

## GIMNAZIJA – PRIPREMA ZA SVEUČILIŠTE

Marija Lamot

Srednja škola – Gimnazija Krapina

Hrvatska

marija.lamot@gmail.com

Primljeno: 29. 1. 2013.

*Priprema li gimnazija za sveučilište? Postoji li ideja gimnazije kao srednjoškolskog općeg obrazovanja koje svojom širinom priprema nastavak školovanja i pobuđuje filozofski i znanstveni interes? Doprinose li tome humanistički predmeti (latinski jezik, književnost, umjetnost, povijest, filozofija) ili su oni naprosto historijski ostatak vrijedan tek kao informacija? Treba li danas čovjeku cjelovito obrazovanje (l'uomo universale) čiji je obrazovni ishod ujedno mjerilo ljudske i moralne kvalitete? Trebaju li mladi ljudi i na taj način prepoznati i razvijati svoje intelektualne i kreativne sposobnosti te razvijati kritičku svijest spram društva u kojemu žive? Je li ideja kurikularne nastave na tome tragu? Treba li razvijati sposobnosti mišljenja? Služi li društvo znanja samo ekonomskim interesima suvremenog društva, stvarajući proizvodne pogone u kojima se znanje sve bržim tempom industrijalizira? Ukazuje li sve to na odsutnost svake normativne ideje obrazovanja?*

**Ključne riječi:** gimnazija, sveučilište, humanističko obrazovanje, odgoj, mišljenje, kritička svijest, društvo znanja, kurikulum, državna matura

### 1.

Obraćam vam se kao srednjoškolski profesor filozofije, logike, etike i sociologije u gimnaziji u Krapini. Pišem ovaj tekst na početku nove školske godine. Oprostite na osobnom pristupu, ali željela bih izreći nemir koji osjećam, koji s godinama postaje sve veći, svaki put prije nego počnem raditi. Nemir proizlazi iz upitnosti svrhe moga nastavničkog posla i djelovanja. Sve veća zahtjevnost koju postavlja obrazovni sustav novim (re)formama programa, kurikulumima, e-maticama, pravilima i pravilnicima, detaljnim uputama o radu, kao posljedica biro-

kratske preciznosti, mnogo je manji problem od stvarnog gubitka obrazovnih sadržaja i smisla podučavanja, izgubljenih u razvodnjenosti i fragmentarnosti znanja, nedostatku ishodišta, gubitku interesa, pomanjkanju mišljenja i kritičke svijesti, logičke povezanosti i egzistencijalne upitnosti. Nastojanje da se osvijeste barem neka bitna životna područja ostaje uzaludan pokušaj, posve prepušten pojedincima od kojih se to ni ne očekuje.

Karl Jaspers u svome djelu *Duhovna situacija vremena* piše o usamljenosti duhovnog stvaratelja, a dopustite mi, odgoj i obrazovanje mladih ljudi jest prije svega duhovno stvaranje. Citiram Jaspersa:

»Sada postaje neophodnim živjeti život posvema kao da je čovjek sam te počinje ispočetka; kao da se to nikoga ne tiče... Bez samorazumljivo jasna odgoja, koji omogućuje ono vrhunsko, čovjek mora pronalaziti životni put među cik-cak stazama uz trajne gubitke... Kao da mu je ponestalo daha, jer ga svijet duhovne zbilje, iz kojega pojedinac mora izrasti, želi li duhovno uspjeti, više ne okružuje.« (Jaspers, 1998, 133)

I dalje:

»Tehnički poredak opstanka poradi opskrbe masa za početak je zbiljske svjetove čovjeka još očuvao tako što ih je snabdijevao robama. Međutim, kad u svijetu što me doista okružuje ne bi naposljetku bilo više ničega što ja proizvodim, oblikujem i prenosim za predaju, nego bi sve valjalo prihvaćati tek kao trenutno zadovoljenje potreba te bi se trošilo i razmjenjivalo, a više ne bi preostao nikakav duh vlastita okruženja, nego bi rad vrijedio jedino kao dnevni učinak i ništa se ne bi gradilo za život, čovjek bi na neki način bio lišen svijeta. Odvojen od svoga temelja, bez svjesne povijesti, bez kontinuiteta svog opstanka čovjek ne može ostati čovjekom. Univerzalan poredak opstanka dokinuo bi opstanak zbiljskog čovjeka, koji je on sam u vlastitu svijetu te bi ga sveo na puku funkciju.« (Jaspers, 1998, 45–46)

Zahtjev kojeg pred svoje djelatnike postavlja obrazovni sustav u Hrvatskoj, kao učinkovita prilagodba pojedinca i društva svijetu tržišnoga gospodarstva, europskoga suživota, interkulturalnih odnosa, informacijskih tehnologija i znanstvenih postignuća, te globalizacijskih procesa, svodi svoje aktere, učenike i nastavnike, na besprijekorno dnevno funkcioniranje. Ima li u takvom sustavu mjesta za pojedinca i njegove, duhovne-ljudske potrebe i je li obrazovanje u tome smislu bespotrebno i promašeno? Trebaju li takvom obrazovnom sustavu duhovne znanosti poput filozofije? Konrad Paul Liessmann u svome djelu *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja* piše:

