# IZAZOVI OBRAZOVANJA

# CHALLENGES OF EDUCATION

**Urednici / Editors**
Igor Josipović
Demian Papo
Hrvoje Potlimbrzović

Osijek, 2023. / Osijek, 2023

**IZDAVAČ / PUBLISHER**
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa
Jurja Strossmayera u Osijeku

Faculty of Humanities and Social Sciences,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

**ZA IZDAVAČA / FOR THE PUBLISHER**
Ivan Trojan

**UREDNICI / EDITORS**
Igor Josipović
Demian Papo
Hrvoje Potlimbrzović

**RECENZENTI / PEER-REVIEWERS**
Željka Metesi Deronjić
Lejla Muratović

Tisak zbornika financiran je sredstvima
Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske

The print of this book of proceedings was funded by the
Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia

© Filozofski fakultet
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, 2023.

Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati ni na bilo koji drugi način reproducirati bez nakladnikova dopuštenja.

Odluka o uvrštavanju publikacije u Plan izdavačke djelatnosti (klasa: 612-10/23/02/05; ur. broj: 2158-83-02-23-4) donesena je na 9. sjednici Fakultetskog vijeća u akademskoj godini 2022./2023. godini održanoj 21. lipnja 2023. godine pod točkom 15.1. dnevnog reda.

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 001202602.

ISBN 978-953-314-200-5 (tisak)
ISBN 978-953-314-210-4 (pdf)

Osijek, studeni 2023. godine / Osijek, November 2023

Zbornik radova nastalih na temelju izlaganja na
*Međunarodnom interdisciplinarnom 2. Kongresu Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: »Izazovi obrazovanja«*

Osijek, 3. – 5. studenog 2022. godine

Book of proceedings based on papers presented at the
*International Interdisciplinary 2nd Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek: "Challenges of Education"*

Osijek, 3–5 November 2022

# IZAZOVI OBRAZOVANJA

# CHALLENGES OF EDUCATION

**UREDNICI / EDITORS**
Igor Josipović
Demian Papo
Hrvoje Potlimbrzović

CENTAR ZA INTERDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA
CENTRE FOR INTERDISCIPLINARY RESEARCH

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU



# SADRŽAJ / CONTENTS

Riječ urednikā / Editors' Foreword ..... 7

**JULIE THOMPSON KLEIN**
Inter- and Transdisciplinary Teaching and Learning for the 21st Century ..... 19

**JAN CORNELIUS SCHMIDT**
Interdisciplinary Challenges in Higher Education: Towards a Critical-Reflexive Concept of Interdisciplinarity ..... 29

**RICK SZOSTAK**
Teaching About Interdisciplinarity ..... 49

**JOSIP BERDICA**
Obrazovanje koje 'nikad ne biva pronađeno': prema humanom pravničkom obrazovanju ..... 55

**DANIJEL JELAŠ, PETRA PLANTOSAR**
Izazovi razvoja arhivske pedagogije u Hrvatskoj ..... 81

**ZLATKO MILIŠA, IGOR JOSIPOVIĆ, NEMANJA SPASENOVSKI**
Doprinosi liberalne teorije u kritici egalitarističke koncepcije rada i obrazovanja ..... 95

**MARIN SELEŠ, TANJA HERCOG, ANDREA SUDAREVIĆ**
Potreba za uvođenjem neformalne edukacije: osnova informacijske i knjižnične pismenosti za učenike četverogodišnjih srednjih škola ..... 111

**DUŠANKA SLIJEPČEVIĆ, EWA DABROWSKA-PROKOPOWSKA**
Zeleno visoko obrazovanje u funkciji zelenog gospodarstva ..... 137

**KRISTINA HORVAT, SANJA JEŽABEK, MARIJA RADOŠEVIĆ ČIČA**
Učenje temeljeno na radu u obrazovnom sektoru Zdravstvo i socijalna skrb ..... 171

**DAMIR MARINIĆ**
Educational Challenges in a Global Society: Integration-Processing Educational Framework ..... 187

**EMINA ALEŠEVIĆ, SMAILA BALIĆ RAHMANOVIĆ**
Uloga i značaj 4K kompetencija u izobrazbi za pomagačke profesije ..... 221

**SERGEJ FILIPOVIĆ, MARIJA FILIPOVIĆ**
Challenges of Organizing School Practice for Students of History During the COVID-19 Crisis ..... 243

**IVAN FREMEC**
Ancient History and Cognitive Linguistics: A Contemporary Insight into Old Minds .. 267

**NEBOJŠA MUDRI**
Ima li obrazovanje smisla u suvremenoj kulturi nerada? ..... 285

**IRENA KISS, ALEKSANDRA MOŽAR**
Etička pitanja u radu odgojno-obrazovnih ustanova ..... 305

**MARIJA MILOŠEVIĆ, LUCIJA PINTEK**
Zastupljenost radova hrvatskih znanstvenika iz društvenih i humanističkih znanosti o interdisciplinarnosti u bazama podataka ..... 319



## Riječ urednikā

Sagledavano bilo kao institucija, proces ili sadržaj (Mijatović, 2000), obrazovanje se uvijek nalazi pred izazovima koje mu nameću razvoj znanja, tehnologije, društva, gospodarstva i brojnih drugih čimbenika. Dakle, obrazovanju je važno pristupati kao dinamičkoj kategoriji koja se treba prilagođavati raznim promjenama, ali koja istovremeno treba biti sposobna u što je većoj mjeri predvidjeti buduće izazove.

Obrazovanje kao institucija s tim se promjenama suočava pomoću novih strateških dokumenata. Kao primjer za to mogu poslužiti tri strateška dokumenta obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske unazad deset godina, koja svoj nastanak temelje upravo na svjesnosti o brojnim promjenama u globaliziranom svijetu i o razvoju novih tehnologija, kao i na važnosti prilagodbe novonastalim sadašnjim i budućim situacijama (Hrvatski sabor, 2014; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023). Kao proces, obrazovanje se neposredno susreće s promjenama koje se odnose na njegove različite aspekte. Najnovija promjena zasigurno je ona koja je uzrokovana pandemijom COVID-19, kada se čitav obrazovni proces prinudno morao izmjestiti iz učionica u *online* svijet. Osim toga, postoje i promjene u procesu na svim razinama obrazovanja i na drugim područjima, kao što je upotreba suvremenih digitalnih alata i metoda (Riabova & Pogodin, 2021; Machado et al., 2022), zatim percepcija kvalitete obrazovanja (Puha, 2020) te utjecaj suvremenog obrazovanja na obitelj i zajednicu (Almeida, 2018). Naposljetku, ako se obrazovanje sagledava kao sadržaj, tada se s promjenama i izazovima na, primjerice, srednjoškolskoj razini, suočava izradom novih predmetnih kurikuluma, kao što je to bio slučaj u Hrvatskoj 2019. godine.

Očito je, dakle, da se obrazovanje neprestano razvija. Budući da je ujedno i jedna od važnijih nacionalnih i društvenih kategorija, treba joj se pristupiti na primjeren način. Upravo zato odlučili smo to učiniti na sveobuhvatan, interdisciplinaran način, i to drugim zbornikom radova, nakon što je prethodne godine otisnut zbornik *Interdisciplinarnost u teoriji i praksi*. Ovaj zbornik sačinjen je od priloga s *Međunarodnog interdisciplinarnog 2. Kongresa Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: »Izazovi obrazovanja«* održanog od 3. do 5. studenog 2022. godine na Filozofskom fakultetu

u Osijeku. Organizatori tog kongresa ponovno su bili Filozofski fakultet u Osijeku i njegova istraživačka mreža nazvana Centar za interdisciplinarna istraživanja. Organizacijski odbor bio je sačinjen od osmorice članova Povjerenstva Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek i osmero znanstvenika iz drugih zemalja (Bosna i Hercegovina, Italija, Kanada, Kina, Meksiko, Njemačka, Poljska, Sjedinjene Američke Države i Srbija). Sastav tog Odbora činilo je i dvoje znanstvenika svjetskog glasa: Julie Thompson Klein (1944. – 2023.) i Rick Szostak. Kongres je okupio pedeset i osmero sudionika, među kojima su bili znanstvenici, stručnjaci, praktičari i studenti iz šest zemalja (Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kanada, Kina, Njemačka i Sjedinjene Američke Države). Kako su istaknuli urednici knjižice sažetaka drugog kongresa, na temelju pobrojanih podataka taj je kongres »i kvantitativno nadmašio svojeg predšasnika.« (Miliša et al., 2022, str. 11) Da je napredak »vidljiv i na kvalitativnoj razini« (Miliša et al., 2022, str. 11), kako opravdano smatraju urednici, jasno je već na temelju toga što su na njemu plenarna izlaganja održali renomirani svjetski znanstvenici, ali i na temelju cjelokupnog programa kongresa koji je bio obogaćen sljedećim sadržajima: radionicom za studente, predstavljanjem dviju znanstvenih publikacija i interdisciplinarnim okruglim stolom.

Zbornik *Izazovi obrazovanja* sadržava šesnaest znanstvenih i stručnih radova, od kojih je deset napisano na hrvatskom, a šest na engleskom jeziku. Prvi rad u zborniku rekonstrukcija je izlaganja koje je na kongresu održala Julie Thompson Klein. Budući da je preminula u siječnju 2023. godine, u spomen na nju i njezin nemjerljiv doprinos istraživanju inter- i transdisciplinarnosti, ali i na kolegijalan i prijateljski odnos koji smo s njom uspostavili, Demian Papo preoblikovao je snimku njezina izlaganja u tekstualni prilog. Naime, Thompson Klein je analizirala pedagoške prakse koje je nužno implementirati u suvremeno poučavanje i učenje, a za čiju je provedbu od presudne važnosti imati kompetencije koje počivaju na inter- i transdisciplinarnim temeljima (kritičko mišljenje, suradnja, kreativnost, rješavanje problema, međudisciplinarna integracija i sinteza). Sljedeći rad napisao je Jan Cornelius Schmidt koji je jedan od oblika interdisciplinarnosti, točnije kritičko-refleksivni oblik problemski-orijentirane interdisciplinarnosti, prepoznao kao ključ za suočavanje s izazovima našeg vremena, kao i za boljitak društva čiju će okosnicu činiti znanje i obrazovanje. Rick Szostak autor je trećeg rada u kojem je ponudio smjernice za integraciju interdisciplinarnih znanja i metoda u nastavnu praksu. Pravničko obrazovanje koje bi u svojem središtu imalo njegovanje

ljudskih vrlina i vrijednosti zaziv je koji je u svojem radu uputio Josip Berdica. Peti rad supotpisuju Danijel Jelaš i Petra Plantosar, a u njemu ukazuju na načine utemeljenja arhivske pedagogije i naglašavaju potrebu za zakonskim regulativama koje bi u većoj mjeri priznale tu struku, a arhivske pedagoge kao stručnjake. Zagovaranje liberalnog umjesto aktualnog egalitarističkog pristupa radu i obrazovanju polazišna je točka rada koji su napisali Zlatko Miliša, Igor Josipović i Nemanja Spasenovski. Sedmi rad u zborniku rezultat je istraživanja koje su poduzeli Marin Seleš, Tanja Hercog i Andrea Sudarević, a iz kojeg proizlazi da postoji potreba za neformalnim obrazovanjem srednjoškolaca u područjima informacijske i knjižnične pismenosti. Promjenu paradigme u obrazovnoj i ekonomskoj sferi zagovaraju Dušanka Slijepčević i Ewa Dabrowska-Prokopowska, koja bi promjena išla u smjeru zelene tranzicije, odnosno održivog razvoja. Deveti rad sadržava smjernice koje su Kristina Horvat, Sanja Ježabek i Marija Radošević Čiča predložile za promjenu u obrazovanju stručnjaka u sektoru Zdravstvo i socijalna skrb, s posebnim naglaskom na dodatan praktičan rad učenika. Damir Marinić u svojem je radu iznio model koji promovira integracijsko-procesni pristup obrazovanju i pripadajuće metode koje su presudne za njegovu primjenu. Jedanaesti rad napisale su Emina Alešević i Smaila Balić Rahmanović u kojem su o 4K kompetencijama (komunikacija, kritičko mišljenje, kreativnost, kolaboracija) promišljale iz perspektive njihove važnosti u obrazovanju u području pomagačkih profesija. Sergej Filipović i Marija Filipović opisali su poteškoće organiziranja školske prakse iz *Povijesti* za vrijeme COVID-19 krize te su dali preporuke za pospješivanje kvalitete provedbe školske prakse u *online* okruženju. Trinaesti rad napisao je Ivan Fremec u kojem je otkrio da bi spoznaje iz kognitivne lingvistike mogle omogućiti nove interpretacije povijesnih izvora i ocjeloviti razumijevanje zbivanja iz prošlosti. Nebojša Mudri ukazao je na negativne posljedice sprege obrazovanja i tržišta rada i kritizirao kulturu nerada koja, prema njegovu sudu, obilježava današnjicu. Irena Kiss i Aleksandra Možar provele su istraživanje u kojem su na temelju provedenog intervjua sa zaposlenicima Dječjeg vrtića »Neven« u Rovinju zaključile da bi donošenje etičkog kodeksa kao službenog dokumenta u vrtićima bilo itekako poželjno. Posljednji, dakle šesnaesti rad u zborniku proizašao je iz istraživanja koje su u okviru istraživačkog plana Centra za interdisciplinarna istraživanja provele Marija Milošević i Lucija Pintek, a koje je istraživanje iznjedrilo spoznaju da je interdisciplinarnost tema koja se u hrvatskom akademskom diskursu javila nedugo nakon njezine pojave na globalnoj razini.

Ovim izdanjem nedvojbeno se ide prema cilju koji su u uvodniku prvog zbornika *Interdisciplinarnost u teoriji i praksi* zacrtali njegovi urednici Davor Balić, Demian Papo i Hrvoje Potlimbrzović, naime prema tome da se obogati hrvatsko interdisciplinarno nasljeđe te okupe istraživači »koji u svojem radu zastupaju cjelovito sagledavanje fenomenā, pitanjā i problemā današnjice.« (Balić et al., 2022, str. 9) Za očekivati je da će i nakon sljedećeg kongresa Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek biti objavljen zbornik radova, čime će se opravdati priželjkivanje urednikā prvog zbornika da zbornici radova te istraživačke mreže postanu »izdanja koja će biti serijska.« (Balić et al., 2022, str. 9) Na kraju, nadamo se da će prilozi iz ovog zbornika doprinijeti raspravi o interdisciplinarnosti i izazovima s kojima se obrazovanje neprestano suočava te da će postati referentna točka za buduća istraživanja o tim temama.

Igor Josipović
Demian Papo
Hrvoje Potlimbrzović

Almeida, H. M. de. (2018). Contemporary problems of education: School and family. *Multidisciplinary Core, 3*(5), 17–24.

Balić, D., Papo, D. & Potlimbrzović, H. (Ur.). (2022). *Interdisciplinarnost u teoriji i praksi / Interdisciplinarity in Theory and Practice*. Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, 2022).

Hrvatski sabor. (17. listopada 2014. godine). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Hrvatski sabor.
narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html

Machado, A. de B., Sousa, M. J. & Dandolini, G. A. (Eds.) (2022). *Contemporary Challenges in Digital Education*. Nova publishers.

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova*. Edip.

Miliša, Z., Papo, D. & Potlimbrzović, H. (Ur.). (2022). *Međunarodni interdisciplinarni 2. Kongres Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: »Izazovi obrazovanja« / International Interdisciplinary 2nd Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek:"Challenges of Education"*. Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, 2022).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Strateški plan za razdoblje 2019. – 2021.* Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/PristupInformacijama/Strateski/Strate%C5%A1ki%20plan%20Ministarstva%20znanosti%20i%20obrazovanja%20za%20razdoblje%202019.%20-%202021..pdf

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (ožujak 2023. godine). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf

Puha, C.-V. (2020). The Problems Of Contemporary Education: Challenges And Possible Solutions. *International Journal of Educational Theory and Practice, 7*(13), 18–31.

Riabova, A. & Pogodin, S. (2021). Challenges of Contemporary Higher Education. U R. Bolgov, V. Atnashev, Y. Gladkiy, A. Leete, A. Tsyb & S. Pogodin, (Eds.), *Proceedings of Topical Issues in International Political Geography* (str. 3–12). Springer Geography. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58263-0_1



## Editors' Foreword

Viewed either as an institution, process or content (Mijatović, 2000), education always faces challenges imposed by the development of knowledge, technology, society, economy and numerous other factors. Therefore, it is important to approach education as a dynamic category that needs to adapt to various changes, but which at the same time needs to be able to predict future challenges as much as possible.

Education as an institution faces these changes with the help of new strategic documents. Three strategic documents of education, science and technology of the Republic of Croatia from the last ten years can serve as an example of this, documents which are based on the awareness of numerous changes in the globalized world and the development of new technologies, as well as on the importance of adaptation to newly emerging current and future situations (Hrvatski sabor, 2014; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023). As a process, education directly encounters changes related to its various aspects. The most recent change is certainly the one caused by the COVID-19 pandemic, when the entire educational process had to be forcedly moved from classrooms to the online world. In addition, there are changes in the process at all levels of education and in other areas, such as the use of modern digital tools and methods (Riabova & Pogodin, 2021; Machado et al., 2022), the perception of the quality of education (Puha, 2020) and the influence of modern education on family and community (Almeida, 2018). Ultimately, if education is viewed as content, then changes and challenges at, for example, secondary school level are faced with the development of new subject curricula, as was the case in Croatia in 2019.

It is, therefore, obvious that education is developing incessantly. Since it is also one of the most important national and social categories, it should be approached in an appropriate way. That is exactly why we decided to do it in a comprehensive, interdisciplinary way, with our second book of proceedings, after the one titled *Interdisciplinarity in Theory and Practice* which was printed last year. This book of proceedings is made up of contributions from the *International Interdisciplinary 2nd Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek: "Challenges of*

*Education"* held from 3–5 November 2022 at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. The organizers of this congress were once again in the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek and its research network Centre for Interdisciplinary Research. The organization committee was made up of eight members of the Committee of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek and eight scholars from other countries (Bosnia and Herzegovina, Italy, Canada, China, Mexico, Germany, Poland, the United States of America, and Serbia). The Committee included two world-renowned scholars: Julie Thompson Klein (1944–2023) and Rick Szostak. The congress gathered fifty-eight participants, scholars, experts, practitioners and students from six countries (Bosnia and Herzegovina, Croatia, Canada, China, Germany, and the United States of America). As the editors of the book of abstracts of the second congress pointed out, based on the listed data, this congress "quantitatively surpassed its predecessor" (Miliša et al., 2022, p. 11). That progress is "visible also on a qualitative level" (Miliša et al., 2022, p. 11), as the editors justifiably believe, can be seen from the fact that it included keynote lectures held by world-renowned scholars, and also from the fact that the program was enriched by the following: a student workshop, two scholarly book presentations and an interdisciplinary round table.

The book of proceedings *Challenges of Education* contains sixteen scientific and professional papers, ten of which are written in Croatian and six in English. The first paper in the book of proceedings is a reconstruction of a presentation Julie Thompson Klein gave at the congress. Since she passed away in January 2023, in memory of her and her immeasurable contribution to inter- and transdisciplinarity research, as well as the collegial and friendly relationship we established with her, Demian Papo made the recording of her presentation into a textual contribution. In it, Thompson Klein analyzed the pedagogical practices that must be implemented into modern teaching and learning, and it is crucial to possess competencies based on inter- and transdisciplinary foundations (critical thinking, collaboration, creativity, problem solving, interdisciplinary integration and synthesis) in order to do so. The following paper was written by Jan Cornelius Schmidt, who recognized one of the iterations of interdisciplinarity, more precisely the critical-reflexive form of problem-oriented interdisciplinarity, as the key for facing challenges of our time, as well as to the betterment of society whose backbone will be knowledge and education. Rick Szostak is the author of the third paper in which he offered guidelines for the integra-

tion of interdisciplinary knowledge and methods in teaching practice. Legal education centered around the cultivation of human virtues and valuesis what Josip Berdica called for in his paper. The fifth paper is co-authored by Danijel Jelaš and Petra Plantosar, and in it they indicate the ways of establishing archival pedagogy and emphasize the need for legal regulations which would recognize this profession to a greater extent, and archival pedagogues as experts. Advocating liberal instead of the current egalitarian approach to work and education is the starting point of the paper written by Zlatko Miliša, Igor Josipović and Nemanja Spasenovski. The seventh paper in the book of proceedings is the result of research undertaken by Marin Seleš, Tanja Hercog and Andrea Sudarević, from which it emerges that there is a need for non-formal education of high school students in the areas of information and library literacy. In their paper Dušanka Slijepčević and Ewa Dabrowska-Prokopowska advocate a paradigm shift in the educational and economic sphere, which would go in the direction of green transition, that is, sustainable development. The ninth paper contains guidelines proposed by Kristina Horvat, Sanja Ježabek and Marija Radošević Čiča for changes in the education of professionals in the Health and Social Care sector, with a special emphasis put on additional practical work for pupils. In his paper, Damir Marinić presented a model that promotes an integration-process approach to education and associated methods that are crucial for its application. The eleventh paper was written by Emina Alešević and Smaila Balić Rahmanović, in which they reflected on the 4C competencies (communication, critical thinking, creativity, collaboration) from the perspective of their importance in education in the field of helping professions. Sergej Filipović and Marija Filipović described difficulties of organizing school practice in *History* during the COVID-19 crisis and gave recommendations for improving the quality of school practice implementation in an online environment. The thirteenth paper was written by Ivan Fremec, in which he discovered that insights from cognitive linguistics could enable new interpretations of historical sources and broader understanding of events from the past. Nebojša Mudri pointed out the negative consequences of interdependence between education and the labor market, as well as criticized the culture of idleness which, in his opinion, characterizes contemporary society. Irena Kiss and Aleksandra Možar conducted research in which, based on interviews with employees of the "Neven" kindergarten in Rovinj, they concluded that adopting a code of ethics as an official document in kindergartens would be highly desirable. The last, i.e., the sixteenth paper in the

book of proceedings came from the research conducted by Marija Milošević and Lucija Pintek as part of the research plan of the Centre for Interdisciplinary Research, which research led to the conclusion that interdisciplinarity is a topic that appeared in Croatian academic discourse shortly after its appearance on global level.

This edition is undoubtedly another step towards the goal outlined by its editors Davor Balić, Demian Papo and Hrvoje Potlimbrzović in the Editors' Foreword of the first book of proceedings *Interdisciplinarity in Theory and Practice*, namely towards the goal of enriching Croatian interdisciplinary heritage and bringing together researchers "who in their work represent a comprehensive overview of phenomena, questions and problems of today" (Balić et al., 2022, p. 9). It is to be expected that a book of proceedings will also be published after the next congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, justifying the first book of proceedings editors' wish that the books of proceedings of that research network become "editions that will be serial." (Balić et al. al., 2022, p. 9) Finally, we hope that the contributions from this book of proceedings will contribute to the discussion on interdisciplinarity and challenges of education and will become a point of reference for future research on these topics.

Igor Josipović
Demian Papo
Hrvoje Potlimbrzović

Almeida, H. M. de. (2018). Contemporary problems of education: School and family. *Multidisciplinary Core, 3*(5), 17–24.

Balić, D., Papo, D. & Potlimbrzović, H. (Eds.). (2022). *Interdisciplinarnost u teoriji i praksi / Interdisciplinarity in Theory and Practice*. Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, 2022).

Hrvatski sabor. ((17 October 2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Hrvatski sabor.
narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html

Machado, A. de B., Sousa, M. J. & Dandolini, G. A. (Eds.) (2022). *Contemporary Challenges in Digital Education*. Nova publishers.

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova*. Edip.

Miliša, Z., Papo, D. & Potlimbrzović, H. (Eds.). (2022). *Međunarodni interdisciplinarni 2. Kongres Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: »Izazovi obrazovanja« / International Interdisciplinary 2nd Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek:"Challenges of Education"*. Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, 2022).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Strateški plan za razdoblje 2019. – 2021.* Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/PristupInformacijama/Strateski//Strateski%20plan%20Ministarstva%20znanosti%20i%20obrazovanja%20za%20razdoblje%202020.%20-%202022..pdf

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (March 2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf

Puha, C.-V. (2020). The Problems Of Contemporary Education: Challenges And Possible Solutions. *International Journal of Educational Theory and Practice, 7*(13), 18–31.

Riabova, A. & Pogodin, S. (2021). Challenges of Contemporary Higher Education. U R. Bolgov, V. Atnashev, Y. Gladkiy, A. Leete, A. Tsyb & S. Pogodin, (Eds.), *Proceedings of Topical Issues in International Political Geography* (str. 3–12). Springer Geography. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58263-0_1



# INTER- AND TRANSDISCIPLINARY TEACHING AND LEARNING FOR THE 21ST CENTURY*

**JULIE THOMPSON KLEIN (†)**
Wayne State University
Interdisciplinary Studies
42 W Warren Ave
MI–48202 Detroit, Michigan
United States of America

*UDK: 37.013=111*
*Conference paper /*
*Izlaganje sa skupa*

**Summary**

The 2022 International Interdisciplinary 2nd Congress focuses on "Challenges of Education". This theme raises the question of what roles inter- and trans- disciplinarity play in fostering the kind of teaching and learning needed for the 21st century. All aspects of our lives are affected by changes in the nature of work and life, driven by social, political, economic, and technological developments that are occurring on a global scale. Complex societal problems loom large in this scenario, including climate change, disease, inequality, and conflict. The kind of learning that is needed requires balancing skills of cognitive and social integration. Moreover, learning for the 21st century is a form of lifelong learning that extends beyond the notion of *adult education*: spanning earliest years of schooling, professional development in the workplace, and ongoing participation in civil society. This paper draws insights from drivers of change that are making critical thinking, collaboration, creativity, problem solving, and crossdisciplinary integration and synthesis crucial for understanding the complexity, uncertainty, volatility, and ambiguity of complex intellectual and societal problems. They are facilitated in significant part by Deborah DeZure's notion of *productive pedagogies* that foster active, experiential, and discovery-based learning. In addition to an overview of competencies for inter- and trans-disciplinary research and education, the paper will situate them in concepts of *pragmatic constructivism*, *reflective equilibrium*, and *transdisciplinary orientation*. Given our host was the Centre for Interdiscipli-

* This paper is a reconstruction of a *Zoom* recording containing the keynote lecture late Julie Thompson Klein held at the *International Interdisciplinary 2nd Congress of the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek: "Challenges of Education"*. It was reconstructed by Demian Papo, as an hommage to professor's immeasurable contribution to both the studies of interdisciplinarity and interdisciplinary studies, as well as a valuable memory of their fruitful collaboration and valuable friendship.

nary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, it will also address structures and strategies for not only bridging humanities and social sciences but also their relations with science and technology.

**Key words:** interdisciplinarity, transdisciplinarity, lifelong learning, skills, pedagogies

## 1. Introduction

In this paper, I wanted to explore what I thought were some very relevant things for the topic of this year's Congress of the Centre for Interdisciplinary Research in Osijek, i.e. "Challenges of Education", particularly: complex intellectual questions and societal problems that are drivers of change in education; changes occuring in the nature of work and life in general; and, consequently, the heightened need for developing collaborative and integrative skills. A good model that sets the tone for the importance of learning to think together is, in my opinion, the following: "The students of today will graduate into a world where interdisciplinary, multicultural and international teams will be likely, if not the norm. Learning that does not encourage a willingness to work with ambiguity, to recognise the specific strengths and limits of a single epistemic/disciplinary approach and does not encourage collaboration will not honour our duty to prepare our students for their future." (Gardiner, 2020, p. 2) Frédéric Darbellay (2015) echoes the fact that traditional notions of academic intelligence are being extended by new skills such as communication, collaboration, critical thinking and creativity, as well as empathy.

Essentially the distinction I am plying here is that interdisciplinarity integrates approaches from existing disciplines to address a complex question, problem, or topic—with a wide range of learning structures: from integrative studies in individual courses to free-standing programs and fields—whereas transdisciplinarity has gained ascendence in recent years, initially being coined and introduced to a large audience as "a common system of axioms for a set of disciplines" (Berger, 1972, p. 26), and has, over the course of the latter half of the 20$^{th}$ century, became a label for new overarching frameworks, not standard traditional disciplines but general systems theory, feminist theory, and sustainability. Since then it has proliferated not only as a descriptor of synoptic disciplines (philosophy and geography) and team-based healthcare, but as a trans-cultural theory, transcendental if you

will, based on worldview of complexity in science, and in an area in which I work a lot at the Transdisciplinarity Lab (USYS TdLab) in Zürich, i.e. problem-focused co-production of knowledge with stakeholders in society.

## 2. What should inter- and transdisciplinary teaching and learning for the 21st century look like?

As shown in Table 1, interdisciplinarity is about integrating, focusing and blending existing disciplinary approaches, whereas transdisciplinarity is about transcending them, transgressing them, even transforming them in overarching ways.

| UNIDISCIPLINARY | MULTIDISCIPLINARY | INTERDISCIPLINARY | TRANSDISCIPLINARY |
|---|---|---|---|
| Focusing | Juxtaposing | Integrating | Transcending |
| Concentrating | Sequencing | Interacting | Transgressing |
| Analyzing | Coordinating | Linking | Transforming |
| Segmenting | | Focusing | Overarching |
| | | Blending | |
| | | Hybridizing | |
| | | Synthesizing | |

**Table 1** Differentiation of scientific approaches

It is very striking to see what fields students are majoring in nowadays: there has been a distinct increase in international and global studies and expanding area studies (beyond the initial World War II era countries to Russia to Middle Eastern studies). The most prominent majors are quite revealing, the top programs being environmental studies, women's and gender studies, biomedical sciences, expanding cultural studies (beyond the initial focus on North and West).

What does all that mean for our topic of teaching and learning in the 21st century? I highly recommend a chapter from *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* where Deborah DeZure talks about powerful, productive and inclusive pedagogies, and what looms large is team teaching and collaborative learning, higher on the list than in the past and the fundamental basis is discovery-, inquiry- and problem-based learning, role-playing, simulations, and gaming, as well as field experiences such as internships and service learning, for the sake of making (e-)portfolios that collect and reflect on experiences. We see in addition that inclusive pedagogies promote diversity and multiculturalism, internships, service learning and studying abroad. Lite-

rature on transdisciplinarity is increasingly filled with case-based studies. DeZure's conclusions on the matter is that common traits of interdisciplinary pedagogies should be that they include active, experiential, discovery-based and problem-based learning. The common impetus for that is unscripted real-world problems that require interdisciplinary and collaborative solutions. There has been a shift from mastery of content to competencies and student learning outcomes, therefore we have new needs that press upon us as educators. There is a need to be intentional and explicitly integrative, and to create ID goals for student learning and methods to teach and assess them. There is a need for educators to be intentional in designing ID teaching and explicit in clarifying expectations for students to make appropriate use of disciplinary perspectives and to integrate them. There is a need for creating practice-oriented resources for instructors and students, and the need for instructing students in how to integrate them and collaborate with one another.

Since the word integration pops up a lot because it is seen as the primary *modus operandi* of inter- and transdisciplinary research, an intellectual background on the conceptual shifts in thinking about integration is due. Going back to the 1930s and 1940s, a shift in thinking about integration was already there, a shift from unified to unifying approaches, not just thinking about content but also about process, synthesis of accepted postulates and building new conceptual modes capable of producing a holistic experience. I want to quote Veronica Boix Mansilla's (2017) chapter in the aforementioned handbook of interdisciplinarity in which she emphasizes the importance of learning how to synthesize, claiming that interdisciplinary learning is purposeful, pluralistic, and provisional, and that it relates to its cognitive-epistemological foundation to pragmatic constructivism, that is advancing understanding, not certifying existing knowledge claims, and that will produce a reflective equilibrium, when weighing newer and older approaches and insights (p. 267). A quick snapshot from literature on interprofessionalism, which is very strong in medical sciences, when Angus McMurtry et al. (2017) looked at interdisciplinarity, they found that educational theorists are increasingly using "collective" and "sociomaterial" to describe theories of learning, therefore stressing that learning and knowledge are not the sole property of individuals but rather distributed across social collectives, practices, material artifacts, and dynamic relations (p. 419).

As was mentioned before, I would like to stress contemporary skills and competencies which can be seen from the current litany: communication,

collaboration, critical thinking, and creativity, plus problem solving, plus the ability to work with others. The requisite skills have long been identified: (1) to analyze problems from multiple perspectives; (2) to compare and contrast them; (3) to critically analyze resources; (4) to integrate and synthesize for a particular purpose; (5) to place problems and solutions in larger contexts; (6) to practice higher-order critical thinking; (7) to empathize with multiple perspectives and in transdisciplinary projects with multiple stakeholders; (8) to tolerate ambiguity and complexity. When it comes to individual qualities, the ones that are highly wanted are: curiosity, flexibility and adaptability, and willingness to learn from other disciplines. A wonderful synopsis, a view of the literature, from higher education on interdisciplinary skills is given by Spelt et al. (2009), and some are not exclusive to interdisciplinarity, such as disciplinary knowledge, the ability to communicate etc., but others are being increasingly associated with interdisciplinarity, such as understanding of interdisciplinarity and integration, balance of disciplinarity and interdisciplinarity, and there is also a particular emphasis these days on meta and soft skills, as well as on achieving a pedagogical goal of fostering collaboration and teamwork in curriculum development and teaching. The bottom line is that interdisciplinary thinking is a complex cognitive skill that consists of a number of subskills on multiple levels (individuals, groups, cultures, nations) (Spelt et al., 2019, p. 375). On the other hand, Borrego and Newswander (2010) took a particular look at what was going on in interdisciplinary learning in engineering. They were arguing that the primary motivation there was to prepare today's workforce for grappling with complex technological and socio-technological challenges, going so far as to assert the following: "Team-based collaboration is the norm in engineering and science" (p. 64). When they tallied up the most frequently mentioned cross-cutting categories of student qualities or learning outcomes, they found the following: (a) Grounding in traditional disciplines; (b) Integration and broad perspective; (c) Teamwork; (d) Interdisciplinary communication; and (e) Critical awareness (p. 80). When they compared humanities-based literature to engineering-based literature, they found that humanists tend to operationalize integration as critical awareness, while engineers and scientists tend to operationalize it as teamwork (p. 78). While they did not address transdisciplinarity *per se*, but, echoing many other studies, they argue that solving complex societal problems will increasingly call for collaboration across sectors (pp. 79–80). Misra et al. (2015) wrote on the concept of "transdisciplinary orientation" that is needed for successful collaboration, and they were

very emphatic about that it is a combination of the following: (1) TD Values: guiding principles incline individuals to work with others while incorporating theories and methodologies from them; (2) TD Attitudes: conducive to crossdisciplinary scholarship including willingness to learn about other fields and adjust own schema; (3) TD Beliefs: benefits and costs of teamwork as well as views of theoretical and empirical discoveries plus translational outcomes; (4) TD Conceptual Skills and Knowledge: ability to view problems and questions holistically and integrate other concepts or methods; and (5) TD Behaviors: habits such as reading and attending meetings outside one's field, engaging with colleagues from other disciplines.

## 3. Conclusion

In the concluding part of this paper, I shall consider the implications of everything said for education as a whole. What does all that mean for us as teachers, for students and for people who are working on site, for example in engineering practice not just in graduate school? What it comes down to is the imperative of rethinking education, i.e. realizing that classrooms are not the only sites for cultivating related skills. There is a cue to that in the report from the National Academies of Sciences in the United States on team science (2015), where they made a distinction between "professional development" and "training", words that are typically used in universities to distinguish activity outside the classroom from education in-class. "Professional development" and "training" range from short presentation on a topic or retreat on team conflict. When we think about that, the word "education" might be applied to the same presentation on a topic or a course teaching students to collaborate across disciplines, hence the distinction is not airtight. However, what is striking, since we are doing the historical tracing, is that short-term training modules and activities are increasing both within and beyond universities, e.g. orientation to dynamics of collaboration plus subsequent coaching and interventions in projects of academic researchers and stakeholders in multiple sectors.

What we see is the continuous breaching of boundaries, sometimes crossing them gently, sometimes crossing them amicably, but at other times, as transdisciplinary transgression promotes, aggressively, deliberately, attempting to breach standard practices. Six top skills and dispositions were identified by Fam, Smith and Cordell (2016) in their paper for which they in-

terviewed scholars of inter- and transdisciplinarity, as well as practitioners in the field: Curiosity, Creativity, Commitment, Critical Awareness, Communication, and Connectedness (the 'Six Cs'). Their glosses on these terms came out of the interviews, in which participants stated that creativity is "thinking out of the box", having an inclination "to push the boundaries", and willingness to "test the waters a bit", creative thinking, relatedly, being an iterative process, not a pre-set structure and schedule, and it learns from ongoing efforts to integrate inputs. Critical awareness, as we may suspect, entails not only individual but collective reflection on a problem or question, as well as on processes and practices of ID and TD, on related dispositions of empathy, patience, and on traits of emotional intelligence including humility, reflection on a problem and participants' personal experiences, intentions, and interactions with others. When it comes to communication for collaboration, it has been defined as the capacity to listen, negotiate, and build trust, while connectedness entailed working across specialist languages, frameworks, and methodologies to establish common ground.

The bottom line I would like to suggest is that rethinking education depends heavily on perceiving it as heuristic and reflexive. The word *heuristic* comes from Greek εὑρίσκω (*heurískō*), meaning to find or to discover, that over time became an art or a form of logic that builds on rules of thumb or incomplete guidelines rather than algorithmic thinking, so that reaffirms that we are not dealing with pregiven structures. I particularly recommend the book on transdisciplinary sustainability studies published in 2015, which takes heuristics as the bedrock, and in the introduction to the edition Katri Huutoniemi speaks of inter- and transdisciplinarity in terms of an "ecological rationality" or an "ecological pragmatism" fitting a particular problem, not a given or generic method (2015, p. 10). Also, Huutoniemi and Willamo (2015) emphasized what they called "thinking outward", i.e. moving from initial object to parallels, similarities, and entities that open possibility of novel perspectives and approaches. As the authors suggest, there is a parallel there to Edward de Bono's concept of "lateral thinking" which redirects thinking away from the vertical logic of Western reasoning (Huutoniemi & Willamo, 2015, p. 27).

One of the things that is in my opinion quite notable now is the increased focus on community engagement in ID and TD, not just dealing with existing paradigms. And I find striking as well is that both recent ID and TD literature is fostering greater recognition of power of traditional and Western knowledge to minimize, and it is a negative power, lay, traditional, and in-

digenous knowledge, wisdom, and experience. This takes its ultimate shape in the decolonizing ID and TD discourse, which is trying very hard to get past North and West, as well as Anglo literature-based conceptions of these concepts. These are very exciting times we live in, sometimes very daunting. This takes us back to rethinking education, which is typically associated with mastery of a domain but when a complex problem or question requires knowledge from multiple domains, they are not sufficient. However, even if we have that very powerful exhortation, there are a lot of buts here: (1) Short-term deadlines which limit or altogether curtail time for reflexivity, diminishing prospects for long-term change; (2) Opportunities for reflection in education and research are often limited; (3) Absent time for contemplation on crossdisciplinary learning, students, researchers, and stakeholders will default to habits that reinforce established protocols and practices. The overarching metaphor here is that learning shifts from mastering to leveraging. Transformational change is rare, more often there are incremental modifications in special programs or training modules. However, it is very clear that if we are talking not only about learning in the classroom, but also about learning in the course of work and life, as workers, as citizens, as parents, and members of civil society, crossdisciplinarity, creativity, and collaboration must be assimilated into the curriculum. Debate continues on whether becoming an expert master of a specialized domain is required first, but that is not the thrust of this lifelong learning focus. Students need to be involved in problem focused inquiry and crossdisciplinary thinking early in their education. It is not ephemeral, and marginal to "business as usual", even though it often seems so in practice. Unless these skills and competencies are assimilated, then we are not going to be able to work together, to be together, to get on in the future.

## 4. Bibliography

Berger, G. (1972). Introduction. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs, & G. Michaud (Eds.), *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities* (pp. 23–26). Organisation for Economic Cooperation and Development, Centre for Educational Research and Innovation.

Boix Mansilla, V. (2017). Interdisciplinary Learning: A Cognitive-Epistemological Foundation. In R. Frodeman, J. Thompson Klein & R. C. S. Pacheco (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2nd ed., pp. 261–275). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.22

Borrego, M., & Newswander, L. K. (2010). Definitions of Interdisciplinary Research: Toward Graduate-Level Interdisciplinary Learning Outcomes. *The Review of Higher Education, 34*(1), 61–84. https://doi.org/10.1353/rhe.2010.0006

Darbellay, F. (2015). The Gift of Interdisciplinarity: Towards an Ability to Think across Disciplines. *International Journal for Talent Development and Creativity, 3*(2), 201–211.

DeZure, D. (2017). Interdisciplinary Pedagogies in Higher Education. In R. Frodeman, J. Thompson Klein & R. C. S. Pacheco (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2nd ed., pp. 558–572). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.001.0001

Fam, D., Smith, T., & Cordell, D. (2016). Being a transdisciplinary researcher: skills and dispositions fostering competence in transdisciplinary research and practice. In D. Fam, J. Palmer, C. Riedy, & C. Mitchell (Eds.), *Transdisciplinary Research and Practice for Sustainability Outcomes* (pp. 77–92). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315652184

Gardiner, P. (2020). Learning to think together: Creativity, interdisciplinary collaboration and epistemic control. *Thinking Skills and Creativity, 38*, Article 100749. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100749

Huutoniemi, K. (2015). Introduction: sustainability, transdisciplinarity and the complexity of knowing. In K. Huutoniemi & P. Tapio (Eds.), *Transdisciplinary Sustainability Studies: A Heuristic Approach* (pp. 1–20). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203734834

Huutoniemi, K., & Willamo, R. (2015). Thinking outward: heuristics for systemic understanding of environmental problems. In K. Huutoniemi & P. Tapio (Eds.), *Transdisciplinary Sustainability Studies: A Heuristic Approach* (pp. 23–49). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203734834

McMurtry, A., Kilgour, K. N., & Rohse, S. (2017). Health Research, Practice, and Education. In R. Frodeman, J. Thompson Klein & R. C. S. Pacheco (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2nd ed., pp. 412–426). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.33

Misra, S., Stokols, D., & Cheng, L. (2015). The Transdisciplinary Orientation Scale: Factor Structure and Relation to the Integrative Quality and Scope of Scientific Publications. *Journal of Translational Medicine & Epidemiology, 3*(2), Article 1042.

National Research Council. (2015). *Enhancing the Effectiveness of Team Science*. Committee on the Sciences of Team Science, N. J. Cooke and M. L. Hilton, Editors. Board on Behavioral, Cognitive, and Sensory Sciences, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/19007

Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. *Educational Psychology Review, 21*, 365–378. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z

# INTER- I TRANSDISCIPLINARNO POUČAVANJE I UČENJE ZA 21. STOLJEĆE*


## Sažetak

Međunarodni interdisciplinarni drugi kongres 2022. godine bio je usmjeren na »Izazove obrazovanja«. Ta tema postavlja pitanje koje uloge igraju inter- i transdisciplinarnost u poticanju vrste poučavanja i učenja potrebnih za 21. stoljeće. Na sve aspekte naših života utječu promjene u prirodi rada i života, potaknute društvenim, političkim, ekonomskim i tehnološkim razvojem koji se odvija na globalnoj razini. Složeni društveni problemi naziru se velikim dijelom u ovom scenariju, uključujući klimatske promjene, bolesti, nejednakost i sukobe. Vrsta učenja koja je potrebna zahtijeva uravnoteženje vještina kognitivne i socijalne integracije. Štoviše, učenje za 21. stoljeće oblik je cjeloživotnog učenja koji nadilazi pojam *obrazovanje odraslih*: obuhvaća najranije godine školovanja, profesionalni razvoj na radnom mjestu i kontinuirano sudjelovanje u civilnom društvu. Ovaj rad temeljit će se na uvidima pokretača promjena koji kritičko mišljenje, suradnju, kreativnost, rješavanje problema te međudisciplinarnu integraciju i sintezu smatraju ključnima za razumijevanje složenosti, neizvjesnosti, promjenjivosti i dvosmislenosti složenih intelektualnih i društvenih problema. Oni su u značajnoj mjeri olakšani pojmom *produktivne pedagogije* Deborah DeZure, a koje pedagogije potiču aktivno, iskustveno i učenje temeljeno na otkrićima. Uz pregled kompetencija za inter- i transdisciplinarno istraživanje i obrazovanje, rad će ih smjestiti u koncepte *pragmatičnog konstruktivizma, refleksivnog ekvilibrija* i *transdisciplinarne orijentacije*. Budući da je domaćin kongresa bio Centar za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta u Osijeku, rad će također obuhvaćati strukture i strategije ne samo za premošćivanje humanističkih i društvenih znanosti već i njihovih odnosa sa znanošću i tehnologijom.


**Ključne riječi:** interdisciplinarnost, transdisciplinarnost, cjeloživotno učenje, vještine, pedagogije

---

* Prijevod sažetka preuzet je iz knjižice sažetaka kongresa i neznatno prilagođen objavljivanju u ovom zborniku radova (knjižica sažetaka dostupna na: https://www.ffos.unios.hr/znanstveni-portal/centri/centar-za-interdisciplinarna-istrazivanja/aktivnosti/inter_con-2022/). Preveo Demian Papo.

# INTERDISCIPLINARY CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION: TOWARDS A CRITICAL-REFLEXIVE CONCEPT OF INTERDISCIPLINARITY

**JAN CORNELIUS SCHMIDT**

RWTH Aachen University / Darmstadt University of Applied Sciences
Theaterstraße 75
D–52062 Aachen /
Haardtring 100
D–64295 Darmstadt
Germany

*UDK: 378=111*

*Original scientific paper /*

*Izvorni znanstveni članak*

**Summary**

Given the advertisements of higher education programs and strategic development plans, interdisciplinarity seems to be a hallmark of contemporary and future higher education. The aim of this paper is to contribute to a conceptual clarification and foundation of interdisciplinarity *in* and *for* higher education. In the face of grand challenges, global climate change and the issues of sustainable development, it has become a commonplace to call for education to be problem-oriented or problem-focused. The call for problem-focus is closely linked to interdisciplinarity, since the problems of our life-world obviously transcend any single discipline. This view is well established in the intense discourse on higher education for sustainable development. Yet the central concepts of *problem orientation* and *interdisciplinarity* remain vague and ambiguous. The aim of this paper is to shed light on the notion of *problem* in order to highlight a particular kind of *interdisciplinarity*, namely *problem-oriented interdisciplinarity* (ID), combined with a critical-reflexive perspective. In an *ex negativo* approach, I will show what problem-oriented ID in higher education does not mean and should not mean. Drawing on established distinctions in philosophy of science, I will point out three other types of ID that should not be placed under the umbrella term 'problem-oriented ID': object-oriented ID (ontology), theory- or concept-oriented ID (epistemology), and method-oriented ID (methodology). I will clarify the term 'problem' by considering three systematic elements. In conclusion, I will emphasize that problem-oriented ID is the most challenging in higher education and that one

subfield of this type in particular, namely critical-reflexive, is central to the future of our knowledge and education society.

**Key words:** philosophy of interdisciplinarity, education, four types of interdisciplinarity, problem-orientation, critical-reflexivity in problem-oriented interdisciplinarity

## 1. The roots: environmentalism, systems/holistic thinking, critical theory

In the discourse on *Higher Education for Sustainable Development* (e.g., Annan-Diab & Molinari, 2017; UNESCO, 2017; Singer-Brodowski et al., 2019; Wals, 2014),[1] the notion of *interdisciplinarity* plays a key role. It has become common to stress "the importance of adopting an interdisciplinary approach to education for sustainable development" (Annan-Diab & Molinari, 2017, p. 74). Or, as underlined by Cottafava et al. (2022): "The United Nations has urged higher education institutions to adopt an interdisciplinary approach towards the Sustainable Development Goals (SDGs). In other words, universities are encouraged to transcend any single disciplinary perspective in exploring sustainable development issues." In a programmatic publication entitled *Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses* of the *Global University Network for Innovation* (GUNI) the relevance of 'problem solving' and of 'problem oriented' interdisciplinarity is underlined:

> Universities must instill a new ethical and transformative attitude, and train people who are able, without fail, to solve the most pressing and relevant challenges that we are beginning to discern. Such topics as systems thinking, anticipation skills and integrated problem solving should be on all university curricula. Interdisciplinarity must be at the heart of knowledge and action. (Gual, 2019, p. 42)

In order to give substance to the relevant notions, this paper considers that original spirit of interdisciplinarity was a critique of our knowledge culture, of our practices of scientific knowledge production and of the higher education institutions: interdisciplinarity is a political notion that is strongly interlaced with education and its institutions. The roots of interdisciplinarity are in environmentalism and the environmentalist movement. And

[1] See, for instance https://www.iau-hesd.net/.

the central traditions are both systems thinking/systems theory as well as critical theory. A central figure to a critical-reflexive concept of interdisciplinarity is Erich Jantsch. In the early 1970s, Jantsch published two famous papers entitled "Inter- and Transdisciplinary University: A systems approach to education and innovation" (Jantsch, 1970) and "Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation" (Jantsch, 1972). He regards inter- and transdisciplinarity as door openers and as key notions for "education for the self-renewal of society" at large—and for establishing of new "science/education/innovation system" (Jantsch, 1972, p. 103/100f). The need is obvious since there are "degrading side-effects of technology on the systems of human life", particularly on the "natural environment." (Jantsch, 1972, p. 101) Moreover, "there does not seem to be any alternative if a rational, one might even say, an ecological approach to science and technology is mandatory, as indeed it has to be so considered in the present situation" (Jantsch, 1972, p. 120). What is strongly required, Jantsch states, is a different way of shaping and designing the "joint systems of society and technology" (Jantsch, 1972, p. 109). In this vein, Jantsch argues for a new agenda and a different orientation of education, of science and research in society: a different mindset and another kind of rationality. Recognizing deficits in the academy, the education system and research practices, Jantsch sees inter- and transdisciplinarity as a lever and as a momentum for self-renewal of the academic system (cp. Jantsch, 1972, p. 100; cp. also: Jantsch, 1970). The purposes need to be reflected, criticized, and revised continuously. In particular, *transdisciplinarity* plays a key role as a normative and critical reference system: "The essential characteristic of a transdisciplinary approach is the coordination of activities at *all* levels of the education/innovation system towards a common purpose." (Jantsch, 1972, p. 114)

In the very beginning of the 1970s, thus, inter- and transdisciplinarians recognized the need of systems and holistic thinking as well as of critique and reflexivity. The role of science and world came under scrutiny. The mindset of modernity, including the power and authority of science to dominate our way of framing and conceptualizing nature, was questioned. Occasionally, interdisciplinarity was deemed a fundamental challenge to academy and the education institutions within late-modern knowledge societies. Today, however, interdisciplinarity has lost its critical momentum and its original spirit. It has been reduced to a trendy, tame, and toothless notion. The term is omnipresent in science, technology, and economy as well as in society and higher education. It is increasingly being used as a synonym for appli-

cation-oriented research and for the economization and commercialization of the university in neoliberal times. Clearly, no one is willing or able to resist its pull. Who would not subscribe to interdisciplinarity? (cf. Frodeman, 2014; Frodeman, 2010) Now, going beyond the hype of the catchwords, by shifting the focus onto what is at stake when it comes to our natural environment and our socio-eco-logical life-world in the age of the *Anthropocene*, a philosophic approach rooted in rich cultural tradition could strengthen critical voices amid the recent hype. These voices—questioning the function and role of the academy, of the sciences and of education institutions within society and advocating a different way of viewing nature and a new relation of humans to nature—do not constitute the mainstream today.

In the following, I suggest that such a critical-reflexive view can be provided by a philosophical reflection on interdisciplinarity, namely by a *Philosophy of Interdisciplinarity*. More details can be found in my book *Philosophy of Interdisciplinarity. Studies in Science, Society and Sustainability* published by Routledge (Schmidt, 2022). Now, the objective of this paper is to foster and facilitate the conceptual discourse on interdisciplinarity in education, in particular in Higher Education for Sustainable Development. This is done by differentiating types of interdisciplinarity and by arguing in favour of critical-reflexive approach in problem-oriented interdisciplinarity.

## 2. An *ex negativo* approach: demarcations

Two assumptions are implicitly most prominent when talking about interdisciplinarity (ID) in research and in higher education: the *boundary premise* presupposes a dichotomy or, at least, a separation between disciplines or between academia and society; the *transgression premise* assumes that options for overcoming boundaries do exist: transfer, integration, unification. ID obviously gives rise to a boundary paradox: elimination *and* conservation of boundaries at the same time. If 'elimination' were to succeed, ID would dissolve. Instead of *boundary paradox*, a more appropriate term would seem to be *boundary dialectic*, which is similar to Hegel's *Aufhebung*. A requirement for a reflection on ID is a concept of both: separation *and* integration. Thus, the position of ID integrationists, unificationists, and reductionists can be rejected. The boundary theme is an old topic of philosophy, intrinsically interlaced with monism, dualism, and pluralism, and with reductionism and non-reductionism. Against this background we

will now consider four types of ID and thereby draw a distinction between problem-oriented ID and other types. We will employ the well-established distinction between objects (ontology), knowledge/theories (epistemology), and methods (methodology) (cp. Schmidt, 2022).

When we speak of problem-oriented ID we do not refer to objects and entities as the *object-oriented type of ID*. However, the latter type of ID is very strong throughout the discourse. The historically established functional differentiation of scientific disciplines does not seem to be totally contingent. Rather, it mirrors aspects of the structure of reality itself. Husserl, Hartmann, Whitehead, and others have favored a structurally layered concept of reality. Boundaries between the micro-, meso-, and macrocosm seem to be evident. Interdisciplinary objects are thought to be located or constructed within the structure of reality: they lie *on* the boundaries between different micro-, meso-, macro-, and other cosms or *within* the border zones between disciplines. Examples are: brain-mind objects, nano objects, or the hole in the ozone layer. In order to advocate this position, one has to presuppose an ontological realism, or at least a real-constructivism concerning the objects, interlaced with a layered concept of reality, and, based on this, an ontological non-reductionism. In this context, ID refers to an external, human-independent reality; some weaker versions of this position do not claim the timeless ('Platonist') existence of 'interdisciplinary' objects. The future development of science may shift these objects to domains of new disciplines or, on the other hand, it may be shown that they belong to fields of classical, already existing disciplines. Or, one may consider interdisciplinary objects to be created by the extended use of technologies (*real-constructivism*) or cognitively constructed by sciences themselves (*cognitive constructivism*), for instance, the hole in the ozone layer, nanobots, or some of the virtual objects which are nowadays the objects of inquiry of the computer sciences (cp. Schmidt, 2008). Haraway's *hybrids*, Latour's *quasi-objects*, Leigh Star's *boundary objects*, Baird's *things* and Nordmann's *technoscience ontology* can be regarded as real-constructed interdisciplinary objects. This type of ID can also be related to the big discourse on the technosciences. The objects of the technosciences essentially form the object-oriented type of ID.

Problem-oriented ID obviously does not refer to *theories* or *concepts*; it is not a *theory-oriented type of ID*. If we want to talk about theory-oriented ID, the pertinent question is, can any particular type of knowledge, insight or truth be called 'interdisciplinary'? Can we demarcate interdisciplinary knowledge from disciplinary knowledge and from non-scientific knowledge? Is there a

unique context of justification? Do interdisciplinary models, laws, descriptions, and explanations exist? Possible candidates for theory-oriented ID are concepts which can be applied to describe objects in different disciplinary domains; they highlight structural similarities between properties of these objects. Such theories cannot be reduced to disciplinary ones. Theory-oriented ID is, therefore, based on an epistemological non-reductionism. 'Structural sciences' such as complex systems theory are prominent examples. Structurally similar process phenomena—e.g., pattern formation, self-organization, bifurcations, structure breaking, and catastrophes—can be found in different disciplinary branches. The objective is an integration of general structures regardless of the disciplinary content. Alike theories are self-organization theory, dissipative structures, synergetics, chaos theory, and fractal geometry. Haken (1980) regards synergetics as an interdisciplinary concept of general interactions. Most of these interdisciplinary theories were established in the 1960s and 1970s. Basic ideas—and the term 'structural sciences'—however, can be found in works from the 1940s and 1950s. Structural sciences "study their objects regardless of disciplinary domains and in abstraction from disciplinary content" (Weizsäcker, 1974, p. 22). Classic examples are cybernetics, information theory, and game theory.

Moreover, the specification of problem-oriented ID does not so much take into account *method-oriented ID* or *interdisciplinary methods*—even though, arguably, this dimension might play a role. Method-oriented ID refers to knowledge production, to research processes, to rule-based actions, and to languages. The central issue of methodology is *how*, and by *which rule*, can and should we obtain knowledge? Do interdisciplinary methods and actions exist? Is there a specific context of discovery within interdisciplinary projects? Interdisciplinary methodologies, however, are thought to be irreducible to a disciplinary methodology. Biomimicry/bionics claims to be an interdisciplinary *transfer methodology* from biology to engineering sciences. The basic idea of biomimicry is learning from nature in order to inspire technological innovations, as many researchers in this field put it. Nature seems to provide excellent inventions that can be used to develop efficient technologies. However, the transfer is not a one-way street. Biomimicry constructs models of biological nature based on the perspective of engineering sciences. A robot mimics an ant, but at the same time the ant has been described from the mechanistic perspective of technology. Besides biomimicry, there are other examples of interdisciplinary methodologies. Econophysics methodologically organizes a transfer between physics

and finance/economics. In addition to these transfer methodologies, a new kind of non- or meta-disciplinary methodology of knowledge production has emerged over the past 50 years: mathematical modeling and computer-based simulations. Special kinds of integrative methodologies have been developed in the realm of technology assessment (TA), social-ecological research, and sustainability research. However, integration methodologies are still an ongoing challenge throughout this field, in particular when the integration of descriptive, normative, and abductive forms of knowledge are involved. However, this is not central to problem-oriented ID.

## 3. The most challenging type: problem-oriented interdisciplinarity

The three types of ID elaborated above do not cover the whole breadth of the notions of ID that are present throughout recent discourses on ID. In particular, there is a lack with regard to higher education. We therefore have to add another type that does justice to the discourse. It is frequently stressed that the world has problems, and that the academic world has departments or that the university has higher education programs that represent disciplinary silos. It would appear that the world's problems and the academy, in particular the university system, are incommensurable. The *incommensurability thesis* is the point of departure of those who advocate another type of ID. And this is, indeed, a strong critique of the central institution of knowledge production, namely the university and its institutional setting.

This type of ID focuses on the starting points, goals, and purposes of ID research activities, in other words, on the constitution, identification, and framing of problems. Problems make this ID type necessary and indispensable. Erich Jantsch (1972) placed the purposes and goals in the center of his idea of renewing the education system. He called this purposive understanding of ID 'transciplinarity.' Throughout the recent ID discourse, there seems to be a widespread position that 'problem-oriented research' has to be interdisciplinary or transdisciplinary in its very core (Bechmann & Frederichs, 1996, p. 17). Julie Thompson Klein regards transdisciplinarity as a "joint problem solving among science, technology and society" (Thompson Klein et al., 2001). Although the reference to challenging, complex real-world problems and the call for ID is popular today, it has its own histo-

ry. In an epochal-breaking approach, Alvin Weinberg (1972) was the first to suggest the term 'problem' in the context of research about societal problems. Weinberg speaks of 'big problems,' such as challenging and pressing questions of national security, the future of the social welfare system, the science policy of research and development programs, and environmental problems. Weinberg's still-relevant diagnosis was: the science system does not have any answers to pressing societal questions. In order to overcome the deficits, Weinberg developed the concept of *trans-science*.

ID problems are regarded as being external to disciplines or to academia. They are primarily societal ones that are (pre-)defined by society, e.g., lay people, politicians, and stakeholders. This approach to the societally relevant starting point of research activities comes close to today's science-based enterprises such as TA, sustainability science, and global change science, which can be considered as examples of this type of ID. Throughout the discourse on problem-oriented ID, the assumption of boundaries is striking and gives rise to the boundary paradox. A clear demarcation is considered to exist between sciences and society, which is a strong thesis of an *internal-external* dichotomy. Insofar as problem-oriented ID aims to transgress the borderline, it has to assume that it exists: the boundary is a necessary condition for talking about problem-oriented ID. Problem-oriented ID intends to transgress this boundary in two ways. It takes up *external* (= to science) societal problems, works on them *internally*, and transfers the results to the societal domain in order to contribute to *extra*-scientific societal problem-solving.[2]

Problem-oriented ID reflects on and revises the problem perception; the starting points of science and technology programs are at the focus. This is interlaced with problem framing and agenda setting. Because problems precede both the context of discovery and the context of justification—in other words: methods/means and theories/models—problem-oriented ID is a specific type of ID that cannot be subsumed under the label of method-oriented ID or theory-oriented ID. The teleological structure in the process of

[2] In the 1970s, the underlying thesis of the internal-external dichotomy was broadly present in the *finalization thesis* advocated by van den Daele, Krohn and Böhme (Böhme et al., 1983): in certain phases of the evolution of sciences *external* goals drive *internal* development. Based on Kuhn's terminology, the external goals are driving the pre- and post-paradigmatic phases. Similar dichotomies are present in concepts that emerged later, e.g., the theses of post-normal, post-academic, *mode-II* or techno-sciences.

knowledge production is most evident but not always acknowledged. The first step in scientific inquiry—the problem seeing and agenda setting, the volition or intention to obtain knowledge—is often judged to be a contingent factor. It has been widely ignored or devaluated by philosophy of science, although extended work has been done on problems called 'wicked problems.' Discourse ethics, however, developed by Apel and Habermas does not follow the mainstream practice of neglecting the very starting points, including the perception and framing of problems (for example: Habermas, 1991). Furthermore, concepts of rationalist technology assessment (pre-projects) (Grunwald, 1999), prospective TA (Liebert & Schmidt, 2010), and social-ecological research (Becker & Jahn, 2006) have addressed the issue of problems as the starting point of any problem-oriented interdisciplinary project. It is interesting to note that in line with this as early as in 1962, Kuhn perceived a professional blindness of scientists with regard to societal problems: "A paradigm can isolate the scientific community from socially relevant problems that resist being reducible to the form of a puzzle insofar as such problems cannot be expressed in the terminological and instrumental means of the paradigm" (p. 51). Kuhn adds: "The societally pressing problems, such as finding a therapy against cancer or concepts for a lasting state of peace, are certainly not puzzles." (1962, p. 51)

Problems are also not to be considered puzzles because they do not have clear solutions in a way that scientific puzzles are assumed to have. Problem-oriented ID does not offer solutions in the way that engineering sciences are able to come up with a new artifact to solve a technical problem. Rather, in problem-oriented ID much is achieved when a problem is constituted, framed, and clarified. In other words, when rational arguments underlining the fact that a certain situation is a problem are presented. Problem-oriented ID may offer advice on possible solutions to problems; the science system itself is not legitimized to recommend any kind of solution; otherwise democratic societies would turn into expertocraties.

## 4. What is a problem? And, what is critical-reflexivity?

According to Pohl and Hirsch-Hadorn (2006) "the core element of transdisciplinary research is the question of how problems are to be identified, framed and structured within a broad area under consideration." (p. 40) But how do we know that X is a problem (see: Schmidt, 2022, 80ff.)? The phi-

losopher Gereon Wolters (2004) defines a problem as the incompatibility of some propositions (the 'problems') with the set of those propositions that are considered as true or evident. (p. 347) In other words, a problem is what does not fit into the body of accepted knowledge; it challenges a certain claim of knowledge. The notion of problem therefore can be conceived of as a concept of relations: it is based on the relation between two or more propositions.

This approach from the angle of philosophy of science, including the analytical philosophy and philosophy of language, is a necessary but insufficient attempt to clarify what a problem is. The definition should not be restricted to propositions or to general cognitive aspects. The philosophy of science needs to be complemented with philosophic action theory, with ethics and social philosophy in order to give further substance to the notion of problem. Social scientists, such as Dietrich Dörner (1995), Christian Pohl together with the philosopher Gertrude Hirsch Hadorn (2007), Roland W. Scholz (2011), as well as Uwe Schneidewind and Mandy Singer-Brodowski (2013) have, from different angles, developed such integrative approaches. Although Dörner does not focus explicitly on interdisciplinarity, his concept of problems can serve as a framework for the clarification of what comprises problem-oriented interdisciplinarity. According to Dörner (1995), the notion of *problem* can be regarded as a relation of three elements which encompasses normative and descriptive dimensions: an undesired initial state or current situation, including an anticipation of prospective futures; a desired final or ultimate state describing what the future should look like; and a barrier, obstacle, or hurdle that prevents or inhibits the transformation of the present state into the future state.

Christian Pohl and Gertrude Hirsch Hadorn (2007) and Roland Scholz (2011) take a similar stance, but they go further than Dörner by assigning a pivotal role to each piece of knowledge. Although their notion of problem is not elaborated analytically in detail, we can utilize their three types of knowledge to define a problem as follows: a problem exists if, and only if, there is an appreciable difference or discrepancy between:

(1) the *system knowledge*, which reflects or represents (in a more descriptive approach) the whole object or system under consideration including the current state and knowledge-based (qualitative or quantitative) scenarios for the evolution of the current state (without taking action), on the one hand ("actual situation"), and

(2) the *target knowledge*, which refers (normatively) to the desired state in the future of the system ("target state"), on the other hand, and,

(3) furthermore, if we currently have no *transformation or action knowledge* that could enable the transition from the actual situation (ad 1) to the target state (ad 2)—in other words, action-enabling knowledge about how to overcome barriers and hurdles (cp. Pohl & Hirsch Hadorn, 2007).

From the above, it follows that the definition of the notion of problem comprises at least three knowledge types—and has to be considered as being at least three-relational. It includes system knowledge and target knowledge and a non-existence of transformation knowledge. Framed from this angle, problems are clearly descriptive-normative hybrids.

In addition, a number of formal dimensions deserve to be mentioned when specifying the notion of problem. A temporal dimension should be included. As has been exemplified, problem-oriented interdisciplinarity contributes to the perception and framing of a situation or a phenomenon as a problem. The word "situation" can refer to an actual or current state or to an anticipated future state. Certainly, some future states may be largely undesirable in the sense of a catastrophe or a dystopia—and the actual state may be the desired one (e.g., when we think of global change effects). Furthermore, in the case of *potentially* negative effects, a problem has not yet arisen, but it might emerge in the future; an anticipated potential, but as yet non-existent, problem is viewed as being 'real' today; it induces a call for action. This means that effective and relevant kinds of problem-oriented interdisciplinarity are those which are inherently future-oriented. They can be regarded as anticipatory, prospective, or precautionary research *ex ante*: the goal is to prevent problems from occurring, such as by means of a problem radar, based on a precautionary principle and supported by methods of prospective technology assessment (Liebert & Schmidt, 2010).

To sum up, problem-oriented ID provides system and target knowledge—and, above all, (positive) transformation knowledge, namely knowledge about how to enable the transformation and overcome barriers or hurdles. It includes a temporal dimension and *ex ante* reflection on prospective future states. Bringing all aspects together, I speak of *problem* (or problem-oriented) *knowledge*. Although the balance and interplay among the three kinds of knowledge may remain debatable, it is undisputable that problem knowledge is a kind of action knowledge: problems call for action. If one

does not have what one wishes to have and is unable to procure it, one has a problem. If we desire to live in a world without atomic weapons or to travel without carbon dioxide emissions but are unable to do so, we are faced with problems. This notion of problem carries with it central elements of certain action theories, including aspects of "inhibited effecting" (Wright, 1971) and the "thwarted realization of objectives and purposes" (Grunwald, 2002). Such a concept of problem touches on various fields such as philosophical ethics, philosophy of science, decision and planning theory, technology assessment, risk research, and scenario methodology.

Let me provide a deeper and more detailed explication of problem-orientation and distinguish between two kinds or modes of problem-oriented ID that should not be mixed up. One mode involves reflection on and, if deemed necessary, revision of problems and goals of research agendas—which includes an argumentative justification of the relevance of the problems addressed. Contrary to this *first* mode, the *second* one accepts problems as being simply given. At the heart of the instrumentalist approach is the guiding ideal that appropriate means and adequate tools need to be developed. In a nutshell, problems are taken as being given; methods and means are what matter most; an ultimate solution to given problems is feasible; values and goals cannot—and should not—be addressed by the sciences and by the education since that goes beyond their scope. The former will be termed the *critical-reflexive kind* of problem-oriented ID whereas the latter is primarily an *instrumentalist* or *strategic account*. The relation between the two modes is not easy to understand; it can be shown that the critical-reflexive approach is to be seen as a subset of the instrumentalist account of the fourth type of interdisciplinarity, namely of problem-oriented ID (see: Schmidt, 2022). The other three types of ID discussed above—the object-, theory-, and method-oriented type—share an instrumental dimension with the instrumental mode of problem-oriented ID.

In critical-reflexive ID, the back- and underground of problems are considered. What are the roots and reasons for the emergence of a problem? Why is a situation, an incident or an entity regarded as a problem? Critical-reflexive ID addresses the ends, goals, or purposes of scientific projects or educational programs; they are reflected and, if necessary, changed. Jürgen Mittelstraß (1987) stresses that inter- or transdisciplinarity should not solely be considered as a repair initiative providing a solution that is needed when problems transcend the disciplinary scope. In complementation,

transdisciplinarity—understood in the right way—serves to re-gain and to recuperate the general perception capacities and the (normative) orientation of the academy. (Mittelstraß 1987, p. 155) In this sense, ID should be regarded as an art of deeper questioning aiming to change the direction and inherent structure of scientific progress and of education programs. The critical-reflexive approach in problem-oriented interdisciplinarity is for sure an ambitious endeavor which goes beyond mere problem solving—although it is highly sensitive to problems.

## 5. Critical-reflexive problem-oriented interdisciplinarity is central to higher education for sustainable development...

Taking stock of the arguments presented in this short paper: the term 'interdisciplinarity' is a plural one. Four different meanings can be ascribed to it. We can distinguish four types or dimensions of interdisciplinarity (ID) (see Fig. 1): object-oriented ID, method-oriented ID, theory-oriented ID, and problem-oriented ID. The last focuses on societally or ethically relevant (extra-scientific) problems and can be regarded as instrumentalist in the one or another way. Some problem-oriented interdisciplinary projects are also critically reflexive: the latter category is a subset of problem-oriented ID. In addition to a mere means-centred instrumentalist approach, critical-reflexive (problem-oriented) ID is highly value sensitive, and it also involves reflection on and, if deemed necessary, revision of the problems, goals, purposes, or values of research agendas.

Of most interest is the overall relation of ID to transdisciplinarity (TD) insofar as TD is a very popular notion. The latter should not be restricted to or defined by referring just to the involvement of (extra-scientific) lay people or stakeholders. Since TD addresses trans-epistemic, extra-scientific, or real-world issues (= mode 2, trans-science, post-normal science, technoscience, and the like), TD and ID (in particular: TD and problem-oriented ID) need to be distinguished. Some disciplinary issues are transdisciplinary but *not* interdisciplinary and, more specifically, *not* problem-oriented interdisciplinary (e.g., design and construction of a bridge). In fact, many engineering challenges are to be considered disciplinary *and* transdisciplinary. Conversely, certain interdisciplinary objects (object-oriented ID) cannot be considered transdisciplinary, such as the cosmos (in particular, the cosmic

evolution of the universe) or the human brain and its (self-)consciousness. Since problem-oriented ID always refers to real-world or extra-scientific, societally/ethically relevant problems, problem-oriented ID is effectively a subset of transdisciplinarity. In addition, some interdisciplinary objects cannot be classified as problem-oriented, such as (techno-)objects on the nano-scale that extend across the borders between physics, chemistry, biology, informatics, material engineering, and others. Nano-scale projects are very technically centred and therefore cannot be regarded as being problem-oriented, although they are clearly transdisciplinary since they are associated with extra-scientific or trans-epistemic goals. Therefore, the notion of problem-oriented transdisciplinarity is one that makes sense. The point to recall is that education programs and research projects may be disciplinary *and* transdisciplinary (e.g., bridge construction) or interdisciplinary *and* non-transdisciplinary (e.g., cosmic evolution). Transdisciplinarity is not the counterpart to (and not a disjunctive form of) disciplinarity.

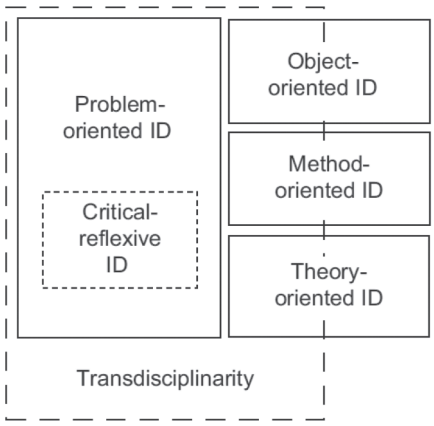



**Figure 1** The four types or dimensions of interdisciplinarity, including transdisciplinarity and a central subtype, namely critical-reflexive interdisciplinarity (for a more detailed analysis and discussion, see Schmidt, 2022, 26ff.). Facilitating and fostering critical-reflexive interdisciplinarity can be regarded as a central goal of Higher Education for Sustainable Development

One or other of the above-listed types of ID may raise concerns. Underlying philosophical convictions determine which type might be considered most important and which of the other types will just be viewed as mere inferences: (1) *Realists* and *real-constructivist* refer to given *or* constructed objects of reality (they prefer the ontological dimension of ID and object-ori-

ented ID); (2) *Rationalists* focus on knowledge, theories, and concepts; *positivists* share the same orientation toward theories (epistemological dimension and theory-oriented ID); (3) *Methodological constructivists* and many *pragmatists* reflect on methods, actions, or cognitive rules (methodological dimension and method-oriented ID); (4) *Critical theorists*, *discourse ethicists*, *environmentalist*, other *pragmatists* and *instrumentalist* refer to problems and how to handle and solve problems pragmatically. The impact, effect, and consequence of ID are of utmost relevance (problem-oriented dimension). Philosophical schools of thought serve as lenses through which one views both the disciplinary and the interdisciplinary scenery. They determine what meaning and significance one is willing to attach to interdisciplinarity—and which order of priority, hierarchy, or chain of inference of different types of interdisciplinarity one is willing to subscribe to. Given the relevance and prevalence of the four positions or dimensions of interdisciplinarity, an elimination of the plurality of understandings and their reduction to a single meaning—beyond the twofold, dialectic reference to boundaries—is not feasible. The plurality of notions of interdisciplinarity mirrors the plurality of different intellectual traditions and schools of thought in philosophy. Therefore, the debate on interdisciplinarity is, in a broader sense, philosophical in nature.

The objective of this paper was to give substance to a specific type of ID, namely to problem-oriented ID from a *critical-reflexive perspective*. This type is—or should be (!)—central to *Higher Education for Sustainable Development*. As discussed, the notion of *problem* is essential to the conceptual discourse about interdisciplinarity in Higher Education. In view of this relevance, *problem* has, however, not received sufficient attention. In particular, the reflection on and the revision of problems is not sufficiently considered. When (this type of) ID is framed from such a critical-reflexive perspective, it does "not [stand solely] for problem-solving, but [also] for a continuous process of pro-found self-renewal." (Jantsch, 1972, p. 102) Thus, ID should not be regarded primarily as a better means or more efficient instrument to come up with an ultimate solution to a given problem but rather as a medium of self-reflection and self-enlightenment in order to change a situation from the bottom up.

Framed from this angle, ID signifies a thorn in the flesh of the academy and of its educational institutions. In particular, critical-reflexive ID on the one hand and our cultural tradition of education (as 'Bildung') on the other

share the main orientation regarding the betterment of the future: to enable humanity, autonomy and being a real 'subject.' The future orientation and a critical take on the present have always been central elements of concepts of education (as 'Bildung'). This idea was already formulated at the very beginning of educational theory. Immanuel Kant argues in his *Introduction to Pedagogy*: "children [and students] ought to be educated, not for the present, but for a possibly improved condition of man in the future; that is, in a manner which is adapted to the idea of humanity and the whole destiny of man. This principle is of great importance. Parents [and universities] usually educate their children [and students] merely in such a manner that, however bad the world may be, they may adapt themselves to its present conditions. However, they ought to give them an education so much better than this, that a better condition of things may thereby be brought about in the future." (Kant, 1900, p. 14) Kant's argumentation illustrates that the critical-reflexive concept of interdisciplinarity comes close to the original ideal of education and of the tradition of enlightenment. Today, we need a new wave of enlightenment and of self-renewal of educational institutions and academies in order to regain and strengthen critical thinking, reflexivity and the art of questioning—and to meet the challenges of sustainable development.

## 6. Bibliography

Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education, 15*(2), Part B, 73–83. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006

Bechmann, G. & Frederichs, G. (1996). Problemorientierte Forschung. Zwischen Politik und Wissenschaft. In G. Bechmann (Ed.), *Praxisfelder der Technikfolgenforschung. Konzepte, Methoden, Optionen* (pp. 11–37). Campus.

Becker, E. & Jahn, T. (Eds.). (2006). *Soziale Ökologie. Grundzüge einer Wissenschaft von den gesellschaftlichen Naturverhältnissen*. Campus.

Böhme, G., Daele, W., Hohlfeld, R., Krohn, W. & Schäfer, W. (Eds). (1983). *Finalization in Science. The Social Orientation of Scientific Progress*. Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-94-009-7080-9

Cottafava, D., Sveva Ascione, G., Corazza, L. & Dhir, A. (2022). Sustainable development goals research in higher education institutions: An interdisciplinarity assessment through an entropy-based indicator. *Journal of Business Research, 151*, 38–155. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.06.050

Dörner, D. (1995). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Frodeman, R. (2010). Introduction. In R. Frodeman, J. T. Klein, C. Mitcham (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. xxix–xxxix). Oxford University Press.

Frodeman, R. (2014). *Sustainable Knowledge. A Theory of Interdisciplinarity*. Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137303028

Grunwald, A. (Ed.). (1999). *Rationale Technikfolgenbeurteilung. Konzepte und methodische Grundlagen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-60032-6

Grunwald, A. (2002). *Technikfolgenabschätzung. Eine Einführung*. Sigma.

Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Suhrkamp Verlag.

Haken, H. (Ed.). (1980). *Dynamics of Synergetic Systems*. Proceedings of the International Symposium on Synergetics, Bielefeld, Fed. Rep. of Germany, September 24–29, 1979. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-67592-8

Jantsch, E. (1970). Inter- and Transdisciplinary University: A systems approach to education and innovation. *Policy Sciences*, *1*(1), 403–428. https://doi.org/10.1007/BF00145222

Jantsch, E. (1972). Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Eds.). *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities* (pp. 97–121). Organisation for Economic Cooperation and Development, Centre for Educational Research and Innovation.

Kant, I. (1900). *On Education (Über Pädagogik)*. D. C. Heath and Co.

Kuhn, T. S. (1996). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*. Suhrkamp Verlag.

Liebert, W. & Schmidt, J. C. (2010). Towards a prospective technology assessment: challenges for technology assessment in the age of technoscience. *Poiesis & Praxis*, *7*(1–2), 99–116. https://doi.org/10.1007/s10202-010-0079-1

Mittelstraß, J. (1987). Die Stunde der Interdisziplinarität? In J. Kocka (Ed.). *Interdisziplinarität. Praxis, Herausforderung, Ideologie* (pp. 152–158). Suhrkamp Verlag.

Pohl, C. & Hirsch Hadorn, G. (2006). *Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung*. Oekom Verlag. https://doi.org/10.14512/9783962388621

Pohl, C. & Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for Designing Transdisciplinary Research*. Oekom Verlag. https://doi.org/10.14512/9783962388638

Schmidt, J. C. (2003). Wundstelle der Wissenschaft. Wege durch den Dschungel der Interdisziplinarität. *Scheidewege*, *33*, 169–189.

Schmidt, J. C. (2008). Tracing interdisciplinarity of converging technologies at the nanoscale: A critical analysis of recent nanotechnosciences. *Technology Analysis and Strategic Management*, *20*(1), 45–64. https://doi.org/10.1080/09537320701726577

Schmidt, J. C. (2011). What is a problem? On problem-oriented interdisciplinarity. *Poiesis & Praxis, 7*(4), 249–274. https://doi.org/10.1007/s10202-011-0091-0

Schmidt, J. C. (2022). *Philosophy of Interdisciplinarity. Studies in Science, Society and Sustainability*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315387109

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2013). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Metropolis Verlag.

Scholz, R. W. (2011). *Environmental Literacy in Science and Society: From Knowledge to Decisions*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511921520

Singer-Brodowski, M., Brock, A., Etzkorn, N., & Otte, I. (2019). Monitoring of education for sustainable development in Germany – Insights from early childhood education, school and higher education. *Environmental Education Research, 25*(4), 492–507. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1440380

Thompson Klein, J., Grossenbacher-Mansuy, W., Häberli, R., Bill, A., Scholz, R. W., & Welti, M. (Eds.). (2001). *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society. An Effective Way for Managing Complexity*. Springer Basel AG.

UNESCO. (2017). *Shaping the future that we want. UN decade of education for sustainable development (2005-2014)*. Final Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.

Gual, C. 2019. Are Universities Ready to Have a Real Impact on Achieving the Sustainable Development Goals (SDGs)?. In J. M. Vilalta, A. Betts, V. Gómez, M. Cayetano, & M. J. Villacís (Eds.), *Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses* (pp. 41–43). Global University Network for Innovation (GUNI).

Wals, A. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production*, 62, 8–15. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.007

Weinberg, A. M. (1972). Science and Trans-Science. *Minerva, 10*(2), 209–222.

Weizsäcker, C.F. v. (1974). *Die Einheit der Natur: Studien*. Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wolters, G. (2004). Problem. In *Enzyklopädie für Philosophie und Wissenschaftstheorie* (book 3, pp. 347–348). J. B. Metzler.

Wright, G. H. v. (1971). *Explanation and Understanding*. Routledge.

# Interdisciplinarni izazovi u visokom obrazovanju: prema kritičko-refleksivnom konceptu interdisciplinarnosti

**Sažetak**

Uzmemo li u obzir oglase visokoškolskih programa i strateških razvojnih planova, čini se da je interdisciplinarnost obilježje suvremenog i budućeg visokog obrazovanja. Cilj je ovog rada pridonijeti konceptualnom razjašnjenju i utemeljenju interdisciplinarnosti *u* i *za* visoko obrazovanje. Suočeni s velikim izazovima, globalnim klimatskim promjenama i pitanjima održivog razvoja, postalo je uobičajeno tražiti da obrazovanje bude problemski orijentirano ili usredotočeno na problem. Poziv na usredotočenost na problem usko je povezan s interdisciplinarnošću, budući da problemi našeg životnog svijeta očito nadilaze bilo koju pojedinačnu disciplinu. To je stajalište poprilično utemeljeno u intenzivnom diskursu o visokom obrazovanju za održivi razvoj. Ipak, središnji koncepti *problemske orijentacije* i *interdisciplinarnosti* ostaju nejasni i dvosmisleni. Cilj je ovog rada rasvijetliti pojam *problem* da bi se istaknula posebna vrsta *interdisciplinarnosti*, točnije *problemski orijentirana interdisciplinarnost* (*problem-oriented ID*), zajedno s kritičko-refleksivnom perspektivom. Zauzimajući *ex negativo* pristup, pokazat ću što problemski orijentirana ID u visokom obrazovanju ne znači i ne treba značiti. Oslanjajući se na prihvaćeno razlikovanje u filozofiji znanosti, istaknut ću tri druga tipa ID-a koji se ne bi trebali stavljati pod krovni termin 'problemski orijentirana interdisciplinarnost': ID orijentirana na objekt (ontologija), teorijski ili konceptualno orijentirana ID (epistemologija) te ID orijentirana na metodu (metodologija). Pojasnit ću termin 'problem' razmatrajući tri sustavna elementa. Zaključno, naglasit ću da je problemski orijentirana ID najzahtjevnija u visokom obrazovanju i da je jedno potpolje tog tipa interdisciplinarnosti, točnije ono kritičko-refleksivno, ključno za budućnost našeg društva znanja i obrazovanja.

**Ključne riječi:** filozofija interdisciplinarnosti, obrazovanje, četiri tipa interdisciplinarnosti, problemska orijentiranost, kritička refleksivnost u problemski orijentiranoj interdisciplinarnosti

# TEACHING ABOUT INTERDISCIPLINARITY*

**RICK SZOSTAK**
Department of Economics
University of Alberta
Tory Building 7-27
Edmonton, AB
T6G 2H4, Canada
rszostak@ualberta.ca

*UDK: 378=111*
*001.8=111*
*Conference paper /*
*Izlaganje sa skupa*

**Summary**

Universities in many parts of the world are expanding interdisciplinary course offerings. Instructors that are new to the field of interdisciplinary studies can excel in teaching such courses with a bit of preparation. This paper provides several important pieces of advice.

**Key words:** interdisciplinarity, teaching, integration

The literature on interdisciplinarity is vast, with articles and books published in many venues, languages, and fields. This immense literature can seem overwhelming to newcomers to the field. Yet the field has matured to a point where there are now both websites and textbooks that provide convenient entry points to the literature (though mostly in English; see below).

The purpose of this paper is to distill several pieces of advice for interdisciplinary instructors from both the literature and my own experiences as an instructor. It is hoped to convey a message of optimism: that even newcomers to the field can teach amazing courses with a bit of preparation.

When I started my career decades ago, it was still common for disciplinary scholars to wonder if interdisciplinarity was even possible. It had taken them a lifetime to master just one discipline. How then could any scholar master two or more disciplines? Decades later, it is common for university presidents and national granting agencies to sing the praises of interdis-

* It was a great honor to be invited to speak to this conference. I applaud the organizers for this initiative.

ciplinarity. Many researchers and instructors thus falsely (and generally subconsciously) assume that interdisciplinarity is easy: that they can do interdisciplinary research or teaching without reflecting much or at all on how best to do so. I am not sure that we were not better off when interdisciplinarity was thought to be impossible. In any case, the not surprising fact is that interdisciplinarity is neither easy nor impossible. It then follows that we can learn much from the interdisciplinary scholars that have gone before us. They have identified strategies for tackling the challenges inherent in both interdisciplinary teaching and research.

One key lesson for instructors is that we can only teach interdisciplinary research strategies to students if our students are applying these while they learn them. The value of such strategies can only be appreciated in application. Some of the best teaching moments of my career came in class discussions where a student would describe a challenge they were facing in their research and I or other students would point them toward a useful strategy. I could be sure that they would not soon forget the strategy in question.

Having students both present and discuss their research is critical. This forces them to reflect deeply on their research. They might otherwise be tempted to string together a bunch of quotes in a very descriptive kind of paper. By forcing them to think hard about various steps in the interdisciplinary research process—asking a good question, evaluating disciplinary insights, integrating, and so on—we force them to be analytical. And we open the door to their appreciation of strategies that have proven useful at each step in the process. If the instructor has put some effort into learning (and ideally applying) interdisciplinary research strategies, they will find it easy to point students toward useful strategies. And—this is one of the great joys of such a course—by forcing them to reflect on their research throughout the term we are rewarded with excellent research projects.

Instructors cannot hope to be experts in every discipline or theory or method that their students might draw upon. This may seem scary but is in fact liberating. The instructor cannot reasonably be expected to know everything. They are thus guided to see if other students can shed light on a student's query. Interdisciplinary courses often have students from diverse educational backgrounds, and these gain confidence in their own abilities when they are able to help others.

Instructors should appreciate the idea of 'disciplinary adequacy' and communicate this to their students. In order to draw upon a discipline's in-

sights one need not have practitioner-level expertise in the discipline. One should, though, have familiarity with the discipline's overall perspective: its favored theories, methods, and subject matter. One should appreciate that these cohere at any point in time: the discipline investigates phenomena that its theories and methods are well suited to. It chooses methods that are good at investigating (and generally supporting) favored theories. The interdisciplinary researcher should also have a sense of debates in the field regarding their topic of interest. That is, researchers should not latch on to one paper whose conclusions they find congenial, but rather appreciate the ongoing conversation within the discipline.

Instructors should also guide students to appreciate that interdisciplinary scholars and students can evaluate disciplinary research in a way that complements disciplinary evaluation. Editors and referees of disciplinary journals will judge whether the discipline's theories and methods have been applied appropriately. But they will rarely ask if these were the best theories or methods to apply to the question at hand—or whether theories or methods from other disciplines might shed a quite different light. They will almost never ask if interactions with phenomena studied in different disciplines merit attention. They will never ask if the discipline's perspective drives the results. Instructors and students should be empowered by the recognition that interdisciplinary evaluation complements disciplinary evaluation. Students often wonder how they can evaluate a work that has been written by experts and already evaluated by other experts. But expertise is necessarily blinding, and the interdisciplinary student can ask a set of questions that disciplinary experts rarely, if ever, would.

The task of integrating disciplinary insights into a more comprehensive understanding may also appear daunting. Indeed, this is a step that often requires creativity. Yet there are nevertheless a handful of strategies that can usefully be applied (I survey some of these here). The student should first interrogate the terminology employed by disciplinary researchers. Often, apparent differences in opinion reflect merely the fact that different meanings are attached to key terminology in different disciplines. The student can then integrate insights simply by achieving a common definition. If this strategy of 'redefinition' does not erase disciplinary disagreements, the student should then investigate whether disciplines disagree simply because they each emphasize the phenomena their discipline studies. If so, then it may prove possible to expand one theory to embrace phenomena studied in other disciplines. Alternatively—and especially if the phenomena studied in

different disciplines interact with each other—the best strategy may involve visually diagramming the relationships among the phenomena emphasized by different disciplines.

Students may mistakenly believe that they lack creativity. Yet all humans have creative potential. Importantly, students can learn to be more creative. This is yet another message of empowerment that we can give our students. Scholars of creativity appreciate that creativity involves combining previous ideas in a novel yet useful way. The interdisciplinary practices of seeking insights from different disciplines and then integrating these is thus inherently creative. Scholars of creativity also recognize the importance of 'perspective-taking': seeing an issue from multiple perspectives. The interdisciplinary practice of evaluating disciplinary insights in the context of disciplinary perspective thus also sets the stage for creativity. By having our students engage in creative practices we increase both their skills and their confidence. One is far more likely to be creative if one feels creative.

I mentioned at the start of this brief essay that there are now a set of textbooks and websites that provide easy entry points to the vast literature on interdisciplinarity. The ideas above are fleshed out in a couple of textbooks that I have co-authored: Repko, A., Szostak, R., & Buchberger, M. (2020). *Introduction to Interdisciplinary Studies* (3rd ed.). Sage Publications; and Repko, A., & Szostak, R. (2021). *Interdisciplinary research: Process and theory* (4th ed.). Sage Publications. Yet there are other textbooks in the field: Augsburg, T. (2016) *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies* (3rd ed.). Kendall/Hunt; Tanner, M. N. (2021). *Introduction to integrative studies* (3rd ed.). Kendall-Hunt; and Keestra, M., Uilhoorn, A., and Zandveld, J. (2022). *Introduction to interdisciplinary research* (2nd ed.). University of Amsterdam Press. The website of the Association for Interdisciplinary Studies has a ton of useful resources. Other useful websites include transdisciplinarity.net, Science of Team Science, and Integration and Implementation Sciences.

I close where I began. Being the instructor of an interdisciplinary course can be an immensely rewarding experience. Though some preparation is required, this is far easier to accomplish than it used to be. And the lessons our students learn can be life-changing.

A conference such as this can reinforce the key ideas that excellent interdisciplinary teaching is both feasible and important. It provides an opportunity for scholars to compare practices and learn from each other. And it creates a community of mutual support. I again congratulate the organizers.

# Poučavanje o interdisciplinarnosti

**Sažetak**

Sveučilišta diljem svijeta proširuju svoju ponudu interdisciplinarnih kolegija. Nastavnici koji su početnici u području interdisciplinarnih studija mogu izvrsno predavati kolegije takve naravi uz malo pripreme. Ovaj rad nudi nekoliko važnih savjeta za njih.

**Ključne riječi:** interdisciplinarnost, poučavanje, integracija

# OBRAZOVANJE KOJE 'NIKAD NE BIVA PRONAĐENO': PREMA HUMANOM PRAVNIČKOM OBRAZOVANJU*

**JOSIP BERDICA**
Pravni fakultet
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Stjepana Radića 13
HR–31000 Osijek
Croatia
jberdica@pravos.hr

*UDK: 37.018*
*Izvorni znanstveni članak / Original scientific paper*

**Sažetak**

Živimo ozbiljnu krizu obrazovanja iz kojeg se, osobito u ovoj postindustrijskoj kulturi konkurentne učinkovitosti, postupno uklanja sve vezano uz vrline i vrijednosti, zbog čega su na udaru najčešće vrijednosno-orijentirane humanističke intelektualne discipline koje moraju ustuknuti pred praktički-orijentiranim disciplinama. Obrazovanje je postalo jedno od mnogobrojnih bojnih polja postmodernih političkih i kulturoloških rasprava na kojima se sukobljavaju različite vizije i koncepti 'obrazovanja u društvu znanja' kojima je uglavnom zajedničko jedno – osloboditi obrazovanje vrijednosnih i etičkih dimenzija. Unatoč tome, obrazovanje je ispunjenje čovjekove prirodne potrebe za znanjem koje nas treba potaknuti na mišljenje. Upravo je to temeljna vrlina obrazovanja – poticati čovjeka na kritičko i slobodno mišljenje. Na tom se tragu razvija i koncept *humanog obrazovanja* usredotočenog na čovjeka kao cjelinu, odnosno na estetske, emocionalne, etičke i kognitivne dimenzije čovjeka. Kroz kritički prikaz aktualnog trenutka pravničkog obrazovanja, želimo uočavati probleme, ali i potaknuti obrazovne i pravničke krugove na ispravno vrednovanje čovjeka u okvirima sâmog obrazovanja.

