

UDK 17.023.34-057.875

378.147

(047.31)

<https://doi.org/10.53745/bs.92.4.3>

Primljeno: 9. 3. 2022.

Prihvaćeno: 15. 3. 2023.

Izvorni znanstveni rad

BOLONJSKA REFORMA SVEUČILIŠTA I PITANJE SREĆE U VISOKOM OBRAZOVANJU

Marija SERTIĆ

Hrvatsko katoličko sveučilište

Ilica 242, 10 000 Zagreb

marija.sertic@unicath.hr

Sažetak

Rad obrađuje neke od pozitivnih i negativnih aspekata Bolonjskog procesa pri čemu je istraživački akcent stavljen na koncept sreće kod studenata. Kvantitativnom analizom sadržaja deset dokumenata koje su rezultat ministarskih konferencija za visoko obrazovanje u razdoblju od 2001. do 2020. godine ustvrdili smo kako Bolonjska reforma ne posvećuje izričit i direktan interes za koncept sreće i dobrobiti studenata. Štoviše, pojmovi *sreća*, *sreća studen(a)ta* i *dobrobit studen(a)ta* ne spominju se ni u jednom od tih dokumenata. Potrebno je da visokoobrazovne institucije omogućće studentima stjecanje profesionalnih i stručnih kompetencija i prikladno osposobljavanje za tržište rada, ali i da im se osiguraju prilike za osoban razvoj i za istraživanje i evaluiranje determinanti sretnog, smislenog i dobrog života. U tu svrhu rad elaborira neke od stavaka ključnih za ljudsku sreću, a koje su nedovoljno zastupljene u europskoj reformi visokog obrazovanja na štetu osobnog razvoja studenata. Rad je podijeljen u četiri djela. Prvi dio razlaže *Bolonjsku deklaraciju* i neke od ciljeva Bolonjskog procesa. Drugi dio analizira pozitivne i negativne aspekte Bolonjskog procesa. Treći dio provodi kvantitativnu analizu sadržaja deset dokumenata koji su rezultat ministarskih konferencija i istražuje koncept sreće i dobrobiti, dok četvrti dio na temelju etičke teorije objektivne istine razvija određena rješenja kako bi se sreći i dobrobiti studenata unutar visokog obrazovanja posvetila adekvatnija pozornost.

Ključne riječi: *Bolonjska deklaracija*, Bolonjska reforma, Bolonjski proces, sreća, sreća i dobrobit studenata, visoko obrazovanje

Uvod

Jedna od značajnih reformi sveučilišta započela je *Bolonjskom deklaracijom*, koju su 1999. godine potpisali ministri obrazovanja iz dvadeset i devet europskih

zemalja s ciljem obnove europskog visokog školstva i stvaranja jedinstvenog europskoga visokoobrazovnog prostora (*European Higher Education Area – EHEA*). Namjera je da se sveučilišta učine atraktivnijima i konkurentnijima na međunarodnom tržištu te da se promiče tzv. Europa znanja. Iako dokument ima svega dvije stranice, uspio je učiniti značajnu rekonstrukciju sveučilišta i visokog obrazovanja u Europi.

U ovom radu obrađujemo važnije značajke reforme visokog obrazovanja, točnije neke pozitivne i negativne aspekte Bolonjskog procesa. U kritičkom presjeku koji se donosi u radu uvidjet ćemo kako je reforma visokog obrazovanja velikim djelom usmjerena na jačanje europske kompetitivnosti, tržišnih interesa i ekonomske efikasnosti. U radu se analiziraju i dokumenti, njih deset, koji su rezultat ministarskih konferencija za visoko obrazovanje u razdoblju od 2001. do 2020. godine, s posebnim osvrtom na koncept sreće i dobrobit studenata. Istraživački fokus usmjeren je i na dva pitanja: 1) U kojoj mjeri Bolonjska reforma sveučilišta promiče koncept sreće i dobrobit studenata unutar visokoobrazovnog sustava? 2) Na koji način visokoobrazovne institucije mogu pridonijeti većoj sreći i dobrobiti svojih studenata, a ne isključivo prijenosu vještina, znanja i profesionalnoj osposobljenosti? Rad će adresirati neke od egzistencijalnih tema važnih za koncept ljudske sreće koje su nepravedno isključene iz Bolonjskog procesa te ponuditi određena rješenja s ciljem promoviranja sreće i dobrobiti studenata.

Članak je podijeljen u četiri dijela. Prvi dio obrađuje Bolonjsku deklaraciju i reformu sveučilišta. U drugom dijelu kritički se osvrćemo na Bolonjski proces, te istražujemo pozitivne i negativne strane te reforme visokog obrazovanja. Treći dio istražuje koncept ljudske sreće i dobrobiti te u tu svrhu provodi kvantitativnu analizu sadržaja deset dokumenata koji su rezultat ministarskih konferencija u razdoblju od 2001. do 2020. godine. Četvrti dio razvija rješenja s ciljem revitaliziranja sreće i dobrobiti unutar visokog obrazovanja na temelju teorije objektivne istine.

1. Bolonjska deklaracija i reforma sveučilišta – neki aspekti

U *Bolonjskoj deklaraciji* nalazimo nekoliko važnih stavki koje su dane kao smjerokaz po kojem treba ići visoko školstvo i koje će pridonijeti jedinstvenom europskom visokom obrazovanju: 1) usvajanje sustava akademskih i stručnih stupnjeva koji će biti lako prepoznatljivi i usporedivi te uvođenje dodatka diplomu (*Diploma Supplement*); 2) uvođenje preddiplomskog i diplomskog studija kao dvaju ciklusa visokoobrazovnog sustava; 3) uvođenje ECTS bodovnog sustava s ciljem promicanja mobilnosti studenata, nastavnika, istraživača i administrativnih djelatnika;

4) poticanje europske suradnje kako bi se osigurala kvaliteta u pogledu visokog obrazovanja; 5) promicanje europske dimenzije u visokom školstvu, kao npr. u razvoju kurikuluma i međuinstitucionalnoj suradnji.¹ Potpisivanjem *Bolonjske deklaracije* započeo je Bolonjski proces, koji je odigrao važniju ulogu u obnovi visokog obrazovanja u Europi, ali i šire.²

Nakon prihvaćanja *Bolonjske deklaracije* uslijedile su ministarske konferencije za visoko obrazovanje kojima je zadaća pratiti, evaluirati i dograđivati Bolonjski proces: u Pragu 2001., Berlinu 2003., Bergenu 2005., Londonu 2007., Leuvenu 2009., Budimpešti i Beču 2010., Bukureštu 2012., Erevanu 2015., Parizu 2018. i Rimu 2020. godine. Navedene konferencije donijele su još neke dodatne ciljeve poput uvođenja cjeloživotnog obrazovanja u visoko školstvo, uvođenje trećeg ciklusa poslijediplomskih studija, formiranje europskog istraživačkog prostora, promicanje osiguranja kvalitete unutar europskog visokog obrazovanja, inzistiranje na što većem pristupu visokom obrazovanju i na visokom obrazovanju kao javnoj odgovornosti, poticanje razvoja združenih studija, kao i interdisciplinarnih studijskih programa i mobilnosti, poboljšanje strategije učenja i poučavanja, jačanje veze između obrazovanja, istraživanja i inovacija te vođenje brige o zapošljavanju prvostupnika³ čiji status na tržištu rada nije još do kraja jasan.

Bolonjski proces je inicijalno trebao trajati do 2010. godine, no odlučeno je nastaviti sa procesom reforme visokog obrazovanja do 2020. godine, te se to razdoblje često naziva *Bologna after Bologna*.⁴ Promjene koje su se tražile u strukturi studija, kurikula i metoda poduke unutar sveučilišta nisu uvijek bile primljene bez otpora u akademskoj zajednici. Bolonjska je reforma sa svim svojim strukturalnim i organizacijskim zahtjevima bolje prolazila na sveučilištima na zapadu Europe nego u centralnoj i istočnoj Europi, gdje su primijećeni brojni protesti i neodobravanja traženih reformi. Stoga se smatralo kako je potrebno

¹ EUROPEAN MINISTERS IN CHARGE OF HIGHER EDUCATION, The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education (19. VI. 1999.), u: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf (I. IX. 2021.).