»Theodor W. Adorno je nekoć na Spinozinoj *Etici* pokušao pokazati što je istinsko obrazovanje: ne radi se pritom samo o poznavanju ili lektiri ove knjige, nego i o onoj kartezijanskoj filozofiji i njezinim sustavnim i povijesnim kontekstima bez kojih Spinozu ne možemo primjereno razumjeti. Obrazovanje je – tako bismo mogli reći – zahtjev za primjerenim razumijevanjem.« (Liessmann, 2008, 15)

Znanje koje se svodi na informaciju iskazalo bi se eventualno kao podatak o tome je li *Ethica, ordine geometrico demonstrata* Descartesovo, Spinozino, Kantovo ili Hobbesovo djelo. I to se čini dovoljnim. Međutim, razumjeti književnost kao umjetnički prikaz duhovne situacije pojedinca i vremena, povijest u imanentnim zakonitostima vremena u kojemu je stvarana, filozofiju kao »svoje vrijeme mislima iskazano« (Hegel), u kojemu se uvijek ispočetka preispituju temelji cjelokupnog postojanja bića, sociologiju kao kritičku refleksiju društva, kako bi se na temelju bivših uvida, onim općim i transcendentnim u njima, moglo objasniti, spoznati i uobličiti svoj trenutak vremena i svijeta, te izgraditi osobni identitet, bila bi prava svrha obrazovanja. Učenje je intelektualni napor mišljenja, razumijevanja, povezivanja, kako bi se u cjelini svih mogućih odgovora, pronašli oni na neka temeljna pitanja. Upamćivanje i reproduciranje podataka bez razumijevanja, značenja i smisla, s učenjem gotovo i nema veze.

## 2.

Tema ovoga simpozija je *Ideja sveučilišta*, a ono što obrazovanju danas nedostaje, u svim njegovim razinama od osnovne škole do sveučilišta, preko svih mogućih nadomjestaka kao što su obrazovni moduli ili cjeloživotno obrazovanje, jest ideja – unutrašnji vid i izgled onoga što se obrazovanjem želi postići. Pri tom valja vrlo pažljivo razlučiti pojmove *ideja*, *ideal*, *ideologija*. »Obrazovanje je oblik življenja, kralježnica mu je disciplina kao umijeće mišljenja, a prostor sredeno znaenje«, piše Karl Jaspers (Jaspers, 1998, 121).

Ideju da je obrazovanje oblik življenja, oblikovanje života, a po tome i čovjeka samog, naslijedili smo iz antike i najboljeg značenja pojma *paideia* – παιδεία, kao odgoja i obrazovanja grčkoga čovjeka, zapravo njegove povijesti življenja u konkretnom okruženju u kojoj je bila zajamčena budućnost stabilnom i trajnom formom kao izrazom najplemenitijeg ljudskog htijenja naspram neumoljive sudbine. To se iskazuje i kroz posebno grčko duhovno svojstvo *humanitas* u smislu

»odgajanja čovjeka za njegov stvarni lik, za ono što zapravo znači biti čovjek« (Gellius, prema Pranjić, 2009, 13) i što se apsolutno poklapa s pojmom i praksom *paideia* koja ne polazi od pojedinca kao takvog, nego od njegove ideje. Iznad čovjeka kao bića postoji čovjek kao ideja i takvim su ga vidjeli grčki odgajatelji, umjetnici, istraživači pa je kao ideja na svoj način bio obvezatan za sve, odnosno kao obvezujuća slika cijele vrste (Pranjić, 2009, 13). Delfijski nalog *Gnothi seauton* polazište je i rezultat takvog nastojanja. Antička tradicija temelj je humanističkog obrazovanja u kulturi u kojoj živimo.

»Taj je odgoj kroz svoje ostvarenje u isti mah određen odabir. Ne doprije u njemu svatko do onoga što je bitno, mnogi zakažu i u njemu uče samo izvanjski. Nije specifična darovitost za jezike ili za matematičko mišljenje ili za realije ono što odlučuje, *nego je to pripravnost čovjeka da bude duhovno dirnut*. Humanistički je odgoj uvijek odgoj pojedinca koji svojim bitkom u postanju s odgojem probire sam sebe.« (Jaspers, 1998, 121)