**Ključne riječi:** humano obrazovanje, ljudska osoba, kriza obrazovanja, pravničko obrazovanje

* Ovaj je rad financirao Pravni fakultet Osijek Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku internim projektom IP-PRAVOS-19 *Pravna (ne)kultura*.

Πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος.

(Protagora)

Jer zajednički korijen svekolike filozofije,
svega etičkog htijenja, svakog spoznavanja,
ali i sveg pjesništva je znanje o ljudskoj duši.

(Hermann Broch)

## 1. Uvod

Nakon izvjesnog vremena došlo je vrijeme ponovno se posvetiti temi obrazovanja[1] iz prilično jednostavnog razloga: budućnost čovjeka u znatnoj mjeri ovisi o obrazovanju. Obrazovanje je oblik brige kojom čovjek osigurava vlastitu budućnost. Društvo koje samo sebe ne obrazuje jest društvo koje samo sebi ne želi dobro, koje samo sebe ne cijeni. Protagorina čuvena rečenica, apstrahiramo li od njezina nastavka, smišljeno je stavljena na početak ovog ogleda. Naime, glavna nit koja se provlači kroz tekst koji se nalazi pred čitateljem jest da će budućnost obrazovanja ovisiti ponajviše o našem razumijevanju čovjeka. Čovjek, pritisnut fatumom koji ga okružuje, formira institucije kojima svoj život uređuje i usmjerava prema vlastitim ciljevima do kojih će doći uporabom specifičnih alata. Ako mu je cilj naglasiti vlastito dostojanstvo, onda će tom cilju prilagoditi i svoje alate kojima će ga postići. Naše dostojanstvo, kao i dostojanstvo svih onih koji dolaze nakon nas, nije, primjerice, ostvarivo bez planeta na kojem se nalazimo. Stoga je pred svima nama služiti se takvim alatima koji će osigurati opstojnost ne samo planeta već čovjeka uopće. Jer drugog doma nemamo. Nasuprot tome, ako je cilj izbjeći patnju u životu, čovjek će se poslužiti alatima koji su mu na raspolaganju da bi postigao navedeni cilj. Slično bismo mogli reći i za novac, bogatstvo, sreću, posjed(ovanje), spas(enje), znanje i drugo.

No, svaki od tih ciljeva počinje i dovršava se s čovjekom. Zato je čovjek »mjera svih stvari«, odnosno svih onih ciljeva koje pred sebe postavlja. Protagora nije na početku svojega spisa, veli Platon u *Teetetu* (1979, 161c), rekao:

[1] O toj je temi, doduše iz ponešto drugačijih perspektiva, s moje strane već bilo riječi u Berdica, 2015; Berdica, 2023, str. 273–281.

»'Mjera svih stvari je svinja' ili 'majmun' ili 'neko drugo bezumno stvorenje koje ima percepciju'«, već čovjek koji *spoznaje* svoje ciljeve i posjeduje *znanje* o njima. U konačnici, kako čitamo kod Aristotela, čovjek po naravi teži k znanju.[2] Naše je pak zajedničko znanje utemeljenje za svu novu (dodao bih: predstojeću) proizvodnju znanja (Hardt & Negri, 2009, str. 147), čime se u određenom smislu zaokružuje i naslovna tema ovoga rada.

Svrha ovog ogleda jest osvrnuti se na koncept *humanog obrazovanja* kroz perspektivu obrazovanja budućih pravnika. Zašto baš pravnika? Osim što već dvadeset godina predajem upravo budućim pravnicima, mišljenja sam da se osobito u pravničkom obrazovanju može na vrlo primjeren način tematizirati koncept *humanog obrazovanja* koji, za sada vrlo pojednostavljeno, razumijevam prije svega kao »obrazovanje dostojno čovjeka« (Nida-Rümelin, 2020, str. 11).[3] Pravo, kao oblik društvene (a to znači i karakteristično ljudske) norme, nije moguće razumijevati izvan konteksta onoga tko ga stvara, a to je prije svega čovjek. Isto tako, pravo nije moguće adekvatno primjenjivati ukoliko u središtu njegove primjene opet nije dobro sâmoga čovjeka (koji ga i stvara za vlastito dobro). Pravo je, jednostavno rečeno, nezamislivo bez čovjeka kao temeljne vrijednosti. No, da bi pravo na takav način mogli uopće razumijevati i o njemu progovarati u okvirima obrazovanja osobito budućih pravnika potrebno ga je prethodno i upoznati – 'Menschliches, Allzumenschliches'.

Poticaj za promišljanje koje slijedi pronašao sam u razmišljanjima nekih 'akademskih pravnika' koji ne žele razumjeti da pravo nije učenje napamet s ciljem što brže 'prodaje na tržište', odnosno da pravo nije moguće svesti isključivo na tržišnu i ekonomsku dimenziju, jer čovjek nije samo *to*. Svodeći ga na ekonomsku varijablu na sirov (i surov) način, još jednom svjedočimo svojevrsnoj postmodernoj[4] ekonomizaciji (pravničkog) obrazovanja, čemu

---

2 O toj Aristotelovoj odrednici naravne čovjekove težnje k znanju ranije je već bilo govora (Berdica, 2022).

3 Uz navedeni izvor koji predstavlja polaznu točku za ovaj rad, dodatni uvidi u koncept *humanog obrazovanja* mogu se pronaći kod Strauss, 2009; Liessmann, 2011; Bubalo, 2011; Nussbaum, 2012; Zovko, 2014.

4 Pojam *postmoderno* namjerno ovdje koristim na tragu Lyotardova (2005, str. 4) stava da je staro načelo koje tvrdi da je znanje neodvojivo od obrazovanja duha danas zastarjelo. Znanje se danas, tvrdi on, proizvodi »kako bi se prodavalo, ono jest i bit će korišteno kako bi ga se vrednovalo u nekoj novoj proizvodnji, u oba slučaja kako bi bilo razmijenjeno. Ono prestaje biti samo sebi svrhom, gubi svoju 'uporabnu vrijednost'«. Znanje doslovce postaje potrošna »roba« koju treba znati prodati. Obrazovanje i institucije povezane s njime tu

bi se trebale prilagoditi (zapravo to već i činimo) kako generacije nastavnika tako i nove generacije budućih pravnika. Studiranje prava takvim se stavom svodi na jednu vrstu kreiranja »instrumentalnog razuma« (u okvirima puno šire »kulture racionalnosti«) čiji je glavni domašaj sadržan u kategorijama učinkovitosti i analize »troškova i koristi« (usp. Taylor, 2009, str. 10–11).[5] Parafrazirajući francuskog esejista Roberta Redekera (2009, str. 132) poznatog po djelu *Le déshumain. Internet, l'école et l'homme* iz 2001. godine, bez imalo stida obrazovni se uspjeh hvali rječnikom prostitucije: treba *naučiti* prodati se, a oni koji završavaju studij moraju se *znati* prodati. Ako to pak ne znaju, onda je problem u njima samima, jer im nedostaje poduzetničkog duha ili ulaganja u vlastiti 'ljudski kapital' putem obrazovanja. Još je Fromm (1986, str. 70–71) u svojoj knjizi *Čovjek za sebe*, opisujući neproduktivne tipove ljudskog karaktera, istaknuo da je uspjeh na tržištu »samo u izuzetnim slučajevima pretežno rezultat vještine i nekih drugih ljudskih kvaliteta, kao što su poštenje, pristojnost i integritet […] Uspjeh ovisi većim dijelom o tome kako dobro jedna ličnost prodaje sebe na tržištu, kakav dojam pravi na druge, koliko je zgodan 'paket' […] Nadalje, kakvo joj je porodično zaleđe, kakvim klubovima pripada i da li pozna prave ljude«. Jednostavnije rečeno, koji položaj na tržištu pojedinac zauzima.

Obrazovanju za cilj postaviti 'prodaju' znači lišiti obrazovanje njegove svrhe. A svrha mu je čovjeka odvojiti »od proizvodnje zato da bi se duh okrenulo svijetu misli, nekorisnosti«.[6] Profesija, »znati prodati se«, prilagođavanje proizvodnji ili »proizvodnja neobrazovanih studenata nesposobnih da

služe isključivo kao svojevrsne 'tržnice znanjâ' na kojoj će svatko potražiti ono što smatra da mu je potrebno, odnosno u konkretnom društvu korisno. Slika je višestruko korisna jer u sebe uključuje i 'platežnu moć' onih koji na tu tržnicu dolaze. Prema tome, i znanje će u ne tako dalekoj budućnosti biti rezervirano za one koji si ga mogu priuštiti. Ostali će se pouzdavati u (barem načelnu) ostvarivost 'teorije mrvica'. O tome prilično iscrpno tematizira Richard Münch (2007).

5 U tom je kontekstu vrijedno istaknuti da je francuski personalistički filozof Emmanuel Mounier još 1936. godine zapisao da »tehnička i funkcionalna izobrazba ne može biti jezgra ili pokretač odgojnog sustava« (Mounier, 2019, str. 85). Pojašnjenja ovog instrumentalizma, kao i njegove zamke u okvirima kulture obrazovanja, može se naći kod Jeromea Brunera (2000, str. 38–42). O tome što se događa s čovjekom u sve ubrzanijoj *tehnogenezi* koja ulazi u sve pore čovjekova života vrijedna su opažanja kod Galović, 2017, str. 476–481.

6 Slično će i Branko Despot (1992, str. 422–423) u jednom svojem kratkom tekstu zapisati da »ideja sveučilišta […] već *kao ideja* odaje svoje podrijetlo. Radi se o filozofijskome […] izvidu vida (*idea* i *eidos*) duhovnoga zajedništva poradi najviših ciljeva i unutrašnje svrhe duha samog […] to je othranište, iskonsko uzgojno obrazovalište duha kao takovog, da bi čovjek-duh i duhovnost bitka zaživjeli u duhovnom zajedništvu«.

misle« (Khayati, 2013, str. 537) nije svrha obrazovanja već njegova iskonska izdaja. Riječ je zapravo o degradaciji ljudskoga dostojanstva koje je bačeno pod noge neograničene pohlepe za profitom (usp. Bubalo, 2011, str. 9). Obrazovanje čija bi prvenstvena svrha bila komercijalna ili koje bi razumijevali kao puko »potrošačko dobro« zaista doživljavam kao neku vrstu posthumanističke »intelektualne korupcije« (usp. Sandel, 2013, str. 184).

Na tragu one Freudove ideje da istina prethodi liječenju (usp. Kristol, 2004, str. 412), vjerujem da je nužno prije svega pozabaviti se smislom obrazovanja u njegovom 'neoštećenom' stanju da bismo bili sposobni postavljati dijagnozu i 'liječiti' ga. Postavljanje fundamenta, dakle, određuje i ostatak sadržaja pristupa obrazovanju koji ovdje dominira. Obrazovanje je u službi čovjeka, točnije obrazovanje predstavlja kulturološki alat kojim biološka jedinka (p)ostaje ljudska osoba. Upravo nas sposobnost učenja, spoznavanja, upoznavanja i predviđanja, smislena komunikacija jezikom, kojom stvaramo vlastite »imaginarne zbilje« (Harari, 2015, str. 44) dijeli od ostalih živih bića još od samih početaka ljudske povijesti. U svojem možda i najpoznatijem djelu te svojevrsnom antropološkom klasiku *The Ascent of Man* Jacob Bronowski (1984, str. 56) piše:

> Postoje mnoge darovitosti koje su svojstvene samo čovjeku. U njihovu središtu, korijenu iz kojega proizlazi sve znanje, leži sposobnost zaključivanja iz onog što vidimo o onom što ne vidimo, pokretanje naše misli kroz vrijeme i prostor, prepoznavanje nas samih u prošlosti na putu u sadašnjost. Kroz sve ove spilje vidi se trag ljudske ruke koji govori: 'To je moj znak. To je čovjek'.

To implicira ujedno i zaključak da je na prvom mjestu čovjek i njegova sposobnost učenja, a ne obrazovanje kao alat. Jednako tako, obrazovanje služi čovjeku, a ne obrnuto, kako se to sve češće može uočavati u našem obrazovnom sustavu.[7] Sve navedeno svodi se zapravo na jedan 'temeljni čimbenik' od kojega sve kreće – čovjeka. I to zato što »nema društvenih od-

[7] Dovoljno je ovdje istaknuti činjenicu da su gotovo svi akteri u sustavu obrazovanja podložni različitim (neobjektivnim) mjerilima kojima se valorizira nečiji (ne)rad, a sve sa svrhom 'unapređenja' obrazovnog procesa, pri čemu se krajnji cilj obrazovanja – čovjek (učenik ili student odnosno učitelj, nastavnik ili profesor) – svodi na puku statističku brojku. Time obrazovanje postaje samodostatno i jedna vrsta samorazmnožavajućeg (autopojetičnog) sustava koji može funkcionirati neovisno o svim ostalim varijablama. Ipak, čini se da varijabla koja počiva na kalkuliranju dobiti i gubitka – kapitalizam – igra sve važniju ulogu unutar tog sustava. »Gdje je nestao čovjek?« pita se jedna pjesma iz sada već davne 2001. godine. Inventivno je i svakako poučno promišljanje što ga nalazimo u klasiku na tu temu kod Friedmana (1992, str. 93–113).

nosa izvan ljudskih djelatnosti, kao što nema ljudskog društva izvan ili prije čovjeka. Stožer ljudskog društva je čovjek. Ništa bez njega i ništa prije njega« (Perić, 1985, str. 116). Upravo se u čovjeku – *humanumu* – združuju sva ona naša nastojanja oko toga da se čovjeka i njegovu budućnost sačuva od zaborava, od ukinuća. Složio bih se s mišlju da je još uvijek »nepotrebno isticati da su sve discipline, čiji je predmet čovjek, međusobno povezane i da nužno upućuju jedna na drugu, jer je pojam totaliteta postao fraza« (Adorno & Horkheimer, 1980, str. 27). Afirmacija tog stava i jest glavna tema ovoga rada.

Sukladno tome, u prvome dijelu rada bavim se pokušajem pozicioniranja obrazovanja u suvremenom javnom diskursu. 'Obrazovanje je problem', i to na barem dvostrukoj razini: antropološkoj i, posljedično, sociološkoj. Antropološkoj razini krize obrazovanja posvećujem prvi naslov jer, kako je već istaknuto, iz nje će proizlaziti i sve ostale razine. U drugom naslovu temu 'pomjeram' od antropološke prema sociološkoj razini položaja obrazovanja u našem kontekstu, pri čemu posebnu pozornost želim posvetiti nekim istaknutijim pitanjima i nedoumicama kada govorimo o visokom obrazovanju i njegovim konzumentima i to, prije svega, iz perspektive nastavnikā. Treći je naslov pokušaj povezivanja šireg sociološkog konteksta s mikrorazinom jednog specifičnog dijela obrazovanja za kojeg sam mišljenja da ima posebno mjesto i važnost u našem društvu – pravničkog obrazovanja. Sva tri naslova imaju za cilj pokušati pružiti jednu zaokruženu perspektivu koja polazi od stvarne krize preko važnosti samog obrazovanja, s posebnim naglaskom na potencijal humanog obrazovanja u okvirima obrazovanja budućih pravnika. Svjestan da je ovdje riječ i o svojevrsnoj 'utopijskoj viziji' pravničkog obrazovanja, osobito za većinu akademskih pravnika, skloniji sam razmišljanju da je riječ o jednoj vrsti ideala, odnosno cilja kojemu trebamo težiti, a ne toliko stanju koje možemo realno dostići. Eagleton kaže da su ideali putokazi, a ne opipljivi entiteti. »Oni nam pokazuju kojim smjerom krenuti«, dodaje Eagleton (2011, str. 90).

## 2. Kriza obrazovanja *jest* kriza čovjeka

Pitanje na koje bismo ipak trebali potražiti odgovor glasi: odakle izvire 'problem' obrazovanja? Francuski antimodernist i esejist Charles Péguy bio je u pravu kada je rekao: »Krize obrazovanja nisu krize obrazovanja, to su krize života; one svjedoče o krizama života i jesu krize života« (Redeker, 2009,

str. 123). Ta se formulacija dakako ne iscrpljuje u biološkom ili socijalnom kontekstu, već ona ima puno dublji kontekst za razumijevanje. »U pozadini krize obrazovanja«, ističe Redeker (2009, str. 123), »čini se da smo suočeni s krizom ljudskog života, s krizom čovjeka« uopće. To je isti onaj čovjek koji oblikuje kulturu i društvo, njegove institucije, a u konačnici i njegove vrijednosti i norme. Zapravo sve ono što čini našu svakodnevicu. Obrazovanje je u sasvim specifičnom smislu odraz čovjeka u konkretnom socijalnom okruženju. Kakva nam je vizija čovjeka, takvo nam je i obrazovanje.

Možemo reći da je velik dio našeg neoliberalnog obrazovnog sustava 'bolestan na smrt' od želje da ga se racionalizira – kroz proračunavanje, mjerenje i kontrolu – u čemu uvelike pomaže generalizacija, tipizacija i formalizam.[8] Naš je obrazovni sustav visoko šablonski racionaliziran, što ga čini zapravo odbojnim svakome tko se njime želi ozbiljno i kvalitetno baviti. U tom šabloniziranom obrazovanju najbolje 'plivaju' mediokriteti. Nije za zamjeriti jednom sveučilišnom nastavniku kada, komentirajući 'uspjehe' i najavu novih obrazovnih reformi, kaže: »Sve što je imalo teže, sve što traži neki umni napor, valja 'olakšati', a to u praksi znači banalizirati. Iz takve 'škole' mogu izaći u najboljemu slučaju samo mediokriteti i 'fahidioti', intelektualno insuficijentni 'stručnjaci'« (Stjepandić, 2016).[9] Ne možemo se oteti dojmu da smo svi pomalo postali taoci banaliziranja visokog obrazovanja (a posljedično onda i samih studenata), jer se s time svakodnevno susrećemo, ali smo pred time iskreno nemoćni.

Kada ruski filozof Nikolaj Berdjajev (2007) tumači da se događa »potres u samim pratemeljima ljudske egzistencije«, onda to ne znači ništa drugo nego da je sudbina čovjeka u suvremenom svijetu upitna. Tu 'upitnost' ruski personalistički filozof opisuje riječima: »Čovjeku prijeti opasnost da ništa ne će ostati od njega samog, za njegov osoban, intiman život, nikakve slo-

8 Neoliberalizam doista uništava sve one institucije koje su usmjerene k javnom dobru prepuštajući sve 'mudrosti' kapitalističkog tržišta.

9 Sličnu, ali složeniju kritiku 'postbolonjskih' učinaka iznio je Marius Reiser, sveučilišni nastavnik koji je odbio sudjelovati u *bolonjskoj* reformi tako da je dao otkaz na svojem fakultetu u Mainzu, riječima: »Studij (bolonjski, op.) je izobrazba za zvanje, uči se za određenu svrhu, znanje se mora isplatiti, sve drugo je besmislica 'lijepoga duha' […] Zato čitavo nastavno gradivo treba isjeći na male nastavne i ispitne jedinice te strogo kontrolirano davati […] I uskoro će sveučilište poznavati još samo Schillerova 'stručnjaka za zaradu kruha', onoga 'koji snage svoga duha pokreće samo zato da time poboljša svoje materijalno stanje i zadovolji uskogrudno slavohleplje'« (usp. Bubalo, 2011, str. 12). Reiser je inače autor knjige znakovita naslova *Bologna: Anfang und Ende der Universität* (Deutscher Hochschulverband, Bonn 2010).

bode njegova duhovnog života, njegove stvaralačke misli« (Berdjajev, 2007, str. 9). 'Upitnost' i 'opasnost' odnose se na čovjeka, ali na »njega samog«, na njegov »duhovni život«, na njegovu »stvaralačku misao«. Upravo ovdje misli nam prelaze na *skholē* (grč. σχολή) koja izvorno označava dokolicu, odnosno vrijeme odvojeno od proizvodnje (učinkovitosti) »zato da bi se duh okrenulo svijetu misli, nekorisnosti« (Redeker, 2009, str. 132). Na istom mjestu čitamo:

> Što znači misliti? Sokrat odgovara: *Duša na najpotpuniji način misli onda kada je ne ometa ni viđenje, ni bol, niti bilo kakav užitak; onda kad se usredotočuje najviše što je moguće na sebe samu zanemarujući tijelo; kad, raskidajući koliko god je to u stanju svaku vezu i svaki dodir s njime, teži onome što jest*. Misliti zato da bi se došlo u zemlju misli […] nameće obvezu cijelog niza odreknuća […] U zemlju misli može se doći samo kad smo naučili odvojiti se od društva, od svakodnevnog svijeta, i od sebe samih. Mišljenje je istodobno put što vodi u tu zemlju, sredstvo kojim se tamo stiže, i korak, hod onih koji tim putom idu. (Redeker, 2009, str. 129)[10]

Obrazovanje je, stoga, »zemlja misli« u koju se upućujemo osamljujući se da bismo duh okrenuli prema samome sebi, prema razumijevanju, prema istini. Ondje se ne dolazi uz buku i galamu, već tiho i u samoći. Da bi smo mislili, moramo se izdvojiti, utihnuti, osamiti. A znamo kako je to danas zapravo teško, gotovo pa i nemoguće, jer je svugdje oko nas »društvo spektakla«, da uporabim naslov jedne knjige Guya Deborda (1999), koje nam odvlači pozornost, razbija koncentraciju i usredotočenost te od nas stvara bića »ukradene pažnje« (Hari, 2022).[11] Pažnja, dakako, nije izgubljena samo u odnosu prema znanju već osobito prema nama samima. Samoća o kojoj je ovdje riječ predstavlja možda i temeljni egzistencijalni uvid u nas same. U svojem posljednjem i nedovršenom djelu *Sanjarije samotnog šetača* Rousseau (1997, str. 65) će u određenom smislu opisati važnost i dubinu ove samoće riječima:

> U čemu uživamo u takvu stanju? Ni u čemu izvan nas, ni u čemu osim u samome sebi i vlastitom postojanju; dok to stanje traje, dostatni smo sami sebi, poput Boga. Osjećaj postojanja, bez ikakvih vanjskih uzbuđenja, sâm je po sebi dragocjen osjećaj zadovoljstva i mira koji bi bio dostatan da ovaj život učini dragim i ugodnim onome tko bi se znao osloboditi svih osjetil-

[10] Kao korisnu nadopunu tih Redekerovih misli preporučujem Šegedin, 2011; Žunec, 2017, str. 127–131.

[11] O korisnosti i važnosti samoće u društvu poput našega vrijedi pročitati kod Newport, 2022, str. 89–124.

nih i zemaljskih dojmova koji nas neprestano od njega odvajaju i narušavaju njegovu draž.

»Zemlja misli«, samoća, usredotočenost na duh, na razumijevanje, na istinu i tako dalje, dio su onoga prema čemu bi nas trebalo 'voditi' obrazovanje u središtu kojega se, implicitno, nalazi čovjek, odnosno ono po čemu smo zapravo svi jednaki, ako je vjerovati Aristotelu – *težnja k znanju*. To nam je, upotrijebimo i taj odbačni pojam, u *naravi*. Čovjek nije profit, nije 'na prodaju', nije prostituirajuće biće čiji je glavni interes dobro se prodati ili unovčiti. Svesti čovjeka na ekonomsku dimenziju znači zapravo 'ukinuti' ga. Možda C. S. Lewis (2022, str. 68) ima pravo kada kaže »da je čovjekova konačna pobjeda ukinuće čovjeka«!?

## 3. Kontekst aktualnog trenutka obrazovanja

Naravno da ovdje nije mjesto razvijati cjelovitu sliku aktualnog trenutka (visokog) obrazovanja u suvremenom društvu, jer to uvelike nadilazi i puno veće i važnije radove.[12] Želja mi je na ovome mjestu ukratko progovoriti o onome što iz perspektive nastavnika na fakultetu vidim kao istaknutija pitanja i nedoumice kada govorimo o visokom obrazovanju i njegovim konzumentima. Govoriti danas o obrazovanju potencijalno nas izlaže opasnosti da se aktivno uključimo i odredimo stranu u suvremenom 'ratu oko obrazovanja'. Da, obrazovanje je jedno od mnogih, ali sve jače naglašenih bojnih polja 'političkih perverzija' u kojima stvarni smisao obrazovanja – znanje, (samostalno) traganje za istinom, eksperimentiranje i usavršavanje – postaju irelevantni. Nikoga nije zaista briga oko znanja, razumijevanja ili usavršavanja vlastitih vještina, već su svi zaokupljeni potragom za odgovorom na pitanje: *čemu* (uopće) *obrazovanje*? Pomalo banalizirajući suvremeni stav društva o smislu i krajnjem cilju obrazovanja, društvo u kojem nije važno znati već (po)zna(va)ti teško da sebe može opisivati konstrukcijom koju gotovo na svakom koraku i u svakoj prigodi zlorabimo – 'društvo znanja'. Riječ je zapravo o društvu u kojem se zadovoljavamo znanjem svedenom na 'jedan od proizvoda' koji nam nude takozvane 'banke znanja', koje onda od milja zovemo školama, odnosno sveučilištima. Pritom često gubimo iz vida ono na što nas njemački filozof Peter Sloterdijk (2007, str. 127) upozorava:

[12] Od recentnijih razmišljanja na tu temu upućujem na nekolicinu: Buratović, 2009; Barbarić, 2011; Žunec, 2011; Berdica, 2015; Readings, 2016; Liessmann, 2019.

naime da »banke, kao što je poznato, uvijek kooperiraju kao partneri i promatrači poduzeća«.[13]

Drugi je izazov potraga za odgovorom na vrlo važno (postmoderno) pitanje: kakvo obrazovanje? Govoreći o dvije slike obrazovanja, Chomsky piše o obrazovanju kao »ulijevanju u kantu« s jedne te obrazovanju kao »polaganju niti koju će učenik pratiti na svoj način« (2013, str 128). Govorimo li danas uopće o obrazovanju kao alatu za stjecanje znanja, za istinsko razumijevanje, kritičko promišljanje i povezivanje, u konačnici za samostalno otkrivanje onog istinitog, ili je ipak riječ o plošnom informiranju sa svrhom (stvarnog) zaglupljivanja ili pak površnom otkrivanju očitih (a možda ipak alternativnih) činjenica koje u stvarnosti nikome ne služe? Sumirajući na jednoj pojednostavljenoj razini drugo poglavlje knjige *Deschooling Society* »jednog od najspornijih autora o obrazovnim teorijama« (Giddens, 2017, str. 807), američkog socijalnog teoretičara hrvatskoga porijekla Ivana Illicha, može se reći da aktualni obrazovni sustav ne predstavlja nekakav *conditio sine qua non* da bismo mogli (pre)živjeti i, što je još važnije, raditi u suvremenom društvu. Da je tome tako, možda najzornije pokazuje i koncept takozvanog 'cjeloživotnog obrazovanja' koji implicira da sve ono što smo (kao) 'naučili' tijekom svojeg obrazovanja ipak u stvarnosti nije dovoljno, da ne kažem ne predstavlja ništa. Možda je eshatološka dimenzija obrazovanja, za razliku od religije koja obećava budući život, sadržana u onoj poznatoj »utjesi« da će našoj djeci i unucima sigurno poći za rukom ono što nama samima nije uspjelo (Ilič, 1972, str. 42).[14]

Očekivano se u takvom kontekstu javlja još jedno pitanje: čemu nastavnici (učitelji i profesori)? Opet će Illich reći da je stvarna svrha škola (naravno i fakultetā) stvaranje radnih mjesta za nastavnike (1972, str. 43).[15] Naime, upravo se izvan škole i bez upliva nastavnika djeca uče životu – govoru, mišljenju, ljubavi, osjećajima, igranju, psovanju, politiziranju, radu i svemu

---

13 Slično razmišljanje nalazimo kod Horvat & Štiks (2010, str. 89).

14 Koncept *cjeloživotnog obrazovanja* pretpostavlja (a to mnogi ne vide ili ne žele vidjeti) da je onaj tko će se 'cijeloga života obrazovati' za to i osposobljen prethodno stečenim temeljnim spoznajama i zakonitostima (o) znanosti uopće. Prema tome, vrijednost obrazovanja ne može se svesti na puku kvantitetu (informacija), već se ono prepoznaje osposobljenošću ljudske osobe za *razumijevanje* znanja.

15 Dodao bih, unatoč činjenici koju opisuje Friedman (1992, str. 102), koji ističe da su »loši nastavnici debelo preplaćeni, dobri nastavnici daleko potplaćeni«. Usko se uz to može povezati i jedna vrsta 'zapošljavanja mladih', koji umjesto da sjede na zavodu za zapošljavanje ili, još gore, na ulici, sjede u studentskim dvoranama.

ostalome što čini jednu svakodnevicu. »Većinu stvari«, reći će naš sugovornik, »kojima nastavnici hine da ih uče djeca nauče od vršnjačkih skupina, iz stripova [sjetimo se samo *Alana Forda*, op.], slučajnim zapažanjima, a iznad svega samim sudjelovanjem u školskom obredu«, pa zaključuje: »Nastavnici najčešće ometaju ono učenje koje se (dodao bih stvarno) uči u školama« (Ilič, 1972, str. 43).[16] Parafrazirajući naslov jedne knjige, možemo doći do prilično jednostavnog (no nadamo se ne i konačnog) zaključka: riječ je o jednom od onih *besmislenih poslova* kakvih u našem društvu već danas ima napretek, a što nam budućnost donosi, tek bi moglo postati brutalno (Graeber, 2020).[17]

Usko je uz to posljednje pitanje vezan i jedan suvremeni fenomen koji se u obrazovanju gotovo pa podrazumijeva. Nakon više od dva desetljeća proučavanja obvezatnog obrazovanja američki je učitelj John T. Gatto (2010, str. 11) došao do zaključka da je *dosada* »uobičajeno stanje školskih nastavnika i svatko tko provodi vrijeme u zbornici može posvjedočiti o niskoj razini energije, cmizdrenju, malodušnosti«. Kao učitelj s tridesetogodišnjim iskustvom rada »u nekima od najgorih škola na Manhattanu, i u nekima od najboljih«, postao je stručnjak za dosadu:

> Dosada je u mom svijetu bila svugdje prisutna, a ako biste pitali djecu, što sam često činio, *zašto* im je tako dosadno, uvijek bi mi davala iste odgovore: rekli su da je rad glup, da nema smisla i da su sve to znali otprije. Rekli su da žele raditi nešto stvarno, ne samo besposleno sjediti. Rekli su da nastavnici ne izgledaju kao da znaju puno o svojim predmetima i da očito nisu zainteresirani da nauče više. I djeca su imala pravo: njihovim je nastavnicima bilo jednako dosadno kao i njima. (Gatto, 2010, str. 11)

Premda na prvu zvuči zastrašujuće, bilo bi zanimljivo provesti empirijsko istraživanje, ne samo s učenicima već osobito sa studentima, te ispitati njihovu razinu zainteresiranosti za ono što svatko od nas tko predaje bilo u školi bilo na fakultetu smatra 'presudno važnim' u svojem predmetu/kolegi-

---

16 Knjiga poznatog američkog esejista Roberta Fulghuma (2010) time, čini se, dobiva dodatnu dimenziju. Možda Chomsky (2002, str. 32, 184) i nije suviše radikalan kada u jednom intervjuu kaže da je dobar dio školovanja zapravo »napor« da se zaguši »znatiželja i kreativnost« (u početku djece), »da ih se stavi u kalup, da ih se nauči određenom ponašanju, da prestanu razmišljati, da ne stvaraju probleme«. Nešto kasnije na istome mjestu jednostavno kaže da je obrazovanje isto što i indoktrinacija. Ovdje znanje Chomskom očito nije ni u primisli.

17 Povjesničar Harari (2018, str. 278, 271) piše da je gotovo s obrazovanjem kakvo danas poznajemo. »Dosad nismo stvorili održivu alternativu«, piše gotovo upozoravajućim tonom te pojašnjava: »Čovječanstvo se suočava s dosad neviđenim revolucijama, sve naše stare priče se raspadaju, a dosad se nije pojavila nijedna nova da bi ih zamijenila«.

ju. Vjerujem da bi nas iskrenost onih od kojih se to zapravo najmanje očekuje (u kulturi nezamjeranja) s jedne strane duboko uznemirila, a s druge 'otrijeznila'. Dodamo li tom suvremenom fenomenu' dosade još i činjenicu da obrazovni sustav 'proizvodi' isto takve ljude, koji se kronično dosađuju i u koje je usađeno ono što je Illich nazivao »pasivnom potrošnjom«, odnosno »nekritičko prihvaćanje postojećeg društvenog poretka«, što je prešutni cilj onoga što nazivamo »skrivenim nastavnim programom« (usp. Giddens, 2017, str. 808), imamo pravo na sva postavljena pitanja odgovoriti: *zaista ne znam(o)*. Jedino što zapravo znamo jest da nam je svima – dosadno.

Ne ulazeći dublje u potragu za novim pitanjima[18] ili pak odgovorima na ona postavljena, mogao bih reći da je iskrena i temeljita potraga za odgovorima na pitanja koja nam postavlja aktualni trenutak obrazovanja zahtjevna i izazovna. Osobito iz perspektive (neka mi učenici, studenti i njihovi roditelji ne zamjere, jer su i oni dakako važni) nas koji smo dio tog sustava i koji se njime svakodnevno bavimo. Za očekivati je da ćemo si uz takva i mnoga druga slična pitanja postaviti i ono krucijalno: koji je smisao mojeg posla kao nastavnika? Teško je ignorirati činjenicu da je korporatizacija obrazovanja, »uz nagli uspon menadžerskih struktura i pristupa obrazovanju koji se temelji na profitu« (Chomsky, 2013, str. 131), posljedica neoliberalnog 'napada', što je opet posljedično dovelo do toga da se obrazovanje pretvorilo prije svega u biznis, očekivano samo za neke. Jedna od najupečatljivijih i najkorjenitijih promjena koje je *bolonja* konkretno izazvala u našem hrvatskom obrazovnom sustavu jest i to da je došlo do postupne eliminacije »'humanističkih' sadržaja općeg obrazovanja, te postizanje 'brze' tečajske strukture koje ne omogućava kritičko promišljanje niti usvajanje studijskih sadržaja kao duhovnog habitusa, već služi samo postizanju određenih 'kompetencija' koje su navodno ultimativno tražene 'na tržištu rada'« (Žunec, 2011, str. 68).[19] Tako upravo to potonje – tržište rada – ostaje svojevrsni demijurg ovisan o

---

18 Mogli bismo ovdje postaviti zajedno s Maxom Schelerom (1996, str. 68) tri dublja filozofijska pitanja: što je uopće *bît* »obrazovanja«, *kako nastaje* obrazovanje i kakve vrste i *oblici znanja* uvjetuju i određuju proces kojim od čovjeka nastaje »obrazovano« biće.

19 Nešto kasnije Žunec (2011, str. 68–69) navodi i sljedeći »aktualni trenutak« našeg obrazovanja: »Neprestano inzistiranje na kompetitivnosti i izloženosti tržištu kao jedinom mjestu vrednovanja institucija i pojedinaca, te s time povezana komercijalizacija visokog obrazovanja i komodifikacija znanja i prilagođenost sveučilišne djelatnosti tržištima obrazovanja i rada, što je u kombinaciji s divljim kapitalizmom na našim prostorima dovelo i do niza slučajeva korupcije i 'sveučilišnog inženjeringa' za brzo bogaćenje, što je pak srozalo društveni ugled profesije«, a dodao bih i povjerenje u sveučilišne nastavnike koje je pri samom dnu, barem kada su mladi u pitanju.

potražnji (sic!), što se onda proteže i na sve ostale segmente društva, dakako i na obrazovanje. Naše se, dakle, obrazovanje (re)formira sukladno potražnji.[20] Smisao i stvarnu vrijednost takvog, nazvao bih ga 'obrazovanja bez subjekta' vidimo na svakom koraku.

Opisujući neoliberalizam, David Harvey istaknut će da se u okvirima takvog »hegemonijskog modusa diskursa« tržište stvara i ondje gdje ga inače ne očekujemo: zemlja, voda, zdravstvena skrb, socijalno osiguranje, zagađivanje okoliša pa i obrazovanje (2013, str. 8). I, kao što možemo vidjeti i na hrvatskom primjeru, u tome je uspio. Upravo je neoliberalizam osamdesetih godina prošloga stoljeća obrazovanju nametnuo »kulturu poduzetništva i strogih pravila nadzora, financijske odgovornosti i produktivnosti u institucijama poput sveučilišta, koja su bila vrlo neprikladna za taj tip reformi« (Harvey, 2013, str. 64). Zvuči poznato? Itekako. Samo što je ovdje riječ o Velikoj Britaniji, a ne Hrvatskoj. Kao što je na jednom mjestu istaknuto, »implementacija svojevrsne doktrine šoka poduzeta je metodom puzajućeg intervencionizma« (Lasić, 2014, str. 10), pa nam je taj 'napad' neoliberalizma na obrazovanje dolazio u valovima: najprije 2005. godine uvođenjem novog sustava visokog obrazovanja (tzv. *bolonje*), pa 2010. godine prvim pokušajem te 2022. godine konačnom kapitulacijom socijalno inkluzivnog obrazovanja, što je sa sobom povuklo i niz drugih strukturnih, ali i intelektualno-mentalnih posljedica o čemu postoje iscrpniji prikazi.[21]

Kao što je Thomas Piketty (2021, str. 12–14) pedantno ukazao, usponom socijalne države (a Hrvatska se čl. 1. Ustava upravo tako definira) generalno su porasla i izdvajanja za obrazovanje tijekom 20. stoljeća, što je dovelo do značajnog smanjenja socijalnih nejednakosti. Upravo pod pritiskom neoliberalizma 80-ih godina prošloga stoljeća socijalna je država ustuknula pred sve agresivnijim 'terorom tržišta', što je između ostaloga rezultiralo i stva-

[20] Zanimljivo će Jacques Le Goff (2005, str. 121) povezati nastanak »Europe komercijalnog rada« s »Europom intelektualnog rada«, odnosno pojavu trgovaca paralelno s pojavom sveučilišnih nastavnika u 13. stoljeću. Dok je trgovac »prodavao« vrijeme (koje mu ne pripada) te zarađivao na kamati, sveučilišni je profesor »prodavao« znanje (koje mu također ne pripada) za što je dobivao novac, odnosno plaću.

[21] Tako primjerice možemo istaknuti opširniji socio-kulturni prikaz te problematike kod Horvat & Štiks (2010). Zanimljivo je da još koncem šezdesetih godina 20. stoljeća možemo čitati o »reformi sveučilišne nastave« u okvirima bivšeg sustava gdje jedan od najistaknutijih hrvatskih didaktičara i vrstan metodičar Pero Šimleša (1969, str. 63) ističe kako se »usporedo s mijenjanjem društva i s pojavom novih potreba društva pojavljuje […] i nezadovoljstvo s postojećim sistemom odgoja i obrazovanja« te u nastavku teksta dodaje da se uzroci za to mogu tražiti prije svega u sve snažnijem i bržem razvoju znanosti.

ranjem krajnje elitističkih, odnosno diskriminatornih obrazovnih sustava. Iako smo 2010. godine svjedočili neuspješnom pokušaju 'upada' neoliberalizma u hrvatsko visoko obrazovanje, to nije obeshrabrilo njegove zagovornike da isto to pokušaju učiniti i desetak godina kasnije. Za neoliberalizam nikada nije kasno. Uostalom, on je spor ali dostižan. I riječi koje je već spomenuti Péguy zapisao prije skoro sto dvadeset godina, točnije 1904. godine, zvuče gotovo prilagođene našem (hrvatskom) trenutku:

> 'Koliko god parlamentarni politički paraziti svakog ljudskog rada, političari politike i obrazovanja slavili znanost i moderni svijet' […], klasični studiji i kultura su unakaženi. 'Od modernog se Društva želi načiniti novi Bog' […], ali klijentelizam, nepotizam i laktaštvo zavladali su školstvom [i obrazovanjem uopće, op.]. (prema Compagnon, 2020, str. 194)

»Povijest je«, reći će veliki indijski književnik Rabindranath Tagore, »došla u fazu kada se moralni čovjek, potpuni čovjek, sve više i više povlači, gotovo bez znanja o tome, i ustupa mjesto […] komercijalnom čovjeku, čovjeku ograničene svrhe« (prema Nussbaum, 2012, str. 5). Taj proces povlačenja »moralnog čovjeka« pred »komercijalnim«, potpomognut zadivljujućim napretkom znanosti, zadobio je ogromne društvene i kulturne razmjere i moć, što je dovelo do poremećaja čovjekove moralne ravnoteže. Danas više ne znamo što je obrazovanje jer ne znamo ono primarno – što je »potpuni čovjek«, a zapravo što je istinski ljudski život (usp. Berdica, 2015, str. 44).[22] S pravom se možemo pitati je li išta ostalo od one Mounierove (2019, str. 84) personalističke ideje da je smisao »odgoja *probuditi* osobe kako bi mogle živjeti i zauzimati se za što kao osobe«.

## 4. Pravničko obrazovanje u kontekstu

Od izloženog konteksta, dakako, nije 'oslobođeno' niti obrazovanje budućih pravnih profesionalaca. Čak bih se usudio reći da je upravo ta '(pravnička) klupa' na 'tržnici znanja' najizravnije pogođena 'hegemonijskim modusom diskursa' kapitalizma, što vidim kao izraziti problem s obzirom na društvena očekivanja od onih koji se profesionalno bave pravom kao oblikom *pravičnog* uređivanja društvenih odnosa. Namjerno ističem *pravičnost* kao temeljni alat kojim se pravni profesionalci trebaju služiti kao zajedničkim nazivnikom njihova djelovanja. Riječ je o alatu kojim žele postići pravednost

[22] Na tom je tragu, čini mi se, i razmišljanje Hrvoja Jurića (2018, str. 15–24).

kao prvu vrlinu društvenih institucija. Pravednost, kako je to već na drugom mjestu istaknuto, »nije i ne može biti predmetom političkoga pogađanja niti kalkulacija društvenih institucija zbog nekog [kvazi važnijeg, op.] društvenog interesa« (Berdica, 2013, str. 668). Tim više što možemo vrlo plastično analizirati kretanje povjerenja hrvatskih građana u cjelokupni pravosudni sustav koje je među najnižima u cijeloj EU (Tablica 1.). Prema tome, može se zaključiti da su očekivanja društva prema pravnim profesionalcima znatno veća od onoga čemu danas svjedočimo. Naravno, potrebno je postaviti i pitanje o razlogu tolikog nepovjerenja prema onima koji se, barem formalno, bave »negacijom negacije morala«,[23] odnosno pravnim profesionalcima. Iz provedenih istraživanja uočljivo je da korupcija predstavlja jedan od glavnih razloga nepovjerenja.

| | **1997.** | **1999.** | **2004.** | **2008.** | **2017.** |
|---|---|---|---|---|---|
| Povjerenje građana u pravosuđe | 61,6 % | 34,7 % | 17,2 % | 18,9 % | 14,5 % |
| Rang *Indeksa percepcije korupcije* u Hrvatskoj / ukupan broj zemalja | 74 / 99 | 74 / 99 | 67 / 146 | 62 / 180 | 57 / 180 |

**Tablica 1.** Povjerenje hrvatskih građana u pravosuđe i Indeks percepcije korupcije u Hrvatskoj (Izvor: Berdica, 2023, str. 258)

Uz korupciju, svakako najveći izazov predstavljaju problemi vladavine prava i pravne nesigurnosti, što uvelike unosi nestabilnost u vrijednosnu strukturu hrvatskoga društva kada je pravosuđe u pitanju. No, 'problem', ako ga tako možemo nazvati, leži puno dublje, ili točnije rečeno u društvenoj klimi unutar koje se odvija i pravničko obrazovanje. Premda je o tome već bilo riječi ranije, pravničko obrazovanje nije neka vrsta otoka »koji nikad ne biva pronađen« ili nešto poput »izgubljenog otoka« (*insula perdita*), da se poslužimo jednim naslovom Ecova (2013, str. 267–268) eseja, već je dio »socijalne zbilje« obrazovanja u cjelini te je kao takvo konstruirano sukladno duhu cjeline. Jednostavnije rečeno, vrijednosti i razumijevanje obrazovanja u cjelini prelijeva se i na obrazovanje budućih pravnika.

[23] Ovdje se služim poznatim izričajem Rudolfa Legradića (1968, str. 38) koji kaže: »Pravo je negacija nemorala. Ako je dakle nemoral negacija morala (dobrog), a pravo negacija nemorala (zla), onda je pravo negacija negacije morala. To je, dakle, uspostavljanje dobra koje je bilo narušeno nemoralom«. Prema mojem skromnom sudu, riječ je o možda i ponajboljoj općoj definiciji prava.

Ono je, pak, prema mišljenju bivšeg predsjednika, a danas suca Vrhovnog suda Branka Hrvatina (2007), obilježeno s najmanje dvojnim pristupom. Prvi je zadovoljiti potrebu za razvojem pravne znanosti (odnosno teorije), dok je, s druge strane, »pristup pragmatičnome, pristup praksi«. Čini se, prema njegovim riječima, da danas dominira drugi pristup, i to onaj prema pragmatičnom i praktičnom što, čini se, sve više postaje jedini cilj kojemu se teži u današnjem pravničkom obrazovanju. Logična je to posljedica 'racionalizacije prava' koja se dovršava u primatu 'instrumentalnoga razuma', čiji su glavni kriteriji sadržani u kategorijama učinkovitosti, odnosno analize 'troškova i koristi'. Stoga ne treba čuditi to što je i suvremeni student prava usredotočen na maksimalnu učinkovitost i korisnost. I o stvarima koje bi se trebale određivati drugim kriterijima često se odlučuje vođeno uglavnom zahtjevima za maksimalizacijom dobiti. Da je nešto trulo u pravničkom obrazovanju, pokazuju i rezultati istraživanja koje je provedeno na razini pravnih fakulteta u Mađarskoj i Hrvatskoj (Heka et al., 2022), koje pokazuje i to da je za 63,8 % studenata prava bitan ili jako bitan razlog upisivanja njihova studija »društveni prestiž tog zanimanja«, dok je za njih čak 78,6 % bitan ili jako bitan razlog upisivanja »mogućnost dobre zarade«. S druge strane, među najpoželjnije ljudske osobine i karakteristike, koje bi trebao imati dobar pravnik, tek manji broj od ukupnog broja ispitanika ubraja etičnost, pravednost, poštenje, nekorumpiranost, nepristranost, savjesnost, čestitost, integritet, visoke moralne vrijednosti, ljudskost i slično. Mogli bismo reći da naši studenti ne samo da gledaju društvo oko sebe već ga i vrijednosno prosuđuju te donose odluke. Ni mi koji smo 'unutra', u sustavu pravničkog obrazovanja, nismo imuni na te činjenice iako bismo, gotovo idealističko-utopijski, željeli da to nije tako. Da bismo 'zatvorili krug' s našim studentima prava, nije na odmet istaknuti i činjenicu da se sve manji broj studenata upisuje na spomenuti studij, što također predstavlja vrlo jasnu indikaciju da sa studijem nešto nije u redu (Tablica 2).

| Ak. godina | 2015./16. | 2016./17. | 2017./18. | 2018./19. | 2019./20. |
|---|---|---|---|---|---|
| Ukupan broj studenata | 2 438 | 2 363 | 1 899 | 2 078 | **1 973** |
| Broj znanstveno-nastavnog osoblja | 37 | 46 | 50 | 49 | **52** |
| Omjer nastavnik / student | 1 / 32 | 1 / 31 | 1 / 31 | 1 / 28 | **1 / 25** |

**Tablica 2.** Broj studenata upisanih na Pravni fakultet Osijek, broj znanstveno-nastavnog osoblja i njihov omjer (2015. – 2020.) (Izvor: Berdica, 2023, str. 275)

I sami pravnici, kako oni akademski tako i oni u praksi, uočavaju tu dihotomiju između dvaju navedenih pristupa. Tako će jedan profesor pravnih znanosti istaknuti da je »temeljni problem pravnog obrazovanja danas […] zastarjeli i nefunkcionalni okvir u kojemu ono djeluje što rezultira s nepovezanošću s tendencijama i stanjima na tržištu(ima) rada« (Jelinić, 2016, str. 1350).[24] S druge strane, prema izvješću kolega s Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu poznatom kao *Nakon prava pravnici* (NPP, 2015), ispitanici uglavnom osrednjom ocjenom ocjenjuju »doprinos studija razvoju općih kompetencija« (str. 54). Prema istom istraživanju, doprinos studija najizraženiji je kod »*usvajanja* novih znanja«, dok je najniži u »primjeni znanja o međukulturalnim razlikama« te »upravljanju radom drugih« (str. 55). Jednostavnije rečeno, u pravničkom obrazovanju i dalje dominira tip obrazovanja koji Chomsky (2013, str. 128) opisuje kao »ulijevanje vode u kante«, dok obrazovanje koje bi »trebalo biti poput polaganja niti koju će učenik [student, op.] pratiti na svoj način« zauzima tek sporadično svoje mjesto. Sustav pravničkog obrazovanja zasigurno nema toliku manjkavost u količini ponuđenih informacija koliko u njihovoj stvarnoj važnosti i konkretnoj primjeni. Odatle i prigovor da smo »zastarjeli i nefunkcionalni«, što je moralo rezultirati i na interesu za sami studij.[25]

Može se ovdje, dakako, postaviti i načelno pitanje o tome koliko je budućim pravnicima bitan imaginativni, stvaralački aspekt te aspekt strogog kritičkog mišljenja. Rečeno uz pomoć Hararija (2018, str. 274), ima li mjesta u obrazovanju budućih pravnika za takozvane »četiri K«: kritičko razmišljanje, komunikaciju, kooperaciju i kreativnost? Upravo nas sposobnosti mišljenja i imaginacije, reći će Nussbaumova (2012, str. 22), čine ljudima, »a naše odnose čine bogatim međuljudskim odnosima više nego odnosima pukog iskorištavanja i manipulacije«. Istraživanje *Nakon prava pravnici* (NPP, 2015, str. 55) doprinos pravničkog obrazovanja »kritičkom razmatranju tuđih i vlastitih ideja« ocjenjuje vrlo slabom »trojkom« (2,74), baš kao i »jasno

[24] Sličnog je razmišljanja bio i naš ugledni profesor međunarodnog prava Vladimir-Đuro Degan (1992).

[25] Prema podacima za aktualnu akademsku godinu (2022./2023.) na osječkom je Pravnom fakultetu na svim trima studijskim programima (Pravo, Socijalni rad i Stručni upravni studij) 696 redovnih studenata, od čega je na integriranom preddiplomskom i diplomskom studiju Pravo njih 364 (52,2 %). Očekivano, najviše ih je na 1. godini (129, od čega ih je 105 prvi upis, dok su ostali ponavljači ili u statusu mirovanja), a što se ide prema višim godinama sve ih je manje (2. – 75, 3. – 65, 4. – 58 i 5. godina – 37, od čega je njih 26 prvi upis, dok je apsolvenata njih 11).

iznošenje svojih ideja drugima«, dok je »analitičko mišljenje« tek nešto bolje ocijenjeno (3,0). Možda i nije na odmet istaknuti to da u »lošim ocjenama« prednjače pravnici zaposleni u javnobilježničkim uredima (NPP, 2015, str. 57.). No, i ti su odgovori zapravo preslika šireg društvenog konteksta unutar kojeg se nalazi obrazovanje budućih pravnika. Ukoliko je riječ o tržišno orijentiranom modelu obrazovanja, utoliko je sasvim razumljivo i to zašto je zanemareno »valjano oblikovanje čovjeka samog« (Scheler, 1996, str. 82). I opet Péguy, koji konstatira »da je moderni svijet našao sebe, i da je otkrio da je pokvaren« (prema: Compagnon, 2020, str. 194). Neke kolege među nastavnicima to ne zabrinjava dokle god nalaze svoje mjesto na tržištu.

Na nacionalnoj razini pravničko je obrazovanje prilično precizno određeno, barem pogledaju li se dostupni ishodi učenja studijskih programa četiriju pravnih fakulteta u Hrvatskoj. U dostupnim ishodima može se uočiti dominacija glagola *razumjeti*, te puno rjeđe *definirati*, *analizirati* i *argumentirati*, *objasniti* i *opisati*, i tako dalje. Kažu da se prilikom pisanja ishoda učenja treba kloniti nepreciznih glagola. Glagol *razumjeti*, koji se u našim ishodima učenja na studijima prava najviše spominje, ubraja se upravo među takve glagole. Aktivni glagol *definirati* odnosi se na razinu znanja. Jedino su glagoli *argumentirati* i *objasniti* povezani s evaluacijom, točnije vrednovanjem i usvajanjem vrijednosti. Ti rijetko rabljeni glagoli (svega dva puta, odnosno jednom) impliciraju sposobnost prosudbe i usvajanja vrijednosti. Bivši predsjednik Vrhovnog suda dobro zamjećuje kada kaže:

> Problem koji se uočava u praksi […] jest, međutim, nepripremljenost za primjenu temeljnih instituta, za njihovu analizu radi stručnog i praktičnog rješavanja problema. Odgovor na naizgled najsloženija pitanja, koja se javljaju kao pravna pitanja u praksi, leže u *čišćenju i razjašnjavanju* problema, njegovu *raščlanjivanju* na postavke određenog instituta. (Hrvatin, 2007)

Slične zaključke nalazimo i u recentnijim istraživanjima (2022) koje je proveo UNICEF u suradnji s Ekonomskim fakultetom u Zagrebu. Rezultati ukazuju na nezadovoljstvo mladih obrazovnim sustavom u cjelini, i to iz razloga što ih on ne priprema na adekvatan način za izlazak na tržište rada. Konkretno, svježe diplomiranim studentima manjkaju kompetencije koje od njih očekuju budući poslodavci, poput komunikacijskih, digitalnih, liderskih i tehničkih vještina. S obzirom na to da se očekivanja mijenjaju, obrazovni bi sustav trebao studentima ugrađivati »radne navike, osjećaj odgovornosti te ih pripremiti na to da će vjerojatno cijeli život morati učiti« (Ban, 2022). Na takve i slične prigovore nije ostala imuna niti akademska zajed-

nica koja sudjeluje u obrazovanju budućih pravnih profesionalaca, o čemu svjedoče i dva recentnija projekta posvećena upravo unapređenju kvalitete studiranja na pravnim fakultetima u Hrvatskoj.[26] Ostaje naravno vidjeti (opet) praktičnu primjenjivost rezultata provedbe tih dvaju projekata.

## 5. Zaključak. Izazov – prema 'humanističkom pravnom obrazovanju'

Obrazovanje je ispunjenje naše prirodne potrebe za znanjem koje treba osobu potaknuti na mišljenje. Upravo je to temeljna vrlina obrazovanja – *poticati na* (kritičku) *misao*.

> Mi se, dakle, protivimo svakoj totalitarnoj vlasti škole koja osobu, umjesto da je postupno priprema na to da se služi vlastitom slobodom i da stekne osjećaj odgovornosti, otprve osiromašuje navikavajući dijete na tužan običaj da misli po nalogu, djeluje po zapovijedi i teži samo tomu da bude smješteno u kakvu ladicu, mirno i štovano u zadovoljnu svijetu (Mounier, 2019, str. 84).

Ulazeći malo dublje u razumijevanje 'humanog obrazovanja', možemo se poslužiti s onim na što upućuje Žunec (2017, str. 121) kada govori o humanistici u širem smislu. Naime, ovdje nije riječ o pukom obrazovanju čovjeka, već o obrazovanju koje čovjeka misli, istražuje i prikazuje »u njegovoj vlastitoj i samozadanoj biti, u onome čime on postaje sam sobom, neovisno o svemu ostalome, božanskome«. Humanistika je, nastavlja Žunec, »čovjeka uvijek mislila, razumjela ali i oblikovala kao povijesno biće, otvorenog spram cijelog vremena i spram povijesne cjeline svijeta« (Žunec, 2017, str. 127). Prema tome, cilj 'humanog obrazovanja' nije *homo oeconomicus*, već razumijevanje čovjeka kao bića u prostoru i vremenu, kao bića koje ima svoju povijest i kontekst, kao bića koje iskoračuje u svijet da bi ga prije svega – razumjelo. Središte je 'humanog obrazovanja' čovjek kao iskonski slobodno biće. Ta se sloboda sastoji

> U tome da smo sebe stvorili kao biće koje je slobodno da se pruža spram svih drugih bića, da ih misli, opaža, želi, žudi, ali i stvara, pronalazi, preinačava i proizvodi te ide do samih prvih principa svega što jest i da u tome

[26] Riječ je o projektima: *Iurisprudentia – Unaprjeđenje kvalitete obrazovanja na pravnim fakultetima osječkog, riječkog i splitskog sveučilišta* (2015. – 2016.) i *Providentia Studiorum Iuris – unaprjeđenje kvalitete studiranja na pravnim fakultetima u Hrvatskoj* (2019. – 2022.).

> nema granica, protežući se cijelim svemirom i od najranijeg iskona preko sadašnjosti do daleko u budućnost […] Čovjek izlazi u svoju beskonačnu slobodu da bi se iskusio kao konačno biće, jedno od mnogih, ali i kao posve iznimno biće. (Žunec, 2017, str. 130–131)

Grčka je filozofija čovjeka upućivala na umnost življenja u zajedništvu s drugima, ukazujući istovremeno na potrebu razumskog reagiranja na pojave koje okružuju čovjeka, ali i na potrebu da se čovjeka pripremi za društveni život. U središtu je grčke filozofije bio čovjek, točnije njegov um koji treba istražiti, ali i um koji istražuje, propitkuje i razumije. Riječi koje su Grci rabili da bi označili znanost ukazuju na istovjetnost znanosti i istraživanja, kreativnog rada i ispitivanja. Radilo se o razumijevanju znanosti kao 'učenja uz istraživanje' i 'sustavno razmatranje nekog predmeta'. Znanost jest stvaralaštvo u punom smislu riječi. Civilizacija se gradila kroz obrazovanje za život u zajedništvu, u konačnici u društvu. Filozof Sandel tvrdi da visoko obrazovanje »ne samo što osposobljuje mladog čovjeka za dobar i kvalitetan posao, već i utjelovljuje određene ideale: potiče težnju za spoznajom istine, učenjačku i znanstvenu izvrsnost, doprinosi humanističkom obrazovanju, njeguje građansku vrlinu« (2020, str. 121).[27]

Sebe bih, stoga, ubrojio među one kojima je i pravničko obrazovanje neodvojivo od čovjeka. Pravo i pravnička profesija od svojih su početaka bili usmjereni prema dobru čovjeka, čije je dobro bilo neupitno i zapravo jedini put kojim je pravo imalo kročiti prema ostvarenju svojeg temeljnog ideala – pravednosti. Pravednost se ostvaruje među ljudima i za ljude. Pravednost je vrlina u čijem se središtu nalazi dobro čovjeka. *Svakome dati što mu pripada* znači ostvariti dobro svakog čovjeka. Ovdje svjesno ulazim u konfrontaciju s moralnim relativizmom s jedne te pravnim pozitivizmom s druge strane. Potonje je u potpunoj simbiozi sa suvremenom usredotočenošću prema državi, a ne prema čovjeku, što nas je i dovelo do toga da smo s obzora doslovce izgurali temeljnog subjekta, ne samo obrazovanja već i mikrokozmosa koji Scheler (1996, str. 68–69) naziva čovjekom.

---

[27] Rodin (1992, str. 430–431) s pravom problematizira ovdje spomenutu istinu smatrajući potragu za istom suvišnom, a zapravo i nemogućom s obzirom na to da »[u] poplavi znanja kojoj smo izloženi, ta vrsta redukcije [kompleksnosti na jednu točku, op.] […] više ne služi ničemu […] Dogodilo se ne samo to da je odbačena logičko-gramatička redukcija svijeta života već i to da je odbačena teza da istina obitava u logičko-gramatičkom sudu«. Ipak, Chomsky (2002, str. 183) kaže da nam istinu nitko neće »usipati u glavu«, već da je istina »nešto što sami morate saznati«.

Pristup jednog društva obrazovanju iz perspektive njegove temeljne vrline stoga nipošto nije bezazlen, jer je društvo gotovo nemoguće zamisliti bez obrazovanja. Živimo ozbiljnu krizu obrazovanja iz kojeg se, osobito u ovoj postindustrijskoj kulturi konkurentne učinkovitosti, sve više uklanja sve ono što je vezano uz vrline i vrijednosti, zbog čega su na udaru najčešće vrijednosno-orijentirane humanističke intelektualne discipline koje moraju ustuknuti pred praktično-orijentiranim disciplinama. Bez obzira kako u konačnici shvaćali Aristotelov izraz *zoon politikon*, čovjek u određenom smislu postaje dehumaniziran jer ono karakteristično ljudsko – mišljenje – postaje u punom smislu riječi 'odviše ljudsko'.

U pozadini suvremene krize obrazovanja nalazi se fundamentalna kriza s kojom danas imamo posla – kriza modernoga čovjeka i njegovih temeljnih vrednota. Živimo svojevrsnu dekadenciju vrijednosti uopće budući da više ni ne znamo kojoj bismo to vrijednosti mogli posvetiti svoj život, koja bi to vrijednost zavrijedila biti od temeljne važnost za našu svakodnevicu. Broch (2007, str. 212) govori o »raspadu vrijednosti« u doba moderne u kojoj je čovjek porobljen, ali i preobražen u (zamjenjivu) stvar. Zapravo, bijeg od vrijednosti prerastao je u bijeg od savjesti. »Postavlja se pitanje o tome«, reći će ruski filozof Berdjajev (2007, str. 18), »hoće li se biće, kojemu pripada budućnost, nazivati čovjekom kao i prije.« Nazočimo, nastavlja on, »procesu dehumanizacije u svim područjima kulture i društvenog života«. Obrazovanje nije izuzetak, već dapače možda i najeklatantniji primjer procesa dehumanizacije.

Budućnost pravničkog obrazovanja (usp. Berdica, 2023, str. 278–281) ovisit će u značajnoj mjeri o uspješnosti odgovaranja na izazov novonastalih (ali ne samo tržišnih) uvjeta uspostavom obrazovanja koje će dakako uključivati praktične vještine i teorijska znanja potrebna za funkcioniranje na novim tržištima pravnih usluga. Studente prava treba poučiti pravnoj teoriji, ali im istovremeno i omogućiti rad u praksi i stjecanje konkretnih spoznaja o praktičnoj strani i izazovima pravnog poziva i problemima u društvu. Nije realno za očekivati da će se studente prava tijekom studiranja obučiti za praktičan rad odmah po završetku studiranja, jer to nije ostvarivo niti u drugim zanimanjima.

Čitajući rezultate provedenih istraživanja u sklopu projekta *Iurisprudentia* (usp. Legčević, 2016), možemo vidjeti da su ključne kompetencije za pravne profesionalce sljedeće: poznavanje pravnih propisa i zakonā, odnosno opća kategorija pravno znanje, zatim komunikacijske vještine i pisme-

nost. Od ostalih kompetencija tu su još odgovornost i integritet te objektivnost i logičko zaključivanje. Najveći nedostatak pravnih studija u nas bivši studenti vide u nedostatnoj praktičnoj primjeni znanja i vještina, odnosno u nedovoljnoj praksi tijekom studija. S druge strane, sadašnji (danas su to već bivši) studenti jednom od većih kvaliteta smatraju i »veliku širinu dobivenih znanja i vještina za koje vjeruju da će im biti od koristi pri budućem zapošljavanju« (Legčević, 2016, str. 99, 114). Nesumnjivo je da su nam oba znanstveno-istraživačka projekta – *Iurisprudentia* i *Providentia Studiorum Iuris* – pokazala ispravan put prema poboljšanju i značajnom unapređenju studiranja prava u Hrvatskoj. Riječ je o velikom i opsežnom poslu svih nas unutar pravničkog obrazovanja.

Ukoliko želimo postići željeni cilj – stvarno unapređenje – nužno je uz netom spomenute kompetencije i praktične aspekte profesije razvijati i njegovati širu sliku prava uopće u društvu kako pravnih profesionalaca tako i pravnih laika. Naime, pravna kultura u sebe uključuje ne samo pravno znanje, komunikacijske vještine i logično zaključivanje, premda i oni imaju značajnu ulogu u suvremenoj kulturi. Ovdje je ipak riječ o potrebi da se pravo razumije kao društveni fenomen koji je neodvojiv od društva unutar kojega nastaje i razvija se. Pravo nije moguće odvojiti od društva jer bi to značilo odvojiti ga od njegove 'kolijevke', od njegova konteksta. U tom smislu naše pravničko obrazovanje treba razvijati i onaj imaginativni aspekt koji će svakome tko se s susreće s pravom dati do znanja da je riječ o fenomenu koji je stvorio čovjek za vlastito dobro. Taj 'humanistički dodir' pravu može vratiti ono izgubljeno povjerenje u njegove institucije, ali i u one među nama koji se pravom profesionalno bave. Bez toga, čini mi se, nikakve praktične kompetencije koje bi se stekle u pravničkom obrazovanju neće imati pretjerane svrhe osim 'prodati se'. Na koncu, neka mi bude dopušteno završiti s jednom mišlju o tome čemu 'služi' obrazovanje u kontekstu sveučilišta. Despot (1992, str. 423) sažima: »Ideja sveučilišta […] nas, podsjećajući nas na svoje vlastito, *filozofijsko* podrijetlo, uznosi u zanos potrage na tragu, u tražbi, trebi i potrebi tražilaštva i iz-traživanja nas samih, u našem iskonskom *sebstvu*, ne tek pukom sopstvu, jastvu, subjektivnosti, osobnosti i individualnosti«. Stožer ljudskog društva doista je čovjek. Ništa bez njega i ništa prije njega.

## 6. Popis literature

Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1980). *Sociološke studije*. Školska knjiga.

Ban, J. (21. studeni 2022). *Fakultet nas ne pripremi za tržište rada. Praksom zadovoljna samo trećina mladih*. *Poslovni dnevnik*. https://www.poslovni.hr/hrvatska/fakultet-nas-ne-pripremi-za-trziste-rada-praksom-zadovoljna-samo-trecina-mladih-4364119

Barbarić, D. (2011). Što je obrazovanje?. U D. Barbarić (Prir.), *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta* (str. 151–170). Matica hrvatska.

Berdica, J. (2013). Pravednost kao prva vrlina društvenih institucija: Propitkivanje s Rawlsom. *Filozofska istraživanja, 33*(4), 667–682.

Berdica, J. (2015). Obrazovanje za vrline, ili: Kakvo nam obrazovanje (ne) treba?. U I. Koprek (Ur.). *Vrline i poslovna etika* (str. 39–55). FTI Družbe Isusove.

Berdica, J. (2022). Znanje kao dar i ljubav. *Vjesnik Đakovačko-osječke nadbiskupije, 150*(5), 7–12.

Berdica, J. (2023). *Društvo i pravo: Uvod u interdisciplinarni pristup*. Informator.

Berdjajev, N. (2007). *Sudbina čovjeka u suvremenom svijetu*. Verbum.

Broch, H. (2007). *Duh i duh vremena: eseji o kulturi Moderne*. Antibarbarus.

Bronowski, J. (1984). *Uspon čovjeka*. Otokar Keršovani.

Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja.* EDUCA.

Bubalo, I. (2011). Obrazovanje duha ili obučavanje za zvanje. *Latina et Graeca, 2*(20), 5–12.

Buratović, V. (2009). *Jesu li državna sveučilišta glupa?*. Jesenski & Turk.

Chomsky, N. (2002). *Propaganda i javno mišljenje*. V.B.Z.

Chomsky, N. (2013). *Sustav moći*. Naklada Ljevak.

Compagnon, A. (2020). *Antimodernisti*. Matica hrvatska.

Debord, G. (1999). *Društvo spektakla & Komentari Društvu spektakla*. Arkzin.

Degan, V.-Đ. (1992). Evropska integracija i pravni studiji u Hrvatskoj. *Encyclopaedia Moderna, 13*(1/37), 99–105.

Despot, B. (1992). Ideja sveučilišta. *Encyclopaedia Moderna, 13*(3/39), 422–423.

Eagleton, T. (2011). *Zašto je Marx bio u pravu*. Naklada Ljevak.

Eco, U. (2013). *Konstruiranje neprijatelja*. Mozaik knjiga.

Friedman, M. (1992). *Kapitalizam i sloboda*. Nakladni zavod Globus, Školska knjiga.

Fromm, E. (1986). *Čovjek za sebe*. Naprijed.

Fulghum, R. (2010). *Sve što trebam znati, naučio sam u vrtiću*. Mozaik knjiga.

Galović, M. (2017). *Rastanak od čovjeka?*. Demetra.

Gatto, J. T. (2010). *Oružja za masovno poučavanje: Putovanje nastavnika kroz mračni svijet obaveznog školovanja*. Algoritam.

Giddens, A. (2017). *Sociology* (8th Edition). Polity Press.

Graeber, D. (2020). *Besmisleni poslovi*. Jesenski i Turk.

Harari, Y. N. (2018). *21 lekcija za 21. stoljeće*. Fokus.

Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: Kratka povijest čovječanstva*. Fokus.

Hardt, M. & Negri, A. (2009). *Mnoštvo – rat i demokracija u doba Imperija*. Multimedijalni institut.

Hari, J. (2022). *Ukradena pažnja: Zašto se više ne možemo koncentrirati?*. Planetopija.

Harvey, D. (2013). *Kratka povijest neoliberalizma*. V.B.Z.

Heka, L., Szondi Hekáne, I. & Patyi, Z. (2022). Stavovi mađarskih i hrvatskih studenata o pravnoj profesiji i motivi upisa na studij prava. *Pravni vjesnik, 38*(1), 67–92.

Horvat, S. & Štiks, I. (2010). *Pravo na pobunu: Uvod u anatomiju građanskog otpora*. Fraktura.

Hrvatin, B. (2007). *Reforma pravnog obrazovanja (2007). Vrhovni sud Republike Hrvatske*.
https://www.vsrh.hr/b-hrvatin-reforma-pravnog-obrazovanja-2007.aspx

Ilič, I. (1972). *Dole škole*. NIP Duga.

Jelinić, Z. (2016). Izgradnja modernog i konkurentnog studija prava kao odgovor na zahtjeve tržišta sutrašnjice (u cilju promocije interesa studenata, društva i ekonomije) – između zadržavanja postojećeg stanja i aktiviranja raspoloživih potencijala. *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, 37*(3), 1349–1374.

Jurić, H. (2018). *Iskušenja humanizma*. HFD.

Khayati, M. (2013). O bijedi u studentskom okruženju. *Europski glasnik, 18*(18), 535–544.

Lasić, I. (2014, svibanj). Visoko obrazovanje – ugaslo žarište borbe?. *Le Monde diplomatique – hrvatsko izdanje*, 10–11.

Legčević, J. (Ur.). (2016). *Iurisprudentia – Unapređenje kvalitete obrazovanja na pravnim fakultetima osječkog, riječkog i splitskog sveučilišta*. Pravni fakultet.

Le Goff, J. (2005). *The Birth of Europe*. Blackwell Publishing.

Legradić, R. (1968). *Sociologija prava* (2. izdanje). Naučna knjiga.

Lewis, C. S. (2022). *Ukinuće čovjeka*. Verbum.

Liessmann, K. P. (2011). Posljednja zadaća našeg opstanka. U D. Barbarić (Prir.), *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta* (str. 107–116). Matica hrvatska.

Liessmann, K. P. (2019). *Obrazovanje kao izazov*. Školska knjiga.

Lyotard, J.-F. (2005). *Postmoderno stanje: Izvještaj o znanju*. Ibis grafika.

Mounier, E. (2019). *Rasprave o personalizmu*. Alfa.

Münch, R. (2007). *Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Suhrkamp.

Newport, C. (2022). *Digitalni minimalizam*. Verbum.

Nida-Rümelin, J. (2020). *Filozofija humanog obrazovanja*. Školska knjiga.

NPP (2015). *Zapošljivost i razvoj karijere osoba koje su diplomirale na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu između 2004. i 2010. godine*. Pravni fakultet. https://www.pravo.unizg.hr/_download/repository/Radne_karijere_Pravnici_Izvjestaj_Final%5B1%5D.docx

Nussbaum, M. C. (2012). *Ne profitu: Zašto demokracija treba humanistiku*. AGM.

Perić, B. (1985). Odnos sociologije i pravne znanosti: uvodne napomene. *Pravo i društvo, 4*, 113–117.

Piketty, T. (2021). *Napokon socijalizam!*. Profil.

Platon (1979). *Teetet; Fileb*. Naprijed.

Readings, B. (2016). *Sveučilište u ruševinama*. MeandarMedia.

Redeker, R. (2009). Kriza škole kriza je života. *Europski glasnik, 14*(14), 123–139.

Rodin, D. (1992). Semantički obrat i organizacija sveučilišta. *Encyclopaedia Moderna, 13*(3/39), 429–432.

Rousseau, J.-J. (1997). *Sanjarije samotnog šetača*. Matica hrvatska.

Sandel, M. (2013). *Pravednost – ili kako ispravno postupiti*. Algoritam.

Sandel, M. (2020). *Što se novcem ne može kupiti: moralne granice tržišta*. Verbum.

Scheler, M. (1996). *Ideja čovjeka i antropologija: izbor tekstova*. Nakladni zavod Globus.

Sloterdijk, P. (2007). *Srdžba i vrijeme: političko-psihološki ogled*. Izdanja Antibarbarus.

Stjepandić, J. (2016, 1. lipnja). *Otvoreno pismo dr. sc. Josipa Stjepandića Predsjednici Republike*. *Portal hrvatskoga kulturnog vijeća*. https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/ostalo/prilozi-graana/24054-pismo-citatelja-predsjednica-autoritetom-treba-pomoci-da-cjelovita-kurikularna-reforma-dode-u-kvalificirane-ruke.html

Strauss, L. (2009). Što je humanističko obrazovanje?. *Europski glasnik, 14*(14), 191–197.

Svendsen, L. F. H. (2011). *Filozofija dosade*. TIM press.

Šegedin, P. (2011). Obrazovanje i odgoj u Platonovoj *Politeji*. U D. Barbarić (Prir.), *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta* (str. 117–149). Matica hrvatska.

Šimleša, P. (1969). Reforma sveučilišne nastave. *Encyclopaedia Moderna, 4*(10), 63–69.

Taylor, C. (2009). *Etika autentičnosti*. Verbum.

Zovko, J. (2014). Obrazovanje u kontekstu Hegelove »druge prirode«. *Acta Iadertina, 11*(1), 83–94.

Žunec, O. (2011). Sveučilište i cjelina događanja. U D. Barbarić (Prir.), *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta* (str. 67–84). Matica hrvatska.

Žunec, O. (2017). Humanistika za kraj povijesti. U F. Grgić & I. Martinović (Ur.), *Smisao humanističkih znanosti* (str. 121–133). Institut za filozofiju.

# An Education that 'is Never Found': Towards Humane Legal Education

**Summary**

We are experiencing a crisis in education from which, especially in this post-industrial culture of competitive efficiency, everything related to virtues and values is increasingly being removed, which is why the most often value-oriented humanistic intellectual disciplines are under attack and must retreat in front of practically oriented disciplines. Education has become one of the many battlefields of postmodern political and cultural debates in which different visions and concepts of *education in the knowledge society* clash, which mostly have one thing in common—to liberate education from its value and ethical dimensions. Despite this, education is the fulfillment of man's natural need for knowledge, which should encourage us to think. This is precisely the fundamental virtue of education—encouraging a person to think critically and freely. On this track, the concept of *humane education* focused on man, that is, on the aesthetic, emotional, ethical, and cognitive dimensions of man, is being developed. Through a critical presentation of the current moment of legal education, we want to identify problems, but also encourage educational and legal circles to correctly evaluate the human being within the framework of education itself.

**Key words:** humane education, human person, education crisis, legal education

# IZAZOVI RAZVOJA ARHIVSKE PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ

**DANIJEL JELAŠ**
Filozofski fakultet Osijek
Lorenza Jägera 9
HR–31000 Osijek
Croatia
djelas@ffos.hr

**PETRA PLANTOSAR**
Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu
Petra Preradovića 17
HR–31400 Đakovo
petra.kolesaric@djkbf.hr

*UDK: 37.091.3:930.25*
*Izvorni znanstveni članak / Original scientific paper*

**Sažetak**

Arhivska pedagogija dio je šireg spektra kulturno-prosvjetnih djelatnosti suvremenih arhiva. Ona podrazumijeva prije svega osmišljavanje i realizaciju obrazovnih aktivnosti i sadržajā namijenjenih različitim uzrastima i kategorijama arhivskih korisnika, s ponešto većim naglaskom na učenike osnovnih i srednjih škola te studente. Svrha navedenih aktivnosti i sadržaja, iz perspektive arhiva, jest upoznavanje javnosti s arhivskom baštinom i podizanje svijesti o njezinoj važnosti, kao i podizanje razine arhivske pismenosti. U posljednjih desetak godina u hrvatskim javnim arhivima ponuda arhivsko-pedagoških programa postala je uobičajena, a zaposlenici koji ih izvode često se nazivaju *arhivskim pedagozima*. Unatoč tome, status arhivske pedagogije i arhivskih pedagoga u formalnom smislu još uvijek nije definiran. Zbog toga je u pogledu broja aktivnosti, njihove kvalitete, usklađenosti sa suvremenim obrazovnim pristupima, standardima i trendovima poput *online* učenja, ta profesija vrlo neujednačena, a mnogo toga ovisi isključivo o kadrovskim mogućnostima pojedinih arhiva, ograničenim financijskim sredstvima, razumijevanju rukovoditelja te entuzijazmu i naobrazbi pojedinaca. Cilj je ovog rada identificirati glavne izazove daljnjeg razvoja arhivske pedagogije, s posebnim naglaskom na određene formalne prepreke te pitanje kadrovskog potencijala.

**Ključne riječi:** arhiv, arhivska pedagogija, *online* učenje, pedagog, razvoj

## 1. Uvod

Arhivska pedagogija ili arhivska edukacija, kao dio baštinske pedagogije, danas više ne predstavlja novinu u svijetu arhivistike, već postupno prerasta u jednu od temeljnih i najzastupljenijih kulturno-prosvjetnih djelatnosti arhiva. Ideja povezivanja odgoja i obrazovanja s arhivistikom, barem u praktičnom smislu, seže još u 19. stoljeće. Međutim, značajnije povezivanje ove dvije discipline možemo pratiti tek negdje od 20. stoljeća. Svjetske trendove u afirmaciji arhivske pedagogije, barem u teoriji, slijedili su i hrvatski arhivi. Tako se ovaj vid kulturno-prosvjetnog rada u arhivima u domaćoj stručnoj literaturi javlja 1970-ih godina. Ipak, izuzmemo li Hrvatski državni arhiv kao nacionalnu kuću, sve do 2013. godine razvoj arhivske pedagogije u Hrvatskoj ovisio je u prvom redu o osobnom angažmanu i entuzijazmu zainteresiranih pojedinaca, bez ustustavljenog plana i programa razvoja na razini državnih arhiva. Tek osnivanjem Sekcije za arhivsku pedagogiju u okviru Hrvatskog arhivističkog društva 2013. godine stvoren je svojevrsni institucionalni okvir za afirmaciju arhivsko-pedagoških djelatnosti. Arhivski su djelatnici tako dobili i podršku struke, ali i mogućnost i poticaj da se dodatno angažiraju kako na stvaranju novih i obrazovnih sadržaja tako i na davanju teorijskog doprinosa djelatnosti istraživačkim radom. Od tada doista bilježimo određene pomake u broju obrazovnih sadržaja u ponudi arhivā i objavljenih rezultata istraživanja na temu arhivske pedagogije u stručnim publikacijama. Ipak, proteklo je desetogodišnje razdoblje bilo obilježeno brojnim izazovima, čiji je utjecaj na funkcioniranje i razvoj arhivske službe u Hrvatskoj, poput dugotrajne ekonomske krize i pandemije virusa COVID-19, bio znatan. Također, zasigurno postoje i unutrašnji čimbenici koji su se nepovoljno odrazili na proces afirmacije arhivske pedagogije unutar struke i ostvarenja ciljeva njezina razvoja postavljenih prilikom osnivanja Sekcije 2013. godine. Namjera je, stoga, u ovom radu detektirati dosadašnje prepreke na putu napretka arhivske pedagogije te moguće izazove u njezinom daljnjem razvoju u arhivima na području Republike Hrvatske.

## 2. Arhivska pedagogija u klasifikaciji djelatnosti hrvatskih arhiva

Arhivi kao baštinske institucije, čija je temeljna zadaća čuvanje, obrada i korištenje arhivskog gradiva, imaju i zadatak organizirati predstavljanja

različitih kulturno-prosvjetnih aktivnosti. One su definirane kao djelatnost arhiva u članku 34. *Zakona o arhivskom gradivu i arhivima* iz 2018. godine. Ondje se, između ostalog, navodi da arhivi »omogućuju i potiču korištenje arhivskog gradiva« te da »priređuju izložbe, predavanja i druge oblike predstavljanja arhivskoga gradiva i arhivske djelatnosti javnosti« (Hrvatski sabor, 2018).[1] Načelno i u praksi, u odgojno-obrazovne djelatnosti arhiva ubrajamo i ono što u današnje vrijeme nazivamo *arhivskom pedagogijom*. Prema Stančić i Garić (2014, str. 345), arhivska je pedagogija »interdisciplinarno područje u kojem se susreću arhivska teorija i praksa s pedagogijom«, a podrazumijeva korištenje arhivskog gradiva u obrazovne svrhe. Stančić i Đuričić (2018, str. 161) donose sveobuhvatniju definiciju arhivske pedagogije: »interdisciplinarno područje arhivistike i pedagogije koje se bavi pripremom i obradom arhivskoga gradiva u odgojno-obrazovne svrhe u skladu s dobi i interesom djece, učenika, studenata i odraslih.« Ona se može definirati i kao osmišljavanje te izvođenje odgojno-obrazovnih aktivnosti ili programa u arhivima na temu arhiva i arhivske baštine, ciljanom primjenom didaktičkih metoda, sredstava i pomagala u skladu s jasno definiranim ciljevima i ishodima.

Međutim, unatoč činjenici da je pojam *arhivska pedagogija* u redovitoj upotrebi, kako u svakodnevnoj praksi tako i u stručnoj literaturi, on, zasad, još nije pronašao svoje mjesto u dokumentima kojima se regulira arhivska djelatnost, što predstavlja stanoviti izazov snažnijoj afirmaciji arhivske pedagogije unutar arhivske službe u Republici Hrvatskoj. Naime, kako je već istaknuto, načelno se smatra da su arhivsko-pedagoške aktivnosti obuhvaćene sintagmom *kulturno-prosvjetna djelatnost arhiva* prisutnoj u službenoj klasifikaciji poslova u arhivima. Dakle, takve je aktivnosti moguće evidentirati u planovima i izvješćima kao redovna zaduženja arhivskih djelatnika. To je svakako hvalevrijedna stvar jer bi ih se u suprotnom moralo tretirati kao izvanredne poslove čije obavljanje treba posebno obrazlagati i pravdati. Međutim, s obzirom na trenutačno stanje i potrebe razvoja, formalna definicija zaduženja i opis poslova vezanih za arhivsku pedagogiju, kao i nužnih specifičnih znanja i vještina zaposlenika u čijoj su oni nadležnosti, bila bi važan sustavni iskorak prema boljem pozicioniranju ove djelatnosti unutar službe. U konačnici, to je i osnovan preduvjet formalizaciji zasad posve nedefiniranog statusa *arhivskih pedagoga*. Primjerice, u sistematizaciji u arhivima ne

[1] U praksi, kulturno-prosvjetne djelatnosti arhiva obuhvaćaju odgojno-obrazovne aktivnosti, izložbe, predavanja, tribine, predstavljanje knjiga, glazbene slušaonice, projekcije filmova i dr.

postoji takvo radno mjesto, arhivsku pedagogiju nije moguće specijalizirati na stručnim ispitima i, svakako najvažnije, nisu propisani nikakvi kriteriji tko uopće može biti arhivski pedagog.[2] U praksi, osmišljavanjem i izvođenjem obrazovnih programa u arhivima najčešće se bave osobe s potrebnim obrazovanjem za rad u nastavi, ali i zainteresirani zaposlenici arhiva bez formalne naobrazbe (Đuričić, 2018, str. 53–54). Pritom treba naglasiti da su potonji dali vrijedan doprinos razvoju arhivske pedagogije, a pojedinci su zaslužni za niz zanimljivih i inovativnih aktivnosti u ponudi. No, dugoročno gledano, ipak treba imati u vidu činjenicu da su korisnici obrazovnih sadržaja u arhivima pretežito djeca i mladi. Dakle, arhivski se pedagozi u radu najčešće susreću s osjetljivim skupinama korisnika različite dobi i predznanja, što iziskuje prilagođeni pristup u skladu s metodološkim zadatostima obrazovne struke. Također, ponuda programa u arhivima, da bi bila atraktivna, mora u većoj mjeri biti kompatibilna i komplementarna sa školskim kurikulumima. Sve to ukazuje na potrebu da arhivski pedagozi imaju određenu pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku naobrazbu, o čemu će zasigurno biti potrebno povesti više računa u budućnosti.

## 3. Uloga arhivske pedagogije u Hrvatskoj: dvije perspektive – obostrani interes

Suradnja arhivā i obrazovnih institucija umnogome počiva na obostranom interesu. Tako arhivi, kao baštinske i informacijske ustanove, imaju permanentni zadatak obrazovati sve kategorije (potencijalnih) korisnika. U tom smislu, arhivska pedagogija postala je jedan od važnijih instrumenata podizanja opće razine arhivske pismenosti, odnosno znanja i vještina nužnih za razumijevanje i korištenje arhivskog gradiva, kao i podizanja svijesti o ulozi arhiva u društvu i vrijednosti arhivske baštine, osobito među mlađom populacijom. Nadalje, primjetan je i sve veći angažman arhiva na postizanju većeg stupanja vidljivosti u zajednici otvaranjem svojih vrata sve širem krugu različitih korisnika. To se, osim organizacijom javnih priredbi poput predavanja, tribina, predstavljanja knjiga i izložbi, nastoji postići upravo ponudom redovnih i prigodnih obrazovnih programa.

[2] Primjerice, u hrvatskim je muzejima pitanje muzejskih pedagoga već neko vrijeme definirano kao radno mjesto i strukovno područje za koje se polaže zaseban stručni ispit.

Kada je riječ o suradnji s obrazovnim institucijama, ključan je visoki obrazovni potencijal arhivske baštine. Taj je potencijal u nekoj mjeri i prepoznat, pa je učenje o arhivima i arhivskoj baštini uvršteno u *Kurikulum za nastavni predmet Prirode i društva u osnovnoj školi* kao i *Kurikulum za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019a; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019b; Kolesarić et al., 2020). Pritom se posebno ističe organizacija izvanučioničke nastave u arhivima, dakako s ciljem pridodavanja dopunskih nastavnih sadržaja učenjem o arhivskom gradivu kao vrijednoj pisanoj baštini i izvoru povijesnih spoznaja na mjestu gdje se ta baština čuva. Treba dodati da se arhivi i arhivska pisana, kartografska, slikovna i audio-vizualna baština nadovezuju i na sadržaje drugih nastavnih predmeta poput hrvatskog, njemačkog ili latinskog jezika i književnosti, geografije, likovne i glazbene kulture, pa čak i etike i vjeronauka, te nekih strukovnih predmeta u srednjim školama. Arhivske obrazovne programe koriste i studenti, napose studija povijesti, informacijskih znanosti, prava, kulturnih studija, a ponekad i studenti građevine i arhitekture, klasične filologije i germanistike. U posljednje vrijeme, sve je više primjera suradnje arhivā i predškolskih ustanova, osobito nakon pojave programa prilagođenih za ovaj uzrast.




**Slika 1.** Uloga arhivske pedagogije u kontekstu interesa arhiva i obrazovnih ustanova

## 4. Poteškoće, budući izazovi te mogućnosti djelovanja u ostvarivanju razvojnih ciljeva

Unatoč očitim pozitivnim pomacima u posljednjih desetak godina koji se očituju u boljoj organizaciji arhivsko-pedagoške djelatnosti, većem broju angažiranih stručnjaka, stručnoj i znanstvenoj produkciji te primjerima nekih vrlo uspješnih programa, neki temeljni ciljevi postavljeni na početku rada Sekcije za arhivsku pedagogiju 2013. godine još nisu realizirani. Radi se, u prvom redu, o postojanju stalnih programa u ponudi svakog arhiva u Hrvatskoj kao i osoba posebno zaduženih za obrazovni rad te stalno dostupnih informacija o programima na mrežnim stranicama arhiva (Hrvatsko arhivističko društvo, n.d.). Naime, ponuda programa i način rada, barem kada je riječ o područnim arhivima, i dalje ponajviše ovise o entuzijazmu pojedinaca i razumijevanju rukovodećeg kadra institucija. Izostanak sustavnog pristupa te neravnomjerna uključenost arhiva u obrazovni rad znači vrlo raznolike rezultate u praksi kada je riječ o ponudi sadržaja i broju posjeta. K tome, treba priznati da su očekivanja u tom pogledu bila općenito znatno ambicioznija u vrijeme osnivanja Sekcije, nego što su to u konačnici pokazali rezultati, pa se postavlja pitanje što je svemu tome uzrok. Za početak, kao razlog slabije posjećenosti arhivā u navedenom razdoblju treba isključiti načelni manjak interesa korisnikā za arhivske obrazovne sadržaje. Istraživanja provedena 2013. i 2020. godine upućuju na to da u velikoj mjeri prevladavaju pozitivni stavovi među školskim nastavnicima[3] u pogledu organiziranja izvanučioničke nastave u arhivima (Jelaš, 2013; Stančić & Garić, 2013; Kolesarić et al., 2020) ili korištenja arhivskih izvora u nastavi povijesti u školama i na fakultetima (Kolesarić & Jelaš, 2019; Jelaš & Plantosar, 2022). Probleme, stoga, treba tražiti drugdje.

Detektirati sve bitne okolnosti s nepovoljnim utjecajem na razvoj i afirmaciju arhivske pedagogije unutar javne arhivske službe u Hrvatskoj u ovom trenutku nije jednostavno bez relevantnih podataka.[4] Za početak, moguće je izdvojiti neke ključne općepoznate i jasno utvrdive unutarnje i vanjske čimbenike koji su mogli otežati i usporiti njezin razvoj u posljednjih desetak godina. Od vanjskih čimbenika to je svakako dulje razdoblje gospodarske

[3] Pretežito nastavnika povijesti.

[4] Nažalost, posve precizni i ažurni podaci o broju programa i posjeta za proteklo desetogodišnje razdoblje nisu dostupni jer su centralizirane evidencije za tu vrstu podataka još uvijek u izradi.

krize, čije su posljedice kulminirale upravo u vrijeme osnivanja Sekcije za arhivsku pedagogiju. Ta je kriza u svim javnim službama prouzročila znatan manjak raspoloživih materijalnih resursa, a s vremenom i ljudskih. Primarni fokus arhivske službe tada je bio usmjeren na održavanje osnovne djelatnosti zaštite gradiva te uobičajenih posebnih programa, koji su se našli na udaru mjera štednje. Ubrzo je započela i realizacija legalizacije bespravno izgrađenih objekata kao projekt od nacionalnog prioriteta, u čemu su arhivi imali ključnu ulogu. Ustanove su tada bile primorane preraspodijeliti kadrovske resurse na te poslove, jer je mogućnost dodatnog zapošljavanja bila vrlo ograničena. Time je i prostor za arhivsko-pedagoške aktivnosti i programe bio znatno smanjen, osobito kada je riječ o područnim arhivima s manjim brojem zaposlenika. Kriza je, dakako, pogodila i obrazovni sektor, što je značilo, između ostalog, i znatno smanjenje inače skromnih sredstava za organizaciju terenske i svih drugih oblika izvanučioničke nastave, a posljedično i smanjenje broja zahtjeva za arhivske obrazovne programe. Drugi izrazito nepovoljan vanjski čimbenik bio je pandemija COVID-19. Mjere, ograničenja i zatvaranja tijekom 2020. i 2021. godine po svoj su prilici znatno unazadile obrazovni rad arhivā i trebat će proći neko vrijeme samo da se interes korisnika vrati na pretpandemijske razine.[5]

Od navedenih vanjskih, možda i veću prepreku predstavlja ključan unutarnji čimbenik, a to je neuspjeh angažiranih stručnjaka unutar službe u nastojanjima da se arhivska pedagogija u potpunosti afirmira kao jedna od redovnih djelatnosti arhiva. Uz već spomenuti nedefinirani status arhivske pedagogije i arhivskih pedagoga u sistematizacijama poslova i radnih mjesta u arhivima, izričiti dokaz za to je i aktualan temeljni strateški dokument razvoja arhivske službe u Republici Hrvatskoj koji se naziva *Nacionalni plan razvoja arhivske djelatnosti za razdoblje 2020. – 2025.*, a koji je donesen 2019. godine. Naime, u njemu se tek načelno navodi da se arhivsko gradivo koristi u svrhu obrazovanja, govori se o unapređenju mrežne dostupnosti gradiva te se predviđa razvoj infrastrukture namijenjene za javna događanja (Ministarstvo kulture i medija Republike Hrvatske, 2019a), ali bez ikakvog izravnog spomena arhivsko-pedagoške djelatnosti u smislu konkretnih planova i koraka. Naravno, veća dostupnost gradiva, osobito digitaliziranog, doista bi po sebi trebala značiti i veći interes za njegovo korištenje u obrazovne

[5] Iznesene činjenice i procjene temelje se na izravnom iskustvu i angažmanu autora na organizaciji poslova vezanih za arhivsku pedagogiju te uvida u stanje na razini Hrvatske putem njihovog redovitog sudjelovanja u radu Sekcije za arhivsku pedagogiju. Član od njezina osnutka i aktualan voditelj te sekcije je Danijel Jelaš.

svrhe. Na tom se planu u ovom trenutku možda i najviše radi, jer je u tijeku provođenje plana digitalizacije kulturne baštine za razdoblje od 2020. do 2025. godine (Ministarstvo kulture i medija Republike Hrvatske, 2019b). Kvalitetnija infrastruktura značila bi i poboljšanje radnih uvjeta arhivskih pedagoga ako se prilikom uređenja dvorana za javne priredbe i izložbe u arhivima bude razmišljalo i o obrazovnom radu. Međutim, ništa konkretno u tom dokumentu ne upućuje na to da o arhivskoj pedagogiji treba voditi nekog posebnog računa. Dok se to ne promijeni, teško da će se problemu arhivske pedagogije promišljati sustavno na razni arhivske službe.