² *Bolonjsku deklaraciju* je u međuvremenu potpisalo četrdeset i osam europskih zemalja. Hrvatska ju je potpisala 2001. godine. Bolonjska reforma visokog obrazovanja pozitivno je odjeknula i u zemljama Latinske Amerike, Afrike i Azije, koje su također pokazale interes za usvajanje normi Bolonjske reforme.

³ Priopćenja ministarskih konferencija mogu se pronaći na službenoj stranici European Higher Education Area, u: <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications> (I. X. 2021.).

⁴ Dokument *The EU and the Bologna Process Shared Goals, Shared Commitments* (2012.) elaborira razvoj visokog obrazovanja do 2020. godine.

ne samo podučiti akademski kadar o novim promjenama nego i o promjeni stavova, otpora, i demotiviranosti za obnovu koju Bolonjski proces nosi.⁵ Europska komisija napominje važnost predavačkih vještina jer kvaliteta predavanja često utječe i na proces učenja studenata.⁶ Nije važno samo što student uči nego i način na koji uči. To zahtijeva od sveučilišnih nastavnika konstantan razvoj didaktičkih i pedagoških kompetencija te uvođenje nastavnih metoda koje će poticati sposobnosti studenata, kao i veći stupanj motiviranosti.⁷ Bolonjski proces, naime, želi potaknuti kontinuirani rad studenta tijekom cijelog studija te razvoj novih metodologija učenja, pri čemu se naglašava važnost ne samo stjecanja znanja nego i vještina koje se traže na tržištu rada. Za vrijeme studija potrebno je razvijati sposobnosti samostalnog, kao i timskog rada, te razvijati komunikacijske i informatičke vještine kroz razne oblike zadataka. Također se posebno potiče aktivno sudjelovanje studenata kroz diskusije i debate, u kojima će studenti imati priliku razvijati kritičko mišljenje i moći rješavati razna problemska pitanja.⁸ Skraćeno rečeno, Bolonjski proces promovira oblik učenja koji je orijentiran na studenta, a ne na profesora (*student-centered learning*).⁹ Student koji kroz samostalan i grupni rad aktivno istražuje pokazuje dublju razinu znanja od studenta od kojeg se očekuje da znanje pasivno apsorpira.¹⁰

Studenti bi nakon prvog ciklusa, tj. završetkom preddiplomskog studija bili osposobljeni za tržište rada. Poslodavci su u brojnim europskim zemljama, posebno u Austriji i Norveškoj, pozdravili odluku o rekonstruiranju visokog školstva pri čemu se htjelo skratiti godine studiranja i studenta osposobiti čim prije za rad. Poslodavci su između ostaloga tražili od sveučilišta da omoguće

⁵ Usp. María José Fernández DÍAZ – Rafael Carballo SANTAOLALLA – Arturo Galán GONZÁLEZ, Faculty Attitudes and Training Needs to Respond the New European Higher Education Challenges, u: *High Educ*, 60 (2010.) 1, 102-104; Roderick FLOUD, The Bologna Process: Transforming European Higher Education, u: *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38 (2006.) 4, 11-12.

⁶ Usp. EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, 2018., 15.

⁷ Usp. Nedim ČIRIĆ, Bolonjska deklaracija kao nova paradigma (kvalitetnog) visokoškolskog obrazovanja, u: *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (2016.) 1, 58.

⁸ Usp. Elvi PIRŠL – Neala AMBROSI-RANDIĆ, Prati li reforma učenja reformu visokog obrazovanja? u: *Informatol*, 43 (2010.) 3, 214, 217.

⁹ Usp. Bob REINALDA, The Bologna Process and Its Achievements in Europe 1999–2007, u: *Journal of Political Science Education*, 4 (2008.) 4, 473.

¹⁰ Usp. Keith TRIGWELL – Michael PROSSER – Fiona WATERHOUSE, Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning, u: *Higher Education*, 37 (1999.) 1, 57-70, preuzeto iz: María José Fernández DÍAZ – Rafael Carballo SANTAOLALLA – Arturo Galán GONZÁLEZ, Faculty Attitudes and Training Needs to Respond the New European Higher Education Challenges, 103.

što lakšu tranziciju studenata iz akademskog načina funkcioniranja na tržišno funkcioniranje i to tako da se već tijekom studija više fokusiraju na rješavanje konkretnih i praktičnih problema. Ipak, postoji bojazan da će prvostupnici imati teškoća oko zapošljavanja jer se njihovo obrazovanje nerijetko smatra preopćenito.¹¹ Prema Institutu za demoskopiju Allensbach blizu dvije trećine njemačkih studenata izjasnilo se kako smatraju da s diplomom bakalaureata nisu dovoljno osposobljeni za posao te da žele završiti i diplomski studij.¹² U prilog tomu idu i podatci iz Hrvatske, gdje se osobe sa diplomom bakalaureata rjeđe traže, ili vlada mišljenje među samim studentima da nisu dovoljno osposobljeni, te se velik broj njih odlučuje na daljnji diplomski studij.¹³

2. Kritički osvrt na neke aspekte Bolonjske reforme

Kao jedan od značajnih pomaka koje je Bolonjski proces uveo navodi se reorganizacija visokog obrazovanja na institucionalnoj i administrativnoj razini. Tako će Europska komisija utvrditi kako je većina zemalja članica učinila značajne pomake što se tiče uvođenje trociklusnog studija (BA, MA, Phd), dodatka diplomi (*Diploma Supplement*), kao i uvođenja nacionalnoga kvalifikacijskog okvira. Međutim, Europska komisija ističe kako je potreban dodatan napredak za omogućavanje šireg pristupa visokom obrazovanju. Konkretnije, studenti koji dolaze iz obitelji slabijih financijskih mogućnosti rjeđe studiraju ili kasnije upisuju fakultet. Komisija napominje kako postoje teškoće i oko zapošljavanja te da je potrebno učvrstiti i ojačati vezu između visokog obrazovanja i tržišta rada. Predlaže da se poslodavci uključe u planiranje kurikuluma i u upravljanje visokim obrazovanjem kao i da se poveća mobilnost studenata.¹⁴ Premda se dobiva dojam kako je Europskoj komisiji stalo da što veći broj ljudi ima pristup

¹¹ Usp. Bettina ALESI, Bachelor Graduates on the Labour Market: a Cross-National Comparison of the Employers' Viewpoint, u: *The Routledge International Handbook of Higher Education*, Malcolm Tight – Ka Ho Mok – Jeroen Huisman – Christopher Morphey (ur.), New York, 2009., 328, 331, 332, 336.

¹² Usp. DEUTSCHE WELLE, Fears and Freedom: Bologna 15 Years Later (19. VI. 2014.), u: <https://www.dw.com/en/fears-and-freedom-bologna-15-years-later/a-17720428> (12. IX. 2021.).

¹³ Usp. EDUCENTAR, Bolonjski sustav: 'Bakalari' nisu našli svoje mjesto na tržištu rada (18. V. 2015.), u: <https://www.educentar.net/Vijest/12174/Bolonjski-sustav-Bakalari-nisu-nasli-svoje-mjesto-na-trzistu-rada/> (14. IX. 2021.); EDUCENTAR, Polovica ispitanika tvrdi: Bolonjski proces je dobra ideja, ali loše provedena u praksi (14. VI. 2016.), u: <https://www.educentar.net/Vijest/13118/Polovica-ispitanika-tvrdi-Bolonjski-proces-je-dobra-ideja-ali-lose-provedena-u-praksi> (14. IX. 2021.).