Duhovno dirnuti učenike koji nisu za to pripravn, najveća je poteškoća podučavanja, a svi drugi pristupi čine se besmislenima. To zahtijeva neprestani uzajamni duhovni angažman učenika i nastavnika, prije svega razvijanjem sposobnosti mišljenja, estetskim oblikovanjem osjećaja, učenjem vrlina, razložnošću kritičkih prosudbi, zanosom i ustrajnošću u razvijanju spoznaja. Svega toga nema. Takva vrsta ideala čini se nepovratno izgubljenom. 1959. godine Theodor W. Adorno u svojoj knjizi *Teorija poluobrazovanosti* pisao je

»... da humanističko obrazovanje, postane li ciljem ljudi kojima za to nedostaju nužni preduvjeti – prije svega dokolica – mora spasti na poluobrazovanost. Ono što bi trebalo postati momentom osobnosti, što je bilo izraz duhovnog sadržaja obrazovanja, postaje izvanjskom postvarenom informacijskom česticom koja, površno prilagođena, jedva da još dostaje za to da dokumentira neki socijalni zahtjev. Moderni masovni mediji – pisao je tada Adorno – strukturalno podupiru taj oblik poluobrazovanosti, te ona time postaje univerzalna. U sadašnjim uvjetima taj se koncept radikalizira... Partikularizacija, fragmentacija i istodobna univerzalna raspoloživost znanja ne da se više, čak ni u kritičkom smislu, dovesti u odnos ni sa kakvom obvezujućom obrazovnom idejom. Problem naše epohe nije poluobrazovanost, nego odsutnost svake normativne ideje obrazovanja iz koje bi se još dalo iščitati nešto poput pojma poluobrazovanosti.« (Adorno, prema Liessmann, 2008, 8–9)

Bitan preduvjet humanističkog obrazovanja za Adorna je dokolica. Taj rijetko upotrebljavan pojam, koji se najčešće koristi kao slobodno vrijeme, za razliku od neslobodnog vremena rada, istinski je uvjet

ljudske potrebe za znanjem, obrazovanjem. Kao trenutak kontemplacije, koncentracije, pozornosti («Pozornost je prirodna molitva duše«, piše pjesnik Paul Celan), dovodi do teorijskog mišljenja i spoznaja, kao estetska igra i stvaralaštvo, oplemenjuje osjećaje i producira umjetnička djela. Djelatnosti proizašle iz dokolice ne služe nekoj izvanjskoj svrsi, nego su same sebi svrha i utoliko slobodne. Time su neposredno zadovoljene najdublje i najvlastitije ljudske potrebe. Problem dokolice se danas najmanje dvostruko iskazuje: ekonomski sustav rada većini ljudi ne dopušta dokolicu; obrazovni sustav prilagođen ekonomskim uvjetima isključuje ju kao mogućnost slobodne izobrazbe. Mnogi mladi ljudi koji bi htjeli učiti i studirati na taj način, nemaju za to ispunjene, prije svega, ekonomske uvjete, a i sam obrazovni sustav sili ih na što bržu učinkovitost. Oni pak, koji imaju zadovoljene pretpostavke za dokolicu, najčešće ju razumiju kao sinonim za dosadu i ispraznost. Kako bi ispunili vrijeme koje im ne pripada, koriste mnoge tehnološke surrogate. Umjetno stvoreni simulirani svjetovi postali su prostor razbibrige mladih ljudi. Nedavno, kad sam upitala učenike prepoznaju li svoje sposobnosti, jedan učenik mi je odgovorio – da, prepoznajem svoju sposobnost igranja računalnih igrica.

Računalna tehnologija omogućila nam je informacijsko društvo, nepregledno mnoštvo podataka iz informacijskih medija uvjerava nas kako se ne radi o tome da nešto znamo, nego o tome da znamo gdje nalazimo znanje. Upravo je krajnja utemeljenost u simulaciji jamac naše stvarnosti, s obzirom da stvarnost nečeg ne ovisi više o nekom ustanovljivom metafizičkom temelju, nego o pragmatičkom »intenzitetu« postojanja. Informatički svijet, svijet *cyber* kulture, nije svijet značenja. Naime, čitava informatičko-kompjutorska revolucija omogućena je odvajanjem informacije od značenja. Stoga gotovo i nije nimalo ironično nego zapravo pretjerano dosljedno, da u vremenu eksplozije informacija »također živimo u vremenu dubokog neznanja, kada vitalno znanje koje su ljudi oduvijek imali o tome tko su i gdje žive nije više, kako se čini, u našem doseg« (Bill McKibben, prema Roško, 1999, 3). Informatičko društvo imenuje se i sintagmom 'društvo znanja'. Iako bismo (za društvo znanja) očekivali posve drugačije značenje, npr. »društvo u kojem su razum i uviđavnost, prosuđivanje i oprez, dugoročno mišljenje i pametno promišljanje, znanstvena radoznalost i kritička auto-refleksija, prikupljanje argumenata i preispitivanje hipoteza konačno dobili prevagu nad iracionalnošću i ideologijom, praznovjerjem i umi-