Osim razmatranja općih okolnosti, uvid u dosadašnje i trenutne poteškoće u razvoju arhivske pedagogije pružaju i rezultati pet istraživanja provedenih među arhivima te nastavnicima i studentima povijesti kao korisnicima arhivsko-pedagoških aktivnosti u razdoblju između 2013. i 2022. godine (Jelaš, 2013; Stančić & Garić, 2013; Kolesarić & Jelaš, 2019; Kolesarić et al., 2020; Jelaš & Plantosar, 2022). Analizom dobivenih rezultata mogu se izdvojiti određene prepreke intenzivnijem razvoju arhivsko-pedagoške djelatnosti, a sve se nadovezuje na ono što je ranije rečeno o vanjskim i unutarnjim čimbenicima. Navedene se prepreke dijele u dvije kategorije: ponuda i korištenje sadržaja. Sažeto govoreći, u pogledu ponude sadržaja u državnim arhivima u Republici Hrvatskoj među pojedinim ustanovama postoje zamjetne razlike u, primjerice, smislu kadra, prostornih i materijalnih mogućnosti te vrsti i količini arhivskog gradiva. Također, vidljiv je i izostanak sustavnog pristupa arhivsko-pedagoškim djelatnostima, kao i nedovoljna prilagođenost sadržaja potrebama odgoja i obrazovanja, kako ističu ispitanici. Kada je riječ o korištenju sadržaja, uočava se neravnomjerna dostupnost arhivskih programa, odnosno arhivi se većinom nalaze u županijskim središtima, što uvjetuje da škole i druge odgojno-obrazovne ustanove iz daljih mjesta trebaju imati organizacije i financijske mogućnosti za odlazak u arhiv. Također, istraživanja ukazuju na manjak digitaliziranog sadržaja i *online* arhivsko-pedagoških sadržaja, jer samo nekoliko arhiva nudi *online* sadržaje ili ih je nudilo isključivo tijekom zatvaranja tijekom pandemije COVID-19. Jedan od glavnih izazova razvoja u smislu korištenja sadržaja svakako je neadekvatna informiranost dionika iz područja odgoja i obrazovanja te javnosti o arhivsko-pedagoškim sadržajima (Jelaš, 2013; Stančić & Garić, 2013; Kolesarić & Jelaš, 2019; Kolesarić et al., 2020; Jelaš & Plantosar, 2022).

Na temelju navedenog, moguće je izdvojiti snage, slabosti, prilike i prijetnje razvoju arhivske pedagogije u Hrvatskoj. Prije svega, važnu snagu

predstavlja postojanje institucionalnog stručnog okvira u vidu Sekcije za arhivsku pedagogiju Hrvatskog arhivističkog društva te povećanje broja članova Sekcije zadnjih godina. Potonje svjedoči o većem interesu djelatnika za razvoj ovih aktivnosti u arhivima. Zatim, tu je zadovoljavajući broj teorijskih istraživanja i praktičnih iskustava prikazanih u radovima, sustavno prikupljanje korisničkih iskustava te povratne informacije korisnika, koje svjedoče o velikoj zainteresiranosti za arhivsko-pedagoške programe. Od slabosti valja istaknuti nedefiniranost statusa arhivske pedagogije i arhivskih pedagoga, neujednačenost u pogledu adekvatne infrastrukture i kadrovskih kapaciteta, što je svakako jedan od uzroka neravnomjernog razvoja djelatnosti na području Hrvatske, ali i činjenicu da je većina arhivskih ustanova smještena u većim centrima. Time je otežana dostupnost sadržaja korisnicima izvan tih centara, čemu ne pomaže ni trenutačni udio digitaliziranog gradiva. Prilike za nastavak razvoja arhivske pedagogije jesu provedba plana digitalizacije kulturne baštine, čime će gradivo postati dostupnije svim zainteresiranim korisnicima te nedavno uvođenje učenja o arhivu i arhivskom gradivu u nove kurikulume *Prirode i društva* i *Povijesti*, što je jedan od preduvjeta za značajniju afirmacija arhiva kao mjesta učenja. Od prijetnji se svakako izdvaja nedostatak potpore arhivsko-pedagoškoj djelatnosti na razini službe i pojedinih institucija te nastavak financijske krize uzrokovane pandemijom i izrazito nepovoljnim globalnim sigurnosnim prilikama.




**Slika 2.** Arhivska pedagogija u Hrvatskoj – SWOT analiza

## 5. Smjernice za daljnje djelovanje

SWOT analiza na neki način ukazuje na aktivnosti koje bi u kratkoročnom i srednjoročnom razdoblju bilo dobro poduzeti. Svakako treba iskoristiti sve veću zainteresiranost arhivista za bavljenje arhivskom pedagogijom i njihovu umreženost u okviru Sekcije za arhivsku pedagogiju da bi se oživjela arhivsko-pedagoška aktivnost nakon pandemijske stanke. To se, za prvu ruku, može učiniti stavljanjem u funkciju postojećih programa i ponovnom uspostavom intenzivnije suradnje s obrazovnim ustanovama. U nekom će kraćem roku biti nužno učiniti i određene iskorake u smislu ponude atraktivnijih sadržaja da bi se privukao veći broj korisnika. To bi se moglo postići većom ponudom obrazovnih programa u arhivima usklađenih s temama iz aktualnih kurikuluma na razini pojedinih arhiva, ali i njihovom raznovrsnošću, čime bi se proširio krug korisnika. Uz stručna vodstva, predavanja i radionice, treba razmisliti i o publikacijama arhivskog gradiva prilagođenima za nastavni rad u tiskanom obliku ili *online*, publikacijama nastavnih materijala i slično. Na koncu, interes za takve sadržaje te određena očekivanja od arhiva među potencijalnim korisnicima zasigurno postoje, čemu u prilog govore i rezultati dvaju istraživanja provedenih među nastavnicima povijesti 2020. i 2022. godine (Kolesarić et al., 2020; Jelaš & Plantosar, 2022).

Srednjoročno gledajući, trebat će aktualizirati pitanje statusa arhivske pedagogije i arhivskih pedagoga, s tim da tek ažuriranje sistematizacije poslova i, eventualno, radnih mjesta, nipošto neće biti dostatno. Bitno je pritom usuglasiti kriterije, odnosno utvrditi popis nužnih kompetencija za bavljenje arhivskom pedagogijom. To se može postići uvođenjem specijalizacije na stručnom ispitu za arhiviste, jer takva mogućnost postoji za neka druga područja arhivističkog rada. Neophodno je, dakako, omogućiti temeljno i permanentno obrazovanje arhivskih pedagoga izdavanjem priručnika, edukacijama, pokaznim radionicama, razmjenom materijala i slično. Nadalje, ključno je da se pri uređenju infrastrukture za javne sadržaje arhivā nastoje uvažiti i potrebe obrazovnog rada te da se arhivski pedagozi redovito uključuju u organizaciju javnih programa arhivā, napose izložbenih, ne bi li ih dodatnim sadržajima učinili atraktivnim korisnicima iz obrazovnih ustanova, ali i širem građanstvu.

Jedan od srednjoročnih zadataka svakako je i obogaćivanje ponude *online* sadržaja svake arhivske institucije. To, u konačnici, prema rezultatima ranije spomenutih istraživanja, očekuju i potencijalni korisnici obrazovnih

sadržaja. Nove navike pristupanja gradivu *online* putem dodatno su potaknute restrikcijom tijekom pandemije i samo je pitanje vremena kada će ono postati češće od korištenja gradiva u arhivima. To se odnosi i na izvanučioničku nastavu, a ovisi zapravo jedino o količini, raznovrsnosti i zanimljivosti *online* dostupnih materijala, te njihovoj prilagođenosti za upotrebu u nastavi. Zato bi bilo dobro u budućnosti porazmisliti i o stvaranju centralizirane arhivske platforme u Republici Hrvatskoj za pristup *online* sadržajima različitih arhiva, kategoriziranim prema povijesnim razdobljima, različitim temama iz povijesti i karakteristikama samih korisnika – dob, učenici, nastavnici, studenti, šira javnost i drugo.

Glavni izazov ostvarivanju tih zadataka jest znatna institucionalna, ali i materijalna potreba u izazovnim vremenima ne samo za arhivsku službu već i društvo u cjelini. Ona će se vrlo teško postići ne bude li arhivska pedagogija našla primjereno mjesto u temeljnim strateškim dokumentima razvoja arhivske službe. Budući da je aktualan nacionalni plan razvoja arhivske djelatnosti zašao u četvrtu godinu realizacije pa će iduće godine biti nužno donijeti novi, možda će se otvoriti određeni prostor da se tom prigodom izravnije adresiraju potrebe obrazovnog rada u arhivima. Također, bilo bi dobro ažurirati smjernice razvoja arhivske pedagogije na razini struke u skladu s iskustvima stečenim u proteklih desetak godina i trenutnim korisničkim potrebama s posebnim naglaskom suvremene metode poučavanja u *online* okruženju.

Ozbiljna promišljanja o načinima artikulacije novih smjernica nisu moguća bez ažurnih podataka. Stoga, u 2023. godini Sekcija za arhivsku pedagogiju Hrvatskog arhivističkog društva planira provesti istraživanje s ciljem utvrđivanja ovisnosti statusa arhivske pedagogije u pojedinoj ustanovi i na razini arhivske službe o stavovima i stručnom profilu djelatnikā te osoba na rukovodećim položajima. Rezultati istraživanja bit će predstavljeni na 54. savjetovanju hrvatskih arhivista u listopadu 2023. godine. Za sada je provedeno manje pilot istraživanje među rukovodećim kadrom ustanova, čiji su rezultati tek indikativni, a sa svrhom oblikovanja što kvalitetnijeg anketnog upitnika namijenjenog istraživanju stavova i mišljenja svih stručnih zaposlenika u službi o statusu i ulozi arhivske pedagogije.[6]

[6] Podaci dostupni autorima.

## 6. Zaključak

Promjene koje možemo pratiti u posljednjih desetak godina vezane za ponudu i kvalitetu arhivskih obrazovnih sadržaja u Hrvatskoj predstavljaju važan iskorak prema punoj afirmaciji arhiva kao mjesta učenja i arhivske pedagogije kao redovite djelatnosti u arhivima. Ipak, bit će potrebno uložiti daljnje napore da se ciljevi, odnosno smjernice razvoja arhivske pedagogije postavljene na početku djelovanja Sekcije za arhivsku pedagogiju Hrvatskog arhivističkog društva realiziraju u cijelosti. Nove okolnosti, osobito one vezane za veći značaj digitalnog gradiva, ukazuju na potrebu da se ti ciljevi revidiraju i prilagode suvremenim korisničkim potrebama. No, dva osnovna i barem jedan obrazovni program u stalnoj ponudi svakog arhiva te osoba stalno zadužena za poslove arhivske pedagogije, ostaju glavni prioriteti kao osnova dinamičnijeg i, ništa manje bitno, ravnomjernijeg razvoja ove djelatnosti.

Hoće li se institucije i služba u cjelini u narednom razdoblju opredijeliti za poduzimanje nekih od predloženih koraka za daljnje djelovanje ovisit će, kao i u svemu dosad, ponajviše o razumijevanju rukovodećih struktura u čijoj je nadležnosti donošenje odluka o korištenju i raspodjeli materijalnih i ljudskih resursa. Sekcija za arhivsku pedagogiju, kao i Hrvatsko arhivističkog društvo u cjelini, može jedino predlagati, upozoravati, savjetovati, analizirati i raspravljati o optimalnim rješenjima. Indikator poboljšanja statusa arhivske pedagogije u arhivskoj struci i službi svakako bi bilo primjereno mjesto odgojno-obrazovnog rada u arhivima u budućim strateškim dokumentima. Najrelevantniji pak pokazatelj pozitivnih pomaka u praksi bit će veća ponuda kvalitetnih obrazovnih sadržaja popraćena povećanjem broja i kategorija njihovih korisnika.

## 7. Popis literature

Đuričić, P. & Stančić, H. (2018). Edukacijske aktivnosti nacionalnih arhiva u Europskoj uniji. U R. Zaradić (Ur.), *Privatno arhivsko gradivo i koncept sveobuhvatnog arhiva* (str. 159–179). Hrvatsko arhivističko društvo.

Đuričić, P. (2018). *Edukativne djelatnosti nacionalnih arhiva u svijetu*. [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9723/

Hrvatsko arhivističko društvo (n.d.). *Sekcija za arhivsku pedagogiju*. https://had-info.hr/sekcija-za-arhivsku-pedagogiju#

Hrvatski sabor. (2018). *Zakon o arhivskom gradivu i arhivima*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_07_61_1265.html

Jelaš, D. (2013). Mogućnosti unapređenja suradnje arhiva i nastavnika povijesti u organizaciji izvanučioničke nastave. U S. Babić (Ur.), *Arhivi i politika* (str. 241–258). Hrvatsko arhivističko društvo.

Jelaš, D. & Plantosar, P. (2022). Korištenje povijesnih izvora u nastavi povijesti. U R. Zaradić (Ur.), *Digitalizacija* (str. 207–225). Hrvatsko arhivističko društvo.

Kolesarić, P. & Jelaš, D. (2019). Stavovi i iskustva hrvatskih studenata povijesti povezanih s korištenjem *online* dostupnih povijesnih izvora. U R. Zaradić (Ur.), *Upravljanje elektroničkim gradivom i suvremena arhivska praksa* (str. 207–231). Hrvatsko arhivističko društvo.

Kolesarić, P., Šimić, D. & Jelaš, D. (2020). Obrazovna uloga arhiva i arhivskoga gradiva u kontekstu novoga kurikula za nastavni predmet povijest: stavovi i mišljenja nastavnika povijesti na području Osječko-baranjske županije. U R. Zaradić (Ur.), *Arhivska struka u novom normativnom okruženju* (str. 113–136). Hrvatsko arhivističko društvo.

Ministarstvo kulture i medija Republike Hrvatske. (2019a) *Nacionalni plan razvoja arhivske djelatnosti za razdoblje 2020. – 2025*. https://min-kulture.gov.hr/vijesti-8/nacionalni-plan-razvoja-arhivske-djelatnosti-za-razdoblje-od-2020-do-2025/18732

Ministarstvo kulture i medija Republike Hrvatske (2019b). *Plan digitalizacije kulturne baštine 2020. – 2025.* https://min-kulture.gov.hr/izdvojeno/izdvojena-lijevo/kulturne-djelatnosti-186/digitalizacija-kulturne-bastine-9828/9828

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019a). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Prirode i društva za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019b). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html

Stančić, H. & Garić, A. (2013). Otvorenost arhiva prema odgojno-obrazovnom sustavu. U S. Babić (Ur.), *Arhivi i politika* (str. 209–240). Hrvatsko arhivističko društvo.

Stančić, H. & Garić, A. (2014). Arhivska pedagogija. U D. Gavranović & I. Despot (Ur.), *Arhivi, knjižnice, muzeji: mogućnosti suradnje u okruženju globalne informacijske infrastrukture* (str. 345–349). Hrvatsko muzejsko društvo.

# Challenges of the Development of Archival Pedagogy in Croatia

## Summary

Archival pedagogy is a part of a wider spectrum of cultural and educational activities of contemporary archives. It primarily involves designing and implementing educational activities and content designed for different ages and categories of archival users, with a greater emphasis on primary and secondary school students and university students. The purpose of the mentioned activities and content, from the archive's perspective, is to familiarize the public with the archival heritage and raise awareness of its importance, as well as to raise the level of archival literacy. Over the last decade, the offer of the archival-pedagogical programmes has become common in Croatian public archives, and the employees who create and perform them are often called *archival pedagogues*. Regardless, the status of archival pedagogy and archival pedagogues has not been formally defined yet. Therefore, in terms of the number of activities, their quality, compliance with modern educational approaches, standards, and trends, such as online learning, there is a lack of consistency among archives, and much of this depends solely on the possibilities of individual archives regarding personnel, limited financial resources, understanding of managers, as well as on enthusiasm and education of individuals. The aim of this paper is to identify the main challenges of further development of archival pedagogy, with reference to certain formal obstacles and the issue of personnel potential.

**Key words:** archives, archival pedagogy, online learning, pedagogue, development

# DOPRINOSI LIBERALNE TEORIJE U KRITICI EGALITARISTIČKE KONCEPCIJE RADA I OBRAZOVANJA

**ZLATKO MILIŠA, IGOR JOSIPOVIĆ, NEMANJA SPASENOVSKI**

Filozofski fakultet Osijek
Lorenza Jägera 9
HR–31000 Osijek
Croatia
zmilisa@ffos.hr,
ijosipovic@ffos.hr,
nspasenovski@ffos.hr

*UDK: 37.01*

*Izvorni znanstveni članak / Original scientific paper*

**Sažetak**

U liberalnoj teoriji obrazovanje i odnos prema radu ključni su čimbenici za osobni i društveni prosperitet. Sustav obrazovanja i radna etika u krizi su (i) zbog napuštanja temeljnih aksioma liberalizma. Temeljna zabluda egalitarističke koncepcije počiva na dogmatskom uvjerenju da se obrazovnim sustavom mogu rješavati društvene nejednakosti. Obrazovne institucije gube nekadašnju društvenu ulogu, a jedan od ključnih razloga za to je masovno obrazovanje koje uništava kritičnost i kreativnost. To je uočljivo i u činjenici da je i danas skupina (a ne pojedinac) subjekt obrazovanja. S druge strane, napušta se koncept jednakosti mogućnosti, koji je na tragu liberalnih vrijednosti, a uvodi se koncept jednakosti ishoda s imperativom osiguravanja jednakih mogućnosti svima u procesu obrazovanja, bez obzira na razinu usvojenih znanja i kompetencija. Spomenuti koncept dovodi do brojnih negativnih pojavnosti, osobito vidljivih u snižavanju (očekivanih) postignuća učenika i studenata. Autori u radu argumentiraju zašto je važno napuštanje egalitarističkog pristupa te vraćanje temeljnim idejama liberalizma u procesima rada i obrazovanja.

**Ključne riječi:** obrazovanje, liberalna teorija, egalitarizam, obrazovni ishodi

## 1. Uvod

Cilj je rada analizirati suvremene trendove u obrazovanju koji dovode do njegove erozije i/ili urušavanja. Sustav obrazovanja nalazi se pred lažnom dilemom: kako pomiriti zahtjeve egalitarističkog pogleda s obrazovanim mogućnostima i demokratičnosti obrazovanja? Takve intencije svoje ishodište imaju u marksističkim i socijalističkim dogmama, dakle u stavljanju naglaska na kolektivitet, a ne na pojedinca. Upravo zato ovaj se rad temelji na afirmativnoj hipotezi da egalitaristički pristup dovodi do postupnog urušavanja kvalitete rada i obrazovanja na svim razinama. Koncept jednakosti obrazovnih mogućnosti, kao temeljnog egalitarnog načela, dovodi do snižavanja kvalitete u procesima rada i obrazovanja.

## 2. Teorijska uporišta

U društvu liberalne demokracije sloboda raste proporcionalno ostvarenju individualnih ciljeva, osobito u procesima proizvodnje i školovanja. Individualni interesi podrazumijevaju i socijalno djelovanje. Toga je bio svjestan engleski filozof John Stuart Mill kada je u knjizi *O slobodi* promicao ideju liberalne demokracije i zaključio da bi joj trebala pripadati ona sfera za koju je pojedinac osobito zainteresiran, dok bi društvenosti trebala pripadati ona sfera za koju je zainteresirano društvo (Mill, 1988).

Egalitaristička koncepcija utopistička je vizija koju marksistička filozofija nije uspjela povijesno legitimizirati. Stoga je prihvatljivo stanovište liberalne teorije da, ako nema mjerila za vrednovanje pojedinačnog bića, jedino što je racionalno učiniti jest sve pojedinačnosti prihvatiti kao ravnopravne i relevantne.

Kapitalizam neće sići s društvene pozornice zato što nema alternativu. Socijalizam, kao i ideja egalitarizma, potiru liberalna načela u odgoju, obrazovanju i procesu rada. Svi oni koji tvrde da je za aktualnu društvenu krizu kriva (neo)liberalna doktrina, nemaju elementarne spoznaje o liberalnoj teoriji. Društveno vlasništvo nema svoju povijesnu ni ontogenetsku utemeljenost.

Protestantske vrednote rada konvergirale su s privatnim interesima i razvojem gospodarstva. Tako Max Weber (2006) u knjizi *Protestantska etika i*

*duh kapitalizma* u vrijednostima rada protestantizma vidi duhovno izvorište kapitalizma. Ondašnji kapitalistički duh pokazuje asketske osobine onda kada stvaranje kapitala postaje sredstvo društvenog i osobnog napretka. Weber u stvaranju kapitala vidi obvezu koja proizlazi iz *etike odgovornosti* kao pretpostavke razvoja i opstojnosti (duha) kapitalizma. Weber je davno uvidio opstojnost kapitalizma zbog utjecaja kalvinizma i ideje žrtvovanja za zajedničku radnu etiku. Ovdje se dobro prisjetiti Françoisa Michelina koji je gotovo pola stoljeća vodio svjetski poznatu francusku kompaniju za proizvodnju guma. Obrazovanje je držao ključnim za osobni i društveni prosperitet. Svoju je ulogu vidio kao radnika-koordinatora između interesa zaposlenikā, kupaca i ulagačā. Svojim ponašanjem i radnim postignućima demantirao je sve one koji i danas lupetaju o strahotama neoliberalnog kapitalizma.

Weber je poznat po svojem nominalističkom pristupu u metodologiji istraživanja društva. Svoj metodološki pristup vodi od indukcije do dedukcije, točnije iz empirijskog realiteta i/ili praktičnog interesa zadovoljnog zaposlenika. Po Weberovu (2006) mišljenju, velik broj upadljivih pravilnosti zasniva se na razumijevanju ekonomskog čovjeka. Načelo utilitarizma »nije normativno, nego aksiološko načelo, što znači da ne postavlja pravila, nego nudi vrijednosti« (Baccarini, 1993, str. 5).

Umjesto nekadašnje Weberove vizije kapitalizma nastalog na protestantskoj etici rada, danas imamo korporativni kapitalizam, u kojem su urušena temeljna načela liberalne demokracije. Istraživanja američkog sociologa Jonathana Berga otkrivaju (ka)da su Amerikanci prestali vjerovati korporacijama koje su (u)gušile individualizam »kao temelj američke kulture« (Berg, 1977, str. 317). On je, analizirajući rezultate istraživanja položaja radništva i mladeži u procesu rada, ustvrdio da su (svi) oni »prestali vjerovati u ideale protestantske etike kapitalizma« (Berg, 1977, str. 317).

Upravo zato, kako smatramo, zahtjevi studenata s posljednjih masovnih prosvjeda da znanje nije roba ili oni za besplatnim obrazovanjem jesu kopija egalitarne ideje (socijalizma) artikulirane u antikapitalističkom raspoloženju, a što asocira na anarhosindikalnu parolu 'Svijet bez kapitala i gospodara'. To nas vodi prema našoj pretpostavci širenja anarhističkih prosvjeda i/ili novih pokušaja revolucionarnih poriva još iz vremena soc-realizma. Zato smatramo da se treba vratiti temeljnim postulatima liberalne teorije, jer ona vodi prema prosperitetu obrazovnih politika i društva u cjelini.

## 3. Mitovi o opasnostima 'trulog' i/ili liberalnog kapitalizma

Elvio Baccarini, u Hrvatskoj jedan od najboljih poznavatelja teorije i prakse liberalizma, drži da utilitarizam koji zagovara Mill ne odbacuje socijalnu kooperaciju kao bitnu komponentu demokracije. Klasičan utilitarist, tvrdi on, »provjerava je li demokracija opravdana mjerenjem pojedinačne količine zadovoljstva u procesu rada« (Baccarini, 1993, str. 78). Weber (2006) u vrijednostima rada protestantizma vidi duhovno izvorište kapitalizma i uopće razvoja privrede. Upornost, štedljivost, marljivost i (materijalna) neovisnost, uz visoko preferiranje utilitarizma, osnovne su determinante i odgojne vrijednosti rada. Suprotno marksističkoj teoriji, smatrao je da ideje i vrijednosti pokreću materiju.

U Weberovoj klasifikaciji tipova društvene djelatnosti ciljno racionalna djelatnost ima najvažnije mjesto, jer sažima etiku odgovornosti u procesu rada i obrazovanja, gdje pojedinac optimalno procjenjuje odnos između vlastitih ciljeva i aktivnosti te ciljeva organizacije kojoj pripada. Pozitivna simbioza stvara *kapital*. Znanje i obrazovanje glavni su resursi kapitala. Takav odnos prema radu, prema Weberovu mišljenju, nije puko sredstvo u svrhu stjecanja materijalne dobiti ili zadovoljenja materijalnih potreba.

Najutjecajniji promicatelji ideje liberalizma i pragmatizma, od F. Taylora, A. Smitha, J. S. Milla, K. R. Poppera, J. Locka, D. Huma, L. von Misea do F. A. von Hayeka, polaze od glavne teze o individualnoj težnji ljudi za 'zdravim' materijalnim probitkom (Miliša, 1999). Mill (1988) je tvrdio da politički i ekonomski sustavi mogu dokazati svoju demokratičnost samo ako pridonose općoj korisnosti. Kada pojedinac slijedi vlastiti interes, on unapređuje interes društva djelotvornije od svake egalitarne ideje.

Adam Smith svojim kritičarima gotovo s ironijom odgovara da nije vidio da su dobro učinili oni koji su se pretvarali da trguju zbog javnog dobra. Taj škotski ekonomist, zagovarajući ideju liberalnog kapitalizma, tvrdio je da altruizam može vladati u etici, dok u liberalnoj ekonomiji vlada suprotno načelo: 'Daj mi ono što ja želim, pa ćeš dobiti ono što ti želiš'. Njega se drži osnivačem ekonomskog liberalizma koji promiče privatno vlasništvo, dok bi država u takvoj teoriji bila zadužena za stvaranje uvjeta nužnih za funkcioniranje tržišta i pružanje usluga koje privatni sektor ne može pružiti. Osnova te doktrine jest ekonomska sloboda, a vlasništvo se u njoj stječe bez prevara, korupcije, nepotizma, lopovluka ili kriminala bilo koje vrste. U sklopu nje, pojedinci su slobodni koristiti se svojom imovinom, nekretnina-

ma i slično, te je razmjenjivati ili davati sve dok ne ugrožavaju prava drugih. Dakle, ekonomska sloboda preduvjet je razvoja demokracije.

Konkurentnost gledišta teoretičarā liberalizma i zagovornikā socijalističke ideje kolektivizma na taj se način još više uočava. Liberalna teorija i u obrazovanju ne stavlja kolektiv ispred konkretne osobe. Liberalizam je filozofija ekonomije i života, koja polazi od postavke da bi se država trebala što manje miješati u gospodarske i društvene odnose. Tako Adam Smith zagovara ideju o 'nevidljivoj ruci tržišta', koja bi, ako nema državne intervencije, trebala voditi ravnoteži ponude i potražnje. U društvu liberalne demokracije sloboda raste proporcionalno ostvarenju individualnih ciljeva. Dakle, individualni interesi podrazumijevaju i socijalno djelovanje.

Mill i Weber gospodarsku su politiku vidjeli u sprezi individualnih interesa i socijalne kooperacije. Mill je davno upozoravao na opasnost širenja lažne egalitarističke ideje socijalizma na sljedeći način: »čim nekom neobrazovanom radniku uđe u glavu ideja o jednakosti, bukvalno mu zavrti glavom. Tada prestane biti koristan, postane drzak.« (1988, str. 218)

## 4. Zablude egalitarne teorije u odgoju i obrazovanju

Zagovornici egalitarističke ideje, marksisti, strukuralisti i funkcionalisti, polaze od (naizgled) općeprihvaćene odredbe čovjeka kao društvenog bića (Aristotel, Hegel, Marx). Međutim, konzekvence tog određenja mogu biti (i često su bile) pogubne. Totalitarizam nije specijalnost socijalizma, jer se svaka apsolutna vlast izvodi iz iste formule: određenja čovjeka pomoću zajednice. Drugim riječima, ako je ljudska bît društvena, onda čovjek njezinu punu realizaciju 'zahvaljuje' zajednici u kojoj živi, jer je izvan nje ne može realizirati. Ako je tome tako, onda država ima pravo prvenstva nad svojim članovima, budući da joj oni 'zahvaljuju' za svoje ljudsko biće. Viši interesi kolektiviteta postaju imperativima pojedincu. Od presudne je važnosti, dakle, kako smatramo, pokazati da je takvo određenje čovjeka teorijski neodrživo, a ne samo moralno neprihvatljivo. Valja pokazati da nije moguće racionalno opravdati bilo koju vrstu 'žrtvovanja' pojedinca za 'ono opće'. Pod tim 'opće' misli se na bilo koju skupinu, klasu, stalež ili naciju[1].

[1] Pedagogija bivše, socijalističke Jugoslavije doživjela je veliki udarac rastajući se koncem četrdesetih od sovjetske pedagogije. Tim rastankom zadan je prvi udarac (slijede Kina i Albanija) utopijskoj teoriji Marxa o proleterskom internacionalizmu te Lenjinovom (po-

Socijalizam, kao i sama ideja egalitarizma, potiru liberalna načela u odgoju, obrazovanju i procesu rada. Kolektiv, zajednica – osnovni ideal socijalizma kojem je sve podređivano – tražio je svoje uporište u onim aspektima čovjekove bîti koji su uključivali društvenost kao osnovnu ljudsku determinantu i cilj odgoja.

Tumačenja da su društvenost, kolektivizam, 'bratstvo' i tako dalje svojstva ljudske prirode, teorijski (filozofijski, znanstveno) nisu dokazana, a ljudska ih povijest najvećim dijelom osporava. Marxova teza o čovjeku kao 'najvišem biću' odnosi se na čovjeka kao vrstu, što pretpostavlja da postoji skup svojstava koja čine ljudsku bît. To je silogizam na razini esencijalizma, ali za koji nema iskustvenih premisa, pa je takav konkluzivan argument samo spekulativno moguć, a u stvarnosti nemoguć. Osim toga, to je antropocentrična teza, rasizam vrste koji se može utemeljiti isključivo iracionalno (ljubav prema svojoj vrsti).[2] Ni Darwin u svojem glavnom djelu *Podrijetlo vrsta* nikada nije rekao da je čovjek najviše biće.

Osnivač funkcionalističke škole u sociologiji Émile Durkheim zastupao je antihumanističku tezu prema kojoj je uspostavljanje osjećaja zajedništva moguće ukoliko se stigmatiziraju oni koji se ne uklapaju u društvo. Zajedništvo se stvara ujedinjavanjem protiv onih koji se smatraju prijetnjom društvenom poretku. Iz toga proizlazi da zajedništvo nastaje tek ujedinjavanjem protiv onih koji se smatraju zajedničkom prijetnjom društvenom poretku i moralu određene skupine.

John Taylor Gatto u knjizi *Oružje za masovno poučavanje – putovanje nastavnika kroz mračni svijet obveznog školovanja* objašnjava kako (američki) obrazovni sustav stvara »ropsku masu mediokriteta« (2010, str. 89). Pita se zašto je učenicima i nastavnicima dosadno, odakle sveopće malodušje

slije Staljinovom) projektu komunizma kao planetarnog sustava 'carstva slobode' i čovjeka oslobođenog od prinude rada. Ali tim rastankom ex-jugoslavenska pedagogijska znanost nije postala ni objektivnija ni kritičkija prema praktičnim učincima. Pedagoški zakoni bili su transmisija »marksističkih stavova o klasnoj, društvenoj, uvjetovanosti odgoja, o čovjeku kao društvenom biću i članu socijalističke zajednice« (Potkonjak, 1977, str. 147). U praksi socijalizma individualni je interes u radu uvijek ostao u hijerarhijskoj podređenosti interesu kolektiva.

2 Pretpostavljamo da je Marxova teza plod njegove reakcije kako na utopizam s početka XIX. stoljeća tako i na racionalističko-enciklopedističko veličanje organizacije života pojedinih životinjskih vrsta (mravi, pčele,...), ali i plod simpatija za ljudske zajednice u kojima su ljudi živjeli bez društvenih 'pravila', za razliku od slučaja civilizirane Europe 18. i početka 19. stoljeća.

i nepostojanje entuzijazma te zašto obrazovne institucije gube nekadašnju društvenu ulogu. Odgovor je pronašao u širem društvenom kontekstu sa strategijom masovnog obrazovanja koje uništava kritičnost i kreativnost. To je uočljivo u činjenici da je i danas skupina, a ne pojedinac, bila i ostala subjekt obrazovanja.

Brojni ekonomisti iz moderne škole liberalizma pozivali su se na Millovu ideju prema kojoj je bez privatnog vlasništva teško izgraditi racionalan model organizacije gospodarstva, tržišta i školstva. Tako Friedrich August von Hayek, dobitnik Nobelove nagrade s područja ekonomije 1974. godine, pobija ideju 'socijalne pravde' egalitarističke koncepcije socijalizma. Kolektivistički model socijalne pravde, kao zajednički cilj svih socijalizama, a pogotovo proleterskog socijalizma, može se primijeniti za ostvarenje potpuno suprotnih ciljeva. Hayek tako tvrdi sljedeće: »Kolektivno vlasništvo koristilo se u antiegalitarne svrhe« (1977, str. 86). Ta teza konvergira s narodnom poslovicom: 'Što je svačije, to je ničije'.

Prijetvorni egalitarizam, osobito u ranijim fazama socijalizma, razvijao je antikulturnu klimu u kojoj se neznanje nekompetentne osobe tretiralo jednako vrijedno kao i znanje stručnjaka. Socijalizam nije morao sići s povijesne pozornice samo zbog neriješenih nacionalnih pitanja nego u prvom redu zbog gušenja osobnih sloboda i ljudskih potencijala. Lenjinova vizija socijalizma (u materijalno zaostalim državama) svojom praksom i idejom kolektivizma (u)gušila je individualne slobode i, na kraju, samu sebe. Individualizam u radu i odgoju ne može konjugirati s kolektivizmom socijalizma, naprosto zbog toga što je egalitaristička koncepcija utopistička vizija koju marksistička filozofija nije uspjela povijesno legitimizirati.

Većina se pedagogijskih teoretičara socijalizma prepoznala po sociologističkom pristupu prenaglašavanjem društvene uvjetovanosti odgoja, a što je pedagogiju kao znanost vodilo od kritički orijentirane društvene znanosti do apologetike. Isto tako i danas, u vrijeme kada je cijeli jedan narod konačno okupljen u priznatim granicama svoje države, ne bi bilo (i nije) nelogično to što se u brojnim dokumentima, koji za sadržaj imaju odgoj i obrazovanje, 'igra na kartu' društvenosti i/ili kolektiviteta. To za posljedicu ima deduktivni karakter pedagoških zakona i ulazak na mala vrata administrativnog normativizma, pozitivizma i sociološkog mehanicizma. Tako je Josip Marinković prije rasapa socijalizma u Hrvatskoj analizirao krizu obrazovanja kao »krizu filozofije obrazovanja ili, točnije, krize onog značenja koji dajemo filozofijskim implikacijama pitanja obrazovanja u cjelini« (1976, str. 78).

Druga je stvar što socijalizam niječe utilitarizam kao izopačeni aspekt ('trulog') liberalizma. Naime, ako išta može biti osporeno u svrsi rada, to nikako ne može biti korisnost. Za razliku od koncepcija utemeljenih na fikcijama, utilitarizam za svoj moralni kriterij »postavlja nešto empirijsko: posljedicu radnji« (Baccarini, 1993, str. 2).

No, svi oni koji se danas radikalno opiru utilitarizmu, ne znači da time žale za socijalizmom.[3] Interesi zajednice (viši interesi) postaju imperativima u odnosu na koje je individualnost sekundarna. Ovo društveno 'općе' implicira i pojedinčev egalitaristički postulat. Iz tog se 'općeg' neizbježno izvodi i ono rousseauovsko razmišljanje jedinke prema kojem je ona za zajednicu jednako značajna i vrijedna kao i svatko drugi. To je stajalište opet, posredstvom društvenih normi totalitarnog društva, uvijek navodilo pojedinca da u svakoj prigodi može reći da je on sâm jednako kompetentan kao i svi drugi. U radikalno-egalitarističkoj koncepciji, jednakost označava prije 'jednolikost' negoli 'jedinstvenost'.

Kolektivizam kao glavni postulat socijalizma supstituirao se nacionalnim kolektivizmom kao idealom postsocijalizma u Hrvatskoj. Naime, nijedno ideologizirano tumačenje ne predstavlja sliku stvarnih odnosa niti proizlazi iz efektivnog ponašanja ljudi i vrijednosnih orijentacija koje presudno utječu na ponašanje pojedinaca i društvenih skupina. Centraliziran sustav državne vlasti, neizbježan nakon velikih političkih promjena, najčešće žuri s projektima 'nove škole'. No, priključujemo se misli Jacquesa Lesournea da »vrijeme više ne pogoduje velikim centraliziranim reformama, jer je većini sudionika 'na vrh glave' tih reformi ponajviše stoga što je veći jaz između donositelja odluka u središnjoj administraciji i onoga što se događa u praksi, na terenu« (1993, str. 37).

Temeljna zabluda egalitarističke koncepcije počiva na vjerovanju da se obrazovnim sustavom mogu rješavati društvene nejednakosti. Ontološka pozicija takva razmatranja sastoji se u tvrdnji da jedino što realno opstoji u svijetu jest pojedinačno biće, a dokaz o realnoj opstojnosti onoga što je opće (*universalia*) sklisko je područje za spekulacije. Društvo bi se trebalo,

[3] Naime, egalitarnost kao sredstvo u svakoj je socijalnoj državi neminovna na svim područjima, pa tako i u području obrazovanja. Riječ je o jednakopravnosti svih za sve (to jest o istom pravu svih na jednake početne prilike u obrazovanju). Nevolja je u tome što se, *mutatis mutandis,* sredstvo (egalitarnost) može konstituirati kao cilj jedne zajednice (egalitarizam), to prije ako je vlast zajednice autoritarna i skeptična po pitanju liberalizma, kako tržišnog tako i obrazovnog.

koristeći se metodom 'idealnih tipova'[4], organizirati tako da u njemu ljudi u što većoj mjeri mogu realizirati onoliko svojih ciljeva koliko je to moguće, a bez njihova vrednovanja. Stoga je, uvjereni smo, jedino prihvatljivo stanovište ono koje nudi liberalna teorija: tolerancija svih ciljeva do granice njihove međusobne kolizije. Ako nema mjerila za vrednovanje pojedinačnog bića, jedino što je racionalno učiniti jest sve pojedinačnosti prihvatiti kao potpuno ravnopravne i apsolutne.

Egalitarni model obrazovanja pokazao se kao instrument politike normativizma u pedagogiji. Nastojanjima da se »opravda prosvjetiteljski koncept - da znanje i obrazovanje 'po sebi' daju legitimitet za svako djelovanje, da povezivanje rada i obrazovanja ide direktnim putem« pridonosilo se rastućoj »moralističkoj ideologizaciji« (Bosanac, 1984).[5]

## 4.1. Pogreške koncepta jednakost ishoda u odgoju i obrazovanju

U cilju brisanja nejednakosti i nepravdi, moderno društvo uvelo je koncept jednakosti ishoda, koji je nadomjestio koncept jednakosti mogućnosti. Dakle, radi se o dvama konceptima koji su postali samorazumljivi u pogledu društvene pravde i pitanja jednakosti, ali koji su u potpunoj opreci jedan prema drugom. Konceptom jednakosti mogućnosti stvorilo je temelje meritokratskog društva u svim svojim aspektima, pa tako i u obrazovanju. On definira jednakost kao mogućnost (uspjeha). A uspjeh, kao i jednakost, na društvenoj ljestvici ostvarivao se prema prednostima koje je pojedinac stekao kroz obrazovanje i rad, što znači da se radilo o društvu u kojem

---

4 Metoda 'idealnih tipova' Maxa Webera dozvoljava sintagmu 'treba da'. Ta formulacija, inače tako omiljena socijalističkoj pedagogiji, u svakom drugom izričaju vodi otklonu od znanstvenog pristupa!

5 S tim prosvjetiteljskim konceptom u ex-Jugoslaviji proizašla je moralistička ideologizacija da ekspanzija obrazovanja po sebi podrazumijeva egalizaciju obrazovnih mogućnosti i demokratizaciju obrazovanja. Drugi primjer prosvjetiteljskog koncepta proizlazi iz vjerovanja da postoji razmjeran odnos između promjena u obrazovnoj strukturi i proizvodnosti rada. Tako Denison (predvodnik grupe analitičara Nacionalnog biroa za ekonomska istraživanja SAD-a) smatra da promjene u obrazovnoj strukturi izravno iniciraju tehnološki razvoj. Engleski sociolog Thomas Burton Bottomor zastupa tezu da se promjene u načinu proizvodnje i promjene u obrazovnoj strukturi zaposlenih nalaze u proporcionalnom odnosu.
Svi navedeni teorijski stavovi i rezultati istraživanja te koncepcije proizlaze iz ideja socijal-utopista, blanquista i prosvjetitelja koji su nastavili vjerovati da se samo većom prosvijećenošću naroda mogu rješavati gospodarski i socijalni problemi društva.

svatko ima mogućnosti uspjeti, ali prema zaslugama. Kako navodi Mason (2004), jednakost mogućnosti stvara jednaka pravila igre za sve, a gdje neki nedostatci, poput socijalnog statusa ili prirodnih ograničenja, ne utječu na društveni uspjeh. Svi imaju jednake mogućnosti.

Tako u slučaju potrage za zaposlenjem jednakost mogućnosti osigurava pravednost na način da filtrira samo prema traženim specifičnostima radnog mjesta ili obrazovanja, zanemarujući ostale kriterije, poput roda, boje kože, socijalnog statusa, poznanstava, političkih veza i slično. U sferi obrazovanja, taj koncept ostvariv je jer pruža svima jednake prilike naučiti, razviti vještine i uspješno se pripremiti za tržište rada, a na pojedincima je da tu priliku iskoriste, čime svatko ima jednaku mogućnost naučiti prema svojim sposobnostima, a ne prema rasi, rodu ili religiji.

Međutim, budući da kritike tog koncepta isitču da on ne osigurava društvenu jednakost, smatraju ga lošim jer produbljuje društvenu nejednakost. Točnije, nisu sve društvene skupine jednako zastupljene u procesima rada i obrazovanja, jer uvijek neke ostaju zakinute za uspon na društvenoj ljestvici zbog određenih diskriminatornih karakteristika. Zato se razvio koncept jednakosti ishoda koji pokušava zaobići te zapreke. Kako naglašava Frankel (1971), svakome mora biti zajamčen društveni uspjeh, svi moraju imati jednaku priliku za obrazovanjem i poslom, a sve u svrhu izbjegavanja spomenutih ograničenja, odnosno njezinih diskriminatornih karakteristika. Drugim riječima, imperativ nam treba biti ukidanje ograničenja koja potlačene skupine čine nejednakima.

Tim se konceptom pokušava razviti takav sustav obrazovanja u kojem mora prevladati egalitarni princip prema kojem su svi jednaki i prema kojem svi moraju završiti školovanje, bez obzira na trud i zalaganje, dakle bez obzira na kritreij izvrsnosti, rezultate tijekom obrazovanja i slično. Drugim riječima, iz obrazovnog sustava ne izlaze najkvalitetniji, nego oni kojima je jedina kvalifikacija ta da su završili obrazovni ciklus. Upravo je srozavanje kvalitete obrazovanja i erozija u znanju i razvijanju vještina posljedica ideje jednakosti ishoda. Naime, da bi svi bili jednaki u ishodima, dogodilo se to da su se kriteriji morali srozati, pa tako i oni kriteriji koji se odnose na upise u škole i fakultete. Obraznovni se sadržaj prilagodio svima, a ne najboljima. S vremenom se pokazalo da su upravo te činjenice postale temeljni elementi prema kojima se postavljaju standardi, pogotovo u obrazovanju u kojem su penalizirani oni koji imaju veće sposobnosti. Obrazovni standardi počeli su se snižavati da bi sustav prilagođavao prosječnima. Jednakost ishoda, kako

smatramo, može se uspostaviti jedino napuštanjem ideje meritokracije i uniformiranih sadržaja.

Primjer koji navodi Hugh Lazenby govori upravo o tome. On je u svojem radu (2016) iznio primjer koji govori o pozitivnim stranama jednakosti ishoda, ali isto tako i o skrivenom problemu koji proizlazi iz tog koncepta pozitivne diskriminacije. Na jednom američkom sveučilištu odlučilo se promijeniti upisne standarde da bi se ugroženim skupinama olakšao pristup visokom obrazovanju. Kao primjer spomenuo je američke urođenike, koji kao podreprezentirana klasa nemaju jednak pristup upravljačkim društvenim pozicijama jer im je otežan pristup viskom obrazovanju, a sve kao posljedica rasne diskriminacije. Tako su upisne standarde prilagodili spomenutoj skupini. Da bi to učinili, bez mjesta na fakultetima ostao je određen broj osoba koje ne pripadaju toj skupini. S obzirom da kriterij za upis nije bio izvrsnost, tako su se tijekom studija morali snižavati akademski kriteriji, a sve zato da bi pozitivno diskriminirana grupa uspješno završila obrazovanje. Međutim, neželjena je posljedica, kako smo već naveli, da je dio osoba ostao isključen iz procesa od početka, dok je druga posljedica bila snižavanje akademskih standarda, znanja i vještina s kojima svaki pojedinac ulazi u sferu rada. Taj je primjer paradigmatični okvir svih nametnutih egalitarnih stremljenja.

## 5. Studentske parole i metode blokade fakulteta: od egalitarne ideje do anarhizma

Masovni studentski prosvjedi iz 2009. godine oslikavaju svu apsurdnost egalitarne koncepcije i studentskih zatjeva. Naime, sutudenti su izašli s parolama 'Besplatno obrazovanje' i 'Znanje nije roba'. Međutim, na slobodnom tržištu u liberalnoj teoriji i praksi znanje je konkurentno i, kao takvo, slobodno. Zato ono i jest 'roba' u 'konkurenciji' s inventivnošću, kreativnošću, marljivosti i odgovornošću. Ako su željeli prihvatiti sintagmu *društva znanja,* trebali su ustati zbog činjenice da ono nije kurentno, konkurentno i/ili isplativo među drugim proizvodima i uslugama.

U svjetlu liberalne teorije tržišni odnosi znanje tretiraju kao resurs. 'Znanje nije roba' bio je i ostao jedan od njihovih upečatljivih slogana. No, tržište je način raspodjele (bilo kojeg) resursa, a roba je drugo ime za razmjenu dobara. U tom kontekstu znanje i jest roba na robnom tržištu. Problem nastaje

onda kada znanja koja mladi usvajaju zaostaju za znanjima koja bi trebali usvojiti, dakle onda kada se diploma omalovažava ili kada knjiga među drugim robama nije konkurentna. Prema tome, bît je u pitanju koliko je znanje zaista u funkciji proizvodnje znanja.

U svojim prosvjedima studenti su prakticirali takozvanu 'horizontalnu organizaciju' kojom su odluke na plenumima donosili izravnom demokracijom. U pravilima plenuma stajalo je da svi mogu sudjelovati, dakle ne nužno samo studenti. Odluke su donošene relativnom većinom glasova, a kad su izglasane, postajale su obvezujuće za sve (kako za Upravu fakulteta, tako i za sve koji nisu nazočili). To je zoran primjer pretvaranja egalitarne ideje u anarhistički bunt manjine!

Isprva je blokada studenata odobravana od najvećeg broja studenata i nastavnika, ali se ona kasnije pretvorila u uzurpaciju prostora, ironiziranje bespomoćnih profesora i studenata koji su htjeli i molili plenumsku manjinu da im dopusti realiziranje nastave. U brojnim situacijama to je bilo demonstriranje moći manjine i teroriziranje (šuteće) većine. Brojni su nastavnici na taj način ostali postiđeni ili poniženi. Pogažen (im) je temeljni princip slobode, jer se uzurpiralo pravo na drugačije mišljenje i (Ustavom zajamčeno) pravo na rad. Naglasimo i to da su prosvjedi bili organizirani tek na manjem broju fakulteta, a najveći broj studenata nije bio zainteresirani ili u njima nije sudjelovao.

Studenti bi bili vjerodostojniji da su umjesto besplatnog školovanja tražili bolju kvalitetu studija. Studenti su se mogli buniti, ali to nisu učinili zbog društvenih anomalija, od korupcije do 'odljeva mozgova', nego zbog besplatnog obrazovanja, što je, tvrdimo, običan nonsens jer besplatno obrazovanje ne postoji. Besplatno školovanje u prijevodu znači školovanje bez odgovornosti studenta za ishod njegova školovanja. Prosječni Norvežanin nakon pet godina studija duguje državi kredit u iznosu 500 000 norveških kruna uz kamate. To je prosječna dvogodišnja neto plaća u Norveškoj – 'najsocijalističkijoj' zemlji.

Studenti su u ranijim pobunama (prije više od četiri desetljeća) bili okrenuti društvenim anomalijama, a današnji su okrenuti sebi i/ili parcijalnim (obrazovnim) problemima. Oni su protiv komercijalizacije obrazovanja, a nisu se ustali protiv komercijalizacije života i alijenacije na svim razinama. No, ni njima se ništa ne može ozbiljnije pripisati jer su desetljećima (bili) izigrana generacija.

Najsnažniji pokret otpora prema Bolonjskom procesu zabilježen je u Njemačkoj, Austriji, Italiji i Francuskoj. Intelektualno uvjerljiv protest protiv njezine doktrine i prakse napisao je bečki filozof i sveučilišni profesor Konrad Paul Liessmann u knjizi *Teorija neobrazovanosti*. Liesman konstatira: »Dok se s jedne strane znanje prodaje kao resurs budućnosti koji se munjevito povećava, o čemu svjedoči metafora o eksploziji znanja, dotle s druge strane opće znanje opada« (2008, str. 46). Utopijski aspekt pobune studenata nalazi se u činjenici da oni umjesto konkurencije vide egalitarnu ideju solidarnosti. Njihovi zahtjevi za besplatnim obrazovanjem kopija su egalitarne ideje (socijalizma) artikulitrane u antikapitalističkom raspoloženju, a što asocira na anarhosindikalnu parolu 'Svijet bez kapitala i gospodara'. To nas vodi prema našoj pretpostavci širenja anarhističkih prosvjeda i/ili novih pokušaja revolucionarnih poriva još iz vremena soc-realizma.

## 5.1. Egalitarističke zablude o demokratizaciji visokog obrazovanja

U posljednja dva desetljeća u Hrvatskoj je otvoreno šest novih sveučilišta, neselektivno se širila mreža novih nastavnih programa, veleučilišta, studija, ali se godinama smanjivao broj studenata i interes za visoko obrazovanje. To je jedan od razloga zbog kojeg egalitarni koncept treba (o)staviti u ropotarnicu povijesti. Ekspanzija (obrazovanja) događala se na štetu kvalitete. I to je dokaz da se sintagma *društvo znanja* pretvorila u političku frazu. Demokratizacija visokog obrazovanja ne postiže se krilaticom 'obrazovanje za sve'. Dostupnost ili mogućnost za obrazovanjem kod dogmatskih se struktura tretira kao jedini indikator demokratičnosti visokog obrazovanja. Zanemaruju se drugi važni čimbenici: uspjeh i trajanje studiranja, uvjeti studiranja, atraktivnost studijskih programa i predavačā, implementacije kriterijā izvrsnosti, (ne)poticanje kritičkog mišljenja, motiviranost za studiranje, uključenost studenata u procese donošenja odluka, kvaliteta studentskog standarda, postotak diplomiranih u odnosu na upisane, mogućnost (vertikalnog) napredovanja i zapošljavanja, (dis)proporcije radnog mjesta i stečene diplome, ekspanzija obrazovanja i privrednog razvoja, i brojni drugi. Podsjećamo da se još u ranijem sustavu godinama smanjivala motiviranost za studiranjem da bi se prolongirao odlazak novodiplomiranih u svijet nezaposlenih.

Što se događa kada jedan kriterij demokratičnosti studiranja izvadimo iz konteksta ukupne kvalitete? Potkraj osamdesetih godina 20. stoljeća na

jednom simpoziju jedan je ruski sociolog uvjeravao svojeg švedskog kolegu da je sustav studiranja u njegovoj zemlji demokratičniji zato što su studenti iz 'radničkih obitelji' zastupljeniji na fakultetima negoli u Švedskoj. 'Da, vi ste u pravu', obratio mu se kolega, 'ali naši studenti kraće studiraju, rade u struci za koju su se obrazovali, imaju visoka primanja, a kod vas? Imate li usporedive podatke?' Rus je zanijemio. Sve do danas manipulira se statističkim podatcima. Ministri znanosti i obrazovanja u Hrvatskoj posljednjih su se desetak godina hvalili da su za njihova mandata povećane mogućnosti studiranja i uspjeh na studijima, skratilo vrijeme studiranja ili povećao postotak diplomiranih. Nisu navodili koliko se povećao postotak nezaposlenosti, koliko ih radi u struci ni (kao najaktualnije) koliko ih je otišlo u inozemstvo bez namjere povratka. Otvaranje novih studija pravdali su brojkama koje navodno potvrđuju demokratizaciju visokog obrazovanja. Prešućivali su činjenicu da u zavodima za zapošljavanje iz godine u godinu raste postotak onih s najvišom razinom obrazovanja.

## 6. Zaključak

U radu smo s nizom arumenata osporili tezu onih koji tvrde da je za aktualnu društvenu krizu kriva (neo)liberalna doktrina. Pored brojnih činjenica konstatirali smo da društveno vlasništvo nema svoju povijesnu ni ontogenetsku utemeljenost.

Umjesto nekadašnje Weberove vizije kapitalizma, nastalog na protestantskoj etici rada, danas imamo korporativni kapitalizam u kojem su urušena temeljna načela liberalne demokracije. U radu smo pokazali da koncept liberalne teorije nedvosmisleno ukazuje na to da pojedinac u svjetlu egalitarističke koncepcije gubi nekadašnju poziciju i prepušta je kolektivu. Kritikom tog pristupa objasnili smo da se u društvu uvodi egalitarizam kao dominantno rješenje problema društvenih nejednakosti, a koje u konačnici stvara dodatne probleme, pogotovo u sferama proizvodnje i obrazovanja. Egalitarni koncept u sustavu obrazovanja dovodi do urušavanja u kvaliteti izobrazbe, ali i kadrovima koji izlaze iz obrazovnog sustava i/ili masovno odlaze u inozemstvo. Rješenje vidimo u povratku liberalnih ideja u obrazovni sustav, ali i društvo općenito, u kojem se najbolji i najuspješniji uspijevaju nametnuti kao društveni standrad. Samo povratkom na taj sustav društvo može osigurati kvalitetnije obrazovanje, kvalitetnije ishode obrazovanja i kvalitetniji proizvod: obrazovanoga, uspješnog i zadovoljnijeg pojedinca.

## 7. Popis literature

Berg, J. (1977). *They won't work (The end ofthe Protestant Ethics). Life With Others - Reading in Sociology*. Department of Sociology at Seton Hali University.

Baccarini, E. (1993). *Sloboda, demokracija, pravednost*. Hrvatski kulturni dom.

Bosanac, G. (1983). *Edukacijski izazov*. Školske novine.

Durkheim, É. (1999). *Pravila sociološke metode*. Naklada Jesenski i Turk / Hrvatsko sociološko društvo.

Gatto, J. T. (2010). *Oružja za masovno poučavanje: Putovanje nastavnika kroz mračni svijet obrazovanja*. Algoritam.

Frankel, C. (1971). *Equality of Opportunity. Ethics, 81*(3), 191–211.

Hayek, F. A. (1977). *Drei Vorlesungen iiber Demokratie, Gerechtigkeit und Sozialismus*. J. C. Mohr.

Lazenby, H. (2016). What is equality of opportuniti in education?. *Theory and Research in Education, 14*(1), 65–76.

Leismann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Naklada Jesenski i Turk.

Lesourne, J. (1993). *Obrazovanje & društvo: izazovi 2000. godine*. Educa.

Mason, A. (2004). Equalitity of Opportunity and Differences in Social Circumstances. *The Philosophical Quarterly, 54*(216), 368–388.

Marinković, J. (1976). Kriza obrazovanja. *Kulturni radnik, 29*(2), 56–73.

Miliša, Z. (1999). *Odgojne vrijednosti rada*. Književni krug u Splitu.

Mill, J. S. (1967). *On Socialism. The Collected Works*. University Press.

Milil, J. S. (1988). *Izabrani politički spisi*. Informator.

Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Prosveta.

Sekulić-Majurec, A. (1988). Kriza metodologije pedagogije i njen utjecaj na krizu pedagogije kao autonomne znanosti. U J. Pivac, N. N. Šoljan & H. Vrgoč (Ur.), *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća* (str. 268–272). Pedagoško-književni zbor.

Weber, M. (2006). *Protestantska etika i duh kapitalizma*. Hlad i sinovi.

# Contribution of Liberal Theory to the Criticism of the Egalitarian Concept of Work and Education

**Summary**

In liberal theory, education and attitude towards work are key factors for personal and social prosperity. The education system and work ethics are in crisis (also) due to the abandonment of the fundamental axioms of liberalism. The fundamental fallacy of the egalitarian conception rests on the dogmatic belief that social inequalities can be solved through the educational system. Educational institutions are losing their former social role, and one of the key reasons is mass education, which destroys criticality and creativity. This is evident in the fact that even today the group (and not the individual) is the subject of education. On the other hand, the concept of equality of opportunities, which follows liberal values, is abandoned and the concept of equality of outcomes is introduced with the imperative of ensuring equal opportunities for everyone in the education process, regardless of the level of acquired knowledge and competencies. The mentioned concept leads to numerous negative phenomena, particularly visible in lowering the (expected) achievements of pupils and students. In the paper, the authors argue why it is important to abandon the egalitarian approach and return to the fundamental ideas of liberalism in the processes of work and education.

**Key words:** education, liberal theory, egalitarism, educational outcomes

# POTREBA ZA UVOĐENJEM NEFORMALNE EDUKACIJE: OSNOVA INFORMACIJSKE I KNJIŽNIČNE PISMENOSTI ZA UČENIKE ČETVEROGODIŠNJIH SREDNJIH ŠKOLA

**MARIN SELEŠ**

Pučko otvoreno učilište Osijek
Ulica Lorenza Jägera 6
HR–31000 Osijek
ravnatelj@pucko-uciliste.hr

**TANJA HERCOG, ANDREA SUDAREVIĆ**

Gradska i sveučilišna knjižnica Osijek
Europska avenija 24
HR–31000 Osijek
thercog@gskos.hr; andreas@gskos.hr

*UDK: 007:374*

*Izvorni znanstveni članak / Original scientific paper*

**Sažetak**

Razvojem tehnologije došlo je do toga da je ubrzanim tempom potpomognut proces transferiranja, pohranjivanja, obrađivanja i prosljeđivanja informacija. Time se posljedično utjecalo na razvoj industrije znanja u svim segmentima, od obrazovanja do razvoja masovnih medija kao često primarnih izvora informacija. Informacija je tako postala temeljni razvojni potencijal. Količina informacija koja svakodnevno kola dovela je do toga da ih je nužno učinkovito upotrebljavati. Kroz iskustvo i primjere prakse stečene radom u Gradskoj i sveučilišnoj knjižnici Osijek na poslovima knjižničara informatora, autori su uvidjeli manjak informacijske i knjižnične pismenosti te vještina koje ih obilježavaju kod velikog broja korisnika. U radu je naglasak na specifične korisnike: učenike četverogodišnjih srednjih škola koji završavanjem ispunjavaju preduvjet za upis na fakultet. Kroz istraživanje provedeno među učenicima deset osječkih srednjih škola definirat će se okvir njihova poznavanja pretraživanja, korištenja i prepoznavanja relevantnosti informacija.

Udobnost i stvaranje vlastitih uvjeta koji pružaju okruženje u kojem se informacije pretražuju, kao i neograničeno vrijeme pristupa, prednosti su korištenja inter-

neta kao izvora informacija, a zbog čega je on često prvi izvor kojem se korisnici obraćaju. No, postoje i mnogi nedostaci koji su gotovo poražavajući, posebice ako uzmemo u obzir točnost i ažurnost podataka koje korisnici smatraju relevantnima. Zbog navedenog, potreban je razvoj modela neformalno edukativnog programa *Osnove informacijske i knjižnične pismenosti* namijenjene učenicima. Programom bi se učenike upoznalo s načinom pretraživanja i korištenja informacija koje im pomažu pri učenju, ali i s pisanjem seminarskih i drugih radova koji su im potrebni tijekom školovanja. Također, takva neformalna edukacija mogla bi poslužiti za stjecanje predznanja za potrebe pisanja radova tijekom visokoškolskog obrazovanja.

**Ključne riječi:** informacijska pismenost, neformalna edukacija, četverogodišnje srednje škole, knjižnica, relevantnost, knjižnična pismenost

## 1. Uvod: pismenost i njezine inačice

Pod pojmom *pismenosti* podrazumijeva se sposobnost čitanja i pisanja. Zbog rapidnog razvoja informacijskih i informatičkih tehnologija, informacijsko društvo razvija se sve većom brzinom, pa se današnje razumijevanje pismenosti odnosi više na upućenost i poznavanje određenog predmeta ili teme. Stoga pojam *pismenosti* postaje puno širi od puke vještine čitanja i pisanja. Ovisno o kontekstu, govorimo o standardnoj (funkcionalnoj), informacijskoj, digitalnoj, knjižničnoj, informatičkoj, medijskoj i drugim vrstama pismenosti. Najčešće korištena definicija informacijske pismenosti ona je od Američkog knjižničarskog društva iz 1989. godine, koja kaže da je informacijski pismena osoba sposobna prepoznati kada joj je informacija potrebna i zna ju pronaći, vrednovati i učinkovito koristiti, te da se informacijski pismenim pojedincima smatraju oni koji su naučili kako učiti (American Library Association, 1989). Prema mišljenju Špiranec i Banek Zorica, informacijski pismene osobe definiraju se kao one koje su naučile kako učiti, jer znaju na koji je način organizirano znanje, kako pronaći informacije i kako se njima koristiti (2008). Ista autorica pojašnjava da je kompetentnost korištenja knjižnica ili knjižnična pismenost preteča informacijske pismenosti (Špiranec, 2003). Koncepti se svih ovih vrsta pismenosti preklapaju, a možemo reći čak i nadopunjuju. Vrkić Dimić smatra da je riječ o srodnim konceptima između kojih ipak postoje i značajne razlike, no informacijska pismenost objedinjuje znanja i vještine ostalih vrsta pismenosti, pa je zato razumijevamo kao osnovu suvremene pismenosti (Vrkić Dimić, 2014). Ipak,

moguće je da osoba bude informacijski pismena bez da je digitalno ili informatički pismena. Primjerice, da zna koristiti izvore znanja u papirnatom obliku, shvaća kako su informacije organizirane, služi se katalozima i zna gdje može pronaći informaciju bez računala.

Razvojem informacijskih i informatičkih tehnologija dogodila se i digitalna transformacija koja predstavlja integriranje digitalne tehnologije u svakodnevni život svih nas (Negroponte, 2002). No, samo njezino postojanje ili posjedovanje takve tehnologije nije dovoljno. Kako procjenjuje Kučina Softić, za efikasnu uporabu digitalne tehnologije pojedince je potrebno educirati za korištenje te tehnologije, jer na kraju ipak su ljudi koji ovladaju tehnologijom oni koji čine razliku (Kučina Softić, 2021).

Uz pojavu prevelike količine informacija koje kroz digitalne medije kolaju kroz naš život, često nam se događa da od goleme šume informacija ne možemo pronaći drvo. Upravo zato ne bismo trebali zanemariti važnost pronalaženja i prepoznavanja relevantnih i točnih informacija. Ideja za ovo istraživanje pojavila se prilikom promatranja potreba korisnikā knjižnice tijekom višegodišnjeg iskustva rada na radnom mjestu informatora na Studijskoj čitaonici Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek. Uočene su potrebe za preporukama za literaturom kod srednjoškolaca koji se prvi puta suočavaju s pisanjem i obradom neke teme tek kod maturalnog rada ili eventualno nekog eseja. Uočeno je da oni često ne znaju koristiti izvore informacija i ne znaju gdje potražiti informacije. Osim toga, ne znaju kako citirati izvore te slabo znaju vrednovati informacije, a često im je jedini izvor informacija *Wikipedija*. No, dolaskom u knjižnicu ipak pokazuju da su motivirani i voljni naučiti te da su upoznati sa svrhom knjižnica i otprilike znaju da u njima postoje neke usluge koje su im potrebne.

Preporuke za literaturu u Gradskoj i sveučilišnoj knjižnici Osijek pružaju se preko dviju usluga: »Pitajte knjižničare« (projekt na nacionalnoj razini) i »Referati, seminari, diplomski…«. Stručni djelatnici Knjižnice daju usmene i pisane informacije na osnovu pretraživanja kataloga i knjižničnih zbirki Knjižnice, katalogā ostalih knjižnica, bibliografija, portalā znanstvenih časopisa, mrežnih baza podataka i ostalih relevantnih mrežnih izvora.

Često se prvi susret s knjižnicom dogodi već prekasno, i to pri pisanju maturalnog rada ili prvog seminara na fakultetu. Ponekad korisnici znaju reći da bi im bilo lakše da su za pojedine usluge znali i ranije. Osim toga, velika je nepoznanica među mladima da Knjižnica posjeduje i velik broj stru-

čnih i znanstvenih časopisa u tiskanom obliku, koji su za neku specifičnu temu nerijetko jedini izvor znanstvenih informacija. Osim toga, nerijetko je prisutno i nepoznavanje žanrovskih razlika između monografskih i serijskih publikacija.

## 2. Informacijska i knjižnična pismenost u školi i knjižnicama

Informacijsko društvo i društvo znanja, koje se rapidno razvija utjecajem digitalnih tehnologija, predstavlja izazov za nove politike obrazovanja. Kompetencije knjižnične, informacijske i medijske pismenosti doprinose prilagodbi tržištu rada, ali istovremeno zahtijevaju kontinuirani proces učenja koji se ostvaruje kroz cjeloživotno obrazovanje. Takva vrsta obrazovanja započinje već od najranije dobi. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015), jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje je digitalna kompetencija, koja podrazumijeva upoznavanje djece s informacijskom i komunikacijskom tehnologijom te mogućnostima njezine upotrebe kroz različite aktivnosti. Cjeloživotno obrazovanje (eng. *lifelong education*) u ovom slučaju označava koncepciju koja obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces, a počinje obveznim školovanjem i (formalnim) obrazovanjem te traje cijeli život. Kako stoji u objašnjenju na pojmovniku *Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* (n.d.), ono obuhvaća samo organizirano učenje, a cjeloživotno je učenje šira koncepcija koja uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja te se određuje kao sveukupna aktivnost učenja tijekom života, a s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija unutar osobne i građanske te društvene perspektive i/ili perspektive zaposlenja. Odnosi se na učenje u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje (formalno, neformalno i informalno), pri čemu se učenje shvaća kao kontinuirani proces u kojem su rezultati i motiviranost pojedinca u određenom životnom razdoblju uvjetovani znanjem, navikama i iskustvima učenja stečenima u mlađoj životnoj dobi. Nastavak cjeloživotnog učenja slijedi u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju, a aktualne promjene u hrvatskom obrazovnom sustavu donijele su 2019. godine i novi kurikulumski dokument o međupredmetnoj temi *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019), u kojem su razrađena očekivanja po odgojno-obrazovnim

ciklusima i organizacijskim područjima te ključnim sadržajima. Istaknuta je, dakako, uloga učitelja u provođenju i promicanju spomenute međupredmetne teme, kao i kontinuirani profesionalni razvoj, ali odgovornost za poučavanje uvelike je na stručnom suradniku knjižničaru koji treba raditi na povezivanju tema informacijske pismenosti i školskih predmeta. Koliko je važna međusobna suradnja različitih stručnjaka unutar odgojno-obrazovnog procesa, ističu i IFLA-ine (*International Federation of Library Associations*) smjernice za informacijsku pismenost u cjeloživotnom učenju (Lau, 2011), koje ukazuju na složenost pojma *informacijska pismenost* i na njegov suodnos s različitim domenama (obrazovanje, informacijsko područje, točnije knjižničarstvo, informacijska politika i tako dalje). Međuovisnost tih domena rezultirala je neujednačenim razvojem u pojedinim zemljama i regijama, pa se tako i Hrvatska ubraja u zemlje u kojima se implementacija informacijske pismenosti u obrazovni sustav i društvo općenito odvija usporeno. U IFLA-inu dokumentu ističe se da informacije i informacijski izvori imaju ključnu ulogu u obrazovnom postupku, zbog čega kompetencije obuhvaćene informacijskom pismenošću postaju preduvjet za uspješno učenje.

Iako su knjižnice oduvijek zauzimale određeno mjesto u obrazovanju, važno je uzeti u obzir činjenicu da je uloga knjižničara u obrazovnom postupku percipirana vrlo različito. Primjerice, u SAD-u je knjižničar-nastavnik pravilo, a ne iznimka, jer nastavni status knjižničara seže u povijest i vrlo je razgranata knjižnična usluga, dok u Hrvatskoj knjižničari nisu ravnopravni suradnici nastavnicima unatoč metodičkim i didaktičkim kompetencijama koje posjeduju. U Hrvatskoj se zapravo još uvijek informacijsko opismenjavanje oslanja na individualno zalaganje pojedinog knjižničara ili pak ovisi o pojedinačnoj suradnji između nastavnika i knjižničara. Argument u prilog toj tvrdnji pruža i istraživanje koje smo proveli, a prema kojem se trećina ispitanika (od ukupno 327) u potpunosti ne slaže s izjavom da im potrebne informacije i literaturu za školovanje u knjižnici pretražuje knjižničar/knjižničarka. To se može protumačiti kao izostanak komunikacije između knjižničara i korisnika, a na čijem se intenzitetu i učestalosti treba značajnije poraditi.

U IFLA-inim smjernicama nije dovoljno pažnje posvećeno narodnim knjižnicama iako je uloga knjižničara u narodnoj knjižnici gotovo jednaka ulozi školskog ili visokoškolskog knjižničara. Problem u narodnim knjižnicama široka je populacija, zbog čega, kako smatramo, u smjernicama nedostaje temeljnih preporuka o strateškim partnerima narodne knjižnice u

informacijskom opismenjavanju s ciljanim korisničkim populacijama. Bez obzira na neke nedostatke smjernica, one su korisno polazište za pokretanje novih, boljih i djelotvornijih programa informacijske pismenosti koje bi trebali proučiti svi knjižničari ali i učitelji, nastavnici i profesori.

Problem provedbe informacijskog opismenjavanja korisnikā u školskim i visokoškolskim knjižnicama može biti i broj zaposlenih osoba. Često u takvim knjižnicama radi samo jedna osoba koja uz tekuće poslove iz struke nema uvjete za sustavno i planirano provođenje aktivnosti vezanih uz informacijsko opismenjavanje svojih korisnika.

## 3. Dosadašnja istraživanja o tematici bliskoj području istraživanja ovog rada

U knjizi *Od knjige do oblaka* (Jozić et al., 2019), koja je temeljena na neformalnom kurikulumu školskog knjižničara za srednje škole, stavlja se naglasak na školsku knjižnicu kao glavnog promicatelja informacijske pismenosti. Tvrdi se da ona ima zadatak oblikovati, planirati i organizirati program knjižnično-informacijskog obrazovanja učenika od osnovne do srednje škole te da je osnovni cilj knjižničnog i informacijskog opismenjavanja usvajanje znanja i spretnosti za vrednovanje, korištenje i prezentiranje informacija iz različitih izvora. Bogata je to zbirka praktičnih primjera nastavnih jedinica razvrstanih prema nastavnim godinama i tematskim cjelinama, koja je nastala kao rezultat dugogodišnjeg iskustva i praktičnog rada s učenicima.

U knjizi su predložene sljedeće nastavne jedinice za četvrti razred srednjih škola u sklopu knjižnično-informacijskog i medijskog odgoja (KIMOO):

- Autor i autorsko pravo
- Citiranje literature
- Izrada završnog rada
- Zamolba za posao i životopis.

Autorice Sara Armstrong i Pamela Brunskill u knjizi *Informacijska pismenost: kako razlikovati činjenice od zabluda* (2020) stavljaju naglasak na povezivanju knjižnica. Naglašavaju da je bitno ostvariti suradnju između školskih i lokalnih javnih knjižnica da bi se učenici mogli s njima upoznati i da bi mogli što bolje iskoristiti ono što im knjižnice pružaju.

Kristina Kiš i Bernardica Plašćak u članku »Kompetencije knjižnične i informacijske pismenosti od škole do fakulteta« (2020) zabilježile su da postoje brojna istraživanja provedena unazad 10 godina koja uglavnom potvrđuju tezu da su studenti prvih godina fakulteta više informatički pismeni nego informacijski te da su znanje o informacijskoj pismenosti u većoj mjeri primili od svojih učitelja i nastavnika nego od školskih knjižničara. Filozofski fakultet u Osijeku, odnosno njegova knjižnica, primjer je dobre prakse rada sa studentima. Kontinuirano provodi edukaciju informacijskog opismenjavanja studenata, koja nije implementirana u kurikulum, već je inicijativa Knjižnice i rezultat suradnje knjižničnog i nastavnog osoblja knjižnice. Istraživanje koje su autorice provele obuhvatilo je studente prve godine, za koje se pokazalo da posjeduju određena znanja po pitanju knjižnične i informacijske pismenosti, ali i pokazuju na kojim područjima treba dodatno raditi i usmjeravati pažnju studenata na edukacijama. Zaključak njihovog istraživanja glasi: »da su studenti kroz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje bili poučavani pojedinim aspektima knjižnične i informacijske pismenosti, ali u nedovoljnoj mjeri i nedovoljno od strane knjižničara.« (Kiš & Plašćak, 2020, str. 130) Taj je zaključak ujedno i pokazatelj da je prijeko potrebno ostvariti veću suradnju između nastavnika i knjižničara u sustavu odgoja i obrazovanja u svrhu ostvarenja zajedničkog cilja: razvoja kompetencija informacijske pismenosti kod učenika, dakle budućih studenata na fakultetima. Saznanja dobivena tim istraživanjem dobar su orijentir za knjižničare-edukatore u svrhu unapređenja i prilagodbe radionica knjižnične i informacijske pismenosti stvarnim potrebama studenata, i to s većim fokusom na pojedinačne aspekte knjižnične pismenosti. Također, buduća periodična su istraživanja u svrhu provjere informacijskih potreba studenata dobrodošla da bi Knjižnica održala korak s promjenjivim korisničkim potrebama. Ona bi mogla »pomoći utvrditi slabe točke postojećih modela knjižničnog i informacijskog opismenjavanja učenika kroz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanja te studenata kroz visokoškolsko obrazovanje.« (Kiš & Plašćak, 2020, str. 130)

Tradicionalni načini učenja i podučavanja zamjenjuju se istraživačkim i problemskim metodama, što osobu koja uči stavlja u poziciju samostalnog istraživača i korisnika informacija koji je aktivno uključen u proces traženja informacija (Lazić Lasić et al., 2012). Knjižničari u praksi svjedoče situacijama u kojima korisnik sâm dođe s podacima iz kataloga (dostupnost primjerka, signatura itd.), popisom literature koji je dostupan u arhivi usluge »Referati, seminari, diplomski radovi…« ili »Pitajte knjižničara«, te in-

formacijama o nekoj izložbi ili radionici koju pronađu na mrežnoj stranici Knjižnice. Ideja ovog rada, a ujedno i prijedlog dodatne edukacije za korisnike o knjižničnoj i informacijskoj pismenosti, jest stvaranje sve većeg broja upravo takvih korisnika.

## 4. Istraživanje: presjek situacije u srednjim školama na temu informacijske i knjižnične pismenosti

S ciljem istraživanja kojim bi se potvrdile kasnije u radu navedene hipoteze, u periodu od 22. studenog 2022. do 9. siječnja 2023. godine proveden je anketni upitnik između 327 ispitanika, učenika osječkih srednjih škola. Anketni upitnik napravljen je pomoću alata *Google forms*[1] te je putem e-mailova, društvenih mreža i drugim elektronskim kanalima distribuiran ciljanoj skupini. Skupinu smo ispitali dijeljenjem poveznice na anketni upitnik putem društvenih mreža te putem e-maila profesoricama i profesorima srednjih škola, koji su ih uz usmeno odobrenje ravnateljica i ravnateljā distribuirali učenicima. Anketni upitnik bio je u potpunosti anoniman. Ni u jednom trenutku nije postojao bilo kakav oblik prisile za ispunjavanje, već je ono bilo isključivo dobrovoljno. Zbog toga nije izrađivan bilo kakav oblik privole za ispunjavanjem.

Putem 8 orijentacijskih pitanja te 21 pitanjem gdje su, koristeći Likertovu ljestvicu, označili koliko se slažu s određenom izjavom, pokušalo se ispitati i potvrditi ili ne potvrditi sljedeće hipoteze:

H1. Učenici ne poznaju dovoljno usluge koje knjižica nudi.

H2. Učenici ne poznaju dovoljno alate za pretraživanje informacija.

H3. Učenici su spremni unaprijediti svoje informacijske vještine ako im se ukaže prilika.

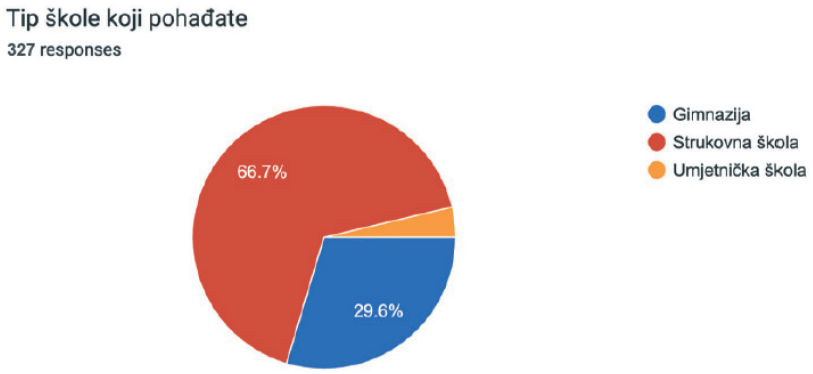
Završenim istraživanjem doneseni su zaključci koji su uz korištenje stručnog iskustva pomogli pri kreiranju prijedloga neformalne edukacije kojoj je cilj povećati informacijsku i knjižničnu pismenost kod učenika četverogodišnjih srednjih škola.

---

1 *Google Forms* sastavni je dio *Google Drivea* (*Google Diska*), a služi za izradu *online* anketa, upitnikā ili kvizova. Besplatan je i omogućuje kreiranje neograničene količine formi (dok ne popunite kapacitet svojeg *Google Drivea*) i omogućava pregled i statističku analizu odgovorā.

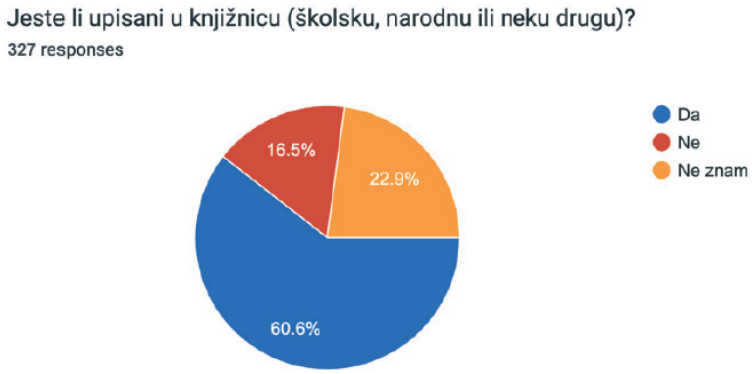
## 4.1. Struktura ispitanika i pozicija knjižnice u redovnom školovanju ispitanika

U nastavku su prikazani pojedini grafički prikazi dobiveni ispitivanjem te zaključci koji proizlaze iz njih. Osim zaključaka, grafički prikazi u ovom slučaju služe i za jasniji uvid o ispitanicima, čiji su stavovi utjecali na donošenje modela edukacije.



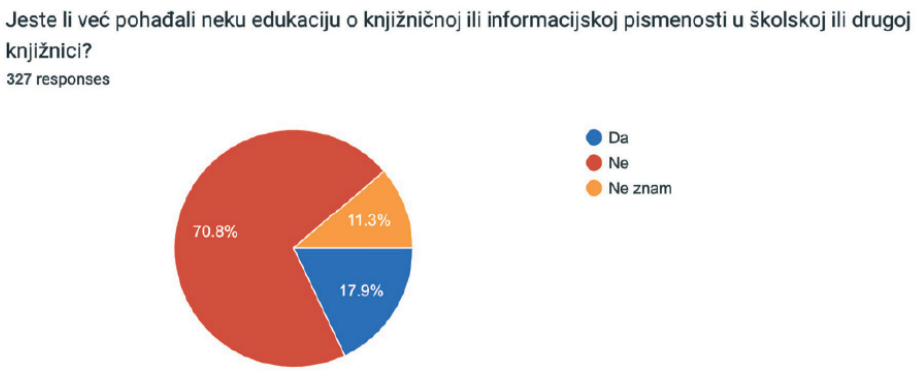

**Grafički prikaz 1.** Tip škole koji učenici pohađaju

Prema shematskom prikazu srednjoškolskog sustava, koji je dostupan na mrežnim stranicama Hrvatskog zavoda za zapošljavanje (CISOK, n.d.), u Republici Hrvatskoj postoje tri vrste srednjih škola: gimnazije, strukovne i umjetničke škole. Svaki tip škole dodatno se grana, ali u slučaju ovog ispitivanja dovoljno je bilo odgovoriti samo kojem osnovnom tipu škole ispitanik pripada. Prema rezultatima, vidljivo je da 66,7 % ispitanika pohađa gimnaziju, 29,6 % strukovnu školu, dok samo 12 ispitanika, točnije njih 3,7 % pohađa umjetničku školu. Za jasniju percepciju strukture ispitanika prilaže se i grafički prikaz koji pokazuje koliko ispitanika je ili nije upisano u neku knjižnicu.




**Grafički prikaz 2.** Podatak o članstvu u knjižnici (školskoj, narodnoj ili nekoj drugoj)

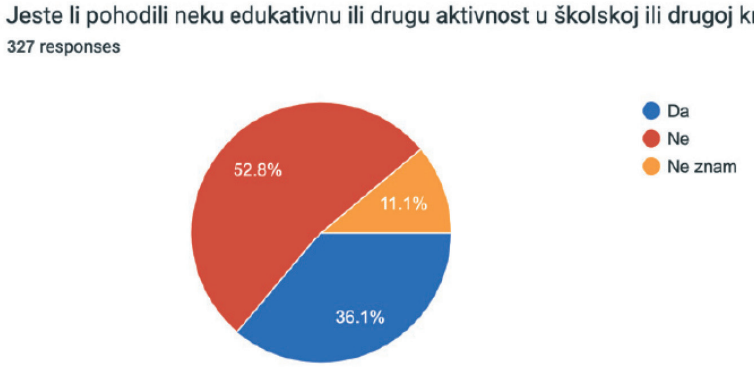
Dobar pokazatelj involviranosti knjižnice u obrazovanje srednjoškolaca je informacija da je malo više od 60 % ispitanika već upisano u knjižnicu, dakle čak 201 od 327 ispitanih, no pomalo zabrinjavajući je i visok postotak onih koji uopće ne znaju jesu li upisani. Naime, čak 22,9 % ispitanih, dakle njih 75, ne zna jesu li ili nisu upisani. To se može protumačiti kao potpuna indiferentnost prema knjižnici kao ustanovi koja može biti svojevrsni suputnik kroz obrazovni proces u kojem su trenutno, ali i kroz onaj koji dolazi.




**Grafički prikaz 3.** Podaci o pohađanju neke edukacije o knjižničnoj ili informacijskoj pismenosti u školskoj ili drugoj knjižnici

Važan podatak, koji nam istovremeno i pruža opravdanje za provođenje ovog istraživanja i pisanje rada, jest taj da čak 70,8 % ispitanih nikada nije pohađalo neku edukaciju o knjižničnoj ili informacijskoj pismenosti. Pro-

matrajući samo taj rezultat, moguće je tvrditi da je tip neformalne edukacije koji ćemo predstaviti itekako potreban. Povezujući ga pritom s odgovorima na pitanje jesu li pohodili neku edukativnu ili drugu aktivnost u knjižnici, gdje je vidljivo da njih 52,8 % to nikada nije učinilo (Grafički prikaz 4.), jasno se iskazuje potreba da se nekakvim oblikom edukacije korisnici privuku u knjižnicu i upoznaju s mogućnostima koje im ona može pružiti.




**Grafički prikaz 4.** Pohađanje edukativne ili druge aktivnosti u školskoj ili drugoj knjižnici

S ciljem uvida u obilježja ispitanikā, navedena su neke njihove socio-demografske varijable. Pokazatelji strukture po razredima, prema kojoj njih 12,8 % pohađa prvi razred, 66,1 % drugi razred, 15,6 % treći razred te njih 18 ili 5,5 % pohađa četvrti razred. Nadalje, 56,4 % ispitanih je ženskog roda, 40,9 % muškog, dok se njih 2,7 % izjasnilo da su nekog drugog roda. S obzirom na centralne lokacije ispitivanja koje su bile osječke srednje škole, zanimljivo je istaknuti da 34 % ispitanika ne zna točan naziv najveće knjižnice u Osijeku, dakle Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek. Iz perspektive informacijskih stručnjaka, zabrinjavajući je podatak je da čak 25,7 % ispitanika uopće ne koristi usluge knjižnice, da je njih 22 % koristi možda jednom godišnje, a 25,7 % ispitanika nekoliko puta godišnje. Samo 15 ispitanika koristi usluge knjižnice jednom tjedno (3,6 % ispitanih) ili svaki dan (samo 0,9 % od ukupnog broja ispitanika). No, jedan potpuno drugačiji pokazatelj vidljiv je u rezultatima na odgovor na pitanje o tome koliko često pretražuju informacije koristeći različite izvore s ciljem proširivanja znanja o nekoj temi ili području interesa: njih 18,5 % pretražuje svaki dan, 29,6 % svaki tjedan, a 19,4 % ispitanika to čini barem jednom mjesečno. Na temelju toga može se

doći do zaključka da su ispitanici zainteresirani za pretraživanje informacija, za proširivanje znanja, da to čine relativno često, a kvalitetnom edukacijom taj bi im proces, kako smatramo, mogao postati kvalitetniji i efikasniji. Ako usporedimo podatke koji govore da samo 0,9 % ispitanika koristi uslugu knjižnice svakodnevno, a 18,5 % njih pretražuje informacije svaki dan, vidljivo je da je knjižnica kao polazišna točka proširivanja znanja zastupljena u vrlo malom postotku. Točnije, od 59 ispitanika koji svakodnevno pretražuju informacije, samo njih 3 to čini koristeći uslugu knjižnice.

## 4.2. Statistička obrada podataka

Za odgovor na prvu hipotezu (H1. Učenici ne poznaju dovoljno usluge koje knjižica nudi) napravljena je analiza varijance. Ispitana su stajališta i o poznavanju usluga koje knjižnica nudi prema tipu škole koje učenici pohađaju:

- poznajem usluge koje knjižnica nudi (usl. 1[2]);
- redovno se informiram o aktivnostima i uslugama koje knjižnica nudi (usl. 2);
- poznata mi je mogućnost korištenja čitaonice (usl. 3);
- mislim da ne znam dovoljno o uslugama i mogućnostima koje knjižnica nudi (usl. 4);
- jasna mi je uloga knjižnice u mom obrazovanju (usl. 5).

| | | N | M | SD | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Poznajem usluge koje knjižnica nudi. | Gimnazija | 96 | 3,59 | 1,120 | 0,537 | 0,585 |
| | Strukovna škola | 216 | 3,61 | 1,373 | | |
| | Umjetnička škola | 12 | 4,00 | 1,279 | | |
| Redovno se informiram o aktivnostima i uslugama koje knjižnica nudi. | Gimnazija | 96 | 2,34 | 1,321 | 1,960 | 0,143 |
| | Strukovna škola | 216 | 2,29 | 1,126 | | |
| | Umjetnička škola | 12 | 3,00 | 1,651 | | |
| Poznata mi mogućnost korištenja čitaonice. | Gimnazija | 96 | 4,00 | 1,257 | 5,296 | 0,005 |
| | Strukovna škola | 216 | 3,54 | 1,304 | | |
| | Umjetnička škola | 12 | 4,25 | 1,357 | | |

[2] 'usl. 1', 'usl. 2'…, kao i 'infopis' te 'infopret' koji će se pojaviti u analizi koja slijedi, kratice su za nazive grupa varijabli.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mislim da znam dovoljno o uslugama i mogućnostima koje knjižnica nudi. | Gimnazija | 96 | 4,34 | 1,084 | 7,585 | 0,001 |
| | Strukovna škola | 216 | 3,75 | 1,344 | | |
| | Umjetnička škola | 12 | 4,25 | 1,357 | | |
| Jasna mi je uloga knjižnice u mom obrazovanju. | Gimnazija | 96 | 3,26 | 1,169 | 1,950 | 0,144 |
| | Strukovna škola | 216 | 3,39 | 1,267 | | |
| | Umjetnička škola | 12 | 4,00 | 1,279 | | |

• N = broj ispitanika; • M = aritmetička sredina; • SD = standardna devijacija; • F = vrijednost ANOVA-e; • p = statistička značajnost

**Tablica 1.** ANOVA stajališta ispitanika o poznavanju usluga u knjižnici prema tipu škole kojoj učenici pripadaju

Na temelju rezultata ANOVA-e (Tablica 1.) možemo vidjeti postojanje statistički značajne razlike u odgovorima učenika različitih škola u tvrdnji »Poznata mi je mogućnost korištenja čitaonice«. Gledajući Scheffe post hoc test i prosječne vrijednosti odgovorā, vidimo da postoji značajna razlika između učenika gimnazija i strukovnih škola, pri čemu su gimnazijalci više informirani. Umjetnička škola ne razlikuje se od drugih dviju škola po tom pitanju.

Druga značajna razlika proizlazi iz tvrdnje »Mislim da ne znam dovoljno o uslugama i mogućnostima koje knjižnica nudi«, koja pokazuje identičan trend kao kod prve tvrdnje. Posljednja značajna razlika postoji za tvrdnju »Jasna mi je uloga knjižnice u mom obrazovanju«. Međutim, Scheffe post hoc nije utvrdio jasnu statističku razliku između pojedinih škola, ali ono što po vrijednostima prosječnih odgovora možemo zaključiti jest da su najveću ocjenu dali učenici umjetničke škole, dok je najslabiji rezultat učenika gimnazija.

Moguće je djelomično potvrditi prvu hipotezu ako promatramo prosječne odgovore na pitanja vezana uz informiranje o knjižnici. No, drugi odgovori s prosječnim sredinama između 3,6 i 4,25, a koji se odnose na stavove o tvrdnjama »Poznajem usluge koje knjižnica nudi«, »Poznata mi je mogućnost korištenja čitaonice«, »Mislim da znam dovoljno o uslugama i mogućnostima koje knjižnica nudi« i »Jasna mi je uloga knjižnice u mom obrazovanju«, tu hipotezu odbacuju.

Za odgovor na drugu hipotezu (H2. Učenici ne poznaju dovoljno alate za pretraživanje informacija) korištene su prosječne vrijednosti odgovora na određene stavove te je korišten i Pearsonov koeficijent korelacije. Ispitane su korelacije vezane uz tvrdnju smatraju li se učenici informacijski pisme-

nom osobom u odnosu na stavove o tvrdnjama da poznaju alate za pretraživanje informacija: grupa varijabli infopret1 - infopret5 s ciljem usporedbe samoprocjene i stvarnog poznavanja alatā koji se koriste u pretraživanju i obradi informacija. Uz to, analizirani su i pojedinačni odgovori na pobrojane tvrdnje.