¹⁴ Usp. EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*, 13, 15.

visokom obrazovanju, vjerojatno je i to da u pozadini te brige nije samo dobrobit studenata i njihova naobrazba, već više ekonomski rast.¹⁵

Neki kritičari, poput danske profesorice Katje Brøgger, smatraju da se obrazovanje tretira kao nešto što pripada europskoj administraciji te kako su standardi koje promiče Bolonjski proces postali nehumani.¹⁶ *Bolonjska deklaracija* zagovara formiranje radne snage koja će biti kadra zadovoljiti potrebe tržišta rada, promiče marketizaciju visokog obrazovanja te želi imati kontrolu provedbe navedenih ciljeva. S tim u vezi, Brøgger upućuje na dokument Europske komisije *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge* iz 2003. godine iz kojeg je vidljivo da Bolonjski proces treba poslužiti promicanju visokog obrazovanja koje više neće biti vođeno Humboldtovim humanističkim idealima,¹⁷ već se težište stavlja na razvoj kompetencija i poticanje konkurentnosti. Na toj liniji su i idući dokumenti Europske komisije poput *Growth and Jobs – Working Together for Europe’s Future. A New Start for the Lisbon Strategy* iz 2005. godine, koji ističe da europska sveučilišta trebaju biti kadra konkurirati najboljima u svijetu te razvijati dugoročnu konkurentnost. U istoj godini objavljen je i drugi dokument Europske komisije koji napominje kako kurikulum treba uzeti u obzir i promjenjive potrebe tržišta.¹⁸ Naglašavanje povezanosti između visokog obrazovanja i njegova doprinosa tržištu i ekonomskom rastu bila je tema i ostalih važnih strategija, poput *Strategy for the European Higher Education Area in a Global Setting* iz 2007. godine, *Supporting Growth and Jobs: an Agenda for the Modernisation of Europe’s Higher Education Systems* iz 2011. godine te *Europe 2020 Strategy*.¹⁹

Ono što je primjetljivo je i naročito isticanje kvalitete visokog obrazovanja. Neki kritičari zapažaju kako je interpretacija pojma *kvalitete* socijalna konstruk-

¹⁵ Usp. Jonna JOHANSSON, *Learning to Be(come) a Good European: a Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education* (dissertation), Linköping, 2007, 224.

¹⁶ Usp. Katja BRØGGER, *Governing through Standards: the Faceless Masters of Higher Education. The Bologna Process, the Eu and the Open Method of Coordination*, Copenhagen, 2019., 2.

¹⁷ Wilhelm von Humboldt (1767. – 1835.), osnovao je Sveučilište u Berlinu 1810., koje je kasnije nazvao po njemu. Znakovit je reformator obrazovanja koji je inspiraciju pronalazio u grčkoj kulturi kao i u idejama prosvjetiteljstva. Zalagao se za osobni razvoj čovjeka kroz znanost i istraživanje te naglašavao da cjelovit razvoj čovjeka treba imati prvenstvo, a tek onda profesionalna osposobljenost. S tim je u vezi njemački koncept *Bildung*, koji se odnosi na kultivaciju cjelokupne osobe i njezine svijesti. Inzistirao je na potpunoj autonomiji znanosti te da čovjek nikada ne smije biti sredstvo u rukama ekonomije, politike i vlasti. Usp. UNESCO: INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION, Wilhelm von Humboldt, u: *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education*, 23 (1993.) 3/4, 621.

¹⁸ Dokument se zove EUROPEAN COMMISSION, *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy*, Brussels, 2005.

¹⁹ Usp. Katja BRØGGER, *Governing through Standards: the Faceless Masters of Higher Education. The Bologna Process, the Eu and the Open Method of Coordination*, 61-62.

cija i izraz nečije moći, a ne zaista i ispravno tumačenje od čega se sastoji bit kvalitete visokog obrazovanja. Ono što se definira kao kvaliteta visokog školstva zapravo može biti sinonim za kompetitivnost i zadovoljstvo potrošača, a ne za inherentno obilježje kvalitete obrazovanja.²⁰

Nije bez razloga da su se digle određene kritike koje u tim tendencijama vide srozavanje europske ideje sveučilišta. Tako će Konrad P. Liessmann oštro usporediti Bolonjski proces s bijednim stanjem u kojem se našlo visoko obrazovanje. Kao jedan od gorućih problema smatra to da sveučilišta sve više nalikuju visokim strukovnim školama te su izgubila ozbiljan smisao za znanost i istraživanje. Prema njemu, sveučilišta sve više koketiraju s gospodarstvom, pri čemu su studiji u značajnoj mjeri usmjereni prema praksi te nude nedostatnu akademsku formaciju studenata samo s ciljem da se pošto-poto zadovolje potrebe tržišta. Liessmann se referira na Humboldta, koji je tvrdio kako je sveučilišno obrazovanje u svojoj srži potraga za znanošću i njezinim razvojem, a prediplomski studiji od tri godine ne mogu zadovoljavati te kriterije. Reforme u visokom obrazovanju nose sa sobom i određenu terminologiju i prakse preuzete iz svijeta menadžmenta, za koje Liessmann smatra da su sveučilišni nastavnici bez imalo kritičke osviještenosti olako prihvatili.²¹ Oni koji su se podvrgli zahtjevima menadžmenta, dobili su reputaciju za poštivanje odgovornosti i demokracije, dok inzistiranje na profesionalnoj autonomiji biva promatrano kao neodgovorno i elitistički.²² Tako će pomalo ironično određeni kritičari kazati da su oni kojima odgovara i koji većinski prihvaćaju Bolonjski proces »prosvijetljeni menadžeri«²³. Drugi će kritizirati da sveučilištima dominira sustav vrijednosti koji se okreće oko novca, efikasnosti, produktivnosti, ishoda, pružatelja i korisnika usluga. Takav pristup korjenito mijenja svrhu i poslanje sveučilišta kao i smisao poduke i učenja.²⁴ Od sveučilišta, kao i od profesora i studenata, očekuje se da se prilagode potrebama globalne ekonomije i promjenjivog tržišta te da sudjeluju u promicanju veće internacionalizacije sveučilišta.²⁵ Pod sve većim

²⁰ Usp. Jonna JOHANSSON, *Learning to Be(come) a Good European: a Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*, 231.

²¹ Usp. Konrad Paul LIESSMANN, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb, 2008., 38-45.

²² Usp. Chris LORENZ, *If You're so Smart, Why are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management*, u: *Critical Inquiry*, 38 (2012.) 3, 618.

²³ Tamás KOZMA, *Political Transformations and Higher Education Reforms*, u: *European Education*, 40 (2008.) 2, 36.

²⁴ Usp. Jon NIXON, *Towards the Virtuous University. The Moral Bases of Academic Practice*, New York, 2008., 11.

²⁵ Usp. Eva WERNER, *The Bologna Process: Building Bridges for Education Internationalization and the Bologna Process: What Does It Mean for European Higher Education*

utjecajem neoliberalne politike obrazovanje se ne tretira toliko kao ljudsko pravo, već kao potrošna roba, a studenti kao ljudski kapital.²⁶ Znanje se vrednuje kao nešto što se mora unovčiti, a kurikulum se nerijetko oblikuje da bude atraktivan studentima i da privuče što veći broj studenata.

Srednjovjekovni koncept sveučilišta kao izvora koji okrepljuje žedne za znanjem sada se mijenja u koncept znanja koje se konzumira sa svrhom stjecanja diplome koja će pridonijeti većem uspjehu na tržištu rada. Umjesto *Bildunga*, što je promovirao Humboldt kao cjeloviti razvoj čovjeka i njegovih sposobnosti, potiče se konzumeristički pristup visokom obrazovanju i stjecanje nužnih kompetencija.²⁷ Sam pristup istraživanju više nije toliko vođen idejom služenja općem dobru, već više idejom takmičenja i prikupljanja kao i stjecanja materijalnih sredstava.²⁸ Tijekom Bolonjskog procesa vidljiva je instrumentalizacija visokog obrazovanja te davanje velike važnosti socijalnim i tehničkim vještinama. Upravo su se područja koja se tiču STEM-a, tj. tehničkih i prirodoslovnih znanosti, pokazala kao ona koje donose najveću ekonomsku korist te nije bez razloga da se ti studiji posebno potiču.²⁹

Reforme visokog obrazovanja ne pokazuju samo simpatije prema onim disciplinama koje su najprofitabilnije nego i prema ideji cjeloživotnog učenja i fleksibilnosti. Tako će se »dobar Europljanin« koji se posvetio kontinuiranom učenju pozitivno vrednovati, dok će onaj Europljanin koji to ne čini biti smatran »devijantnim« te da ne slijedi ono što je društveno primjereno.³⁰ Koncept cjeloživotnog učenja (*lifelong learning*) nije novina. Spominje se već u jednom dokumentu Komisije iz 1973. godine pod konceptom »permanentno obrazovanje« (*permanent education*).³¹ Oboje upućuje na istu činjenicu, a to je da zbog ekonomskih i društvenih promjena čovjek mora kontinuirano investirati u svoje

Institutions? u: *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 20 (2008.) 1, 7.