šljanjem, požudom i odsutnošću duha«. Međutim, kako ističe K. P. Liesmann,

»... cilj društva znanja nije ni mudrost ni samospoznaja u smislu grčkoga *gnothi seauton*, pa čak ni mentalno prožimanje svijeta kako bismo ga bolje razumjeli. U paradokse društva znanja spada i to da se ne smije dosegnuti cilj svakog spoznavanja: istinu ili barem približan uvid.« (Liesmann, 2008, 23)

Društvo znanja predstavlja transformacijski proces klasičnog industrijskog društva u stjecanje znanja i rad sa znanjem, tako »materijalna ekonomija« postaje »simboličnom ekonomijom«. Svatko može steći znanje i na taj način biti u posjedu najvažnijeg proizvodnog sredstva; na začelju stupnjevane društvene ljestvice ostaje onaj tko je premalo, presporo i pogrešno učio. Učenje postaje cjeloživotni proces, ali nitko točno ne zna što i zbog čega zapravo treba učiti (Liesmann, 2008, 28–29). Antički pojam mudrosti – *sophia* – bio je zamišljen kao proces stjecanja i rezultat znanja i uvida koji su tek na kraju života mogli biti spojeni u istinsko jedinstvo. Cjeloživotno učenje način je prilagodbe sve bržim promjenama tržišnih odnosa i tehnološkim inovacijama, bez prepoznavanja cilja i svrhe. Obrazovne institucije postaju »veletrgovine duhovnom robom, to jest prodaja riječi i znanja«, o čemu je govorio već Platon u *Sofistu* (224d, 1975, 122). No ovdje se više ne radi o sofistici, jer sofistika kao namjerno izokretanje istine, pretpostavlja neko znanje. Radi se o zaboravu, ravnodušnosti, o unutrašnjem otuđenju u kojem su zapostavljene sve kvalitativne odrednice čovjeka. Škole kao »veletrgovine duhovnom robom« postaju *shopping* centri u kojima se prodaje i kupuje jeftina roba, označena etiketom uspjeha. A »simbolična ekonomija« stvara proizvodne pogone u kojima se znanje sve bržim tempom industrijalizira.

John Horgan u knjizi *Kraj znanosti* zapisuje misli Gunthera Stenta, američkog znanstvenika koji konstatira:

»Kako društvo postaje sve bogatije i udobnije, manje će mladih ljudi birati sve teži put znanosti, pa čak i umjetnosti. Mnogi će se okrenuti više hedonističkim ciljevima, napuštajući stvarni svijet u korist fantazija izazvanih drogama ili elektroničkim spravama koje izravno hrane mozak.« (Stent, prema Horgan, 2001, 23)

U marketinškom pristupu obrazovanju, temeljenom na bezidejnim informacijama, motivi učenika (konzumenata) nisu ideje – ideali, već ambicije vođene željom za uspjehom u društvu koje jedino na taj način funkcionira. Ambicioznost je smrt mišljenja, pisao je Ludwig Wittgen-

stein. Ambicioznost je onaj postulat koji u potpunosti odgovara ideologiji uspjeha. Iz neposrednog učiteljskog iskustva mogla bih posljednje generacije učenika okarakterizirati kao ravnodušne spram bilo kakvog dubljeg pristupa, poslušne i ambiciozne, spremne naučiti sve što je zadano, a zapravo nezainteresirane za bilo što izvan opsega društveno priznatog uspjeha. U eseju iz sociologije jedna je učenica napisala:

»Mi se nazivamo najpametnijim i slobodnim bićima, a ne shvaćamo koliko robujemo stvarima koje smo sami stvorili. Neprestano kupujemo toliko različitih naprava koje nam uopće nisu potrebne. Razlog za takvo besmisleno ponašanje uistinu je jadan, svi tako čine, društvo nam to nameće. Društvo u kojem je sustav vrijednosti toliko poremećen da gotovo ne postoji mogućnost da se ispravi. Poštenje, sućut, plemenitost nemaju više vrijednosti, ljudi ih više ne traže jedni u drugima. Kriterij za vrednovanje nekog čovjeka postala je količina stvari koje netko posjeduje... Postajemo poput strojeva kojima smo se okružili, specijalizirani za djelatnosti koje iz dana u dan izvršavamo. Društvo nas sili da živimo u stanju polusna, poput zombija... U školama zadano nam je što trebamo naučiti, to naučimo, dobijemo dobru ocjenu i zaboravimo.« (Kristina Koprivnjak, 2006)

### 3.

Obrazovni je sustav putem svojih institucija dio društvenog sustava. Ma koliko društvo naglašavalo ili zanemarivalo funkciju obrazovanja, ili jedno i drugo istovremeno, obrazovne institucije uvijek sebe opravdavaju ideologijom društva. Društvo znanja ideološki je konstrukt kojim se društveno, ekonomski i politički želi naglasiti razvojna i kulturna usmjerenost prema određenim »suvremenim« tokovima. U predgovoru *Nacionalnog okvirnog kurikulum*a iz 2010. godine, piše:

»Znanje, kompetencije, uspjeh i konkurentnost strateške su smjernice Republike Hrvatske. 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.« (MZOS, 2010, 5)

Nacionalni okvirni kurikulum – *nastavni uputnik* ili *naukovna osnova* – obuhvaća preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, sadržaji, organizacija, metode, mediji, strategije). Hrvatski je nacionalni uputnik u sklopu HNOS iz 2006. godi-

ne uključio sve ključne sastavnice europskih nacionalnih kurikuluma, nove nastavne metode, istraživačku nastavu, interdisciplinarnost, kompetencije učenika, integralno planiranje, vrednovanje rezultata. Temeljna mu je karakteristika »učeniku orijentirano učenje«. Koliko god to zvuči kao da je učenik u središtu obrazovanja i da mu se obrazovanje nudi kao zadovoljenje njegove ljudske potrebe za znanjem, u Jaspersovom smislu da je pripravan da bude duhovno dirnut (i zbrinut), situacija je obrnuta – učenik je samo konzument onoga što mu nudi društvo putem obrazovnih institucija i što je potrebno što lakše, što brže, što bolje usvojiti, bez potrebe da ostane trajnom stečevinom. Sintagma 'učenje učenja' samo je racionalizacija toga procesa, a obrazovni ishodi njegov rezultat. Jednakost šansi zapravo je uravnilovka, jer zanemaruje individualne razlike i izvrsnost. Najbolji su oni koji imaju prosjek 5.0 jer oni s jednakom distancom mogu sve naučiti. Intelektualne sposobnosti i kreativnost uzmiču pred marljivošću, upornošću i ambicijom.

»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 tradicionalnom odgojno-obrazovnom sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja. Pomak u kurikulumske politici i planiranju s prijenosa znanja na razvoj kompetencija znači zaokret u pristupu i načinu programiranja odgoja i obrazovanja.« (MZOS, 2010, 11)

Kompetencije umjesto znanja ključ su za postizanje uspjeha u društvu. Njihova definicija glasi:

»Ključne kompetencije su prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina, nadarenosti i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu realizaciju i razvitak, uključivanje u društvo i zapošljavanje.« (EK, 2004)

Znanje postaje sredstvo, nikako cilj. Kao sredstvo mora biti učinkovito i iskoristivo.

U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*, prema europskim standardima navodi se osam ključnih kompetencija:

*Komunikacija na materinskomu jeziku* – odnosi se na osposobljenost za pravilno i stvaralačko usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica te jezično međudjelovanje u nizu različitih društvenih i kulturnih situacija: obrazovanje, rad, slobodno vrijeme i svakodnevni život; uključuje također razvoj svijes-



ti o utjecaju jezika na druge i potrebi upotrebe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način.

*Komunikacija na stranim jezicima* – odnosi se na osposobljenost za razumijevanje, usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica na stranomu jeziku u nizu različitih kulturnih i društvenih situacija. Značajna je sastavnica ove kompetencije razvijanje vještina međukulturnoga razumijevanja.

*Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji* – matematička se kompetencija odnosi na osposobljenost učenika za razvijanje i primjenu matematičkoga mišljenja u rješavanju problema u nizu različitih svakodnevnih situacija; prirodoslovna se kompetencija odnosi na osposobljenost za uporabu znanja i metodologije kojima se objašnjava svijet prirode radi postavljanja pitanja i zaključivanja na temelju činjenica; tehnološka kompetencija shvaćena je kao osposobljenost za primjenu prirodoslovnoga znanja i metodologije kao odgovor na ljudske potrebe i želje. Osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, također, uključuju razumijevanje promjena uzrokovanih ljudskom djelatnošću te odgovornost pojedinca kao građanina.

*Digitalna kompetencija* – odnosi se na osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad, u osobnomu i društvenomu životu te u komunikaciji. Njezini su ključni elementi osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računala za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje suradničkih mreža putem interneta.

*Učiti kako učiti* – obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnomu učenju, tako i pri učenju u skupini.

*Socijalna i građanska kompetencija* – obuhvaća osposobljenost za međuljudsku i međukulturnu suradnju.

*Inicijativnost i poduzetnost* – odnosi se na sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelovanje, a uključuje stvaralaštvo, inovativnost i spremnost na preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja ciljeva. Temelj je za vođenje svakodnevnoga, profesionalnoga i društvenoga života pojedinca. Također, čini osnovu

za stjecanje specifičnih znanja i vještina potrebnih za pokretanje društvenih i tržišnih djelatnosti.