Stavovi koji su ispitani bili su sljedeći:

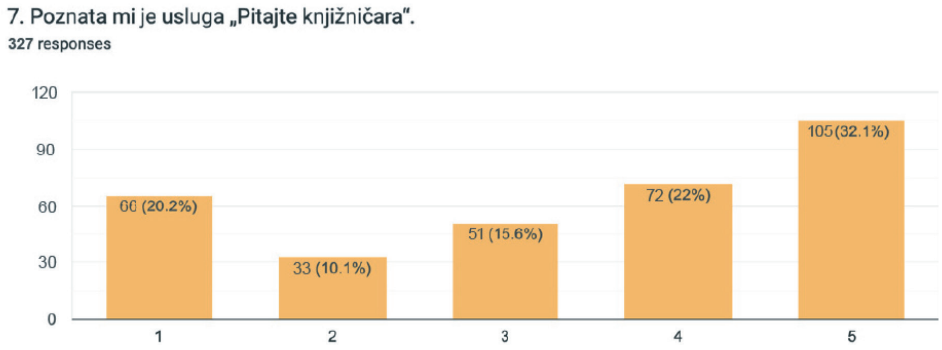
- smatram se informacijski pismenom osobom (infopis1);
- poznata mi je usluga »Pitajte knjižničara« (infopret1);
- poznata mi je usluga »Referati, seminari, diplomski…« (infopret2);
- pri traženju informacija i literature koristim *Google znalac* (infopret3);
- pri traženju informacija i literature koristim mrežne baze podataka (infopret4).

| | »Pitajte knjižničara« | »Referati, seminari, diplomski« | *Google znalac* | baze podataka | Internet |
|---|---|---|---|---|---|
| Smatram se informacijski pismenom osobom | 0,484** | 0,436** | 0,099 | 0,504** | 0,381** |

** p<0,001

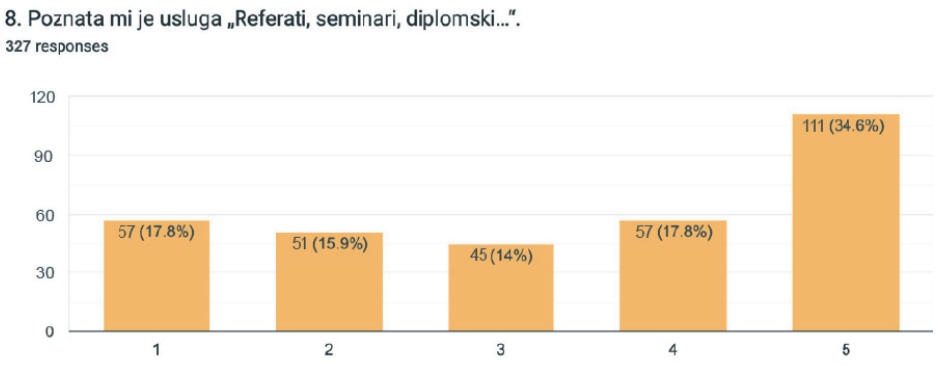
**Tablica 2.** Pearsonov koeficijent korelacije samoprocjene o informatičkoj pismenosti i načina na koji učenici pretražuju informacije

Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije pokazuju statistički značajnu, pozitivnu korelaciju između procjene informacijske pismenosti i korištenja usluga »Pitajte knjižničara«, »Referati, seminari, diplomski…«, korištenja mreža baza podataka te interneta za traženje informacija i literature. Pozitivna korelacija pokazuje da učenici koji se smatraju informacijski pismenijima češće koriste spomenute usluge. Značajna korelacija nije potvrđena za uslugu *Google znalac*. Umjereno pozitivna korelacija pokazuje da su ispitanici koji se smatraju informacijski pismenima ujedno i poznavatelji usluga koje knjižnica nudi. Jedina informacijska ili knjižnična usluga koja je relativno nepoznata ispitanicima, ili se ne koristi u dovoljnoj mjeri, je *Google znalac*. U nastavku donosimo grafički prikazi stavova na pitanja koja se odnose na ispitivanje druge hipoteze.

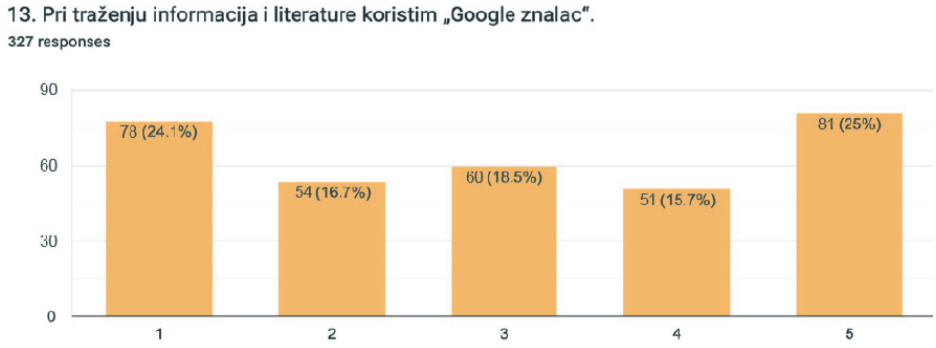



**Grafički prikaz 5.** Poznata mi je usluga »Pitajte knjižničara«

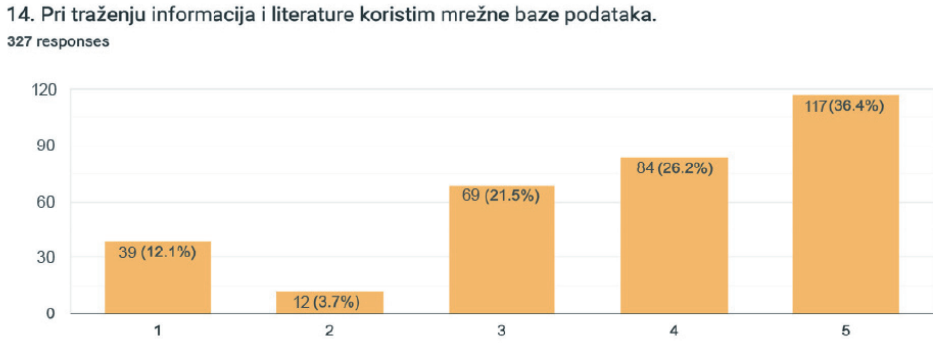
Pitanja od 1. do 21. u upitniku mjerena su takozvanim 'zatvorenim' odgovorima s ponuđenim modalitetima Likertove ljestvice s pet stupnjeva (modaliteti su stupnjevani od »uopće se ne slažem« do »u potpunosti se slažem«). Analiza odgovorā na ta pitanja sugerirala je da odbacimo drugu hipotezu. Naime, u grafičkom prikazu 5 vidljivo je da se većina ispitanika djelomično ili u potpunosti slaže s izjavom da im je usluga »Pitajte knjižničara« poznata. U grafičkom prikazu 6 čak 167 ispitanika, ili njih 51,8 %, također se donekle ili u potpunosti slaže s izjavom / stavom da im je poznata usluga »Referati, seminari, diplomski...«. U grafičkom prikazu 7, gdje je ispitan stav o tvrdnji da pri traženju informacija i literature učenici koriste *Google znalac*, vidljivo je da gotovo jednak broj ispitanika koristi i ne koristi navedenu uslugu. U grafičkom prikazu broj 8 vidljivo je da većina ispitanika pri traženju informacija i literature koristi mrežne baze podataka, što može dovesti do zaključka da su upoznati s njima, kao i u slučaju grafičkog prikaza 9, prema kojem se 65,4 % ispitanika u potpunosti slaže s izjavom da informacije i literaturu za školovanje najčešće pretražuju preko interneta.



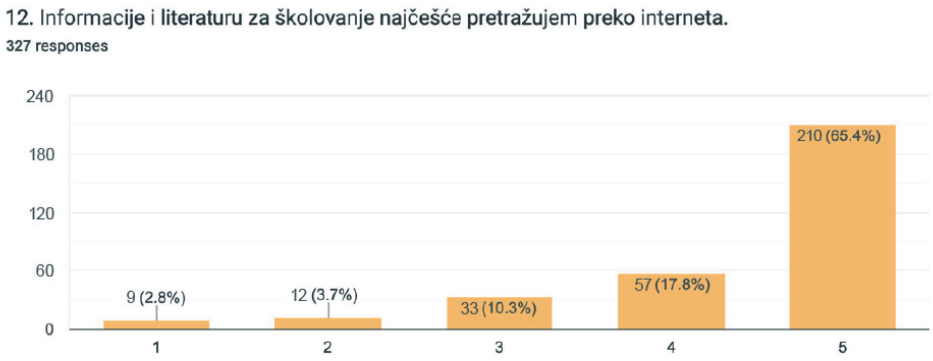

**Grafički prikaz 6.** Poznata mi je usluga »Referati, seminari, diplomski…«




**Grafički prikaz 7.** Pri traženju informacija i literature koristim *Google znalac*




**Grafički prikaz 8.** Pri traženju informacija i literature koristim mrežne baze podataka




**Grafički prikaz 9.** Informacije i literaturu za školovanje najčešće pretražujem preko interneta

Iako rezultati pokazuju da su ispitanici upoznati s uslugama koje knjižnica nudi, čime se odbacuje druga hipoteza, važno je istaknuti i jedan vrlo uvjerljiv stav u vezi toga da potrebne informacije i literaturu za školovanje ispitanici najčešće traže u knjižnici. S tom izjavom se u potpunosti ne slaže čak 156 od 327 ispitanika, prema tome ukupno njih 48,6 %. Ako pritom dodamo i 78 ispitanika, ili 24,3 % ispitane populacije, koji se djelomično ne slažu s tom tvrdnjom, moguće je zaključiti da knjižnica nije ni blizu vrha prioriteta među izvorima za traženje informacija. Iako su ispitanici upoznati s uslugama i mogućnostima koje knjižnica nudi, očito im ona nije dovoljna privlačna. Moguće je raspravljati je li razlog za to loša komunikacija i oglašavanje onoga što knjižnice nude, nepraktičnost konzumiranja njezinih usluga ili nedovoljan angažman različitih stručnjaka u cjelokupnom obrazovnom sustavu. Također, zanimljivo je gledati na popularnost knjižnica kroz prizmu rada koji je napisao Adetayo (2022), u kojem se preporučuje da uprava knjižnica učini fizički prostor knjižnice mjestom s najjačim internetskim čvorištem u kampusu, gdje bi svi studenti željeli doći radi istraživanja. Napominje da bi trebalo uložiti više napora u proširenje prostora knjižnica i pružanje raznih opcija tihog čitanja za one koji ne favoriziraju gužve. No, to su samo neki potezi koje je moguće učiniti, ali sustavno ulaganje i stavljanje uloge knjižnice u kontekst obrazovnog suputnika sigurno mogu donijeti korist percepciji i ulozi knjižnice.

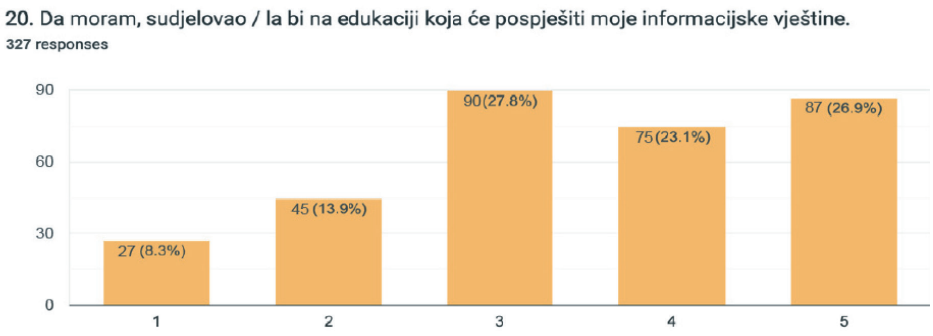
Da je neki oblik edukacija zaista potreban, vidljivo je i u rezultatima dokazivanja treće hipoteze (H3. Učenici su spremni unaprijediti svoje infor-

macijske vještine ako im se ukaže prilika). Za testiranje treće hipoteze koristili smo deskriptivne podatke za promatrana pitanja.

| | N | Min | Max | M | SD |
|---|---|---|---|---|---|
| Smatram da je potrebno učiti kako koristiti knjižnicu i njezine usluge. | 318 | 1 | 5 | 3,45 | 1,152 |
| Da moram, sudjelovao/la bih na edukaciji koja će pospješiti moje informacijske vještine. | 324 | 1 | 5 | 3,46 | 1,252 |
| Da imam priliku, svojevoljno bih sudjelovao/la na edukaciji koja će pospješiti moje informacijske vještine. | 324 | 1 | 5 | 3,12 | 1,354 |

**Tablica 3.** Deskriptivna statistika

Gledajući rezultate iz tablice, s prosječnom vrijednošću od 3,45, vidljivo je da većina ispitanika smatra da je potrebno učiti kako koristiti knjižnicu i njezine usluge. Tim stavom moguće je dokazati da su ispitanici otvoreni prema primanju novih informacija, kao i prema ideji da je moguće i potrebno naučiti kako uopće ili kako bolje koristiti knjižnicu i njezine usluge. Jednak ili gotovo jednak stav ispitanici imaju prema tvrdnji »Da moram, sudjelovao/la bih na edukaciji koja će pospješiti moje informacijske vještine«. U grafičkom prikazu broj 10 vidljivo je da se 162 ispitanika ili njih 50 % donekle ili u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. Samo 8,3 % ispitanih učenika u potpunosti se ne slaže s njom, zbog čega spadaju među manjinu koja bi pružila eventualni otpor stjecanju novih znanja. Uzimajući u obzir i stavove o tvrdnji »Da imam priliku, svojevoljno bih sudjelovao/la na edukaciji koja će pospješiti moje informacijske vještine«, za koju s prosječnom vrijednošću 3,12 stavovi ispitanikā naginju prema tome da se donekle ili u potpunosti slažu s tom izjavom, može se zaključiti da bi edukacija poput one koju predlažemo bila posjećena. Osim što bi potencijalno bila posjećena, ona je i nužna. Uporište za tu tvrdnju pronalazimo u rezultatima istraživanja koja su dokazala treću hipotezu. Upravo na tim rezultatima može se temeljiti i model edukacije koja bi se provodila u četverogodišnjim srednjim školama.



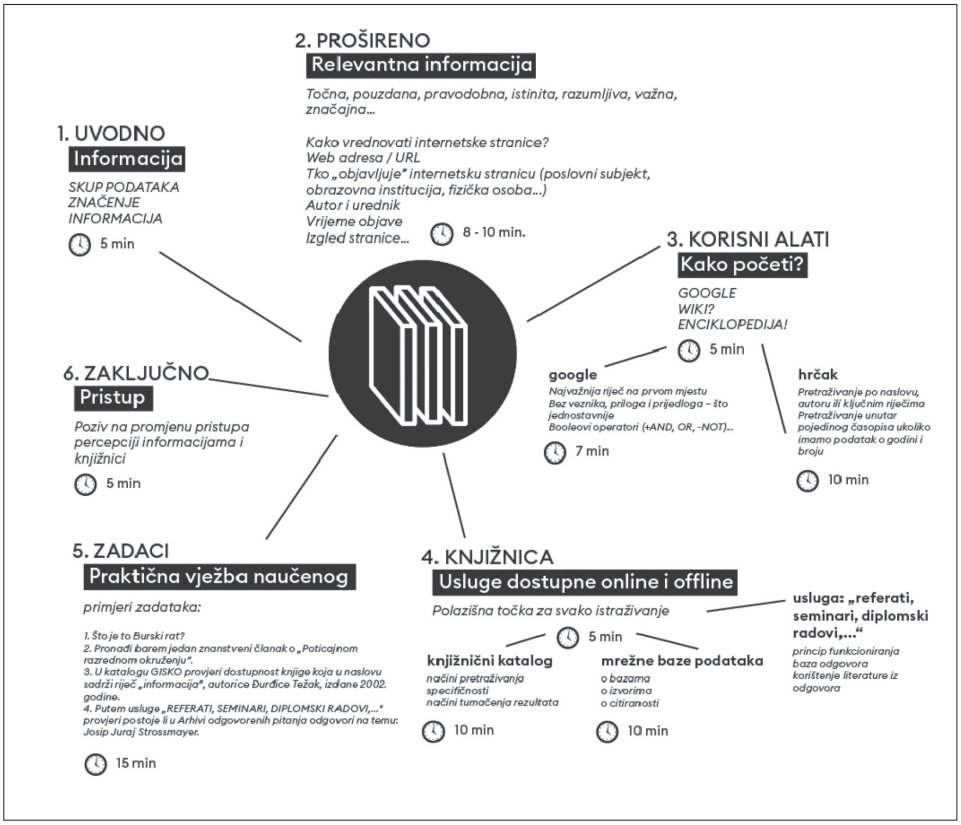

**Grafički prikaz 10.** Da moram, sudjelovao/la bih na edukaciji koja će pospješiti moje informacijske vještine

## 5. Model neformalne edukacije: osnova informacijske i knjižnične pismenosti za učenike četverogodišnjih srednjih škola

Informacijsko društvo i društvo znanja, koje se ubrzano razvijaju i koje pokreću digitalne tehnologije, traže određene intervencije u obrazovnim politikama. Zato je potrebno naglasiti važnost knjižničarske, informacijske i medijske pismenosti za prilagodbu tržištu rada i za trajno učenje kroz cjeloživotno obrazovanje. Smatra se da takav oblik obrazovanja počinje u najranijoj dobi, a podržan je i strateškim dokumentima u Hrvatskoj, poput *Nacionalnog kurikuluma za rani odgoj i obrazovanje* te *Nastavnog plana i programa za korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama*. Unatoč tome, potrebno je istaknuti važnost suradnje različitih stručnjaka u obrazovnom procesu, kao i odgovornost knjižničarā u povezivanju informacijske pismenosti i školskih predmeta, te složenost pojma *informacijske pismenosti* i njezina odnosa s različitim domenama. Implementacija informacijskog i knjižničnog opismenjavanja u obrazovni sustav i društvo u Hrvatskoj spora je u usporedbi s drugim zemljama, a pritom je uloga informacija i izvora informacija ključna u obrazovnom procesu, kao što su i kompetencije informacijske pismenosti preduvjet uspješnog učenja. Posebice s obzirom na to da su u razvijenijim svjetskim društvima digitalna tehnologija i elektroničke baze podataka sveprisutne i predstavljaju jedan od primarnih izvora informacija, vještine informacijske pismenosti razvi-

jaju se paralelno s vještinama informatičke pismenosti. Izuzetno je važna svakodnevna kombinacija kognitivnih i tehničkih vještina da bi se došlo do informacija i da bi ih se koristilo na adekvatan način (Vrkić Dimić, 2014).

Prema tome, potrebno je implementirati model koji je osmišljen, a onda i testiran na nekoliko neformalnih edukacija na kojima su bili uključeni učenici završnih razreda srednje škole. Model je zamišljen kao dvosatna edukacija koja ima jasno određene korake i sadržaj koncipiran tako da prati ono što autori smatraju nužnim za stvaranje bilo kakvih preduvjeta za povećanje razine knjižnične i informacijske pismenosti kod učenika četverogodišnjih srednjih škola.




**Slikovni prikaz 1.** Model dvosatne neformalne edukacije
*Osnove knjižnične i informacijske pismenosti*
Izvor: izradili autori

Model je prikazan kroz šest kratkih cjelina koje se s učenicima provode u formi predavanja i radionice. Od uvodnog djela, u kojem se objašnjava što je informacija, na koji je način uopće percipirati i što znači valjana informacija u današnjem društvu, preko dijela u kojem se predstavlja pojam *relevantnosti informacija* i svega što se odnosi na točnost i relevantnost izvora, pa do korisnih alata koji služe za pretraživanje, pohranjivanje ili korištenje informacija. Nakon toga slijedi dio u kojem se detaljnije objašnjava uloga i usluge knjižnice, širina i važnost onoga što knjižnica može korisnicima ponuditi kroz formalno ili neformalno obrazovanje, ali i općenito kroz osobni razvoj ili asistenciju pri bilo kojem poslu, hobiju ili interesu. Zatim se predstavljaju konkretne usluge koje se naknadno u praktičnom dijelu testiraju kroz zadatke. Zaključno se motivira i poziva učenike / polaznike edukacije da promijene pristup percepciji informacijama, knjižnici i cijelom informacijskom okruženju u kojem djeluju, te da počnu koristiti navedene usluge i postanu članovi knjižnice.

Kao podatak koji može ići u prilog valjanosti modela izdvajamo praćenje provođenja osmišljene edukacije koju su dvije suautorice ovog istraživanja održale 29. rujna 2022. godine u sklopu *Tjedna cjeloživotnog učenja* u Pučkom otvorenom učilištu Osijek. Edukaciju su držale za deset učenika završnih razreda Ugostiteljsko-turističke škole Osijek, što je rezultiralo time da su, između ostalog, dvije osobe tijekom izvršavanja zadataka pronašle svu literaturu za svoj maturalni rad koristeći bazu odgovora iz usluge »Referati, seminari, diplomski…«. Također, od njih deset, nitko dotad nije bio član neke narodne knjižnice (u ovom slučaju Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek), no već sljedeći tjedan njih se četvero došlo učlaniti, a pritom su potražili knjižničarke koje su im držale edukaciju. Dakle, edukacijom je stvoren odnos u kojem su učenici počeli vjerovati u sadržaj predavanja i u koncept u kojem knjižnica može biti korisni 'suputnik' kroz njihov proces obrazovanja, ali i bilo kojeg drugog ispunjavanja želja za znanjem ili informacijom.

## 6. Zaključak

Pod pojmom *pismenosti* podrazumijeva se sposobnost čitanja i pisanja, ali zbog brzog razvoja tehnologije taj se pojam proširio na općenitije znanje o nekoj temi ili predmetu. Postoji nekoliko vrsta pismenosti, kao što su funkcionalna, informacijska, digitalna, knjižnična, informatička, medijska i druge. Najčešće korištena definicija informacijske pismenosti je ona koju

je 1989. godine ponudilo Američko knjižničarsko društvo, a koja kaže da informacijski pismena osoba zna prepoznati kada joj je informacija potrebna i zna je pronaći, vrednovati i koristiti. Informacijska pismenost uključuje znanja i vještine iz svih ostalih vrsta pismenosti. No, osoba može biti informacijski pismena bez da je digitalno ili informatički pismena. S obzirom na veliku količinu informacija dostupnih na internetu, važno je znati prepoznati relevantne i točne informacije.

U ovom radu promatrane su potrebe korisnika, a iskustva su temeljena na radu na Studijskoj čitaonici Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek. Uočene su potrebe srednjoškolaca, koji se susreću s pisanjem maturalnog rada, ali ne znaju koristiti izvore informacija, citirati izvore ili vrednovati informacije. Zbog toga su se istraživanjem pokušale definirati određene potrebe i utvrditi stanje ili razina znanja, a s ciljem kreiranja modela edukacije koji će pomoći ciljanoj publici (učenicima četverogodišnjih srednjih škola s područja Osijeka) da podigne razinu vlastite knjiž1nične i informacijske pismenosti. Istraživanje je provedeno u periodu od 22. studenog 2022. do 9. siječnja 2023. godine putem anketnog upitnika između 327 ispitanika (učenika osječkih srednjih škola), a završenim istraživanjem doneseni su zaključci koji su uz korištenje stručnog iskustva pomogli pri kreiranju prijedloga neformalne edukacije. Toj je edukaciji cilj povećati informacijsku i knjižničnu pismenost kod učenika četverogodišnjih srednjih škola.

Informacijsko društvo i društvo znanja koje se ubrzano razvija i koje pokreću digitalne tehnologije traže intervencije u obrazovnim politikama. Potrebno je naglasiti važnost knjižničarske, informacijske i medijske pismenosti za prilagodbu tržištu rada i za trajno učenje kroz cjeloživotno obrazovanje. Implementacija informacijskog i knjižničnog opismenjavanja u obrazovni sustav i društvo u Hrvatskoj spora je u usporedbi s drugim zemljama, a pritom je uloga informacija i izvora informacija ključna u obrazovnom procesu, kao što su i kompetencije informacijske pismenosti preduvjet uspješnog učenja. Slijedom toga, potrebno je implementirati osmišljeni model koji je testiran na nekoliko neformalnih edukacija, u kojima su bili uključeni učenici završnih razreda srednje škole. Model se može pokazati efikasnim i može poslužiti kao jednostavno primjenjivi alat koji pozitivno utječe na učenike koji dobiju priliku poslušati edukaciju. Interes za relevantnim informacijama, ali i za uslugama koje knjižnica nudi, sudjelovanjem raste, što utječe ne samo na kvalitetu napisanih seminara, referata ili maturalnih radova, nego i na prosudbu oko točnosti izvora, te se povećava volja

za daljnjim proučavanjem određenog sadržaja. Primjena modela edukacije ne mora biti kompleksni proces koji iziskuje reorganizacije i razne sistematizacije, već inicijativu nadređenih kojom će omogućiti svojim djelatnicima da prenesu znanja s pozicije koja nije isključivo knjižnični pult. Osim što se edukacijom može povećavati interes za ustanovom, utječe se i na učenike kojima se otvaraju novi pogledi. Direktnom komunikacijom s potencijalnim korisnicima te uz predstavljanje jedinstvenosti onoga što knjižnica nudi može se dobiti i više korisnika knjižnice, što doprinosi kako ustanovi tako i zajednici općenito. Stalna potreba da se sve unificira dovela je do toga da snaga knjižnice, informacije i svega vezanog uz poslanje knjižničnih i informacijskih ustanova slabi, jer se u prvi plan stavljaju irelevantne površnosti namijenjene jednoj te istoj publici koja voli 'šareno' i koja voli 'lajkati'. Model neformalne edukacije predstavljen u radu zasigurno je jedan koji struku, ali i prezentaciju važnosti i korisnosti struke, može pozicionirati na način na koji je to aplikativno, primjereno i potrebno.

## 7. Popis literature

Adetayo, A. J. (2022). Are Physical Libraries Popular for Research in the Internet Age Post COVID-19?. *Internet Reference Services Quarterly, 26*(4), 231–245. https://doi.org/10.1080/10875301.2022.2090044

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (n.d.). Cjeloživotno učenje. U *Tjedan cjeloživotnog učenja. Pojmovnik.* Preuzeto 23. lipnja 2023. godine s https://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/

American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Association of College and Research Libraries. https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential

Armstrong, S. & Brunskill, P. (2020). *Informacijska pismenost. Kako razlikovati činjenice od zabluda: pronalaženje informacija, analiza informacija, upotreba informacija.* Naklada Kosinj.

CISOK. (n.d.). Koje vrste srednjih škola i programa obrazovanja postoje?. https://cisok.hr/usluge-u-cisok-centrima/ucenici-osnovne-skole/koje-vrste-srednjih-skola-i-programa-obrazovanja-postoje/

Jozić, R. & Pavin Banović, A. (2019). *Od knjige do oblaka: informacijsko-medijski odgoj i obrazovanje učenika*. Alfa.

Kiš, K. & Plašćak, B. (2020). Kompetencije knjižnične i informacijske pismenosti od škole do fakulteta. *Knjižničarstvo, 24*(1–2), 113–135.

Kučina Softić, S. (2021). *Digitalna transformacija: novi pristupi i izazovi u obrazovanju*. Sveučilište Sjever.

Lau, J. (2011). *Smjernice za informacijsku pismenost u cjeloživotnom učenju*. Hrvatsko knjižničarsko društvo.

Lazić Lasić, J., Špiranec, S. & Banek Zorica, M. (2012). Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju. *Medijska istraživanja, 18*(1), 125–142.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_150.html

Negroponte, N. (2002). *Biti digitalan*. SysPrint.

Špiranec, S. (2003). Informacijska pismenost - ključ za cjeloživotno učenje. *Edupoint, 3*(17), 4–15.

Špiranec, S. & Banek Zorica, M. (2008). *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*. Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Vrkić Dimić, J. (2014). *Suvremeni oblici pismenosti*. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja, 63*(3), 381–394.

# The Need to Introduce Non-Formal Education: The Basis of Information and Library Literacy for Four-Year High School Students

## Summary

The development of technology led to the fact that the process of transferring, storing, processing, and forwarding information was supported at an accelerated pace. This consequently influenced the development of the knowledge industry in all segments, from the education itself to the development of mass media as often primary sources of information. Information thus becomes a fundamental development potential. The amount of information that circulates every day has made it necessary to use it effectively. Through the experience and practice examples gained by working in the City and University Library Osijek as information librarians, the authors saw a lack of information literacy and the skills that define it among a large number of users. The paper focuses on users who are students of four-year high schools who, by graduating, fulfill the prerequisite for college admission. Through research conducted among students of ten high schools in Osijek, the framework of their knowledge of searching, using and recognizing the relevance of information will be defined.

The comfort and creation of one's own conditions provided by the environment in which information is searched for, as well as unlimited access time, are the advantages of using the Internet as a source of information, which is why it is often the first source that users turn to. However, there are also many shortcomings that are almost devastating, especially considering the accuracy and timeliness of data that users consider relevant. Because of the above, it is necessary to develop a model of non-formal education *Basics of Information and Library Literacy* intended for students of the mentioned schools. This introduces them to the way of searching and using information that helps them in learning, but also in writing seminars and other papers that they need during their education. Also, such non-formal education can serve as the acquisition of prior knowledge for the need of writing papers during higher education.

**Key words:** information literacy, non-formal education, four-year high schools, library, relevance, library literacy

# ZELENO VISOKO OBRAZOVANJE U FUNKCIJI ZELENOG GOSPODARSTVA*

**DUŠANKA SLIJEPČEVIĆ**
Univerzitet u Banjoj Luci
Fakultet političkih nauka
Bulevar vojvode Petra Bojovića 1A
BiH–78000 Banja Luka
Bosnia and Herzegovina
dusanka.slijepcevic@fpn.unibl.org

**EWA DABROWSKA-PROKOPOWSKA**
Sveučilište u Białystoku
Institut za sociologiju
ul. Świerkowa 20B
PL–15-328 Białystok
Poland
ewa.dabrowska@uwb.edu.pl

*UDK: 378:504.06*
*Izvorni znanstveni članak / Original scientific paper*

**Sažetak**

Problem istraživanja bile su klimatske promjene uzrokovane 'smeđim', visokougljičnim, gospodarstvom. Predmet naše analize bile su karakteristike zelenog visokog obrazovanja, koje pridonosi svijesti i djelovanju u korist provedbe *Zelene agende*, zelenog i kružnog gospodarstva i zelenog konzumerizma. Hipoteza je da je obrazovanje za održivi razvoj funkcionalno za 'zelena', niskougljična, gospodarstva i društva na Zapadnom Balkanu. Znanstveni su ciljevi sljedeći: 1) opis karakteristika *Zelene agende*, zelenog gospodarstva, kružnog gospodarstva, zelenog konzumerizma i zelenog visokog obrazovanja i izazova njegove uspostave; 2) razumijevanje važnosti razvoja ekološke svijesti kroz zeleno visoko obrazovanje, kao i važnosti zelene tranzicije kroz *Zelenu agendu*; 3) obrazloženje funkcionalnosti Zelenog visokog obrazovanja za uspostavu zelenog gospodarstva i kružnog gospodarstva i ekološke sigurnosti Zapadnog Balkana. Društveni su ciljevi sljede-

* Zadovoljstvo nam je i čast što smo sudjelovale na znanstvenom događaju u organizaciji Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, najzelenijem gradu u Hrvatskoj i pritom pametnom gradu.

ći: 1) proširenje fonda znanja o suvremenom društvu, njegovim problemima i alternativama prema održivom razvoju; 2) pragmatična objašnjenja funkcioniranja svjetskih ekonomskih i ideoloških modela zaštite okoliša; 3) promicanje ekološke svijesti, *Zelene agende* za ekološku tranziciju i obrazovanja za zaštitu i unapređenje okoliša. Desk istraživanje koristi se kao metoda prikupljanja i analize sekundarnih podataka iz vanjskih dokumentarnih izvora.

**Ključne riječi:** zeleno gospodarstvo, zeleno obrazovanje, zeleni konzumerizam

## 1. Uvod

> Za razliku od nuklearnog rata, koji postoji kao mogućnost u budućnosti, klimatske promene su stvarnost u sadašnjosti. (Harari, 2019, str. 158)

»Dopadalo se to nama ili ne, čovečanstvo danas ima pred sobom tri zajednička izazova koja izvrgavaju ruglu sve nacionalne granice i koje je moguće prevladati jedino saradnjom na svetskom nivou« (Harari, 2019, str. 154). Riječ je o *nuklearnim, ekološkim* i *tehnološkim izazovima* (Harari, 2018), s tim da »najveća opasnost preti nam od klimatskih promena« (Harari, 2019, str. 157). I doista, kao posljedica ovisnosti čovječanstva o fosilnim gorivima (nafti, ugljenu i plinu), učestalo se javljaju ekstremni vremenski uvjeti koji dovode do klimatskih promjena.

*Klimatske promjene* podrazumijevaju dugoročno promjenjive i rastuće temperature i ekstremne vremenske prilike na Zemlji (poplave, suše, toplinski valovi, uragani, ekstremne oluje i šumski požari) zbog rastuće stope industrijalizacije, urbanizacije i potrošnje proizvoda i usluga s visokim udjelom ugljičnog dioksida (putovanja, brza moda, itd.), koji iscrpljuju resurse i pogoršavaju onečišćenje okoliša, uzrokujući krize i u društvu. Zbog korištenja fosilnih goriva, klimatske promjene postale su dominantan problem globalnog društva. Kao posljedica izgaranja fosilnih goriva dolazi do emisije plinova s efektom staklenika (kao što je ugljični dioksid) koji zadržavaju sunčevu svjetlost i uzrokuju porast temperatura na Zemlji, točnije *globalno zatopljenje* (vidjeti grafički prikaz porasta temperature u razdoblju od 1961. do 2021. godine na https://climatedata.imf.org/pages/climatechange-data). Porast temperature u hladnoj arktičkoj regiji doveo je do otapanja ledenjaka i tako ugrozio sve oblike života u tom okruženju. Klimatske promjene

postaju sve veći problem jer utječu na način na koji funkcioniraju društva, tvrtke i pojedinci diljem svijeta, kao i na pristup održivom poslovanju i svakodnevnom životu. Stoga negativno utječu na ekosustave i prirodne resurse o kojima ovisi opstanak ljudskog života (ljudskog kapitala), te flore i faune. Zbog klimatskih promjena mnoge su životinje (baš kao i ljudi), napustile svoja prirodna staništa, a zbog poremećenog prirodnog ciklusa ugrožene su i flora i fauna (Klein, 2019).

Prema Svjetskoj meteorološkoj organizaciji (World Meteorological Organization), socio-ekonomske i fizičke posljedice klimatskih promjena bit će sve razornije. Koncentracije stakleničkih plinova kontinuirano rastu, tako da su stope emisije iznad razine koja je postojala prije pandemije koronavirusa. Da bi se te emisije smanjile do 2030. godine, smanjenje mora biti 7 puta veće kako bi bilo u skladu s ciljem od 1,5 °C iz Pariškog sporazuma.




**Slika 1.** Indeks globalne temperature za kopno-ocean
Izvor: NASA-in Goddard institut za svemirske studije (GISS), https://climate.nasa.gov/

Grafikon prikazuje promjenu globalne površinske temperature u odnosu na dugoročni prosjek od 1951. do 1980. godine. Gradovi s desetinama milijuna ljudi, koji su odgovorni za oko 70 % emisija, zbog svojeg djelovanja suočit će se s najvećim socio-ekonomskim utjecajem klimatskih promjena, pri čemu će najveću štetu od tog utjecaja pretrpjeti ranjive društvene kategorije, jer su klimatske promjene diskriminatorne (Klein, 2019). Zbog svega toga nužne su *zelena* i *digitalna tranzicija* koje su međusobno uvjetovane. Zelena i digitalna tranzicija novi su pokretači zelenog rasta u Europi i Europskoj uniji (u daljnjem tekstu EU). Donose nove izazove, a to znači i prilike. Međutim, to će zahtijevati strukturne promjene, jer će se države i regije morati pripremiti u smislu infrastrukture. To znači da će biti potrebno osigurati širokopojasni pristup internetu, veća ulaganja u informatičku opremu te ra-

zvoj zelenih i digitalnih vještina (akademske vještine, financijska i ekološka pismenost, te kompetencije održivosti), jer ulaganje u razvoj ovih vještina znači ulaganje u ljude, dakle u humani kapital, a da bi se lakše prebrodile okolnosti zelene tranzicije.

Zbog veće konkurentnosti na europskom tržištu, potrebna su veća ulaganja u obrazovanje i osposobljavanje ljudi za uspješnu zelenu tranziciju, zeleno poduzetništvo i inovacije. Tercijarno i visoko obrazovanje, te cjeloživotno učenje igraju važnu ulogu u tome.

## 2. Metodološki okvir istraživanja

*Problem istraživanja* su klimatske promjene uzrokovane 'smeđim', visokougljičnim gospodarstvom (veliki financijski gubici zbog ekstremnih vremenskih uvjeta, porast temperature iznad svjetskog prosjeka i dr.). *Predmet istraživanja* su karakteristike zelenog visokog obrazovanja, koje pridonosi osvještavanju i djelovanju u korist provedbe zelenog programa, zelenog i kružnog gospodarstva, te zelenog konzumerizma. Je li 'zeleno' visoko obrazovanje u funkciji 'zelenog' gospodarstva? *Glavna je pretpostavka* da je obrazovanje za održivi razvoj funkcionalno za 'zelena', niskougljična gospodarstva i društva na Zapadnom Balkanu. Pretpostavka je izvedena iz *funkcionalističke perspektive obrazovanja*.

Istraživanje ima znanstvene i društvene ciljeve. *Znanstveni ciljevi istraživanja* su: 1) *deskripcija* obilježja *Zelene agende,* zelenog i kružnog gospodarstva i zelenog konzumerizma te zelenog visokog obrazovanja i izazova njegove uspostave; 2) *razumijevanje* važnosti razvoja ekološke svijesti kroz zeleno obrazovanje, kao i važnosti zelene tranzicije, kao glavnog cilja *Zelene agende za Zapadni Balkan*; 3) *objašnjenje* funkcionalnosti zelenog visokog obrazovanja za uspostavu zelenog, kružnog gospodarstva i ekološke sigurnosti Zapadnog Balkana. *Društveni ciljevi istraživanja* su: 1) proširivanje fonda znanja o suvremenom društvu, njegovim problematikama i alternativama prema održivom razvoju; 2) pragmatična objašnjenja funkcioniranja svjetskih ekonomskih i ideoloških modela zaštite okoliša; 3) promicanje ekološke svijesti, zelenog programa za ekološku tranziciju i obrazovanja za zaštitu i unapređenje okoliša.

*Metodološki okvir istraživanja* je desk istraživanje (Jackson, 1994; Czarniawska, 2014; Woolley, 1992), kao metoda prikupljanja i analize sekundarnih

podataka iz vanjskih dokumentarnih izvora. Dakle, riječ je o sekundarnom istraživanju koje se sastoji u pregledu rezultata prethodnih istraživanja u svrhu stjecanja šireg razumijevanja predmeta istraživanja. Kao izvor vanjskih sekundarnih podataka koristit će se znanstveni radovi, digitalne i tiskane publikacije i slično. Koriste se i metode analize, dedukcije, indukcije i sinteze. *Rezultati* su ostvareni istraživački ciljevi za cjeloživotno ekološko obrazovanje generacija, jer je zaštita okoliša opće-civilizacijski problem suvremenog društva.

## 3. Teorijski okvir istraživanja

*Glavna pretpostavka* rada, da je obrazovanje za održivi razvoj funkcionalno za 'zelena', niskougljična gospodarstva i društva na Zapadnom Balkanu, ali i za pojedince, izvedena je iz *funkcionalističke i liberalne perspektive obrazovanja*. Razlog za to je razmatranje značaja zelenog visokog obrazovanja s aspekta makro, ali i mikro analize, dakle značaja za društvo i pojedinca.

Funkcionalistička se perspektiva odnosi na, primjerice, sljedeća pitanja: »Kakve su funkcije obrazovanja za društvo u cjelini?«; i »Koje su funkcionalne veze između obrazovanja i drugih dijelova društvenog sustava?« (Haralambos & Holborn, 2002, str. 777). U prvom slučaju nastojat će se utvrditi doprinos obrazovanja održavanju vrijednosnog konsenzusa i društvene solidarnosti. U drugom slučaju nastojat će se uspostaviti odnos obrazovanja i gospodarskog sustava da bi se vidjelo kako taj odnos pomaže integraciji društva u cijelosti. Polazi se od sociološkog funkcionalističkog stajališta Émilea Durkheima, koji je smatrao da je »glavna funkcija obrazovanja prijenos društvenih pravila i vrijednosti« (Haralambos & Holborn, 2002, str. 777), koji stvaraju homogenost koja je nužna za opstanak društva. Durkheim je također smatrao da obrazovanje priprema za buduću podjelu rada, što znači da podučava pojedince specifičnim vještinama koje će im trebati u budućem zanimanju. Stoga, obrazovanje omogućuje »opće vrijednosti koje osiguravaju 'homogenost nužnu za društveni opstanak' i posebne vještine, koje osiguravaju 'raznolikost nužnu za društvenu suradnju'« (Haralambos & Holborn, 2002, str. 778), čime se postiže ujedinjenje društva na temelju vrijednosnog konsenzusa i specijalizirane podjele rada.

Nadalje, da bi se uravnotežila i integrirala makro i mikro razina analize, polazi se i od *liberalne perspektive obrazovanja* koja »na obrazovanje gleda

kroz odnos prema pojedincu, a ne kroz odnos prema društvu« (Haralambos & Holborn, 2002, str. 780). To se događa s ciljem »promicanja dobrobiti pojedinca i samo neizravno napretka društva« (Haralambos & Holborn, 2002, str. 780).

Jedan od najutjecajnijih predstavnika liberalnog shvaćanja obrazovanja bio je američki teoretičar pedagogije i filozof John Dewey (Marinković, 2008). Smatrao je da je uloga obrazovanja (liberalnog obrazovanja za sve) razvoj ljudskih potencijala (intelektualnih, emocionalnih, duhovnih, fizičkih, itd.) svakog pojedinca, koji mu pomažu da se prilagodi radnoj i životnoj okolini. Založio se za obrazovni sustav koji će poticati toleranciju, fleksibilnost i suradnju pojedinaca jer će se temeljiti na učenju kroz iskustvo, odnosno kroz djelanje, s ciljem suzbijanja mehaničkog učenja činjenica i postizanjem osobne transformacije uz vještine kritičkog mišljenja i rješavanja problema. Nadalje, liberalni temelji ove teorije polaze od toga da je »obrazovanje jedan od najbitnijih faktora u smanjenju nejednakosti među ljudima, odnosno među društvenim klasama i slojevima, kao i fundamentalna pretpostavka svakog društvenog razvoja« (Marinković, 2008, str. 190). Dewey se čak svrstava u školu funkcionalizma koja u kontekstu obrazovanja zastupa teoriju da mentalni procesi, potencijali i ponašanja ljudima pomažu da se prilagode okolišu (više u Schunk, 2012, str. 9). Funkcionalistička škola mišljenja nastala je na Sveučilištu u Chicagu, zahvaljujući Deweyu, ali i Jamesu Angellu. Funkcionaliste je zanimalo kako funkcioniraju mentalni procesi, što postižu i kako variraju ovisno o uvjetima okoliša.

## 4. Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja bit će predstavljeni u skladu sa znanstvenim ciljevima ovog istraživanja. Oni su, podsjećamo, sljedeći:

1) deskripcija obilježja *Zelene agende*, zelenog i kružnog gospodarstva i zelenog konzumerizma, te zelenog visokog obrazovanja i izazova njegove uspostave;

2) razumijevanje važnosti razvoja ekološke svijesti kroz zeleno obrazovanje i važnosti zelene tranzicije kao glavnog cilja *Zelene agende za Zapadni Balkan*;

3) objašnjenje funkcionalnosti zelenog visokog obrazovanja za uspostavu zelenog, kružnog gospodarstva i ekološke sigurnosti Zapadnog Balkana.

### 4.1. Karakteristike *Zelene agende*, zelenog, kružnog gospodarstva, zelenog konzumerizma i zelenog (visokog) obrazovanja

*Zelena agenda za Zapadni Balkan* »nova je strategija održivog rasta za regiju« Zapadnog Balkana (Slijepcevic et al., 2022, str. 47). Ova strategija podrazumijeva prijelaz s visokougljičnog, 'smeđeg' gospodarstva na niskougljično, 'zeleno' gospodarstvo, koje se promiče u skladu s *Europskim zelenim planom* (*European Green Deal*). Deklaracija o *Zelenoj agendi za Zapadni* Balkan usvojena je zajedno s deklaracijom o zajedničkom tržištu zemalja Zapadnog Balkana na summitu u Sofiji (Bugarska) u studenom 2020. godine, a u kontekstu takozvanog Berlinskog procesa (Regional Cooperation Council, n.d.). Deklaraciju su potpisale[1] Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Srbija, Sjeverna Makedonija i Albanija. Potpisnici deklaracije obvezali su se pridonijeti postavljenom cilju: da Europa do 2050. godine bude prvi klimatski neutralni kontinent.

U središtu *Zelene agende* nalazi se 'zelena tranzicija' (Slijepcevic et al., 2022, str. 48), kao prijelaz s neobnovljivih izvora energije, poput »ugljena, nafte« na obnovljive, poput »solarne ili hidroenergije« (Vejnović & Simić, 2014, str. 99–100). Riječ je o energiji koja »dolazi iz resursa koji se kontinuirano nadopunjuju«, što se odnosi na »sunčevu svjetlost, vjetar, kišu, plimu i oseku, valove i geotermalnu energiju, ali svi ti izvori izravno ili neizravno izvode energiju iz sunca« (Vuković et al., 2020, str. 33). Zelena tranzicija jedno je od pet prioritetnih područja nove *Potrošačke agende*, koja predstavlja viziju potrošačke politike EU-a od 2020. do 2025. godine (European Comissi-

[1] Prema *Indeksu ekološkog učinka* (*Environmental Performance Index, EPI*), koji svake godine izračunava Centar za ekološko pravo i politiku Sveučilišta Yale, ove zemlje nisu u zavidnoj poziciji kada je u pitanju ekološki učinak. Prema rezultatima ovog *Indeksa* za 2022. godinu, Danska je najzelenija zemlja (EPI ocjena 77,90) među 180 zemalja, a slijede je Ujedinjeno Kraljevstvo (EPI ocjena 77,70), Finska (EPI ocjena 76,50), Malta (75,20) i Švedska (72,70). To je prvih 5 zemalja po ekološkom učinku. Zemlje potpisnice deklaracije o *Zelenoj agendi* ovako kotiraju: Sjeverna Makedonija se nalazi na 34. mjestu (EPI ocjena 54,30), Albanija na 62. mjestu (EPI ocjena 47,10), Crna Gora na 63. mjestu (EPI rezultat 46,90), Srbija na 79. mjestu (EPI rezultat 43,90), a Bosna i Hercegovina na 102. mjestu (EPI rezultat 39,40) (za više pogledajte: https://epi.yale.edu/epi-results/2022/component/epi). Zanimljivo je da je susjedna Hrvatska na ovoj listi čak na 16. mjestu (EPI ocjena 60,20), čime se istaknula u odnosu na sve zemlje Zapadnog Balkana. Zanimljiv je i podatak da je Poljska na 46. mjestu (EPI ocjena 50,60), odnosno po rezultatu ekološkog učinka u prednosti u odnosu na sve zemlje Zapadnog Balkana, izuzev Sjeverne Makedonije, ali nije u prednosti u odnosu na Hrvatsku.

on, 2020), koja se temelji na promicanju održive ekonomije, odnosno održive potrošnje (Slijepcevic et al., 2022, str. 48).

*Održiva potrošnja* usmjerena je na zadovoljenje osnovnih potreba čovječanstva i poboljšanje kvalitete života, uz minimalno korištenje prirodnih resursa i toksičnih materijala, da bi se stvorila što manja količina otpada i zagađivača, te kako se ne bi ugrozile potrebe budućih generacija (Mao et al., 2016). Načela održive potrošnje su sljedeća: »umjerena potrošnja, poštena potrošnja i potrošnja usmjerena na ljude«[2] (Mao et al., 2016, str. 42).

*Zeleno gospodarstvo* (Slijepcevic et al., 2022, str. 6) se »kao termin i koncept pojavljuje 1989. godine u radovima grupe britanskih ekonomista iz Londonskog centra za ekološko gospodarstvo (Pierce, Markandija i Barbie), koji kroz *Blueprint for Green Economy* daju prijedloge kako smanjiti zagađenje životne sredine i unaprijediti relevantne javne politike« (Vuković et al., 2020, str. 7). Ono je i politički koncept, te sredstvo za rješavanje financijske i ekonomske krize u svrhu postizanja pravednog društva i boljeg okoliša (Speck & Zoboli, 2017). *Program Ujedinjenih naroda za okoliš* (*UNEP*) definira zeleno gospodarstvo kao gospodarstvo sa smanjenim rizikom degradacije okoliša i pogoršanja ljudskog blagostanja (UNEP, 2019), u cilju »makrostrukturne transformacije« (Speck & Zoboli, 2017, str. 156) prema pametnom, inkluzivnom i održivom razvoju. Tri su glavna cilja zelenog gospodarstva: »poboljšanje učinkovitosti resursa, osiguravanje otpornosti ekosustava i jačanje društvene jednakosti« (Speck & Zoboli, 2017, str. 141). Zeleno gospodarstvo povezano je i s kružnim gospodarstvom.

*Kružno gospodarstvo* (Slijepcevic et al., 2022a, str. 48) odnosi se na sprečavanje stvaranja otpada recikliranjem[3] i ponovnim korištenjem, kao sirovine za daljnju proizvodnju. Temelji se na načelima smanjenja (*reduce*), ponovne uporabe (*reuse*) i recikliranja (*recycle*). Dakle, promiče »vijek trajanja proizvoda razvijanjem trajnog proizvoda koji se može održavati« (Mao et al.,

---

2 *Umjerena potrošnja* odnosi se na smanjenje prekomjerne potrošnje koja nadilazi ljudske potrebe i očuvanje zdravlja ljudi da bi se smanjila potrošnja prirodnih resursa i uništavanje okoliša. *Pravedna potrošnja* odnosi se na kontrolu razine potrošnje svih ljudi unutar određenog raspona da bi se izbjegao mali broj ljudi s visokom potrošnjom. *Potrošnja usmjerena na ljude* (investiranje u ljude) odnosi se na formiranje razumne strukture potrošnje, između zadovoljenja materijalnih i duhovnih potreba ljudi, da se ne bi ugrozila kultura, kao duhovna komponenta civilizacije.

3 Potrebno je resurse cirkulirati iz prirode natrag u prirodu i eliminirati otpad (*Zero Waste*). Sve u cilju očuvanja okoliša od ljudskog iskorištavanja, što će poboljšati kvalitetu života na Zemlji.

2016, str. 42). Europski parlament je 2015. godine usvojio rezoluciju o kružnom gospodarstvu zbog učinkovitijeg korištenja resursa, i to kroz najvažniji cilj: 70 % recikliranja i ukidanja spalionica i odlagališta otpada. Dojmljiv primjer recikliranja u susjedstvu je »*reciklirano imanje Vukomerić*« (Vuković et al., 2020, str. 51) u blizini Velike Gorice, 30-ak kilometara južno od Zagreba. Dobar primjer suživota čovjeka i prirode su »Zlatna Greda - Kuća u prirodi«, koju je osnovala udruga *Zeleni Osijek* (Vuković et al., 2020, str. 53), kao i »Gea Viva« i »Zemlja za nas«, održiva eko-imanja i gospodarstva na otoku Braču (Đurđević, 2020).

Njemačka, Škotska i Švedska neke su od europskih zemalja s implementiranim kružnim gospodarstvom, a Njemačka je po tom pitanju pri vrhu europske top ljestvice jer je karakterizira čak 65 % recikliranog i kompostiranog otpada od ukupne količine otpadnih materijala (Slijepcevic et al., 2022a, str. 6). Stoga se Njemačka dobro suočava s »izazovima iskorištavanja prednosti zelenog konzumerizma« (Ujedinjeni narodi, 1999), te je primjer za sve ostale zemlje koje ne žele izgubiti tržišni udio na važnom njemačkom izvoznom tržištu, kao ni udio zelenog kapitala (zelene investicije za rješavanje klimatskih promjena, gospodarenje otpadom, zaštitu okoliša itd.).

Konzumiranje i konzumerizam odnose se na uporabu stvari. Naime, njihovo »jedenje, nošenje, igranje s njima i na druge načine izazivanje da one zadovolje nečije potrebe ili želje« (Bauman, 2005, str. 23). Artikulirano u Sjedinjenim Američkim Državama početkom 20. stoljeća, konzumeristično gospodarstvo pretpostavlja kontinuirani industrijski rast, što zahtijeva stvaranje nezasitne potrebe kupaca, odnosno potrošača, za sve više industrijskih proizvoda i prerađene hrane, a naročito proizvoda u sklopu industrije mesa i mlijeka, s okolišnim utjecajem koji je »i dalje prepušten medijski zataškanoj priči« (Marjanić, 2020, str. 220). Više o utjecaju metana iz stočarske i mesne industrije (metan i dušikov oksid) koje uzrokuju 18 % cjelokupne emisije plinova odgovornih za efekt staklenika vidi u članku »Medijska slika svijeta o globalnom zagrijavanju ili 'Is the Earth Fucked?' (Brad Werner)« koji je 2019. godine objavila Suzana Marjanić u kojem je uvela ta pitanja u znanstveni diskurs.

Oglašavanje, modne promjene i planirano zastarijevanje robe motiviraju ljude da rade više kako bi kupili beskonačnu lepezu dobara. Umjesto osobnog zadovoljstva, konzumerizam je vođen »osjećajem nezadovoljstva, djelomično uzrokovanim oglašavanjem, koji se može zadovoljiti samo kupnjom. Konzumerizam je evoluirao u ono što je poznato kao kultura odbacivanja i

zagađenja u kojoj je potrošački stil života ključni element u uništavanju biosfere« (Spring, 2004, str. 120). Iz potrebe za sprečavanjem daljnje degradacije ekosustava javila se potreba za novim, potrošačkim, stilom života. Analogno prethodnim definicijama – novi, *zeleni, konzumerizam* mogli bismo definirati kao ideologiju o potrošačkim aktivnostima koje treba pratiti ekološka svijest o važnosti očuvanja javnih dobara (prije svega prirodnih) od kojih svi imaju koristi (Slijepcevic et al., 2022a, str. 6). Takav konzumerizam odgovarao bi konceptu *prosumera,* kao proizvođača i potrošača (kupca), primjerice električne energije putem solarnih panela (elektrana) na krovu stambenih objekata.

Zelena potrošnja temelji se na zelenom konzumerizmu koji je posebice važan u aktualnoj društvenoj konstelaciji neoliberalnog kapitalizma, koji se može smatrati najodgovornijim za klimatske promjene (Klein, 2014), kada nas se »polako i perfidno navikava da resursi i usluge koji su prije bili dostupni svima (voda, obrazovanje, zdravstvo i drugi) postaju sve više privilegirani za bogatu elitu i tretiraju se kao obična roba, a ne ljudsko pravo svake osobe na planeti« (Motik & Šimleša, 2007, str. 78). Dakle, zeleni konzumerizam je konzumerizam s fokusom na ekološke kriterije (Roach et al., 2019; vidi i Smart, 2010, str. 200–226) i održivi razvoj. Riječ je o kupnji proizvoda koji »ne ugrožavaju ljudsko zdravlje i ne štete prirodnom okolišu« (Zhu & Sarkis, 2015, str. 21). Postoji »plitak« i »duboko zeleni konzumerizam«[4] (Roach et al., 2019, str. 26). Naposljetku, zeleni konzumerizam bi podrazumijevao prijelaz s postojećeg linearnog gospodarskog modela (proizvedi–potroši–baci) na zeleno gospodarstvo i kružno gospodarstvo, kao novu strategiju pristupa održivom razvoju. Sve zbog toga što se dosadašnji gospodarski razvoj u potpunosti temeljio na iskorištavanju prirodnih resursa, što je dovelo do degradacije okoliša (Radovanović, 2019). Degradacija okoliša bila je neizbježna jer su resursi planeta ograničeni i preskromni za »razine potrošnje koje posvuda rastu kako bi zadovoljile standarde koji se trenutno postižu u najbogatijim dijelovima planeta« (Bauman, 2011, str. 80). Kao reakcija na to javlja se *zeleno poduzetništvo*. Ono je nastalo »kao posljedica klimatskih promjena, pretjeranog iskorišćavanja prirodnih resursa i zagađenja životne sredine« (Vuković et al., 2020, str. 21).

[4] *Plitki konzumerizam* ne odnosi se na smanjenje ukupne potrošnje već samo na svijest o važnosti kupnje ekološki prihvatljivih proizvoda. *Istinski zeleni konzumerizam* odnosi se na svijest o važnosti donošenja odluka o kupnji temeljenoj na ekološkim kriterijima, ali i na konkretno djelovanje smanjenja ukupnih kupnji u svrhu njegovanja minimalističkog načina života (»konzumiraj manje i živi bolje«, Smart, 2010, str. 216).

Zeleni konzumerizam sadrži dilemu svojstvenu prosocijalnom i moralnom djelovanju: »odustajanje od osobne koristi u korist […] donekle nematerijalne dobiti« (Sachdeva et al., 2015, str. 60; vidi i Bauman, 2011, str. 72–83). Međutim, prepreke zelenom konzumerizmu bile bi: »1) nedostatak svijesti o ekološki prihvatljivim robama i uslugama, 2) njihova negativna percepcija, 3) nepovjerenje prema njima, 4) njihove više cijene i 5) njihova niska dostupnost« (Bonini & Oppenheim, 2008, str. 58). Stoga se nude jednostavna rješenja: »1) educirati potrošače, 2) napraviti bolje proizvode, 3) iskrenost, 4) ponuditi više i 5) donijeti proizvode ljudima« (Slijepcevic et al., 2022a, str. 49).

Konačno, Zelena agenda, zeleno gospodarstvo, kružno gospodarstvo i zeleni konzumerizam od posebne su važnosti za stabilnost i budućnost društava Zapadnog Balkana jer uvjetuju prelazak na komunitaristički način razmišljanja tipa »što je u tome za nas« (Botsman & Rogers, 2010, str. 48), kroz koji vidimo da naši osobni interesi i zajednička dobra ovise jedni o drugima. Tako je, primjerice, i u našem osobnom interesu postići *ekološku sigurnost*, osim što je to i aspekt nacionalne sigurnosti. Nacionalna sigurnost svake zemlje ovisi o »energetskoj stabilnosti i neovisnosti« (Slijepcevic et al., 2022a, str. 48).

S porastom broja stanovnika i razvojnim potrebama društva, rastu i potrebe za energetskim resursima, odnosno za potrošnjom energije. Stoga »pitanje sposobnosti obezbeđivanja dovoljno energetskih resursa prestaje da bude tehničko i ekonomsko, a postaje složeno finansijsko, socijalno, političko i bezbednosno pitanje« (Radovanović, 2019, str. 196), zbog čega vlade mogu »kriviti globalizaciju za pad uspješnosti njihovih nacionalnih gospodarstava«, ali se također treba »uzeti u obzir i njihovo vlastito loše upravljanje« (Hopper, 2006, str. 145).

## 4.2. Karakteristike zelenog obrazovanja

Postavlja se pitanje kako obrazovni sustavi mogu pomoći društvu i pojedincima na putu prema zelenoj tranziciji odnosno održivom razvoju? Kako održivi razvoj podrazumijeva balans između potreba ljudi (u sadašnjosti i budućnosti) i potreba planeta Zemlje, tako bi obrazovanje za održivi razvoj podrazumijevalo učenje o dostizanju toga balansa. Što treba poučiti pojedinca? Pitanje je »čemu da ga učimo da bi preživelo i vodilo uspešan životu u svetu 2050. godine ili XXII veka?« (Harari, 2019, str. 325).

U traženju odgovora na ta pitanja, u ovom se radu polazi od *funkcionalističke perspektive,* kao teorijskog okvira. Funkcionalizam, u kontekstu teme obrazovanja, predstavlja teoriju da mentalni procesi i ponašanja pomažu živim organizmima da se prilagode okolišu (više u Schunk, 2012, str. 9). Prema Schunku (2012), osobito istaknuti funkcionalist bio je William James, empirist koji je vjerovao da je iskustvo polazište za istraživanje misli i da su jednostavne ideje proizvod apstraktnog razmišljanja i proučavanja, a ne pasivna kopija mentalnih ulaznih informacija iz okoliša. Veliku je važnost pridavao svijesti, pa je pretpostavljao da je svijest kontinuirani proces uočavanja mnoštva objekata i odnosa, a ne zbirka informacija, te da se taj 'tok misli' mijenja kako se mijenjaju iskustva, a vjerovao je da je svrha svijesti pomoći pojedincima da se prilagode okolišu (Schunk, 2012).

Kako se jedinke mogu adekvatno prilagoditi okolišu bez posljedica za vlastiti život i život planeta Zemlje? - ključno je pitanje ere antropocena. Možda se odgovor nalazi u zelenom, ekološkom obrazovanju, odnosno obrazovanju o okolišu (za više o zelenom obrazovanju s praktičnim primjerima, i to iz perspektive ekokritike i ekofeminizma, vidjeti Đurđević, 2023, str. 161–184). Ovo bi obrazovanje bilo dio šireg koncepta »konektivnog, vezivnog obrazovanja« (*Connective Education*) (Buckles, 2018, str. 175; vidi također Selwyn, 2010, str. 90–98), koji uči pojedince i kolektive kako se povezati s prirodom i cjelokupnim okolišem na ekološki siguran i održiv način u umreženom društvu. Stoga je vezivno obrazovanje vezivno tkivo umreženog, globalnog, društva. Ono se, dakle, odnosi na »razvoj obrazovanja koji čovječanstvu omogućuje život unutar planeta o kojem ovisi« (Buckles, 2018, str. 175). Ovaj model obrazovanja konstituiran je pod utjecajem događaja koji se odvijaju na globalnoj razini, utječući na nacionalne obrazovne sustave, pod utjecajem procesa *globalizacije obrazovanja*. Taj se proces odnosi na »svjetske rasprave, procese i institucije koje utječu na lokalne obrazovne prakse i politike« (Spring, 2009, str. 1).

Da je obrazovanje jedan od idealnih alata za poboljšanje navika svakodnevnog života, nedvojbeno govore i pristupi svakodnevnoj upadljivoj konzumaciji. Postoje dva pristupa promjeni konzumerističkog načina života[5], koji

[5] Prvi je pristup *formalno obrazovanje,* koje bi naučilo ljude da cijene ekološku učinkovitost u odnosu na rasipnu kupnju i potrošnju proizvoda. Bilo bi to obrazovanje za održivu budućnost s ciljem formiranja 'potrošača koji brine o sebi' na principima 'eko-učinkovitosti', 'održive potrošnje' i 'održivog načina života'. Drugi je pristup *utjecati na medije i oglašavanje*

se povezuje s rasipničkom potrošnjom: 1) formalno obrazovanje; i 2) utjecaj na medije i oglašavanje (Spring, 2004, str. 121).

Obrazovanje za okoliš ne odbacuje ideju konzumerizma, već ga ima namjeru transformirati u »održivu potrošnju«, u novi, zeleni konzumerizam, kao »ekološku ideologiju koja oblikuje globalno društvo« (Spring, 2004, str. 98), jer se bez konzumerizma ne može zamisliti suvremeni način života budući da se »kvalitetan život izjednačava s konzumerizmom« (Spring, 2004, str. 121). Obrazovanje za okoliš[6] dobilo je snažan zamah i radikalan smjer pod utjecajem kritike industrijskog napretka i konzumerizma. Takvo obrazovanje »treba osposobiti potrošača odgovornog za okoliš, a ne propovijedati protiv potrošačke ideologije« (Spring, 2004, str. 121). Pojam *obrazovanje za okoliš* prvi put je korišten u Parizu 1948. godine, na sastanku *Međunarodne unije za očuvanje prirode i prirodnih resursa*: »Obrazovanje za okoliš je proces prepoznavanja vrijednosti i pojašnjavanja pojmova kako bi se razvile vještine i stavovi potrebni za razumijevanje i uvažavanje međuodnosa između čovjeka, njegove kulture i biofizičkog okruženja« (Palmer & Neal, 1994, str. 12). Potreba za uvođenjem ekološkog diskursa u obrazovni sustav istaknuta je na konferenciji u Stockholmu 1972., a potom i u Rio de Janeiru 1992. godine (Uzelac, 1992). Prema Uzelcu (1992), Agencija za zaštitu okoliša Sjedinjenih Američkih Država (EPA) definira obrazovanje za okoliš kao proces povećanja ekološke svijesti, kritičnosti i pismenosti u svrhu istraživanja i rješavanja problema okoliša.

Teorijske konceptualizacije obrazovanja za okoliš[7] uslijedile su 1990-ih objavljivanjem knjige Hucklea i Sterlinga naslovljene *Education for Sustain-*

---

tako da se vode etikom koja promiče potrošnju koja nije destruktivna za okoliš i koja prenosi vrijednosti ekološke svijesti.

6 Komponente ekološkog obrazovanja su: 1) svijest i osjetljivost na prirodu, okoliš i ekološke izazove koji se javljaju kao rezultat potrošačke civilizacije i korporativnog poslovanja; 2) učenje i znanje te poznavanje i razumijevanje prirode, okoliša i ekoloških izazova koji negativno mijenjaju svijet; 3) stavovi brige za okoliš i motivacija za poboljšanje ili održavanje kvalitete okoliša; 4) vještine za prepoznavanje i pomoć u rješavanju ekoloških izazova uz suvremene tehnologije; 5) sudjelovanje u projektima, programima i aktivnostima financijske podrške koji vode rješavanju ekoloških izazova; 6) popularizacija zelenih inicijativa u javnosti i promicanje zelene infrastrukture (objekata poput samoodržive škole, kuhinje, fakulteta, menze i slično).

7 Američki teoretičari Smith, Orr i Bowers, koji se bave odgojem i obrazovanjem za okoliš, upozoravaju na ekološki destruktivnu prirodu suvremenog gospodarstva i štete prirodnim sustavima koje dosežu kritičnu točku. Ističu da obrazovanje još uvijek najvećim dijelom funkcionira kao poligon na kojem se pojedinci od malih nogu oblikuju u potrošače i tehno-

*ability* (*Obrazovanje za održivost*) 1997. godine (Lay, 2005). Smith (1992; 1996; 2002) problematizira moralnu stranu uloge formalnog obrazovanja u prijenosu vrijednosti i prioriteta industrijskog društva na mlade ljude. Zalaže se za ekološko opismenjavanje i ozelenjivanje svih aspekata obrazovanja, od predškolskog odgoja do poslijediplomskih studija, posebice predfakultetskog obrazovanja. Ističe važnost razvijanja osjećaja povezanosti pojedinca s prirodom tijekom odgojno-obrazovnog procesa, odnosno sudjelovanja u odgojno-obrazovnim projektima u prirodnom okruženju. Orr (1992; 1993; 1994) naglašava ekološku pismenost i kultiviranje kroz obrazovanje u lokalnoj zajednici. Novim generacijama bit će potrebna edukacija koja će ih pripremiti za funkcioniranje civilizacije na principima solarne energije i energetske učinkovitosti. Osim toga, od njih će se očekivati moralno usavršavanje i usađivanje vrlina, od čega sve počinje, pa i promjena perspektive iz antropocentrične u eko- ili biocentričnu, i obilje slobodnog vremena za ekološko promišljanje i odmor. Bit će potrebne i druge aktivnosti, poput čišćenja otrovnog nereda, ponovne izgradnje gradova, prakticiranja urbane poljoprivrede i slično. Bowers (1993a; 1993b; 1995; 1997; 2001) u suočavanju s problemom ekološke krize naglašava važnost vraćanja ljudi predmodernom obliku ekološke svijesti, ističući da će kulturni pritisci potaknuti obrazovanje da postane zelenije naspram rasprostranjenosti i pogubnosti instrumentalno-racionalnih obrazaca gospodarskog djelovanja i svojstvenog mu sustava (obrazovnih) vrijednosti. Problematizira i stupanj kontrole nad životima ljudi od strane znanosti i tehnologije, ističući da »brži tempo tehnoloških inovacija zahtijeva visoku razinu konzumerizma« (Bowers, 1997, str. 221).

## 4.3. Karakteristike zelenog visokog obrazovanja

Obrazovanje, kao put pripreme za svijet rada, »omogućava integrisanje u radnu sferu« (Slijepčević, 2016, str. 82). Otuda visokoškolski sustav postavlja

file, općenito nesklone razmišljanju o posljedicama industrijalizma, ograničenjima tehno-znanstvenog pogleda na svijet, te posljedicama antropocentrizma (orijentacije na ljude) i androcentrizma (orijentacije na muškarce) na devastaciju okoliša. Zalažu se da obrazovanje za okoliš bude uvršteno u nastavne planove i programe svih razina obrazovanja i u sve aktivnosti odgojno-obrazovnih ustanova, a ne da bude ograničeno na nekoliko kolegija ili tečajeva. Oni ukazuju na potrebu za preobrazbom obrazaca mišljenja i kulture ljudi. Nastoje unaprijediti društvenu pravdu i promicati izgradnju održive (političke) zajednice. Vjeruju u važnost moralnog usavršavanja kroz praksu bioregionalizma, kao 'ideje čije je vrijeme došlo'.

pitanje kakav tip osobe ljudi koji njime upravljaju žele formirati i za kakav tip društva? S obzirom na to, u »XXI vijeku se legitimno zapitati – Da li za dugoročno održivo društvo i humano čovječanstvo ili isključivo za dobrog potrošača u službi profita potrošačkog kapitalizma?« (Slijepčević, 2019, str. 235). Kao što profit ne smije biti »iznad ljudi« (Chomsky, 1999), tako ni obrazovanje ne smije biti iznad ljudi, odnosno u službi profita. To bi trebao biti način pripreme za održivi razvoj, što je posebno slučaj s visokim obrazovanjem.

Zeleni model visokog obrazovanja je model visokog obrazovanja za održivi razvoj. Obrazovanje za održivi razvoj (OOR, ESD) »glavna je platforma za novi milenij« (Ramzy & Wahieb, 2012, str. 83). Ovaj model uključuje sljedeće faze: 1) formiranje svijesti o zelenom, točnije o održivom obrazovanju; 2) ponudu kurikuluma temeljenog na zelenom konceptu; i 3) primjenu zelenog koncepta u industriji i društvu (Rao & Aithal, 2016, str. 795–796). Još neke karakteristike ovog modela su: usmjerenost na ljude, prirodu i profit; usmjerenost na zelene poslove; suvremena pedagogija i usvajanje zelenih tehnologija (Rao & Aithal, 2016, str. 795–796).

Obrazovanje za zeleno gospodarstvo i kružno gospodarstvo treba se temeljiti na sljedećim pedagoškim načelima (Kirchherr & Piscicelli, 2019, str. 3): *problemsko učenje* (prepoznavanje društvenih problema i osmišljavanje različitih načina njihovog rješavanja); *interaktivnost* (participativno, što znači timsko učenje nasuprot tradicionalnom, pasivnom slušanju predavanja); *nedogmatizam* (ne pretjerivanje s optimističnim ili skeptičnim idejama o zelenom visokom obrazovanju u korist kritičkog, a ne dogmatskog mišljenja); *reciprocitet* (kontinuirano uključivanje povratnih informacija studenata o tome kako dodatno poboljšati zeleni kurikulum visokog obrazovanja). Važno je dodati još neka načela[8]: *transformativno učenje* u cilju osiguravanja transformacije pojedinaca kroz iskustva za vrijeme visokog obrazovanja; *učenje temeljeno na razgovoru i na igri*, jer »igra je praksa, aktivnost koja doprinosi osjećaju zadovoljstva i radosti« (Slijepčević & Košarac, 2021b, str. 185; za više vidjeti Slijepcevic et al., 2021a); *divergentno mišljenje*, kako ga nazivaju Carnevale i suradnici (prema Saccardi, 2014, str. 14), a koje proizlazi

[8] Za usvajanje ovih pristupa potrebno je snažno političko okruženje, a prije svega politička volja državnih i nedržavnih aktera da se prekine sa *statusom quo* i izgradi sposobnost prilagodbe održivom sustavu. Ovaj model obrazovanja može mlade ljude opremiti vještinama koje su im potrebne da budu odgovorni prema okolišu i pridonesu dugoročnoj zelenoj tranziciji, konkretno rješavanju problema klimatskih promjena.

iz takvog učenja i podrazumijeva sagledavanje problema na različite načine i kroz naizgled nespojive ideje; učenje vještine preuzimanja novih zadataka i modela drugih industrija, aktivnog slušanja i suradnje.

## 5. Značaj zelenog (visokog) obrazovanja

Važno je razumijevanje značaja razvoja ekološke svijesti, ekološke kritičnosti i ekološke pismenosti kroz zeleno obrazovanje za društvo i pojedince. Ekološko obrazovanje je korisno za obrazovni sustav i njegove korisnike te za društvo općenito (*Project Learning Tree*, n.d.) jer potiče svijest, kritičnost, pismenost i djelovanje prema rješavanju ekoloških problema. Ukratko, ono pridonosi društvu jer omogućuje njegovu transformaciju kroz zelenu tranziciju ka zelenom gospodarstvu, dok pojedincima osigurava osobnu transformaciju kroz iskustva koje nosi priprema za zelenu transformaciju i stjecanje novih kvalifikacija za zeleno gospodarstvo i razvoj ljudskih potencijala za adaptaciju na te promjene.

### 5.1. Rezultati zelenog (visokog) obrazovanja

Obrazovni sustavi mogu pomoći pojedincima, ali i globalnom društvu u opstanku kroz formiranje *ekološke svijesti*, dakle svijesti o važnosti poštivanja i zaštite okoliša, da bi ona postala kulturna i društvena norma koja se uči od najranije dobi. 'Eko-etička svijest', kako je nazivaju Martusewicz i Edmundson, način je postojanja i življenja, »svijest i sposobnost da se pažljivo odgovori na temeljnu međuovisnost svih oblika života na planetu« (prema Butin, 2005, str. 73). Eko-etička svijest, u skladu s tim, zahtijeva »kolaborativnu inteligenciju« (*collaborative intelligence*), prema Susan Griffin (1996), koja podrazumijeva, ponovno se oslanjamo na spoznaje Martusewicz i Edmundson, »prepoznavanje da je ljudska inteligencija dio golemog i složenog sustava recipročnih odnosa, gdje se procesi stvaranja značenja koji vode ljudskim kulturnim oblicima ne mogu odvojiti od obrazaca komunikacije unutar prirodnog svijeta« (prema Butin, 2005, str. 73–74). Eko-etička svijest trebala bi uzrokovati specifičan stav o okolišu i njegovim resursima, a to je »ekološka kritičnost« (Buckles, 2018: 138), kao još jedan važan rezultat ekološkog obrazovanja.

Ekološka kritičnost je pogled na okoliš koji se usredotočuje na biofizičko i racionalno korištenje dostupnih resursa bez promatranja na njih kao na

robu. Ona je i »odbacivanje 'tehnološkog i ekonomiziranog svijeta u kojem su postojanje i mišljenje zavedeni i apsorbirani formalnom i instrumentalnom racionalnošću koja dominira modernošću: proračunom i planiranjem, determinacijom i zakonitošću' (Leff, 2005: 2) i koji pretpostavlja da ljudi mogu razumjeti i kontrolirati prirodu za vlastitu upotrebu« (Buckles, 2018, str. 139). Ključni aspekt ekološke kritičnosti je »znanje učenika o tome kako prirodni svijet funkcionira, te vještine i sklonosti za korištenje tog znanja, što je poznato kao ekološka pismenost« (Buckles, 2018, str. 159).

Lay (2005) na temu obrazovanja za okoliš, odnosno uvođenja ekoloških tema u odgojno-obrazovni sustav, kaže da je kod novih generacija ključno izgraditi etiku održivosti i samoodrživosti, jer o njihovom stavu ovisi budućnost odnosa prema prirodi. Stoga je cilj odgoja i obrazovanja za okoliš postizanje *ekološke pismenosti*[9]. Ona bi trebala proizaći kao »rezultat dobrog ekološkog obrazovnog programa kroz koji učenik napreduje od dubokog znanja, preko vještina, do stvarne primjene na terenu« (Coyle, 2005, str. 54).

## 5.2. Značaj zelenog (visokog) obrazovanja

Obrazovanje za okoliš je interdisciplinarno područje jer razumijevanje načina na koji okoliš funkcionira i njegovo očuvanje zdravim zahtijeva zna-

[9] U cilju ekološke pismenosti, 1992. godine međunarodni projekt *Eko-škola* osmislila je i organizirala međunarodna *Zaklada za obrazovanje za okoliš* (*Foundation for Environmental Education, FEE*). Projekt je odgovor na probleme definirane na konferenciji Ujedinjenih naroda, a provodi se od 1994. godine s ciljem edukacije mladih o održivom razvoju i implementacije ekološkog obrazovanja u obrazovni sustav i svakodnevni život učenika (GreeningEUcooperation, 2018). Prve zemlje koje su implementirale taj projekt u svoje obrazovanje bile su Danska, Njemačka, Grčka i Velika Britanija, a danas se provodi u školama u čak 72 zemlje svijeta te predstavlja najveći svjetski program održivog obrazovanja. U sklopu projekta nagrađuju se škole za ispunjavanje kriterija ekološkog djelovanja. Škola koja završi potrebnih sedam koraka i ističe se u ekološkim aktivnostima, dobiva zelenu zastavu, certifikat i status eko-škole (Foundation for Environmental Education, n.d.). U središtu je programa stjecanje svijesti učenika o njihovoj ulozi u rješavanju ekoloških problema vezanih uz biološku raznolikost, onečišćenje vode, prekomjerni otpad, onečišćenje tla i zraka, te postizanje zdravog i održivog života. Osim njih, u programu sudjeluju i djelatnici škole, učitelji, roditelji i lokalna zajednica (GreeningEUcooperation, 2018). Dakle, na taj način stavlja se fokus na učenje temeljeno na osobnom iskustvu, kako bi se mladi naučili odgovornom odnosu prema okolini i izvan škole, te kako bi te obrazovne obrasce prenijeli svojoj djeci. Projekt se proširio i izvan Europe, pa je implementiran u obrazovanje velikog broja zemalja u razvoju (Afrika, zemlje Južne Amerike itd.), gdje su ekološki problemi najizraženiji (GreeningEUcooperation, 2018).

nja i vještine iz mnogih disciplina, kao što su: ekologija, biologija, geologija, geografija, znanost o atmosferi, matematika i tako dalje. Rezultati ekološkog odgoja govore o njegovoj važnosti[10].




**Slika 2.** Značaj zelenog (visokog) obrazovanja za obrazovni sustav, nastavnike, učenike, studente i društvo

Izvor: (Slijepčević & Dabrowska-Prokopowska, 2022b) https://www.researchgate.net/publication/365039816_Zeleno_visoko_obrazovanje_u_funkciji_zelenog_gospodarstva_Dusanka_Slijepcevic_Ewa_ProkopowskaGREEN_HIGHER_EDUCATION_IN_THE_FUNCTION_OF_GREEN_ECONOMY

10 Prednosti obrazovanja za okoliš sastoje se u tome što ono: 1) potiče imaginaciju, entuzijazam i akademska postignuća kod sudionika, te vještine kreativnog i kritičkog razmišljanja, baš kao i razumijevanje i toleranciju; 2) transcendira fizičku i digitalnu učionicu u cilju iskustvenog učenja u prirodi i primjene spoznaja u stvarnosti; 3) ispunjava državne, nacionalne i nadnacionalne akademske standarde na planu raznovrsnih predmetnih područja; 4) utječe na opadanje straha od prirode i prirodnog (biofobije) i sličnih stanja izazvanih nedostatkom prirode u korist biofilije i zdravih stilova života; 5) ojačava mjesne i lokalne zajednice kroz sudjelovanje u njima i njegovanje osjećaja za mjesto (lokal-patriotizma); 6) osnažuje nastavnike i studente u poduzimanju odgovornih akcija za bolji okoliš (*Project Learning Tree*, n.d.).

Dakle, ekološko obrazovanje korisno je za obrazovni sustav i njegove korisnike te za društvo općenito jer potiče svijest, kritičnost i djelovanje prema ekološkim problemima kao što su, primjerice: ekonomski razvoj temeljen na zastarjelim, teškim industrijama koje zagađuju okoliš; onečišćenje zraka (aero-zagađenje) uzrokovano korištenjem ugljena i nekvalitetnog ugljena (lignita) u energetskom sektoru; onečišćenje zbog gustoće i zastarjelosti voznog parka, te korištenja ugljena i drva za privatna ložišta; rast građevinske industrije koja uništava zelene površine urbanih sredina; onečišćenje riječnih tokova i podzemnih voda, te nedostatak kanalizacije i pročišćavanja; prekomjerna uporaba pesticida u poljoprivredi; nekontrolirana sječa šuma čak i u zaštićenim zonama nacionalnih parkova (*Project Learning Tree*, n.d.).

## 6. Zeleno visoko obrazovanje u funkciji zelenog i kružnog gospodarstva

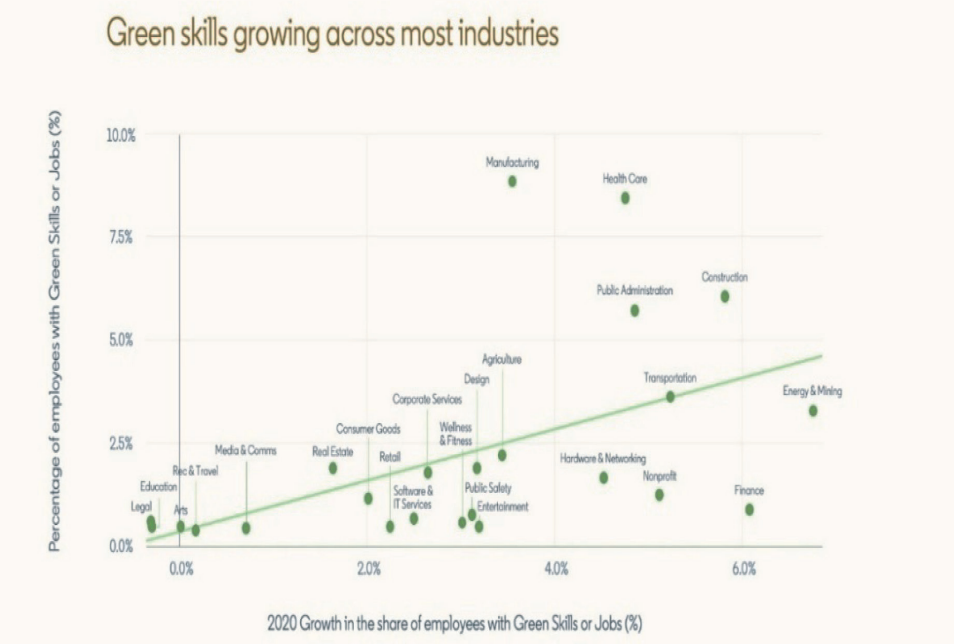
Visoko obrazovanje ključno je za osposobljavanje stručnjaka u području zelenog gospodarstva i tranzicije općenito. Može pomoći na nekoliko načina da se planirani proces pravilno provede. Prvo, važno je da se obrazovne politike i nastavni planovi i programi, posebice u visokom obrazovanju, temelje na konceptu *okolišne sigurnosti* (ekološke sigurnosti). Stoga bi obrazovanje, kao klimatsko rješenje, trebalo biti identificirano u nacionalnim politikama klimatskih promjena, jer o ekološkoj sigurnosti ovisi i nacionalna sigurnost. To je takozvana »ne-vojna sigurnost« (*non-military security*) (prema Hough et al., 2015, str. 210), točnije okolišna sigurnost (*environmental security*) (prema Hough, 2015, str. 211). Samo oni koji su »svjesni pitanja okoliša moći će od proizvođača proizvoda i pružatelja usluga zahtijevati da su njihovi proizvodi i usluge ekološki sigurni ili neutralni« (Smart, 2010, str. 202). Obrazovanje za održivi razvoj, odnosno ekološko obrazovanje, treba biti ugrađeno u sve razine obrazovanja, a zatim i u institucije, zajednice i radna mjesta.

Drugo, obrazovanje je temelj obuke i izgradnje zelenih vještina buduće radne snage u svrhu stvaranja otpornog zelenog ili kružnog gospodarstva. Prema podacima *Međunarodne organizacije rada* (*ILO*), do 2030. godine moglo bi se otvoriti više od 100 milijuna novih radnih mjesta, dok će u istom razdoblju oko 80 milijuna radnih mjesta nestati s tržišta, uglavnom zbog posljedica tehnološkog razvoja, posebice automatizacije i robotizacije rada. Popularna zelena zanimanja su: *inženjer zaštite okoliša* (savjetuje vlade i pri-

vatne tvrtke o načinima smanjenja posljedica njihovih projekata na okoliš); *urbani poljoprivrednik* (stvara ili koristi postojeće zelene površine i zelene površine u gradovima); *zeleni dizajner* (stvara ili koristi održive materijale na etičan način); *zeleni arhitekt/graditelj* (projektira zgrade sa smanjenim ili nultim utjecajem na okoliš korištenjem održivih materijala i na etičan način); *zeleni vodoinstalater, zeleni električar, inženjeri* i *tehničari za sektor obnovljivih izvora energije* (www.mobilnost.hr), ali i brojna druga. Kritičko razmišljanje i rješavanje problema među ključnim su vještinama koje će biti potrebne u sljedećih nekoliko godina (Masterson, 2021).

*Program Ujedinjenih naroda za okoliš* (*The United Nations Environment Programme, UNEP*) pripremio je digitalni vodič za mlade ljude *GEO-6* o održivim izborima karijere i šest ključnih vještina potrebnih za napredak u zelenim industrijama budućnosti:

- *znanstvene vještine* praćenja, upravljanja i zaštite prirodnih resursa (zalihe zemlje, vode i sl.);
- *arhitektonske i planerske vještine* za projektiranje i izgradnju energetski učinkovitijih zgrada, uz korištenje manje resursa za njihovu izgradnju i rad, a u skladu s ekološkim propisima i zahtjevima naručitelja za zelenim površinama;
- *zelene inženjerske i tehnološke vještine* za projektiranje i održavanje solarnih ploča, vjetroturbina, vozila s niskim emisijama i drugih tehnologija zelenog gospodarstva;
- *poljoprivredne vještine* u područjima kao što su organska i urbana poljoprivreda, uz korištenje podataka za mjerenje i poboljšanje učinkovitosti poljoprivrede;
- *vještine za postizanje ekološke pravde* temeljene na ljudskim i ekološkim pravima da bi se osiguralo da čovječanstvo ne ponovi greške rasne i društvene nepravde te lošeg ekološkog i društvenog blagostanja ljudi;
- *sustavne vještine* (iz makroekonomije) za projektiranje, upravljanje i praćenje sustava prema pokazateljima učinkovitosti, u cilju optimizacije i poboljšanja performansi sustava, a kroz uključivanje održivosti u dugoročne infrastrukturne projekte (Masterson, 2021).




**Slika 3.** Porast zaposlenika sa zelenim vještinama na zelenim radnim mjestima u većini industrija
Izvor: (Kimbrough, 2021)

Treće, potrebno je ulagati u obrazovanje s ciljem veće održivosti i *digitalne transformacije* prema četvrtoj industrijskoj revoluciji (za više vidjeti: Popkova et al., 2019). »Treća naučno-tehnološka, ili digitalna (kompjuterska), revolucija uslijedila je 1980-ih, na temelju elektronike i informaciono-komunikacione tehnologije ([IKT] razvijene nakon pronalaska Interneta 1969. godine) za automatizaciju proizvodnje. Tri revolucije su doprinijele razvoju društva kroz porast populacije, životnog standarda i povećanja svjetskog bogatstva, ali su uslovile i neodrživ, to jeste nesiguran, razvoj civilizacije zbog čega je, da bi se povratila ravnoteža svjetskog (eko)sistema, na djelu digitalna tranzicija ka održivom razvoju odnosno potraga za novim izvorima energije, novim (zelenim) tehnologijama, koji će omogućiti održiv progres čovječanstva« (Vejnović & Slijepčević, 2023, str. 217–218). Četvrta industrijska revolucija se odnosi na umjetnu inteligenciju (*Artificial Intelligence, AI*), robotiku, *IoT* (*Internet of Things*), automobilsku industriju (vozila bez vozača), 3D printanje, kvantna računala i nanotehnologiju, kako bi se stvorila osnova za pametne mreže i pametne gradove i digitalne usluge. Međutim, pokretači 4. indu-

strijske revolucije[11] »nisu pojedinačne tehnologije, već spoj niza inovativnih tehnologija zajedno s novim načinima razmišljanja i pristupima rješavanju problema« (Skilton & Hovsepian, 2018, str. 303). Potrebno je razviti i u studijske programe ugraditi nastavni plan i program formalnog srednjoškolskog i visokog obrazovanja za zelene[12], *disruptivne tehnologije*, da bi se osposobili potrebni kadrovi za rad s njima, jer su upravo to zanimanja budućnosti.

Četvrto, potrebno je osnažiti *interdisciplinarne klimatske studije,* kao što su nedavno uspostavljene (2020. i 2022. godine) klimatske škole na Sveučilištima Stanford i Columbia u cilju razvoja »klimatske pismenosti« (Hassall, 2018, str. 375), odnosno borbe protiv klimatske krize, dijelom uzrokovane pandemijom koronavirusa.

Peto, mladi mogu biti dobri pokretači promjena kroz mobiliziranje starijih generacija za uspostavljanje ekološke svijesti, jer će ih oni tome naučiti (*obrnuta socijalizacija*). Unatoč tome, potrebno je poučiti brojne mlade ljude da razumiju složene ekološke procese i probleme da bi izgradili kompetencije potrebne za zelenu tranziciju i osposobili se za karijeru u zelenim poslovima i promicanje održivije proizvodnje i procesa potrošnje, a sve s ciljem smanjenja ekološkog otiska ljudskog faktora. Mladi su uglavnom svjesni klimatskih promjena i globalnog zatopljenja, no intenzitet prisutnosti[13] ekološke svijesti može varirati ovisno o situaciji (mikrouvjetima) i ponašanju.

## 7. Prema konsolidaciji zelenog i kružnog gospodarstva kroz zeleno visoko obrazovanje

Zeleno visoko obrazovanje imat će veliku ulogu u izgradnji kapaciteta i mentaliteta stručnjaka u području zelenog i kružnog gospodarstva. Stoga,

---

11 Pitanja zaštite okoliša, kao i pitanja energetske sigurnosti, poput energetske krize i nestanka struje, imaju implikacije na industrijski razvoj. Naime, kako će umjetna inteligencija, na kojoj se temelji četvrta industrijska revolucija, funkcionirati bez električne energije na koju je programirana da radi!?

12 Zelene tehnologije rješenje su za nezaposlenost mladih, iseljavanje i poteškoće s kojima se susreću ljudi koji su tek ušli na tržište rada, ali i za one čija zanimanja nemaju budućnost, pa im je potrebna prekvalifikacija. Stoga bi država trebala omogućiti *cjeloživotno učenje* i njegovu ključnu komponentu – prekvalifikaciju, jer se tehnologije brzo mijenjaju.

13 Socioekonomska pozadina mladih utječe na razlike u kompetencijama za ekološku održivost, jer nepovoljan društveni položaj utječe na smanjenje brige za okoliš zbog zaokupljenosti okolnostima egzistencije ili opstanka. Postoje i rodne razlike u korist djevojaka i žena koje karakterizira veći osjećaj odgovornosti i brige za okoliš. I utjecaj okoline kućanstva (ponašanje roditelja) na stjecanje kompetencija za ekološku održivost svakako postoji.

ono može potaknuti sve pripremne aktivnosti i promjene kroz nastavu, primijenjena istraživanja, suradnju s inicijativama studenata i industrijskog sektora.

Kroz institucije zelenog visokog obrazovanja moguće je proučavati teme iz područja zelene tranzicije i uvesti kolegije na te teme za sve studijske programe društvenih znanosti. Takvo nastojanje povezano je s uspostavljanjem i učvršćivanjem mentaliteta ekološke održivosti kroz nastavne i izvannastavne aktivnosti, kao što su, primjerice, inicijative za recikliranje u kampusima ili inicijative za *Zero waste* menze, da bi se dosegao ideal koji se naziva »održivo sveučilište« (Martin & Samels, 2012, str. 3).

Sveučilišta bi trebala biti poligon za stručnjake i buduće akademske građane po pitanju ekološke svijesti i organiziranja inovativnih aktivnosti za njezino promicanje i primjenu, poput organiziranja *Dana ekološke svijesti*, *Green Daya* i sličnih aktivnosti, a posebice formiranja fonda za istraživače i studente entuzijastične za pokretanje ekoloških projekata u skladu s načelima zelene tranzicije, kružnog i zelenog gospodarstva, koji bi mogli poslužiti kao inkubator za održiva poduzeća.