²⁶ Usp. Ingrid LOHMANN, Commercialism in Education: Historical Perspectives, *Global Dimensions and European Educational Research Fields of Interest*, u: *European Educational Research Journal*, 1 (2002.) 3, 551, preuzeto iz: Jonna JOHANSSON, *Learning to Be(come) a Good European: a Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*, 235.

²⁷ Usp. Elinor Edvardsson STIWNE – Mariana Gaio ALVES, Higher Education and Employability of Graduates: Will Bologna Make a Difference? u: *European Educational Research Journal*, 9 (2010.) 1, 33.

²⁸ Usp. Wolfgang LIEB, Humboldts Begräbnis. Zehn Jahre Bologna-Prozess (10. VI. 2009.), u: <https://www.blaetter.de/ausgabe/2009/juni/humboldts-begraebnis> (1. XI. 2021.).

²⁹ Usp. James O. UHOMOIBHI, The Bologna Process, Globalisation and Engineering Education Developments, u: *Multicultural Education & Technology Journal*, 3 (2009.) 4, 251.

³⁰ Usp. Jonna JOHANSSON, *Learning to Be(come) a Good European: a Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*, 243-244.

³¹ Dokument se zove: EU COMMISSION, *Working Program in the Field of Research, Science and Education*, 1973.

obrazovanje i vještine kako bi na adekvatan način odgovorio potrebama tržišta i bio atraktivan poslodavcu.³²

Također su i studenti uvidjeli kako instrumentalizacija visokog obrazovanja vodi tomu da ih se formira ponajprije za radnike na tržištu te su u Njemačkoj 2009. godine odlučili sudjelovati u štrajku protiv redukcionističkih trendova te zatražiti da se tijekom visokog obrazovanja imaju prilike razvijati i kao osobe kroz dobro poznati humboldtovski koncept *Bildung*.³³ Godine 2016. studenti iz European students' union potvrdili su svoj stav kazavši da su protiv konzumerističkog i instrumentaliziranog stava o obrazovanju kao robi i obrazovanju koje služi komercijalnim ciljevima.³⁴ S punim pravom će filozof Raul Raunić konstatirati da malo tko zagovara »romantičarski koncept odgoja i obrazovanja«, no ispravno je i razborito zapitati se gdje su granice »između odgojno-obrazovnih i tržišnih potreba ili je odgoj i obrazovanje samo novoosvojeno polje tržišne ekspanzije?«³⁵ U konačnici, i sama *Povelja Europske unije o temeljnim pravima* u čl. 13 navodi važnost akademske slobode i to da istraživački rad na području znanosti i umjetnosti treba biti oslobođen od ograničavajućih prinuda.³⁶

Ipak, ne bi bilo pravedno kada bismo suradnju između sveučilišta i tržišta rada promatrali isključivo pesimistično. Dokle god visoko obrazovanje nije svedeno na same vještine, već se poštuju temeljna načela znanosti i stručnosti, sveučilišta mogu razborito i trijezno pristupiti toj suradnji te uzeti u obzir i potrebe današnjega društva, kao i tržišta.³⁷ Treba imati na umu kako postoji opasnost da sveučilište postane *ancillae oeconomiae*, a ne mjesta i zajednice koje pridonose istini, spoznaji, promicanju etičkih i humanističkih principa. Sve veća simbioza između gospodarstva i sveučilišta može štetno djelovati na samu autonomiju sveučilišta kao i na rad i ulogu akademskog i znanstvenog osoblja u društvu.³⁸

Na tu temu može biti od koristi apostolska konstitucija pape Ivana Pavla II. pod naslovom *Ex corde ecclesiae* (1990.). Iako je namijenjena katoličkim sveučići-

³² Usp. Jonna JOHANSSON, *Learning to Be(come) a Good European: a Critical Analysis of the Official European Union Discourse on European Identity and Higher Education*, 247.

³³ Usp. Olga DYSTHE - Wolff-Dietrich WEBLER, *Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany*, u: *Higher Education Policy*, 23 (2010.) 2, 260.

³⁴ Usp. European Students' Union, *Policy Paper on Public Responsibility, Governance and Financing of Higher Education* (2016.), u: <https://www.esu-online.org/?policy=2016-policy-paper-public-responsibility-governance-financing-higher-education> (2. XI. 2021.).

³⁵ Raul RAUNIĆ, *Filozofija i kurikulum*, u: *Metodički ogleđi*, 24 (2017.) 1, 25.

³⁶ Usp. EUR-LEX, *Charter of Fundamental Rights of the European Union* (26. X. 2012.), u: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:12012P/TXT> (2. XI. 2021.).

³⁷ Usp. Jasmina BOŽIĆ, *Bolonjska reforma u kontekstu ideologija obrazovanja* Manfreda Prischinga, u: *Čemu obrazovanje: razmatranja o budućnosti sveučilišta*, Damir Barbarić (ur.), Zagreb, 2011., 85-105.

³⁸ Usp. Mislav JEŽIĆ, *Ideja sveučilišta*, u: *Metodički ogleđi*, 20 (2013.) 1, 11.

lištima, principi koje nudi mogu obogatiti i ostala sveučilišta. Temeljna svrha visokog obrazovanje jest potraga za istinom i mudrošću te služenje čovječanstvu i općem dobru. Studenti trebaju primiti cjelovitu formaciju, koja uključuje i kvalitetnu profesionalnu osposobljenost.³⁹ Konstitucija nas poziva da se upitamo koliko se na našim sveučilištima njeguje želja za spoznajom istine, tj. istinoljublju, cjelovit razvoj osobe u svim svojim dimenzijama, doprinos općem dobru kroz oblik služenja, važnost kreposti mudrosti koja pomaže dobrom rasuđivanju i prepoznavanju istinskih vrijednosti, uloga sveučilišne zajednice za osoban i profesionalan rast, etički principi kod znanstvenog istraživanja te dijalog između kulture i šire zajednice i sveučilišta. Sveučilišta i visoko obrazovanje smiju pridonijeti gospodarstvu, ali je problem kada svrha sveučilišta počinje sve više biti gledana kroz tu prizmu, a da se pritom zaboravi da je u središtu svakog obrazovanja čovjek, njegov cjelovit razvoj i dobrobit.

3. Pitanje ljudske sreće i dobrobiti u Bolonjskom procesu

Dosad smo mogli steći kritički uvid u vezi određenih aspekata Bolonjske reforme. U trećem dijelu rada idemo korak dalje i istražujemo kakvu pozornost Bolonjski proces pridaje konceptu sreće i dobrobiti. Iako je interes za sreću dugo prisutan u povijesti ljudskog roda, tek od 17. stoljeća ili prosvjetiteljstva pojam sreće biva sve više prihvaćen kao nešto na što svaki čovjek ima pravo i što pripada ljudskom prirodnom stanju.⁴⁰ U novije vrijeme sve više raste akademski interes za temu sreće te biva predmetom interdisciplinarnog i empirijskog istraživanja ne samo na području filozofije i etike nego i psihologije, sociologije, povijesti i ekonomije.

Utvrđeno je da bogate zemlje na Zapadu nisu uvijek među pripadnicima najsretnije populacije. Happy Planet Index tvrdi da je pogrešno što se vlade fokusiraju ponajprije na ekonomski rast i povećanje BDP-a. Naime, veći BDP ne znači automatski i bolji život, ako su pritom zanemareni ostali ključni faktori koji su nužni za čovjekovu dobrobit i sreću, poput pravedne raspodjele dobara, zdravlja, društvenih odnosa i načina provođenja slobodnog vremena.⁴¹

³⁹ Usp. JOHN PAUL II, *Ex corde Ecclesiae: Apostolic Constitution on Catholic Universities* (15. VIII. 1990.), u: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html (10. XI. 2021.).

⁴⁰ Usp. DARRIN M. MCMAHON, *The Pursuit of Happiness in History*, u: *The Oxford Handbook of Happiness*, Susan A. David – Ilona Boniwell – Amanda Conley Ayers (ur.), Oxford, 2013., 282.