*Kulturna svijest i izražavanje* – odnosi se na svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Također, uključuje poznavanje i svijest o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Pritom je od ključne važnosti osposobljavanje učenika za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te za njihovu zaštitu kao i razvijanje svijesti učenika o važnosti estetskih čimbenika u svakodnevnom životu (MZOS, 2010, 12, prema *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning* (2006/962/EC)).

Ni uz jednu kompetenciju nije spomenuta ljudska potreba za znanjem – spoznavanjem, otkrivanjem smisla, moralnom autonomijom pojedinca, umjetničkim sačinjanjem – stvaranjem. K. P. Liessmann o tome piše:

»Odvraćanje od ideje obrazovanja najjasnije se pokazuje tamo gdje se to možda ponajmanje pretpostavlja: u središtima samog obrazovanja. Već poodavno pokrenuto preusmjerenje obrazovnih ciljeva na sposobnosti i kompetencije bremenit je indikator za to. Onaj tko kao obrazovne ciljeve naviješta sposobnost za timski rad, fleksibilnost i komunikacijsku spremnost, zna o čemu govori: o suspendiranju one individualnosti koja je nekoć bila adresat i akter obrazovanja (...) Samo ne misliti vlastitom glavom – baš to čini se tajnim programom izobrazbe danas.« (Liessmann, 2008, 61)

Tko danas traži posao, prije svega mora odavati dojam da je sposoban za rad u timu. A učenike pod »socijalnim učenjem« podučavaju da je timski rad jedini način života dobrog čovjeka. Vježbanje komuniciranja umjesto matematike! Rad u timu je eufemizam za to da posao izvršavaju drugi. Hannah Arendt bila je nevjerojatno hrabra da nedvosmisleno izgovori tu istinu:

»Jedva da postoji nešto stranije i destruktivnije u stvaranju, od timskog rada.« (Arendt, prema Bolz, 2007)<sup>1</sup>

»Grupa je pranje mozga, potpuno je svejedno radi li se o grupnoj terapiji, timskom treningu ili socijalnom učenju – uvijek se radi o iskorjenjivanju individualnosti i natjecateljskog duha.« (Bolz, 2007)

---

<sup>1</sup> Slobodni prijevod s engleskoga jezika: »There can be hardly anything more alien or even more destructive to workmanship than teamwork« (Bolz, 2007).

U XII. poglavlju *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* govori se o praćenju i vrednovanju ostvarenja nacionalnoga kurikuluma. Ono se dvojako provodi: 1. kao vanjsko vrednovanje putem Državne mature i nacionalnih ispita, 2. kao samovrednovanje odgojno-obrazovnoga rada.

»Uvođenje državne mature kao oblika vanjskoga vrednovanja obrazovanja jest stalni sustav vanjskoga praćenja ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja. Cilj državne mature jest da znanja, vještine, sposobnosti, stavove i vrijednosti koje je učenik stekao tijekom školovanja, budu mjerljive i usporedive. Državna matura, kao oblik vanjskoga vrednovanja, predstavlja ispit jednak za sve učenike, provodi se u isto vrijeme i na isti način sa svim učenicima, a omogućuje dobivanje usporedivih pokazatelja znanja učenika na nacionalnoj razini. Provodi ju Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja prema Pravilniku o polaganju državne mature.« (MZOS, 2010, 209)

»Samovrednovanje pomaže snažnu povoljnu razvoju odgojno-obrazovnoga plana i time nužno pridonosi razvoju odgojno-obrazovnih ustanova i unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnoga sustava. Također pridonosi podizanju standarda učenja i poučavanja, pomaže učenicima u stjecanju potrebnih znanja i kompetencija, a time i boljega uspjeha na ispitima. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja provodi ispite i rezultate dostavlja školama te potiče škole na samovrednovanje pružajući im pomoć i podršku u obliku popratnih materijala, savjetodavnoga rada i potrebnih osposobljavanja u području vanjskoga vrednovanja i samovrednovanja.« (MZOS, 2010, 210)

Nastojanje da se objektivno vrednuje ono čime se poticalo razvitak subjektivnih sposobnosti izgleda kontradiktorno.

»Upravo se uobičajenim evaluacijskim postupcima načelno ignorira ono neobično, originalno, kreativno i inovativno, dakle ono što navodno baš u društvu znanja predstavlja tako veliku vrijednost (...) škole brzo usvajaju vanjske i neformalne standarde i po njima se samorazumljivo ravnaju. Evaluacija tek tako stvara zbilju za koju navodi da je vrednuje.« (Liessmann, 2008, 82–83)

Državna matura znači mogućnost upisa na sveučilište. Ispitom jednakim za sve učenike omogućuje se dobivanje usporedivih pokazatelja znanja učenika na nacionalnoj razini. Uspjeh je rangiran, rang lista pokazuje »kakvoću« pojedinaca i institucija iz kojih dolaze.