Sveučilišta trebaju uspostaviti i održavati partnerstva s lokalnim zajednicama i poduzećima na obostranu korist i izravno uvođenje okvira zelenog i kružnog gospodarstva na lokalnoj i regionalnoj razini. U tu svrhu važno je povećati ulaganja u istraživanje zelene tranzicije i načina implementacije zelenog i kružnog gospodarstva. Nastavne planove i programe treba prilagoditi tržištu rada kako bi se osigurala znanja i vještine za zeleno i kružno gospodarstvo.

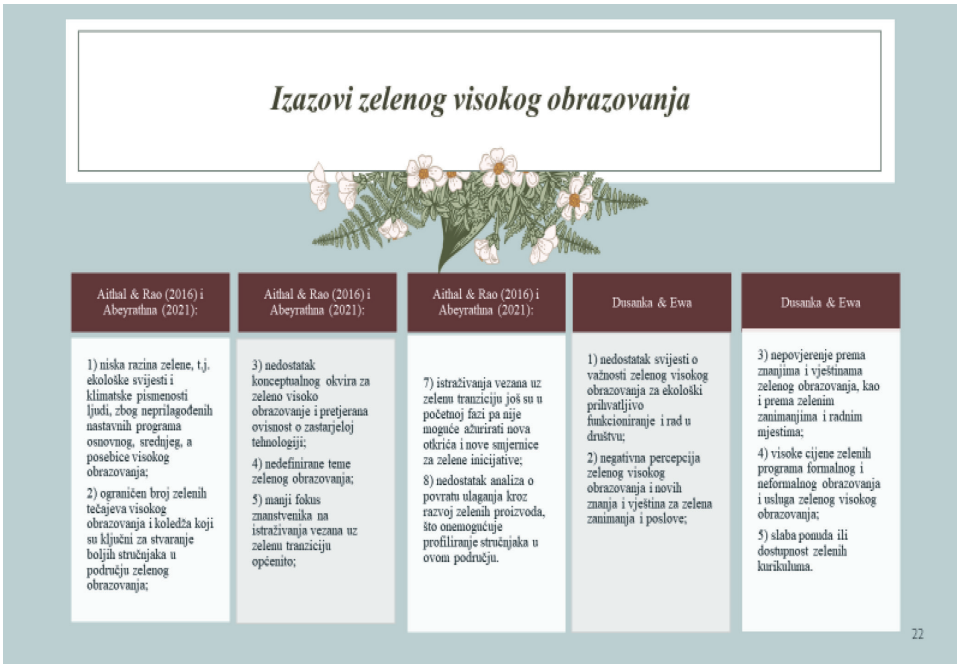
## 7.1. Izazovi (zelenog) visokog obrazovanja

Nakon usvajanja *Berlinske deklaracije o obrazovanju za održivi razvoj* (*ESD*) u svibnju 2021. godine *UNESCO* (*Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu*) je proglasio da *obrazovanje za održivi razvoj* (*Education for Sustainable Development for 2030, ESD for 2030*) mora biti temeljna komponenta kurikuluma do 2025., odnosno 2030. godine (www.unesco.org). Konkretno, istaknuto je da obrazovanje za održivi razvoj treba postati središnja komponenta svih obrazovnih sustava na svim razinama kako bi se transformirao odnos ljudi prema prirodi i tako očuvao planet, jer borba s klimatskim promjenama počinje u obrazovnom sustavu. Od svake države

članice UNESCO-a tražit će se da stvori mrežu aktera koji zajedno mogu provesti ambicioznu viziju obrazovanja.

Obrazovanje za održivi razvoj ima tri aspekta: *okolinski, društveno-kulturni* i *ekonomski*. Obrazovanje za održivi razvoj je svedeno na obrazovanje o zaštiti okoliša u okviru nastavnih predmeta (*Biologija, Priroda i društvo* i sl.) i rada ekoloških sekcija. Međutim, treba imati u vidu da ekološko obrazovanje »nije dovoljna zamjena za obrazovanje za održivi razvoj zbog nedostatka društveno-kulturnih i ekonomskih dimenzija« (Hošić, n.d.). Ipak, ekološko obrazovanje je dio obrazovanja za održivi razvoj ili se značajno preklapa s njim.

Postoji nekoliko izazova koji otežavaju put do zelenog visokog obrazovanja (Slika 4.).




**Slika 4.** Izazovi zelenog visokog obrazovanja
Izvor: (Slijepčević & Dabrowska-Prokopowska, 2022b) https://www.researchgate.net/publication/365039816_Zeleno_visoko_obrazovanje_u_funkciji_zelenog_gospodarstva_Dusanka_Slijepcevic_Ewa_ProkopowskaGREEN_HIGHER_EDUCATION_IN_THE_FUNCTION_OF_GREEN_ECONOMY

Put do zelenog visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini (nadalje BiH) otežan je činjenicom da održivi razvoj nije komponenta obrazovnog proce-

sa. Kako, odnosno zašto je to tako kad je BiH 2. lipnja 1993. godine primljena u članstvo UNESCO-a, čime se obvezuje potpisanom Berlinskom deklaracijom o održivom razvoju u cilju provođenja vizije obrazovanja do 2030. godine? Odgovor je zato što u BiH ne postoje zasebni zakoni o održivom razvoju na kantonalnom, entitetskom ni na državnom nivou. Održivi razvoj uvršten je u postojeće zakone o poljoprivredi, šumarstvu, vodoprivredi, energetici, regionalnom razvoju, zaštiti okoliša, ali oni nisu povezani s obrazovnim sustavom i obrazovnim procesom (Hošić, n.d.).

## 8. Zaključak

> Danas zreo čovek može da kaže: za sve što sam naučio mogu da zahvalim sebi, a tek onda školi, koja mi je pružila prvu pomoć, a sve ostalo uradio sam sam. (Koković, 2009, str. 310)

Nemoguće je očekivati da će svi pojedinci, tvrtke, vlade i zajednice na Zemlji zaustaviti sve aktivnosti koje emitiraju ugljični dioksid ($CO_2$) i druge stakleničke plinove. Međutim, postoje sitni koraci (korak-po korak pristup nasuprot radikalnom) koje možemo učiniti da ovaj i slične probleme riješimo, jer je to važno pitanje naše moralne odgovornosti prema nadolazećim generacijama na planu ekoloških rizika i opasnosti. Ekologija, konkretno zaštita okoliša važan je stup razvoja svake države, zbog čega treba biti uvedena kao programski cilj (zelena politika) država širom svijeta. Antropo-biocentrizam (perspektiva sjedinjenog prirodnog i društvenog svijeta) i transdisciplinarnost treba da budu nove paradigme održivog razvoja u društvenim znanostima (od Beckove paradigme 'rizičnog društva' i 'svjetskog društva rizika' do paradigme 'održivog razvoja').

Jedan od najboljih stupnjevitih pristupa bio bi pozitivan stav prema klimi ('biti klimatski pozitivan'). To znači da je potrebno da pojedinci i tvrtke izravno smanjuju vlastiti ugljični otisak, jer se time utječe na samu srž problema klimatskih promjena. To bi uključivalo promjene dnevne rutine prema: zelenom alternativnom prijevozu, vegetarijanskoj prehrani, održivoj umjesto brzoj modi, kraćem tuširanju, gašenju uređaja kad se ne koriste, korištenju energetski učinkovitijih uređaja i slično. Važna je i suradnja s ostalim društvenim subjektima koji, također, traže načine za izravno smanjenje emisija

stakleničkih plinova. Sve to znači da bi se globalni lideri, menadžeri tvrtki i obični ljudi trebali pridružiti borbi za rješavanje klimatskih promjena.

Transformacija gospodarstva prema zelenim zanimanjima donosi velike izazove, ali i još veće mogućnosti. Naime, zeleno i kružno gospodarstvo mogu potaknuti brojne inovacije, ekonomski zeleni rast i nova radna mjesta s kvalitetnim radnim uvjetima, i to zbog bolje zaštite na radu, boljeg usklađivanja privatnog i poslovnog života, te više slobodnog vremena, kako bi se povećalo zadovoljstvo, a time i radna produktivnost radnika.

Da bi se očuvala bioraznolikost, neophodno je dobro upravljanje socijalnom raznolikošću na način da se javnim politikama, koje su iznad zakona, a onda i zakonom i podzakonskim aktima u BiH, reguliraju principi održivog razvoja u raznim društvenim djelatnostima, pa tako i u obrazovanju (kvartarni) i u znanosti (kvintalni sektor).

Postoji mnogo toga što vlade, korporacije i pojedinci mogu učiniti kako bi spriječili klimatske promjene, ali to se mora učiniti na lokalnoj ('misli globalno, djeluj lokalno'), a posebice na globalnoj razini kako bi bilo učinkovito, budući da države nisu suverene nad klimom, već ovise o postupcima ljudi na drugom kraju svijeta. Iako nijedna nacija, koliko god moćna bila, ne može sama zaustaviti problem klimatskih promjena i globalnog zatopljenja, pojedine zemlje mogu uvesti različite oblike zelene politike, to jest politike zaštite okoliša. Tako vlade mogu donijeti strože zakone o zaštiti okoliša, potaknuti prijelaz na obnovljivu energiju, nametnuti porez na emisije ugljika, povećati cijene nafte i plina, ukloniti poticaje za onečišćivače i slično. Zatim, mogu pripremati razne oblike ekoloških projekata i ulagati više novca u istraživanje i razvoj revolucionarnih tehnologija, neškodljivih za ekosustav. Vlade zemalja Zapadnog Balkana također trebaju iste ili slične mjere za prilagodbu društva zelenoj tranziciji, te poticanje mladih da se okrenu zelenom sektoru i zelenim zanimanjima.

Obrazovanje za održivi razvoj, a naročito visoko obrazovanje, ne predstavlja nemoguću misiju, već razvojnu šansu. Ono podrazumijeva teorijski, empirijski, holistički, etički, interdisciplinarni, ali i multidisciplinarni pristup, koji transcendira geografske granice i koji integrira više znanstvenih disciplina zbog višestranog sagledavanja i pomoći okolišu na temelju individualnog i grupnog djelovanja na lokalnoj i globalnoj razini. Ovo obrazovanje je važno jer osigurava proučavanje interakcije i odnosa između ljudskog sustava i sustava prirode, kako bi se bolje razumjela ovisnost o svijetu

prirode i kako bi se, kroz pravilnu brigu, taj svijet i promijenio nabolje. Kao rezultat (visokog) obrazovanja za održivi razvoj, pojedinci će steći znanja i vještine za donošenje informiranih i odgovornih odluka i uključivanje u rješavanje problema okoliša kroz učenje u školskom i vanškolskom kontekstu (parkovima, vrtovima, muzejima, zoološkim vrtovima i slično), ali i kroz urbano planiranje i eko-poslovanje.

Reforma kurikuluma kroz uvođenje predmeta istog ili sličnog naziva, poput *Sociologija održivog razvoja, Sociologija zaštite okoliša, Održivi razvoj, Ekološko obrazovanje, Ekološka pismenost, Ekološka sigurnost, Socijalna ekologija* i slično, u nastavni plan na svim nivoima studija (I, II, III ciklus) društvenih znanosti, a naročito primijenjenih, u cilju usmjerenosti na održivi razvoj, mora biti popraćena odgovarajućim ulaganjima u obuku nastavničkog i suradničkog kadra. Stručnjaci trebaju dobiti podršku u stjecanju potrebnih zelenih i digitalnih vještina za učinkovit rad sa suvremenim pedagoškim metodama tijekom tematizacije nastavnih jedinica koje se tiču ekološke kulture, odnosno pitanja poput: *transformativnog učenja*; *transformativnih karijera i profesija*; *koncepta* prosumersa; *demokratizacije energetike* (*energetske demokracije*); grassroots *pokreta*; *pametnih gradova*; *religijskog ekološkog aktivizma* (*poput zelenog islama,* tj. islamskog ekološkog aktivizma u Indoneziji); *ruralne depopulacije*; *urbane i organske poljoprivrede*; *regenerativne poljoprivrede i permakulture*; *zajednica obnovljive energije* (*ZOE*); *dekarbonizacije*; *energetskog siromaštva* i slično.

Vrlo je važna rana socijalizacija u skladu s načelima održivog razvoja, kako bi se odmalena ugradili u habitus pojedinca. Obrazovanje za okoliš pomoglo bi pokretanju kružnog načina razmišljanja i rješavanja problema (*circular mindset*), koji bi se nedvojbeno odrazio na gospodarstvo, učinivši ga manje rasipnim i resursima bogatijim, a građane (potrošače) odgovornijima u pogledu prakticiranja održivih navika u smjeru pronalaženja novih svrha uporabe dobara i usluga. Neizostavna je i uloga medija i oglašavanja na planu promocije održivog razvoja.

Konačno, uzevši u obzir sve prethodno predočene argumente, moguće je konstatirati da je potvrđena testirana funkcionalističko-liberalistička hipoteza da je obrazovanje za održivi razvoj funkcionalno za 'zelena', niskougljična gospodarstva i društva na Zapadnom Balkanu, kao i za pojedince. Dakle, realizirana je reaktualizacija funkcionalističke i liberalne teorijske perspektive obrazovanja na temelju novih razvojnih poluga zelene tranzicije (zelenog programa, zelenog i kružnog gospodarstva, te zelenog konzumerizma).

## 9. Popis literature

Abeyrathna, A. W. G. N. M. (2021). *Green Education in a University Classroom: Benefits and Challenges. Working papers on teaching, learning and assessment in transition.* International Center for Multidisciplinary Studies at University of Sri Jayewardenepura.

Aithal, P. S. & Rao, P. (2016). Green Education Concepts and Strategies in Higher Education Model. *International Journal of Scientific Research and Modern Education*, *1*(1), 793–802.

Bauman, Z. (2005). *Work, consumerism, and the new poor: Zygmunt Bauman.* 2nd edition. Open University Press.

Bauman, Z. (2011). *Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Age*. Polity Press.

Bonini, S. & Oppenheim, J. (2008). Cultivating the Green Consumer. *Stanford Social Innovation Review*, *6*(4), 56–61. https://doi.org/10.48558/hyj1-2666

Botsman, R. & Rogers, R. (2010). *What's Mine Is Yours: The Rise of Collaborative Consumption.*Harper Collins e-books.

Bowers, C. A. (1993a). *Education, Cultural Myths, and the Ecological Crisis: Toward Deep Changes.* State University of New York Press.

Bowers, C. A. (1993b). *Critical Essays on Education, Modernity, and the Recovery of the Ecological Imperative.* Teachers College Press.

Bowers, C. A. (1995). *Educating for an Ecologically Sustainable Culture: Rethinking Moral Education, Creativity, Intelligence, and Other Modern Orthodoxies.* State University of New York Press.

Bowers, C. A. (1997). *The Culture of Denial: Why the Environmental Movement Needs a Strategy for Reforming Universities and Public Schools*. State University of New York Press.

Bowers, C. A. (2001). *Educating for Eco-Justice and Community.* University of Georgia Press.

Buckles, J. (2018). *Education, Sustainability and the Ecological Social Imaginary: Connective Education and Global Change*. Palgrave Macmillan.

Chomsky, N. (1999). *Profit Over People: Neoliberalism and Global Order.* Seven Stories Press.

Coyle, K. (2005). *Environmental Literacy in America: What Ten Years of NEETF/Roper Research and Related Studies Say About Environmental Literacy in the U.S.* The National Environmental Education & Trainging Foundation.

Czarniawska, B. (2014). *Social Science Research: From Field to Desk*. SAGE Publications.

Đurđević, G. (2020). Pogled odozdo. Ekofeminizam u obrazovanju i odgoju. U G. Đurđević & S. Marjanić (Eds.), *Ekofeminizam* (str. 255–261). Durieux.

Đurđević, G. (2023). *Sjene uspjeha. Eseji o obrazovanju, odgoju i kvaliteti*. Durieux.

Environmental Performance Index. (2022). *2022 EPI Results*. https://epi.yale.edu/epiresults/2022/component/epi

European Commission. (13. listopada 2020). *New Consumer Agenda: Strengthening consumer resilience for sustainable recovery.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0696

Foundation for Environmental Education. (n.d.) *Eco-Schools*. https://www.eco-schools.global/

GreeningEUcooperation. (2018). *Eco-schools: environmental education and sustainable development.* European Commission.

Haralambos, M. & Holborn, M. (2002). *Sociologija: Teme i perspektive*. Golden marketing.

Harari, J. N. (2019). *21 lekcija za 21. vek.* (T. Bižić, prev.). Laguna.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Jonathan Cape.

Hassall, L. (2018). Climate Literacy and Collaborative On-Line Landscapes: Engaging the Climate Conversation Through Drama Facilitation in Distance and e-Learning Environments. U U. M. Azeiteiro, W. L. Filho & L. Aires (Eds.), *Climate Literacy and Innovations in Climate Change Education: Distance Learning for Sustainable Development* (str. 375–388). Springer.

Hopper, P. (2006). *Living with Globalization*. Berg.

Hošić, M. (n.d.). Obrazovanje za održivi razvoj (ESD) u Bosni i Hercegovini. *proMENTE newsLETTER, 2,* [1–2], http://promente.net/newsletter_2.pdf

Hough, P, Shahin, M., Andrew, M. & Pilbeam, B. (2015). *International Security Studies: Theory and Practice.* Routledge.

Jackson, P. (1994). *Desk research*. Kogan Page.

Kimbrough, K. (23. rujna 2021). *These are the sectors where green jobs are growing in demand*. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2021/09/sectors-where-green-jobs-are-growing-in-demand/

Kirchherr, J. & Piscicelli, L. (2019). Towards an Education for the Circular Economy (ECE): Five Teaching Principles and a Case Study. *Resources, Conservation and Recycling, 150,* 104406. https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.104406

Klein, N. (2014). *This Changes Everything: Capitalism vs. Climate*. Simon & Schuster.

Klein, N. (2019). *The (Burning) Case for a Green New Deal. On Fire: The Burning Case for a Green New Deal*. Alfred A. Knophf Canada.

Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Mediterran Publishing.

Lay, V. (2005). Integralna održivost i učenje. *Društvena istraživanja, 3*(77), pp. 353–377.

Mao, J., Li, Ch., Pei, Y. & Xu, L. (2016). *Circular Economy and Sustainable Development Enterprises.* Springer.

Marinković, D. (2008). *Uvod u sociologiju: Osnovni pristupi i teme*. Mediterran Publishing.

Marjanić, S. (2019). Medijska slika svijeta o globalnom zagrijavanju ili »Is the Earth Fucked?« (Brad Werner). *In medias res: časopis filozofije medija, 8*(14), pp. 2169–2180.

Marjanić, S. (2020). Ekofeminizam o »etici« medijski zataškane priče. Utjecaj mesne i mliječne industrije na globalno zatopljenje. U G. Đurđević & S. Marjanić (Eds.), *Ekofeminizam* (str. 209–238). Durieux.

Martin, J. & Samels, J. E. (2012). The Sustainable University: A Need to Move Forward. U M. James & J. E. Samels (Eds.). *The Sustainable University: Green Goals and New Challenges for Higher Education Leaders* (str. 3–16). The Johns Hopkins University Press.

Martusewicz, R. A. & Edmundson, J. (2005). Social Foundations as Pedagogies of Responsibility and Eco-Ethical Commitment. U D. Butin & W. Mahwah (Eds.). *Teaching Social Foundations of Education: Contex, Theories, and Issues* (str. 71–91). Lawrence Erlbaum Associates.

Masterson, V. (23. kolovoz 2021). *These are the skills young people will need for the green jobs of the future*. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2021/08/these-are-the-skills-young-people-will-need-for-the-green-jobs-of-the-future

Motik, B. & Šimleša, D. (2007). *Zeleni alati za održivu revoluciju*. Što čitaš.

National Security Agency. (n.d.). *Global Climate Change*. https://climate.nasa.gov/

Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World.* State University of New York Press.

Orr, D. W. (1993). The Dangers of Education. U R. Miller. (Ed.). *The Renewal of Meaning in Education: Responses to the Cultural and Ecological Crisis of Our Times*. Holistic Education Press.

Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect.* Island Press.

Palmer, J. & Neal, P. (1994). *The handbook of environmental education*. Routledge.

Popkova, E. G., Ragulina, Y. V. & Bogoviz, A. V. (Eds.) (2019). *Industry 4.0: Industrial Revolution of the 21st Century.* Springer.

Project Learning Tree. (n.d.). *Top 10 Benefits of Environmental Education*. https://www.plt.org/educator-tips/top-ten-benefits-environmental-education

Project Learning Tree. (n.d.). *Why Environmental Education is Important.* https://www.plt.org/about-us/why-environmental-education-is-important/

Radovanović, M. T. (2019). *Energetska bezbednost*. Univerzitet Educons.

Ramzy, O. & Wahieb, R. (2012). Branding the Green Education: Challenges Facing Implementation of Education for Sustainable Development in Egypt. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 3*(1), pp. 83–99. http://dx.doi.org/10.2478/v10230-012-0006-x

Regional Cooperation Council. (n.d.) *Sofijska Deklaracija o Zelenom planu za Zapadni Balkan.* https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.fmoit.gov.ba%2Fupload%2Ffile%2FSOFIJSKA%2520DEKLARACIJA.docx&wdOrigin=BROWSELINK

Roach, B., Goodwin N. & Nelson, J. (2019). *Consumption and the Consumer Society.* Global Development And Environment Institute at Tufts University.

Saccardi, M. (2014). *Creativity and Children's Literature: New Ways to Encourage Divergent Thinking.* Libraries Unlimited.

Sachdeva, S., Jordan, J. & Mazar, N. (2015). Green consumerism: moral motivations to a sustainable future. *Current Opinion in Psychology, 6*, 60–65. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.029

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective. Sixth Edition.* Pearson Education.

Selwyn, N. (2010). The 'new' connectivities of digital education. U M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 90–98). Routledge.

Skilton, M., Hovsepian, F. (2018). *The 4th Industrial Revolution: Responding to the Impact of Artifcial Intelligence on Business.* Palgrave Macmillan.

Slijepcevic, D. & Dabrowska-Prokopowska, E. (2022b). *Zeleno visoko obrazovanje u funkciji zelenog gospodarstva.* [Power Point Prezentacija s *Međunarodnog interdisciplinarnog 2. Kongresa Centra za interdisciplinarna istraživanja: »Izazovi obrazovanja«*]. https://www.researchgate.net/publication/365039816_Zeleno_visoko_obrazovanje_u_funkciji_zelenog_gospodarstva_Dusanka_Slijepcevic_Ewa_ProkopowskaGREEN_HIGHER_EDUCATION_IN_THE_FUNCTION_OF_GREEN_ECONOMY

Slijepcevic, D., Dąbrowska-Prokopowska, E. & Vejnovic, D. (2022a). Green Agenda and Green Consumerism in the Function of Plural Society in the Bosnia and Herzegovina and its Energy Security. *Security & Future, 6*(2), 47–50.

Slijepcevic, D., Dabrowska-Prokopowska, E. & Vejnovic, D. (2023). The impact of digital civilization on society and the (consumer) identity of individuals. *Industry 4.0, 8*(2), 60–64.

Slijepcevic, D., Kosarac, B. D., Hadzic, A., Crnogorac, B., Sijakovic, I., Dąbrowska-Prokopowska, E. & Kovacević, B. (2021a). The Significance of Game, as a Practice, for Education: Students' Motivation For Gaming and Tendency to Games. U I. Roceanu, C. Radu, L. Ciolan, Ș. Trăușan Matu & I. A. Stefan (Eds.), *Education & Technology in (Post)pandemic times,* vol. 1 (str. 569–578). ADL Romania. https://doi.org/10.12753/2066-026X-21-072

Slijepčević, D. & Košarac, B. (2021b). Uticaj igre i gejmifikacije na unapređenje života studenata. U N. Macanović (Ur.), *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih* (str. 178–188). Centar modernih znanja / Resursni centar za specijalnu edukaciju.

Slijepčević, D. (2016). Obrazovanje kao mehanizam socijalnog uključivanja: Uloga obrazovanja u smanjivanju rizika od socijalne isključenosti. *Sociološki diskurs, 6*(11), 81–96.

Slijepčević, D. (2019). Teorijske konceptualizacije i izazovi (visokog) obrazovanja: Uticaji društvene transformacije na visokoškolski sistem u Bosni i Hercegovini. U B. Kovačević & D. Vejnović (Ur.), *Visoko obrazovanje u Republici Srpskoj – Stanje, putevi i perspektive* (str. 211–241). Udruženje nastavnika i saradnika Univerziteta u Banjoj Luci/Sindikat obrazovanja, nauke i kulture Republike Srpske; Evropski defendologija centar, Banja Luka.

Smart, B. (2010). *Consumer Society: Critical Issues and Environmental Consequences.* SAGE Publications.

Smith, G. A. (1992). *Education and the Environment: Learning to Live with Limits.* State University of New York Press.

Smith, G. A. (1996). The Greening of Pedagogy: Reflections on Balancing Hope and Despair. *Holistic Education Review, 9*(1), 43–51.

Smith, G. A. (2002). Going Local. *Educational Leadership, 60*(1), 30–33.

Speck, S. & Zoboli, R. (2017). The Green Economy in Europe: In Search for a Successful Transition. U S. Shmelev, (Ed.), *Green Economy Reader. Lectures in Ecological Economics and Sustainability* (str. 141–160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38919-6_7

Spring, J. (2004). *How Educational Ideologies are Shaping Global Society: Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State.* Routledge.

Spring, J. (2009). *Globalization of Education: An Introduction*. Routledge.

UNESCO. (2021). *UNESCO declares environmental education must be a core curriculum component by 2025.* https://www.unesco.org/en/articles/unesco-declares-environmental-education-must-be-core-curriculum-component-2025

United Nations Environment Programme. (2019). *Shades of green: an introduction to the green economy for parliamentarians.* https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/27911/shadesgreen_EN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

United Nations. (1999). *Profiting from Green Consumerism in Germany. Opportunities for Developing Countries in Three Sectors: Leather and Footwear, Textiles and Clothing, and Furniture*. United Nations Publication.

Uzelac, V. (1992). Međunarodne aktivnosti i naobrazba u odnosu na okoliš. *Socijalna ekologija*, *1*(3), pp. 407–411.

Vejnovic, D. & Slijepčević, D. (2023). Uticaj digitalne civilizacije na društvo i pojedince: Visoko-tehnološka (haj-tek) kultura i (ne)sigurnost. str. 217 – 241. U P.

Ćeranić (Ur.), *Zbornik radova III međunarodne naučne konferencije »Savremeni izazovi i prijetnje bezbjednosti«*. Fakultet bezbjednosnih nauka Univerziteta u Banjoj Luci.

Vejnović, D. & Simić, S. (2014). *Ekološka bezbjednost i socijalna ekologija*. Banja Luka: Evropski defendologija centar.

Vuković, S., Ćorić, G. & Lisjak, D. (2020). *Priručnik za zelenu ekonomiju i zeleno preduzetništvo.* FORS Montenegro - Fondacija za razvoj sjevera Crne Gore.

Woolley, M. (1992). Using statistics for desk research, *Aslib Proceedings*, *44*(5), 227–233.
https://doi.org/10.1108/eb051276

Zhu, Q. & Sarkis, J. (2015). *Green Marketing and Consumerism in China: Analyzing the Literature* [Working Paper WP1-2015]. Foisie School of Business, Worcester Polytechnic Institute.

# Green Higher Education in the Function of Green Economy

## Summary

The research problem is climate change caused by the 'brown', high-carbon, economy. The subjects of our analysis are the characteristics of green higher education, which contributes to awareness and action in favor of the implementation of the *Green Agenda*, green and circular economy, and green consumerism. The hypothesis is that education for sustainable development is functional for 'green', low-carbon, economies and societies in the Western Balkans. The scientific goals are: 1) description of the characteristics of the Green Agenda, green economy, circular economy, green consumerism, and green higher education, and challenges of its establishment; 2) understanding the importance of developing environmental awareness through green higher education, as well as the importance of green transition through Green Agenda; 3) explanation of the functionality of green higher education for the establishment of a green economy and circular economy and Western Balkans ecological security. The social goals are: 1) expansion of the fund of knowledge about contemporary society, its problematic aspects and alternatives towards sustainable development; 2) pragmatic explanations of the functioning of world economic and ideological models of environmental protection; 3) promotion of environmental awareness, *Green Agenda* for ecological transition and education for environmental protection and improvement. Desk research is used as a method of collecting and analyzing secondary data from external documentary sources.

**Key words:** green economy, green education, green consumerism

# UČENJE TEMELJENO NA RADU U OBRAZOVNOM SEKTORU ZDRAVSTVO I SOCIJALNA SKRB

**KRISTINA HORVAT, SANJA JEŽABEK, MARIJA RADOŠEVIĆ ČIČA**

Tehnička škola Virovitica
Ulica Zbora narodne garde 29
HR–33000 Virovitica
Croatia
kristina.horvat16@skole.hr;
sanja.jezabek@skole.hr;
marija.radosevic@skole.hr

*UDK: 004.85"372.7"*

*Prethodno priopćenje / Preliminary communication*

**Sažetak**

Obrazovna sredina za učenje od velike je važnosti s obzirom na to da utječe na stjecanje znanja i vještina. Da bi omogućili učenicima da ostvare svoj puni potencijal, nastavnici moraju prilagoditi nastavni proces različitim potrebama učenika, ali i obrazovnoj sredini u kojoj se on odvija.

Da bi to učitelji ostvarili, trebaju posjedovati kompetencije koje će im to omogućiti. U strukovnom obrazovanju obrazovna sredina uključuje i prostore koji vjerodostojno prikazuju rad u zanimanju za koje se učenik obrazuje, a u kojima se provodi učenje temeljeno na radu. To su, primjerice, drvne radionice, šuma, specijalizirani praktikumi opremljeni strojevima, alatima i uređajima, kuhinje. *Strukovni kurikulum za stjecanje strukovne kvalifikacije Medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege* (u nastavku: *Strukovni kurikulum*) provodi se u školskom i kliničkom okruženju. Školsko okruženje obuhvaća prostore kao što su učionice opće namjene i specijalizirani praktikumi nalik na bolesničku sobu te prostoriju za izvođenje medicinsko-tehničkih zahvata u kojima se stječu vještine prije nastavka nastavnog procesa u kliničkom okruženju. To pak mogu biti kliničke sredine, domovi za starije i nemoćne osobe te dječji vrtići. Nastavu u navedenim uvjetima izvodi kadar koji prenosi stručna znanja i iskustvene vještine. Problematika ovog rada usmjerena je na interdisciplinarnost u strukovnom obrazovanju tijekom realizacije učenja temeljenog na radu u obrazovnom sektoru Zdravstvo i socijalna skrb.

**Ključne riječi:** učenje temeljeno na radu, strukovni nastavnici, strukovno obrazovanje

## 1. Uvod

Glavni su nosioci aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu nastavnici. U strukovnom obrazovanju učenike poučavaju općeobrazovni i strukovni nastavnici. Interdisciplinarnost u strukovnom obrazovanju tijekom realizacije učenja temeljenog na radu u obrazovnom sektoru Zdravstvo i socijalna skrb očituje se u sinergiji strukovnih znanja i vještina koje se izvode u tijeku nastavnog procesa u školskom i/ili kliničkom okruženju.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2016) (u nastavku: MZO) donijelo je *Program razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (2016. - 2020.)* u kojem stoji da je u Republici Hrvatskoj u strukovnim programima/kurikulumima učenje temeljeno na radu prisutno u trima oblicima: kombiniranim programima ili naukovanju, u školama s razdobljima kod poslodavca, integrirano u programu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (MZO, 2016). Strukovni programi/kurikulumi traju tri, četiri ili pet godina.

Učenje temeljeno na radu prema MZO-u (2016) provodi se na sljedeće načine: kroz praktičnu nastavu i vježbe kod licenciranog obrtnika i/ili pravne osobe i u školskim radionicama; kod poslodavca i u školskim laboratorijima; kroz stručnu praksu koja se obavlja kod poslodavca; te kroz vježbe u školskim praktikumima. Prema *Strukovnom kurikulumu* (2011) nastava se izvodi u učionicama opće namjene, školskim praktikumima, laboratorijima i u kliničkom okruženju, što upućuje na to da je obrazovanje medicinskih sestara opće njege / medicinskih tehničara opće njege u Hrvatskoj usmjereno na stjecanje znanja i vještina kroz praktičnu nastavu i vježbe. *Strukovni kurikulum* (2011) sastoji se od dva dijela koji su implementirani u petogodišnje obrazovanje. Prvi, općeobrazovni dio traje dvije godine tijekom kojih učenici nadograđuju znanja iz osnovne škole. Tijekom sljedeće tri godine učenici usvajaju stručna znanja i stručne vještine koje su potrebne za rad u zanimanju. U strukovnom dijelu obrazovanja najprije stječu temeljne spoznaje o medicini i zdravstvenoj njezi.

Reforma strukovnog obrazovanja uključuje osnivanje 25 regionalnih centara kompetentnosti u Hrvatskoj, a prema uputama MZO-a (2020) obrazovanje koje će se provoditi u centrima omogućit će stjecanje kompetencija učenicima, odraslim polaznicima, studentima, nastavnicima i mentorima kod poslodavca, zaposlenima i nezaposlenim osobama. Za osobe s invaliditetom i učenike s teškoćama bit će izrađeni posebno prilagođeni programi s ciljem

njihova socijalnog uključivanja. *Zakon o strukovnom obrazovanju* (2009) nalaže da poslove nastavnika strukovnih predmeta mogu obavljati nastavnici stručno-teorijskih sadržaja, nastavnici praktične nastave i vježbi, strukovni učitelji i suradnici u nastavi. Nastavnici stručno-teorijskih sadržaja, praktične nastave i vježbi mogu biti stručnjaci koji su stekli najmanje 180 ECTS bodova ili više, ako je tako propisano kurikulumom, i koji imaju potrebno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje kojim se stječe 60 ECTS bodova, te koji ispunjavaju ostale uvjete propisane kurikulumom. U proces modernizacije sustava strukovnog obrazovanja u kojem je naglasak stavljen na učenje temeljeno na radu, koji traje od 2017. godine, potrebno je uključiti i obrazovanje strukovnih nastavnika za nove izazove, kako stoji u službenom dokumentu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020). Potreba za time očituje se u modernizaciji sustava kojoj je cilj uskladiti obrazovanje s tržištem rada na način da se učenika poučava u stvarnim radnim situacijama koje u pravilu nisu klasično, 'kontrolirano' školsko okruženje za učenje. Jedna od karakteristika učenja u strukovnom obrazovanju jest postojanje uske povezanosti između teorijskog učenja u učionici i učenja temeljenog na radu. Uspješna kombinacija jednog i drugog stvara uspješnog učenika, a budućeg uspješnog stručnjaka. Prije pohađanja praktične nastave, učenicima treba omogućiti stjecanje znanja koje će primijeniti u praktičnom radu kroz vježbe, ali i kroz budući radni proces. Na temelju teorijskih spoznaja, učenici će moći prepoznati određene procese, događaje i stanja. Navedena teorijska priprema izuzetno je važna kod ovako odgovornih poslova kod kojih je za život pacijenta ključna pravovremena i precizna reakcija.

Učiteljsko zvanje uključuje iscrpnu pripremu za rad koja je od iznimne važnosti i jedna je od karakteristika kvalitetnog nastavnika. Priprema za nastavu dobro je osmišljen proces koji se primjenjuje uz nastavu i traje tijekom cijelog radnog vijeka. Rezultat ostvarenih nastavnih ishoda može ovisiti o kvaliteti i načinu pripremanja nastavnika za nastavu. Kvalitetan nastavni sat odraz je niza čimbenika koji uključuju nastavnikovo pripremanje kroz suvremenu stručnu literaturu, stručna usavršavanja te prilagodbu i upotrebu novih znanstvenih spoznaja (Markić, 2014). Za proces poučavanja nastavnik se može pripremiti na dva načina. Tako što se priprema za novu nastavnu godinu i tako da se priprema za svaku nastavnu podtemu. Pripremanje za novu nastavnu godinu ostvaruje se kroz globalnu pripremu. Operativni plan rada izrađen na županijskim stručnim vijećima učitelja svaki učitelj prilagođava načinu rada i uvjetima opremljenosti škole u kojoj radi. U operativnom je planu najvažniji raspored nastavnih jedinica, a tu nema i ne smije biti većih razlika izme-

đu škola (Halusek & Špoljarić, 2014). Nastavnik operativnim planom planira određenu nastavnu temu. Formalno je pripremanje nastave ispunjavanje posebnog obrasca koji je odobrilo Nastavničko vijeće na prijedlog Stručnog vijeća nastavnika, školskog psihologa ili pedagoga. Stvarno pripremanje za nastavu odraz je nastavničkih kompetencija i poznavanja učenikā. Nastavnik prilagođava svoj nastavni proces osobitostima i potrebama svakog razreda.

Tijekom izlaganja određenih nastavnih sadržaja nastavnik opisuje procese i pojave koje ponekad poprati demonstriranjem 'tradicionalnih', najčešće vizualno neprivlačnih i statičnih izvora znanja (Arbunić & Kostović-Vranješ, 2007). Isti autori tvrde da povremena interakcija učenika i nastavnika, nedostatak suradnje i interakcije na razini učenik–informacija i učenik–učenik, rezultiraju pasivnošću velikog broja učenika i nepostojanjem povratne informacije o razumijevanju i razini usvojenosti nastavnih sadržaja, što u konačnici može rezultirati pogrešno i/ili nedovoljno usvojenim nastavnim sadržajima (Arbunić & Kostović-Vranješ, 2007). Strukovni učitelj ili nastavnik treba imati razvijene kompetencije za poučavanje koje će primijeniti prilikom izvedbe nastavnog procesa tijekom kojeg osposobljavaju buduće stručnjake za upotrebu strukovnih znanja i vještina. U navedenom slučaju interdisciplinarnost se očituje u istom stručnjaku, dakle strukovnom nastavniku koji ima inicijalno obrazovanje za sektor strukovnog obrazovanja u kojem poučava te pedagošku izobrazbu kojom je osposobljen za poučavanje. Strukovni nastavnici trebaju se stručno usavršavati i u području inicijalnog obrazovanja i u području nastavničkih kompetencija. Nadalje, potrebno je usavršavati se kroz formalno i neformalno obrazovanje. Abou Aldan (2019) opisuje pripremanje nastave tako da ono započinje odmah nakon završetka neposrednog rada s učenicima. Isti autor ističe da je bitno da se ono temelji na iskustvu i bilješkama koje nastavnik vodi vezano uz reagiranje učenika, uporabu nastavnih sredstava i pomagala, učenička pitanja, kao i na učinku primijenjenih metoda (Abou Aldan, 2019). U skladu s tim, nastavnik pojedini nastavni sat prilagođava svojim kompetencijama i mogućnostima, a prilikom izrade plana nastavnog sata vođen je osobitostima učenikā i uvjetima rada u učionici.

## 2. Nastava zdravstvene njege

Nastava zdravstvene njege sinergija je predavanja, vježbi, demonstracija, analiza, mjerenja, opažanja, rasprave i seminara kroz individualni, grupni ili rad u paru, koja se realizira u školskom i kliničkom okruženju. Uz stan-

dardne nastavne strategije, koriste se i specifične. Abou Aldan (2019) navodi četiri strategije u nastavi zdravstvene njege: 1) poučavanje općih načela u zdravstvenoj njezi; 2) poučavanje sestrinske filozofije i etike; 3) problemski usmjerenu nastavu u poučavanju specijalnih područja zdravstvene njege; 4) te suradničko učenje. Te se strategije primjenjuju uz ostale suvremene strategije poučavanja. Poučavanje općih načela u zdravstvenoj njezi provodi se u izvođenju predmeta *Opća načela zdravlja i njege* te *Zdravstvena njega - opća*. Ti nastavni predmeti sadrže nastavne sadržaje koji čine temelj za daljnje stjecanje znanja potrebnog u sljedećim razinama obrazovanja. Oni omogućuju pristupanje budućih stručnjaka sestrinskoj profesiji.

Predmet koji omogućuje poučavanje sestrinske filozofije i etike je *Etika u sestrinstvu*. Sestrinska etika temeljni je međupredmetni sadržaj koji je implementiran u svakom predmetu, a očituje se kroz ponašanja u skladu s etičkim načelima (i profesionalnim idealima), koja su poticana kroz svaki oblik nastave, a posebice u kontaktu s bolesnicima u vježbovnoj nastavi (Abou Aldan, 2019). Problemski usmjerena nastava u poučavanju specijalnih područja zdravstvene njege uključuje predmete koji su dio specijalne zdravstvene njege. Pripadajući predmeti su sljedeći: *Zdravstvena njega zdravog djeteta i adolescenta*, *Zdravstvena njega bolesnog djeteta i adolescenta*, *Zdravstvena njega - specijalna*, *Zdravstvena njega kirurških bolesnika*, *Zdravstvena njega majke*, *Zdravstvena njega psihijatrijskih bolesnika* te *Zdravstvena njega u kući*. Navedeni nastavni predmeti učenicima omogućuju implementaciju prethodno stečenih spoznaja u novim i izazovnijim uvjetima, što pak omogućuje nadogradnju stručnih znanja i vještina. Buljubašić Kuzmanović i Petrović (2014) upućuju na potrebu više izvornosti i pluralnosti suvremene nastave na svim razinama, kao i na veću mogućnost izbora i odlučivanja, iznošenja vlastitoga iskustva, samostalnoga razmišljanja i djelovanja uporabom optimalnih strategija odgoja i obrazovanja, te kreativnoga rješavanja problema, što ne prestaje nakon nastavnog sata ili školskoga dana, već predstavlja cjeloživotni proces.

Suradničko učenje, kao i ostale suvremene strategije poučavanja, ima bitnu svrhu u obrazovanju. Posebno je važna primjena u strukovnom obrazovanju u kojem se naglasak stavlja na aktivnost učenika u izvođenju strukovnih vještina. Abou Aldan (2019) ističe da se suradničko učenje u nastavi zdravstvene njege realizira radom u paru ili u grupi, i to s istim ciljem: radom na zadanoj temi. Nadalje, autor ukazuje da takav način učenja potiče razvijanje zaključivanja i rješavanja problema, a njegov doprinos očituje se u

poboljšanju odnosa među članovima. Ovdje pripadaju još i mentalne mape (struktura pojmova vezanih za neku temu uz korištenje raznih boja), oluja ideja (iznose se i zapisuju ideje ili rješenja problemā koji potiču debatu), slagalice (svaka skupina određuje jedan dio problema, a na kraju poučava ostale učenike), recipročno poučavanje (učenik preuzima ulogu nastavnika) (Abou Aldan, 2019). U obrazovni proces stjecanja strukovnih kvalifikacija bivaju uključeni nastavnici i učenici, a on treba rezultirati ostvarenjem obrazovnih ishoda koji buduće stručnjake čine kompetentnima za rad u sektoru Zdravstva i socijalne skrbi.

Nastavnici i učenici nositelji su svih temelja mehanizma koji ima i odgojnu i obrazovnu ulogu. Strukovni kurikulumi, koji su sve napredniji, pred nastavnike i učenike stavljaju velike izazove. Izvođenje vježbi razvojni je put kojim zajedničkim snagama kroče nastavnici i učenici. Vježbe se prema *Strukovnom kurikulumu* (2011) provode u školskim praktikumima i u kliničkom okruženju. Školski praktikumi opremljeni su prema minimalnim materijalnim uvjetima te oponašaju kliničko okruženje. U njima učenici stječu nova znanja, vještine i kompetencije za izazove koji su prisutni u kliničkom okruženju. Prema Malogorskom (2021), u svakodnevnim susretima s učenicima nastavnici pomažu u pronalaženju smisla o brojnim informacijama te doprinose cjelokupnom razvoju učenika. U obrazovanju medicinskih sestara/tehničara naglasak se stavlja na dobivanje pravodobnih i točnih informacija koje su proizašle iz napretka medicinske znanosti, tehnologije i razvoja sestrinske profesije. Točne i precizne informacije uključuju najčešće ranjivu populaciju koju čine bolesnici ili štićenici. Stoga je važno uvježbavanje vještina zdravstvene njege do vrhunske razine. Nastava u školskom praktikumu zahtijeva izuzetno opširnu pripremu nastavnika koja mora biti znanstveno i stručno utemeljena u svrhu postizanja postavljenih ciljeva (Kramar, 2006). Tako, primjerice, u strukovnom obrazovanju jedan strukovni nastavnik treba imati razvijene pedagoške kompetencije koje će omogućiti prijenos strukovnih znanja i vještina u prostornim uvjetima koji su propisani *Strukovnim kurikulumom* (2011), a neki od njih su bolesnička soba, operacijska dvorana, specijalističke ambulante ili sestrinska ambulanta.

Iako su uvjeti u praktikumima kontrolirani, ključna je priprema nastavnika za provođenje vježbi. Ona iziskuje puno znanja i traženja novih spoznaja u sestrinskoj profesiji nastalih pod utjecajem napretka medicinskih znanosti. Nužno je da nastavnik prati tehnologiju i koristi informacijsko-komunikacijsku tehnologiju koja će omogućiti lakše poučavanje, i to sve u skladu s

učenikovim sposobnostima i potrebama za stjecanjem znanja. Rogošić i suradnici (2021) napominju da nedostupnost tehničke opreme nastavnicima predstavlja veliku prepreku u primjeni informacijsko-komunikacijske tehnologije. Na prvom nastavnom satu vježbi u školskom praktikumu potrebno je da svaki nastavnik učenicima predoči elemente i kriterije vrednovanja, dužnosti i obveze koje učenici imaju te obvezu za potrebnom opremom i priborom za vježbe. Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010), elemente ocjenjivanja određenog nastavnog predmeta te načine i postupke vrednovanja izrađuje učitelj/nastavnik pojedinog nastavnog predmeta s učiteljima/nastavnicima istog odgojno-obrazovnog područja na lokalnoj, regionalnoj, odnosno nacionalnoj razini. Prema *Strukovnom kurikulumu* (2011), u stjecanju kvalifikacije *Medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege* elementi za ocjenjivanje su stručna znanja i stručne vještine. One su neodvojive jer su potrebne za pravilno izvođenje postupaka u zbrinjavanju osnovnih ljudskih potreba oboljelih osoba. Potrebna oprema za izvođenje postupaka u školskom praktikumu može biti odgovarajuća uniforma, klompe, bilježnica, udžbenik i tako dalje. Hrvatska komora medicinskih sestara (2005) utvrđuje osnovna načela profesionalnog ponašanja medicinske sestre, odnos prema pacijentu, suradnju s timom zdravstvene njege, poštivanje profesionalne tajne, trajno usavršavanje, poštivanje ugleda staleža, zaštitu pacijenata od rizika, osiguranje od odgovornosti, načine rješavanja etičkih pitanja i odnose prema drugim medicinskim sestrama. Po dobivanju navedenih informacija započinje uvod u nastavne teme i podteme, a najčešće se polazi od ponavljanja nastavnih sadržaja. Potom nastavnik demonstrira vještinu. Vještine koje učenici razvijaju vježbanjem u školskom praktikumu najčešće se provode na model lutkama koje su potrebne za izvođenje pojedine vještine. Pozitivna strana provođenja vještine na model lutkama je ta što učenici mogu i više puta vježbati bez ugrožavanja sigurnosti bolesnika. Abou Aldan (2019) spominje da postoje i takvi modeli koji uz dodatke računalnih programa omogućuju nastavnicima regulirati krvni tlak modela, srčani ritam, respiratorne zvukove i slično. Osim demonstriranja vještina, nastavnik može koristiti razne videozapise da bi učenicima zornije prikazao neku od situacija ili vještina. Tijekom profesionalnog rada medicinske sestre/tehničari provode razne postupke iz procesa zdravstvene njege, među koje spadaju i educiranje bolesnika o prehrani, mjerenje glukoze u krvi, davanje inzulina.

Osim uvježbavanja temeljnih vještina, učenike se priprema i za provođenje edukacija. Za to je najpogodnije učenike pripremati u školskom prak-

tikumu. Nakon stečenih vještina u prenošenju znanja, učenici uz nadzor nastavnika mogu u kliničkom okruženju početi provoditi educiranje bolesnika. Po završetku uvježbavanja vještina učenike se vrednuje prema elementima i kriterijima s kojima su upoznati prvi nastavni sat, i to sukladno *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010).

Nastavnik provjerava učeničko ostvarenje zadanih ishoda učenja (Diković, 2016). Iz toga proizlazi da su vježbe u školskom praktikumu od izuzetne važnosti jer pripremaju učenika za kliničko okruženje. Učenik uvježbavanjem vještina u kontroliranim uvjetima (u praktikumu) postaje spremniji za izvođenje u kliničkom okruženju te prilagođavanju osobitosti takva okruženja (stvarna radna situacija u bolesničkoj sobi, primjerice primjena lijeka u mišić).

Nakon pohađanja vježbi u školskom praktikumu učenici ih počinju pohađati u kliničkom okruženju. Dakle, po završetku ovakve pripreme učenika za odlazak u kliničko okruženje te za primjenu i usavršavanje stečenih vještina u stvarnim radnim situacijama, započinje učenje temeljeno na radu. Abou Aldan (2019) ističe da je klinička nastava (vježbe) najzahtjevniji oblik nastave u sestrinskoj edukaciji. Broj sati vježbi u školskom praktikumu i kliničkom okruženju određen je *Strukovnim kurikulumom*. Na kvalitetu i učinkovitost vježbi utječu najprije osobitosti nepredvidivog kliničkog okruženja u kojem se provodi poučavanje, a onda i nastavnik i učenik. Dobra i kvalitetna priprema ključ su uspjeha. Vježbe je potrebno izvoditi prema operativnim i izvedbenim planovima i programima koje je nastavnik izradio u skladu sa uputama *Strukovnog kurikuluma* (2011). Prema mišljenju Abou Aldana (2019), zbog specifičnosti okruženja nemoguće je planirati izvedbu za svaki školski sat. Stoga se planirani sadržaji i aktivnosti određuju za više nastavnih jedinica. Tako bi, primjerice, u određenom nastavnom danu prema tjednom rasporedu nastave i prema programu nastavnog predmeta *Zdravstvena njega - opća* učenici trebali uvježbavati uvođenje nazogastrične sonde. Može se dogoditi da tijekom nastavnih sati za koje je planirana navedena aktivnost na bolničkom odjelu neće biti bolesnika kojima je potrebno uvesti nazogastričnu sondu. Nastavnik tada učenicima neće moći omogućiti uvježbavanje te vještine u zadanim uvjetima propisanima *Strukovnom kurikulumu* (2011). To su nekontrolirani uvjeti na koje ne mogu utjecati nastavnici, učenici, a ni zdravstveni djelatnici na bolničkom odjelu. Nastavnik se mora prilagoditi i odstupiti od uvježbavanja vještine koja je planirana pre-

ma planu i programu, te učenicima omogućiti uvježbavanje vještine koju do tada nisu imali priliku uvježbati. Neposredno prije provođenja vještine potrebno je zatražiti dopuštenje bolesnika da neku od vještina učenik izvede na njemu uz nadzor nastavnika.

Koje su to nastavničke kompetencije koje su potrebne za realiziranje ovakve nastave izvan učionice u nekontroliranim uvjetima? Ovo je jedan od primjera iz prakse koji pokazuje kako se očituje interdisciplinarnost u provedbi učenja temeljenog na radu. Ona uključuje nastavničke kompetencije te stručna znanja i stručne vještine potrebne za rad u procesu zdravstvene njege koje nastavnik zdravstvene njege treba imati razvijene da bi mogao poučavati o učenju temeljenom na radu u zanimanju *Medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege*. Tijekom vježbi od učenika se očekuje da, osim vještina koje je učenik stekao, u svoj rad ugrađuje sastavnice *Etičkog kodeksa medicinskih sestara* te primjenjuje komunikacijske vještine koje je stekao kroz teorijsku nastavu i kroz vježbe. Prema Hrvatskoj komori medicinskih sestara (2005), medicinska sestra/tehničar mora poštivati: pacijenta kao ljudsko biće, pravo pacijenta na njegov fizički i mentalni integritet, osobnost i privatnost pacijenata, svjetonazor, moralna vjerska uvjerenja pacijenata. Osim toga, mora provjeriti da je pacijent dao pristanak prije obavljanja bilo kakvog liječenja ili zdravstvene njege, čuvati profesionalnu tajnu, surađivati s ostalim članovima tima te održavati svoja stručna znanja i sposobnosti. Važno je da nastavnik učenike upozna s *Etičkim kodeksom medicinskih sestara* te svojim primjerom pokaže na koji se način taj dokument poštuje.

Dokumentiranje je također jedna od stavki prema *Etičkom kodeksu medicinskih sestara* koje medicinska sestra/tehničar treba raditi. Dokumentacija je jedan od službenih vidova komunikacije i važna je zbog što bolje i kvalitetnije skrbi za bolesnike koju provode medicinske sestre/tehničari (Belas Horvat & Kos, 2016). Dokumentiranje ima značajnu ulogu u razvoju i napretku struke. Osim uvježbavanja vještina, učenici uče dokumentirati izvedene postupke korištenjem obveznih obrazaca ovisno o potrebama bolesnika (Aleksijević, 2015). Nastavniku je bitno učenika naučiti dobrom izvođenju vještina, ali jednako je važno u učenika utkati vrijednosti koje treba imati medicinska sestra/tehničar.

Po završetku nastavne godine učenici se upućuju na *Zdravstvene vježbe*, a *Strukovni kurikulum* (2011) nalaže da učenici pohađaju *Zdravstvene vježbe I* nakon treće godine učenja (120 sati vježbi), *Zdravstvene vježbe II* nakon četvr-

te godine učenja (120 sati vježbi) i *Zdravstvene vježbe III* tijekom pete godine učenja (240 sati vježbi koji uključuju i izradu završnog rada). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) ističe da polaznici izrađuju i brane završni rad iz područja *Zdravstvene njege* sukladno *Pravilniku o izradbi i obrani završnog rada* (dalje *Pravilnik*). Polaznici tijekom pete godine obrazovanja odabiru temu za završni rad u suradnji s nastavnicima, budućim nositeljima tema. *Pravilnik* (2009) određuje izradu završnog rada kao praktični rad s elaboratom. U skladu s odabranom temom završnog rada, učenik se upućuje na praktični rad (*Zdravstvene vježbe III*). Vježbe u funkciji izrade završnog rada održavaju se u ustanovama (kliničkim bolničkim centrima, bolnicama, domovima umirovljenika) sukladno potrebama korisnika za zdravstvenom zaštitom. *Strukovnim je kurikulumom* (2011) propisano da polaznik 70 sati praktičnoga rada (*Zdravstvenih vježbi*) obavlja tijekom drugog polugodišta pete godine obrazovanja. Taj završni čin uključuje i interdisciplinaran pristup učenikā, strukovnih nastavnika i rukovoditeljā kliničkih odjela (najčešće su to prvostupnice ili magistre sestrinstva), a očituje se izradom i obranom završnog rada. Medicinske sestre opće njege i medicinski tehničari opće njege tim činom završavaju svoje petogodišnje srednjoškolsko obrazovanje.

## 3. Nastavnici zdravstvene njege

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2016) u *Programu stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje, suradnike u nastavi i mentore* ističe da njegovim donošenjem strukovni učitelji, suradnici i mentori kod poslodavaca imaju mogućnost stjecanja pedagoških kompetencija potrebnih za izvođenje praktične nastave i vježbi u ustanovama za strukovno obrazovanje i kod poslodavaca. Visoko obrazovanje medicinskih sestara/tehničara u Republici Hrvatskoj provodi se kroz stručne i sveučilišne studije na preddiplomskoj i diplomskoj razini. U obrazovnom programu *Medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege* učenike mogu poučavati nastavnici koji su završili bilo koji od te četiri vrste studija uz obvezu pohađanja programa za pedagoško-psihološko-metodičko-didaktičko obrazovanje. Samoprocjena i unapređenje kompetencija za poučavanje u kliničkom okruženju za učenje istraživački su interes Mikkonena i suradnika (2019), koji ističu važnost i nužnost prilagodbe brzim promjenama. Mikkonen i suradnici (2020) razvili su instrument *Health and social care educators' competence* (*HeSoEduCo*)

koji se može koristiti za dobivanje samoevaluacije kompetencije nastavnika pri ocjenjivanju općih razina kompetencija za stručno obrazovanje u zdravstvu i socijalnoj skrbi. Empirijski model socijalnih i zdravstvenih nastavnika uključuje osam područja kompetencija: vođenje i upravljanje, suradnja i društvo, praksu utemeljenu na dokazima, predmet i kurikulum, mentorstvo studenata u razvoju profesionalnih kompetencija, pedagogiju usmjerenu na studenta, digitalno suradničko učenje te kulturnu i jezičnu raznolikost. Prikazani empirijski model može pomoći nosiocima odgojno-obrazovnih politika da identificiraju koja područja nastavnih planova i programa nastavnika zdravstvene njege treba i dalje razvijati (Mikkonen i suradnici, 2020). Kliničko učenje predstavlja važnu ulogu u obrazovanju medicinskih sestara/tehničara. Comparcini i suradnici (2020) razvili su instrument kompetencije mentora te zaključili da se on može koristiti za izgradnju modela za stjecanje kompetencija nastavnika zdravstvene njege. Isti autori obavještavaju da se taj instrument može koristiti i u međunarodnoj usporedbi kompetencija mentora s ciljem usklađivanja obrazovanja medicinskih sestara/tehničara.

Nastavu u kliničkom okruženju izvodi kadar koji prenosi stručna znanja i iskustvene vještine kroz mentorski proces koji Lovrić (2016) definira kao temeljni način prijenosa stručnih znanja i vještina. Gavranić i suradnici (2016) ukazuju da osnovni smisao i bît sestrinstva jest pružanje pomoći ljudima tijekom svih faza životnoga ciklusa i u raznim stanjima zdravlja. Nastava zdravstvene njege također podrazumijeva rad s osobama u svim fazama životnog ciklusa i u raznim stanjima zdravlja. Uspoređujući bilo koji drugi nastavni predmet s predmetom zdravstvene njege, važno je spoznati da je u poučavanje o zdravstvenoj njezi bolesnika uključen tuđi život. Može li se ta sastavnica pronaći na bilo kojem drugom nastavnom satu? Te spoznaje upućuju na neophodno ozbiljno shvaćanje obrazovanja nastavnika zdravstvene njege u Republici Hrvatskoj. Rezultati istraživanja Darling Hamond i suradnika (2019) ukazuju da je učenicima potreban osjećaj fizičke i psihičke sigurnosti da bi mogli učiti. S obzirom na to da je svaki nastavni sat u kliničkom okruženju uvjetovan bolesnikovim općim stanjem i medicinsko-tehničkim intervencijama na bolničkom odjelu, pravo je pitanje kada i u kojoj se mjeri učenik može osjećati fizički i psihički sigurno, a da se proces učenja može nesmetano odvijati. Što strukovni nastavnik treba moći učiniti da bi osigurao uvjete u bolesničkoj sobi da se učenik osjeća fizički i psihički sigurno? Gdje je taj isti strukovni nastavnik u formalnom obrazovanju imao mogućnost steći znanja o navedenom? Istraživanja na koja smo se dosad oslanjale ukazuju na važnost suradnje stručnjaka iz različitih akademskih disciplina,

a sve s istim ciljem. Poučavanje u nekontroliranim uvjetima rada, kao što su klinički uvjeti u kojima se provodi učenje temeljeno na radu, zahtijeva veću pozornost i ono treba biti zajednički cilj prema kojem će biti usmjereno obrazovanje strukovnih nastavnika obrazovnog sektora Zdravstvo i socijalna skrb.

## 4. Zaključak

U središte obrazovnog procesa u strukovnom obrazovanju stavlja se učenik koji treba steći stručna znanja i stručne vještine. Obrazovanje za zanimanje *Medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege* provodi se učenjem utemeljenim na radu u stvarnim radnim situacijama u kliničkom okruženju, koje uključuju izvođenje medicinsko-tehničkih postupaka u zbrinjavanju bolesnika. Od stvarnih radnih situacija neodvojivi su ljudska patnja, bol, smrt i strah, koji nisu prisutni u odgojno-obrazovnom procesu koji se provodi u učionicama. Nabrojane sastavnice kliničkog okruženja mogu bitno utjecati na izvođenje nastave. Kliničko okruženje je nepredvidivo, a nastavničke kompetencije i organizacijske sposobnosti ključne su za odvijanje nastavnog procesa.

Pod utjecajem globalne modernizacije, tržište za koje se učenici pripremaju tijekom strukovnog obrazovanja postaje sve zahtjevnije. Navedeno kretanje uvjetuje kompetencije strukovnih nastavnika za promjene u učenju temeljenom na radu. Vrlo je malo autora u Hrvatskoj koji provode istraživanja s ciljem utvrđivanja razine i vrste kompetencija strukovnih nastavnika za takvu vrstu učenja. Važna je uloga odgojno-obrazovnih ustanova u omogućavanju stjecanja nastavničkih kompetencija strukovnim nastavnicima te stjecanja nastavničkih kompetencija za provođenje učenja temeljenog na radu u stvarnim radnim situacijama, a ne u učionicama u kojima su prisutni samo nastavnici i učenici. Da bi se postiglo predloženo preoblikovanje koje se odnosi na stjecanje kompetencija za učenje utemeljeno na radu, potrebno je krenuti s individualnim sektorskim promjenama u obrazovanju strukovnih nastavnika u Hrvatskoj. Predlaže se razmatranje upotrebe instrumenta *Health and social care educators' competence* za dobivanje samoevaluacije kompetencije nastavnika pri ocjenjivanju općih razina kompetencija za stručno obrazovanje u zdravstvu i socijalnoj skrbi (Mikkonen i suradnici, 2020). Od važnosti je i instrument kompetencije mentora za koji

Comparcini i suradnici (2020) tvrde da može koristiti za izgradnju modela za stjecanje kompetencija nastavnika zdravstvene njege. Navedene spoznaje mogu služiti kao prijedlog kreatorima obrazovanja u Republici Hrvatskoj da uđu u analitički dijalog i kritički ispitaju jesu li strukovni nastavnici nakon inicijalnog obrazovanja i pedagoške izobrazbe propisane *Zakonom o strukovnom obrazovanju* (2018) kompetentni za provođenje učenja utemeljenog na radu, čijem je unapređenju usmjerena Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u projektu *Modernizacija sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja* (2022).

U sklopu tog projekta strukovni će nastavnici biti osposobljeni za nove izazove učenja temeljenog na radu. No, što je s nastavnicima koji će krenuti u sustav rada kada projekt završi, a u formalnom obrazovanju nisu imali priliku biti osposobljeni za nove izazove učenja temeljenog na radu? Ovaj rad predstavlja inicijalnu teorijsku fazu istraživanja osposobljenosti strukovnih nastavnika za provođenje učenja temeljenog na radu te može biti osnova budućih empirijskih istraživanja koja nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika mogu afirmirati kao ključnu sastavnicu modernizacije strukovnog obrazovanja.

## 5. Popis literature

Abou Aldan, D. (2019). *Metodika zdravstvene njege: Priručnik za nastavnike. Medicinska naklada.*

Agencija za strukovno obrazovanje i osposobljavanje. (2022). *Modernizacija sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja*. https://www.asoo.hr/projekti-i-suradnja/esf-projekti/modernizacija-sustava-strukovnog-obrazovanja-i-osposobljavanja/

Agencija za strukovno obrazovanje i osposobljavanje. (n.d.). *Opis sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja*. https://www.asoo.hr/obrazovanje/strukovno-obrazovanje/opis-sustava-strukovnog-obrazovanja-i-osposobljavanja/

Aleksijević, A. (2015). Stavovi medicinskih sestara prema uporabi računala u zdravstvenoj njezi. *Sestrinski glasnik, 20*(2), 110–114. https://doi.org/10.11608/sgnj.2015.20.024

Arbunić, A. & Kostović-Vranješ, V. (2007). Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti, 9*(14), 86–111.

Belas Horvat, V. & Kos, M. (2016). Dekubitus kao glavni indikator kvalitete zdravstvene njege na neurološkom odjelu. *Acta medica Croatica, 70*(1), 17–23.

Buljubašić Kuzmanović, V. & Petrović, A. (2014). Teaching and Lesson Design from Primary and Secondary Teachers' Perspective. *Život i škola*, *60*(31), 76–90.

Comparcini, D., Cicolini, G., Simonetti, V., Mikkonen, K., Kääriäinen, M. & Tomietto, M. (2020). Developing Mentorship In Clinical Practice: Psychometrics Properties Of The Mentors' Competence Instrument, *Nurse Education in Practice*, *43*, 102713. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102713

Darling Hamond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Diković, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65*(4), 539–558.

Gavranić, D., Iveta, V. & Sindik, J. (2016). Konceptualni modeli sestrinstva i načela sestrinske prakse. *Filozofija sestrinstva, 21*(2), 148–152. https://doi.org/10.11608/sgnj.2016.21.034

Halusek, V. & Špoljarić, M. (2014). Usporedba planiranja i pripremanja za nastavni rad na različitim nivoima školovanja. *Praktični menadžment, 5*(1), 135–140.

Hrvatska komora medicinskih sestara. (2005). *Etički kodeks medicinskih sestara*. http://hkms.hr/data/1321863874_853_mala_Eticki%20kodeks.pdf

Hrvatski sabor. (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u srednjoj školi*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html

Hrvatski sabor. (2009). *Zakon o strukovnom obrazovanju*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_652.html

Hrvatski sabor. (2018). *Zakon o strukovnom obrazovanju*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_03_30_652.html

Kramar, M. (2006). Didaktička analiza u funkciji razvijanja kvalitetne nastave. *Odgojne znanosti, 8*(11), 131–158.

Lovrić, R. (2017). *Povezanost kompetencija mentora zdravstvene njege i vrjednovanja kliničke edukacije kroz studij u sustavu obrazovanja prvostupnika sestrinstva* [Doktorska disertacija. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Medicinski fakultet]. Medicinski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. https://repozitorij.mefos.hr/islandora/object/mefos%3A296/datastream/PDF/view

Malogorski, O. & Malogorski, D. (2021). Pedagoške kompetencije i strukovno obrazovanje. *Bjelovarski učitelj, 26*(1–3), 68–78.

Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik, 63*(4), 627–652.

Mikkonen, K., Koskinen, M., Koskinen, C., Koivula, M., Koskimäki, M., Lähteenmäki, ML., Mäki-Hakola, H., Wallin, O., Sjögren, T., Salminen, L., Sormunen, M., Saaranen, T., Kuivila, HM & Kääriäinen, M. (2019). Qualitati-

ve study of social and healthcare educators' perceptions of their competence in education. *Health Soc Care Community, 27*(6), 1555–1563. https://doi.org/10.1111/hsc.12827

Mikkonen, K., Tuomikoski, AM, Sjögren, T., Koivula, M., Koskimäki, M., Lähteenmäki, ML, Mäki-Hakola, H., Wallin, O., Sormunen, M., Saaranen, T., Koskinen, C., Koskinen, M., Salminen, L., Holopainen, A. & Kääriäinen, M. (2020). Development and testing of an instrument (HeSoEduCo) for health and social care educators' competence in professional education. *Nurse Education Today, 84*, 104239. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104239

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2009). *Pravilnik o izradbi i obrani završnoga rada*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_09_118_2914.html

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2010). *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Strukovni kurikulum za stjecanje kvalifikacije Medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege*. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Udzbenici/JavniPoziv-Rok-2-4-2019/STRUKOVNI%20KURIKULUM%20ZA%20STJECANJE%20KVALIFIKACIJE%20Medicinska%20sestra%20op%C4%87e%20njege%20-%20medicinski%20tehni%C4%8Dar%20op%C4%87e%20njege.pdf

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2016). *Program razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (2016.-2020.)*.

https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Program%20razvoja%20sustava%20strukovnog%20obrazovanja%20i%20osposobljavanja%20(2016.-2020.).pdf

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2016). *Program stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje, suradnike u nastavi i mentore.* https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/NastavniPlanovi-Strukovno/Ostalo//6-2_program_stjecanja_pedagoskih_kompetencija-strukovne_uc-surad_u_nastavi-mentore.pdf

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2020.) *Reforma strukovnog obrazovanja.* https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/STRUKOVNO%20brifing%20-%204.%20ozujka%202020..pdf

Rogošić, S., Baranović, B. & Šabić, J. (2021). Primjena IKT-a u procesu učenja, poučavanja i vrednovanja u srednjim strukovnim školama: Kvalitativna analiza. *Metodički ogledi, 28*(1), 63–88. https://doi.org/10.21464/mo.28.1.6

# Learning Based on Working in the Health and Social Care Educational Sector

## Summary

Educational learning environment is very important because it affects acquiring knowledge and skills. In order to enable students to achieve their full potential, teachers must adapt the teaching process to the different students' needs as well as to the educational environment in which the teaching process takes place. In order to do this, teachers need to possess competencies that will enable them to do so. In vocational education, the educational environment also includes spaces that authentically show work in the occupation for which the student is being educated, and in which work-based learning is carried out. For example, there are woodworking workshops, forests, specialized workshops equipped with machines, tools and devices, kitchens. The vocational curriculum for obtaining the general care nurse qualification is carried out in a school and clinical environment. The school environment includes spaces such as general-purpose classrooms and specialized practicums similar to a patient's room and a room for performing medical-technical procedures in which skills are acquired before continuing the teaching process in a clinical environment, which can be clinics, retirement homes, and kindergartens. Teaching in the above conditions is carried out by personnel who impart professional knowledge and experiential skills. The paper is focused on the issue of interdisciplinarity in professional education during the realization of work-based learning in the Health and social care educational sector.

**Key words:** learning based on working, vocational teachers, vocational education

# EDUCATIONAL CHALLENGES IN A GLOBAL SOCIETY: INTEGRATION-PROCESSING EDUCATIONAL FRAMEWORK

**DAMIR MARINIĆ**
Faculty of Humanities and Social Sciences
9 Lorenz Jäger Street
HR–31000 Osijek
dmarinic@ffos.hr

*UDK: 37:005.44*
*Preliminary communication / Prethodno priopćenje*

**Summary**

People face new challenges today, in a rapidly changing, complex society, which has truly become a 'global village' in every sense of the word. In such a society, the 'old,' pre-global values of exclusive individualism and the exclusive sense of entitlement have completely lost their meaning and purpose. Current social and economic reality requires adaptation of new values and ways of thinking, which will enable humanity to achieve a stable social structure in conditions of global interdependence. It is us who are, as educational experts, obliged to approach the existing conditions, forming an educational framework that prepares new generations for the challenges of a global interdependent world. Therefore, in this paper, we propose an integration-processing approach to education, the goal of which is to provide the experience of optimal functioning in the global interdependent system in which we live today. Through such experiences, children would gain insight into the laws governing a global interdependent society, and gain knowledge and skills on how to successfully exist in such a system.

**Key words:** global society, integration, systems approach

## 1. Introduction

The 20th century was one of the most turbulent periods (if not the most turbulent period) in the development of mankind. Both world wars, economic and financial crises, major epidemics and the emergence of new non-communicable diseases, rising social inequalities associated with an equal increase in the frequency of various mental disorders, all were the

main 'determinants' of human development in the past century. At the beginning of the 21st century, the world started facing complex global challenges, starting with the global financial crisis that hit global markets in 2008 (Kirkup, 2011). Trillions of euros invested in resolving the situation had almost no effect, with even the biggest experts in the field of economy not being able to find effective solutions (Hamilton, 2011).

Yet none of the previous crises had affected society to such an extent, both in scope and intensity, as the coronavirus pandemic, which has proved to be a veritable systemic crisis affecting not only the health and well-being but also the economy, finance, trade and psychosocial support systems. For example, the World Bank estimated that the SARS epidemic in 2003 led to a loss of $54 billion in the world market (Osterholm & Olshaker, 2017), while the coronavirus pandemic, in just 3 months from its inception, produced losses of $10 billion in US air transport alone (O'Kane & Hawkins, 2020). Moreover, as it happened during previous pandemics, the consequences of psychosocial stressors caused by the pandemic are many times more intense and long-lasting than the consequences of the pandemic itself (Taylor, 2019), and futures' researchers and experts of similar profiles believe that the coronavirus pandemic produced fundamental changes both in the society and in our experience of it, and that the return of the 'old normal' will never actually happen (Jurin, 2021). In sum, taking into account all of the predictions and insights we have gained as a society about the coronavirus and its impact on the world, adding the current state of world economic, financial and political insecurity to it, the situation we find ourselves in seems increasingly hopeless, and the future of the world increasingly uncertain.

Our intention in this paper is to try to show that the problem is not in a situation that is 'hopeless,' but in the fact that we are not educated to be able to find a way out, because we do not possess an adequate worldview, knowledge and skills. The currently prevailing scientific paradigm, the so-called 'normal science,' which studies the world in a 'linear' way, based on simple cause-and-effect relationships, cannot sufficiently capture the dynamics of today's society (Vester, 2012). Our mental capacities for 'linear' modelling which we have adopted during our education in order to be able to make everyday adjustments in life have proven themselves as being unable to cope with the extensive and complex phenomena typical for today's society (Stewart, 2000). Therefore, it is extremely important for the survival of human society to adopt such an educational framework in the next few years,

which will provide new generations with such a worldview, knowledge and skills that will enable them to adequately face the challenges of a complex post-pandemic world.

## 2. Coronavirus pandemic as a 'stress-test'

To understand the nature of the impact which coronavirus had on human society and civilization in general, we first need to consider the situation from a systemic point of view: everything that exists in reality, contains mutually interconnected elements, and fulfils a certain purpose, or performs a certain function—meaning literally everything that exists, from atoms to the entire planet Earth, civilization and human culture, and the whole universe—can be defined as a system (Radošević, 2001). Moreover, each system has its own subsystems, e.g., the elements it contains, but is at the same time a part of a super-system (higher-order system), all of which affect each other.

This mutual influence of systems from various levels of description is mostly reflected in their structure. For example, when the influences that a system receives from its environment (other surrounding systems) become intense enough to disrupt or completely destroy its structure, we can say that the system ceases to exist (Clayton, 1997). In a systemic language such influences are called 'stressors,' while the impact of stressors on the system, especially when carried out intentionally with an aim to examine the stability of a system, is called a 'stress test' (Tighe & Gentile, 2020). What happens during the stress test is that when a certain system is placed under stress cracks in its structure start to 'emerge,' cracks which already existed before the stress test, but were not detectable.

Similarly, the coronavirus pandemic can be viewed as a kind of 'stress test' that revealed different kinds of 'cracks' on a personal, familial and societal level. Thus, emotionally vulnerable individuals affected by the uncertainty and stress that a pandemic brings with (e.g., long periods of quarantine) very often develop PTSD (Shultz et al., 2015). For the same reasons, family conflicts and breakups occurred during the coronavirus outbreak to almost pandemic proportions (Thiel et al., 2022), especially in families dominated by centrifugal forces, which foster independence, autonomy, and individuality, such as are most of the families today (Beavers & Hampson, 2000). The

same is true for companies and enterprises—companies that do not invest in human resources and emotional culture among their employees, but are exclusively profit-oriented, have a higher chance of disintegration in cases of systemic stress (Adizes & Weston, 1973), such as long-term social isolation and similar anti-epidemic measures.

The reasons why the coronavirus has had such a devastating impact on human society, unlike any of the previous crises and pandemics, are based more on the characteristics of today's society than on the characteristics of viruses and their transmission mechanisms. Namely, at the end of the 20th century, human society became a global, closed system, in which somewhat different laws apply than those that prevailed in previous social structures. When the system becomes closed, and our society has become a closed system from the moment it became global, all the corresponding subsystems—technological, economic and information—as well as their tendencies and connections between them, begin to grow exponentially. Or, in systemic terms, society as a system enters a regime of high connectivity. Such a society begins to be extremely complex and unpredictable (Mack et al., 2016): there is an exponential growth of social interdependence, the structure of society becomes diverse in every way, and all this leads to the emergence and growth of something we have not seen in pre-global world—systemic risks—since in a closed system risks become interconnected as well (e.g., Billio et al., 2011). In such circumstances, viruses spread rapidly, easily reach all corners of the world in a short period of time, and lead to the activation of systemic risks that begin to shake the foundations on which society as a whole rests.

Such circumstances demand from us, first of all, a radical change in fundamental social values, not only in habits and behaviour. The pre-global values on which our society still rests, which include emphasizing individual success, hostile competitiveness, and a sense of independence as a fundamental indicator of 'maturity' and development, completely lose their purpose and meaning in the context of contemporary global society (Kohn, 1993; Stewart, 2000). The adoption of global, altruistic values, which promote cooperative behavioural strategies, enable creativity, the creation of new knowledge, and quick and successful coping with complex social challenges, are a prerequisite for survival in today's society (Rifkin, 2014).

All in all, what is being demanded of 21st century humanity is the reshaping of our networks of mutual relations so that all our man-made systems

are congruent both mutually and with nature. What we are looking at is a society that is global—inclusive towards persons on all societal levels—and integral—each individual, according to his or her inherent attributes, occupies a special place in the system and is considered irreplaceable and valuable to the whole.

## 3. Education as an engine of change

Taking into account all of the above, it seems reasonable to consider how to organize our education system and life as a whole, in order to become more resistant to the systemic effects of a possible future crisis, and even prevent them or use them for the purpose of growth and development. That is why the advocacy of a return to the 'old normal,' which can be heard too often in the official narratives of state and public institutions, sounds worrisome; not because of some possible apocalyptic scenarios that threaten us, but because of the possibility that as a society we have learned almost nothing in this pandemic period, that we have 'failed' the 'stress test' of the coronavirus, and that in the event of a new crisis, we will expect exactly the same scenario in the future.

School as we know it today is a rather recent idea which can be dated around the end of the 19th century. In the reality of industrial revolution, the education system was designed and conceived with a lot of similarities with factory lines, from ringing bells, separate facilities, to specialization into separated subjects and kids categorized by age group. This model was answering the necessities of a society operating its transformation from a rural way of life to a more urban one. Urbanization was driven by a major change in the job market, and an increasing need for factory workers. It came with a lot of impact of many fundamental aspects of society (Bruer, 1997).

In the countryside of pre-industrial Europe, family ties and integration into feudal relationships were the basis of human organization. In the cities, by contrast, social relations prevailed among individuals endowed with different economic capacities. Urbanization brought changes in the economical balance, but it also influenced the way we approach social values and human relationships. However, the inertia of centuries of rural society, based on tight social connection required for survival, was still vivid enough

when the school system was designed. Therefore, the adopted model was kept very functional, and oriented towards the production of 'educated' manpower for factories. No care was put into designing a system that would survive the strong evolution of individualism that would evolve in the 20th century because it was not needed back then. With the industrial revolution of the 19th century, a system was established to produce assembly line workers with a basic set of skills required to be operational in a predictable job market. Today, with the revolution of the internet in the era of globalization and uncertain future, schools need an upgrade to adapt to the new reality after one century of changes (UNESCO, 1998).

The existing view of the learning process emerged out of the factory model of education at the turn of the 20th century and was highly effective in preparing large numbers of individuals with skills needed for low-skilled positions in industry and agriculture. The innovation of classrooms with 20–30 students was created along with the concept of standardized instruction for everyone. The traditional, teacher-centred approach to learning has become the norm. The teacher is the expert and the dispenser of knowledge. It is largely a 'broadcast' model of learning where the teacher serves as the repository and transmitter of knowledge to the students (Vizek Vidović et al., 2003).

The traditional educational paradigm is often characterized by the following views of learning (UNESCO, 1998):

1. Learning is hard.
2. Learning is based on a deficit model of the student (*tabula rasa*).
3. Learning is a process of information transfer and reception.
4. Learning is an individual/solitary process.
5. Learning is facilitated by breaking content/instruction into small, isolated units.
6. Learning is a linear process.

Twenty-first century educational systems, on the other hand, are challenged with reformation directed toward specific questions:

1. how to prepare students for an uncertain future;
2. how to equip students with tools necessary for successfully coping with life challenges in a 21st-century world;
3. how to help students empower their human capacity for achieving personal goals, and live productive, constructive, and creative lives.

In other words, the solution to the crisis of humanity is to educate and raise responsible, socially aware world citizens, equipped with the essential attributes of successful self-management and social management. What seems lacking is a universally applicable, generic paradigm, a framework on which to base educational research and reform, which is easily transferable to educational experts, educators and teachers.

## 4. Integration-processing educational framework

In order to meet the above stated goals and challenges, integration-processing educational framework was developed as a comprehensive framework of principles and educational methodology, designed for different classroom setups and various learning environments, and for reaching concrete objectives, in the first place assuring general worldview and behaviour change aimed toward more social responsibility and global competency, better employability, increased academic achievement and higher mobility of its final users.

In a broad sense, integration-processing framework can be defined as follows:

Integration—the structure and process of education itself, as well as its context, are consistent with the principles of interconnectedness and interdependence that exist in our global society. The relational principles of balanced interaction in such a society permeate all its levels, and education and upbringing are seen as inseparable within the structure of integration-processing framework.

Processing—adaptation of teaching methodology to changes in students and in society, resulting from personal and social development or from the educational process itself.

With that respect there are several specific characteristics of the integration-processing framework which make it a suitable educational framework for the global and integral society in which we live today:

- It is characterized by *flexibility and adaptability* to everchanging states which are characteristic of the period of social development which we live in. These include changes on the macro level (e.g., globalization, technology, cultural changes) along with the changes on the mi-

cro level (e.g., local changes, content changes, individual challenges and abilities) enabling integration-processing framework to be applied in any subject-specific content and into any educational area, regardless of specific characteristics of the group of participants/educational group (race, gender, cultural differences etc.);

- It encourages *social and emotional development* of the individual by using the principles of reflective learning, collaborative and cooperative learning, story-based and game-based learning as well as social and emotional learning. These practices help individuals gain skills and attitudes that improve their emotional management, empathy, facilitate the establishment of positive relationships, and develop communication skills which assure positive and productive relationships with people and occurrences;
- It utilizes all of the above-mentioned approaches to education in creating students' *intrinsic motivation, critical thinking and ongoing curiosity* for gaining knowledge and realising individuals' full potential. These specific characteristics facilitate reshaping of values and definitions of knowledge to a more personal sense of education and upbringing;
- Its content and techniques are based on the governing principles of contemporary society which is characterized by integrality, globalization, interconnectedness and mutual dependence. Delivering content which explains the nature of these characteristics to participants and enabling to experience them in a direct and tangible manner, shapes them into *socially responsible citizens*, equipped with necessary knowledge and skills using which they can effectively contribute to the community they live in and the society as a whole;
- It emphasizes the importance of the *impact of the environment on the individual* on several levels: 1) involving the whole community into the educational process (teachers, parents and educational staff), 2) providing them with means and techniques on how to adopt new methods of teaching/learning/upbringing and how to run cooperative learning projects, maximize benefits of group work, and educate children outside of school, and 3) implement and sustain a whole spectrum of social skills that are based on these principles for the sake of improving quality of life of the whole community.

Taking all of the above into account, integration-processing educational framework challenges characteristics of the traditional educational paradigm (UNESCO, 1998) stated in section 3 of this article, in a following way:

1. Learning is an enjoyable act that takes place in an interpersonally supportive learning environment (e.g., Johnson & Johnson, 1999). It is hard only to an extent it demands effort from individual to maintain him or herself included in the learning environment.
2. Learning process enables individuals to unlock their natural potentials and facilitates their inclusion into existing social reality. As such, integration-processing framework only aims to provide an optimal environment in which learning and growth can happen.
3. Learning is a dialogical process of transferring ideas through experiences and participation. Ideas are patterns of information which help us understand and navigate the world (Anderson, 2016) and through mutual dialogue between students and educators and the students themselves, new patterns of information begin to emerge in each of them. In that way new insights and knowledge are created in the learning process (e.g., Vester, 2012).
4. Learning is a social activity happening in a social environment, since individual is inseparable part of the social matrix of reality, which has a most salient influence on psychological and brain development (e.g., Siegel, 2012).
5. Learning is facilitated by integration of content, making it more meaningful and relevant, since the reality is not organized into small, separate, uniform segments (e.g., Čudina-Obradović & Brajković, 2009).
6. Learning is a dynamic circular process as a result of which all participants (both teachers and students) grow and develop.

### 4.1. Main principles defining integration-processing framework

Since education is an ever-changing process, it is impossible to provide a ready 'recipe' of it which would be applicable to every educational group and setting. Nevertheless, it is possible to outline the general principles through which integration-processing framework can be defined. As numerous studies gathered under the umbrella of overarching system of

interpersonal neurobiology showed, human mind and brain develop optimally under the influence of the environment if it provides development and repair of collaborative relations through reflective dialogue, emotional communication and coherent narratives (Siegel, 2001). If we attempt to apply the same underlying tenets of optimal development of the human mind and brain to the educational setting, the following principles emerge which, if used as guidelines for organization and delivery of educational, result in optimal educational experiences: 1) education happens under the *influence of the social environment*; 2) social environment should always provide individuals with a *positive example*; 3) educational process should balance between *personal uniqueness (diversity) and equality*; 4) *intersubjectivity and collective dialogue* are fundamental for the creation of knowledge; 5) the most natural way of learning is through *games and stories,* especially if they are built on 6) *real life examples providing individuals with meaningful experiences,* which help them grow and develop through 7) practice of *reflection and self-reflection,* all of which will be described in more detail.

### 4.1.1. Influence of the social environment

The social environment of a child is the most basic element of influence, especially that of peers (Siegel, 2012). Consistent with the goal of integration-processing framework to create an educational environment that facilitates mutually supportive relations in conditions of social interdependence, the classroom is considered a 'miniature society,' within which students learn the values of mutual responsibility, i.e., the focus is being put on taking care of each other and of the environment as a whole. Individuals who learn and work in such an emotional culture find it a pleasant and safe one and become participants in its development to its full potential (Barsade & Knight, 2015). Moreover, they will not only thrive and succeed in expressing their creative potential but will also approach life with a sense of purpose, and with a desire to build a similar society outside of their classroom or organization (Barsade & O'Neill, 2014).

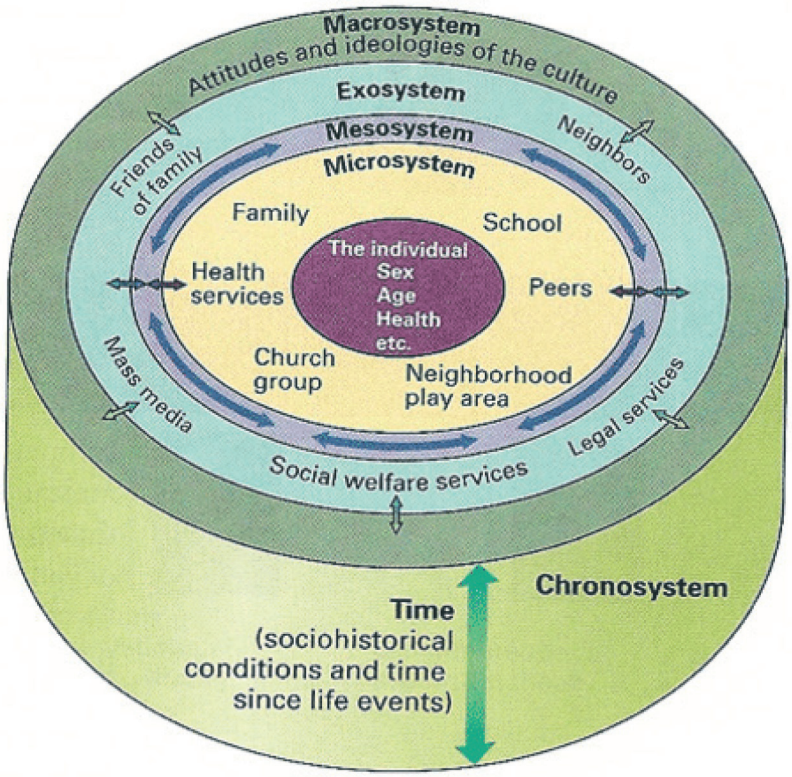



**Image 1** Bronfenbrenner's ecological model of child development (Santrock, 2007)

In the scope of integration-processing framework the influence of the social environment is conceptualized through the Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner, 1979), which holds that an individual's development is a direct result of multiple hierarchically organized environmental systems, each being more distanced from the individual, but nevertheless having significant impact on him or her. In order for the child to receive an optimal influence from this system all the time, emotional culture existing in the entire system needs to be positive and supportive.

Although changing the emotional culture in the entire system is not the goal of the educational system itself, it nevertheless bares significant influence on the local community (Hatfield et al., 1993). By improving the relationships among educators, students and parents, and redirecting the whole community toward behaviours and value systems based on the laws

of interdependency and mutual responsibility, we slowly and systematically influence the development of the entire social ecological system.

### 4.1.2. Importance of a positive example

Positive example in the integration-processing framework means an example of mutually responsible and supportive relations, which induce stability into a social network of mutually interdependent agents, as is the society we live in. It is a long-known fact that all people, especially children, learn from the examples that are provided to them by teachers, parents, media and other social inputs to which they are exposed (Bandura, 1962, 1977). As parents over time become increasingly involved in the integration-processing framework, they start adopting the values that their children are being taught at school, thus increasing the social and emotional congruence between home and school environments. This creates mutual support between the educational process in school and the family processes, because in such a framework school and family systems begin to merge into one social system that practices the principles of mutual responsibility. Additionally, younger students are influenced by the older ones who model the same values that they have developed, through a practice called *peer learning* (Guilmette, 2009), which becomes a great asset in organization of the educational process.

### 4.1.3. Balance of diversity and equality

Both diversity and equality are recognized as leading contributing factors to innovation, creativity and knowledge production (Malone & Bernstein, 2015), with diversity being the measure of the extent of possible ideas and approaches regarding a certain issue (more diversity = more ideas and approaches), and equality being the quality enabling free flow and amalgamation of diverse ideas and approaches (Page, 2008). Thus, with the increased possibility of merging diverse ideas new knowledge is created, which is seen as a key mechanism laying at the foundation of human cultural evolution (Ridley, 2011).

What this means in practice is that teaching is done in small groups (circles), with the teacher sitting at student level. In other words, according to the integration-processing framework, in the learning process there is

no teacher in the usual sense of the word, but an educator—someone who pulls you from your developmental degree to his own (higher) developmental degree. In order to do that, the educator has to appear to students and to be perceived by them both as someone they can learn from and as 'one of them,' their peer. In this way, the educator can gradually 'pull' the students in every aspect of the study—informational, social and emotional—to a more mature developmental level.

### 4.1.4. Intersubjectivity and collective dialogue

This principle of intersubjectivity and collective dialogue represents the central principle of the integration-processing framework, since it includes all the above-mentioned principles. Meaning that for intersubjective collective dialogue to happen there needs to be a positive emotional culture fostering the free flow of diverse ideas among participants.

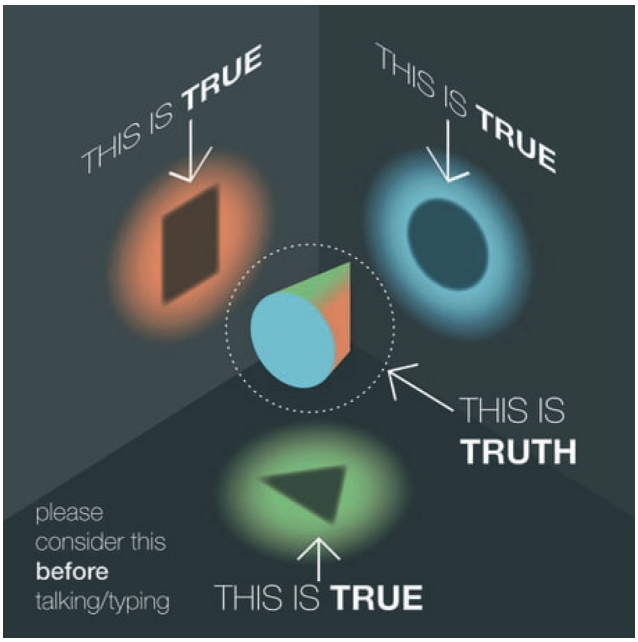



**Image 2** Truth is in the right combination of perspectives

It can be described to a certain extent as a dialogical process of searching for truth, in which everyone has his or her own perspective on a matter, which is true for him or her, since it reflects the truth to a certain extent,

but is not shared by others (Image 2). The question is how can they find the truth, or at least approach somewhat closer to it?

For this to happen in practice, the dialogue has to be somewhat formal, in that it includes a set of rules. Students and teachers sit in a circle no larger than ten participants, if possible, and learn a specific subject together. The main idea here is to reach a central point of the learning group and to perceive and conduct all actions and learning activities through it. This 'central point' is a sort of synergistic phenomena emerging from the collective action of dialogue, usually observed in the so-called *wisdom of crowds* (Surowiecki, 2004) or *collective intelligence* (Brown & Lauder, 2000). For that phenomenon to manifest, research showed that a few conditions need to be satisfied by all participants of the dialogue process, the most important being (Wooley et al., 2010):

1. everyone in the process of dialogue has to be perceived as equal to everyone else;
2. everyone has to be perceived as very important in a sense that the process of dialogue would not be successful without their personal participation to the fullest;
3. there is no criticism and/or praise of anyone's perspective in the process of dialogue, but only 'adding' your perspective to the collective (meaning, each and every opinion stated in a dialogue is treated with equal respect, and with highest importance, including your own); and
4. the right, common solution/decision in the dialogue comes only from the quality of the connection between dialogue participants, and not from any of their other respective qualities (profession, education, intelligence etc.).