⁴¹ Usp. HAPPY PLANET INDEX, *About the HPI*, u: <http://happyplanetindex.org/about> (8. I. 2022.); Bruno S. FREY – Alois STUTZER, *How the Economy and Institutions Affect Well-*

To je uočila i Opća skupština Ujedinjenih naroda, koja je 2011. godine usvojila rezoluciju naslovljenu *Happiness: Towards a Holistic Definition of Development* u kojoj se obznanjuje kako je potraga za srećom osnovni i univerzalni čovjekov cilj te potvrđuje da mjerilo BDP-a ne može biti ekskluzivan sinonim za kvalitetu života i sreću.⁴² Premda se životni standard u mnogim zemljama povećao, negdje i udvostručio kao u SAD-u i Velikoj Britaniji, ljudi nisu sretniji nego prije pedesetak godina.⁴³ Dokument poziva države članice da kroz javnu politiku promiču važnost potrage za srećom.⁴⁴ Naime, istraživanja pokazuju kako ljudi nisu pretjerano uspješni u potrazi za srećom, procjenom koliko su sretni (prije i sada) i što bi ih moglo usrećiti.⁴⁵ To i ne treba biti strogo definirano, već otvoreno dijalogu.

Visoko obrazovanje može dati vrijedan doprinos tematici koja se tiče ljudske sreće i dobrobiti. Za početak ćemo objasniti što podrazumijevamo pod konceptom sreće i sretnog života, tj. prikazati teorijski okvir kao uvodno polazište u navedenu tematiku. Iz etičke perspektive obrazložiti ćemo teorije dobrobiti – hedonizam, teoriju ispunjenja želja i teoriju objektivne istine i njihovu interpretaciju sreće i dobrog života. Nakon toga provest ćemo kvantitativnu analizu sadržaja deset dokumenata koje su rezultat ministarskih konferencija za visoko obrazovanje u Pragu (2001.), Berlinu (2003.), Bergenu (2005.), Londonu (2007.), Leuvenu (2009.), Budimpešti i Beču (2010.), Bukureštu (2012.), Erevanu (2015.), Parizu (2018.) i Rimu (2020.). Primarni cilj je utvrditi izričitu učestalost korištenja pojmova *sreća*, *sreća studenata*, *dobrobit* i *dobrobit studenata* te istražiti kakvu pozornost navedeni dokumenti za visoko obrazovanje posvećuju sreći i dobrobiti.⁴⁶

U radu polazimo od teorije objektivne istine kao normativne etičke teorije koja ističe objektivne kriterije dobra za osobu. Postoje objektivne vrijednosti u životu koje pomažu da ljudski život bude ispunjeniji i sretniji, koje su vrijedne

Being, Princeton, 2002., 9.

⁴² Usp. UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, *Happiness: Towards a Holistic Approach to Development* (19. VII. 2011.), u: <https://digitallibrary.un.org/record/715187record-files-collapse-header> (8. I. 2022.).

⁴³ Usp. Richard LAYARD, *Happiness: Lessons from a New Science*, New York, 2005. 3.

⁴⁴ Usp. UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, *Happiness: Towards a Holistic Approach to Development* (19. VII. 2011.), u: <https://digitallibrary.un.org/record/715187record-files-collapse-header> (8. I. 2022.).

⁴⁵ Usp. Dan HAYBRON, *Happiness*, u: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ur.), (6. VII. 2011.), u: <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=happiness> (10. I. 2022.).

⁴⁶ Više o tome vidi u podpoglavljju 3.2. *Zastupljenost koncepta sreće i dobrobiti u Bolonjskom procesu*.

izbora, te bez kojih bi život bio siromašniji. O istraživanju i promicanju objektivnih vrijednosti koje pridonose sreći i dobrobiti unutar visokog obrazovanja bit će govora u zadnjem dijelu rada.

3.1. Teorije dobrobiti

Etika se od samih svojih početaka bavila filozofskim pitanjem sreće, kako biti sretan i što je potrebno za sretan i dobar život. Tu temu obrađivali su brojni mislioci u povijesti, počevši od antičkih klasika poput Platona i Aristotela do novovjekovnih filozofa Immanuela Kanta, Jeremyja Benthama, John S. Milla i Adama Smitha.

U etičkom diskursu, razlikujemo dvije temeljne perspektive o dobrobiti i sreći: subjektivnu i objektivnu, ovisno o tome je li izvor dobrobiti subjektivan doživljaj koji osobu čini sretnom ili objektivan kriterij dobra. U subjektivnu perspektivu dobrobiti ubrajamo hedonizam i teoriju ispunjenja želja, dok u objektivnu perspektivu ubrajamo teoriju objektivne istine. Takvu kategorizaciju teorija dobrobiti osmislio je britanski filozof Derek A. Parfit osamdesetih godina 20. stoljeća te je i do današnjih dana najpoznatija taksonomija.⁴⁷ Navedene teorije pokušavaju dati odgovor na pitanje što je intrinzično dobro za osobu i njezinu sreću, tj. što čini nečiji život sretnim.

Hedonizam, koji pripada u subjektivnu perspektivu, teorija čiji je utemeljitelj grčki filozof Aristip (4. st. pr. Kr.), smatra da je za postizanje dobrobiti i sreće potrebno raditi na smanjenju boli i patnje i uvećati ugodu i užitak. John Stuart Mill smatrao je užitak temeljnim postulatom utilitarizma, ali je pritom evaluirao neke užitke vrijednijima od drugih, poput užitaka koji proizlaze iz življenja intelektualnog i moralnog života. Stoga je razumljivo da za njega proučavanje vrijednih književnih klasika ima veću vrijednost nego trivijalni užitci.⁴⁸

Teorija ispunjenja želja, koju također uvrštavamo u subjektivnu perspektivu, ističe da se sreća nalazi u ostvarenju onoga što osoba želi. Thomas Hobbes, Baruch Spinoza i Henry Sidgwick pridonijeli su razvoju navedenog etičkog smjera.⁴⁹ Za razliku od hedonizma koji tvrdi da se sreća nalazi u povećanju užitka i smanjenju boli, ova teorija smatra da je za sreću potrebno ispunjenje želja, makar one ne dovode nužno do većeg stupnja užitka. Tako se npr. život austrijskog filozofa Ludwiga Wittgensteina može proglasiti sretnim, premda je

⁴⁷ Usp. Derek Anthony PARFIT, *Reasons and Persons*, Oxford, 4.

⁴⁸ Usp. Chris HEATHWOOD, *Subjective Theories of Well-Being*, u: *The Cambridge Companion to Utilitarianism*, Ben Eggleston – Dale E. Miller (ur.), Cambridge, 2014., 210.

⁴⁹ Usp. *Isto*, 212.

doživio puno boli i nezadovoljstva. Međutim, ostvario je ono najvažnije, svoje želje: »istinu i prosvjetljenje, borbu i čistoću« te je njegov život prema toj teoriji sretan i ispunjen.⁵⁰ Problem kod te teorije je što ne vode sve želje većoj dobrobiti, nego neke mogu biti štetne, nemoralne, apsurdne i priproste. Tu nastaje pitanje kriterija razlikovanja dobrih od problematičnih želja te je li kriterij utvrđivanja istinskih vrijednosti zapravo neovisan od želja pojedinaca.⁵¹ To nas dovodi do sljedeće teorije, tzv. teorije objektivne istine. Teorija objektivne istine polazi od drukčije postavke – u životu postoje objektivna dobra koje koriste čovjeku i kvaliteti njegova života neovisno o njegovim osjećajima i željama.⁵² Takvo mišljenje zastupao je Aristotel, koji je smatrao da se sreća ili *eudaimonia* može postići ponajprije kreposnim načinom života.⁵³ Među objektivna dobra obično se ubrajaju i postignuća, prijateljstvo, zdravlje, ljubav, obrazovanje i financijska stabilnost.⁵⁴ Osnovno obilježje teorije objektivne istine je pluralizam dobara, tj. za sreću i dobrobit je potrebno više »prudencijalno vrijednih stvari«⁵⁵. Popis prudencijalnih vrijednosti za koje smatramo da pridonose ljudskoj sreći i dobrobiti temelji se ponajprije na intuiciji. Te vrijednosti ćemo htjeti slijediti, premda ne stvaraju uvijek ugodu niti pozitivan subjektivan doživljaj.⁵⁶ Tako će npr. student naporno učiti da stekne korisna znanja i željeno profesionalno ostvarenje. Vrijednosti koje će se naći na popisu prudencijalnih vrijednosti su u prvom redu one koje pomažu razvoju i unapređenju ljudske prirode, poput kreposti i prijateljstva.⁵⁷ Netko tko većinu vremena provede pasivno na kauču i jedeći *fast food*, neće prema toj teoriji imati sretan život, bez obzira na njegovu želju za takvim načinom provođenja vremena.⁵⁸

Nakon što smo koncizno razložili teorije dobrobiti u nastavku ćemo istražiti koju pozornost Bolonjski proces posvećuje konceptu sreće i dobrobiti.