»Argument da ranglista odražava barem realnost stupnjevanih kvaliteta, što sa svoje strane upozorava na ekonomsku i tehnološku osposobljenost za budućnost neke zemlje, također se brzo očituje kao mit. Suprotno rasprostranjenom mišljenju, ne postoje nikakvi doista pouzdani rezultati koji bi pokazali da obrazovno stanje pučanstva, postotak akademski obrazovanih građana, mjesta na ranglistama ili broj takozvanih elitnih institucija imaju bilo kakve

neposredne veze s ekonomskim prosperitetom, socijalnom sigurnošću ili civilizacijskim statusom neke zemlje.« (Liessmann, 2008, 70)

Državnom maturom ispitano znanje ne dopušta odstupanja od, na zadana pitanja, predviđenih odgovora. Npr. na ispitu iz filozofije na državnoj maturi pogođen smisao izrečen riječima koje ne odgovaraju riječima u predviđenom odgovoru, ne priznaje se kao točan odgovor. Tako svaki pokušaj da se iskaže razumijevanje naučenog mimo pretpostavljenih definicija, ostaje uzaludan. Učenje postaje, prije svega, učenje za državnu maturu.

#### 4.

Željela bih vjerovati da je kurikulumski pristup obrazovanju dobar, da kao proces u kojem su predviđeni čimbenici obrazovanja (ciljevi, zadatci, sadržaji, organizacija, metode, strategije), usprkos kategorijalnom aparatu koji je u velikoj mjeri preuzet iz ekonomije (menadžmenta), ne služi samo konzistentnosti i održavanju obrazovnog sustava nego i adekvatnim vođenjem obrazovnog procesa omogućuje mladim ljudima potvrđivanje sebe kao ljudskih bića u društvenom svijetu. Cjelovitost pristupa, predviđanje različitih situacija, uzimanje u obzir različitih sposobnosti, omogućuje povezivanje znanja s neposrednim životnim iskustvima, razvijanje sposobnosti, postizanje rezultata koji služe kao ishodišna mjesta za nove rezultate. U najboljem smislu moglo bi ga se razumjeti kao vođenje (*agagos*) do puta na kojem će mlad čovjek moći slobodno i neovisno djelovati. Sloboda je polazište znanja i obrazovanja; u Grčkoj je pretpostavka toga bila oslobođenost od nužnosti rada, pa su upravo oni koji su bili najizvrsniji u etičkim i dijanoetičkim vrlinama mogli odlučivati o zajedničkim poslovima. Tijekom povijesti obrazovanje je uvijek u sebi imalo emancipatorski karakter oslobađanja od zabluda svih vrsta, od predrasuda i dogmi, kritički odmak od realite- ta i anticipaciju budućnosti.

»Znanje uvijek znači moći dati odgovor na pitanje što je nešto i zašto je to što jest. Znanje se zbog toga ne može konzimirati, obrazovna mjesta ne mogu biti uslužna poduzeća, a prilagodba znanja ne može ludički uslijediti jer to bez pomoći mišljenja jednostavno ne polazi za rukom. Iz tog se razloga znanjem ne može menadžerski upravljati. Znanje imaju samo ljudi, sve dok na ovom svijetu ne postoje drugi socijalni i inteligibilni akteri.« (Liessmann, 2008, 27)

Znanje je subjektivna kategorija, jer je njegovo polazište misleći subjekt koji naporima vlastitog mišljenja spoznaje, razumije i oblikuje svoj ljudski svijet, ma koliko ga se puta moglo objektivno utemeljiti i nebrojeno puta provjeravati. Znanje jest stvar unutrašnje duhovne dimenzije čovjeka. Samo izvanjski određeno znanje ostaje bez lika, ideje, i čovjeka ostavlja po strani. Obrazovanje je disciplina, strpljivost u stvarima mišljenja, kako bi se zadobilo prostor središnjeg znanja. *Gymnasium* znači vježbalište tijela i duha. Bez obzira na nedostatke obrazovnog sustava u cjelini o kojima sam govorila, koje neprestano promišljam, mislim da gimnazija, kao vrsta škole, omogućuje mladim ljudima solidan fond općih znanja koji im je neophodan za nastavak školovanja, a isto tako, iako tek ponekad samo u naznakama kod rijetkih pojedinaca, zadovoljenje potrebe za duhovnim oblikovanjem.

U to vjerujem kada nastojim prodrijeti u zatumljene duhovne ponore mladih ljudi, osvijestiti im njihove ljudske mogućnosti, otkriti im svjetove koje nose u sebi i nagovarati ih da njima oblikuju ovaj razlomljen i potrošen svijet. Nastojim ih uputiti do izvora ljudske prirode, kako bi na taj način sačuvali i narušeno prirodno okruženje. Vjerujem da je moguće utjecati na kritičnu masu pojedinaca, kojima nivelirajuće znanje i osrednjost kao njegov produkt neće biti dovoljni kao popudbina za život. Vjerujem u razum koji prestaje biti sredstvo za što uspješniju organizaciju i postizanje dnevnih ciljeva, i koji će konačno prihvatiti novi moralni imperativ očuvanja »mira i čovječanstva«. U helenističkom razdoblju grčke filozofije, nakon raspada polisa kao čovjeku primjerenog okvira života u zajednici, na velikom prostoru helenističkog svijeta čovjek ostaje sam sebi osloncem, usmjeren na svoje unutrašnje snage i duhovnu i duševnu stabilnost.