### 4.1.5. Learning through games and stories

Humans develop mainly by playing games and listening to stories through which they learn and deepen their understanding of how things operate in the world. In the integration-processing framework games are the tools by which a human being learns the principles of mutual responsibility through experience. These games are cooperative in nature, designed to demonstrate that participants cannot achieve a goal through their own

individual efforts alone, but only with the help of others (Kohn, 1993). For participants to succeed in the game, they have to develop connection and collaboration with each other, they have to make concessions to others, thus learning that a mutually cooperative environment benefits them (and everybody else). Games which are usually used in the teaching process according to the integration-processing framework are connection and interdependence games, communication games, trust-building games, problem-solving games, and role-playing games.

Stories, on the other hand, lay at the foundation of human civilization, because they are perceived as the only factor which could assemble more than Dunbar's number of 150 individuals into a single collective (Gottschall, 2012). Moreover, they are the main tool enabling integration of the human brain, especially the frontal and prefrontal lobes, which are seen as the seat of higher cognitive and relational abilities (Siegel, 2012). In integral-processing framework stories help students internalize the values of positive interdependence and mutual responsibility, enabling them to understand that:

- history can be presented from several sides (even opposing sides), each of which has its own value and purpose;
- our mutual enemy lies within each one of us—it is our tendency toward building destructive relationships, hostile competitiveness with others, rising above others and gaining benefits at the expense of others;
- the quality of interpersonal relationships is the most important determinant for a happy, fulfilling and sustainable life;
- our life story and worldview allow and support the existence of other people's life stories and worldviews in a sense that the only way to realize life stories and worldviews is through integration with other people's life stories and worldviews;
- everyone can be a 'hero' and build their own life story.

### 4.1.6. Meaningful experiences are obtained through real life examples

In order to gain a deeper understanding of the world in which they live, people have to experience examples from the 'real world,' that is through excursions, field trips, visits to various institutions, and talks with experts from

different fields. These practices enable them to learn how different systems that influence their lives operate and how each of those particular business or community service-providers contribute to themselves and the whole community and are at the same time dependent on it. Moreover, all educational practices which bring students meaningful experiences represent the basic rationale of the integration-processing framework—the most effective teaching is reality-based and experiential. Specific educational methods relating to this principle are described in the section 4.2.4. of this paper.

### 4.1.7. Learning through reflection and self-reflection

A very important element of the integration-processing framework is teaching self-regulation (Siegel, 2012), which boils down to teaching students how to become self-psychologists through observing their own actions and motivations as well as actions and motivations of other people. By obtaining a certain level of self-regulation, especially through self-reflection in a supportive social environment (Hardy & Redfern, 1997), a person gains emotional resilience, which is one of the main qualities necessary for gaining and keeping mental and emotional health in contemporary society. In general, self-reflective practices teach children that every person and every worldview has its place in the world and that everyone should be treated with empathetic understanding.

One of the methods used in self-reflective practice involves videotaping certain activities for post-hoc analysis with the students. This way students can observe how they behaved and reacted in certain situations, and through dialogue with their peers they are encouraged to analyse the interactions in which they were involved and discuss different options for the behaviours and motivations underlying them. A similar method involves the use of role-playing, in which students act out, and afterwards scrutinize together situations that they encounter in their daily lives: envy, power struggles, deceit, and so on. Through such experiences students learn how different opinions and factors contribute to the played-out situation, which enables them to understand and become sensitive to others. Similarly, through journal-writing, which is also a very common self-reflective practice, students can see how their behaviour and attitudes change daily, and that tomorrow they might find themselves in the similar situation in which some of their peers are now, thus developing their empathetic abilities (James-Neill, 1982).

## 4.2. Practical and methodological aspects of integration-processing framework

As we stated earlier, in order to bring the above listed principles into practice, integration-processing educational framework recognizes and implements a set of educational methods and practices which stem from existing educational methodologies, mostly from active learning, collaborative learning, cooperative learning, reflective learning, experiential learning, game-based and story-based learning, adventure learning, and outdoor learning. In this section we will outline how each of them is implemented in the educational process through the lens of integration-processing educational framework.

### 4.2.1. Active learning

Active learning is a classroom process whereby students engage in activities, such as reading, writing, discussion, or problem solving, that promote analysis, synthesis and evaluation of class content (Bean, 2011). The focus is aimed at students to engage actively in classroom activities with awareness and thoughtfulness, with the emphasis being put on full participation, development of learning skills, clarification of values, as well as on synthesis, analysis and evaluation of information and of the learning process itself. Teachers use this method to keep students' motivation high and consistent as they nourish their natural curiosity and asking multiple questions, making learning an enjoyable experience as students actively engage in the process.

Classroom discussion is one of the critical elements of the active learning model. Lively discussions promote long-term retention of information, development of student thinking skills, motivation toward further learning and application of information in new settings, provided that all participants become actively included in the learning processes (Renkl et al., 2002). From the perspective of the integration-processing framework, group discussion is not just an intellectual exchange of information, but a form of an emotional dialogue. The emotional bond and mutual appreciation that naturally occurs among the students engaged in the discussion is of utmost importance for the educational process. Educators can promote this connection by monitoring the quality of each student's participation.

In order to use this method effectively in the classroom setting, Bonwell & Eisen (1995) propose several strategies and techniques:

- *In-class writing* – elicits student feedback on what they have learned and to what degree they understand the material;
- *Case study* – students engage in research and learn from 'real life' situations through analysing people, events, decisions, periods of history, projects, policies, institutions or other systems;
- *Guided design* – uses real world problems to teach decision making skills within a content area;
- *Cooperative learning* – students team together to explore a significant question or create a meaningful project;
- *Debates* – competing by arguments, compelling the use of higher order thinking processes and critical thinking;
- *Role-playing/simulation* – students play different roles, broadening their opinions and viewpoints in different simulated situations, which provides opportunities for students to 'get outside of themselves.'

As teachers become familiar with the strategies of active learning and situations in which they are most useful, their role becomes more passive: only to be present in the learning process together with students, to facilitate their learning, and to avoid controlling the scenario or interfering with the actual learning process.

### 4.2.2. Experiential learning

Experiential learning might be called 'nature's way of learning.' It is a form of education that occurs as a result of direct participation in the events of life (for example: a child goes to the art museum rather than learning about art through books).

A popular approach to experiential learning is *Kolb's four-stage learning cycle* (Kolb, 1984; Main, n.d.) outlined in Image 3:

1. Concrete Experience (feeling) – learning from specific experiences and relations to people, becoming sensitive to other people's feelings;
2. Reflective Observation (watching) – observing before making a judgment by examining the environment from different perspectives, search for the meaning of things;

3. Abstract Conceptualization (thinking) – logical analysis of ideas and acting on intellectual understanding of a situation;
4. Active Experimentation (doing) – ability to get things done by influencing people and events through action (includes risk-taking).

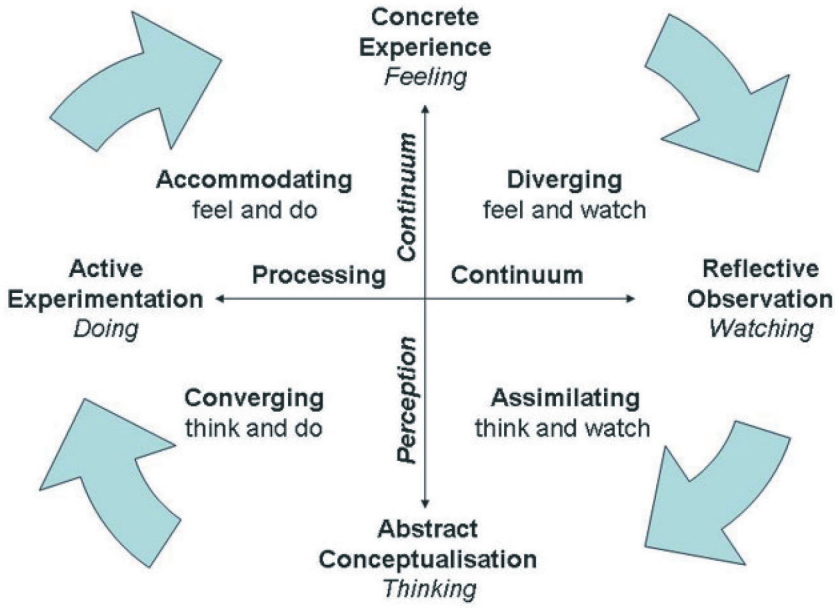



**Image 3** Kolb's Learning Cycle (Main, n.d.)

Combining his observations with those of other learning theorists, in the first place with the Lewinian model of action research and laboratory training, Dewey's model of learning, and Piaget's model of learning and cognitive development, Kolb (1984) elucidates characteristics of experiential learning:

1. Learning is best conceived as a *process,* not in terms of outcomes (the process itself is the learning);
2. Learning is a continuous process grounded in *experience* (the learner learns best from the experience itself);
3. The process of learning requires the *resolution of conflicts* between dialectically opposed modes of adaptation to the world;
4. Learning is a holistic process of *adaptation* to the world;

5. Learning involves *transactions* between the person and the environment;
6. Learning is the process of *creating knowledge* that is the result of the transaction between social knowledge and personal knowledge.

In summary, experiential learning solidifies the understanding and absorption of what is being taught by providing an actual experience for students and asking them to go through the stages of reflection, analysis and utilization of knowledge.

Within the above outlined characteristics of experiential learning, in the scope of integration-processing framework, all teaching and all learning is basically experiential, and involves transactions between students and their immediate environment (peers and teachers). During the process of learning, students engage in mutual activities which elucidate conflicts between dialectically opposed modes of adaptation to the world—pursuing short-term individual goals and gains or pursuing long-term collective goals and gains—which enables them to explore their inner tendencies and to analyse the whole experience 'from the side' (through the process of reflection and self-reflection).

### 4.2.3. Cooperative/Collaborative learning

Some authors make differentiations between the notions of *collaborative* and *cooperative learning* (e.g. Panitz, 1999), where collaborative learning is defined as a life philosophy which is not distinctively related just to the classroom, while cooperative learning is defined by a set of processes which help people interact together in order to accomplish a specific goal or develop an end product that is usually content specific. For the sake of our current discussion, we will not dwell on the differences between the two. Integration-processing framework extracts the common factors of both methods—the need for people to interact, work together and not to compete—which are used as a focus of our learning approach.

To reiterate the definition stated above, cooperative learning is a method of teaching and learning in which students team up to explore a significant question or to create a meaningful project. In the last decade it has been accepted as a 'best practice' in the field of education (Cohen et al., 2004). Cooperative learning can be used by any student population, including students at-risk, gifted students, and bilingual students. Thus, this model of

cooperative learning corresponds to the principle of integration-processing framework according to which the classroom has to be organized as an environment in which all individual strengths are recognized, and everyone's individual needs are addressed.

Furthermore, cooperative learning exists when students work together to accomplish shared learning goals (Johnson & Johnson, 1999) through which the academic achievement of students is enhanced, providing them with increased opportunity for discussion, for learning from each other, and for encouraging each other to excel. Educators encourage mutual respect and learning among students with varying talents, abilities, languages, racial, and ethnic backgrounds through cooperative learning (Marr, 1997). Moreover, cooperative learning enables each student to gain the experience of being an educator, a practice often referred to as *peer learning*, which results in deep processing of learned material in a most effective way (Cohen et al., 2004).

The model of cooperative learning used in integration-processing framework is that of David and Roger Johnson (1998), which is defined by following principles:

1. *Positive interdependence*: This requires each student in a small group to contribute to the learning of the whole group. Students are required to work in a way that the success of each group member depends on the success of others. It is a feeling of 'one for all and all for one.'
2. *Individual accountability*: This means that each member of the group is held accountable for completing his or her part of the work. It requires each student in the group to develop a sense of personal responsibility in order to learn and to help the rest of the group members in their attainment of educational content.
3. *Face-to-face promotive interaction*: In group work the emphasis is put especially on the interaction amongst its members, in which the group members provide one another with feedback, challenging reasoning and conclusions, and perhaps most importantly, teaching and encouraging one another.
4. *Appropriate use of collaborative skills*: Students are encouraged and helped to develop and practice trust-building, leadership, decision-making, communication and conflict management skills.
5. *Group processing*: In the process of achieving different sets of goals, the group members are assessing what they are doing well as a team,

and identifying changes they will have to make in order to be able to function more effectively in the future.

### 4.2.4. Outdoor learning and adventure learning

Outdoor learning is an important part of the educational process of a student. In today's world, people are becoming more and more alienated from nature, using technology as a replacement for excitement, adventure and learning (Turkle, 2012). We engage in increasingly fewer activities outdoors and in nature.

In essence, outdoor learning is a form experiential learning. Through outdoor learning students develop emotional and social skills, problem solving skills and a deeper connection with and understanding of nature. Students gain a perspective that they are parts of the vast system of nature.

On the other hand, the term *adventure learning* is most typically associated with wilderness experience during which participants learn self-sufficiency and improved sense of self in a wilderness environment, thus being considered as a synonymous to outdoor learning. Nevertheless, adventure learning is basically a virtual one, developed by teacher and explorer Aaron Doering, and includes students in real time adventures around the world, combining the benefits of technology with the exploration of natural and cultural phenomena (Doering, 2006). It provides students with opportunities to explore real-world issues through authentic learning experiences within collaborative online learning environments and is anchored in experiential and inquiry-based learning.

It includes educational activities that work in conjunction with authentic experiences of researchers in the field. For example, within an adventure learning program, the curriculum, the experiences and observations of the researchers, and the online collaboration and interaction opportunities for participating learners are delivered synchronously so that learners are able to make connections between what is happening in the real world and their studies, and then reflect on those events and present potential solutions to issues that are raised (Doering & Veletsianos, 2008).

Both outdoor learning and adventure learning are combined in this chapter, since they provide the common factor presented in the integra-

tion-processing framework as a principle of gaining meaningful experiences through real life examples (as described in section 4.1.6. of this paper).

### 4.2.5. Game-based and story-based learning

As we stated before, game is the most natural tool of for human development, despite humans not being the only ones who use games for the sake of their development. Baby animals also use playing games as a way of learning new skills and as a preparation for challenges in their adult lives (Gallistel, 1992). Children use games as a way of learning, exploring, imitating, training and improving their skills; the inclination to use games as learning tools is implanted in our nature (Huizinga, 1980). Playing games makes people learn by having fun and having direct emotional and cognitive experiences.

Most educational systems promote competitive games as ways for students to challenge themselves and use their full potential (Kohn, 1993). The integration-processing educational framework, on the other hand, sees games as an educational tool through which students gain social and emotional experiences of mutual dependence, collaboration, mutual trust and responsibility. The considerable developmental power of games is used for achieving goals of the integration-processing framework rather than cultivating competition. Through educational games students explore their own skills, take risks in a safe environment, and receive immediate feedback from their peers and teachers. Playing a game itself is the learning process in which successful accomplishment of the educational task set forth by the game is the prize.

Besides that, games increase intrinsic motivation. The concept of *flow* is a concept in positive psychology describing the human experience of being fully immersed in a state of focused motivation (Csikszentmihalyi, 1990) There are three conditions necessary to achieve the flow state (Csikszentmihalyi et al., 2005):

1. A student must be involved in an activity with a clear set of goals. This adds direction and structure to the task.
2. A student must have a good balance between the perceived challenges of the task at hand and his or her own perceived skills. He must have confidence that he is capable of doing the task at hand.
3. The task at hand must provide clear and immediate feedback. This helps the student negotiate any changing demands and allows him to adjust his performance to maintain the flow state.

Therefore, in order for the flow to appear, the activity has to be challenging enough, but not above one's abilities, since this would lead to frustration. On the other hand, if the activity is not challenging enough, it can result in boredom. This is what teachers who use educational games try to instil in their students—a state that is so absorbing and pleasant that students are intrinsically motivated to return to it.

In the integration-processing framework games are selected and used according to the situation and the desired learning goal. There are games geared to specific targets: collaboration and mutual dependence, cooperative problem-solving, getting to know each other, resolving conflicts, role-playing games, exploring social relationships and influences, developing empathy and communication skills.

Like games, stories are educational tools that, beginning at a very early age, help form and shape our perception of the world, its functioning, as well as expectations from life and value systems. Storytelling is embedded in all cultures and has been used to retell experiences, communicate, form values systems, and teach appropriate behaviour and skills needed to make sound life choices (Gottschall, 2012). Adults engage in storytelling as well through engagement in reading newspapers, watching television, going to the movies and the theatre, watching TV series and documentaries, telling jokes, etc. The integration-processing framework uses stories to engage students in the learning processes described above, since it was shown they also brings individuals into a state of *flow* in a more passive way, but also have the ability to provide meaning (Csikszentmihalyi, 1998).

### 4.2.6. Reflective learning

Teachers and educators often feel threatened by reactions and reflections students have about them and their way of teaching. By avoiding the exchange of commentaries and reflections, the teachers create for themselves a space to organize the educational process according to their vision which is based on false feedback. Reflective learning methods can be used in order to help teachers to get feedback from their students regarding their needs, wishes, problems, learning difficulties and misunderstandings.

The above stated advantage of reflective learning is just one of the many. Reflective learning cultivates the student's capacity to reflect on action so

as to engage in the process of continuous learning (Schön, 1983). According to Bolton (2010), it involves paying critical attention to the practical values and theories which inform everyday actions, by examining one's actions reflectively and reflexively, which leads to developmental insight. Some of the most frequently used methods of reflective learning are journals and portfolios, and in the last decade, online blogs or vlogs.

Reflective learning is one of the most important practices in the integration-processing framework, since through reflecting on their attained learning outcomes students can gradually gain control over their learning process which increases their self-esteem and learning sense of mastery over their education. A deeper insight is gained into one's learning strengths and weaknesses, abilities and personal qualities, and over time the student learns to set his or her own learning pace, establishing projects and learning topics within the framework of emerging interests. Moreover, in the integration-processing framework reflective learning methods are excessively used in the field of social-emotional development of children, through various forms of games, reflective group dialogues, and journal writing techniques. This enables students to gain a full understanding of their own inner processes and enhances their ability for self-regulation.

Besides that, the student's output gives teachers and parents insight into their child's performance of tasks, abstract thinking skills, emotional processes. Parents are able to evaluate what their children are learning and what educational methods are being employed by teachers. Parents gain a sense of involvement in their children's education and a bond is created between parents and teachers.

Teachers, on the other hand, use the method to reflect upon their way of teaching. They also gain a sense of control over their teaching practices and learn their strengths and weaknesses, teaching skills, personal qualities and mistakes on a deeper level. Where appropriate, teachers share their reflections with students and parents. By sharing their reflections with students, they empower students to provide them with comments on their effectiveness as teachers. By giving input, students connect with their teachers and are able to synchronize their learning with the teacher's educational methods. By sharing their reflections with parents, teachers connect with them and built a common ground and bond which creates a mutual concern for student's education (Paris & Ayres, 1994)

The following table outlines learning activities which are used in the integration-processing educational framework:

| Method | Activities |
|---|---|
| active learning | in-class writing<br>case study<br>guided design<br>debates<br>role playing and simulation |
| experiential learning | team and project work<br>role-playing<br>incident method<br>experiential games<br>debrief<br>action planning<br>brainstorming<br>meta-planning<br>peer-coaching<br>networking |
| cooperative learning | group discussion<br>peer teaching<br>Student Teams-Achievement Divisions (STAD)<br>jigsaw<br>Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)<br>learning together<br>group investigation<br>cooperative scripting |
| outdoor learning | study tours<br>excursions |
| adventure learning | media<br>internet connection |
| game-based learning | energizers<br>connection games<br>discussion games<br>practical games<br>problem solving games<br>trust games<br>improvisation games |
| story-based learning | storytelling<br>working with metaphors |
| reflective learning | journals<br>portfolios<br>web-blogs<br>improvisation techniques |

**Table 1** Learning activities used in the integration-processing educational framework

Besides that, despite not being explicitly mentioned in above descriptions, more traditional methods of frontal teaching are also incorporated into integration-processing educational framework, although to a minimal extent, only when concrete explanation is required, and only in an interactional more TED-like short presentation style. Also, it moght seem that some of the popular contemporary education methods like project-based learning are missing from the framework, but, in fact, they are even more incorporated into integration-processing framework on a curricular level, concretely in a curriculum design process. For more detailed descriptions of curriculum level implementation of integration-processing framework readers are advised to address other references (e.g. Marinić & Marinić, in press), since providing such a description here would vastly exceeds the aim and scope of this paper.

## 5. Conclusion

As teachers become more proficient in methods and principles outlined in this paper and begin to use them as a part of their daily regimen, the perspectives of parents, school administration and the community at large towards proper education begins to change. What becomes revealed to all participants is a way of being and of interacting that is consistent with the emerging new world—mutual dependence and responsibility, collaboration, integrality and altruism. These are insights we gained from direct experience of implementation of the integration-processing framework in various educational settings both in Croatia and the world (most prominently in Hungary, Germany, Norway, Spain, Lithuania, USA, Mexico, Chile and Israel, to name a few), all of which brought tremendous developments into the framework. For example, in a survey conducted in 2018 in Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb on a sample of graduate students most of whom were actively working as educators in pre-school education, after presentation and experiential workshop of integration-processing approach to education, 98% of them considered integration-processing methodology as a valuable asset in children's education, stating they would use it in their practice and expressed desire to undergo a training in integration-processing approach to education.

Unfortunately, despite vast empirical evidence of effectiveness of the methods described in this paper in educational setting, a solid and systematic empirical validation of integration-processing framework of implementation of these methods in various educational settings and populations is still lacking. Since the program for educating elementary school and high school teachers in integration-processing educational framework is currently under an approval process at the Croatian Ministry of science and education, we hope we will be able to provide such validation in a near future, as we start implementing the program on a much larger scale in practice.

That being said, the main purpose of this paper was to introduce the audience to integration-processing framework as well as to provide insight into the social forces which brought upon its creation and development. Therefore, it is by no means a full description of the integration-processing framework, since describing more special domains of it, e.g. curriculum development and group dynamics in educational setting, largely exceeds the scope of this paper. Even with such additions, we sincerely doubt there will ever be a possibility to write a full description of the integration-processing framework, since it is an ongoing work, similar to its approach to the educational process—each practitioner providing new insights building upon existing form of integration-processing framework, improving it to be more fitted to existing social contexts and students' characteristics of their time and place.

Therefore, instead of a conclusion, we hope that with this paper we managed to engage a few educational practitioners in considering the implementation of the principles and methods outlined here in their own practices and, by doing so, as was originally intended by this framework, bring the world to a more stable state of existence at least to a certain extent.

## 6. Bibliography

Adizes, I. & Weston, J. F. (1973). Comparative Models of Social Responsibility. *Academy of Management Journal, 16*(1), 112–128. https://doi.org/10.2307/255047

Anderson, C. (2016). *TED Talks: The Official TED Guide to Public Speaking*. Houghton Mifflin Harcourt.

Bandura, A. (1962). *Social Learning through Imitation*. University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Barsade, S. G. & O'Neill, O. A. (2014). What's Love Got to Do with It? A Longitudinal Study of the Culture of Companionate Love and Employee and Client Outcomes in a Long-term Care Setting. *Administrative Science Quarterly, 59*(4), 551–598. https://doi.org/10.1177/0001839214538636

Barsade, S. G. & Knight, A. P. (2015). Group affect. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2*, 21–46. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111316

Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. John Wiley & Sons.

Beavers, R. & Hampson, R. B. (2000). The Beavers Systems Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 128–143. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00143

Billio, M., Getmansky, M., Lo, A. W. & Pelizzon, L. (2011). *Econometric Measures of Connectedness and Systemic Risk in the Finance and Insurance Sectors.* Ca' Foscari University.

Bolton, G. (2010). *Reflective Practice, Writing and Professional Development*. SAGE Publications.

Bonwell, C. C. & Eisen, J. A. (1991). *Creating Excitement in the Classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.)*. George Washington University, School of Education and Human Development.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Brown, P. & Lauder, H. (2000). Human Capital, Social Capital and Collective Intelligence. In S. Baron, J. Field & T. Schuller (Eds.), *Social Capital: Critical Perspectives* (pp. 226–242). Oxford University Press.

Bruer, J. T. (1997). *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*. MIT Press.

Clayton, K. (1997). *Basic concepts in nonlinear dynamics and chaos*. Society for Chaos Theory in Psychology & Life Sciences.

https://www.societyforchaostheory.org/home/

Cohen, E. G., Brody, C. M. & Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching Cooperative Learning: Teacher Preparation and Development*. State University of New York Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 598–608). Guilford Press.

Čudina-Obradović, M. & Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Pučko otvoreno učilište.

Doering, A. (2006). Adventure learning: Transformative hybrid online education. *Distance Education*, *27*(2), 197–215. https://doi.org/10.1080/01587910600789571

Doering, A., & Veletsianos, G. (2008). Hybrid online education: Identifying integration models using Adventure Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, *41*(1), 101–119. https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782521

Gallistel, C. R. (1992). *Animal cognition*. MIT Press.

Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Houghton Mifflin Harcourt.

Guilmette, J-H. (2009). *Power of peer learning: networks and development cooperation*. IDRC.

Hamilton, S. (2011, September 6). Roubini Says Global Slowdown Brings Forward New Financial Crisis. *Bloomberg*. http://www.bloomberg.com/news/2011-09-06/roubini-says-global-economic-slowdown-accelerating-next-financial-crisis.html

Hardy, P. & Redfern, L. (1997). *Threads of reflection and the patterns they weave*. Paper presented at the conference: Transforming Nursing through Reflective Practice. Robinson College, Cambridge.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1993). *Emotional contagion*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174138

Huizinga, J. H. (1980). *Homo Ludens: Study of the Play Element in Culture*. Routledge & Kegan Paul.

James-Neill, M. (1982). The Learning Journal. In L. Porter & B. Mohr (Eds.), *Reading Book for Human Relations Training* (pp. 8–10). LeaderShape, Inc.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1998). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, *38*(2), 67–73.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.

Jurin, E. (2021, June 12). Futurolog Gerd Leonhard: 'Ne vraćamo se na normalno iz 2019., zaboravite na to! Evo što očekuje Hrvatsku'. *Jutarnji list*. https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/futurolog-gerd-leonhard-ne-vracamo-se-na-normalno-iz-2019-zaboravite-na-to-evo-sto-ocekuje-hrvatsku

Kirkup, J. (2011, October 6). World facing worst financial crisis in history, Bank of England Governor says. *The Telegraph*. http://www.telegraph.co.uk/finance/financialcrisis/8812260/World-facing-worst-financial-crisis-in-history-Bank-of-England-Governor-says.html

Kohn, A. (1993). *No contest: The case against competition*. Houghton Mifflin Co.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc.

Mack O., Khare A., Krämer A. & Burgartz T., (Eds.). (2016). *Managing in a VUCA World*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16889-0

Main, P. (n.d.). *Classroom practice: Kolb's Learning Cycle*. Structural Leaning. https://www.structural-learning.com/post/kolbs-learning-cycle

Malone, T. W. & Bernstein, M. S. (Eds.). (2015). *Handbook of Collective Intelligence*. MIT Press.

Marinić, D. & Marinić I. (in press). The role of education in a process of social evolution. In M. Sabljić, B. Matijašević, A. Vukašinović & K. Horvat (Eds.), *Global competencies for 21st century* [Conference proceedings]. Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek.

Marr, M. B. (1997). Cooperative learning: A brief review. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 13*(1), 7–20.

O'Kane, S. & Hawkins, A. J. (2020, August 13). Big airlines are hoarding cash to survive the pandemic. *The Verge*. https://www.theverge.com/21363675/delta-america-united-airlines-layoffs-cash-covid-19-losses-loans-cares-act

Osterholm, M. T. & Olshaker, M. (2017). *Deadliest enemy: Our War against Killer Germs*. Little, Brown and Company.

Page, S. E. (2008). *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*. Princeton University Press.

Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf.

Paris, S. G. & Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association.

Radošević, D. (2001). *Osnove teorije sustava*. Matica Hrvatska.

Renkl, A., Atkinson, R. K., Maier, U. H. & Staley, R. (2002). From Example Study to Problem Solving: Smooth Transitions Help Learning. *The Journal of Experimental Education, 70*(4), 293–315. https://doi.org/10.1080/00220970209599510

Ridley, M. (2011). *The rational optimist: How prosperity evolves*. Harper Collins.

Rifkin, J. (2014). *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World of Crisis*. Penguin.

Santrock, J. W. (2007). *Child Development.* McGraw-Hill.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Shultz, J. M., Baingana, F. & Neria, Y. (2015). The 2014 Ebola Outbreak and Mental Health: Current Status and Recommended Response. *Journal of the American Medical Association, 313*(6), 567–568. https://doi.org/10.1001/jama.2014.17934

Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant Mental Health Journal, 22*(1–2), 67–94. https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G

Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Guilford Press.

Stewart, J. (2000). *Evolution's Arrow: The Direction of Evolution and the Future of Humanity*. The Chapman Press.

Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*. Doubleday & Co.

Taylor, S. (2019). *The Psychology of Pandemics: Preparing for the Next Outbreak of Infectious Disease*. Cambridge Scholars Publishing.

Thiel, F., Buechl, V. C. S., Rehberg, F., Mojahed, A., Daniels, J. K., Schellong, J. & Garthus-Niegel, S. (2022). Changes in Prevalence and Severity of Domestic Violence During COVID-19 pandemic: A Systematic Review. *Frontiers in Psychiatry, 13,* Article 874183. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.874183

Tighe, D. A. & Gentile, B. A. (2020). *Pocket guide to stress testing*. Wiley Blackwell.

Turkle, S. (2012). *Sami zajedno. Zašto očekujemo više od tehnologije a manje jedni od drugih*. TIM press.

UNESCO. (1998). *World education report 1998. Teachers and teaching in a changing world*. UNESCO Publishing.

Vester, F. (2012). *The Art of interconnected thinking: Tools and concepts for a new approach to tackling complexity*. MCB-Verlag.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN.

Wooley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N. & Malone, T. W. (2010). Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science, 330*(6004), 686–688. https://doi.org/10.1126/science.1193147

# Obrazovni izazovi u globalnom društvu: integracijsko-procesni obrazovni okvir

## Sažetak

Ljudi se suočavaju s novim izazovima danas, u brzo promjenjivom, složenom društvu, koje je uistinu postalo 'globalno selo' u svakom smislu te riječi. U tom su društvu 'stare', predglobalne vrijednosti isključivog individualizma i isključivog osjećaja vlastitog prava potpuno izgubile smisao i svrhu. Trenutna društvena i ekonomska stvarnost zahtijeva prilagodbu novih vrijednosti i načina razmišljanja, koji će omogućiti čovječanstvu postizanje stabilne društvene strukture u uvjetima globalne međuovisnosti. Upravo smo mi kao obrazovni stručnjaci dužni pristupiti postojećim uvjetima, formirajući obrazovni okvir koji priprema nove generacije za izazove globalnog međuovisnog svijeta. Stoga u ovom radu predlažemo integracijsko-procesni pristup obrazovanju, čiji je cilj pružiti iskustvo optimalnog funkcioniranja u globalnom međuovisnom sustavu u kojem danas živimo. Pomoću takvih bi iskustava djeca stekla uvid u zakonitosti koje vladaju globalnim međuovisnim društvom te stekla znanja i vještine kako uspješno egzistirati u takvom sustavu.

**Ključne riječi:** globalno društvo, integracija, sistemski pristup

# ULOGA I VAŽNOST 4K KOMPETENCIJA U OSPOSOBLJAVANJU ZA POMAGAČKE PROFESIJE

**EMINA ALEŠEVIĆ, SMAILA BALIĆ RAHMANOVIĆ**
Islamski pedagoški fakultet
Univerzitet u Bihaću
Žegarska aleja 4
BiH–77000 Bihać
Bosnia i Herzegovina
alesevic.emina@gmail.com;
balicsmaila@gmail.com

*UDK: 376-057.164*
*Pregledni rad / Review article*

**Sažetak**

Očekuje se da visoko obrazovanje ima višestruku ulogu u izgradnji osobnosti studenata koji će biti spremni odgovoriti na potrebe tržišta rada i usmjeriti vlastite kapacitete u svrhu poboljšanja kvalitete života društva u cjelini. To se posebice odnosi na one koji su diplomirali na društvenim i humanističkim usmjerenjima, a koji će, između ostaloga, obavljati i funkciju profesionalnih pomagača. Pomagačka zanimanja definiraju se kao ona zanimanja koja su usmjerena na pomoć drugim ljudima u rješavanju njihovih životnih problema, a zajedničko im je obilježje osobni kontakt između klijenta u potrebi i pomagača. S obzirom na sve složenije izazove s kojima se suočavaju navedena zanimanja, težnja k modernom obrazovanju usmjerena je na 4K kompetencije (komunikacija, kritičko mišljenje, kreativnost, kolaboracija) koje u cjelini čine temelj osobnosti suvremenog poslovnog svijeta. Da bismo uspješno odgovorili na navedene izazove, potrebno je intenzivirati napore kako bi se smanjio jaz između onoga što studij jest i onoga što bi trebao biti kada su u pitanju 4K kompetencije. Cilj je rada istražiti ulogu i važnost 4K kompetencija u procesu osposobljavanja za pomagačke profesije. Pomoću analize literature, istraživanja i primjera dobre prakse, cilj je razumjeti kako razvoj tih kompetencija može poboljšati profesionalne vještine i pristup pomagača u različitim kontekstima te kako se spomenute kompetencije mogu integrirati u obrazovni proces pomagačkih profesija. Ovim radom želimo naglasiti važnost kontinuiranog usavršavanja i prilagodbe pomagačkih profesija suvremenim izazovima.

**Ključne riječi:** komunikacija, kolaboracija, kreativnost, kritičko mišljenje, visokoškolsko obrazovanje

## 1. Uvod

Suvremeni visokoškolski obrazovni sustav suočen je s generacijama koje su, osim ovisnosti o tehnološkim dostignućima, izložene svakodnevnim izazovima i rizicima. Stanić (2010) navodi rezultate istraživanja Hrabroga telefona i Poliklinike za djecu Grada Zagreba provedenog 2005. godine na uzorku od 4000 učenika o internetskim iskustvima djece. Rezultati su pokazali da oko 90 % djece u dobi od 10 do 16 godina koristi računalo i internet, a 58 % njih to čini svakodnevno. Više od 58 % ih igra igrice, a 63 % ispitanika 'surfa'. Od toga 56 % njih to čini svaki dan, među kojima je i 26 % koji to čini bez nadzora roditelja ili odrasle osobe, više od polovine je ponekad bez nadzora, 9 % u društvu prijatelja, a samo 4 % pod nadzorom roditelja (Stanić, 2010). Iz navedenog se može zaključiti da se još tada javila potreba za programima kojima će se zajedno sa školom i roditeljima raditi na prevenciji prekomjernog korištenja interneta. Povećanjem broja kućnih računala i kompjutorskih igara te vrtoglavim porastom internetskih sadržaja (130 mrežnih stranica 1993. godine, a čak 29 milijuna 2001. godine) stvoreno je 'plodno tlo' za razvoj nove vrste ovisnosti – ovisnosti o kompjutorima i internetu (Redžović, 2008). Prema podacima s jednog mrežnog portala (https://porodicno.ba/u-bih-sve-vise-ovisnika-o-internetu-mladi-na-udaru-roditelji-bespomocni-2/), koji iznosi podatke iz izvještaja Digital globala za 2018. godinu, broj korisnika interneta u svijetu premašio je četiri milijarde, što znači da je 53 % svjetske populacije *online*. Zbog toga se s pravom postavlja pitanje kako studente adekvatno pripremiti za tržište rada. Poseban izazov ogleda se u izobrazbi studenata društvenih i humanističkih usmjerenja jer će upravo oni raditi s ranjivim i rizičnim skupinama društva.

Vrijeme u kojem živimo donosi niz ubrzanih promjena, a proces prilagodbe nije učinkovit za sve. S druge strane, mnogo je različitih društvenih utjecaja i teško je ostati autentična i autonomna osoba koja ima uspješne međuljudske odnose. To za posljedicu ima manjak otpornosti i povećanu osjetljivost, pa ne čudi sve veći broj ljudi kojima je potrebna pomoć stručnih pomagača. Slijedom toga, osim znanja, stavova i vrijednosti, studenti moraju imati i odgovarajuće vještine da bi uspješno odgovorili na potrebe budućih korisnika. No, postavlja se pitanje koje je postalo dio naše svakodnevice: što ako pomoć zatreba i samim studentima? Stanje u kojem se nalazi cijelo društvo, u kojem je sve veći broj obitelji u krizi, obitelji s poremećenom strukturom i odnosima, u kojem prevladavaju nepovoljni stilovi

roditeljstva, sve veći broj maloljetničke delinkvencije i autodestruktivnih oblika ponašanja, zaboravlja se da su studenti još uvijek adolescenti, odnosno osjetljiva kategorija na koju društveni utjecaji jače djeluju, pa su samim time i spremniji za nepoželjna razmišljanja i ponašanja. Neke od poteškoća s kojima se susreću su sljedeća: nesigurnost u sebe, strah od javnog nastupa i pogrešaka, nedovoljno razvijene komunikacijske vještine, ustaljeni obrasci razmišljanja bez kritičkog pristupa, strah od napuštanja zone komfora, rasijana pažnja i nedostatak motivacije i volje za društvenim aktivizmom. Osim što navedeno utječe na proces studiranja, sigurno je da utječe i na opću kvalitetu života kod studenata. Moguće je da studenti koji su skloniji promjenama, neizvjesnosti i promišljanju o ljudskoj prirodi, više promišljaju o prostoru za napredak, što može stvoriti nezadovoljstvo pojedinim životnim domenama, a time i manjkom motivacije za postizanjem ciljeva (Hajncl & Vučenović, 2022). Istraživanje Jia Yun Lee (2018/2019) pokazuje da su neki od izazova s kojima se suočavaju studenti strah od javnog nastupa i nedostatak motivacije te da isti mogu biti povezani s nedostatkom odgovarajućeg obrazovanja i podrške. S druge strane, studija Buckohldt i suradnika (2014) sugerira da su studenti s većim izazovima i poteškoćama tijekom studija, kao što su obiteljske krize i poteškoće s emocionalnom regulacijom, podložniji psihološkim poteškoćama, poput anksioznosti i depresije. To može dovesti do negativnog utjecaja na proces učenja i kvalitetu života studenata. Upravo iz tih razloga bilo bi poželjno da studij kroz nastavne planove i programe, ali i rad profesora, bude usmjeren na stjecanje potrebnih 4K kompetencija (komunikacija, kritičko mišljenje, kreativnost, kolaboracija). Dakle, važno je usmjeriti se i na profiliranje te osnaživanje budućih profesionalnih pomagača, kojima treba pružiti priliku za afirmaciju vlastite osobnosti. Kažu da samo odgojeni mogu odgajati, pa se u tom kontekstu može zaključiti da samo samosvjesne, zrele i stabilne ličnosti mogu pokazati put onima koji su spomenute kvalitete 'izgubili' negdje na životnom putu.

## 2. Odredbe i obilježja pomagačkih profesija

Profesija je disciplinirana skupina pojedinaca koji se pridržavaju etičkih standarda i koji su prihvaćeni od strane javnosti kao nositelji posebnih znanja i vještina od priznatog obrazovnog tijela, a koja su proizašla iz istraživanja, obrazovanja i obuke na visokoj razini, i koji su spremni drugima primijeniti svoja znanja i vještine (Professions Australia, 2010). Pomagačke ili

pomažuće profesije definiraju se kao one profesije koje su usmjerene na pomaganje drugim ljudima u rješavanju njihovih životnih problema, a zajednička im je karakteristika osobni kontakt klijenta u nevolji i pomagača (Ajduković & Ajduković, 1996). Dodig i Ricijaš (2011) ističu da raste popularnost pomagačkih profesija, a razlozi za to su mnogobrojni: moderan stil života, senzibilizacija javnosti za psihičke i ponašajne poteškoće, društvene okolnosti, ekonomska kriza i slično.

Brojni autori (primjerice Kocijan-Hercigonja, 2015; Kardum, 2019; Mirošević, 2019) navode različite kvalitete uspješnih pomagača od kojih su najvažnije: samosvijest i samorazumijevanje, dobro mentalno zdravlje, kompetentnost, pouzdanost, komunikativnost i otvorenost. Oni koji se odluče za ovo humano zanimanje trebaju posjedovati pozitivne i poželjne vještine, među kojima je dobra komunikacija s ljudima bez obzira na razlike u godinama, obrazovanju i kulturnom miljeu iz kojeg dolaze, a posebno trebaju biti osjetljivi na probleme drugih i imati motivaciju pomoći im. Pritom trebaju biti tolerantni i ne kriviti osobu koja se nađe u socijalno nepovoljnoj situaciji. Maurović (2022) ističe da su, uz individualne resurse, za suočavanje s nepovoljnim iskustvima važni i vanjski resursi, a ključnom se pokazala socijalna podrška. Stoga je važno da stručni pomagač bude emocionalno stabilna osoba orijentirana na pomoć drugima. Poželjno je imati dobre organizacijske sposobnosti da bi se višestruke službe, mjere i drugi oblici pomoći koji uključuju više osoba, bolje organizirali i koordinirali, a kako bi pomoć i zaštita ranjivih osoba bila što učinkovitija. Osim ovih, bitne su još neke kvalitete, kao što su sposobnost empatije, iskrenost i prihvaćanje osobe onakvom kakva jest, kontrola vlastitih emocija, aktivno slušanje, sposobnost postavljanja pitanja, razlikovanje prioritetnih od manje prioritetnih potreba, kao i stvaranje te održavanje sigurnog okruženja. Stoga se sve te kvalitete mogu sublimirati kroz ključne 4K kompetencije. Razvoj tih kompetencija omogućuje pojedincima da budu fleksibilni, prilagodljivi, inovativni i sposobni rješavati kompleksne probleme. Poslodavci prilikom pronalaska radnika posebno ističu komunikacijske vještine kao prednost za prilagođavanje promjenama, za nošenje s različitim izazovima te za unapređenje poslovanja i konkurentnosti. U komunikacijske vještine ubrajaju se vještina pregovaranja, vještina slušanja, vještina prezentiranja i vještina rješavanja problema (Gabela, 2022), s tim što je učinkovita komunikacija uspostavljena samo ako primatelj razumije točnu informaciju ili ideju koju je pošiljatelj namjeravao prenijeti (Barret, 2006).

Razvoj 4K kompetencija pruža sposobnost pojedincima da budu spremni za neizvijesnosti budućnosti te da budu kreativni i proaktivni u pronalaženju rješenja za društvene probleme i globalne izazove. Iako, laički gledano, za svaku od kompetencija treba biti 'rođen', svaka se od njih (ovisno o pojedincu) može i razvijati. To jednako važi za svaku od kompetencija, iako je potrebno posebno istaknuti kreativnost koja nije urođena, ali se može razviti (Todorić, 2023), s obzirom na to da za nju stoji uvjerenje da je posebna vrsta urođenog talenta.

Suradnja je svojevrstan trening pojedinca da prihvaća i uvažava mišljenje drugih, bude spreman na kompromis, jer suradnja ovisi o uspješnoj komunikaciji. Dakle, nijedna od 4K kompetencija ne može biti posebno izdvojena kada se govori o njihovoj važnosti. One se međusobno povezuju i nadopunjuju.

Svakako, u radu pomagačkih profesija važno je da stručnjak dobro poznaje sebe, svoje motive rada, sustav vrijednosti koji živi i kroz koji promatra svijet, kao i predrasude koje nosi sa sobom u taj proces. Svaki stručni pomagač mora pokušati pronaći tu 'profesionalnu tajnu' za rad s ljudima. Svatko tko se odluči baviti nekim od pomagačkih zanimanja treba znati da je izabrao nezavidan put koji zahtijeva puno samousavršavanja kroz cijeli profesionalni život.

## 3. 4K kompetencije – nezaobilazne kompetencije suvremenog doba

Nastojeći cjelovito objasniti pojam kompetencije, autori daju različite definicije koje uključuju izraze kao što su: vještine, sposobnosti, osobine, kvalitete i stručnost, kojima je zajedničko efektivno i efikasno obavljanje profesionalnih zadataka. U suvremenom društvu znanja učestalo se govori o kompetencijama, a sâm pojam *kompetencija* različito se definira ovisno o znanstvenom području u kojem se koristi (Barbieri, 2020). Prema Tatković i Močinić (2012), pojmovi *kompetencija, kompetentnost, ključne kompetencije, razvoj, usvajanje, upravljanje* i *vrednovanje kompetencija,* kao i brojni drugi pojmovi, preplavili su odgojno-obrazovno područje, kao i područje upravljanja ljudskim resursima u javnim i privatnim gospodarskim organizacijama te kulturnim institucijama. Pojam *kompetencija* povezan je s mogućnošću izvršavanja zadataka u sve složenijim poslovnim okruženjima koja

karakteriziraju slabo definirani problemi, kontradiktorne informacije, neformalna suradnja te apstraktni, dinamični i visoko integrirani procesi (Ćatić, 2011). Prema Mijatović (2000), pojam *kompetencije* definiran je kao osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalan i neformalan način. Prema definiciji na stranicama Agencije za znanost i visoko obrazovanje, kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti, a njihov razvoj cilj je svakog obrazovnog programa. Također, u nastavku definicije stoji da se kompetencije razvijaju u svim programskim jedinicama i da se utvrđuju u različitim stupnjevima programa, pri čemu su neke od njih područno specifične (svojstvene određenoj disciplini), dok su druge generičke (zajedničke svim programima). Na kraju, tvrdi se da je uobičajeno da se razvoj kompetencija odvija ciklički i na integriran način tijekom cijelog programa.

Dodig i Ricijaš (2011) izvještavaju da su Epstein i Hundert (2002), promišljajući o kompetentnosti liječnika, psihologa i drugih pomagačkih struka, kompetenciju odredili kao uobičajeno i razumno korištenje komunikacije, znanja, tehničkih vještina, mišljenja, emocija, vrijednosti i refleksija na svakodnevnoj osnovi, a u korist pojedinca ili zajednice za koju radimo. Žižak (1997) smatra da postoje tri integrirana elementa koja čine kompetencije u pomagačkim strukama:

1. znanja – pojedinac ih stječe tijekom profesionalnog obrazovanja, a daju mu smisao, ojačavaju i podupiru profesionalne oblike ponašanja te olakšavaju proces donošenja odluka;
2. vještine – specifične sposobnosti (motoričke, verbalne, komunikacijske i sl.);
3. osobnost – svi osobni potencijali (izgled, osobine ličnosti, životna iskustva, talenti i sl.).

S druge strane, podjela kompetencija predložena je u Tuning projektu iz 2007. godine (Vizek Vidović, 2009; prema Dodig i Ricijaš, 2011) u kojem se kompetencije dijele na:

1. područno-specifične kompetencije – usko su povezane s određenim područjem. Čine jezgru studijskog programa i uključene su u obrazovni ciklus. Nazivaju se i akademskim kompetencijama.

2. generičke kompetencije – skup su znanja, vještina i vrijednosti koje imaju široku primjenu u različitim područjima djelatnosti te omogućavaju fleksibilnu prilagodbu zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova. Razvijaju se tijekom studija, ali i izvan obrazovnog procesa.

U europskoj znanstvenoj literaturi nailazimo na izvorno značenje riječi *kompetentan*, a to je pojedinac koji predstavlja autoritet, posjeduje mnoga znanja i sposobnosti te ima znanja u određenom području kojim se profesionalno bavi (Barbieri, 2020). U današnjem suvremenom svijetu traži se razvoj viših razina kognitivne složenosti, izražavanje kritičnog mišljenja, duboka refleksivnost i čovjekov holistički pristup svemu, a sve se to temelji na zapadnoeuropskoj viziji čovjeka i društva. Stoga, današnje obrazovanje treba djecu osposobiti za budućnost, razviti im one kompetencije koje će im omogućiti život i rad u vremenu i društvu koje dolazi (Barbieri, 2020). U *Bijeloj knjizi o budućnosti Europe* Europska komisija (2017) ističe da je »vjerojatno da će većina djece koja danas kreću u osnovnu školu raditi na poslovima koji još ne postoje« te da će za suočavanje s time »biti nužna golema ulaganja u stjecanje vještina i opsežno promišljanje sustava obrazovanja i cjeloživotnog učenja.« (Europska komisija, 2017)

Promatrajući kontekst modernog doba, može se zaključiti da se za uspješno svakodnevno funkcioniranje, kako na profesionalnoj tako i na osobnoj razini, izdvajaju 4K kompetencije koje, ponavljamo, uključuju: komunikaciju, kritičko mišljenje, kreativnost i kolaboraciju. Navedene kompetencije su potrebne svim stručnim profilima, a naročito profesionalnim pomagačima koji rade na osnaživanju i unapređivanju drugih ljudi.

### 3.1. Komunikacija

Komunikacija je osnova ljudskog sporazumijevanja i vještina koja se uči i usavršava tijekom čitavog života. Garača i Kadlec (2011) smatraju da je komunikacija proces dijeljenja informacija između dviju ili više osoba, koja se zbiva preko izabranog kanala prijenosa i mora biti shvaćena od strane primatelja. Tomić i suradnici (2020) komunikaciju razumijevaju kao pojam u društvenim znanostima koji općenito označuje sveukupnost različitih oblika veza i dodira među pripadnicima društva, a posebice prenošenje poruka s jedne osobe ili skupine na druge. Komunikacija je društveno vrlo važna jer omogućuje povezano djelovanje ljudi, što je u osnovi svih društvenih poja-

va. Tomić (2008) ističe da komunikacija ima tri suštinske odlike: (1) komunikacija je proces ostvarivanja veza među ljudima; (2) komunikacija je aktivnost; i (3) komunikacija se uči. Prema Tatković i Močinić (2012), preporuke Europskoga parlamenta i Vijeća o ključnim kompetencijama objavljene u službenim novinama 30. prosinca 2006. godine definiraju osnovna područja temeljnih kompetencija, među kojima je i komunikacija koja ima sljedeća obilježja: 1) komunikacija na materinjem jeziku sposobnost je izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pisanom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) i jezično uzajamno djelovanje u čitavom nizu društvenih i kulturnih sadržaja – obrazovanje, posao, dom i slobodno vrijeme; 2) komunikacija na stranom jeziku podrazumijeva sposobnosti razumijevanja, izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pisanom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) u odgovarajućem nizu društvenih sadržaja (posao, dom, slobodno vrijeme, obrazovanje i izobrazba) u skladu sa željama i potrebama pojedinca.

U kontekstu pomagačkih profesija, komunikacija je temeljni i osnovni alat koji stručnjaci imaju na raspolaganju u radu s klijentima. Bez adekvatne komunikacije ne može se očekivati uspješan ishod nekog slučaja. Većina klijenata pravilnu komunikaciju prvi put nauči u procesu savjetovanja, zbog čega je najveća odgovornost, koja uključuje vođenje i usmjeravanje komunikacije, upravo na profesionalnom pomagaču. Lučić (2017) ističe da je cilj pravilne komunikacije vještina postizanja kompromisa i mogućnost uspostavljanja korektnih odnosa, dok Strukan i Đorđević (2014) tvrde da uspješna komunikacija pomaže bolje razumjeti ljude i situacije te stvoriti uvjete za razmjenu kreativnih ideja i rješavanja problema. Polazeći od toga, da bi uspješno odgovorili radnim zadacima, studente kroz studijski proces treba kontinuirano izlagati praktičnim vježbama i osposobljavati za uspješnu i asertivnu komunikaciju.

Ako se komunikacija promatra kao proces usmjeren na razumijevanje poslanih poruka, pomagačke profesije moraju izjednačiti važnost verbalne i neverbalne komunikacije, kao i sposobnosti komuniciranja u svim suvremenim oblicima.

### 3.2. Kritičko mišljenje

Prema jednoj od definicija iz literature, kritičko mišljenje je sposobnost analiziranja informacija, propitivanja pretpostavki, procjene dokaza i do-

nošenja zaključaka na temelju dokaza (Paul & Elder, 2016). Drugi izvor tvrdi da je kritičko razmišljanje reflektivna, razumna i razborita kognitivna aktivnost usmjerena na procjenu tvrdnji ili vjerovanja (Bailin et al., 2018). Dakle, kritičko mišljenje može se odrediti kao propitivanje, izražavanje sumnje te traženje istine i odgovora. Buchberger i suradnici (2017) kritičko mišljenje određuju kroz razradu vještina koje ono uključuje, a isto je ranije učinio i Facione (1990) koji je kritičko mišljenje odredio kroz šest ključnih vještina: interpretaciju, analizu, evaluaciju, inferenciju, objašnjavanje i samoregulaciju.

Obrazovna politika, struka i znanost jednoglasni su u isticanju važnosti kritičkog mišljenja i zalaganja za razvoj obrazovanja utemeljenog na aktivnom učenju i poučavanju (Buchberger et al., 2017). Stručnim pomagačima nužno je i kritičko razmišljanje sa svojim specifičnostima, na temelju kojih razvijaju uvid i osjetljivost na kontekst, što ih dovodi do odgovarajuće detekcije slučaja, odnosno pravilne dijagnostike, a samim time i do kreiranja primjerenog tretmanskog programa. S obzirom na suvremene okolnosti i uvjete u kojima se intenzivno vrše pritisci raznih indoktrinacija i manipulacija, kritičko mišljenje nameće se kao svakodnevna nužnost s ciljem očuvanja zdravog razuma.

### 3.3. Kreativnost

Različiti su autori kroz povijest različito definirali kreativnost. Sternberg (1999) tvrdi da je kreativnost pitanje stava prema životu jednako kao i pitanje nečijih sposobnosti. U početku je kreativnost razumijevana samo kao svojstvena osobina genija, da bi se s vremenom počela doživljavati kao svojstvena osobina čitavog ljudskog roda. Kreativnost se može definirati kao sposobnost koja uključuje uočavanje, doživljavanje i proizvodnju različitih i neobičnih ideja. Kreativna osoba na svijet gleda na zanimljiv i neuobičajen način (Aladrović Slovaček, 2018). Čudina-Obradović (1991) ističe dva najčešća značenja koja se pridaju kreativnosti: (a) kreativnost kao stvaralaštvo, odnosno stvaranje novih i originalnih proizvoda u područjima ljudske djelatnosti; i (b) kreativnost kao osobina ili skup osobina koje će omogućiti, potaknuti i izazvati kreativni proizvod. Svaki je čovjek kreativan na svoj način, a hoće li kreativnost biti prepoznata, njegovana i usavršavana ovisi o brojnim oklonostima. Kreativnost ne podrazumijeva samo stvaralačko djelovanje u području umjetnosti već i rješavanje problema multiplicirane

stvarnosti kroz paradigmu inovativnosti, stvaranje novih ideja i shema koje doprinose uspjehu pojedinca, ali i društva u cjelini.

U obrazovnim sustavima u Europskoj uniji pojam *primjene kompetencija* istraživala je poznata mreža Eurydice (Informacijska mreža o obrazovanju), koja je ustanovljena 1980. godine suradnjom Europske komisije i svih zemalja članica s ciljem prikupljanja i razmjene informacija o obrazovnim sustavima zemalja članica Unije. Ona je 2002. godine analizirala nastavne programe 15 takvih zemalja o obveznom obrazovanju, a među kompetencije prisutne u svih nastavnim programima svrstane su sljedeće: prenosive kompetencije, koje nisu vezane za određenu disciplinu, kao što su komunikacija, *problem solving*, *leadership*, kreativnost, motivacija, grupni rad i učiti kako učiti (Tatković & Močinić, 2012). Dakle, kreativnost je prepoznata kao jedna od presudnih kompetencija u sklopu obrazovnih sustava u zemljama članicama Europske unije.

Bognar (2012) naglašava da brojni autori u razvoju kreativnog potencijala vide i perspektivu pojedinih društava. Koliko je kreativnost važna i u pomagačkim profesijama, pokazuje činjenica da postoje kreativne tretmanske terapije. Zato je potrebno poticati razvoj kreativnosti kod studenata, ne samo u kontekstu kreativnih terapija nego i u stvaranju novih načina rješavanja problema i poteškoća kod klijenata.

### 3.4. Kolaboracija

Kolaboracija ili timski rad može se opisati kao zajedničko djelovanje u svrhu postizanja zajedničkog cilja. Nikić (2004) obrazlaže da je iskustvo pokazalo da se najbolji rezultati postižu kad se ujedini kognitivna sposobnost i bogatstvo koje posjeduju drugi, što znači osobna i društvena inteligencija. Pojedinac je nedorastao današnjem izazovu novih informacija kojima on sam ne može vladati. Kaže se da je u 20. stoljeću nastalo više informacija nego u cijeloj povijesti prije toga, a taj trend još više raste. Sasvim je jasno da grupni um može biti mnogo inteligentniji od pojedinačnog, posebice onda kada se radi o rješavanju kompleksnih problema ili o projektima, a o čemu svjedoče brojni znanstveni podaci (Malone & Laubacher, 2010; Wollley et al., 2010). Neki od primjera jesu: timski rad i odlučivanje u skupinama. U suradničkom radu timova svaki član doprinosi svojim specifičnim znanjima i vještinama, što dovodi do stvaranja grupne inteligencije koja je viša

od pojedinačne. Osim toga, kada se donose odluke, grupni um može biti inteligentniji od pojedinca jer različiti članovi skupine mogu imati različite perspektive, iskustva i znanja koja doprinose stvaranju boljih odluka. To je vidljivo u brojnim područjima, od političkih odluka do poslovnog svijeta. Izvrstan timski rad podiže *grupni kvocijent inteligencije*, pri čemu najbolje sposobnosti jedne osobe kataliziraju ono najbolje kod drugih, pri čemu nastaju puno bolji rezultati od onih koji bi ostvarila samo jedna osoba (Nikić, 2004). U kreiranju procesa planiranih promjena kod klijenta koji se ogleda u smanjivanju utjecaja rizičnih čimbenika i povećanja onih zaštitnih, postizanja pozitivnog ishoda, odnosno zdrave i produktivne osobnosti, nužna je suradnja multidisciplinarnog tima. S obzirom na to da je čovjek kompleksno biće, treba ga promatrati i doživljavati u tom kontekstu, pa u rješavanju njegovih problema uzrokovanih višestrukim čimbenicima treba konzultirati tim stručnjaka iz srodnih znanstvenih disciplina da bi rehabilitacija bila potpuno učinkovita. Sukladno tome, zbog dobrobiti klijenta stručni pomagači neizbježno moraju međusobno surađivati u svojem radu, a studij je idealna početna prilika za učenje timskog rada kroz grupne nastavne aktivnosti. Uspjesi s kolegama iz drugih struka i slučajevi uspješno resocijaliziranih osoba donose zadovoljstvo u radu u multidisciplinarnim timovima. Takva suradnja često osigurava i omogućuje stjecanje novih zanimljivih znanja interdisciplinarne naravi, pa može pridonijeti motivaciji u radu.

Na temelju toga proizilazi zaključak da se sve četiri kompetencije isprepliću i nadopunjuju te da poticanje razvoja jedne vodi razvoju ostalih. Da bi se postigao uspjeh u radnom okruženju, u međuljudskim odnosima i na privatnom planu, svaku od navedenih kompetencija potrebno je koristiti u odgovarajućim situacijama, a poseban poticaj daje činjenica da se svaka od navedenih vještina može unaprijediti osposobljavanjem.

## 4. 4K kompetencije i obrazovni proces – izazovi i poteškoće u visokoškolskom obrazovanju

Kada govorimo o pojmu *kompetencija*, podrazumijeva se da su u njega uključene čovjekove sposobnosti, znanje, osobni stavovi, njegove vještine i osobne značajke koje svaki pojedinac posjeduje ili ih može steći kroz život, odnosno može ih poboljšati osobnim cjeloživotnim obrazovanjem. Na njega se gleda kao na potencijalno djelovanje koje je zasnovano na sposobnostima

svakog pojedinca. Pritom se podrazumijeva i naglašava čovjekova spremnost na poduzimanje akcija, njegov nevidljivi potencijal te njegova uvijek prisutna pripravnost na djelovanje u životnom okruženju. U današnjem suvremenom obrazovnom sustavu razvoj kompetencija postaje središnji problem o kojem se intenzivno raspravlja i koji se neprestano analizira. Kako proizlazi iz dosadašnjih definicija, to je zapravo jedan proces koji pokreće i stimulira sve osobne resurse čovjeka u koje ubrajamo njegova teorijska i praktična znanja, iskustvena i socijalna znanja, a sve to u cilju rješavanja određene problemske situacije. Može se zaključiti da je kompetencija osposobljenost za obavljanje određenog zadatka koji ne možemo riješiti bez posjedovanja kompetentnog znanja. Upravo zbog toga učenje postaje osnovnim preduvjetom razvoja kompetencija. Uključivanje razvoja kompetencija u odgojno-obrazovni sustav zahtijeva veći angažman u praktičkim aktivnostima budući da poučavanje čisto deklarativnog činjeničnog znanja u današnje vrijeme učenicima ne donosi prave vrijednosti. Ona znanja i vještine koje učenik ne integrira u svoj obrazovni sustav, nemaju veliki obrazovni značaj te postaju neučinkoviti (Barbieri, 2020).

Krajem dvadesetog stoljeća prihvaćena je UNESCO-va deklaracija o visokom obrazovanju pod imenom *Vizija i akcija* (UNESCO, 1998), koja polazi od pretpostavke da postoji potreba za reformom i unapređenjem visokog školstva te razvijanjem svijesti o vitalnoj važnosti za sociokulturni i ekonomski razvitak svijeta. U preambuli deklaracije stoji da mlađe generacije trebaju biti 'opremljene' novim vještinama, znanjima i idealima da bi gradile kvalittenu budućnost (UNESCO, 1998). U Europskoj uniji još od 2006. godine postoji program usklađivanja obrazovnih struktura pod nazivom *Tuning projekt* (Tuning Educational Structures in Europe, 2006.), u kojem je pojam *kompetencija* definiran kao dinamički skup obilježja pojedinca koje obuhvaćaju znanje i razumijevanje kognitivnih i praktičnih vještina te određenih vrijednosti i stavova, a koji su na kraju rezultat obrazovnog procesa na pojedinoj razini obrazovanja. *Tuning projekt* najviše se zalaže i usmjeren je na kompetencije te ishode učenja u pojedinim područjima obrazovnog procesa. U tom projektu kompetencije uključuju elemente kao što su: znanje i razumijevanje, znanje o tome kako djelovati te znanje o tome kakav biti. U znanje i razumijevanje spada teorijsko znanje u nekom akademskom području obrazovnog sustava, kapacitet za spoznaju tog znanja i za razumijevanje. Znanje o tome kako djelovati odnosi se na primjenu praktičnih znanja u određenim životnim situacijama. U znanje o tome kakav biti spada posjedovanje određenih vrijednosti, kao što su način opažanja i življenja s

drugima u društvenom okruženju. Također, u tom projektu kompetencije se razumijevaju kao mješavina svih ovih obilježja, kao što su znanje i njegova primjena, posjedovanje vještina, stavova i posjedovanje određenih odgovornosti, a sve to opisuje stupanj u kojem ih je svaki pojedinac sposoban upotrijebiti.

U obrazovnom procesu postizanjem unaprijed postavljenih ishoda učenja student dokazuje da je stekao određenu kompetenciju (Vlahović-Štetić, 2009). Raskorak između stjecanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih vještina pokušao se riješiti devedesetih godina prošlog stoljeća uvođenjem nove paradigme u visokom školstvu – kurikuluma usmjerenih na kompetencije. No, to nije prvi put da se kompetencije spominju u kontekstu visokog obrazovanja jer se još šezdesetih godina javljaju prve ideje o obrazovanju temeljenom na kompetencijama (Vizek Vidović, 2009). Ishodi učenja u visokoškolskom su obrazovanju znanja, vještine i sposobnosti studenata stečene tijekom studija, koje oni mogu praktično primijeniti i koristiti u rješavanju nekog konkretnog problema. Kroz ishode učenja akumuliraju se kompetencije studenata na neposrednu praksu (Krakar, 2008). S druge strane, Dodig i Ricijaš (2011) podsjećaju da je u novije vrijeme prihvaćeno mišljenje da studijski programi imaju i 'društvenu odgovornost', što podrazumijeva osposobljavanje studenata da brzo i efikasno odgovaraju zahtjevima svojeg radnog okruženja, a time i društva u cjelini.

Analizirajući stjecanje 4K kompetencija u obrazovnom procesu, može se utvrditi da učenici izlaze iz srednje škole sa znanjem, odnosno informacijama koje su naučili reproducirati, a mnogi od njih imaju nedovoljno razvijene 4K kompetencije, koje ne samo da ih osposobljavaju za nastavak školovanja nego i za uspješno funkcioniranje u sustavu. Nažalost, brojni studenti pomagačkih zanimanja imaju poteškoća u razvijanju 4K kompetencija, a neki od njih studij doživljavaju kao priliku da pomognu prvenstveno sebi osobno, a onda i svojim klijentima. No, sustav visokog obrazovanja, baš kao ni srednja škola, nema predmet koji studenta priprema za život. *Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (MZOS, 2010) u Hrvatskoj je objavljena formalna orijentacija i prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od dotadašnjega pristupa usmjerenoga na sadržaj. Opis ciljeva odgoja i obrazovanja u tom se dokumentu gotovo u potpunosti podudara s OECD-ovim pristupom u domeni globalnih kompetencija: »Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju

nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Njih nije moguće ostvariti u tradicionalnomu odgojno-obrazovnomu sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja.« (MZOS, 2010, str. 11) Prema UNESCO-u (2015), visokoškolski obrazovni sustavi u većini zemalja ne ispunjavaju svoje funkcije u pripremi mladih ljudi za život u društvu niti se bave potrebama zajednice i tržišta rada. Biesta (2017) tvrdi da je tradicionalni pristup visokom obrazovanju uglavnom usmjeren na stjecanje specijaliziranih znanja i vještina potrebnih za karijeru, ali nedostaje mu naglasak na razvoju životnih vještina poput kritičkog razmišljanja, rješavanja problema, donošenja odluka i međuljudskih odnosa.

Studij pomagačkih zanimanja treba biti usmjeren prema potrebama studenata, ali i društva. Iako se kroz studijski proces studenti osposobljavaju za rad s ljudima, i to najosjetljivijim i najranjivijim pojedincima i skupinama, ne smiju se zaboraviti vještine koje takvi studenti trebaju imati. U provedbi nastavnih planova i programa još uvijek se, prema našim uvidima i iskustvima, koriste zastarjele metode rada i nastava licem u lice. Razvoj globalnih kompetencija učenika kroz odgoj i obrazovanje zahtijeva promjene u načinu poučavanja, kao i međusobno dijeljenje dobre prakse među zemljama (OECD, 2019). Takav sustav onemogućuje razvoj kreativnosti, komunikacijskih vještina, kritičkog mišljenja i suradnje. Profesori i suradnici koji takve studente pripremaju za neko zanimanje također trebaju imati znanja i kompetencije potrebne za njega. Takvi bi profesori trebali znati prepoznati poteškoće s kojima se njihovi studenti suočavaju te rizike i snage kojima raspolažu. Oni bi trebali odigrati ključnu ulogu tako da aktivno prenose dio nastave na studente, kroz koji će dio vježbati 4K kompetencije. Hockly (2013) smatra da se nastavnici još uvijek pretežno oslanjaju na tradicionalne metode predavanja, koje su često pasivne za učenike, umjesto da se usredotoče na aktivno učenje i suradnju. Nove tehnologije omogućavaju inovativne metode učenja koje bi se trebale koristiti u nastavi da bi se studentima omogućila interakcija i suradnja s drugim studentima i nastavnicima. Europska komisija (2018) naglašava da se učenje ne odvija samo u učionici već i izvan nje, i to putem tehnologija koje su dostupne svima. Stoga je potrebno preispitati način na koji se provodi nastava i usvojiti nove strategije koje će studentima pružiti priliku za razvoj kritičkog mišljenja, inovativnosti i kreativnosti.

Jedan od razloga zašto se 4K kompetencije ne stavljaju na vrh ljestvice zadataka koje obrazovni sustav treba ispuniti je činjenica da sve čemu nastavnici podučavaju, moraju i sami posjedovati. To bi značilo da nastavnici moraju imati razvijene 4K kompetencije da bi adekvatno pripremili i realizirali nastavni proces. Dakle, nastavnik treba imati razvijeno kritičko mišljenje, kreativnost, suradničke i komunikacijske vještine. Prepoznavanjem vlastitih dobrih strana pozicionira se snaga na pravi način te se timskim radom, zajedno sa svim ustanovama koje se na direktan ili indirektan način bave obrazovanjem, nastavnici mogu staviti na čelo skupine koja će voditi kompletnu preobrazbu školskog sistema.

Prema tome, kada govorimo o 4K kompetencijama, onda se maksimalna očekivanja stavljaju na nastavnika, kojeg društvo generalno gleda kao krivca za sve ono što učenik nije postigao, ali se očekivalo da treba i hoće postići kroz obrazovni proces. No, razvoj 4K kompetencija počinje i prije uključivanja djeteta u formalni obrazovni proces. Kao što je u didaktičkom trokutu bilo potrebno dodati još jedan čimbenik – materijalno-tehničku podršku kao dio didaktičkog četverokuta koji čini nastavni proces – u razvoju 4K kompetencija u osposobljavanju za pomagačke profesije nužno je spomenuti ulogu roditelja koji, iako nisu izravno uključeni u odgojno-obrazovni proces, postavljaju temelje djetetova razvoja na kojima će učitelj kao njihova 'produžena ruka' sudjelovati u daljnjem razvoju njegovih potencijala. Stoga se može reći da i roditelji nose dio odgovornosti za razvoj 4K kompetencija.

Da bi se stavio naglasak na 4K kompetencije u obrazovnom sustavu, nužna je kontinuirana edukacija nastavnika uz praktične savjete i primjere kako iskoristiti potencijal učenika u svrhu razvoja 4K kompetencija. Ulaganja u obrazovanje učitelja dugoročno će podići razinu funkcionalnosti znanja učenika, koje podrazumijeva svrhovitost naučenog, dolazak do metakognitivnog znanja pomoću kojeg će student po završetku studija na tržištu rada značajno doprinositi progresu društva, a ne njegovoj stagnaciji.

Kritičko mišljenje potencijal je svakog pojedinca, ono se razvija i jača kroz obrazovni proces. Podrazumijeva analiziranje i izdvajanje informacija, argumentiranje, obrazlaganje i opravdavanje odgovarajućom argumentacijom, uspoređivanje i komentiranje uz ukazivanje na sličnosti, razlike, ali i specifičnosti onoga što se uspoređuje, praćenje i razumijevanje uzročno-posljedičnih veza itd.

Kreativno mišljenje kao aktivnost desne hemisfere mozga podrazumijeva, primjerice, pronalaženje novih rješenja, mogućnosti, opcija za rješavanje problema, korištenje svakodnevnih predmeta u 'neobične' svrhe i stvaranje brojnih ideja u kratkom vremenu. Primjetan je nedostatak motivacije kod učenika i studenata, a motivacija se posebno odnosi na kreativnost, jer koliko god učenik bio kreativan, mora biti motiviran da se kreativno izrazi, odnosno kroz kreativni proces dođe do kreativnog proizvoda. U vezi toga, nakon provedenog istraživanja na 12 osnovnih škola i 152 nastavnika, Lalić-Vučetić (2015) zaključuje da postoji svijest o značaju i mogućnostima za razvijanje motivacije, ali konkretni koraci, usmjerenja i eventualne strategije ostaju ili nedovršene ili prepuštene osobnom angažiranju nastavnika i njegovim osobinama koje mu pomažu u prepoznavanju bîti fenomena motivacije. Uz to, nastavnici opažaju fenomen motivacije kao niz direktnih i indirektnih veza između nastavnih metoda, ličnosti nastavnika, načina komunikacije nastavnika i učenika, što čini kombinaciju različitih faktora koji doprinose razvijanju motivacije (Lalić-Vučetić, 2015). Nastavnici potiču dječje učenje kroz samostalno istraživanje, grupno istraživanje, igru, pristup različitim resursima te kroz interakciju s drugom djecom i odraslima. Na taj način dijete razvija kritičko i kreativno mišljenje koje je ključ uspješnog suvremenog čovjeka (Košir, 2023).

Komunikacijske vještine podrazumijevaju ravnotežu između izgovorenih poruka, govora tijela, odnosno neverbalne komunikacije i kodiranja poruka koje osoba želi prenijeti slušatelju. Komunikacijske vještine u obrazovnom procesu olakšavaju proces učenja, bez ograničenja u korištenju tehnoloških komunikacija, od najjednostavnijih e-mail poruka do aplikacija koje nude nebrojene mogućnosti komunikacije i slanja poruka.

Suradnja u odgojno-obrazovnom procesu podrazumijeva suradničko rješavanje problema i zajednički put do rješenja uz ravnomjernu i pravilnu podjelu uloga, bilo da se radi o međusobnoj suradnji učenika, učitelja kao školskog kolektiva ili o zajedničkom radu. Cilj je suradnje upravljanje vremenom, vođenje i praćenje voditelja i njegovih uputa, postavljanje ciljeva, procjena uspjeha ili neuspjeha, prepoznavanje snaga i slabosti te rad na izgradnji tima za postizanje zajedničkog cilja.

Ukoliko se svaka od opisanih kompetencija reflektira na život učenika, studenta, svakog pojedinca, ali i na društveni život općenito, utoliko je njihova važnost neosporna. Upravo iz tih razloga, razvoj 4K kompetencija tije-

kom studija može se sagledati i kao posljednja prilika da se na tome u okviru formalnog obrazovanja intenzivnije počne raditi.

Svi uključeni u osposobljavanje mladih ljudi za daljnji život i rad obavezni su unutar specifičnih područja djelovanja dati svoj aktivan doprinos u pomaganju i poticanju učenika da razviju vještine neophodne za potpuno sudjelovanje u društvu. Učenicima se moraju osigurati pogodnosti učenja na načine koji im omogućuju da potpuno participiraju u zajednici. Sustavan pristup razvijanju suvremenih socijalnih vještina i kulturnih kompetencija nužan je da bi se zatvorio participacijski rascjep i da bi se djeca i mladi adekvatno suočili s problemom transparentnosti i etičkim dilemama s kojima se susreću. Budući d kompetencije predstavljaju dinamičan fenomen koji je u zavisnosti od konkretnih uvjeta individualnog, socijalnog te materijalnog konteksta, ali i vremena, potrebno je kontinuirano promišljati o kompetencijama nužnima za život u 21. stoljeću (Vrkić Dimić, 2013).

## 5. Zaključak

U vremenu isticanja specifičnih vještina kojima se olakšava proces razumijevanja drugih ljudi i odgovaranja na njihove potrebe, 4K kompetencije izdvajaju se kao primarna obaveza obrazovnog sistema koji bi ih trebao poticati i razvijati od najranijeg razdoblja. Iako se razvojem i postizanjem punog potencijala 4K kompetencija jamči uspjeh u školi i na radnom mjestu, važno je napomenuti da one ne isključuju važnost drugih kompetencija koje itekako doprinose razvoju i integritetu svake osobnosti.

Stoga se ovim radom ističe važnost pomagačkih profesija u modernom društvu, kao i potreba za stalnim usavršavanjem i razvojem vještina u tim područjima. 4K kompetencije doprinose kvaliteti rada i uspješnosti pomagača u obavljanju svojih profesionalnih dužnosti. Raspravljanje o izazovima i mogućnostima povezanima s razvojem i implementacijom 4K kompetencija u obrazovnom procesu pomagačkih profesija nužan je korak prema smjernicama za daljnje istraživanje i praksu u području razvoja i primjene 4K kompetencija u osposobljavanju za pomagačke profesije.

Pomagačke profesije stoje na raspolaganju drugim ljudima, jednako uključujući fizičke i mentalne snage koje će dominirati u interakciji s onima kojima je potrebna pomoć. Iz tih razloga pomagačke profesije zahtijevaju

kontinuirano usavršavanje i samousavršavanje, jer su izazovi koji se stavljaju pred svakog pojedinca sve složeniji.

Isticanje važnosti 4K kompetencija za nastavnike od neizmjerne je važnosti, jer ako postanu svjesni vlastite uloge u izgradnji osobnosti svakog učenika, planirat će i provoditi nastavu s ciljem poticanja njihova razvoja, pa bi navedene kompetencije u konačnici mogle biti promatrane kao primarni ishod učenja. Očekuje se da će se s razvojem znanosti i mogućim poteškoćama s kojima će se pojedinci susresti tijekom života 4K kompetencije nadopuniti drugim kompetencijama koje će spriječiti individualno sagorijevanje i omogućiti njihovu punu realizaciju kroz poslovno okruženje i aktivnosti. Samo mentalno jaki pojedinci mogu graditi društvo u kojem jesu i pritom biti primjer i uzor onima koji su na putu da to postanu.

## 6. Popis literature

Ajduković, D. & Ajduković, M. (1996). Zašto je ugroženo mentalno zdravlje pomagača? U M. Ajduković & D. Ajduković (Ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 3–11). Društvo za psihološku pomoć.

Aladrović, S. K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Alfa.

Australian Council of Professions. (2003). *What is a Profession?* https://www.professions.org.au/what-is-a-professional/

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (2018). Konceptualizacija kritičkog razmišljanja. *Časopis za studije kurikuluma, 50*(4), 469–487.

Barbieri, A. (2020). *Digitalna kompetencija nastavnika u kontekstu stručnog usavršavanja*. [Diplomski rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet informatike]. Fakultet informatike Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Barett, D. (2006). *Leadership Communication*. McGraw-Hill.

Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.

Bognar, L. (2011). Kreativnost u nastavi. Napredak, 153(1), 9–20.

Buchberger, I., Bolčević, V. & Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 24*(1), 109–129.

Buckholdt, K. E., Parra, G. R. & Jobe-Shields, L. (2014). Intergenerational transmission of emotion dysregulation through parental invalidation of emotions: Implications for adolescent internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Child and Family Studies, 23*(2), 324–332. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9768-4

Čudina-Obradović, M. (1991). Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Školska knjiga.

Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), 175–189.

Dodig, D. & Ricijaš, N. (2011). Profesionalne kompetencije socijalnih pedagoga. U Z. Poldrugač, D. Bouillet & N. Ricijaš (Ur.), *Socijalna pedagogija - znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj* (151–208). Edukacijskorehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Europska komisija. (2017). *O socijalnoj dimenziji Europe*. Europska komisija.

Europska komisija. (2018). *Podrška nastavničkim profesijama za bolje rezultate učenja*. Europska komisija.

Facione, Peter A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* [Executive Summary]. California Academic Press.

Gabela, L. (2022). *Komunikacijske vještine: urođene ili stečene?* [Diplomski rad. Veleučilište u Šibeniku, Studij Menadžment]. Specijalistički diplomski stručni studij Menadžment Veleučilišta u Šibeniku.

Garača, N. & Kadlec, Ž. (2011). Komunikacija u procesu menadžmenta. *Praktični menadžment: stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta, 2*(2), 118–125.

Hajncl, Lj. & Vučenović, D. (2022). Mogu li osobine ličnosti i emocionalne kompetencije biti prediktori važnosti kvalitete života i zadovoljstva kvalitetom života?. *Suvremena psihologija, 25*(2), 137–143.

Hockly, N. (2013). *Teaching Online: Tools and Techniques, Options and Opportunities*. Delta Publishing.

Kardum, I. (2019). *Terapeut kao osoba: Integrativni pristup u psihoterapiji*. Naklada Slap.

Kocijan-Hercigonja, D. (2015). *Dijagnostika u dječjoj dobi*. Naklada Slap.

Košir, Š. (2023). Poticjano okruženje za učenje. *Varaždinski učitelj, 6*(11), 663–667.

Krakar, Z. (2008). Sustavi upravljanja kvalitetom u visokom školstvu i ishodi učenja kao instrument upravljanja kvalitetom. U B. Divjak (Ur.), *Ishodi učenja u visokom školstvu* (119–132). FOI / Nacionalna zaklada za znanost.

Lalić-Vučetić N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. [Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet]. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Lee, J. Y. (2018/2019). *The Relationship between Academic Motivation and Academic Procrastination among University Students*. [Završni rad. Sveučilište u Kuala Lumpuru, Filozofski fakultet]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Kuala Lumpuru.
https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27474.81607

Lučić, N. (2017). Značaj komunikacionih vještina u menadžementu. *Časopis Univerziteta u Travniku*, *9*(2), 37–44.

Malone, T. W., & Laubacher, R. J. (2010). The Power of Collective Intelligence. *MIT Sloan Management Review, 51*(3), 21–31.

Mataija Redžović, A. (2008). Ovisnosti. Ponuda »a la carte«. *Narodni zdravstveni list: mjesečnik za unapređenje zdravstvene kulture, 49*(576–577), 4–7.

Maurović, I. (2022). Odnos nepovoljnih iskustava u djetinjstvu, zaštitnih čimbenika u sadašnjosti i zadovoljstva životom profesionalnih pomagača. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 58*(2), 39–66. https://doi.org/10.31299/hrri.58.2.3

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Edip.

Mirošević, S. (2019). *Terapija prihvaćanjem i posvećenošću*. Naklada Slap.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Nikić, M. (2004). Temeljna načela timskog rada. *Diacovensia, 12*(1), 115–130.

OECD. (2019). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World*. The OECD PISA global competence framework. https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Paul, R., & Elder, L. (2016). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education, 40*(2), 34–35.

Stanić, I. (2010). Ovisnost o internetu, cyber-kockanju – kako ih sprječavati. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 151*(2), 214–235.

Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija: kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*. Barka.

Strukan, E. & Đorđević, D. (2014). Komunikacijske vještine kao faktor efikasnosti menadžerskih procesa. *Anali poslovne ekonomije, 10*(6), 1 - 14.

Tatković, N. & Močinić, S. (2012). *Učitelj za društvo znanja. Pedagogijske i tehnološke paradigme bolonjskog procesa*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Todorić, G. (2023). Kreativnost djece predškolske dobi. *Varaždinski učitelj, 6*(12), 365–369.

Tomić, Z. (2008). *Odnosi s javnošću: teorija i praksa*. Synopsis.

Tomić, Z., Radalj, M. & Jugo, D. (2020). *Javna komunikacija*. Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru, *15*(23), 7–37.

UNESCO. (1998). *World education report 1998: Teachers and teaching in a changing world.* UNESCO.

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.

Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 33–39). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vlahović-Štetić, V. (2009). Ishodi učenja i konstruktivno poravnavanje. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 41–48). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vrkić Dimić, J. (2014). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, *10*(1), 49–60.

Žižak, A. (1997). Kompetentnost odgojitelja za rad s djecom. U M. Milanović (Ur.), *Pomozimo im rasti* (str. 15–20). Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske / UNICEF.

Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. W. (2010). Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science*, *330*(6004), 686–688. https://doi.org/10.1126/science.1193147

# The Role and Importance of 4C Competencies in Training for Helping Professions

## Summary

It is expected that higher education plays a multiple role in building the personality of students, who will be ready to respond to the needs of the labor market and direct their own capacities in order to improve the quality of life in society as a whole. This applies especially to those who have graduated from social sciences and humanities courses, and who will, among other things, perform the function of professional helpers. Helping professions are defined as those professions that are aimed at helping other people solve their life problems, and their common feature is personal contact between a client in need and a helper. Considering the increasingly complex challenges faced by the mentioned professions, the pursuit of modern education is focused on 4C competencies (communication, collaboration, creativity, critical thinking), which as a whole form the basis of the personality of the modern business world. In order to successfully respond to the aforementioned challenges, it is necessary to intensify efforts to reduce the gap between what the study is and what it should be when it comes to 4C competencies. The aim of the paper is to investigate the role and importance of 4C competencies in the training process for helping professions. Through literature analysis, research and examples of good practice, the goal is to understand how the development of these competencies can improve the professional skills and approach of helpers in different contexts, as well as how these competencies can be integrated into the educational process of helping professions. Through this paper, we want to emphasize the importance of continuous improvement and adaptation of helping professions to contemporary challenges.

**Key words:** communication, collaboration, creativity, critical thinking, higher education

# CHALLENGES OF ORGANIZING SCHOOL PRACTICE FOR STUDENTS OF HISTORY DURING THE COVID-19 CRISIS

**SERGEJ FILIPOVIĆ**
Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek
Ulica Lorenza Jägera 9
HR–31000 Osijek
sfilipovic@ffos.hr

**MARIJA FILIPOVIĆ**
Primary School "Ivan Goran Kovačić"
Ulica kralja Tomislava 25
HR–31400 Đakovo
marija.bucanovic@skole.hr

*UDK: 378 COVID-19*
*Review article /Pregledni rad*

**Summary**

The COVID-19 pandemic presented one of the biggest challenges the education sector has ever faced. The aim of the paper is to provide an overall assessment of the online school practice for students of History at the time of the COVID-19 crisis. Four research questions were asked. What challenges and problems were encountered when organizing school practice online? What were the attitudes of students towards doing school practice online? What were the attitudes of the mentors at school practice towards conducting the school practice online? What were the most commonly used digital tools and platforms in online school practice? The research was conducted in 2020. The sample consisted of students of the second year of the master's program in History at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, who during the academic year 2019/2020 attended the course *School practice* and their mentors at school practice in schools. 31 students and 21 mentors participated in the research. The research was conducted via an online questionnaire.

Results show that online school practice is simply not a good way to conduct school practice. Online practice cannot replace school practice in classrooms. The biggest reason for such a conclusion is the insufficient quality of communi-

cation between students and pupils. It is necessary to take steps so that the online school practice in the future, in case of need, is of as high quality as possible. There are several steps that can be taken: including work with digital teaching tools in teachers' study programs; giving instructions for school practice on time and simplifying administrative procedures for obtaining the right to use digital tools and platforms; ensuring a good infrastructure for conducting online classes by increasing the power and speed of the Internet connection so that classes can take place smoothly; developing new digital tools and platforms, adapted to the age and abilities of pupils, which will enable direct communication between students and pupils in real time.

**Key words**: school practice, History, student attitudes, mentor attitudes, online classes, online tools and platforms, online learning

## 1. Introduction

Pandemic of COVID-19 was one of the toughest challenges the education sector has faced in last few decades. It caused concern for health safety of both students and teachers. Closing schools and switching to online classes were attempts to reduce the risk of the virus spreading. In just a few weeks, most countries of the world were forced to close their schools, universities and other educational institutions. This led to major changes in the field of education and serious consequences for students, teachers and parents.

One of the biggest challenges that has emerged due to the COVID-19 pandemic was the potential reduction in the quality of education. Many students were unable to receive adequate training due to the transition to online classes, which meant they lost important social interactions and the opportunity to interact directly with teachers. In addition, the transition to online classes has brought a number of challenges for teachers. Many of them were not ready for this change, and some did not have the necessary skills and tools to successfully implement online classes. This has led to large differences in the quality of education provided to students.

Another challenge that has emerged due to the COVID-19 pandemic is inequality in education. Some students did not have access to adequate technology and a stable Internet connection, which made them digitally isolated and prevented them from having a quality educational process.

The COVID-19 pandemic caused complications on all levels of education, from primary to higher education. In this paper, we decided to investigate the part in which higher education meets primary and secondary education, that is, to investigate what challenges were encountered in the organization of school practice for the students of History at the Faculty of Humanities and Social Sciences of the Josip Juraj Strossmayer University in Osijek, in the *School Practice* course.

Given that the online performance of school practice is being investigated, it is first necessary to define what is meant by *online learning*. In order to successfully define it, we first need to define the terms *distance learning* and *e-learning*. *Distance learning* is the easiest to define as a form of learning and teaching in which there is no physical contact between teacher and student (Čubrić, 2021). Berg and Simonson (2016) distinguish four characteristics of *distance learning*. The first is that *distance learning* is carried out by certain institutions that may or may not also offer traditional classes, which distinguishes this type of learning from independent learning in a non-academic environment. Another characteristic is that there is a geographical distance between teachers and students. The third characteristic is that teachers and students are connected by interactive telecommunications, the proper use of which overcomes the lack of physical interaction. Finally, the fourth characteristic is the creation of a learning community consisting of teachers, students and learning resources. Dukić and Mađarić (2012) define *e-learning* as a technologically supported interactive process between teachers and students. *Online learning* would therefore be a combination of *distance learning* and *e-learning*, given that the learning and teaching process itself takes place in conditions where teachers and students are physically separated, and information and communication technologies are used, primarily the Internet, so that teachers and students can communicate and use different educational resources (Dukić & Mađarić, 2012). As positive aspects of online learning, Katavić et al. (2018) single out more effective visualization of content, better communication between teachers and students, saving time that is otherwise lost on travelling to the place of teaching, easier administration of classes and easier revision of teaching materials. Mansour and Mupinga (2007) mention possible problems with the functioning of technology and the feeling of being lost in the digital world as negative aspects of online learning.

## 2. Overview of previous research

Research on the organization of school practice for students during the COVID-19 pandemic has not been in the focus of research conducted so far. Previous research, somewhat related to the subject of our research, mainly focused on the examination of attitudes and evaluation of higher education teaching in the pandemic era by students. In a survey of 1.114 students of higher education institutions in the Republic of Croatia, the *Agency for Science and Higher Education* (*Agencija za znanost i visoko obrazovanje*) conducted an extensive survey on the experiences and needs of students and employees during the COVID-19 pandemic. In their assessment of online classes, 50% of students considered it worse than traditional classes before the pandemic, 23% considered them of equal quality, and 24% considered them better. At the same time, 82% of students were satisfied with their level of digital competencies, and 69% of them were also satisfied with the Internet connection, although this was often cited as one of the most frequently encountered problems. The attitude towards the possibility of interaction between students and professors is also negative, i.e., 42% of students consider the interaction to be of lower quality, 31% of the same quality, and 26% as better compared to classical teaching. On the question of holding practical and field online classes, which is the closest to the topic we deal with in this paper, 57% of students considered it worse compared to classical classes, 16% equal, and 10% better (AZVO, 2020). Jurlina et al. (2022) investigated the attitudes of University of Osijek students towards online learning and came to the result that the students had a slightly negative average attitude towards online learning, with an average positive assessment of the ease of use of online learning tools, but in terms of utility assessed that online learning reduces the quality of teaching, slows down the learning process and makes it difficult to fulfil obligations. Somewhat different results were obtained by Velki (2022), who investigated how students at the University of Osijek valued distance learning. Namely, it turned out that students' attitudes towards distance learning are slightly positive, with 40.6% of them believing that distance learning should remain a way of holding classes even in regular, everyday conditions. However, the author states that during remote teaching, a feeling of frustration appeared among students, which affected poorer academic performance, therefore she recommends this type of teaching only as a supplement to classical teaching, and not as a regular and only form of teaching (Velki, 2022). Bagarić et al. (2021) conducted a survey on distance

learning experiences at the beginning of the COVID-19 crisis at 20 higher education institutions, with 77 higher education teachers and 249 students answering the questionnaire. The obtained results indicated that students had a more negative attitude towards the interaction achieved as part of distance learning than teachers who were satisfied with the interaction, as well as that students viewed online classes as a temporary solution until things return to "normal." Horvatić & Šantar (2022) examined the satisfaction of University of Zagreb students with online classes during the pandemic on a sample of 2199 students. Students' attitudes towards online classes turned out to be neutral, but it was also shown that students prefer live classes because the social aspect that they consider an important component of the student experience is neglected in online classes. Vidić et al. (2022) also conducted a survey of University of Zagreb students on attitudes towards online teaching during the pandemic but focused on a sample of 713 students of teaching faculties. Results were similar to those obtained by Jurlina et al. (2022) and indicate that students consider themselves very skilled in using the technology required for online lectures, which includes platforms such as *Zoom, Merlin, Google Meet, Google Classroom* etc., but that online teaching does not suit them completely because they are less engaged during its implementation (Vidić et al., 2022). Kostović-Vranješ et al. (2021) examined the attitudes of 62 fourth- and fifth-year teacher study students at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split and 267 classroom teachers about their attitudes towards distance learning during the COVID-19 crisis. The results of their research indicate that teachers perceived the transition from regular to online classes to be significantly more difficult than was the case with students, and both of them spent the same amount of time preparing for regular and online classes. Both teachers and students independently educated themselves on the use of new tools that they had not used before, with the students significantly more appreciating the existence of a good Internet connection. Both groups recognized its temporal and spatial flexibility as an advantage of online teaching, while they singled out the lack of direct contact as the biggest drawback. Bušelić (2021) conducted research on 420 students from different universities in the Republic of Croatia about the experience of studying in distance learning conditions. Again, it was shown that students estimate that they mostly have the necessary skills to participate in distance learning, but at the same time they are less motivated to participate in distance learning compared to traditional teaching, as well as that they consider distance learning to be less effective than traditional classes. Mat-

ković (2021) investigated the attitudes and perceptions of University of Split's students regarding the implementation of online classes during the pandemic. In a sample of 420 students, she found that 61.2% of students prefer classical classes, 25% of them prefer combined classes, and only 13.8% of students prefer online classes. Almost four-fifths of students cited the impossibility of social interactions and the instability of the Internet network as the biggest disadvantages of online classes, and a large number singled out the impossibility of attending the practical parts of classes and poor communication with lecturers as disadvantages. It has also been shown that students in classical classes are more motivated, more concentrated and learn better. Two thirds of students declared that they did not want the online method of holding classes to be maintained. Diković et al. (2021) investigated online teaching during the pandemic from the student perspective on a sample of 272 students. Unlike some other research, students were neutral about the choice between traditional and online classes, considering them similar. As advantages of online classes, they singled out motivation and relaxation, saving time and the convenience of working from home, while they singled out lack of motivation, excessive demands, the way lectures are conducted, lack of social interaction and problems with the Internet connection as disadvantages. Karačić and Bratanić (2021) qualitatively analysed the instructions issued by the Ministry of Science and Education to schoolteachers for organizing and conducting distance learning. The analysis determined that additional support is needed for teachers in the preparation and implementation of distance learning which would involve creating manuals and holding workshops on time management, communication in a virtual environment, adaptation of teaching materials and support for students in virtual classrooms. Bastl (2021) states that online teaching during the pandemic was very demanding for schoolteachers and that most of them worked longer and more intensively than under normal conditions, and at the same time had to receive additional education in order to be trained for a new way of working. In a survey conducted on as many as 30.383 students from 62 countries, the results show that the most common form of online teaching were videoconferences in real time (59.4%), followed by sending presentations to students (15.2%), video recordings of lectures (11.6%), written communication through forums and chats (9.1%) and audio recordings of lectures (4.7%). The most frequently used platforms for holding online classes were *Moodle*, *Zoom*, *Microsoft Teams* and *BigBlueButton*. As for students' satisfaction with forms of online teaching, they were most satisfied with video conferences in

real time, followed by video recordings of lectures, sent presentations, written communication and, finally, audio recordings of lectures (Aristovnik et al., 2020). Baksa and Luić (2020) investigated the satisfaction of 74 schoolteachers with platforms and tools they used when conducting online classes. The most frequently used platforms were *Microsoft Teams*, *Loomen*, *Google Classroom* and *Yammer*. They rated *Google Classroom* as the most functional platform, followed by *Microsoft Teams* and *Loomen*. All three platforms were rated as very good to use. The lowest rated platform was *Yammer*. CARNET (2020) made their study of the most used platforms for online learning, in which they analysed the four aforementioned most used platforms: *Loomen, Microsoft Teams*, *Google Classroom* and *Yammer*. Highlighting the strengths and weaknesses of each platform, they reached the same conclusions as Baksa and Luić (2020).