⁵⁰ Usp. Martin E. P. SELIGMAN – Ed ROYZMAN, *Authentic Happiness* (2003.), u: <https://www.authentic-happiness.org/newsletters/authentic-happiness/happiness> (24. XI. 2022.).

⁵¹ Usp. Ana Gavran MILOŠ, Što filozofi znaju o dobrom životu?, u: *Prolegomena*, 20 (2021.) 1, 37.

⁵² Usp. Dan HAYBRON, *Happiness*.

⁵³ Usp. Maja HUDOLETNJAK GRGIĆ, Ljudsko dobro u *Nikomahovoj etici I*, u: *Filozofska istraživanja*, 108 (2007) 4, 791-807. Na temelju Aristotelova učenja nastao je smjer *eudajmonizam*, koji također uvrštavamo u teoriju objektivne istine.

⁵⁴ Usp. Martin E. P. SELIGMAN – Ed ROYZMAN, *Authentic Happiness* (2003.).

⁵⁵ Ana GAVRAN MILOŠ, Što filozofi znaju o dobrom životu?, 38.

⁵⁶ Usp. *Isto*, 38.

⁵⁷ Usp. *Isto*, 39-40.

⁵⁸ Usp. Dan HAYBRON, *Happiness*.

3.2. Zastupljenost koncepta sreće i dobrobiti u Bolonjskom procesu

Napisani su brojni radovi na hrvatskom i engleskom govornom području posvećeni temi Bolonjskog procesa, no prema našem saznanju nema radova koji su se bavili analizom povezanosti Bolonjskog procesa i pitanja ljudske sreće. Iako je u čovjekovoj naravi intrinzična težnja za srećom, upitno je u kolikoj mjeri spomene reforme obrazovanja zaista pridonose stupnju čovjekove sreće i dobrobiti, a koliko više razvoju vještina i kompetencija potrebne privredi. To je vidljivo iz naše sljedeće provedene analize. Nakon usvajanja *Bolonjske deklaracije* uslijedio je niz od deset ministarskih konferencija za visoko obrazovanje u razdoblju od 2001. do 2020. godine u kojima se razvijala ideja Bolonjskog procesa. Htjeli smo istražiti učestalost korištenja pojmova *sreća* i *dobrobit* te smo proveli kvantitativnu analizu sadržaja tih deset dokumenata koji su rezultat ministarskih konferencija za visoko obrazovanje u Pragu (2001.), Berlinu (2003.), Bergenu (2005.), Londonu (2007.), Leuvenu (2009.), Budimpešti i Beču (2010.), Bukureštu (2012.), Erevanu (2015.), Parizu (2018.) i Rimu (2020.)⁵⁹. Navedena metoda utvrđuje zastupljenost određenog pojma ili ključne riječi na objektivan i provjerljiv način na odabranom uzorku, tj. omogućuje prikaz numeričkog sažetka izabраних pojmova.⁶⁰ Metoda obuhvaća nekoliko sastavnica: definiranje istraživačkog pitanja i cilja, izbor uzorka, određivanje jedinice analize, razvoj sheme kodiranja, prikupljanje podataka i obrada rezultata.⁶¹ Naš cilj je utvrditi koliko često se izričito spominju riječi *sreća* i *sreća studen(a)ta, dobrobit, dobrobit studen(a)ta*. Postupak smo proveli pažljivim čitanjem deset navedenih dokumenata, koji su bili uzorak za istraživanje, te elektroničkom pretražom i brojanjem zastupljenosti jedinica analize:

⁵⁹ Usp. *Prague Communiqué, Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*, *Berlin Communiqué, Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education*, 2003., *Bergen Communiqué, The European Higher Education Area - Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, 2005., *London Communiqué, Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*, 2007., *Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the New Decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, 2009., *Budapest-Vienna Declaration, Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*, 2010., *Bucharest Communiqué, Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, 2012., *Yerevan Communiqué, EHEA Ministerial Conference Yerevan 2015*, *Paris Communiqué, EHEA Ministerial Conference Paris 2018*. i *Rome Ministerial Communiqué*, 2020. Svi navedeni dokumenti se mogu naći na službenoj stranici European Higher Education Area, u: <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications> (25. XI. 2021.).

⁶⁰ Usp. Kimberly A. NEUENDORF, *The Content Analysis Guidebook*, Los Angeles (CA), 2017.

⁶¹ Usp. Susan ROSE – Nigel SPINKS – Ana Isabel CANHOTO, *Management Research: Applying the Principles*, London, 2014.

sreća, sreća studen(a)ta, dobrobit, dobrobit studen(a)ta, koji su izričito i direktno navedeni u dokumentima, a ne opisno. Za svaki dokument upisali smo dobivenu numeričku zastupljenost traženih pojmova te smo sustavno prikazali dobivene rezultate koji su vidljivi u Tablici 1.

Tablica 1

naziv dokumenta	upotreba riječi <i>sreća</i>	upotreba riječi <i>sreća studen(a)ta</i>	upotreba riječi <i>dobrobit</i>	upotreba riječi <i>dobrobit studen(a)ta</i>
1. <i>Prague Communiqué</i> (2001.)	0	0	0	0
2. <i>Berlin Communiqué</i> (2003.)	0	0	0	0
3. <i>Bergen Communiqué</i> (2005.)	0	0	0	0
4. <i>London Communiqué</i> (2007.)	0	0	0	0
5. <i>Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué</i> , (2009.)	0	0	0	0
6. <i>Budapest-Vienna Declaration</i> (2010.)	0	0	0	0
7. <i>Bucharest Communiqué</i> (2012.)	0	0	0	0
8. <i>Yerevan Communiqué</i> (2015.)	0	0	0	0
9. <i>Paris Communiqué</i> (2018.)	0	0	1	0
10. <i>Rome Ministerial Communiqué</i> (2020.)	0	0	1	0

Iz Tablice 1 razvidno je da nijedan od deset dokumenata ne spominje riječi *sreća* (*happiness*), *sreća studen(a)ta* (*student happiness*), ni *dobrobit studen(a)ta* (*student wellbeing*) kao i da visoko obrazovanje treba doprinijeti sreći i dobrobiti studenata. Samo u dvama dokumentima spominje se riječ *dobrobit* (*wellbeing*). Točnije, spominje se u *Paris Communiqué* (2018.) i to u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja, koje je kadro pridonijeti dobrobiti građana (*citizens' wellbeing*) i u *Rome Ministerial Communiqué* (2020.), koji ističe važnost visokoobrazovnog doprinosa u rješavanju gorućih društvenih pitanja, od kojih je jedno vezano uz dobrobit, posebno nakon pandemijskog razdoblja.

Ideja i promicanje osobnog razvoja studenata također je nedovoljno zastupljeno. Tvrdnja da visoko obrazovanje treba pridonijeti osobnom razvoju studenta (*personal development*) i osobnom rastu (*personal growth*) prvi se put spominje tek u *London Communiqué* (2007.). Da visoko obrazovanje treba poduprti i osobni razvoj studenata skromno se spominje još u četirima dokumentima.⁶² Zanimljivo, u zadnjem dokumentu *Rome Ministerial Communiqué* (2020.) se osobni razvoj studenata uopće ne spominje.

⁶² Usp. *Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué*, 2009., *Budapest-Vienna Declaration*, 2010., *Bucharest Communiqué*, 2012. i *Paris Communiqué*, 2018.