»Koliko ću živjeti, to je stvar tuđe volje, ali od mene zavisi to da dokle god živim, živim kao čovjek.« (Seneka)

Individualizam i kozmopolitizam ideje su helenističke etike. I danas pojedinac može opstati kao cjelovito biće tek ako prihvati moralnu odgovornost za sebe i svijet.

Dolazim iz Krapine. U Krapini je rođen Mirko Dražen Grmek, svjetski stručnjak u području povijesti medicine. Neposredno pred smrt u ožujku 2000. godine u svome posljednjem intervjuu, na pitanje o svome uspjehu odgovorio je: »sve u životu činio sam iz tihog zanosu, povjesničarski rad bio je za mene dio životnih radosti«. Neprestano se pitam, između ostalog i u duhu Platonova erotičkog posvećivanja u

filozofiju, kako probuditi kod mladih ljudi zanos i radost – za znanje, djelovanje, stvaranje, za ljude, za život? Čuvam u sebi zanos... to je možda jedini motiv istinskog podučavanja. Pjesnik R.M. Rilke završava svoj *Requiem za grofa Karla von Kalckreutha* stihovima (Rilke, 1979, 178):

*Velike riječi iz vremena kad se zbivanje još vidjelo, nisu za nas.  
Tko govori o pobjedi? Izdržati, sve je.*

## Literatura

- Bolz, Norbert (2007), *Religija posljednjih ljudi*, emitirano 18. 11. 2007. na Trećem programu hrvatskog radija, emisija *Gubitak središta*, prijevod Marta Klepo, urednik Leonardo Kovačević.
- Celan, Paul (1978), *Snježna dionica*, Zagreb: SNL.
- EK: Europska komisija, Uprava za obrazovanje i kulturu (2004), *Obrazovanje i izobrazba 2010: Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: Europski referentni okvir*. Dostupno na: <http://www.azoo.hr/tekst/europski-referentni-okvir-kljucnih-kompetencija-za-cjelozivotno-ucenje/518>, pristup: 18. kolovoza 2012.
- Horgan, John (2001), *Kraj znanosti*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Jaspers, Karl (1998), *Duhovna situacija vremena*, priredio Danilo Pejović, prevela Vera Čičin-Šajn, Zagreb: Matica hrvatska.
- Koprivnjak, Kristina (2006), »Položaj pojedinca u društvu određenom tehnologijom«, esej iz sociologije, Srednja škola Krapina.
- Liessmann, Konrad Paul (2008), *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, s njemačkoga preveo Sead Muhamedagić, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- MZOS: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2010), Zagreb. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, srpanj 2010. Dostupno na: [www.public.mzos.hr/fgs.axd?id=16803](http://www.public.mzos.hr/fgs.axd?id=16803), pristup 18. kolovoza 2012.
- Platon (1975), *Protagora. Sofist*, Zagreb: Naprijed.
- Pranjčić, Marko (2009), »Paideia – starogrčka odgojno-obrazovna forma«, *Metodički ogledi*, Zagreb, vol. 16, sv. 1–2, str. 9–21.
- Rilke, Rainer Maria (1979), *Arhajski torzo*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Roško, Zoran (1999), »Cyber-kultur@«, *Književna smotra*, Zagreb, god. XXXI, sv. 114 (4), str. 3–4.

## GYMNASIUM – PREPARATION FOR UNIVERSITY

Marija Lamot

*Does Gymnasium prepare high-school students for admission to university? Is there an idea of Gymnasium as a place where high-school students gain general knowledge which, when considered entirety, prepares them for the continuation of education and does the school foster students' interest in philosophy and science? Do courses in the Humanities (Latin, Literature, Art, History, Philosophy) contribute to it, or are they simply historical remains, valuable only as information? Does a human being nowadays actually need universal education (l'uomo universale) with its final outcome being the standard of their human and moral qualities? Furthermore, should young people recognize and develop their intellectual and creative abilities, as well as critical consciousness towards society they live in? Can the idea of curriculum follow that path? Is it necessary to pursue abilities of critical thinking? Is the only purpose of the knowledge society to serve economic interests of the modern society by producing factories in which the knowledge is increasingly industrialized? Is that the sign of the absence of any normative idea of education?*

**Key words:** *gymnasium, university, humanities, education, thinking, critical awareness, knowledge society, curriculum, State Graduation Examination*