From the aforementioned research, it is evident that the attitude of students towards online classes in relation to traditional (classical) classes is predominantly negative (with some exceptions). Regarding students' ability to follow and participate in online classes, research indicates that students perceive themselves to be skilled in dealing with new technologies and tools used in online classes. The advantages of online teaching are usually time saving and flexibility, while the disadvantages are the lack of social interaction between participants in the teaching process and problems with the Internet connection. Regarding the attitudes of primary and secondary school teachers towards online teaching, research is scarce, but those that do exist indicate that schoolteachers were mostly dissatisfied with online teaching, mostly because it took more time than traditional teaching and because they had to significantly change their way of working, which required additional professional training in the use of information and communication technologies and tools. The most commonly used digital tools were those that offered comprehensive solutions for conducting online classes: *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Loomen* and *Yammer*.

## 3. Challenges and problems of organizing school practice online

Under regular conditions, school practice for History students was held in two parts in the period from March to May. In the first part of the practice, which usually took place in March and the first half of April, students

listened to two lessons of their chosen mentor and taught eight lessons independently. In the second part, the practice was group, that is, the students were divided into four groups, where each group had its own mentor. The students again had to listen to two lessons of the group's mentor, hold two school lessons (one trial and one for assessment) and listen to the lessons of their colleagues with whom they were in the same group. As the first part of the practice started already at the beginning of March, almost half of the students managed to do the first part of the practice completely in the usual way, and a quarter of the students managed to partially do the first part of the practice in the usual way before the lockdown came on 13th March 2020 (Vlada Republike Hrvatske, 2020). Given that it was not known how long the lockdown would last, and there were no clear guidelines on how the school practice of teacher studies would be held, it was necessary to come up with ways to carry out the school practice anyway. We decided to conduct a survey among students in which they were asked if they wanted to do the school practice online or if they wanted to possibly do the practice in September of the current academic year or the next academic year, depending on the epidemiological conditions. The students chose the first option with 71% of the votes, so it was decided to start organizing online school practice. The number of hours that students did independently in the first part of the practice was reduced from eight to four, in order to make the situation easier for both mentors and students. Due to the above, 45.2% of students did the first part of the practice in the usual way, 25.8% both in the usual and online way, while 29% of the students did the first part of the practice completely online. As for the second part of the practice, all students did it entirely online, with the exception that instead of listening to the lessons of their group colleagues, they had to write comments on materials prepared by their colleagues.

Another encountered problem was the relatively slow reaction of the Ministry of Science and Education (Ministarstvo znanosti i obrazovanja) regarding the provision of instructions for carrying out school practices of teacher study courses. Namely, the instructions had to wait until 20th April 2020 (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020). The Ministry then, encouraged by a proposal put forward by University of Zagreb's Faculty of Humanities and Social Sciences, recommended distance learning to be carried out through mandatory (including students in virtual classrooms, including students in the use of various digital tools, introducing students to forms of evaluation) and additional activities (creating exercise tasks for pupils, creating video lessons, coming up with short project tasks (Ministarstvo znano-

sti i obrazovanja, 2020). Until then, students had already completed the first part of their practice and started the second part, but activities they performed even before the instructions were issued were in accordance with the mandatory activities from the instructions.

The next problem that arose was the impossibility of students to use their user data from the higher education system to log into virtual classrooms in the schools where they were supposed to do their practice, that is, the Ministry did not anticipate this problem on time, even though they stated in their instructions that students should be included in virtual classrooms. Namely, students had to have an @skole.hr account from AAI@EduHr system. The problem was solved in such a way that user accounts on the specified domain were opened by e-Class Register administrators of each individual school.

In addition to the mentioned problems with the organization itself, students and mentors also encountered other problems and challenges, such as learning how to work on new digital platforms, lack of direct communication with pupils in real time etc., but more will be said about this later in the paper.

## 4. Methodology

The aim of the paper is to provide an overall assessment of online school practice in History during the COVID-19 crisis. In order to do so, we asked ourselves four research questions:

1) What challenges and problems were encountered when organizing school practice online?

2) What are the attitudes of students towards doing school practice online?

3) What are the attitudes of mentors at school practice towards conducting school practice online?

4) What were the most commonly used digital tools and platforms in online school practice?

The research was conducted in 2020. First researcher was the head of history school practice at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek and the second researcher was a teacher who participated in history school

practice as a mentor of students. The sample consisted of students of the second year of the master's program in History at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, who during the academic year 2019/2020 attended the course *School practice* and their mentors at school practice in schools, more precisely teachers of History in primary and secondary schools, who agreed to be student mentors in the mentioned academic year. 31 students and 21 mentors participated in the research. That accounted 96.88% of the total number of students and 91.30% of the total number of mentors.

The research was conducted via an online questionnaire. The questionnaire for students consisted of 33 questions and was divided into six meaningful sections: general attitudes, assessment of own practice, online platforms and tools, communication with pupils, communication with the mentor, final part. The questionnaire for mentors also consisted of 33 questions and was divided into seven meaningful sections: general attitudes, method of carrying out practice, assessment of one's own work, online platforms and tools, communication with students and practice manager, satisfaction with students, final part. Mentors with whom the students completed the practice in the traditional way (N=5) only filled out the part of questionnaire related to general attitudes towards online practice. A 5-point Likert scale was used for most questions (1 – I completely disagree; 5 – I completely agree), but there were also a few questions with the possibility of free answers.

## 5. Results and discussion

The general attitudes of students and mentors turned out to be slightly negative towards the online way of conducting school practice.

| **Students** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Statement** | **Arithmetic mean** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Online practice is a good way to do school practice | 2.81 | 9.7% | 35.5% | 25.8% | 22.6% | 6.4% |
| Online practice is a good preparation for future independent work at school | 2.42 | 19.4% | 45.2% | 12.9% | 19.4% | 3.2% |
| Online practice can successfully replace traditional classroom practice | 1.81 | 45.2% | 35.5% | 12.9% | 6.5% | 0% |
| Online practice should become one of the integral parts of school practice | 3.00 | 9.7% | 25.8% | 29.0% | 25.8% | 9.7% |

| Mentors | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Statement** | **Arithmetic mean** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Online practice is a good way to do school practice | 2.52 | 14.3% | 38.1% | 28.6% | 19.0% | 0% |
| Online practice is a good preparation for future independent work at school | 2.52 | 19.0% | 28.6% | 33.3% | 19% | 0% |
| Online practice can successfully replace traditional classroom practice | 1.57 | 57.1% | 28.6% | 14.3% | 0% | 0% |
| Online practice should become one of the integral parts of school practice | 2.62 | 33.3% | 9.5% | 23.8% | 28.6% | 4.8% |

**Table 1** General attitudes of students and mentors towards the online conducting of school practice

Both students (2.81) and mentors (2.52) predominantly believe that the online method of conducting school practice is not good, although the mentors have a slightly more negative attitude, which can be explained by the fact that mentors encountered both usual work in the classroom and the online version, therefore, from experience, they could have come to the conclusion that the online way of conducting school practice is not the 'best' way of working, while for students it was their first encounter with teaching classes in schools, and therefore they had nothing to compare their experience with. Similar views were confirmed on the claim that online practice is a good preparation for future independent work at school. Again, both students (2.42) and mentors (2.52) expressed a slightly negative attitude, but this time students had a more negative attitude. The above could be explained by the fact that students were maybe disappointed that they were not able to do their school practice the usual way in the classroom.

Both students (1.81) and mentors (1.57) had particularly negative attitude towards the claim that online practice can successfully replace classroom practice. While their attitudes regarding other statements were diverse and most often ranged from 1 to 5, here students ranged from 1 to 4, and mentors from 1 to 3, which indicates that almost all respondents agreed that online practice cannot replace classroom practice. Such attitudes were expected because the goal of school practice is to prepare students for work in classrooms, that is, for traditional work in classes, which was not possible with online classes. When it comes to the claim that online practice should become one of the integral parts of school practice, students expressed a neutral (3.00) and mentors a slightly negative attitude (2.62). The reasons

for students' neutral attitude can be found in the fact that information and communication technologies are becoming more and more present in classes, and that is why it would be good for them to be trained for online way of working. The slightly negative attitude of mentors indicates that they believe that the already small amount of school practice should not be spent on a way of working they consider to be worse than the classic one.

| Statement | Arithmetic mean | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|
| Online practice was easy for me | 3.61 | 1 | 5 |
| I felt competent to teach online classes | 4.26 | 2 | 5 |
| Preparing for online practice took a lot of time | 3.48 | 1 | 5 |
| The online practice consisted of a sufficient number of teaching hours | 3.81 | 1 | 5 |
| I am satisfied with how I prepared the materials for classes | 4.45 | 2 | 5 |
| I completed the tasks assigned by the mentor on time | 4.61 | 2 | 5 |
| Overall, I am satisfied with the way I did online practice | 4.45 | 3 | 5 |

**Table 2** Student evaluation of their own completed practice

The students evaluated their own practice as mostly positive. Carrying out practice was mostly easy for them (3.61), they felt competent to conduct online lessons (4.26) but preparing for online practice took a lot of their time (3.48). They mostly think that online practice consisted of a sufficient number of teaching hours (3.81). Students are mostly or completely satisfied with the way in which they prepared materials for classes (4.45) and with their own promptness in completing the tasks assigned by their mentors (4.61). They are generally satisfied with the way they did the online practice (4.45), with no student being mostly or completely dissatisfied.

| Statement | Arithmetic mean | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|
| Conducting practice online took a lot of my time | 3.13 | 2 | 4 |
| I felt competent to mentor students online | 3.87 | 2 | 5 |
| The online practice consisted of a sufficient number of teaching hours | 3.07 | 1 | 5 |
| Conducting practice online did not hinder me from successfully transfer my own knowledge to students | 3.33 | 2 | 4 |
| Overall, I am satisfied with the way I did online practice | 3.80 | 2 | 5 |

**Table 3** Mentor evaluation of their own work

Mentors evaluated their work somewhat more negatively than students, that is, they were more self-critical. The online way of conducting practice did not take much of their time (3.13). Most of them felt competent for online mentoring of students (3.87), and no one felt completely incompetent, which is self-evident because otherwise they probably would not have accepted mentoring. According to mentors' opinion, the online practice both did and did not consist of a sufficient number of teaching hours (3.07), i.e. some mentors believe that the number of hours was completely sufficient, while others believe that the number of hours was not sufficient at all. As we see, completely different views are present, which makes the question of the hours of school practice open. The online method of conducting practice by mentors did not or mostly did not hinder successful transfer of their knowledge to students (3.33), but on the other hand it affected knowledge transfer because no mentor fully agreed with this statement. Mentors are generally satisfied with the way they did the online practice (3.80), and no one is completely dissatisfied.

| Statement | Arithmetic mean | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|
| During the online practice, the student successfully communicated with the pupils | 4.00 | 1 | 5 |
| I am generally satisfied with the way the student did the online practice | 4.40 | 2 | 5 |
| The student was competent to perform the online practice | 4.07 | 2 | 5 |
| The teaching materials prepared by the student were of high quality | 4.47 | 3 | 5 |
| The student performed his duties on time | 4.67 | 2 | 5 |

**Table 4** Mentor satisfaction with students

Mentors were generally mostly or completely satisfied with the way the students did the online practice (4.40). A high level of satisfaction was caused by the punctuality of students in fulfilling their obligations (4.67) and the quality of teaching materials prepared by students (4.40). Mentors were mostly satisfied with the competence of the students for conducting online classes (4.07), as well as with the communication between students and pupils (4.00). However, the last statement should be taken with caution, because a significant number of students who participated in the research did not have direct communication with the pupils, but it was rather achieved through mentors as mediators, but more on that later.

| Statement | Arithmetic mean | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|
| During the online practice, I successfully communicated with the pupils | 3.13 | 1 | 5 |
| During the online practice, the pupils were active | 3.71 | 2 | 5 |
| During the online practice, the pupils were interested in the work | 3.52 | 2 | 5 |
| Cooperation with pupils was successful | 3.83 | 1 | 5 |

**Table 5** Communication between students and pupils

One of the major problems in conducting online school practice was the problem of communication. Only 48.4% of students communicated directly with pupils, while the rest of the communication took place through mentors. Only 7.1% of students communicated with students in real time, while 64.3% of them sent assignments to pupils independently or with the help of a mentor and received feedback afterwards. This way students were deprived of one of the key aspects of school practice—live communication with pupils in real time. Nevertheless, students' answers in the questionnaire suggest that they were slightly satisfied with the communication, that is, they evaluated the communication as neither being successful nor unsuccessful (3.13). According to students, pupils were mostly active during online practice (3.71) and neither uninterested nor interested or mostly interested in work (3.52). Students consider overall cooperation with pupils to be mostly successful (3.83), although attitudes vary from completely unsuccessful to completely successful cooperation.

| Statement | Arithmetic mean | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|
| The mentor supported me during the online practice | 4.68 | 4 | 5 |
| The mentor was up to date in communication | 4.74 | 4 | 5 |
| The mentor introduced me to the online mode of work | 4.23 | 1 | 5 |
| The mentor gave me feedback on my work | 4.81 | 2 | 5 |
| The practice manager provided support during the online practice | 4.19 | 1 | 5 |
| The practice manager was up to date in communication | 4.42 | 1 | 5 |

**Table 6** Students' communication with mentors and the practice manager

The next examined aspect was the students' communication with their mentors and their practice manager. Students believe that they were mostly or completely supported by their mentors during online practice (4.68), and

no one expressed that the level of support was less than mostly complete. The situation is similar with the assessment of their mentor's promptness in communication (4.74) and giving feedback regarding their work (4.81). Students were mostly familiarized with the online way of working by their mentors (4.23%), but there were answers that they were not familiar with it at all (9.7%). Students generally believe that during online practice they received support from the practice manager (4.19) and mostly or completely believe that the practice manager was up to date in communication (4.42).

| Statement | Arithmetic mean | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|
| I supported the student during the online practice | 4.67 | 4 | 5 |
| I was up to date in my communication with the student | 4.73 | 4 | 5 |
| The student was polite in his communication | 4.73 | 2 | 5 |
| I introduced the student to the online mode of work | 4.67 | 3 | 5 |
| I gave the student feedback on the work | 4.73 | 4 | 5 |
| The practice manager provided support during the online practice | 4.33 | 3 | 5 |
| The practice manager was up to date in communication | 4.73 | 3 | 5 |

**Table 7** Mentor's communication with students and the practice manager

Mentors evaluated their work similarly to their students. Thus, mentors believe that they provided support to their students during online practice (4.67), that they were up to date in their communication with students (4.73) and that they gave them feedback on their work (4.73). The difference compared to the student answers is in the statement that students were introduced to the online way of working (4.67), as students rated the same statement lower (4.23). The mentors believe that they mostly or completely had the support of the practice manager (4.33), as well as that the practice manager was up to date in communication (4.73).

The most frequently used digital tools and platforms for conducting online practice were *Yammer*[1] (41.9%), *Microsoft Teams*[2] (22.6%), *Google Classroom*[3]

1 *Yammer* is a social network within the *Office 365* package. It enables creation of open and closed groups, i.e. virtual classrooms that can be accessed by teachers and students. Within virtual classrooms, conversations are available, i.e. posts that can be 'liked', commented on, copied and shared. Posting on classroom wall offers the possibility to post attachments as well. According to CARNET's research on the advantages and disadvantages of *Yammer*, teachers see the main advantage of using it in online classes in the similarity of this system to other social networks that students use every day, which made it much easier for them to navigate *Yammer*. The main disadvantages are the difficulty of students and teachers finding their way in groups and the lack of visibility of activities in groups, considering that it was not possible to divide them into subjects within one classroom. They also see as disadvantages the inability to establish video calls with students, the inability to set and review assignments in one place, and frequent difficulties with sending and receiving private messages (CARNET, 2020).

2 *Microsoft Teams* is a communication tool in the *Office 365* system. Unlike *Yammer*, *Teams* offers a number of features that facilitate online teaching, i.e. practice. First of all, it offers the possibility of creating teams (virtual classrooms) for a particular class, and the possibility of creating channels within the teams themselves (virtual classrooms by subject) that can be open or closed to other teachers. Creating a channel for each subject makes it easier for students and teachers to navigate the lessons and monitor student progress, which teachers highlighted as the biggest advantage of this tool in CARNET's research. Within teams and channels, posts can be 'liked' using different emoticons, commented on, saved, shared and even listened to using a focused reader. In this case as well, posting on the wall offers the possibility to post an attachment, i.e. a file, then praise one or more students, insert gifs and stickers, and create quizzes through the *Microsoft Forms* application. Another important feature of this tool is the ability to set tasks with a given deadline and points, and to set tests through the *Microsoft Forms* application, which makes it easier to check the given outcomes. One of the great advantages of *Teams* is the ability to communicate between teachers and students in real time through group and individual voice calls and video calls, as well as sending private messages, also group or individual. Teachers in CARNET's survey cite as an advantage the use of *Microsoft Teams* in online classes and the connection to *OneDrive* cloud storage. However, the research has shown that some teachers found *Microsoft Teams* complicated to use (CARNET, 2020).

3 Google Classroom is an online learning management platform that is part of the G Suite package. It enables the creation of closed virtual classrooms that are easy to use. Google Classroom interface is divided into several sections (Stream, Homework, People, Grades). Stream section is for posts that can be made available to all students and teachers in the classroom, or only to selected students. Posting on the wall offers the possibility to comment on the post, add files from Google Drive, add videos from YouTube, transfer files from your computer and add links to other content on the Internet. The School homework section is used for posting assignments, quizzes, discussions and file uploads. School homework can be published to all students or only to selected ones, and it is possible to set the scoring, the deadline for submitting the homework and the topic, i.e. the subject to which the homework relates. Teachers have the ability to grade student assignments numerically and in writing, while students can access all their assignments and mate-

(12.9%), and *Screencast-O-Matic*[4] (12.9%). Among other digital tools, *Adobe Spark* (6.5%), *Loomen* (6.5%), *Wordwall*, *Genially*, and *Sutori* were also used. However, it is striking that even 41.9% of students did not use digital tools and platforms at all in their practice. As a result, a significant number of students were not familiar with the way digital tools and platforms function at all, that is, they did not learn how to use them.

| **Students** | | | |
|---|---|---|---|
| **Statement** | **Arithmetic mean** | **Minimum** | **Maximum** |
| My IT skills were good enough for successful work | 4.52 | 2 | 5 |
| Online platforms and tools for teaching are easy to use | 3.97 | 3 | 5 |
| Online platforms and tools for teaching are practical | 4.20 | 3 | 5 |
| **Mentors** | | | |
| **Statement** | **Arithmetic mean** | **Minimum** | **Maximum** |
| My IT skills were good enough for successful work | 4.07 | 3 | 5 |
| Online platforms and tools for teaching are easy to use | 3.93 | 3 | 5 |
| Online platforms and tools for teaching are practical | 3.67 | 3 | 4 |
| The student successfully used online platforms and tools | 4.33 | 2 | 5 |

**Table 8** Attitudes of students and mentors about online platforms and tools

rials in one place and view their grades and feedback from their teachers in the Grades section. As for communication between teachers and students, it can take place in both Google Classroom and Microsoft Teams in real time thanks to Google Meet, which enables communication via video conferences in groups or individually. In addition to video conferences, the teacher and students can also use chat in Google Docs or in Google Hangout tool, which allows sending messages with the support of images and sound. According to teachers in CARNET's survey, this tool proved to be by far the best for conducting online classes due to its ease of use, transparency and intuitiveness. Teachers see the advantage of this tool in the simple creation of classrooms, placement of materials and assignments, connection to Google Docs and the possibility of communication through Google services (CARNET, 2020). We would definitely highlight simple monitoring of student activity using the display of grades, completion of tasks and feedback comments, which significantly facilitates the evaluation of knowledge, i.e. checking the given outcomes. As a disadvantage of this system, we would mention the occasional difficulty of connecting students to video conferences, i.e. to Google Meet.

4 *Screencast-O-Matic* is a free digital tool that allows you to record your computer screen, record videos using a webcam, and edit recorded videos. It differs from the previously described platforms because it is not necessarily intended for teaching, and it is not a learning platform. *Screencast-O-Matic* is easy to use, and videos can be published on *YouTube* or saved as a video file. The disadvantage of this tool is that in the free version, recording videos cannot last more than 15 minutes.

Even though significant number of students was not familiar with digital tools and platforms used, they assessed their IT knowledge as good enough for work (4.52), while online platforms and tools for teaching were assessed as practical (4.20) and easy to use (3.97). However, these results should be taken with a grain of salt because, as we have already mentioned, as many as 41,9% of students did not use any digital tools and platforms for teaching, and they made assessments without having experienced their use. Again, mentors were somewhat more self-critical than the students, but they consider their IT skills good enough for successful work (4.07). Similar to students, they generally consider online platforms and tools for teaching to be easy to use (3.93). In contrast to students, they consider online platforms and tools for teaching less practical (3.67), although most consider them to be mostly practical (66.7%). No mentor considers online platforms and tools to be completely practical. Mentors characterized students' use of online platforms and tools as successful (4.33).

In the last section of the questionnaire, students and mentors rated themselves, mentors rated students and vice versa, as well as the entire online practice with a score from 1 to 5 (with 5 being the highest grade). Students rated themselves with a score of 4.68, while mentors rated them with a score of 4.60. Mentors rated themselves with a rating of 4.47, and students rated them with a rating of 4.55. Students evaluated the entire online practice with a grade of 4.00, while mentors evaluated it with a grade of 4.27. The results indicate that both students and mentors evaluated in a similar way. And while they gave themselves and each other relatively high marks, online school practice itself received a slightly lower, but still a high mark. If the students and mentors were satisfied with themselves and each other, the following question arises: Why is the overall rating of online practice lower than individual ratings? The answer to that question probably lies in the fact that maintaining school practice online by itself, regardless of the work of students and mentors, is not the best solution.

At the end, students and mentors were also able to list the biggest problems they encountered during school practice, as well as suggestions for improving online practice. Students singled out lack of contact with pupils as the biggest problem, which included lack of direct communication with pupils and lack of feedback from pupils. Other problems they singled out were that the preparation of digital content took too much time; lack of class atmosphere; and technical problems. Mentors also singled out the

lack of communication between students and pupils as the biggest problem, as well as technical problems, such as the impossibility of including students in virtual classrooms due to administrative obstacles. As suggestions for improving online school practice, students most often mentioned introduction of direct communication between students and pupils; providing access to tools, platforms and applications that deal with the creation of activities, which are not free; better familiarization with digital tools; etc. A large number of student proposals went in the direction that school practice should simply not be online because it cannot replace classroom teaching. As suggestions for improving online school practice, mentors most often stated that students should become better acquainted with digital tools and platforms before the practice itself, and that the practice should last more hours. As with students, several responses suggested that online schooling simply cannot replace traditional classroom practice.

## 6. Conclusion

The COVID-19 pandemic forced all educational levels to change the way they work, that is, the online way of conducting classes in a very short period of time became of key importance. Such was the situation with the implementation of student school practice in History in primary and secondary schools. Today, in the time after the pandemic and with the answers we got from our research questions, we can say that online school practice is simply not a good way to conduct school practice. At current time online practice cannot replace school practice in classrooms in a quality way. The biggest reason for such a conclusion is the lack of quality communication between students and pupils, i.e. the lack of feeling the class atmosphere, and one of the goals of school practice is precisely that students practice communication with pupils and feel the class atmosphere.

Regardless of the fact that online school practice cannot replace regular school practice, situations such as the outbreak of a new pandemic and the impossibility of holding live classes in classrooms require adaptation and an online way of working. For the above stated reason, it is necessary to plan in advance and ensure that, even in difficult conditions, teaching is carried out in the best possible way, however far that way may be from the ideal. In other words, it is necessary to take steps so that online school practice in the future, in case of need, is of as high quality as possible.

There are several steps that can be taken. The first is to include work with digital teaching tools in teachers' study programs, because in this way students would be more ready to work with pupils in an online environment. The second is that the Ministry of Science and Education reacts in time with instructions for school practice and simplifies administrative procedures for obtaining the right to use digital tools and platforms. The third step is to provide a good infrastructure for conducting online classes, that is, to increase the power and speed of Internet connection so that the classes can take place smoothly. The previous two steps are technical prerequisites for online school practice to be maintained at all. Finally, the fourth step would be to develop new digital tools and platforms, adapted to the age and abilities of pupils, which will enable direct communication between students and pupils in real time. As long as the above steps are not taken, the possibility of maintaining quality online school practice will not be possible, so let us hope that the need for its maintenance will not even arise.

## 7. Bibliography

Agencija za znanost i visoko obrazovanje. (2020). *Izazovi u visokom obrazovanju za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 i socijalne izolacije: iskustva i potrebe studenata i djelatnika visokih učilišta*. https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Rezultati_istra%C5%BEivanja_Izazovi_u_visokom_obrazovanju_za_vrijeme_pandemije_bolesti_COVID19_i_socijalne_izolacije.pdf

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability, 12,* 1–34.

Bagarić, Ž., Plantak, D., & Škof, B. (2021). Croatian experiences of distance learning at the beginning of the public crisis caused by COVID-19. In L. Gomez Chova (Ed.), *INTED2021 Proceedings* (pp. 2859–2866). IATED Academy. https://doi.org/10.21125/inted.2021.0610

Baksa, T., & Luić, Lj. (2020). From face-to-face to remote learning in times of Covid 19 crisis in Croatia. In L. Gomez Chova (Ed.), *ICERI2020 Proceedings* (pp. 9318–9326). IATED Academy. https://doi.org/10.21125/iceri.2020.2067

Bastl, D. (2021). Prednosti i nedostaci učenja na daljinu. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje, 4*(5), 208–213.

Berg, G. A. & Simonson, M. (2023). Distance learning. In *Encyclopedia Britannica*. Retrieved April 16, 2023. https://www.britannica.com/topic/distance-learning

Bušelić, A. (2021). *Stavovi studenata o iskustvu studiranja u uvjetima nastave na daljinu* [Master's thesis. University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences]. Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Split.
https://dabar.srce.hr/islandora/object/ffst%3A3375

CARNET. (2020). *Online sustavi za organizaciju i provođenje nastave na daljinu*.
https://www.carnet.hr/wp-content/uploads/2020/08/Online-sustavi-za-organizaciju-i-provo%C4%91enje-nastave-na-daljinu1.pdf

Čubrić, M. (2021). Nastava na daljinu. *Hrvatski jezik, 8*(1), 12–14.

Diković, M., Plavšić, M., & Matković, R. (2021). Online teaching during COVID-19 from the university students' perspective. In L. Gomez Chova (Ed.), *INTED2021 Proceedings* (pp. 4149–4158). IATED Academy.
https://doi.org/10.21125/inted.2021.0846

Dukić, D. & Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. *Tehnički glasnik, 6*(1), 69–72.

Horvatić, P. & Šantar, M. (2022). Zadovoljstvo studenata Sveučilišta u Zagrebu online nastavom tijekom pandemije COVID-19. *Diskrepancija: studentski časopis za društveno-humanističke teme, 17*(25), 58–75.

Jurlina, J., Papo, D., & Potlimbrzović, H. (2022). Stavovi studenata Sveučilišta u Osijeku prema online učenju tijekom potpunog zatvaranja uslijed epidemije COVID-19. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 30*(1), 265–285.
https://doi.org/10.21464/mo.29.1.2

Karačić, G. & Bratanić, N. (2021). Obaveze nastavnika u nastavi na daljinu tijekom pandemije. *Acta Iadertina, 18*(2), 323–338.

Katavić, I., Milojević, D., & Šimunković, M. (2018). Izazovi i perspektive online obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Obrazovanje za poduzetništvo, 8*(1), 95–107.

Kostović-Vranješ, V., Bulić, M., & Periša, V. (2021). Stavovi studenata učiteljskog studija i učitelja razredne nastave o nastavi na daljinu. *Školski vjesnik, 70*(2), 111–134.

Mansour, E. B. & Mupinga, D. M. (2007). Students' Positive and Negative Experiences in Hybrid and Online Classes. *College Student Journal, 41*, 242–248.

Matković, N. (2021). *Stavovi i percepcije studenata splitskog sveučilišta o provedbi online nastave za vrijeme trajanja epidemije Covid-19* [Undergraduate thesis. University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences]. Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Split.
https://repozitorij.ffst.unist.hr/islandora/object/ffst:3173

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2020). *Obavijest od 20. travnja 2020., Vježbe za studente studijskih programa ranog i predškolskog odgoja i nastavničkog smjera*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
https://web2020.ffzg.unizg.hr/covid19/wp-content/uploads/sites/15/2020/05/Vje%C5%BEbe-za-studente-studijskih-programa-ranog-i-pred%C5%A1kolskog-odgoja-i-nastavni%C4%8Dkog-smjera.pdf

Velki, T. (2022). Vrednovanje učenja na daljinu osječkih studenata za vrijeme pandemije COVID-19. *Bilten Hrvatskog društva za medicinsku informatiku, 28*(1), 66–69.

Vidić, T., Klasnić, I., & Đuranović, M. (2022). Student evaluation of online teaching quality, their own engagement and success expectancy in the future. *International journal of emerging technologies in learning, 17,* 135–147.

Vlada Republike Hrvatske. (2020, 14th March). Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu. Vlada Republike Hrvatske.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_29_670.html

# Izazovi organiziranja školske prakse iz Povijesti za vrijeme COVID-19 krize

## Sažetak

Pandemija COVID-19 predstavljala je jedan od najvećih izazova s kojima se obrazovni sektor ikada susreo. Cilj je rada dati cjelokupnu ocjenu *online* školske prakse iz Povijesti za vrijeme COVID-19 krize. Postavljena su četiri istraživačka pitanja. S kojim se izazovima i problemima susrelo pri organiziranju školske prakse *online*? Kakvi su stavovi studenata prema izvođenju školske prakse *online*? Kakvi su stavovi mentora na školskoj praksi prema izvođenju školske prakse *online*? Koji su bili najčešće korišteni digitalni alati i platforme u *online* školskoj praksi?

Istraživanje je provedeno tijekom 2020. godine. Uzorak su činili studenti druge godine diplomskog studija Povijesti na Filozofskom fakultetu u Osijeku, koji su tijekom akademske 2019./2020. godine pohađali kolegij *Školska praksa* te njihovi mentori na školskoj praksi u školama. U istraživanju je sudjelovao 31 student i 21 mentor. Istraživanje je provedeno na način da su studenti i mentori ispunjavali *online* upitnike.

*Online* školska praksa jednostavno nije dobar način provođenja školske prakse. *Online* praksa ne može zamijeniti školsku praksu u učionicama. Najveći razlog za takav zaključak jest nedostatno dobra mogućnost komunikacije između studenata i učenika. Potrebno je učiniti korake kako bi *online* školska praksa u budućnosti, u slučaju potrebe, bila što kvalitetnija. Nekoliko je koraka koji se mogu učiniti: uvrstiti rad s digitalnim nastavnim alatima u nastavničke studijske programe; na vrijeme reagirati s uputama za školsku praksu i pojednostavniti administrativne postupke dobivanja prava korištenja digitalnih alata i platformi; osigurati dobru infrastrukturu za provođenje *online* nastave, odnosno pojačati snagu i brzinu internetske veze kako bi se nastava mogla nesmetano odvijati; razviti nove digitalne alate i platforme, prilagođene dobi i sposobnostima učenika, koji će omogućiti izravnu komunikaciju između učenika i studenata u realnom vremenu.

**Ključne riječi**: školska praksa, Povijest, stavovi studenata, stavovi mentora, *online* nastava, *online* alati i platforme, *online* učenje

# ANCIENT HISTORY AND COGNITIVE LINGUISTICS: A CONTEMPORARY INSIGHT INTO OLD MINDS

**IVAN FREMEC**

Memorial Center of Homeland War Vukovar
Ive Tijardovića 60
HR–32000 Vukovar
Croatia
ifremec@gmail.com

*UDK: 81'373.612.2:930=111*
*81'23:930=111*
*Review article / Pregledni rad*

**Summary**

This paper discusses the possibility of cognitive approach to historical literary sources by employing a corpus-based analysis. A historical overview of the relationship between language and historical science is given, from Herodotus to contemporary linguistic theories. The relationship between cognitive linguistics and history of mentalities is discussed, the former being the proposed tool for analysis within the theoretical framework of the latter. Conceptual metaphor theory is explained in detail, as well as the ways it can be employed in investigating mentalities in different time periods.

**Key words:** ancient history, cognitive linguistics, conceptual metaphor theory, history of mentalities

## 1. Introduction: historiography and language—an overview

It is well known that historians dealing with different time periods do not use the same approaches and methodology. Those dealing with older periods are often faced with a lack of historical sources that have been irreversibly damaged over the years or simply turned to dust, which can make the study of certain time periods very difficult. In addition, as a result of numerous rewritings and scribal errors, texts change, sometimes so much that it is difficult to grasp the basic idea and the intention of the author. It is often necessary to possess extremely good knowledge of auxiliary sciences

of history such as epigraphy, diplomatics, philology and others in order to be able to read a text and put it in context to ensure its correct interpretation (as much as it is possible, because unless we invent a time machine, the work of a historian can never be 100% accurate).

The approach to the analysis and interpretation of written sources was extremely simple at first. For centuries, historiography, before its scientific development in the 19th century, employed primarily an antiquarian approach to the analysis of historical sources, which was also reflected in the way historians treated literary sources. Only recently have linguistic theories appeared that provide a new perspective on the literary sources because they analyze the pragmatic and semantic aspects of the discourse and thus reveal linguistic phenomena that they consider to be a direct manifestation of the way of thinking of people in a particular time period. One of the recent linguistic theories is the theory of cognitive linguistics, which studies the connection between mind, language and socio-physical experience (Evans, 2007), which will be discussed after a brief historical overview of the relationship between language and literary sources in historiography.

Why is linguistics important for the study of the past? Primarily because the text, that is, the textual discourse, is inseparable from historical science, and historiography is inseparable from literature. The product of historiography is also a text that is created primarily by studying literary sources, as well as fragments of material culture and oral tradition. However, historical science has managed to fight off attempts to be placed in the category of literature as one of its branches (Gross, 2001). This centuries-old thinking is not surprising, because the foundations of what we call historical science today are found in works like Herodotus' *History*. The work of the "The Father of History", as he was dubbed by "The Father of the Homeland" (Cicero, ca. 45 BCE/1970), created in the middle of the 5th century BC, can be read in several ways: as a travel novel, as a collection of stories and fairy tales (disregarding the historical value of such stories), as an encyclopedia of antiquity, and as a handbook of comparative anthropology and ethnography. Herodotus' work is today both part of contemporary literary anthologies as well as considered as one of the most important historical sources for the archaic and classical history of Greece and for the history of parts of Western Asia and North Africa in ancient times.[1]

[1] Cicero, in addition to the attribute "The Father of History", also attributes many fictional stories to Herodotus. According to Cicero, the difference between history and poetry is

Herodotus' successor, Thucydides, took steps towards setting the boundaries of historiography, indicating that he wanted to write history only on the basis of detailed research and insight into events, both the events he bore witness to and the events he received information from others (Thucydides, ca. 410 BCE/1956). Since Aristotle, who placed historiography lower than poetry and philosophy in the hierarchy of values, historiography is a distinct literary genre, and for Cicero, historiography is one of the branches of rhetoric with high literary requirements (Gross, 2001). The dichotomy between history and poetry that Cicero mentions can be observed in Thucydides, who said that the omission of incredible stories in his work would probably not please the reader's ear, but that he would be satisfied by the gratitude of those who want an unbiased presentation of events (Thucydides, ca. 410 BCE/1956). Beginning with Thucydides, the historiography of ancient history and the Middle Ages, right up to the period of the Humanism, is the history of its own time, which means that ancient and medieval writers, in addition to reports about their time (chronicles), also wrote works about past, but always using the works of older authors who were contemporaries of past events, so the historiography of the following centuries is mainly a positivist reading and copying of older sources, devoid of historical-critical method (Gross, 2001). Therefore, the historiography of the Middle Ages remained primarily a branch of rhetoric, and in its writing the patterns of Roman authors were applied.

Historical-critical textual analysis during that period developed slowly. One of the key persons who contributed to a more scrupulous approach in historiography using philological criticism was Lorenzo Valla, an Italian humanist who in 1440 proved that the Donation of Constantine, on which Popes based their secular authority in the western part of the Roman Empire, is a forgery (Gross, 2001). During that time, with the help of newly invented techniques, older texts were subjected to critical analysis in order to check their degree of authenticity. The focus was on "mechanical" techniques, such as the examination of seals and language formulas in order to see if they belonged to the period from which the document dated. During the period of Humanism, philology emerged as a historical-critical discipline with its own methodology (Gross, 2001, p. 57).

---

that the primary criterion for writing history is the truth, while the primary task of poetry is to spoil the reader: "Quippe, cum in illa omnia ad veritatem, Quinte, referantur, in hoc ad delectationem pleraque; quamquam et apud Herodotum, patrem historiae, et apud Thepompum sunt innumerabiles fabulae." (Cicero, ca. 45 B.C.E./1970, 1, 5)

We can precisely mark the time of Humanism as the moment when linguistics began to be used as a useful tool for the analysis of historical sources, but philologists of that time did not try to find meaningful data in the text and to write history based on it, they only dealt with historical-critical analysis and interpretation of texts without using them for the presentation of the historical events they bear witness to (Gross, 2001, p. 57). Thus, they treated the written source the same way as antiquarians and museologists treat an artifact that reaches them in a bad state, after years of exploitation: they cleaned the layers that had deposited over the years and tried to restore the artifact to its former glory. However, they did not use it as a source from which they would gather information on the basis of which they would scientifically describe past events by putting them into context.

As for the "deeper" linguistic analysis of the written sources, which would look for linguistic manifestations of social, cultural and collective phenomena in a certain time period, it still did not exist in the sense in which these phenomena are today investigated by cognitive linguistics. If we used the linguistic domain for a better comparison, we could say that humanist philological erudition studied the level of Saussure's *langue*, that is, the rules for the syntactic arrangement of sentences that can be extracted and defined as linguistic formulas present in a certain period of time (Saussure, 2011). Also, a comparison can be drawn with Noam Chomsky's transformational-generative grammar, which claims that the human mind generates new sentences based on a finite number of patterns according to pre-abstracted syntactic rules (Chomsky, 2002). Erudite scholars well-versed in philology studied whether the language formula present in a document from a certain period corresponded to the language formulas that were common in that period in order to establish whether the document was authentic or a forgery.

Humanist assumptions about universal human history, which would be a mirror of human life are also important for this overview (Gross, 2001, p. 66). According to the ideas that appeared at the time, all aspects of human life should be included in the writing of history in order to obtain a comprehensive picture of the human past. In this connection, during that period criticism was voiced of ancient historiography, which was held in highest regard until then, and some humanists, for example, called out Thucydides because of his putting too much emphasis on political and military history (Gross, 2001). This shift in thinking is extremely important for the further development of historiography (although it would occur much later, in the 20$^{th}$ century) and the shift in the focus of the subject of its study to various

parts of human life. The foundations of new thought would later serve as a basis for, among others, the history of mentalities, i.e., part of historiography that diachronically studies collective mentalities, and for which linguistics, especially cognitive linguistics, can serve as a very useful tool.

The ideas of the French Enlightenment thinkers, such as Montesquieu and Voltaire, are also quite important for this introductory overview of historiography and its relationship to language. Although we could say, if we were to identify cognitive linguistics with a certain philosophical trend, that its "embodied experience" mostly corresponds to the empiricism of John Locke and David Hume, that is, to the belief that man obtains knowledge through experience (which, of course, is also reflected in language), and Voltaire's rationalist-deterministic view modeled on Descartes (whose thinking is reflected in the transformational-generative grammar of Noam Chomsky and his "linguistic ability"), we can find some similarities with the cognitive approach as well. Voltaire's assumption that human nature is always the same and that it depends on agents such as state apparatus' pressure, religion and natural causes such as climate and geographical features (Gross, 2001) can be identified with linguistic universality as the subject of linguistic research. If we were to claim from a cognitive point of view that there is a universality of all human beings with regard to their appearance, physical and physiological characteristics (two legs, two arms, trunk, upright gait, brain structure, functioning in three-dimensional space affected by gravity) and that this universality manifests itself in language (because with the help of our common brain we abstract the reality around us and phonologically and morphologically translate it into a structure called language), then we can investigate differences in language that are also conditioned by external factors, such as Voltaire's pressures of the state apparatus, religion and other social causes. A parallel can be drawn here with the French historians' ideas about long-term historical structures (*longue durée*) which are primarily conditioned by the climatic and geographical features of a certain area that affect people's lives, their social relations and culture (Braudel, 1972).

The next step in development of historical-critical textual analysis was the merging of philological-erudite approach to historical sources and historiography in the second half of the 18th century, when documents that underwent philological restitution began to serve historiographers as a source for reconstructing history (Gross, 2001). In contrast to Humanism, whose main characteristic was that the work of erudite scholars dealing with historical-critical analysis and the work of historiographers writing history did not mix, during

the Enlightenment these two "fractions" reconciled and the transformation of historiography into a distinct science began, that is, the writing of history according to scientific principles and with the use of modern methods of auxiliary sciences of history. The German Friedrich August Wolf takes the most credit for the improvement of the philological criticism of historical sources, especially ancient ones, because he did not want to see them only as closed and unattainable models but sought in them a historical source for a particular time period, which is an extremely important moment for the affirmation of the linguistic approach in historiography (Gross, 2001).

But even in this period, philology, that is, linguistics, did not study linguistic phenomena in a text as a reflection of a certain way of thinking in a certain period of time. For such an approach, advances in historiographical science itself concerning the subject of its research were necessary, so the historians gathered around the journal *Annales d'histoire économique et sociale* wanted to study social and economic history and include in the writing of history as wide a circle of scientists as possible (geographers, psychologists, linguists, sociologists) (Gross, 2001). By opening up historiography to other sciences, the foundations were laid for an interdisciplinary approach to the study of history, which is today the backbone of historical science. One of the scientists extremely important for the evolution of historiography is certainly Lucien Paul Victor Febvre, who advocated economic and social history, promoting the use of linguistics when writing history (Gross, 2001). Taking into account Febvre's fascination with geography, advocating language research, and placing historical structures in the focus of historiographical research, as well as Bloch's considerations on the medieval concept of time and the work with which he laid the foundations of the history of mentalities, we can clearly assess that the "founding fathers" of the *Annales* were very close to research mechanisms employed by cognitive linguistics. For example, we verbalize time as an abstract concept in a different number of categories, and each of these linguistically manifested categories says something about the society that uses it and about their understanding of time, but more on that later.

The history of mentalities incorporates the totality of thoughts and feelings of people that lived at a certain space during a certain time, that is, it studies how people in the observed time period experienced reality (Gross, 2001, p. 258). For such an approach, cognitive linguistics is a useful tool which could dodge the problems inherent to the theoretical framework of history of

mentalities, such as regionalism[2] and focus on microelements (Gross, 2001), as it could paint a comprehensive picture of substantial periods of time in a wide geographical area. Cognitive linguistics is especially useful when comparing two or more nations/cultures with regard to their understanding of abstract categories such as time and feelings, but also of "major events" such as birth, life and death. All these linguistic manifestations, which are reflections of reality in the minds of historical subjects, can be quantified if there is a large enough corpus: the larger the corpus, the more relevant the results. A cognitive linguistic approach, especially if it is applied within the theoretical framework of history of mentalities, could reduce the gap between total history and microhistory, that is, between "whole" and "part", because if we follow the theory that the basis of a language is embodied experience and that we understand abstract concepts using the same mechanism that arises from the fact that we are upright beings living in a three-dimensional space with a gravitational force, we arrive at a universality in language that functions as a link between these two approaches.

Postmodernism and the linguistic turn during the 1960s questioned the use of written sources as a valid source of information about the past, as they erased the connection between the signifier and the signified, basing its theory on the claim that in different time periods the connections between the signifier and the signified were different than they are today, thereby undermining the very possibility of writing history based on written information from the past. Before moving on to postmodernism and its theories about language, we will briefly refer to the structural linguistics of Ferdinand de Saussure, which has already been mentioned. Namely, according to Saussure's theory, language is a closed system of signs (*signe*), and each sign consists of a signifier (sound) and a signified (concept), which are mutually inseparable and must be considered synchronically, in their context, and not diachronically and in isolation (Saussure, 2011). For historical science, this meant the complete disappearance of the historical motion from the historiographical equation and to the belief of members of the so-called New Criticism that the historiographical text relates to reality in the same way as the fictional one (Gross, 2001).

[2] The author states that the history of mentalities is primarily regional because its cultural and anthropological contents are limited to the presentation of the culture and social patterns of one region. However, a contrastive cognitive linguistic approach would enable the comparison of both larger and smaller geographical and cultural units.

This view was shared by Michel Foucault, who believed that man is an object enclosed within language and unable to penetrate reality, the result of which is the theory of discontinuity, which means that time periods are characterized by a break between them (Gross, 2001). The linguistic turn and postmodernism share a view that language constructs its own reality, something that in linguistics is often (but incorrectly) called the Sapir-Whorf hypothesis—the belief that the language we speak affects the way we think—that is, linguistic relativism (Mandelbaum, 1949). As far as theorists of linguistics and narrative discourse in the second half of the 20th century are concerned, it is necessary to single out Paul Ricoeur, who advocates the theory that historical events have a narrative structure and therefore the narration of historians can be accepted as legitimate (Gross, 2011). Cognitive linguist George Lakoff follows this line of thought. He believes that the complex narratives that are present in our lives and of which our lives are actually comprised of (events such as a romantic relationship, death, birth of a child) are composed of smaller narratives that have a simple structure called frames (Lakoff, 2008). The structure of frames can also be monitored at the neuronal level, for every action we perform. Simple narratives have a structure that can be broken down as follows (Lakoff, 2008):

- Preconditions – the prior context required for the narrative
- The Buildup – the events leading up to the main, or central, event
- The Main Event – what the narrative is mainly about
- The Purpose – what is achieved (if there is a purpose)
- The Wind-Down – the events that end the narrative
- The Result (the final context right afterward)
- The Later Consequences

From this breakdown, we can see how the structure of the narrative corresponds to the structure of historical events, and consequently to the historiographical discourse that describes a historical event.

## 2. Cognitive linguistics and conceptual metaphor theory

So far, the notion of cognitive linguistics has been mentioned several times, but it is time to clarify it in more detail. Cognitive linguistics, as defined by Evans, is a school of linguistics and cognitive science that focuses "on the role of meaning, conceptual processes, and embodied experience

in the study of language and the mind and the way in which they intersect" (2007, p. 22). Therefore, cognitive linguistics should not be viewed as an isolated theoretical framework, but as an interdisciplinary approach to language that combines contemporary findings from the fields of psychology, linguistics, anthropology, philosophy and computing (Lakoff, 1987).[3] Cognitive linguistics developed during the 1980s as a response to generative linguistics, a formalist direction in linguistics that preceded it, which could not provide answers to linguistic questions in the field of semantics, i.e., meaning, and did not take phraseology and metaphor into account at all when describing the language.[4]

But the metaphor itself is a very fertile ground for studying the mentalities of peoples. An area of cognitive linguistics that could yield interesting results in historical research is the conceptual metaphor theory, which could be applied diachronically and contrastively to literary sources. Namely, the conceptual metaphor theory claims that a huge part of our everyday speech is metaphorical (Lakoff & Johnson, 1980). In contrast to Aristotle's metaphor, which was defined as a poetic figure and considered as such for 2300 years, cognitive linguists asserted that we use metaphor every day, and even the language of modern science, until recently considered completely literal, as opposed to poetic, figurative, proved to be full of conceptual metaphors (Lakoff & Johnson, 1980; Mičunović, 2012). The linguists George Lakoff and Mark Johnson deserve the most credit for the development of the conceptual metaphor theory, presented in 1980 book *Metaphors We Live By*. The core of the conceptual metaphor theory is that language, which is a reflection of our conceptual system, is largely metaphorical. Searching for mechanisms on which our understanding of the poetic, Aristotelian metaphor rests, cognitive linguists discovered that the mechanisms for its understanding do not lie in language, but in the mind, which is the case with all forms of metaphor (Lakoff, 1993).

Namely, we understand a metaphor by imagining one conceptual domain within the framework of another. For example, we imagine the abstract term

---

3 This interdisciplinary approach reminds of the *Annales* school from the middle of the 20th century.

4 Proponents of generative linguistics believe that there is a special part of the brain responsible for language, that is, speech. However, theorists of cognitive linguistics believe that the brain does not contain a distinct module for the production and understanding of language, but that the cognitive processes by which we process language are equal to the cognitive processes we use in general cognition, as recent neurological research has shown.

"love" in terms of travel, so we often hear sentences like "We are at a crossroads" (decisive, key moment in a romantic relationship) or "We have reached the end of the road" (divorce, breakup of a romantic relationship) and "It seems to me that we are not going anywhere" (to explain this sentence, we could once again use the conceptual metaphor *Love is a journey* and say that the persons in a romantic relationship found themselves "at a dead end", that is, that their relationship "is not moving forward"—yet another explanation within the framework of the conceptual metaphor *Love is journey*). The above examples show how metaphor works and how it is structured: we understand one conceptual domain through another, and the meaning is constructed by mapping from the original to the target domain (Evans, 2007).

So, in the conceptual metaphor *Love is a journey*, "love" is the target domain, and "journey" is the source domain—the source domain is the domain that gives structure (its framework is necessary for the understanding of the target domain), and the target domain is the domain that is structured through the source domain (Lakoff, 1993).

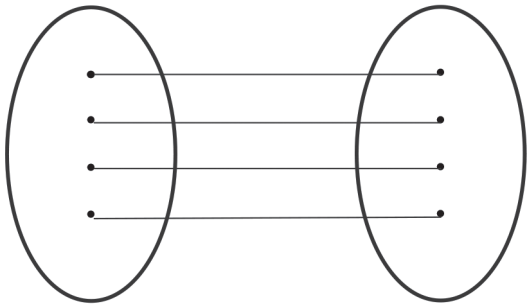



**Figure 2** Source and target domain of a conceptual metaphor

It is the mappings between domains that occur in the mind that allow us to think and talk about one domain within the framework of another. We can also talk about quantity in spatial terms and say: "Temperatures are high at this time of year." This metaphor stems from the fact that we use mercury thermometers to measure temperature, and when the air is warm, the mercury in the thermometer rises, which explains the origin of this metaphor, but also leads to the concept of embodiment, a very important concept in cognitive linguistics that we touched upon in the previous lines. Since the 17th century and René Descartes, who developed the theory that

body and mind are two distinct and separate entities, many philosophers have followed his path.

The theory that the mind is independent of the body and that it can be studied separately became the basis of philosophy, which was also reflected in linguistic theories. It was considered that thought is abstract and has nothing to do with the tangible, because it is completely separated from the human body and its limitations (Lakoff, 1987). But almost 2,500 years ago the Greek philosopher Protagoras uttered a famous sentence that is often translated as "Man is the measure of all things" (Arieti & Barrus, 2010).

Although the sentence was misinterpreted in Protagoras' time and considered sacrilegious because it was believed that above men there are gods who are the masters of all that exists, today it is believed that Protagoras meant something else. He meant feelings, beings, ideas, properties, etc., everything that is somehow related to people and arises in the human mind, which is very similar to one of the basic postulates of cognitive linguistics. Embodied cognition is a theory that posits that our mind and our conceptual organization (the way we think) are the result of the mechanisms and ways in which our bodies interact with the environment in which we live (Evans, 2007). As a result of this interaction, our experience is embodied, and it is so because of the nature of our bodies and the neurological structure that we possess (Evans & Green, 2006). Since people have the same bodies, the same neurological apparatus, and live in a three-dimensional environment characterized by the force of gravity, it is expected that certain concepts arising from human experience are universal and can be found in various languages around the world. If certain concepts are universal due to the nature of our bodies and the three-dimensional environment in which we live, it means that their linguistic interpretation differs due to the social environment, geographical peculiarities, climatological characteristics of the environment, etc., which are all data that the systematic analysis of literary sources in the theoretical framework of cognitive linguistics can provide. A careful reading of a historical source can reveal which conceptual metaphors are represented in which period and which source domains are commonly used to explain certain target domains. Using the conceptual metaphor theory, one can also investigate the relationship of certain groups in time and space to the abstract concepts such as love, death, time, and it is clear that the mentioned approach would best fit within the theoretical framework of history of mentalities when we talk about the use of cognitive linguistics in historical science.

The concept of time is particularly suitable for investigating certain time periods and cultures within the theoretical framework of the conceptual metaphor theory, because time is an abstract concept that we most often verbalize through the domain of space, therefore, we talk about time in the words we would use when talking about space. Lakoff and Johnson believe that human beings are predestined by their physiology and neurological structure to think about time in terms of space, because in our brain there is "an area in the visual system of our brains dedicated to the detection of motion", but there is "no such area for the detection of global time" (1999, p. 140). This brings us to the so-called linguistic problem of time, that is, to the use of language with which we describe "motion through three-dimensional space and locations in three-dimensional space in order to talk about time" (Evans, 2004, p. 5).

Spatial lexicalization of the discourse about time is the most widespread, which confirms the cognitive linguists' assumption about the embodied experience that is transferred to language. Some examples of spatial lexicalization of discourse about time are: "We arrived on time."; "He's stuck in time."; and "From time to time." These are the so-called orientational metaphors. However, for the analysis of the mentality of individual groups in time and space, ontological and structural conceptual metaphors are the most important. Structural metaphors have already been discussed; namely, they are metaphors by which one experience/feeling/activity is structured within the framework of another (Lakoff & Johnson, 1980). An example is the aforementioned conceptual metaphor *Love is a journey*. Ontological metaphors arise when we project the characteristics of a certain being or object onto something that does not inherently possess these characteristics (Lakoff & Johnson, 1980). An example of such a metaphor in a discourse about time would be the sentence "Time flows" or "They ran out of time", in which we conceptualize time as a liquid, i.e., it is the case of a conceptual metaphor *Time is a liquid*. The use of ontological metaphors allows us to single out one aspect of an abstract phenomenon and talk about it within the framework of tangible matter that we can imagine much more easily. Of course, the choice of matter that serves to structure the abstraction, that is, the choice of an ontological metaphor, also reveals to us the way of thinking of the speaker himself.

It is through the analysis of ontological, orientational and structural conceptual metaphors that mentalities in a certain time period can be investigated. For example, research into phraseological units with the lexeme "time" in

English and Croatian has shown that there are certain differences in the conceptualization of time in English and Croatian, which indicate the difference in the mentalities of the speakers of those two languages (Omazić & Schmidt, 2011). For example, Croatian language conceptualizes time mostly in terms of space, while English conceptualizes time mostly in terms of objects, using the ontological metaphor *Time is an object*. This means that English speakers exert greater control over time than Croatian speakers. Verbalization of time in speech through conceptual metaphors can reveal hidden nuances in the mentality of speakers of certain languages throughout history. Time is only one of the abstract concepts suitable for investigation in the theoretical framework of cognitive linguistics, i.e., conceptual metaphor theory. Concepts such as feelings (love, hate, sadness, fear, happiness, surprise, anger) and personification, which in itself is an example of a conceptual metaphor, can be explored in the same way, as well as all other abstract concepts such as sexuality, romantic relationships, childhood, death, politics, war etc. to shed light on the way people thought in a particular era.

## 3. The application in ancient history and notable examples from other fields of study

How to apply cognitive linguistic methods to ancient texts with the aim of better insight into the thoughts of the people who wrote them? This is by no means an easy task. After formulating the research question, it is necessary to determine the time range within which we will choose the texts for analysis so that the obtained results can be compared with the texts created in another time period. One of the problems in such diachronic research is certainly the selection of an adequate corpus. The synchronic research of modern languages in the present is far more rewarding because vast amounts of public discourse are easily accessible. On the other hand, the poverty of literary sources for certain time periods can make this approach much more difficult. Furthermore, only the texts in the original language should be included in the corpus, because the original is inevitably changed during translation, and therefore the results of research based on translations of texts would not give accurate results. Thanks to the digitization of historical sources, corpus-based approach is greatly facilitated, which was not possible 30 years ago and similar research would require the painstaking work of reading huge amounts of text.

The second step would be to use corpus analysis techniques such as frequency analysis, collocation analysis, and discourse analysis to identify patterns and relationships in the data as well as instances of metaphorical language in the texts. By using the theoretical framework of the conceptual metaphor theory, the metaphorical expressions can then be categorized into a limited number of conceptual metaphors that are widely used across the texts to understand and describe mental processes, such as emotions, attitudes, beliefs, and experiences. Of course, the cultural and historical context in which the texts were produced has to be considered, including the attitudes and beliefs of the society and the historical period, to understand how the metaphorical concepts reflect and shape those attitudes and beliefs. The contrastive part of the research would be to compare the metaphorical concepts in the ancient texts to those found in other time periods and societies to identify similarities and differences in the way that mental processes are understood and described. By applying the framework of conceptual metaphor theory to ancient texts, we can gain a deeper understanding of the linguistic expressions of mental processes and how they reflect and shape cultural attitudes and beliefs in different time periods and societies.

However, there are drawbacks to this approach. First of all, we cannot study groups/peoples that have not left us written records. We cannot analyze the texts of, for example, Greek and Roman authors about such peoples using cognitive approach, because it reveals information only about the authors of the text, not about the peoples the authors wrote about. Furthermore, the authors of the text were also members of social elites, educated and literate enough to produce literary work, which means that by employing cognitive approach (and this applies to various other approaches to the text) we can only gain insight into the way of thinking of a very small part of society (Džino & Donić Kunić, 2013). Also, the texts of ancient authors that have reached us often have several variants, so a careful study of all available versions of the text is necessary.

As already pointed out, studies of this kind are a very common and popular way of investigating contemporary languages and cultures. However, few engage in the study of historical sources by employing this approach. If it happens, it is most often diachronic research exclusively within the theoretical framework of historical linguistics, as, for example, Georgakopoulos and Piata did by investigating the polysemy of the word *khrónos* (time). Based on the corpus of texts (the works of Homer, Hesiod, Aeschylus, Sophocles,

Euripides, Plato, Aristotle, Strabo, and Diodorus) written between the 8th century BC and the 1st century AD, the authors investigated the polysemous lexeme *khrónos* and came to the conclusion that in its original meaning the lexeme *khrónos* denoted duration and that there were two conceptualizations of the said lexeme: one as distance and the other as quantity (Georgakopoulos & Piata, 2012).

Such studies are slowly emerging, but, as already pointed out, their findings and conclusions stay within the scope of linguistics. It is important to state that diachronic semantics, as one of the disciplines that have firmly established their place within general linguistics, has its representatives in Croatia as well. Raffaelli (2009) seeks to carefully lay down the foundations for diachronic semantics by dissecting its theoretical framework and contrasting it with etymology, at first glance a very similar linguistic discipline. The chapter titled "Diachronic semantics and the possibility of reconstruction" is particularly interesting not only for this suggested approach, but also in that it holds an answer to postmodernist claims that the connections between the signifier and the signified in language were different than today, thus rendering the use of historical sources null and void.

Burke (2014) employs metaphor in her study of the concept of pain that spans over the last three centuries, turning to the conceptual metaphor theory. However, what she presents as a problem (the fact that despite all people have the same bodies and metaphors arise from embodied experience, not all metaphors are universal) actually opens a whole field of study based on the difference in cultures and mentalities across the space and time.

Jeffrey Andrew Barash in his study of collective memory states that "any reference to 'historical' remembrance of the long concatenation of past generations can only be metaphorical" (2016, p. 111) and employs conceptual strategies for discussion of memory.

It is important to note that the authors and the works mentioned in this brief overview do not employ conceptual metaphor theory in the way that is proposed in this paper—as an addition to the wide range of tools that a historian has at his disposal. For example, cognitive analyses of the political speeches from various periods of the Roman Republic could shed light on why in some periods Rome sought to enlarge its realm whereas in others abstained from it.

## 4. Conclusion

Cognitive linguistics offers a valuable framework for analyzing ancient literary sources by focusing on how language reflects and shapes human cognition. The application of results obtained by the cognitive methodology within the theoretical framework of the history of mentalities could shed some light on the societies and cultures in the past and provide an insight into their minds and their conceptualization of a large part of life, from abstract notions, such as love, death, life, time to, conditionally speaking, more concrete, such as society, government, economics, gender and so on. L. P. Hartley (1953, p. 9) wrote, „The past is a foreign country: they do things differently there." Every historian would agree that he hit the nail right on the head. It is exactly the gap between ancient and modern worldviews that serves as an almost impenetrable barrier between us and the past. Application of cognitive linguistics could help bridge this gap by providing a new interpretation of the literary sources.

There is no doubt that this approach requires painstaking work on huge corpora of historical sources, but if we move our understanding of certain historical events, cultures and societies even an inch forward, such work cannot be considered vain.

## 5. Bibliography

Arieti, J. A. & Barrus, R. M. (2010). *Plato's Protagoras*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Barash, J. A. (2016). *Collective Memory & the Historical Past.* The University of Chicago Press.

Braudel, F. (1972). *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II, Vol. 1.* (S. Reynolds, Trans.). Collins. [Original work published 1949].

Burke, J. (2014). *The Story of Pain: From Prayer to Painkillers.* Oxford University Press.

Chomsky, N. (2002).*Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter.

Cicero. (1970). *De re publica, De legibus* (C. W. Keyes, Trans.). William Heinemann Ltd. [Original work published ca. 45 BCE].

Džino, D. & Domić Kunić, A. (2013). *Rimski ratovi u Iliriku. Povijesni antinarativ.* Školska knjiga.

Evans, V. (2004). *The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition*. John Benjamins Publishing Company.

Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.

Evans, V. (2007). *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh University Press.

Georgakopoulos, T. & Piata, A. (2012). The meaning of khrónos in Ancient Greek: a diachronic perspective. In C. Hart (Ed.), *Selected papers from UK-CLA (Cognitive Linguistics Association) Meetings* (pp. 342–360).

Gross, M. (2001). *Suvremena historiografija. Korijeni, postignuća, traganja.* Novi Liber.

Hartley, L.P. (1953). *The Go-Between.* Hamish Hamilton.

Herodotus. (1859). *Histories* (H. Cary, Trans.). Harper & Brothers. [Original work published ca. 430 BCE].

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed., pp. 202–251). Cambridge University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.

Lakoff, G. (2008). *The Political Mind: A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics*. Penguin Books.

Mandelbaum, D. G. (Ed.). (1949). *Edward Sapir: Culture, Language and Personality.* University of California Press.

Mičunović, M. (2012). *Razvoj i primjena konceptualne metafore u jeziku suvremene znanosti. Konceptualizacija prostora, vremena i stanja*. [Doctoral dissertation. Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences]. Faculty of Humanities and Social Sciences, J. J. Strossmayer University of Osijek.
https://dr.nsk.hr/islandora/object/ffos%3A3898/datastream/PDF/view

Omazić, M. & Schmidt, G. (2011). Time metaphors in English and Croatian: A corpus-based study. In M. Brdar, M. Omazić, V. Pavičić Takač, T. Gradečak-Erdeljić & G. Buljan (Eds.), *Space and Time in Language* (pp. 235–246). Peter Lang GmbH.

Raffaelli, I. (2009) *Značenje kroz vrijeme. Poglavlja iz dijakronijske semantike.* Disput.

Saussure, F. de (2011). *Course in general linguistics* (W. Baskin, Trans.). Columbia University Press. [Original work published 1916].

Thucydides. (1956). *History of the Peloponnesian War in four volumes I* (C. F. Smith, Trans.). William Heinemann Ltd. [Original work published ca. 410 BCE].

# Stara povijest i kognitivna lingvistika: suvremen uvid u drevne umove

**Sažetak**

U ovom se radu razmatra mogućnost kognitivnog pristupa literarnim izvorima putem korpusne analize. Uvodno je prikazan povijesni pregled odnosa između jezika i povijesne znanosti, od Herodota do suvremenih lingvističkih teorija. Potom se razmatra odnos između kognitivne lingvistike, koja može pružiti alate za istraživanje, i historije mentaliteta, unutar čijeg se teorijskog okvira istraživanje provodi. Detaljno je objašnjena teorija konceptualne metafore i načini na koji se pomoću nje može istraživati historija mentaliteta u različitim vremenskim odsječcima.

**Ključne riječi:** stara povijest, kognitivna lingvistika, teorija konceptualne metafore, historija mentaliteta

# IMA LI OBRAZOVANJE SMISLA U SUVREMENOJ KULTURI NERADA?

**NEBOJŠA MUDRI**
Klinički bolnički centar Osijek
Josipa Huttlera 4
HR–31000 Osijek
Croatia
nebojsa.mudri@kbco.hr

*UDK: 37:008*
*Pregledni rad / Review article*

**Sažetak**

Današnje institucionalno osposobljavanje, koje diktiraju potrebe na tržištu rada, izgubilo je izvorni smisao obrazovanja kao trajne aktivnosti oblikovanja vlastite ličnosti i unapređivanja vještina u skladu s postojećim znanjima, vrijednostima i normama, a koje nam omogućuju da autonomno i kreativno odgovorimo na izazove svoje prirodne, društvene i kulturne okoline. Suvremeni život obilježen je isticanjem vrijednosti nerada, postavljajući kao imperativ lagodnu egzistenciju te povećanje kapitala i produktivnosti uz što manje angažmana. No, rad nije samo zaposlenje niti prisila ili ropstvo kojeg se trebamo osloboditi. Čovjek je, kao biće orijentirano na ozbiljenje ciljeva, prije svega radnik koji izgrađuje sebe da bi mogao mijenjati svijet u suradnji s drugima. Obrazovanje može imati različita značenja, ali zadobiva puni smisao pod premisom *homo fabera*, koju treba ponovno ozbiljno razmotriti, a ne odmah odbaciti kao anakroni marksizam.

**Ključne riječi:** obrazovanje, rad, svrhovito ponašanje, kultura nerada

## 1. Uvod

Već i tema ovogodišnjeg kongresa Centra za interdisciplinarna istraživanja (»Izazovi obrazovanja«) pretpostavlja da je obrazovanje danas suočeno s različitim problemima i preprekama koje nastavnici, pedagozi, didaktičari, metodolozi, psiholozi, edukativni rehabilitatori te stručnjaci koji sudjeluju u osmišljavanju obrazovnih politika i donošenju zakona nekako moraju svladati. Izazovi obrazovanja do izražaja su došli već provedbom takozvane Bolonjske reforme visokog školstva, zatim uvođenja sustava državne mature,

obuhvatnijeg programa predškolskog obrazovanja, a posebice u pandemijskom vremenu virtualnog (*online*) održavanja nastave, učenja i ispitivanja. No, to su, u filozofijskom smislu, periferni problemi obrazovanja koji se tiču formalne izvedbe poučavanja, proširenja nastavnih sadržaja te snalaženja u pogodnostima i zamkama umreženosti informacija. Dubinski problem tiče se samog smisla obrazovnog procesa, odnosno pitanja što je danas obrazovanje i što se njime postiže, koja je njegova svrha i uloga u našim životima. Je li obrazovanje samo osposobljavanje za stjecanje određenih korisnih i isplativih vještina? Treba li obrazovanje primarno koristiti društvu koje ga organizira u formalnim i neformalnim, obveznim i neobveznim oblicima, ili se pak tiče osobnog razvoja pojedinca koji obrazovanjem tek postaje kultiviranim građaninom svijeta? Iscrpljuje li se obrazovanje samo u potrebama zaposlenja ili mu je istinsko mjesto u dokolici slobodnog vremena, na što i sama grčka riječ *skholē* (σχολή) upućuje? U nastavku ćemo se dotaknuti tih i povezanih pitanja, posebice iz konteksta koji obrazovanje i rad vidi nerazdruživo povezanim.

## 2. Čemu obrazovanje u potrošačkom društvu?

U vrijeme objave poziva za prijavu sudjelovanja na drugom Kongresu Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta u Osijeku, objavljen je strip na portalu *24sata* (12. srpnja 2022. godine) koji potpisuje karikaturist umjetničkog naziva Nik Titanik (Nikola Plečko), a prikazuje karikaturu učiteljice koja se obraća razredu na dopunskoj nastavi sljedećim riječima: »Samo se vi zafrkavajte sa životom! Ako ne budete učili postat ćete influenceri i zarađivat ćete pokazivanjem guzice u badiću na društvenim mrežama!« Ono što je smiješno, a ujedno i zastrašujuće u toj 'prijetnji' učiteljice upravo je besmisao pothvata učenja i podučavanja u slučaju u kojem obrazovanje za cilj ima osposobljavanje mladih ljudi za tržište rada, što će im jednog dana omogućiti financijsku stabilnost, socijalnu pokretljivost, samostalnost te kvalitetan, dug i sretan život. Ukoliko je isto moguće ostvariti i bez školovanja i bez društveno korisnog rada, objavljivanjem fotografija na društvenim mrežama, skupljanjem 'lajkova', reklamiranjem odjeće i kozmetičkih proizvoda poput žive lutke u izlogu, a posebice izazivanjem požude kod voajerskih pratitelja, tada je trud uložen oko učenja uzaludan, a vrijeme u obrazovnim institucijama izgubljeno.[1] Osim toga, više ili manje prešutno

[1] Splitska pjevačica i jedna od najuspješnijih slavnih osoba i influencerica u Hrvatskoj, Severina Vučković, svojedobno je izjavila: »Nema kruha bez motike, nema lajka bez golotinje«,

promicanje neodgovorne snalažljivosti, iskorištavanja uočenih prilika, špekulantstva, uhljebljivanja, nepotizma, traženja 'rupa u zakonima' te ostvarivanja postignuća bez obzira što će se pritom nekoga upropastiti ili povrijediti, tradicionalne odgojno-obrazovne vrijednosti učinit će bezvrijednim (Miliša, 2020).

No, što ako u učenju za rad i u radu uloženom u obrazovanje tek izgrađujemo i postupno nalazimo sebe kao osobu, ne samo informiranu i vještu nego i suosjećajnu, kultiviranu, savjesnu i osviještenu za svoje uloge u društvu, sposobnu prepoznati povijesne obrasce u suvremenosti, kao i vrijednosti od trajnog značaja? Obrazovan čovjek nije samo specijaliziran u određenim znanjima. On je, prije svega, u stanju s odmakom sagledati što se oko njega zbiva i u skladu s tim osmisliti svoje djelovanje, a ne srljati u vlastitom pokazivanju i dokazivanju, istovremeno pasivan poput gline koju svatko modelira po potrebi te prijemčiv za tuđa gledišta i ideje koje prema potrebi ponavlja poput papagaja.

Suvremeni filozofi poput Marthe Craven Nussbaum (2012) i Konrada Paula Liessmanna (2008) argumentirano su pokazali da ukoliko tržište rada i ekonomski pokazatelji upravljaju primarnim, sekundarnim i visokim školstvom, zahtijevajući da se obrazovnim institucijama menadžerski upravlja, utoliko rezultat nije društvo znanja nego nepovezani skup stručnih, poslušnih i radišnih, ali uskogrudnih, isključivih i neobrazovanih pojedinaca. Uputno je nadalje razlikovati školovanje, kao sredstvo za postizanje primarno društvenih ciljeva koje promovira poslušnost i koje je organizirano i kontrolirano izvana, a koje ustrajava na prihvaćanju gotovih spoznaja i stvara bezopasno biračko tijelo, pokorne zaposlenike i neumjerene potrošače, od obrazovanja koje je primarno stvar osobnog razvoja, samousavršavanja i neovisnog propitivanja, a koje kao rezultat ima kritičko i inventivno građanstvo koje autonomno djeluje (Gatto, 2010, str. 183). Ono što se naziva 'obrazovnim politikama', iako im ispravno shvaćeno obrazovanje nije pred-

što bi se, u slučaju većeg dijela *celebrity* i *micro-celebrity* kulture današnjeg potrošačkog, digitalno umreženog, samo-poduzetničkog društva (Biti, 2020), moglo skratiti u »Nema kruha bez golotinje«, i to golotinje ne samo u doslovnom smislu izostanka odjeće na fotografijama, snimkama i javnim događanjima, nego i u prenesenom smislu 'ogoljene' autentičnosti. Takva se autentičnost pratiteljima na društvenim mrežama i ostalim medijima prenosi u formi, primjerice, intimnih ispovijesti o vlastitim traumama, bolestima, vezama s bliskim osobama, tajnama u obavljanju posla i uređenju privatnih prostora, čime život medijskih ličnosti postaje dijelom života javnosti koja se neprestano vraća njihovim objavljenim sadržajima i tako im daje na marketinškoj vrijednosti.

met od interesa, sve se više priključuje stilu vladanja zaplašivanjem (od konstantnih prijetnji neizvjesne budućnosti kojoj se stalno treba prilagođavati), dužničkim podjarmljivanjem (pri čemu se naplatom školarine, materijala i dodatne obuke navodno ističe kvalitetnije obrazovanje) te fragmentacijom znanja i poslova (što dovodi do pasivizacije subjekata koji se ne usude raditi ni misliti ništa osim onoga za što su se školovali, a zbog čega prepuštaju sve ostale sfere života na upravljanje drugima koji su upućeniji u ta područja). Međutim, smatramo da cilj obrazovanja, koje nije tek stručno osposobljavanje i usavršavanje za izvršenje izvana nametnutih zadaća, nisu programirani strojevi za stvaranje profita, nego razborite i kreativne osobe, nesputane u ostvarivanju vlastitih potencijala u okviru suživota s drugima. Stoga je uplitanje gospodarskih interesa u nastavni kurikulum, nacionalne strategije razvoja obrazovanja i upisne kvote isprva samorazumljivo kao jamstvo uspješne budućnosti mladih ljudi, ali također i potencijalno opasna praksa.

U slučaju obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj, smjer o kojem govorimo razvidan je već na samom početku teksta *Nacionalnog okvirnog kurikuluma,* u kojem stoji sljedeće:

> Promijenjen i promjenljivi svijet tržišnoga gospodarstva, europskoga suživota, interkulturalnih odnosa, kao i utjecaj informacijskih tehnologija i znanstvenih postignuća te globalizacijskih procesa zahtijevaju učinkovitije prilagođavanje pojedinca i društva. Ovi ciljevi se mogu postići sustavnim i dugoročnim promjenama sustava odgoja i obrazovanja. (Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa, 2011, str. 5)

Pritom je vrlo znakovito da je »promjenljivi svijet tržišnoga gospodarstva« naveden na prvom mjestu kao čimbenik utjecaja na promjene u sustavu odgoja i obrazovanja. Još jasnije to ocrtava novi *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023), u kojem se pak govori o reformi obrazovanja zbog prilagodbe izazovima suvremenog života i tržišta rada (str. 2), o stjecanju znanja i vještina koje će osigurati pristup, ostanak i povećanu produktivnost na tržištu rada (str. 6), o jačem povezivanju obrazovanja i tržišta rada (str. 16), o trenutno neusklađenim kompetencijama nastavnika sa zahtjevima i praksama na tržištu rada (str. 18), o potpori koju studentima za tranziciju na tržište rada trebaju pružati kurikulumi koji su strukturno i sadržajno prilagođeni trenutačnim i budućim gospodarskim potrebama (str. 22) itd. Osim toga, Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala svojevremeno je dalo preporuke o definiranju upisnih kvota na sekundarnoj i tercijarnoj razini obrazovanja, među kojima je i ona kojom se traži preraspodjela upis-

nih kvota prema deficitarnim zanimanjima u STEM području, korigiranje neravnoteže u sustavu »smanjenjem kvote u društvenim, humanističkim i umjetničkim studijskim programima« (2015, str. 4). Budući da su sveučilišta autonomna pri određivanju upisnih kvota, »poluga utjecaja« na upravljanje kvotama jesu postupci reakreditiranja studijskih programa prema kriterijima osiguravanja kvalitete i »ekonomske opravdanosti pokretanja ili provedbe studijskih programa« (Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala, 2015, str. 6). Dakle, sve ono što je neprofitabilno, neproduktivno ili prema trenutnoj potrebi i gospodarskim projekcijama suvišno na tržištu rada, ostat će bez državne političke i financijske potpore te će postupno biti odstranjeno iz obrazovnih kurikuluma.

## 3. Suvremena kultura nerada

U naslovu stoji odredba suvremene kulture kao kulture nerada, ali nije li već upućivanje na današnje obrazovanje, koje je shvaćeno primarno kao osposobljavanje za tržište rada, ukazalo na promašenost takve dijagnoze? Reći ćemo odmah, i tamo gdje su sva radna mjesta popunjena, tamo gdje zaposlenje guta i do 12 sati u danu, tamo gdje je sve podređeno rasporedu radnog vremena, pripadnost kulturi nerada prikrivena je, ali i dalje prisutna. Kultura nerada ocrtava se u različitim aspektima odnosa prema radu koji se mogu i preklapati u svojem širokom spektru. Najprije kao izravno odbijanje ili izbjegavanje posla, primjerice u iscrpljivanju resursa socijalnih naknada i neaktivnom pristupu traženja zaposlenja. Zatim ostankom na dugoročnim i medicinski neopravdanim bolovanjima (prema statistici Hrvatskog zavoda za zdravstveno osiguranje u 2022. godini zaposlenici su koristili ukupno više od 21 milijun dana bolovanja, zbog čega je pojačana kontrola liječnika obiteljske medicine koji ih propisuju), a onda i otezanjem sa završetkom studija u svrhu što dužeg zadržavanja studentskih prava te odlaskom u prijevremenu mirovinu itd. Osim toga, u tržišno orijentiranim ekonomijama primjetan je i porast radnika (prema podacima koje je tvrtka *Microsoft* prikupila na uzorku od 30 000 zaposlenika iz 31 države, riječ je o udjelu od 41 % radnika, usp. Fleming, 2021) koji su zbog pretjeranog opterećenja, odnosno sagorijevanja na radnom mjestu te nemogućnosti da posao obavljaju u hibridnom okruženju (djelomično od kuće) i fleksibilnom radnom vremenu, spremni dati ostavke, a za pretpostaviti je da bi se dio njih okrenuo nekom obliku alternativnih izvora zarade. Dodatno treba spomenuti i sve izraženije težnje

za zadovoljenjem egzistencijalnih i umjetnih potreba kročeći što 'kraćim putem' koji jamče zakonski regulirane pojave poput igara na sreću, sportskih kladionica, rentijerstva ili ugovora o dosmrtnom uzdržavanju te one kriminalne, poput raspačavanja droge, trgovine ljudima i različitih oblika financijskih prijevara.

S druge strane, oni koji se zadržavaju na radnom mjestu često su skloni zabušavanju, dosađivanju i 'odrađivanju' zadataka, posebice ako su plaćeni prema ispunjenoj mjesečnoj satnici, a ne prema učinkovitosti. Radnici nezadovoljni svojim primanjima, organizacijom posla, nemogućnošću napredovanja ili odnosima s nadređenima, svoje nezadovoljstvo kompenziraju radeći najnužnije ili samo ono što se od njih traži, ne pokazujući radnu inicijativu i ne dajući kreativan doprinos razvoju posla. Sasvim je suprotna, ali također neuravnotežena pojava osoba koje jedini smisao svoje egzistencije nalaze na radnom mjestu, kojima »radni stol postaje oltar […], a ured mjesto na kojem traže transcendenciju« (Thompson, 2019), a koji često s voditeljskih pozicija isto očekuju i od onih kojima je posao jedna u nizu, ali ne i najvažnija stvar u životu. Socijalistički prijedlog tekstilnog industrijalca Roberta Owena iz 1817. godine o osam sati rada, osam sati slobodnog vremena i osam sati odmora, upravo je bio usmjeren na stvaranje ravnoteže koja će spriječiti izrabljivanje radnika koje ugrožava njihovu sigurnost i zdravlje. Poremećaj te ravnoteže danas je svakako omogućila i tražena stalna dostupnost radnika nadređenima i strankama s kojima rade, jer su službeni mobiteli i prijenosna računala od slobodnog vremena učinila potencijalno radno vrijeme koje zapravo nikada ne završava, što kod radnika stvara dodatan stres i negativan odnos prema radu.

Otuđenje od rada stoga ne mora nužno nastajati iz rada za druge koji su vlasnici sredstava proizvodnje, pri čemu »rad ne proizvodi samo robu, nego proizvodi sebe i radnike kao robu« (Marx, 1988, str. 71), potrošnu i zamjenjivu robu određene vrijednosti prema isplaćenom dohotku. Otuđenje kao obezvređenje vrijednosti rada općenito može nastati kada u stvaranju novih djela i dobara, osmišljavanju novih tehnologija, zalaganju na unapređenju odnosa u zajednici, poboljšavanju ekoloških i ekonomskih uvjeta ne raspoznajemo smjer ili svrhu naših života (Tracinski, 2022). Rad tada postaje nešto strano i sporedno, jer je zaradu moguće ostvariti i s minimalnim zalaganjem, o čemu stalno svjedoče medijski sadržaji, dok s tehnološkim napretkom sve više zadataka (ne samo fizičkih nego i mentalnih) izvršavaju strojevi, a na tržištu rada cijeni se prvenstveno produktivnost, a ne umijeće, vještina, društvena

odgovornost i stvaranje trajnih vrijednosti. Ostvarivanje profita koje omogućuje visoka produktivnost opći je radni imperativ u razvijenim državama s prezaduženim kućanstvima (usp. statistike Međunarodnog monetarnog fonda o odnosu duga kućanstva prema BDP-u), u kojima zaposleni ukućani nemaju drugog izbora nego zarađivati što više ukoliko žele sigurnost, kvalitetno zdravstvo, obrazovanje, infrastrukturnu uređenost, relativno udoban život i bezbrižnu mirovinu. Rad je postao nužan, ali izvanjski, nepoželjan i odbojan, a ne više osnovni fenomen ljudske egzistencije, kako ga je (uz vladavinu, igru, ljubav i smrt) shvaćao Eugen Fink (1979). Teško se oteti dojmu da se danas radi uglavnom zato što se mora, radi se za plaću, radi se za prihvaćanje u društvu, radi se iz navike, ali ne radi se iz unutarnje potrebe stvaranja, ne radi se primarno u svrhu ostvarivanja vlastitih ideja ili zacrtanih ciljeva, ne radi se zato da bismo dali svoj doprinos drugima, koji su pak svojim radom omogućili i neometano odvijanje našeg života u mreži zajedničkog svijeta.

Shvaćanje rada kao 'prokletstva', kao kazne na koju smo osuđeni, seže još od biblijskog nauka o istočnom grijehu. Teza da je rad zaglupljujuće ruganje slobodi, uzrok sve bijede i zla, jer podrazumijeva izrabljivanje pojedinca koje vrše hijerarhijske strukture vlasti, potječe od autora bliskih anarhizmu koji se protive svakoj vrsti represivnog aparata (Miliša, 2009). Ako je rad nešto prisilno i ograničavajuće, onda ga je potrebno izbjegavati što je više moguće. No, suvremena kultura koja na tom tragu ističe subverzivne vrijednosti dokolice, meditacije, sporosti, pa čak i dosađivanja, ljenčarenja ili zabušavanja kao panaceu za užurbani, stresni, poslovni život (Bagarić, 2020) čiji nam zahtjev za što većom učinkovitošću i poštivanjem rokova visi za vratom poput giljotine, zaboravlja da je čovjek u bitnom radnik, koji samoizgradnjom kroz usvajanje znanja i vještina te angažiranim djelovanjem u okolini ostavlja za sobom trajniji trag nego bilo koje drugo biće na Zemlji.

## 4. Čovjek kao *homo faber*

U 19. stoljeću, dakle u doba industrijalizacije i radničkih pokreta, kada je kapital bio u rukama nekolicine, srednji sloj u povojima, a ljudi su napuštali polja i dolazili u grad tražiti bolji život za tvorničkim trakama, posebno se razvila izražena svijest o radu, komponenti čovjekove egzistencije koja ga uvelike određuje (Magdoff, 2006). U Londonu je tako 1864. godine utemeljeno Međunarodno udruženje radnika (Prva internacionala) koje je okupljalo lijevo orijentirane političke skupine i sindikalne organizacije, a prema

današnjim procjenama imalo je oko 150 000 članova, dok se u službenom listu tog udruženja u svibnju 1871. godine navodila, zasigurno preuveličana, brojka od čak 8 milijuna (Musto, 2022, str. 480). Iako se rad u to vrijeme primarno sagledavao kroz prizmu eksploatacije radništva i stvaranja novih klasnih razlika koje valja prevladati, prepoznat je i kao ono po čemu se čovjek evolucijski odvojio od drugih primata, kako je, primjerice, spekulirao Friedrich Engels. Prema njegovu shvaćanju, tek kada su inteligentna bića uspravnog hoda, koji im je oslobodio ruke za izradu i baratanje oruđem, postala zaokupljena radom, postupno su razvila i konvencionalni jezik, jer su napokon imali o čemu razgovarati (Engels, 1950). Tome u prilog govore i antropološki zaključci temeljeni na arheološkim nalazima, budući da su prva primitivna oruđa (kameni sjekači) *homo habilisa* nađena na području Afrike stara otprilike 2,3 milijuna godina, a ovladavanje vatrom, izrada simetričnih artefakata, pojava umjetničkog izražavanja i vjerojatno prvotnog oblika jezika datira prije nekih 75 000 godina te je obilježje *homo sapiensa* (Ramachandran, 2011, str. 118–119). Shvaćanje okoline također se mijenjalo, stvari nisu bile samo neutralno raspoređene u okolini već su postale sirovina, prilika za djelovanje,[2] rezultat nečijeg rada, ukazivale su na druge djelatnike i motivirale su na nove ideje. Zajednica je prerasla samo skup srodnika i nastajao je politički život.[3] Drugim riječima, iz rada, a potom umijeća i umjetnosti, rođena je kultura (kako materijalna, tako i duhovna), skrb za zemlju i zajednicu, proizvodnja čiji je urod u vidu jezika, znanja, normi, vrijednosti i institucija generacijski prenošen i razvija se do danas.

---

2 Ekološka psihologija Jamesa Gibsona (1979, str. 119–135) o percepciji govori kao o aktivnom procesu tijekom kojeg organizam tumači smislene informacije iz svoje okoline koja pak nije neutralan izvor podražaja, nego je izvor prilika za djelovanje. Primjerice, drvo koje zateknem na otvorenom može biti zaklon, ogrjev, biljka jestivog ploda, prostorni ili vremenski orijentir, poticaj za umjetničko stvaralaštvo ili znanstveni rad, nudeći mi različite mogućnosti djelovanja prema kojima upravljam vlastito ponašanje.

3 Izraelski povjesničar Yuval Noah Harari (2014, str. 23–37) u svojem bestseleru *Sapiens* postavlja tezu da je evolucijska prednost *homo sapiensa* pred drugim hominidima bila »sposobnost ogovaranja«, odnosno prenošenja informacija o odsutnome, koja se pojavila u razdoblju kognitivne revolucije. Dok su drugi sisavci svojim glasanjem u stanju upozoriti na neposrednu opasnost i privući pažnju drugih oko predmeta od vlastitog ili općeg interesa, samo je čovjek sposoban sporazumijevati se o osobama koje nisu prisutne, o prošlim i budućim događajima, o planovima i zamislima, o međuljudskim odnosima, apstraktnim entitetima itd. (Ramachandran [2011, str. 162] to naziva kompleksnim *off-line* korištenjem riječi). Zajednička organizacija rada i bavljenje stvarima od javnog interesa također počiva na istim osnovama osmišljavanja, planiranja i definiranja budućih ciljeva u skladu s trenutnim potrebama i prošlim iskustvima.

## 5. Metafizika i etika rada

U prvoj polovici 20. stoljeća zabilježen je i pokušaj da se rad ne tumači samo u ekonomskim, sociološkim i političkim, nego također i u metafizičkim okvirima. Time, poput Nietzscheova *nadčovjeka*, *radnik* označava »čovječanstvo u fazi njegova stupanja u posve novu epohu povijesti svijeta« (Barbarić, 2012, str. 228). Mobilizacija života pod vladavinom tehnike, prema shvaćanju Ernsta Jüngera (2012), dovodi do transformacije modernog subjekta čiji karakter i kvalitete više nisu važne u svojoj partikularnosti. Martin Heidegger (2000, str. 21 i d.) na tom će tragu bît tehnike označiti kao *Gestell* (stajanje raspoloživim za uporabu), što naše *biti* čini 'biti zamjenjivim'. Istinska sloboda pojedinca u eri totalnog rada stoga ne leži u oslobađanju od njega, jer napuštajući svoje radno mjesto on ostaje u istom sustavu, ali u drugoj funkciji: potrošača robe, korisnika usluga, primatelja informacija i sl. Sloboda radnika sastoji se upravo u njegovoj odluci da radi, u prihvaćanju svoje egzistencije kao djelatne, u posvećenosti proizvođenju i preoblikovanju. Također, za određenje vlastitog identiteta ključni više nisu pripadnost određenoj lozi ili tradiciji, kao ni izbor iz beskonačnih, univerzalno dostupnih mogućnosti, nego je to pripadnost grupi, dio koje radnik ne postaje rođenjem niti vlastitim izborom nego na osnovi vlastitih sposobnosti.

Jüngerova metafizika rada kao da je nastavak ne samo progresivne misli 19. stoljeća nego i »evanđelja rada« (Gaston, 1975) predstavljenog u Conradovom djelu *Srce tame* iz 1899. godine. Marlow, glavni lik i pripovjedač u romanu, u preciznom i svrhovitom radu vidi jedini način ostvarivanja sebe, ali i očuvanja razuma u ludilu i pohlepi koja proždire 'hodočasnike civilizacije' u prijetećoj afričkoj divljini što kažnjava njihove besmislene postupke. »Rad mi nije drag – nikome nije – ali drago mi je ono što je u radu – prilika da pronađeš sebe, svoju vlastitu stvarnost« (Conrad, 2004, str. 46), izgovara Marlow u solilokviju koji vodi na parobrodu oko kojeg je uložio toliko truda da ponovno zaplovi. No, danas se njegova radna etika čini potopljenom ili razmontiranom poput plovila kojim su protagonist, baš kao i pisac romana, nekoć upravljali.

Tradicionalne (protestantske) vrijednosti rada, kao što su točnost, upornost, marljivost, štedljivost, poštenje i materijalna neovisnost (Weber, 1989), za ozbiljenje kojih je preduvjet bilo stjecanje znanja i vještina, ustupile su u suvremenom potrošačkom društvu mjesto užitku, prepoznatljivosti, zaradi i moći. Radni identitet pretvorio se u ovisnički identitet stalne potrebe

za novim izvorima tjelesne i duhovne ugode, zaštite, odobravanja, prihoda, izazova i slično, što pogoduje nastanku egocentrizma od rane dobi i općeg moralnog relativizma (Miliša, 2009). Odgojno-obrazovne ustanove, uz uključene roditelje, stoga moraju imati zadatak da mladim ljudima, koji se tek formiraju u aktivne, kritične i samokritične građane, prenesu temeljno egzistencijalno iskustvo da bez odgovornosti nema slobode, da su pred njima neograničeni izbori za ostvarivanje vlastitih potencijala, ali ne na štetu drugih, te da ispunjen i smislen život nije nešto što se nekome naprosto dogodi, nije stvar sretnih okolnosti, pogodnih uvjeta ili odlučnosti za prisvajanjem tuđih postignuća, nego je rezultat rada kao požrtvovne uključenosti u postizanje ciljeva i ozbiljenje trajnih vrijednosti.