Europska komisija predviđa da će Europa do 2030. godine izgubiti na ekonomskoj moći te će činiti manje od 20% svjetskog BDP-a, dok u današnje doba čini jednu četvrtinu. Zbog razvoja novih poslova i novih radnih mjesta, također, predviđa kako će biti potrebna iznimno velika ulaganja u razvoj vještina i cjeloživotnog obrazovanja kao i ulaganja u digitalizaciju društva kako bi Europa bila u korak s vremenom.⁶³ Vještine koje Europska komisija posebno želi razvijati kod studenata su »digitalne kompetencije, matematička pismenost, samostalnost, kritičko razmišljanje i sposobnost rješavanja problema«⁶⁴. Te vještine čine osnovna obilježja »vrlo kvalitetnog visokog obrazovanja« te su potrebne za ekonomsku kompetitivnost.⁶⁵ Korisno je i za primijetiti kako zadnji izvještaj Europske komisije *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report* navodi kako je jedna od zadaća osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja poticanje osobnog razvoja. Međutim, izvještaj izostavlja spomenuti osoban razvoj studenata kada je riječ o ulozi visokog obrazovanja.⁶⁶

Zasigurno su države te koje trebaju voditi adekvatnu brigu o tome da ljudima omoguće dovoljno resursa potrebnih za objektivnu sreću njihovih građana, ali obrazovni sustav treba biti taj koji će poticati istraživanje koncepta sreće i načine njezina ostvarenja.⁶⁷ Robin Barrow je rekao da »obrazovanje koje pridonosi sreći je superiornije od onog koje to ne čini«⁶⁸. Većina obrazovnih reformi, uključujući i Bolonjsku reformu, malo raspravlja o obrazovanju koje se povezuje s istraživanjem i unapređenjem ljudske sreće. Studije pokazuju da obrazovanje ima indirektan utjecaj na prihod,⁶⁹ zdrav-

⁶³ Usp. EUROPSKA KOMISIJA, *Bijela knjiga o budućnosti Europe: Razmatranja i scenariji za EU27 do 2025.* (I. III. 2017), Bruxelles, u: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=celex%3A52017DC2025> (27. XI. 2021.), 3-4.

⁶⁴ EUROPSKA KOMISIJA, *Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija o obnovljenom programu EU-a za visoko obrazovanje* (30. V. 2017), Bruxelles, u: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=HR> (27. XI. 2021.), 4.

⁶⁵ Usp. EUROPEAN COMMISSION, *Relevant and High-Quality Higher Education*, u: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education_en (27. XI. 2021.).

⁶⁶ Usp. European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg, 2020., u: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en (28. XI. 2021.).

⁶⁷ Usp. Nel NODDINGS, *Happiness and Education*, Cambridge, 2003., 23.

⁶⁸ Usp. Robin BARROW, *Happiness*, New York, 1980., 123-124., citirano prema: Alex ELWICK – Sara CANNIZZARO, *Happiness in Higher Education*, u: *Higher Education Quarterly*, 71 (2007) 2, 206.

⁶⁹ Usp. Olena STRYZHAK, *The Relationship between Education, Income, Economic Freedom and Happiness* (2020.), u: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/03/shsconf_ichtml_2020_03004.pdf (5. XII. 2021.).

lje i životnu dob,⁷⁰ radno mjesto,⁷¹ bračni⁷² i socioekonomski uspjeh,⁷³ ali je manje jasno pitanje direktnog odnosa između obrazovanja i sreće.⁷⁴ Istraživanja također potvrđuju kako se unutar visokog obrazovanja ne posvećuje dovoljno pozornosti sreći studenata i to je, čini se, internacionalno iskustvo, počevši od Velike Britanije, Australije, SAD-a i Kanade.⁷⁵ Nije slučajno da je najpopularniji i najtraženiji kolegij u povijesti Sveučilišta Yale upravo onaj koji se bavi tematikom sreće te kako postati sretniji u životu. Premda je riječ o američkom kolegiju, zbog svoje popularnosti postao je globalno dostupan svima.⁷⁶ Studentima unutar studija nedostaju teme koje se dotiču onoga što je njima egzistencijalno važno, a to je kako ostvariti sretan i smislen život.

Visokoobrazovni sustav može pridonijeti kvalitetnijem razumijevanju i ostvarenju sreće i dobrobiti studenata, stoga ćemo u zadnjem djelu rada razviti određena rješenja.

4. Kako visoko obrazovanje može doprinijeti čovjekovoj sreći i dobrobiti?

Nema dvojbe da visoko obrazovanje treba mladu osobu profesionalno i stručno osposobiti za tržište rada. Međutim visoko obrazovanje ne smije biti svedeno isključivo na provođenje ekonomskih interesa. U suprotnom riječ je o reduciranoj i krnjoj verziji obrazovanja pri čemu je odgojno-obrazovna zadaća instrumentalizirana. Fokus obrazovanja treba biti usmjeren na čovjekovu dobrobit, voditi

⁷⁰ Usp. Viju RAGHUPATHI – Wullinallur RAGHUPATHI, The Influence of Education on Health: an Empirical Assessment of OECD Countries for the Period 1995–2015, u: *Arch Public Health*, 78 (2020.) 20.

⁷¹ Andrew CLARK, Unemployment as a Social Norm: Psychological Evidence from Panel Data, u: *Journal of Labor Economics*, 21 (2003.) 2.

⁷² Usp. Wendy WANG, The Link between a College Education and a Lasting Marriage (4. XII, 2015.), u: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/12/04/education-and-marriage/> (7. XII. 2021.)

⁷³ Usp. Amando PEIRÓ, Happiness, Satisfaction and Socio-Economic Conditions: Some International Evidence, u: *The Journal of Socio-Economics*, 35 (2006.) 2.

⁷⁴ Usp. Erich STRIESSNIG, Too Educated to be Happy? An Investigation into the Relationship between Education and Subjective Well-Being, u: <https://epc2016.princeton.edu/papers/160630> (10. XII. 2021.)

⁷⁵ Usp. Alex ELWICK – Sara CANNIZZARO, Happiness in Higher Education, 205-206.

⁷⁶ Usp. Mara LEIGHTON, Yale's Most Popular Class ever Is Now Available for Free Online - and the Topic Is how to Be Happier in Your Daily Life (4. IV. 2019.), u: <https://www.businessinsider.in/yales-most-popular-class-ever-is-now-available-for-free-online-and-the-topic-is-how-to-be-happier-in-your-dailylife/articleshow/68728602.cms> (15. XII. 2021.). Kolegij se zove Psychology and the Good Life, dostupan je preko *online* obrazovne platforme Coursera.

većoj kultivaciji humanosti i osobnom ispunjenju. Svako ljudsko biće želi sretan život te je legitimno pitati: Može li visoko obrazovanje pridonijeti većoj sreći i ispunjenju te na koji način?

U nastavku ćemo obraditi nekoliko ključnih determinanti sretnog i smislenog života za koje ocjenjujemo da Bolonjska reforma ne posvećuje dostatnu pažnju. Riječ je o egzistencijalnim temama koje su vitalne za sreću i dobrobit mladog čovjeka, a koje su u značajnoj mjeri nepravedno isključene iz visoko-obrazovnog diskursa. Ne kanimo ovdje ponuditi popis svega što nečiji život čini sretnim, ali na temelju etičke teorije objektivne istine zaustavit ćemo se na ključnim objektivnim vrijednostima za koje smatramo da nisu adekvatno adresirane u Bolonjskom procesu. Pritom ćemo uzeti u obzir dva važna aspekta teorije objektivne istine: prudencijalnu vrijednost dobara i pluralizam dobara koje pridonose ljudskoj dobrobiti i ispunjenijem ljudskom razvoju.

Prvo područje kojem se ne posvećuje dovoljno pozornosti u Bolonjskoj reformi odnosi se na formaciju kreposnog karaktera i vrlina, naročito mudrosti. Drugo zapostavljeno područje tiče se poticanja raznovrsnog odabira profesije i doprinosa općem dobru, treće se odnosi na univerzalno iskustvo roditeljstva kao najodgovornije ljudske zadaće, a četvrto područje tiče se razvoja kvalitetnih i brižnih međuljudskih odnosa, naročito unutar akademske zajednice.

Nastavnici trebaju omogućiti studentima da razumiju složenost koncepta sreće, da imaju prilike postavljati pitanja, diskutirati i istraživati sastavnice sretnog i dobrog života. Pojam sreće, pritom, ne treba biti strogo definiran, nego otvoren kritičkom promišljanju. Takvo obrazovanje pomoći će mladim ljudima da preispituju i promišljaju o načinu življenja, na kakve odnose, obveze i aktivnosti ulažu vrijeme, do kojih vrijednosti im je stalo te vodi li ih to ispunjenijem i smislenijem životu.

Već smo ranije spomenuli kako ljudi općenito ne znaju prepoznati u čemu se nalazi istinska sreća i dobrobit, pri čemu obrazovanje može pomoći studentima da budu kadri donošati odluke koje će im pomoći živjeti ispunjenije živote. Bolonjska reforma treba voditi računa o kvaliteti obrazovanja koje će u najvećoj mogućoj mjeri moći pridonijeti većoj dobrobiti studenata. U suprotnom visoko obrazovanje lišava mlade ljude prilika da propituju i razumiju kako ostvariti jednu od temeljnih ljudskih potreba – dobar i sretan život.