## 6. Uvjeti za ukidanje robovanja radu

Svjetsko gospodarstvo na znanstveno-tehnološki pogon trebalo je postupno osloboditi čovječanstvo robovanja radu i ostaviti mu više vremena za obitelj, hobije, učenje i otkrivanje, jer proizvodnja raste i učinkovitost se povećava u procesima koji uključuju automatizaciju, ubrzani transport, internacionalno umreženu logistiku, a konačno i umjetnu inteligenciju koja sudjelovanje radnika u proizvodnji robe, komunikaciji te pretraživanju i uređivanju informacija čini gotovo suvišnim (Aronowitz et al., 1998). Uz takav optimizam konačnog oslobođenja od zamornog, repetitivnog, opterećujućeg i ugrožavajućeg rada, pojavio se i strah od nastupa tehnološke nezaposlenosti (Thompson, 2015), odnosno gubitka poslova koji će programirani strojevi raditi umjesto nas, ne samo u industriji i telekomunikacijama nego i u prijevozništvu, korisničkoj podršci, prevoditeljstvu, medicinskoj skrbi i u brojnim drugim područjima. Iako se ponuda poslova u digitalnom dobu prilično izmijenila, radno se vrijeme ne smanjuje, zaposlenja su sve nesigurnija i slabije plaćena, a pogodnosti poput plaćenih godišnjih odmora, bolovanja, rodiljnih dopusta, socijalne pomoći i mirovina pod stalnim su nadzorom i pritiskom poslodavaca te drugih aktera koji utječu na formiranje i provedbu gospodarskih i socijalnih politika, a koji bi navedene pogodnosti najradije ukinuli u ime isplativosti (Aronowitz et al., 1998). Postojanje socijalne države neki vide i kao uteg koji države sprečava da konačno isplivaju iz recesije, jer ako nisu praćeni pozitivnim ekonomskim i demografskim kretanjima, različiti socijalni rashodi na koje je država zakonski obvezana moraju se namiriti zaduživanjem (Samuelson, 2012). Otplata tih dugova vrši se

uvođenjem nepopularnih mjera poput povećanja poreza i politike rezanja potrošnje, što negativno utječe na poslovanje gospodarskih subjekata, čime se koči rast i sprečava njihova konkurentnost.

U kontekstu oslobađanja od robovanja radu treba spomenuti da je donesenoj legislativi o radnom vremenu (što propisuje redovan rad u trajanju od 8 sati dnevno i 40 sati tjedno), koju je 1936. godine potpisao američki predsjednik Franklin Delano Roosevelt, prethodilo niz prijedloga koji su se zalagali i za kraći radni dan, pri čemu je njegov prethodnik Herbert Hoover zagovarao ideju o »dijeljenju posla«, što bi riješilo problem rastuće nezaposlenosti (Aronowitz et al., 1998, str. 59–64). Ako bi posao jednog preopterećenog radnika radila dvojica, onda bi obojica bili materijalno zbrinuti te potencijalno zadovoljniji, zdraviji i dugovječniji.[4] Protivnici takve ideje nazivali su je 'podjelom siromaštva', tvrdeći da smanjenje radnih sati znači manju produktivnost, što će generirati manje prihode i dovesti do još veće nezaposlenosti. Rješenje *New Deal* programa stoga je bilo povećati proizvodnju (iako za većom količinom robe nije bilo pravih potreba), zaposliti radnike i promovirati potrošnju tih istih proizvoda, što bi dalo novi poticaj gospodarstvu. Tako je u Sjedinjenim Američkim Državama istovremeno s promicanjem socijalne države (uvođenjem starosnog i invalidskog osiguranja, zapošljavanjem u javnim radovima, jačanjem radničkih sindikata, ograničavanjem dječjeg rada, reguliranjem radnog vremena i nadnica itd.), iz prakse regulirane zakonskim aktima 1930-ih, u cilju prevladavanja takozvane Velike depresije, usput nastao i konzumeristički oblik kapitalizma.

Tvrdnja da smanjenje bilo dnevne bilo tjedne satnice (primjerice, prelazak na četverodnevni radni tjedan) dovodi do smanjenja produktivnosti i rasta nezaposlenosti danas sigurno nije točna (Aronowitz et al., 1998, str. 64). Novije ekonomsko istraživanje (Pencavel, 2015) pokazalo je i to da produktivnost raste s povećanjem broja radnih sati, ali samo do određenog praga (od oko 50 sati tjedno), prelaskom kojeg produktivnost po satu naglo opada i prekovremeni rad postaje uzaludan (pa tako oni koji rade 70 sati tjedno obavljaju istu količinu posla kao i radnici koji su aktivno proveli 55 sati na

[4] Na razini suvremene države time bi se smanjila nezaposlenost, povećali bi se prihodi u obveznim osiguranjima i smanjili rashodi za liječenje. Nažalost, poslodavce ne zanimaju takvi problemi, jer kratkoročno im je isplativije poslom opteretiti što manje radnika (makar im pravedno isplaćivali i naknadu za prekovremeni rad), nego tvrtku opteretiti davanjima za veći broj radnika. Dugoročno to ne može biti cilj, jer isključenjem zaposlenika iz aktivnog radnog procesa (zbog prekida radnog odnosa, bolovanja i sl.), koje nema tko u kratkom roku zamijeniti, dolazi do neizbježnih gubitaka za tvrtku.

radnom mjestu). Ostavljajući radnicima više slobodnog vremena, oslobodili smo ih za inovativan i kreativan rad nesputan nametnutim obvezama, potaknuli ekonomiju (jer će u slobodno vrijeme kupovati, putovati, konzumirati sportske i kulturne sadržaje itd.), smanjili tehnološku nezaposlenost, koja je trošak za državu, te ostavili više prostora za usavršavanje u znanjima i vještinama po izboru, a koje su društveno korisne i potencijalno isplative (Žilić, 2022). Glavni problem takve koncepcije, međutim, predstavljaju deficitarna zanimanja i slučajevi nedostatka radne snage, kod kojih bi dodatno smanjenje satnice dovelo do kolapsa sustava (problem koji se, primjerice, često ističe u zdravstvu). Krize energenata, industrijskih sirovina i trgovinske razmjene u vrijeme pandemija, ratova, naglog rasta ukupnog broja stanovništva na Zemlji te značajnih klimatskih promjena, svakako za organizaciju i uvjete rada pružaju ozbiljne izazove i traže kreativna rješenja, kojima povećanje prihoda ne može biti jedini, pa ni najvažniji cilj (nego je to, kako će se kasnije pokazati, održivi razvoj).[5]

## 7. Stanje na tržištu rada u Republici Hrvatskoj

Tržište rada izravno ili neizravno upravlja obrazovnim politikama u liberalnim i demokratskim društvima kakvo je i hrvatsko, no ono je rezultat transformacija koje zajednički djeluju na trenutne potrebe za specifičnim kadrovima, profil radnih mjesta i uopće shvaćanje vrijednosti zaposlenja. U Republici Hrvatskoj tržište rada povijesno je uvjetovano promjenama koje

[5] Svjedoci smo da radnikom više ne upravljaju zemljoposjednik, industrijalac ili država nego kapital, koji uređuje svakodnevicu na način da samo posao koji nesputano služi zgrtanju prihoda ima uopće ikakve vrijednosti, a oni koji odbiju raditi u skladu s tim imperativom bivaju osuđeni na propast. U toj klimi umjetnička djelatnost prihvatljiva je samo kao dio turističke ponude i zabavnih programa, a bavljenje humanističkim ili društvenim znanostima samo u političko-propagandne svrhe, procjenu psihološkog profila radnika, upravljanje zaposlenima, osmišljavanje primamljivih korisničkih sučelja i slično, što ima profitabilnost za krajnji cilj. Uopće, uloženi resursi u istraživačke projekte, znanstveni rad i obrazovanje u konačnici se moraju vratiti i multiplicirati, za što se smišljaju inovacijski planovi na državnoj razini koji ustrajavaju na sve bližoj suradnji ili čak sinergiji tih područja s poduzetničkim sektorom da bi došlo do znatnijeg gospodarskog rasta (Bogdan, 2019). Inače, ideja partnerstva škole i privrede, baš kao i učenja praćenog stalnim ispitivanjem te obrazovanja zasnovanog na rezultatima, potječe iz *Taksonomije obrazovnih ciljeva* koju je edukacijski psiholog Benjamin Bloom sa suradnicima objavio 1956. godine u SAD-u, a predstavlja bihevioristički »alat za klasifikaciju načina na koji pojedinci trebaju djelovati, misliti i osjećati temeljem određenih uputa« (prema Gatto, 2010, str. 24).

proizlaze iz socijalističkog nasljeđa bivše države, rezultatā provedene privatizacije, ekonomskih i društvenih posljedica rata, nedovršenih tranzicijskih procesa i utjecaja novih digitalnih tehnologija, kako je u razgovoru za *Večernji list* ustvrdio Ozren Biti (Lučić, 2018). Radništvo je iz proletarijata postalo 'prekarijat', koji karakterizira zaposlenje na nesigurnim, nepredvidivim pozicijama, što je kod dijela stanovništva prepoznato kao izravno ugrožavanje teško stečenih socijalnih pogodnosti bez kojih su radnici ostavljeni na milost i nemilost poslodavaca, a kod drugih kao pozitivan pomak koji olakšava pokretljivost radnika da bi ostvarili povoljnije uvjete u drugoj tvrtki ili na drugom tržištu, dodatnu zaradu ili pak prekvalifikaciju, i time ostvarili financijsku i psihološku stabilnost.

Poduzetnici, s druge strane, uglavnom osuđuju prevladavajuće parazitstvo u našem ekonomski neodrživom društvu, što se očituje u sljedećim brojkama statistike Državnog zavoda za statistiku i Hrvatske narodne banke: od ukupno 3 871 833 stanovnika[6] prema popisu iz 2021. godine zaposleno je oko 1,62 milijuna stanovnika, a od toga oko 240 000 radi u državnom i javnom sektoru (dakle plaće im se isplaćuju iz državnog proračuna), dok je u listopadu 2022. godine bilo 108 704 nezaposlene osobe registrirane u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje.[7] Rješenje se vidi u smanjivanju radničkih prava zaposlenih u privatnom sektoru, jer netko mora sav taj novac zaraditi budući da je država i ovako prezadužena, ili u poticanju samozapošljavanja gdje sva odgovornost poslodavca pada na radnika koji vlastitu preopterećenost ne priznaje iz samozadovoljstva time što je 'sam svoj šef'. No, produktivnost se ne postiže povećavanjem radnog vremena i pritiskom na radnike već ulaganjem u istraživanje i razvoj novih tehnologija. Slomom velikih industrijskih pogona nakon Domovinskog rata i privatizacije, znatan broj radnika zaposlen je u uslužnom sektoru kojeg, kako tvrdi Katarina Peović za

6 Demografska katastrofa o kojoj se često govori u Hrvatskoj očita je već i iz ukupnog broja stanovnika u državi koja je na razini 1950-ih, kada je u svijetu bilo manje od 3 milijarde stanovnika (dok ih je danas gotovo 8 milijardi). Uz brojne druge čimbenike, za ovu otužnu sliku zaslužna je i migracija radne snage (i njihovih obitelji) uglavnom u razvijenije države Europske Unije. Hrvatsku je (privremeno ili trajno) napustio ukupno 233 291 građanin samo u razdoblju od 2017. do 2021. godine (Jurasić, 2022).

7 Prema dostupnim podacima Državnog zavoda za statistiku, u trećem tromjesečju 2022. godine od ukupnog broja radno sposobnog stanovništva (starijeg od 15 godina života) 49,2 % je zaposleno, 47,3 % je neaktivno (mirovina, školovanje, invalidnost itd.), a 3,5 % je nezaposleno. Stopa zaposlenosti radno sposobnog stanovništva u RH (bez udjela umirovljenika) iznosi 65,1 %, što je nešto viši postotak nego prethodnih godina, ali ne odražava neka značajnija pozitivna kretanja u smjeru održivosti financijskog sustava.

portal *indeks.hr*, »karakterizira ograničena mogućnost rasta produktivnosti jer su usluge po definiciji radno intenzivne« (Duhaček, 2021). Prema tome, jedina je opcija povećati broj radnih sati za što je moguće manju plaću. Međutim, konkurentnost je nemoguće ostvariti na takvim temeljima (kao ni povećanjem radnih mjesta na birokratskim poslovima), baš kao što priljev inozemnog kapitala ne može ovisiti o turističkoj sezoni, nego je potrebna reindustrijalizacija, ali temeljena na suvremenim tehnološkim rješenjima i principima održivog razvoja, što zahtijeva veća ulaganja u obrazovanje, istraživanje i razvoj (od sadašnjih izdvajanja koja iznose nešto manje od 6 % godišnjeg proračunskog novca RH).

## 8. Obrazovanje za održivi razvoj kao primjereno izazovima suvremenog globalnog društva

Upravo je održivi razvoj nazivnik 17 ciljeva koje su Ujedinjeni narodi postavili za ostvarivanje do 2030. godine, a uključuju ukidanje siromaštva i gladi u svijetu, osiguranje zdravog života, kvalitetnog obrazovanja, rodne jednakosti, opće dostupnosti vode i higijenskih uvjeta, pristupačne i čiste energije, dostojanstvenog rada uz gospodarski rast, izgradnju infrastrukture i održivu industrijalizaciju, smanjenje nejednakosti, sigurnije zajednice, odgovornu potrošnju i proizvodnju, smanjenje utjecaja klimatskih promjena, očuvanje života u oceanima i na kopnu, pravedne institucije i očuvanje mira te globalno partnerstvo oko rješavanja problema (United Nations, 2015, str. 14). Ostvarivanje ciljeva održivog razvoja traži razvijanje posebnih kompetencija koje nadilaze specifična znanja i vještine potrebne za obavljanje poslova koje diktira određeno zaposlenje. Obrazovanje upravo danas mora biti primarno usmjereno na poticanje razvoja tih kompetencija koje uključuju kognitivne, afektivne i motivacijske elemente, a potrebne su osobama za djelovanje u različitim situacijama i složenim kontekstima. Za održivi razvoj ključne su sljedeće kompetencije: sustavno mišljenje, anticipiranje, normativnost, strateško djelovanje, suradnja, kritičko mišljenje, samosvijest i integrirano rješavanje problema (UNESCO, 2017, str. 10).

Obrazovan čovjek stoga nije samo obučen za rad niti samo sposoban za privređivanje nego onaj tko ima brojne druge kompetencije: razumije međusobnu povezanost pojava u svijetu, u stanju je sagledati složene sustave u mnoštvu elemenata i na različitim razinama; može si predočiti moguću, vje-

rojatnu i poželjnu budućnost; u stanju je pretpostaviti rezultate djelovanja i prateće rizike; kritički promišlja zakonske i moralne norme i vrijednosti, načela i ciljeve; u suradnji s drugima strateški i metodički djeluje u obavljanju poslova; aktivno sudjeluje u donošenju odluka koje se tiču zajedničkog života i svjestan je svoje uloge u društvu; složenim problemima pristupa s različitih stajališta tražeći održiva rješenja. Učenje u tom kontekstu mora se sastojati od: samospoznaje, točnije od formiranja vlastitog mjesta u svijetu (svjesnost o svojim ograničenjima i mogućnostima); koncentriranog promatranja i objektivnog razlučivanja problema te prepoznavanja odnosa među njihovim strukturnim elementima; reagiranja na povratne informacije; uživljavanja u tuđe situacije; argumentiranog izražavanja vlastitih stavova; nepristrane prosudbe i prepoznavanja istinskih vrijednosti (Gatto, 2010, str. 169–170). Dobra koja takav pristup učenju treba ostvariti jesu njegovanje života, uspostavljanje mirnog okruženja i bliskih odnosa s drugima, znatiželja, poštovanje, kreativan rad i kritička refleksija o događajima kojima smo neposredno ili posredno sudionici.

## 9. Zaključak

Obrazovanje je ključna pretpostavka pravednog društva, održivog razvoja, mirnog suživota, smislene i ispunjene svakodnevice te uopće našeg opstanka na Zemlji. Ono, međutim, pretpostavlja čovjeka kao aktivnog aktera u zbivanjima u koje je nužno uključen, čovjeka koji osmišljava, stvara, proizvodi, zamišlja, koji se po potrebi buni, traži rješenja, mijenja postojeće stanje, vrednuje, prosuđuje, koji se uživljava, pomaže, koji skrbi o drugima i okolini. *Homo faber* djeluje iz cjeline vremena, usmjeren na trenutno koje razumije iz prošlog i predajom prenesenog, pokušavajući ga izmijeniti projicirajući se prema još neostvarenom.

Na taj način obrazovanje ima smisla samo u reafirmiranoj ili tek iznova utemeljenoj kulturi rada, koji se odvija kako na radnom mjestu tako i u slobodno vrijeme, rada koji je plaćen i rada bez naknade, rada za društvenu i osobnu dobrobit, tjelesnog i mentalnog rada, rada koji iziskuje trud i rada u kojem uživamo, jer čovjek je radnik koliko i živo, inteligentno, društveno, kreativno, znatiželjno ili zaigrano biće, a sve se navedene odredbe zrcale jedne u drugima. Kultura nerada, zabušavanja, lijenosti, dosađivanja, pasivizacije i neaktivnosti, s bezumnim ciljem lagodnog života lišenog ikakvog

angažmana, nije samo kultura neobrazovanosti nego i kultura otuđivanja čovjeka od vlastite bîti, kultura kočenja, slabljenja, deprimiranja, poništavanja i obezvređivanja djelatnog čovjeka, koji u autentičnom životu ipak ne mora robovati zaposlenju.

Suvremeni konzumerizam, koji podilazi egoističnim pobudama ljudi koje ne vidi kao odgovorne aktere nego kao korisnike roba i usluga, sigurno nije put koji treba slijediti ako nam je stalo do održivog razvoja kojem obrazovni kurikulumi trebaju biti pretpostavka. Obrazovni programi, međutim, ne mogu poput čarobnog štapića riješiti sve globalne probleme, nego im je potrebna podrška i ostalih sfera javnog djelovanja (kao što su gospodarske i socijalne politike, zaštita okoliša i znanstvena istraživanja), uz razvijanje osobne odgovornosti i *ethosa* društva koje mora prevladati letargičnu kulturu nerada u koju zapada sve dublje.

## 10. Popis literature

Aronowitz, S., Esposito, D., DiFazio, W. & Yard, M. (1998). The Post-Work Manifesto. U S. Aronowitz & J. Cutler (Eds.) *Post-Work. The Wages of Cybernation* (str. 31–80). Routledge.

Bagarić, P. (2020). Leisure, loafing, and life as work: discourses on non-work and a new working class. *Narodna umjetnost*, *57*(1), 109–128. https://doi.org/10.15176/vol57no106

Barbarić, D. (2012). *Radnik* Ernsta Jüngera. U E. Jünger, *Radnik. Vladavina i lik* (str. 225–234). Matica hrvatska.

Biti, O. (2020). Narratives about work in Croatian celebrity culture. *Traditiones, 49*(3), 163–184. https://doi.org/10.3986/Traditio2020490308

Bogdan, A. (2019). Strategija za brže povezivanje znanosti i gospodarstva. *Građevinar, 71*(2), 137–140.

Conrad, J. (2004). *Srce tame*. Biblioteka Jutarnjeg lista.

Duhaček, G. (2. rujna 2021). Katarina Peović o kulturi nerada: 'Nije točno da imamo kulturu nerada, kod nas se radi više nego prosječno u EU'. *IndexHR*. https://www.index.hr/vijesti/clanak/peovic-za-index-hdz-je-danas-opet-pokazao-da-je-protiv-radnika/2301359.aspx

Engels, F. (1950). *The Part Played by Labor in the Transition from Ape to Man*. International Publishers.

Fink, E. (1979). *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Karl Alber Verlag.

Fleming, S. (2. lipnja 2021). Survey: 40% of employees are thinking of quitting their jobs. *World Economic Forum*.

https://www.weforum.org/agenda/2021/06/remote-workers-burnout-covid-microsoft-survey

Gaston, P. L. (1975). The Gospel of Work According to Joseph Conrad. *The Polish Review, 20*(2–3), 203–210.

Gatto, J. T. (2010). *Oružja za masovno poučavanje. Putovanje nastavnika kroz mračni svijet obaveznog školovanja.* Algoritam.

Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. A Brief History of Humankind.* Harper.

Jurasić, D. (7. lipnja 2022). Depopulacija Hrvatske. Donosimo koliko je građana u pet godina prijavilo odlazak iz zemlje. *Večernji list*. https://www.vecernji.hr/vijesti/donosimo-koliko-je-gradana-u-pet-godina-prijavilo-odlazak-iz-zemlje-1592565

Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Jesenski i Turk.

Lučić, I. (23. prosinca 2018). Ozren Biti o narativima o radu u hrvatskoj celebrity kulturi: "Tko se slika, ne boji se gladi: 'Nema kruha bez motike, nema lajka bez golotinje'". *Večernji list*. https://www.vecernji.hr/showbiz/tko-se-slika-ne-boji-se-gladi-nema-kruha-bez-motike-nema-lajka-bez-golotinje-1290650

Magdoff, H. (1. listopada 2006). The Meaning of Work: A Marxist Perspective. *Monthly Review*. https://monthlyreview.org/2006/10/01/the-meaning-of-work-a-marxist-perspective

Marx, K. (1988). Estranged Labor. U K. Marx i F. Engels, *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844 and the Communist Manifesto* (str. 69–84). Prometheus.

Miliša, Z. (2009). Anarhističke implikacije oslobađanja od rada. *Riječki teološki časopis, 17*(2), 483–502.

Miliša, Z. (23. srpnja 2020). Kultura nerada: do kada ćemo odgajati neradnike i trpjeti parazite? *Portal Hrvatskog kulturnog vijeća*. https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/m-o/zlatko-milisa/34663-z-milisa-kultura-nerada-do-kada-cemo-odgajati-neradnike-i-trpjeti-parazite.html

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (ožujak 2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf

Musto, M. (2022). History and political legacy of the International Working Men's Association. *Labor History, 63*(4), 479–491.

https://doi.org/10.1080/0023656X.2021.2000593

Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala. (13. svibnja 2015). *Preporuke o sektorski usmjerenom pristupu u definiranju upisnih kvota u srednjoškolskom i visokom obrazovanju*. Hrvatski kvalifikacijski okvir. http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-07/Preporuke_NVRLJP_o_definiranju_upisnih_kvota.pdf

Nussbaum, M. C. (2012). *Ne profitu. Zašto demokracija treba humanistiku*. AGM.

Pencavel, J. (2015). The productivity of working hours. *The Economic Journal, 125*(589), 2052–2076. https://doi.org/10.1111/ecoj.12166

Ramachandran, V. S. (2011). *The Tell-Tale Brain. A Neuroscientist's Quest for What Makes Us Human*. W. W. Norton.

Samuelson, R. J. (2012). Revisiting the Great Depression. *The Wilson Quarterly, 36*(1), 36–43.

Thompson, D. (srpanj/kolovoz 2015). A World Without Work. *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/07/world-without-work/395294

Thompson, D. (24. veljače 2019). Workism is Making Americans Miserable. *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2019/02/religion-workism-making-americans-miserable/583441

Tracinski, R. (31. siječnja 2022). In Defense of »Workism«. *Discourse*. https://www.discoursemagazine.com/ideas/2022/01/31/in-defense-of-workism

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

United Nations. (25. rujna 2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* [A/RES/70/1]. UN. https://undocs.org/en/A/RES/70/1

Žilić, I. (16. srpnja 2022). Petak je nova subota. Tragom ekonomskih klasika, argumenti za kraći radni tjedan. Otpori. *Ideje.hr*. https://ideje.hr/petak-je-nova-subota-tragom-ekonomskih-klasika-argumenti-za-kraci-radni-tjedan-otpori

Weber, M. (1989). Protestantska etika i duh kapitalizma. Svjetlost / Veselin Masleša.

## Does Education Make Sense in the Contemporary Culture of Idleness?

### Summary

Today's institutional training, dictated by the emerging needs of the labor market, has lost the original meaning of education as a permanent activity of shaping one's personality and improving skills in accordance with existing knowledge, values, and norms, which enable us to respond autonomously and creatively to the challenges in our natural, social, and cultural environment. Modern life is marked by a strong emphasis on the value of idleness, with its imperative of achieving a comfortable existence and increase in capital and productivity with as little engagement as possible. But work is not just employment, nor is it coercion or slavery that we need to free ourselves from. Man, a goal-oriented being, is first and foremost a worker, who builds himself up so he can change the world in cooperation with others. Education may have different meanings, but it makes sense only under the premise of *homo faber*, which needs to be seriously reconsidered and not immediately dismissed as an example of anachronistic Marxism.

**Key words:** education, work, purposeful behavior, culture of idleness

# ETIČKA PITANJA U RADU ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA NA PRIMJERU DJEČJEG VRTIĆA

**IRENA KISS**
Regionalni centar kompetencija
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Lovežica 55
HR–52100 Pula
Croatia
irena.kiss@unipu.hr

**ALEKSANDRA MOŽAR**
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Lovežica 55
HR–52100 Pula
Croatia
amozar@student.unipu.hr

*UDK: 174:373.2*
*Stručni rad / Professional paper*

**Sažetak**

Profesionalna etika u pedagoškoj praksi definira (ne)ispravno djelovanje u smislu pomoći pojedincima u svakodnevnim delikatnim situacijama. Etičke dileme mogu se odnositi na sve segmente rada i međusobnih odnosa, a mogu proizlaziti i iz komunikacije i suradnje s korisnicima, kolegama ili vanjskim dionicima odgojno-obrazovne ustanove. Stvaranje okvira za konstruktivan i kritički odnos prema komunikacijskim procesima može biti znatno olakšano etičkim kodeksom, dokumentom čija je svrha definiranje prihvatljivih ponašanja u određenim situacijama. Njegov cilj je, temeljem osnovnih vrijednosti ustanove, približiti i zaposlenicima i korisnicima stupnjeve etičkog razumijevanja i olakšavati donošenje individualnih odluka prilikom suočavanja s novim izazovima. Potrebno je naglasiti da se radi o dokumentu koji ne smije biti u funkciji nametanja vrijednosti ili stavova, već razvoja senzibilnosti i poticanja argumentiranog rasuđivanja. Zbog svega navedenog, polazište ovog rada čini intervju proveden među zaposlenicima

odgojno-obrazovne ustanove predškolskog odgoja, usmjeren prema istraživanju upoznatosti s pojmom *etičkog kodeksa* i svijesti o njegovoj ulozi u povećanju kvalitete obavljanja pedagoške djelatnosti.

**Ključne riječi:** etički kodeks, pedagoška djelatnost, profesionalna etika

## 1. Uvod

Etički kodeks svake institucije predstavlja pisani oblik pravila ponašanja temeljen na državnom Ustavu, moralnom sustavu i načelima profesionalne etike neposrednih nositelja odgovarajuće djelatnosti. Kada se radi o području odgoja i obrazovanja, to su: odgajatelji, pedagozi, nastavnici, stručni suradnici te ostali zaposlenici, ali i vanjski dionici. Osnovne postavke kodeksa upućuju na temeljne vrijednosti koje podrazumijevaju korektan odnos i poštenje, uvažavanje, osobnu odgovornost i ljudsko dostojanstvo (Krstović, 2004).

Primjena kodeksa u prvom redu podrazumijeva dobre namjere temeljene na objektivnim prosudbama određenih situacija. Svi djelatnici odgovorni su za ostvarenje visokih osobnih etičkih standarda, kao i za poticanje korektnog ponašanje kolega i suradnika, što uvelike olakšava savjetovanja o pitanjima koja bi mogla za sobom povući eventualne dvojbe. Osobnim sustavom vrijednosti, kulturom i životnim iskustvom pojedinca, svatko unutar svojeg djelovanja treba njegovati i oplemenjivati dana pravila. Potrebno je naglasiti da je kodeks dokument podložan dopunama i izmjenama u skladu s razvojem određenog odgojno-obrazovnog sustava, ali i društva u cjelini.

Rad opisuje način na koji odgojitelji u ustanovi predškolskog odgoja doživljavaju i rješavaju etičke nedoumice koje se javljaju prilikom suradnje s kolegama i korisnicima. Cilj je rada osvijestiti postojanje komunikacijskih problema u radu i suradnji, predložiti smjernice za njihovo rješenje te osmisliti aktivnosti za djelatnike predškolske ustanove dječjeg vrtića »Neven« u Rovinju.

## 2. Obveze odgojno obrazovnih djelatnika

Pedagoški djelatnici prilikom obavljanja odgojno-obrazovnog rada trebaju, u skladu s važećim zakonima, primjenjivati stečena stručna znanja i

radna iskustva te biti potpuno otvoreni za suradnju, stvarajući pozitivan stav prema svojoj profesiji. U nastojanju kontinuiranog unapređenja kvalitete neposrednog odgojno-obrazovnog rada, njihova obveza je i cjeloživotno obrazovanje i usavršavanje kao preduvjet za postizanje visoke razine stručnosti. Na taj se način stječu znanja, vještine i iskustva koja udovoljavaju turbulentnim društvenim zahtjevima.

Odgajatelji, nastavnici i stručni suradnici trebaju njegovati stvaralačku klimu i korektan poslovni odnos temeljen na kolegijalnosti, poštivanju znanja i stručnosti, međusobnom uvažavanju, dostojanstvu, na suradnji, pomoći i toleranciji. Nitko ne smije direktno ili indirektno povrijediti stručni ugled, napredovanje ili rad drugog kolege, odgajatelja ili suradnika (Ajdković, 2020). Tijela koja provode stručne rasprave i daju konstruktivne kritike jesu stručni aktivi, odgajateljska i nastavnička vijeća, na kojima se predlažu poboljšanja uz uzajamno povjerenje, poštovanje i suradnju.

U Republici Hrvatskoj stručne skupove i konferencije usmjerene na unapređenje odgojno obrazovne djelatnosti u velikoj mjeri organiziraju instituti, sveučilišta, ustanove za obrazovanje odraslih korisnika, a središte je aktivnosti stručnih usavršavanja Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO, 2023). Sve edukacije potiču transparentnost i otvorenu suradnju s kolegama i ostalim dionicima unutar i izvan odgojno-obrazovnih ustanova.

## 3. Stavovi različitih autora o etičkom kodeksu i profesionalnoj etici

U svojem etičkom kodeksu *National Association for the Education of Young Children* profesionalnu etika definira kao moralnu odgovornost profesije koja kroz etičku refleksiju proširuje i unapređuje osobnu i radnu moralnost pojedinca (Feeney, 2010). Također, na razvoj svake profesije snažno utječe viđenje i prosuđivanje etičnosti ponašanja djelatnika (Carr, 1999).

Zajednička teza većine autora koji se bave tom problematikom upućena je profesionalnoj etici kao jednoj od ključnih komponenti odgojno-obrazovne profesije. Smatraju da je temeljni dio »svake organizirane profesije način na koji ona propisuje etičke standarde koji se primjenjuju u praksi.« (Domović, 2001, str. 14) Svi odgojno-obrazovni djelatnici imaju veliku odgovornost kako prema svakom pojedincu tako i prema cjelokupnom društvu, ali i prema svo-

joj profesiji. Zbog toga, profesionalac koji kvalitetno i predano obavlja odgojno-obrazovnu djelatnost uzima u obzir i dobrobit zajednice u cjelini.

Svrhu etike Kfir i Shamai (2022) pronalaze u propisivanju standarda djelovanja profesionalaca, dok Vujić, Ivaniš i Bojić tvrde da »profesionalna etika određuje ulogu rada u društvu i reflektira se na profesionalni uspjeh i ugled koji pojedinac daje radu.« (2016, str. 51) Nedovoljno zastupljenu, ali od izuzetne važnosti etiku struke zastupa i Šporer, a definira je kao »skup normi, vrijednosti, ciljeva, kojima bi se trebali rukovoditi pripadnici neke profesije u primjeni svog profesionalnog znanja.« (Šporer, 1990, str. 32)

Nerijetko se proučavaju i etički kodeksi kao dokumenti teoretskih i praktičnih studija svih etičkih dimenzija (Öztürk, 2010). Jedna od njihovih definicija je da se oni sastoje od načela, pravila ponašanja, normi i ideala koji pripadnicima određene profesije pružaju moralni smjer (Krstović, 2004). Riječ je o dokumentima koji pružaju podršku i otvaraju mogućnost objektivnog vrednovanja i samovrednovanja, kao i kritičke procjene vlastitog rada te rada drugih.

Prema Naagarrazanu, uključivanjem u određenu instituciju, osoba prihvaća obveze i prava koje definira njezin etički kodeks. On može služiti kao inspiracija s obzirom na da je nastao od strane profesionalaca kao izraz težnje za djelovanjem za dobrobit društva (Naagarrazan, 2006). To je dokument koji pozitivno utječe na pozicioniranje profesije, odnosno na stvaranje pozitivne slike u očima javnosti, a može se promatrati i kao vodič prilikom rješavanja komunikacijskih nedoumica (Kfir & Shamai, 2002).

## 4. Etičke dileme odgojno-obrazovne prakse

Etički kodeks ostvaruje svoj smisao onda kada djelatnicima ukaže na neophodnost promišljanja o odgovornosti prema korisnicima i društvu u cjelini. Pritom je potrebno razgraničiti koje situacije se percipiraju kao odgovorne i zahtjevne, a koje izazivaju nesigurnost i čine poticaj etičkim dilemama. Profesionalne nedoumice u području odgoja i obrazovanja u velikoj su mjeri povezane s intrinzičnom motivacijom pojedinca i posvećenosti poslu koji obavlja, a često uključuju i različite vrste akcijskih istraživanja s ciljem unapređenja pedagoške prakse. Prilikom planiranja, a prije provedbe navedenih istraživanja, potrebno je predvidjeti mnoštvo potencijalnih zapreka i

problema koje bi određeni postupak za sobom mogao povući. Kako doznajemo iz istraživanja koje su proveli French-Lee i suradnici (2014), više autora smatra da je neophodno najprije definirati razliku između odgovornosti i etičke dileme, jer često postoji nemogućnost razgraničenja tih kategorija. Etičke dileme definiraju se i kao »situacije u kojima postoje dva rješenja koja mogu biti opravdana moralnim pojmovima« (Feeney & Freeman, 2016, str. 1), dok se etička odgovornost može povezati sa zakonskom obavezom. Navedeno obilježava i odabir najispravnije između više ispravnih odluka (French-Lee et al., 2014), što je iznimno zahtjevan i odgovoran zadatak.

Pored odgovornosti prema korisnicima, izvor etičkih nedoumica često su i odnosi među kolegama, koji u slučaju pogrešnog načina rješavanja ili njihova nedostatka mogu ostati dugotrajno, pa i trajno neriješeni. Nekorektni kolegijalni odnosi mogu naštetiti pravilnim etičkim prosudbama zbog postojanja mogućnosti da pojedinci ne reagiraju pravovremeno na sporne situacije. Pored navedenih slučajeva, dileme se kod pedagoških radnika mogu javiti i u slučajevima kada se suočavaju s konfliktima koji su vezani uz zaštite prava djeteta (Shapira-Lishchinsky, 2011).

U mnogim situacijama nije dovoljno držati se zakona i propisa, već je potrebno razmotriti cjelokupan kontekst. Međutim, kada se suoče s konkretnim problemom, zakonska regulativa je ono što odgajatelji najčešće traže: »Iznoseći kao razlog tradicionalan pristup obrazovanju odgajatelja, oni očekuju gotove odgovore koje mogu direktno primijeniti u praksi, a rijetko će sami sebe staviti u proaktivnu ulogu, autonomno donijeti određenu odluku te zauzeti ulogu nositelja promjena« (Šagud, 2011).

## 5. Ispitivanje stavova odgajatelja o profesionalnoj etici i etičkom kodeksu

Ispitivanje stavova odgajatelja o profesionalnoj etici te njihovoj upoznatosti s pojmom i elementima etičkog kodeksa provedeno je metodom intervjua u odgojno-obrazovnoj ustanovi Dječjem vrtiću »Neven« u Rovinju tijekom ožujka i travnja 2022. godine. Ispitivanje je provedeno s osobama zaposlenima na radnom mjestu odgajatelja.

Pokazalo se da su etika i uloga kodeksa teme koje zaslužuju istraživanje zbog potrebe unapređenja prakse i uočavanja problema u kolektivu. Rezul-

tati provedenog intervuja namijenjeni su odgajateljima, ali i svim ostalim članovima stručnog tima navedene odgojno-obrazovne ustanove, a njegovi osnovni ciljevi odnose se na:

- uočavanje i osvješćivanje etičkih dilema i problema u radu i suradnji odgajatelja;
- predlaganje smjernica za poboljšanje suradnje;
- pronalazak novih normi moralnog djelovanja;
- osmišljavanje radionica i eventualnog *team buildinga* za sve zaposlenike;
- poticaj na zajedničko stvaranje etičkog kodeksa ustanove.

Dobiveni podaci interpretirani su usporedbom, grafičkim prikazom postojećih problema odgajatelja, njihovim rangiranjem (identifikacijom) i, u konačnici, evaluacijom pomoću koje se izvukla pouka za budući rad.

Prikupljanje informacija, stavova i mišljenja o predmetu ispitivanja te identificiranje uzroka problemā i nedoumica izvršeno je putem intervjua, a dobiveni rezultati prikazani su grafički. Intervju je izabran kao metoda koja se često koristi za dobivanje informacija o mišljenju i stavovima pojedinca, ali koja u osnovi ima znanstvenu intenciju dobivanja saznanja o stavovima šire populacije. To je poseban oblik ne-eksperimentalnog istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi osobni iskaz o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanju (Milas, 2005).

Za potrebe rada u prikupljanju podataka koristila se metoda polu-strukturiranog intervjua o stavovima ispitanika prema identificiranju uzroka konflikta koji se javlja prilikom suradnje s kolegama. Navedeni mjerni instrument odabran je zbog fleksibilnosti koja i ispitivaču i ispitanicima omogućuje dubinsko objašnjavanje promatranog fenomena.

Polu-strukturirani intervju ispitivaču omogućuje određivanje kategorija prije njegove provedbe. U ovom slučaju, sadržaj je obuhvaćen sljedećim pitanjima:

1) Opći podaci o ispitanicima: spol, stupanj obrazovanja.

2) Što je za Vas etički kodeks? Kako ga tumačite? - Koje vrste kodeksa poznajete?

3) Kao odgajatelju, što za Vas znači etički kodeks u radu s kolegama? Jeste li upoznati s njime? Smatrate li ga važnim? Objasnite.

4) Smatrate li da svaka predškolska ustanova treba imati svoj etički kodeks? Obrazložite svoj odgovor.

5) Koji su po Vama najveći etički problemi i poteškoće koje se javljaju prilikom suradnje s kolegama?

Intervju je proveden u posebnoj prostoriji odgojno-obrazovne ustanove Dječji Vrtić »Neven«, tijekom ožujka i travnja 2022. godine. Ispitanicima je omogućeno opušteno ozračje u kojem su bez ometanja mogli odgovarati na pitanja. Obuhvaćeno je pet osoba ženskog spola, različitih dobnih skupina, visoke stručne spreme, zaposlenih na radnom mjestu odgajatelja u navedenoj ustanovi. Intervjui su zbog osiguranja anonimnosti vođeni individualno, a snimani su uz prethodnu suglasnost svakog ispitanika. Polu-strukturirana forma omogućila je njihovu provedbu prema unaprijed definiranim pitanjima. Audio zapisi pretvoreni su u transkripte te su naknadno obrađeni. Zadržan je govorni stil izjava ispitanikā.

## 6. Rezultati provedenog intervjua

### 6.1. Poznavanje etičkog kodeksa

Iz dobivenih odgovora vidljivo je da su ispitanici upoznati s pojmom i ulogom etičkog kodeksa te da ga gotovo svi tumače kao skup pravila koja određuju kako se u određenom trenutku treba ponašati.

Izjave ispitanika o tumačenju etičkoga kodeksa općenito su sljedeće:

- »Za mene je etički kodeks skup formalnih i neformalnih pravila, nekih obrazaca ponašanja koji se usvajaju u određenoj instituciji.«

- »Etički kodeks bih ja protumačila kao skup nekih pravila, odnosno načela u obliku nekog dokumenta koji se može jasno prilagoditi svakoj struci i profesiji.«

- »Za mene je etički kodeks neka smjernica koje se treba pridržavati prilikom rada s ljudima, s kolegama, djecom, roditeljima i svim ostalim sudionicima koji obavljaju neki vid posla ili sudjeluju u dječjem vrtiću.«

- »Rekla bih da je etički kodeks skup pravila kojima se određuje kako točno postupati u određenim situacijama.«

- »Mislim da je to neki skup pravila koja se trebaju poštivati.«

## 6.2. Etički kodeks u radu s kolegama

Rezultati istraživanja pokazuju da su svi ispitanici čuli za kodeks, da su upoznati s njegovom svrhom i sadržajem i da ga smatraju važnim za svakodnevno obavljanje odgajateljskog posla, kao i za realizaciju korektne i ugodne suradnje s kolegama.

Izjave ispitanika o ulozi etičkog kodeksa u radu s kolegama su ove:

- »Znam što je to, to zapravo znači da se mi međusobno moramo poštovati i surađivati, mislim da je to važno, ako se ne poštujemo onda samo dolazi do sukoba, a to nam nije potrebno.«

- »Nisam čula za takav službeni naziv, ali vjerujem da je to međusobno uvažavanje, poštovanje kolega i stvaranja suradnje kako bi čitav kolektiv mogao napredovati. Naravno da je važno, jer odgajatelji nose čitav vrtić, ako međusobno ne surađuju kako će vrtić uopće funkcionirati.«

- »Čula sam za to, imali smo čak i sastanak na tu temu. Ukratko, to je kodeks koji propisuje da među odgajateljima i stručnim suradnicima treba vladati stvaralačka atmosfera i vrhunski profesionalni odnos prema radu. Naravno da je to važno za rad. Bez toga vrtić ne bi mogao funkcionirati.«

- »Za mene etički kodeks s kolegama označava poštovanje, suradnju, komunikaciju, uvažavanje, kolegijalnost i zajedničko stvaranje. Upoznata sam s pojmom, samo mi je žao što se o njemu više ne priča na sjednicama, sastancima i *team buildinzima* jer mislim da je upravo odnos prema kolegama ključan za kvalitetan rad svakog vrtića.«

- »Pa, to je međusobno uvažavanje kolega, poštovanje, i kao takvo je izuzetno bitno u vrtićkoj zajednici, jer ako među kolegama postoji netrpeljivost djeca to osjete, kao i roditelji, dakle ako se kolege ne uvažavaju ne mogu svoj posao obavljati kompetentno. Mislim da rano mjesto nije mjesto za rasprave, svađe i slične polemike.«

## 6.3. Etički kodeks u predškolskim ustanovama

Svi sudionici prepoznali su važnost etičkoga kodeksa u predškolskoj ustanovi i smatraju da se jedan njegov poseban dio treba odnositi na pravila rada s kolegama koji će jasno definirati norme i načela ponašanja, suradnje i svih ostalih odrednica karakterističnih za rad predškolskih ustanova.

Izjave ispitanika o etičkom kodeksu u predškolskim ustanovama:

- »Smatram kako svaka predškolska ustanova treba imati etički kodeks kojim će se jasno definirati odnosi s djecom, roditeljima, ali i kolegama. Naš vrtić to nema, ali bi bilo dobro da to uvede.«

- »Pa, po meni, svaka predškolska ustanova treba imati jasno definiran etički kodeks, koji ne ostavlja previše prostora manevrima nego da svi znaju koja su pravila i načela ponašanja koja se moraju poštovati prema svim djelatnicima vrtića.«

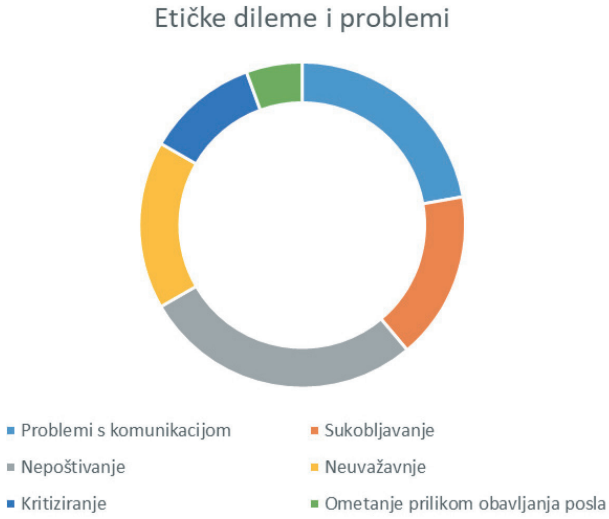
- »Da, nužno je imati etički kodeks, a zašto? Pa zato što upravo on daje smjernice koje jasno postavljaju granice ponašanja, odnosa među kolegama, djelatnicima, roditeljima i djecom. Da, mislim da je nužno imati ga u vrtiću.«

- »Smatram da, iako se sva načela koja se navode u etičkom kodeksu u pravilu nastoje primjenjivati u praksi, bi bilo dobro da on zaista i postoji, pa u situacijama koje to zahtijevaju da se na njega može jasno pozvati.«

- »Iskreno, ne znam zašto ga naš vrtić dosad još nije uveo. Nije prvi put da se dogodio određeni sukob među kolegama, koji bi se možda razriješio u pozitivnom smislu kada bi postojao etički kodeks koji bi jasno odredio koja ponašanja su ispravna, a koja ne.«

## 6.4. Etički problemi i poteškoće koje se javljaju u suradnji s kolegama u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi

Ispitanici su naveli nekoliko poteškoća koje se javljaju prilikom suradnje s kolegama, među kojima je najčešći problem nepoštivanje, ali i problemi s komunikacijom i kritiziranje, što je prikazano narednim grafikonom.




**Grafikon 1.** Etički problemi zaposlenika odgojno obrazovne ustanove predškolskog odgoja
Izvor: Obrada autora

Svi ispitanici naveli su nepoštivanje kao problem u suradnji s kolegama. Većina sudionika spominje probleme s komunikacijom i kritiziranje te sukobljavanje i neuvažavanje, a jedan ispitanik ukazao je i na ometanje prilikom obavljanja posla.

## 6.5. Rezime provedenog intervjua

Na temelju navedenog može se zaključiti da je pojam *etičkog kodeksa* poznat svim ispitanicima te da postoji stav o važnosti njegova donošenja. Odgojno-obrazovni radnici smatraju ga jednim od bitnih dokumenata koji olakšava korektan rad predškolskih ustanova, definira ponašanja prema kolegama i suradnicima, olakšava komunikacijske probleme te potiče uzajamno poštovanje, uvažavanje, komunikaciju i suradnju. Ispitanici su naglasili potrebu uvođenja etičkog kodeksa u odgojno-obrazovne ustanove predškolskog odgoja, pa tako i u ustanovu u kojoj je izvršeno intervjuiranje. Inače, izradu prvog etičkog kodeksa rada s djecom potaknulo je Vijeće za djecu, kao savjetodavno tijelo Vlade Republike Hrvatske (Ajduković & Kolesarić, 2003). Navedena problematika detaljno je obrađena i u novijem, revidiranom etičkom kodeksu čiji je cilj definirati načela koja uključenim subjektima olakšavaju rad i donošenje odluka (Ajduković & Keresteš, 2020).

Prilikom definiranja najčešćih problema u ostvarivanju suradnje s kolegama sudionici su naveli: probleme u komunikaciji, nepoštivanje, kritiziranje, sukobljavanje, neuvažavanje i ometanje prilikom obavljanja posla. Evidentna je učestalost komunikacijskih problema među kolegama koji znakovito utječu na rad odgojno-obrazovne ustanove. U skladu s navedenim, svi ispitanici smatraju neophodnim uvođenje etičkog kodeksa u cilju olakšanog rješavanja dilema koje se javljaju prilikom rada i komunikacije. Srodna promatranja odgojno-obrazovne prakse također pokazuju da zaposlenici odgojno-obrazovnih ustanova predškolskog odgoja imaju snažnu odgovornost za posao koji obavljaju, kao i visoku razinu svijesti da njegova kvaliteta u velikoj mjeri ovisi i o kvalitetnoj suradnji s kolegama (Sindik et al., 2014).

## 7. Zaključak

Primjena etičkog kodeksa nužna je za objektivnu prosudbu rada odgojno-obrazovnih djelatnika i za postizanje kvalitetne suradnje s kolegama i ostalim dionicima. Ostvarenje najviših etičkih standarda, poticanje korektnog ponašanja korisnika, suradnika i kolega te savjetovanje oko etičkih dvojbi, osobna je odgovornost i zadaća svakog odgajatelja. U svojem djelokrugu svaki zaposlenik dopunjava i oplemenjuje pravila definirana etičkim kodeksom temeljem osobnog sustava vrijednosti, kulture i životnog iskustva.

Obrada odgovorā provedenog intervjua donijela je rezultate na temelju kojih je vidljivo da ispitanici prepoznaju važnost etičkog kodeksa te da ga u svrhu osiguranja funkcionalnog djelovanja predškolskih ustanova smatraju izuzetno potrebnim. To ima posebnu težinu onda kada uzmemo u obzir da su ispitanici kao glavne etičke nedoumice i probleme s kojima se suočavaju prilikom suradnje sa svojim kolegama spomenuli sljedeće: poteškoće u ostvarenju kvalitetne komunikacije, nepoštivanje, neuvažavanje, kritiziranje, sukobljavanje, pa čak i ometanje prilikom obavljanja posla.

Predškolska ustanova u kojoj je intervju proveden (Dječji vrtić »Neven«, Rovinj) nema dostupan etički kodeks na svojim mrežnim stranicama, pa navedene poteškoće ne mogu biti jasno diskutirane niti riješene na primjeren, dakle na transparentan način. Zbog toga se sugerira njegovo što skorije uvođenje. Osim toga, preporuča se provedba radionica na kojima će se raspravljati o komunikacijskim problemima te suradnji i tijekom kojih će se jasno iznositi mišljenja, učiti vještine suočavanja i rješavanja potencijalnih

sukoba. S druge strane, ostaje otvorena mogućnost prijedloga drugih oblika mjera pomoću kojih se može raditi na konstruktivnom rješavanju otkrivenih komunikacijskih poteškoća.

## 8. Popis literature

Agencija za odgoj i obrazovanje (2023). *Održana stručna usavršavanja*.

https://www.azoo.hr/profesionalni-razvoj/najave-i-izvjesca/

Ajduković. M. & Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.

Ajduković, M. & Keresteš, G. (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Drugo, revidirano izdanje. Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.

Carr, D. (1999). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.

Domović, V. (2011). *Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja*. U V. Vizek-Vidović (Ur.) *Učitelji i njihovi mentori* (str. 11–37). Institut za društvena istraživanja.

Feeney, S. (2010). Anniversary of NAEYC's Code of Ethical Conduct Ethics Today in Early Care and Education Review. Reflection, and the Future. *Young Children, 65*(2), 72–77.

Feeney, S. & Freeman, N. K. (2016). Focus on Ethics: Ethical Issues - Responsibilities and Dilemmas. *Young Children, 71*(1), 86–89.

French-Lee, S., Dooley, C. & McMunn, C. (2014). An Exploratory Qualitative Study of Ethical Beliefs Among Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education, 43*(5), 377–384.

Kfir, D. & Shamai, S. (2002). Ethical Issues and Dilemmas in Research at Teachers' Colleges. *Education, 123*(1), 134–152.

Krstović, J. (2004). Etički kodeks predškolskih učitelja kao čimbenik njihove daljnje profesionalne orijentacije. U N. Babić, S. Irović & Z. Redžeš-Borak (Ur.), *Rastimo zajedno* (str. 25–38). Centar za predškolski odgoj / Visoka učiteljska škola u Osijeku.

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.

Naagarazan, R. S. (2006). *A Textbook on Professional Ethics and Human Values*. New Age International Limited Publishers.

Öztürk, S. (2010). The Opinions of Preschool Teachers about Ethical Principles. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10*(1), 393–418.

Vujić,V., Ivaniš, M. & Bojić, B. (2016). *Poslovna etika i multikultura*. Fakultet za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu Sveučilišta u Rijeci.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education, 37*(3), 648–656.

Sindik, Z., Kosmat, H. & Sindik, J. (2014). Istraživanje kulture predškolske ustanove metodom samovrednovanja. U H. Ivon & B. Mendeš (Ur.), *Odrastanje u suvremenom dječjem vrtiću* (str. 67–74). Dječji vrtić Grigor Vitez u Splitu.

Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U Maleš, D. (Ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 267–291). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije.* Sociološko društvo Hrvatske.

# Ethical Issues in the Work of Educational Institutions on the Example of a Kindergarten

## Summary

Professional ethics in pedagogical practice defines (in)correct actions in the sense of helping individuals in everyday, delicate situations. Ethical dilemmas can relate to all segments of work and mutual relations, and can arise from communication and cooperation with users, colleagues or external stakeholders of the educational institution. Creating a framework for a constructive and critical attitude towards communication processes can be greatly facilitated by an ethical codex, a document whose purpose is to define acceptable behavior in certain situations. Its goal is, based on the core values of the institution, to bring the levels of ethical understanding closer to both employees and users and to facilitate individual decision-making when facing new challenges. It should be emphasized that this is a document that should not be used to impose values or attitudes, but to develop sensibility and encourage reasoned reasoning. Due to all of the above, the starting point of this paper is an interview conducted among employees of preschool educational institution, aimed at researching familiarity with the concept of the code of ethics and awareness of its role in increasing quality.

**Key words:** ethical codex, pedagogical activity, professional ethics

# ZASTUPLJENOST RADOVA HRVATSKIH ZNANSTVENIKA IZ DRUŠTVENIH I HUMANISTIČKIH ZNANOSTI O INTERDISCIPLINARNOSTI U BAZAMA PODATAKA

**MARIJA MILOŠEVIĆ, LUCIJA PINTEK**
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Lorenza Jägera 9
HR–31000 Osijek
Croatia
mmilosevic@ffos.hr; lpintek@ffos.hr

*UDK: 001-051(497.5): 004.65*
*Stručni rad / Professional paper*

**Sažetak**

Kao početak interdisciplinarnosti i interdisciplinarnih istraživanja određuje se početak 70-ih godina 20. stoljeća. O njezinim počecima u Hrvatskoj, nažalost, nema puno podataka. To je bio povod za razradu istraživačkog plana *Prosudbe hrvatskih znanstvenika iz društvenih i humanističkih područja znanosti o interdisciplinarnosti,* koji je inicirao Centar za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek. U sklopu tog istraživačkog plana, od svibnja do rujna 2022. godine provodile smo istraživanje o prisutnosti istraživanja o interdisciplinarnosti u bazama podataka. Pritom smo se usmjerile na sljedeće baze: *Scopus, Web of Science, Hrčak* i *CROSBI*. Termin koji smo pretraživale bio je *interdisciplinarnost* te njezine inačice uz pomoć zamjenskih znakova (engl. *wildcards*).

Premda je naglasak istraživanja bio na društvenom i humanističkom području znanosti, detektirale smo zastupljenost istraživanja o interdisciplinarnosti te interdisciplinarnih istraživanja i u interdisciplinarnom području znanosti. Zbog naravi tog područja, i ti su rezultati uvršteni u analizu. Štoviše, otkrile smo da je interdisciplinarnost najčešće tematizirana u polju obrazovnih znanosti, dakle polju koje pripada upravo interdisciplinarnom području znanosti.

Prvi pronađeni radovi o interdisciplinarnosti datiraju od 1975. godine, što znači da se u hrvatskoj akademskoj zajednici ta paradigma pojavila samo nekoliko

godina nakon što je uspostavljena u svijetu. Ovim je istraživanjem tek postavljen temelj za daljnja istraživanja o interdisciplinarnosti u Hrvatskoj s posebnim naglaskom na područje društvenih i područje humanističkih, ali i interdisciplinarno područje znanosti.

**Ključne riječi:** interdisciplinarnost, društvene znanosti, humanističke znanosti, interdisciplinarne znanosti, Republika Hrvatska, Centar za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek, baze podataka

## 1. Uvod

Interdisciplinarnost je znanstvena paradigma koja nije jednoznačno određena. Premda se, kako smatra teoretičarka interdisciplinarnosti Julie Thompson Klein (1944. – 2023.), obilježje *interdisciplinaran* pridaje brojnim misliocima u povijesti ideja (primjerice Aristotelu, Platonu, Kantu), interdisciplinarnost se pojavila tek s prijelaza s 19. na 20. stoljeće (Thompson Klein, 1990, str. 19, 27). Tada se razumijevala kao pokušaj ujedinjenja ili integracije postojećih disciplina te disciplinarnih pojmova i teorija (Thompson Klein, 1990, str. 27). Međutim, kao razdoblje inauguracije interdisciplinarnosti u znanstvene okvire najčešće se uzima kraj 60-ih i početak 70-ih godina 20. stoljeća. Kao autor s kojim je započelo strogo razlikovanje interdisciplinarnosti od drugih srodnih paradigmi (disciplinarnost, multidisciplinarnost, transdisciplinarnost, krosdisciplinarnost i pluridisciplinarnost), a time i jasnija njihova primjena u znanosti, prepoznat je Erich Jantsch (1929. – 1980.). Precizne odredbe i razlike pojedinih znanstvenih paradigmi iznio je na skupu Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) koji je održan u Parizu 1970. godine, a rad na tu temu objavio je 1972. godine (Jantsch, 1970, 1972).

Za razliku od istraživanja o počecima interdisciplinarnosti u svijetu, istraživanja o njezinim počecima u Hrvatskoj »nedovoljno su zastupljena« (Balić & Papo, 2022, str. 229). Da bi se detektirali njezini počeci i zastupljenost, Centar za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek razradio je te 2022. godine započeo svoj istraživački plan *Prosudbe hrvatskih znanstvenika iz društvenih i humanističkih područja znanosti o interdisciplinarnosti*. U sklopu tog istraživačkog plana sudjelovale smo kao studentice istraživačice i svojim smo angažmanom nastojale doći do spoznaja o počecima i zastupljenosti istraživanja o interdisciplinarnosti u hrvatskoj znanstvenoj zajednici pomoću baza podataka. Cilj našeg istraživanja bio je utvrditi jesu li

i u kojoj su mjeri znanstvenici iz društvenog i humanističkog područja znanosti u Hrvatskoj proučavali i opisivali interdisciplinarnost u svojim radovima te u kojem su se razdoblju u Hrvatskoj pojavila takva istraživanja. Utvrđivanjem razdoblja stvorile smo preduvjete za usporednu analizu pojave interdisciplinarnosti u Hrvatskoj u odnosu na svijet. Istraživanje smo provodile u razdoblju od pet mjeseci, točnije od svibnja do rujna 2022. godine.

## 2. Metodologija

Istraživačka pitanja na koja se ovim istraživanjem žele dati odgovori jesu sljedeća:

1) Koje baze sadrže najviše radova hrvatskih autora s područja društvenih i humanističkih znanosti o interdisciplinarnosti?;

2) Kojim područjima i poljima unutar određene znanosti pripadaju pronađeni radovi?;

3) Postoje li autori koji su kroz godine svojeg djelovanja istraživali i objavljivali radove vezane uz interdisciplinarnost te iz kojih godina datiraju pronađeni radovi?

Istraživanje je provedeno pretraživanjem baza podataka. Odabrane baze podataka bile su *Scopus, Web of Science* (dalje u tekstu *WoS*), *Hrčak* i *CROSBI*. Nakon što su odabrane, započelo se s definiranjem ključnih riječi i odlukom o načinu pretraživanja, a nakon čega je slijedila strategija pretraživanja koja je ovisila o pojedinoj bazi podataka u kojoj je pretraživanje provedeno. *Scopus* baza podataka nudi najopsežniji pregled radova svjetskih znanstvenih istraživanja u raznim područjima, pa tako i u društvenom i humanističkom području znanosti, dok *WoS* pruža pristup višestrukim bazama podataka koje prikupljaju radove o istraživanjima unutar različitih disciplina. *Scopus* baza podataka pretraživana je tako što je kao parametar pretraživanja odabrana mogućnost pretraživanja prema naslovu publikacije, sažetku i ključnim riječima, a kao riječ za pretraživanje najprije je odabran termin *interdisciplinarnost*. S obzirom na to da je *Scopus* baza koja sadrži rezultate istraživanja provedenih na svjetskoj razini, odlučeno je da će termin pretraživanja biti skraćen uobičajenim terminima za kraćenjem, odnosno korištenjem zamjenskih znakova (engl. *wildcards*), u našem slučaju zvjezdice (*), te je tako novi termin pretraživanja glasio "Interdisc*". Na taj je način osigura-

no pretraživanje i na drugim jezicima osim hrvatskog. Kao dodatna polja za sužavanje rezultata odabrana su područja humanističkih i društvenih znanosti te je kao država objave odabrana Hrvatska. Nakon završetka pretrage pomoću te strategije, korištena je još jedna dodatna strategija. Radilo se o pretraživanju Booleovim operatorima, pa je novi upit glasio: ( TITLE-ABS-KEY ( *interdisc** ) AND AFFILCOUNTRY ( *croatia* ) ) AND ( LIMIT-TO ( SUBJAREA, *"SOCI"* ) OR LIMIT-TO ( SUBJAREA, *"ARTS"* ) ) AND ( LIMIT-TO ( SUBJAREA, *"MULT"* ) ). Budući da je rezultat pretraživanja bio mali broj publikacija, pretraživanju se pristupilo samo upisujući riječ *interdisciplinarnost* ne bi li se kao rezultat prikazali radovi na hrvatskom jeziku. Tim dvjema metodama identificirano je nekoliko radova iz *Scopus* baze podataka koji su odgovarali temi, dakle radova hrvatskih znanstvenika o interdisciplinarnosti sa stajališta društvenih ili humanističkih znanosti.

Sljedeća baza podataka koja je korištena u ovom istraživanju bila je *WoS*, i to pomoću opcije naprednog pretraživanja. U toj su bazi podataka kao parametri korišteni naslov publikacije, tema, sažetak i autorove ključne riječi, a sužavanje pretraživanja bilo je moguće tek nakon te inicijalne pretrage. To je učinjeno tako da je kao država publikacije odabrana Hrvatska, a kao kategorije publikacije izabrana su različita polja unutar područja društvenih i humanističkih znanosti. Također je bitno napomenuti da se kao ključna riječ koristio isti termin korišten u *Scopus* bazi podataka, a upit za pretraživanje glasio je: (((TS=(Interdisc*)) OR TI=(Interdisc*)) OR AB=(Interdisc*)) OR AK=(Interdisc*) uz dodatna sužavanja parametrima koji su bili dostupni tek nakon pritiska gumba za pretraživanje.

Navedene baze usmjerene su na znanstvena istraživanja u čitavom svijetu, dok su za lociranje istraživanja na hrvatskom području odabrane baze *CROSBI* i *Hrčak*. *CROSBI* je hrvatska mrežna bibliografska baza podataka koja pruža uvid u cjelokupnu znanstvenu, akademsku i istraživačku zajednicu Republike Hrvatske. *Hrčak* je portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske, točnije središnji portal na kojem je dostupan sadržaj hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa koji omogućuje otvoreni pristup radovima. U sklopu pretraživanja baze *Hrčak* koristila se opcija za napredno pretraživanje. Ta opcija omogućava korištenje Booleovih operatora tako što unutar padajućeg izbornika nudi opcije "i", "ili" i "ne", pa su upiti glasili: Interdisc* AND social sciences, Interdisc* AND „social sciences", Interdisc* AND humanities, Interdisc* AND humanities OR „social sciences", Interdisc* AND humanities AND „social sciences", Interdisc* AND Croatia. Jednako kao i u

bazi *Scopus*, korišteno je skraćivanje termina zvjezdicom (*). Također se u nekoliko koraka mijenjalo polje pretraživanja. U prvom dijelu pretraživanja korišteno je »predmetno pretraživanje« dok se u drugom koristilo polje »ključne riječi«. Da bi se broj rezultata dodatno smanjio, a povećala preciznost, koristilo se filtriranje po području i polju znanosti, ali i sortiranje po godinama od najstarijih do najnovijih radova. Kao i na *Hrčku*, i u *CROSBI*-ju su korišteni Booleovi operatori koji su se jednostavno mogli odabrati prilikom kreiranja upita naprednom pretragom. Za razliku od ostalih baza, nije se koristilo kraćenje termina zvjezdicom. Upiti za tu bazu bili su uglavnom sljedeći: "NASLOV: (interdisciplinarnost)", ali se koristilo i sužavanje po području znanosti da bismo uključile samo područja iz društvenih i humanističkih znanosti. Radovi dobiveni upitima unutar baza *Hrčak* i *CROSBI* bili su odabrani na temelju godina i časopisa unutar kojih su izlazili s obzirom na to da se pokušalo pronaći najstariji zapis o interdisciplinarnosti u kontekstu hrvatske znanosti.

Kao zadnji korak u pretraživanju odlučeno je da će se u *Google Znalac* (engl. *Google Scholar*) tražilicu upisati prethodno definirani termin. Prvotno pretraživanje provedeno je kraćim terminom Interdisc* koje je rezultiralo prevelikim brojem rezultata na različitim jezicima. Da bi se riješio taj problem, upit je glasio Interdisc* AND Croatia što je rezultiralo nedovoljno točnim rezultatima, no upit Interdisc* AND Hrvatska dao je korisne rezultate. Međutim, većina pronađenih radova prethodno je pronađena u nekoj od navedenih baza. Budući da je pretraživanjem terminima na engleskom jeziku bilo teško utvrditi koji su radovi nastali iz pera hrvatskih autora, kao zadnji korak odlučile smo koristiti hrvatski naziv *interdisciplinarnost*, čime je pronađeno nekoliko novih radova dostupnih putem platforme *Google Knjige* (engl. *Google Books*). Također, važno je napomenuti da su u svim navedenim strategijama pretraživanja, odnosno pri pregledavanju rezultatā pretrage, pregledane sve stranice od ukupnog broja rezultata, no one nikada nisu brojale više od 10 stranica.

Nakon prikupljenih radova pohranjenih na zajedničkom disku započela je analiza osnovnih informacija kao što su: godina, jezik rada, područje, polje, časopis u kojem je objavljen i unutar koje baze se nalazi. Godina objavljivanja i časopis identificirani su tako što su takvi podaci najčešće upisani u metapodatke unutar određene baze podataka ili su oni najčešće navedeni na naslovnoj stranici rada. Podatak o jeziku utvrđen je na isti način ili prelistavanjem rada, dok je podatak o znanstvenom polju utvrđen tako što se za

svaki rad prvotno definirao časopis u kojem je objavljen. Zatim je provedena dodatna provjera tijekom koje se na temelju iščitavanja sažetka rada pokušalo utvrditi odgovara li područje kojem pripada časopis onom području ili polju kojem pripada rad. Takvom analizom ustanovljeno je da neki radovi ne pripadaju humanističkim i društvenim znanostima, pa kao takvi nisu ušli u analizu. Učinjena je i usporedna analiza godina u kojima su objavljeni radovi o interdisciplinarnosti u svijetu i u okvirima hrvatske znanosti, s ciljem utvrđivanja položaja hrvatske znanosti u odnosu prema znanstvenim trendovima u svijetu.

## 3. Rezultati istraživanja

Na temelju opisane metodologije pronađeno je ukupno 35 radova koje su napisali i/ili priredili hrvatski znanstvenici iz društvenih i humanističkih znanosti, koji su se bavili tematikom interdisciplinarnosti. Budući da smo pretraživanjem baza podataka pronašle i radove o interdisciplinarnosti koji pripadaju polju obrazovnih znanosti u okviru interdisciplinarnog područja znanosti, odlučile smo da ćemo i te rezultate uvrstiti u naš rad. Razlog za to je upravo interdisciplinaran karakter tog polja. Kao što je već prethodno navedeno, za pretraživanje je korišteno nekoliko baza podataka: *Hrčak, WoS, Scopus* i *CROSBI*, a pretraživanje je nadopunjeno i pomoću upisivanja ključnih riječi u tražilicu *Google Znalac* i *Google Knjige*. Pritom se u svim bazama koristio isti termin pretraživanja.

Tako je termin Interdisc* u *WoS* bazi podataka odabran za pretraživanje prema naslovu publikacije, temi, sažetku i autorovim ključnim riječima. Osim toga, dobiveni rezultati pretraživanja filtrirani su kroz državu publikacije te različita polja i grane u sklopu društvenih i humanističkih znanosti, a koje su bila relevantna za istraživanje. Tom strategijom pronađeno je ukupno tri rada u *WoS* bazi podataka, od čega dva pripadaju području društvenih znanosti, točnije polju sociologije, te jedan pripada području humanističkih znanosti, odnosno polju filologije. Sva tri rada objavljena su u 21. stoljeću, i to 2009., 2016. te 2019. godine. Radovi se razlikuju po jeziku objave, jer je jedan napisan na hrvatskom, drugi na slovenskom, a treći na engleskom jeziku.

Na sličan je način pretraživana *Scopus* baza podataka. Upit za pretraživanje te baze odgovara strategiji pretraživanja u kojoj se termin *interdisci-*

*plinarnost* pretraživao pomoću naslova, sažetka i ključnih riječi, dok su kao dodatni parametri za sužavanje rezultatā odabrani zemlja publikacije te ograničenje na područje društvenih i humanističkih znanosti, ali i na multidisciplinarnost, dakle na još jednu znanstvenu paradigmu. Na taj je način u toj bazipronađen jedan relevantan rad. Da bi se osiguralo pronalaženje više radova u *Scopus* bazi podataka, provedeno je pretraživanje riječi *interdisciplinarnost* pod pretpostavkom da ćemo tako dobiti radove na hrvatskom jeziku. Navedenom strategijom pronađeno je nešto više radova, a utvrđivanjem svakog pojedinog autora i provjerom pripada li njegov opus hrvatskoj znanosti, dodatno su utvrđena još tri rada. Tako je u *Scopus* bazi podataka pronađeno sveukupno četiri rada. Svi oni pripadaju različitim poljima društvenih i humanističkih znanosti, dok je pronađen i jedan rad iz polja obrazovnih znanosti koje pripada interdisciplinarnom području znanosti. Što se tiče pojedinog polja unutar tih područja, ponekad je jedan rad obuhvatio dva polja. U svakom slučaju, u tim područjima detektirane su sljedeća polja: sociologija, filologija, informacijske i komunikacijske znanosti, pedagogija i psihologija. Pronađeni radovi također su objavljeni u 21. stoljeću: po jedan 2012. i 2013. godine te dva rada 2014. godine. Tri su rada napisana na engleskom jeziku, dok je jedan rad napisan na hrvatskom jeziku.

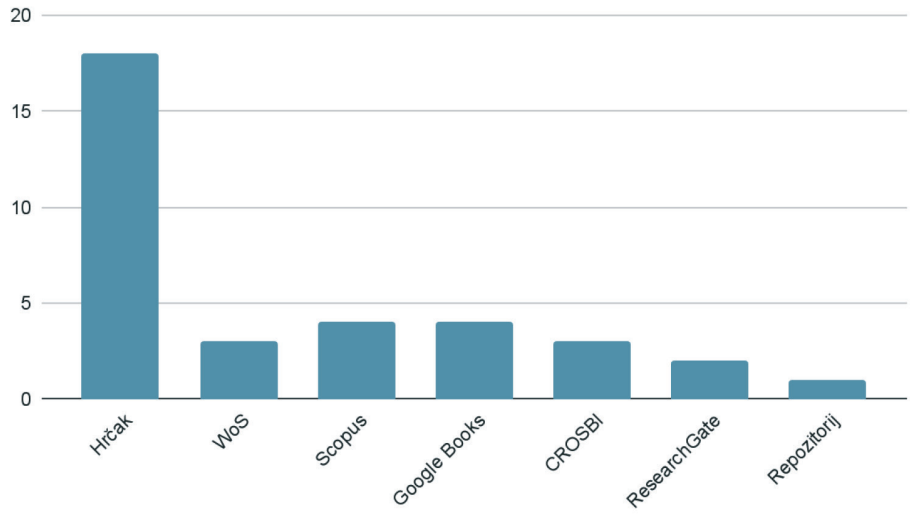
Uspoređivanjem područja znanosti časopisā i radova, u bazi *Hrčak* prikupljeno je 18 rezultata od kojih 7 pripada društvenim, 8 humanističkim, a 3 rada pripadaju interdisciplinarnim područjima znanosti. Polja unutar tih područja raznovrsna su i broje radove iz filologije, pedagogije, povijesti, filozofije, ekonomije, prava i politologije. Najstariji pronađeni rad u bazi *Hrčak* datira iz 1975. godine, a pripada društvenim znanostima.

Pretraživanjem po naslovu i sužavanjem na područje znanosti te jednakom analizom kao i u prethodnim bazama, u bazi *CROSBI* pronađena su 3 znanstvena rada. Sva 3 rada pripadaju društvenim znanostima, i to polju pedagogije, a datiraju iz 80-ih godina prošloga stoljeća.

Kao što je navedeno u prethodnom poglavlju, pretraživanje *Google Znalac* tražilice provedeno je kao nadopuna prethodnim pretraživanjima baza podataka. Time se namjeravalo upotpuniti rezultate, jer *Google Znalac* tražilica pruža poveznice na razne baze podataka u kojima su dostupne publikacije. Na temelju prvog provedenog upita interdisc* AND Hrvatska identificirana su tri rada, od čega su dva pohranjena u bazi *ResearchGate*, dok je jedan pohranjen u repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Prvi rad pronađen na *ResearchGateu* pripada društvenim znanostima, polju

ekonomije i informatike (informacijskih znanosti), datira iz 2019. godine te je napisan na engleskom jeziku, dok je drugi rad objavljen na hrvatskom jeziku, datira iz 1970. godine te pripada polju filozofije unutar područja humanističkih znanosti. Rad pronađen u repozitoriju Filozofskog fakulteta u Rijeci datira iz 2005. godine, dostupan je na engleskom jeziku te pripada humanističkim znanostima, polju filologije. Dodatno pretraživanje *Google Znalca* provedeno je upisivanjem termina *interdisciplinarnost*, prilikom čega su pronađene četiri knjige dostupne na platformi *Google Knjige*. Sve one pripadaju društvenom području znanosti, a obrađuju teme iz polja sociologije i psihologije, dok jedna pripada polju obrazovnih znanosti, a sve su dostupne na hrvatskom jeziku. Svim četirima izdanjima urednik je ista osoba (Božo [Božidar] Jušić, 1929. – 2016.). Radi se o dvama zbornicima radova od kojih je svaki objavljen u dvama svescima, i to 1977., 1979., 1982. i 1984. godine.

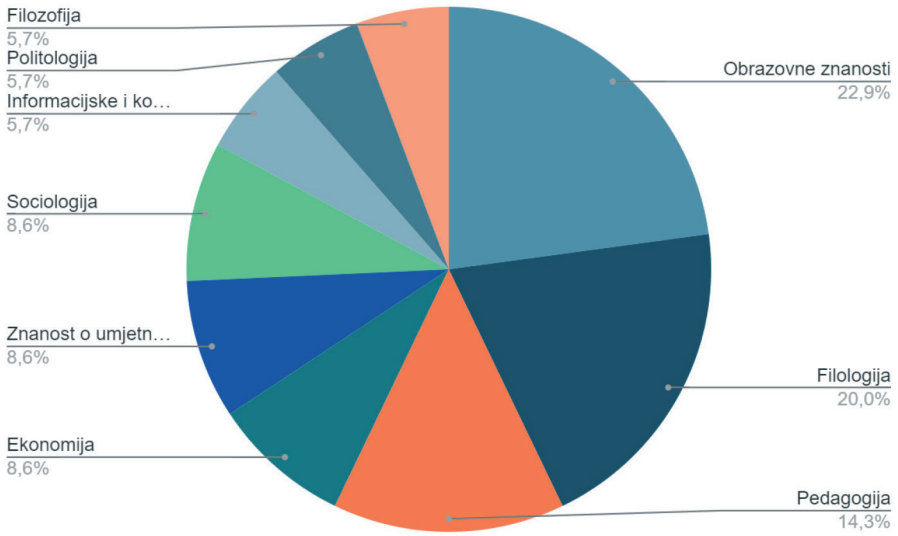
Prema svim izdvojenim rezultatima na temelju upita i analize područja časopisā i objavljenih radova, *Hrčak* se iskazao kao vodeća baza prema broju zastupljenih radova hrvatskih znanstvenika iz društvenih i humanističkih znanosti koji su objavljivali radove o interdisciplinarnosti. Tako je iz pretraživanja uslijedilo to da je, od ukupno 35 radova, nešto više od polovice (51 %), točnije njih 18, pronađeno u toj bazi. U ostalim bazama podataka pronađeno je manje rezultata. Konkretnije, u *Scopusu* i na *Google Knjigama* pronađeno je 4 rada (11 %), a na *WoS*-u i na *CROSBI*-ju po 3 rada (9 % u svakoj). U *ResearchGate* bazi pronađeno je 2 rada (6 %), dok repozitorij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci broji tek 1 rad (3 %). Važno je napomenuti da su tijekom pretraživanja pojedini radovi pronađeni u više baza, ali u ovoj analizi nisu uvrštena višestruka pojavljivanja, nego smo izdvojile samo jedan rad, i to prema kriteriju prvog pronalaska. Detaljniji prikaz vidljiv je na Slici 1.




**Slika 1.** Broj radova hrvatskih autora o interdisciplinarnosti u društvenim i humanističkim znanostima pronađenih u različitim bazama podataka

Kada se radi o znanstvenom području i znanstvenom polju kojima pripadaju pronađeni radovi, rezultati su pokazali da više od polovice radova pripada društvenim znanostima. Izraženo u brojkama, broj pronađenih radova iz područja društvenih znanosti je 23 (66 %), dok je broj radova iz područja humanističkih znanosti skoro upola manji i broji 12 radova (34 %). Osim toga, 8 radova (23 %) pripada polju obrazovnih znanosti u sklopu interdisciplinarnog područja znanosti. Analizirajući polja unutar društvenih i humanističkih znanosti, ali i interdisciplinarnog područja znanosti, kojima pripadaju pronađeni radovi, dobiveni su rezultati prikazani na Slici 2. Na njoj je vidljivo da najveći broj radova pripada polju obrazovnih znanosti, točnije njih 8 (23 %). U svakom od tih radova, kao što je i očekivano zbog interdisciplinarne naravi tog polja, prisutne su i druge discipline: psihologija, pedagogija, ekonomija i sociologija. Kao druga dva najčešća polja znanosti identificirane su filologija koja broji 7 radova (20 %), u kojima se unutar najčešće obrađuju teme iz grane kroatistike, te pedagogija koja broji 5 radova (14 %) i koja je u jednom radu u kombinaciji s psihologijom. Od polja koja se pojavljuju u 3 rada (9 %) identificirane su sociologija, ekonomija i znanost o umjetnosti, s time da se sociologija u jednom radu pojavljuje još uz politologiju i ekonomiju, ekonomija se pojavljuje uz pravo i informacijske znanosti, a znanost o umjetnosti u jednom je radu u kombinaciji s povijesti. Polja koja

imaju 2 pronađena rada (6 %) su politologija te informacijske i komunikacijske znanosti.



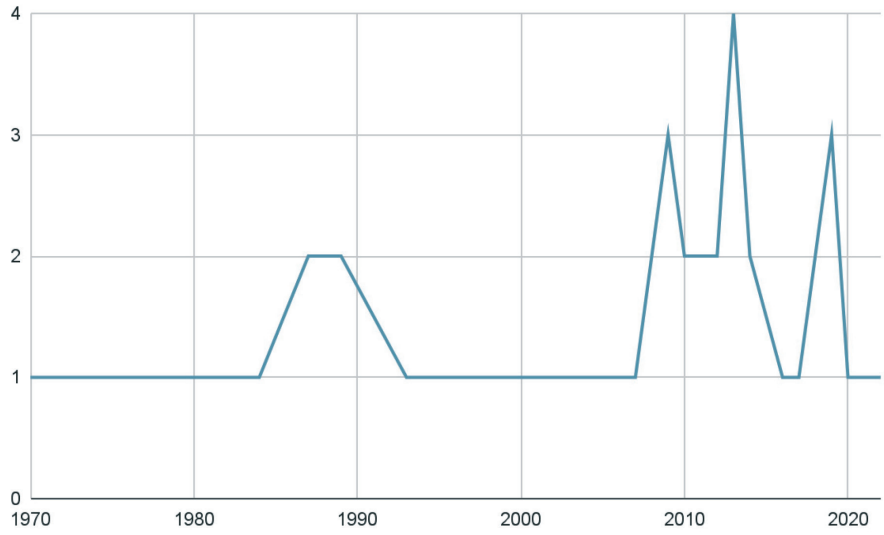

**Slika 2.** Znanstvena polja kojima pripadaju radovi hrvatskih autora o interdisciplinarnosti u društvenim i humanističkim (i interdisciplinarnim) znanostima

Daljnjom analizom usmjerile smo se na identificiranje autorā koji su kontinuirano objavljivali radove o interdisciplinarnosti. Pritom je pronađen samo jedan autor koji se pojavio uz naslov dvaju članka, a to je Nikola Pastuović koji je objavio radove pod naslovima »Interdisciplinarna perspektiva istraživanja obrazovanja odraslih« (2017) i »'Andragogija protiv pedagogije' – pedeset godina poslije: slučaj Hrvatska« (2022). Međutim, pronađeno je još jedno ime koje se pojavljuje na mjestu urednika ukupno pet izdanja, od kojih su dva, podsjećamo, objavljena u dvama svescima. Naime, Božo Jušić bio je urednik ili jedan od urednika sljedećih zbornika: *Problemi i perspektive interdisciplinarnog rada i obrazovanja* (1977; 1979), *Interdisciplinarnosti znanosti, obrazovanja i inovacija* (1982; 1984) te *Interdisciplinarnost i interprofesionalnost* (1989). Dakle, Jušić je u razdoblju od gotovo petnaest godina sustavno uređivao izdanja koja su promovirala interdisciplinarnost.

Zadnje definirano pitanje koje se odnosilo na godine objavljivanja pronađenih radova rezultiralo je spoznajom da su radovi o interdisciplinarnosti koji su bili u području našeg interesa objavljivani od 1970. do 2022. godine. Dakle, prvi pronađeni rad objavljen je 1970. godine, što je u skladu s nalazi-

ma o povijesnom razvoju interdisciplinarnosti kao paradigme u svjetskim okvirima. Taj rezultat daje nam odgovor na istraživačko pitanje o usporedbi pojave interdisciplinarnosti u hrvatskoj znanosti s pojavom interdisciplinarnosti na razini svijeta. Budući da se interdisciplinarnost u najvećoj mjeri smješta na početak 70-ih godina 20. stoljeća kada je Jantsch jasno razgraničio interdisciplinarnost od ostalih srodnih znanstvenih paradigmi, možemo zaključiti da hrvatski znanstvenici iz područja društvenih i humanističkih znanosti nisu zaostajali za svjetskim trendovima.

Godina zadnjeg pronađenog rada ograničena je vremenskim periodom u kojem je istraživanje provedeno. Na Slici 3. prikazan je broj radova objavljenih po određenoj godini. Kao što se može vidjeti, utvrđeno je da su između 1970. i 2022. godine, dakle u razdoblju od 52 godine, u 22 pojedinačne godine objavljivani radovi o interdisciplinarnosti, od čega po jedan rad u 16 pojedinačnih godina.




**Slika 3.** Godine u kojima su objavljeni radovi hrvatskih autora o interdisciplinarnosti u društvenim i humanističkim znanostima

Iz grafikona je vidljivo da ne postoji godina u kojoj je objavljeno više od 4 rada, a po broju radova prednjači 2013. godina u kojoj je objavljeno 4 rada hrvatskih autora o interdisciplinarnosti u društvenim i humanističkim znanostima.

Iz prvotno odabranih kriterija za pretraživanje proizašla su dva dodatna kriterija koja smo odlučile uvrstiti u naše rezultate. Prvi od njih bili su časopisi u kojima su objavljivani radovi o interdisciplinarnosti. Utvrđeno je da je *Jezikoslovlje* s trima objavljenim radovima časopis s najviše objavljenih radova hrvatskih autora o interdisciplinarnosti u društvenim i humanističkim znanostima. To i ne čudi s obzirom na to da je, kako smo već pokazale, upravo filologija jedno od polja u čijem je okviru objavljen ponajveći broj radova o temi istraživanja. Drugi dodatni kriterij analize bio je jezik na kojem su objavljeni pronađeni radovi. Kao najčešći jezik objavljivanja radova hrvatskih autora o interdisciplinarnosti u društvenim i humanističkim znanostima pokazao se, kako je i očekivano, hrvatski jezik, što je očekivano i zbog toga što su pronađeni radovi u najvećoj mjeri objavljivani u hrvatskim časopisima. Tako je od ukupnog broja pronađenih radova njih 22 (63 %) objavljeno na hrvatskom jeziku, a slijedi ga engleski jezik s 9 radova (26 %) te njemački i slovenski jezik s po 1 radom (3 %). Također su pronađena i 2 rada (6 %) koja su objavljena i na hrvatskom i na engleskom jeziku.

## 4. Zaključak

Premda postoje razne teorije o počecima interdisciplinarnosti u okviru svjetske znanosti, povjesničari te znanstvene paradigme u najvećoj se mjeri slažu da se radi o 1970. godini, kada je Erich Jantsch jasno odredio interdisciplinarnost i razlikovao je od drugih, srodnih paradigmi. U usporedbi s tim, izostala su istraživanja o počecima interdisciplinarnosti u hrvatskoj znanosti. Zbog toga je Centar za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek osmislio i počeo provoditi istraživački plan *Prosudbe hrvatskih znanstvenika iz društvenih i humanističkih područja znanosti o interdisciplinarnosti*. U okvirima tog plana, između svibnja i rujna 2022. godine provele smo i svoje istraživanje o zastupljenosti radova hrvatskih znanstvenika iz društvenih i humanističkih znanosti o interdisciplinarnosti u bazama podataka. Pritom smo prema ključnoj riječi *interdisciplinarnost* i njezinim pokratama uz pomoć zamjenskih znakova pretraživale sljedeće baze: *Scopus, Web of Science, Hrčak* i *CROSBI* te *Google Znalac*. Pretraživanjem smo otkrile radove o interdisciplinarnosti i iz polja obrazovnih znanosti koje pripada interdisciplinarnom području znanosti, što je bio razlog zbog kojeg smo i te rezultate uvrstile u analizu.

Pretragom baza podataka pronašle smo 35 radova hrvatskih znanstvenika iz zadanih područja znanosti o interdisciplinarnosti. Dodatnim pretraživanjem drugih baza (*ResearchGate*, *Google Knjige* i repozitoriji) pronašle smo još 7 takvih radova, što znači da smo ukupno pronašle 42 rada. Prvi pronađeni radovi o interdisciplinarnosti objavljeni su 7970., 1975., 1977. i 1979. godine, dakle tijekom druge polovice 70-ih godina, što znači da se interdisciplinarnost u Hrvatskoj akademskoj zajednici pojavila tek nekoliko godina nakon što je uspostavljena u svijetu.

Rezultati istraživanja pokazali su da je *Hrčak* baza koja sadrži najviše radova hrvatskih autora o interdisciplinarnosti iz ciljanih područja znanosti. Naime, u toj je bazi pronađeno ukupno 18 radova. Kada se radi o području znanosti kojem pripadaju svi pronađeni radovi, najviše ih je pronađeno u interdisciplinarnom području, konkretnije u polju obrazovnih znanosti. S obzirom na to da je samo jedan autor objavio više od jednog autorskog rada o interdisciplinarnosti, može se zaključiti da se nitko sustavno nije bavio tom problematikom. Međutim, vrijedi izdvojiti Božu [Božidara] Jušića koji je samostalno ili u suradnji uredio ukupno pet izdanja koja se bave interdisciplinarnošću. Analiza po godinama pokazala je da postoji tendencija rasta broja radova o interdisciplinarnosti hrvatskih autora u društvenom, humanističkom i interdisciplinarnom području znanosti te da je najveći broj radova na tu temu objavljen u razdoblju od 2010. do 2019. godine. Analizom po pojedinačnim godinama doznale smo da je najveći broj radova objavljen 2013. godine, kada je objavljeno ukupno 4 rada, a slijede je 2009. i 2019. godina s po 3 objavljena rada. Od časopisa koji se bave interdisciplinarnosti jedino časopis *Jezikoslovlje* sadrži više od jednog objavljenog rada na temu istraživanja, a radi se konkretno o 3 objavljena rada. Najviše je objavljenih radova hrvatskih autora na hrvatskom jeziku, a slijede engleski jezik te radovi objavljeni dvojezično, točnije na hrvatskom i na engleskom.

Treba uzeti u obzir to da broj radova koji smo pronašle nije konačan, jer zasigurno postoje i oni radovi koji zbog ograničenosti odabira nisu prisutni u bazama podataka. Dakle, jedan od zadataka koji predstoji, a koji proizlazi iz ograničenjā ovog rada, jest pronaći i druge radove hrvatskih mislilaca iz društvenog, humanističkog i interdisciplinarnog područja znanosti o interdisciplinarnosti, koji su objavili radove u izdanjima koja nisu digitalizirana.

## 5. Popis literature

Balić, D. & Papo, D. (2022). Miroslav Krleža interdisciplinarno o Immanuelu Kantu. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine, 48*(1), 227–252.

Jantsch, E. (1970). Inter- and Transdisciplinary University: A Systems Approach to Education and Innovation. *Policy Sciences, 1*(4), 403–428.

Jantsch, E. (1972). Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs, & G. Michaud (Eds.), *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities* (pp. 97–121). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, Centre for Educational Research and Innovation.

Jušić, B. & Maričić, S. (Ed.). (1989). *Interdisciplinarnost i interprofesionalnost*. Scientia Yugoslavica.

Jušić, B. (Ed.). (1977). *Problemi i perspektive interdisciplinarnog rada i obrazovanja: Prvi dio*. Društvo psihologa SR Hrvatske.

Jušić, B. (Ed.). (1979). *Problemi i perspektive interdisciplinarnog rada i obrazovanja: Drugi dio*. Društvo psihologa SR Hrvatske.

Klein, Julie Thompson. (1990) *Interdisciplinarity*: *History, Theory, and Practice*. Wayne State University Press.

Pastuović, N. (2017). Interdisciplinarna perspektiva istraživanja obrazovanja odraslih. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru,* (11), 75–85.
https://doi.org/10.21857/yl4okf3wj9

Pastuović, N. (2022). "Andragogija protiv pedagogije" – pedeset godina poslije: slučaj Hrvatska. *Napredak, 163*(1–2), 25–49.

Šeparović, Z. & Jušić, B. (Ed.). (1982). *Interdisciplinarnost znanosti, obrazovanja i inovacija: Prvi dio*. Pravni fakultet.

Šeparović, Z. & Jušić, B. (Ed.). (1984). *Interdisciplinarnost znanosti, obrazovanja i inovacija: Drugi dio*. Pravni fakultet.

# Presence of Research Papers by Croatian Social Sciences and Humanities Scholars on Interdisciplinarity in Databases

## Summary

The beginning of the 1970s is defined as the beginning of interdisciplinarity and interdisciplinary research at the global level. Unfortunately, there is not much information about its beginnings in Croatia. This was the reason for the creation of a research plan entitled *Croatian Social Sciences and Humanities Scholars' Assessments of Interdisciplinarity,* which was initiated by the Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. As part of that research plan, from May to September 2022, we explored the presence of research on interdisciplinarity in the following databases: *Scopus, Web of Science, Hrčak,* and *CROSBI*. The term we searched for was interdisciplinarity and its versions with the help of wildcards.

Although the emphasis of the research was on the social sciences and humanities, we detected the presence of research on interdisciplinarity and interdisciplinary research in the interdisciplinary field of science. Due to the nature of that area, these results were also included in the analysis. Moreover, we discovered that interdisciplinarity is most often present in the field of educational sciences, that is, a field that belongs precisely to the interdisciplinary field of science. The first found works on interdisciplinarity date from 1975, meaning that it appeared in the Croatian academic community only a few years after it was established on a global scale. This research has just laid the foundation for further research on interdisciplinarity in Croatia, with a special emphasis on social sciences and humanities, as well as interdisciplinary sciences.

**Key words:** interdisciplinarity, social sciences, humanities, interdisciplinary sciences, Republic of Croatia, Centre for Interdisciplinary Research of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, databases

**RECENZENTI RADOVA U ZBORNIKU / PAPER PEER-REVIEWERS**

Ivan Alagić, Ana Barbarić, Ozren Biti, Iva Blažević, Rajka Bućin, Dean Cikovac, Goran Đurđević, Jerko Glavaš, Miljenko Hajdarović, Cecilija Jurčić Katunar, Tonća Jukić, Nusreta Kepeš, Biljana Kurtović, Josipa Mamužić, Marko Marelić, Suzana Marjanić, Damir Matanović, Darko Matovac, Mirela Müller, Pavao Nujić, Višnja Pranjić, Branka Rešetar, Dino Vukušić, Radoslav Zaradić, Nikol Žiha

**LEKTURA I KOREKTURA / PROOFREADING**

Marija Viljušić

**PRIJELOM I TISAK / GRAPHIC PREPRESS AND PRINT**

Krešendo, Osijek

**DIZAJN KORICA / BOOK COVER DESIGN**

Krešimir Rezo

**NAKLADA / PRINT RUN**

50 primjeraka / 50 copies