4.1. Visoko obrazovanje i poticanje razvoja kreposnog karaktera i vrlina

Dosad smo mogli uočiti kako Bolonjska reforma fokus stavlja na razvoj kompetitivnih vještina, dok se nedostatna pažnja ukazuje formaciji kreposnog karaktera

i vrlina bez kojih nije moguće imati sretan život. Dovoljno je za primijetiti da se riječi *krepost (virtue)* i *karakter (character)* ne spominju ni u jednom od deset dokumenata ministarskih konferencija za europsko visoko obrazovanje. Govor o vrlinama ili krepostima zvuči u naše suvremeno doba pomalo anakrono, dok je u staroj Grčkoj bilo nezamislivo odvajati odgoj i obrazovanje, kreposti i znanje. O tome su još pisali Platon u *Gorgiji* i Aristotel u *Nikomahovoj etici*, gdje su se zalagali da istinsko obrazovanje mora čovjeka učiniti kreposnim kako u svojim motivima tako i u svojem djelovanju, jednom riječju pomoći mu da se razvije u ljubitelja kreposti.⁷⁷ Bez kreposti čovjek ne može biti istinski obrazovan, ali ni sretan. Obrazovanje je prema principima tadašnje helenske etike autentično ukoliko pridonosi intelektualnoj i moralnoj transformaciji, a ne samo profesionalnom osposobljavanju. Krepost mudrosti ima posebno mjesto u obrazovanju jer pomaže da raspoznamo što ima veću vrijednost u životu, što je istinski dobro, te pomaže da sukladno tomu etički djelujemo i čestito živimo. Cilj ne smije biti samo stjecanje znanja i informacija, nego razvijanje mudrog i razboritog razmišljanja i djelovanja kako bi ono bilo zaista na korist, ali i na sreću pojedincu i zajednici. Potrebno je unutar visokog obrazovanja učiniti odlučniji zaokret krepostima kao poželjnim karakternim osobinama kako ne bi formirali generacije pametnih i stručnih mladih ljudi, a moralno i antropološki osiromašenih. U stjecanju kreposti, posebno mudrosti, od pomoći treba biti obrazovanje, mudri i uzorni mentori, odgoj i samoodgoj, iskustvo te razmišljanje nad svrhom i smislom života.⁷⁸

William Damon je primijetio kako je najveći problem odrastanja besmislenost.⁷⁹ Živjeti svrhovitim životom znači uložiti samog sebe, svoju energiju, i sposobnosti u vrijedan cilj koji nadilazi samog čovjeka i ostavlja pozitivan trag u zajednici i društvu. Prema određenim podacima svega 20% mladih ima osjećaj svrhe i smisla u životu, a uz što se nadovezuje i veći stupanj sreće i zadovoljstva.⁸⁰ Obrazovanje i odgoj u krepostima, naročito u mudrosti, poticajan orijentir je u potrazi za osobnom životnom svrhom i ostvarenjem, ali i smjerokaz u svim ključnim društvenim, gospodarskim, obrazovnim, moralnim i drugim pitanjima.

⁷⁷ Usp. Plato, *Gorgias*, Oxford, 2008.; Aristotle, *Nicomachean Ethics: Translation, Introduction, and Commentary*, Sarah Broadie – Christopher Rowe (ur.), New York, 2002.

⁷⁸ Usp. Barbro FRÖDING, *Virtue Ethics and Human Enhancement*, Dordrecht, 2012., 10-11; Daniel S. HUTCHINSON, Ethics, u: *The Cambridge Companion to Aristotle*, Jonathan Barnes (ur.), New York, 1995., 210.

⁷⁹ Usp. STANFORD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, Driven to Succeed: How We're Depriving Teens of a Sense of Purpose (18. XI. 2011.), u: <https://ed.stanford.edu/news/driven-succeed-how-were-depriving-teens-sense-purpose> (20. I. 2022.).

⁸⁰ Usp. GREATER GOOD IN EDUCATION, Purpose for Students, u: <https://ggie.berkeley.edu/student-well-being/purpose-for-students/> (25. I. 2022.).

4.2. Visoko obrazovanje i poticanje raznolikih profesija

Druga tematika koju Bolonjska reforma zapostavlja je važnost raznolikih profesija i zanimanja za balansiran i demokratski razvoj društva kao i za osobnu sreću pojedinca. Dok se s jedne strane jako favorizira STEM područje znanosti, humanističke i umjetničke znanstvene discipline su u drugom ili trećem planu interesa.⁸¹ Ono čemu danas svjedočimo je svojevrsna diskriminacija humanističkih znanosti te sve više prisutna idolatrija STEM znanosti, pri čemu dolazi do srozavanja znanosti i znanja kao cjeline. Svaka znanstvena disciplina je potrebna i daje svoj doprinos. Dok su STEM znanosti važne za gospodarstvo, humanističko-društvene znanosti su važne za kulturu, identitet i orijentaciju naroda.⁸² Usprikoš tomu, Hrvatska je 2017. godine proglasila STEM područje znanosti prioritetnim te omogućila hrvatskim studentima STEM stipendije u vrijednosti od 186 milijuna kuna, od čega Europska unija financira 85 % projekta (158 milijuna kuna). Ministarstvo znanosti i obrazovanja navodi kako upravo ta »područja mogu pridonijeti većoj konkurentnosti Republike Hrvatske i generirati gospodarski rast«⁸³. Društvena klima i mediji kreiraju sliku u kojoj su one discipline koje ne pripadaju STEM-u nekorisne i suvišne za društvo. Čovjekov život, kao i čovjekova profesija, svedene su na ekonomsku djelatnost, tržišnost i unovčivost.

Američka filozofkinja Martha Nussbaum u djelu naslovljenom *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities*, također kritizira globalnu tendenciju sužavanja koncepta obrazovanja gdje se od studenata očekuje da upisuju ona područja i razvijaju one vještine koje pridonose najvećoj dobiti. S druge strane, humanistika i umjetnost dobivaju etiketu nekorisnih znanstvenih disciplina. Riječ je o »tihoj krizi« unutar obrazovanja i to na međunarodnoj razini. Humanistička područja su, međutim, vitalna jer pomažu studentima da kritički razmišljaju, razvijaju veću humanost, empatiju i razumijevanje za različita egzistencijalna stanja, naročito za ljudsku ranjivost i patnju. Kvalitetno visoko obrazovanje treba omogućiti ne samo vještine za zaposlenje nego pomoći mladim ljudima živjeti istinski humanim i smislenim životom. Za egzistencijalna pitanja humanistika je ključna jer daje mladoj osobi širinu razmišljanja i intelektualnu otvorenost ne

⁸¹ Usp. STEM kao akronim obuhvaća prirodne znanosti, tehnologiju, inženjerstvo i matematiku. Humanističke znanosti obuhvaćaju: filozofiju, teologiju, filologiju, povijest, književnost, antropologiju, povijest umjetnosti, arheologiju, religijske znanosti.

⁸² Usp. Anto ČOVIĆ, Grijeh osmi – zatiranje društvenih i humanističkih znanosti, u: *Univerzitas*, lipanj 2020., 13.

⁸³ MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA, *Stem stipendije*, u: <https://stem.mzo.hr/> (25. I. 2022.).

samo što se tiče osobnih tema nego i kompleksnih svjetskih problema. Humanistika je važna za pojedinca kako se ne bi razvio u korisnog stroja, ali i za zdrav razvoj demokracije jer pomaže građanima samostalno razmišljati i kritizirati tradiciju.⁸⁴ Izbor pravog zanimanja i posla je važna stavka za ispunjeni život te treba potaknuti mlade osobe da izaberu ono zanimanje koje će ih činiti sretnima i zadovoljnim u životu, pa i po cijenu nižeg primanja. Zadovoljavajući posao je nakon obiteljskog života i doma jedna od najvažnijih stavaka koji utječu na to koliko je čovjek sretan ili nesretan. Premda je teško biti sretan u siromaštvu, nakon što se postigne određen standard, više novaca ne znači da će čovjek biti i sretniji.⁸⁵ Ključ je u balansiranom razvoju društva gdje neće svi biti STEM-ovci ili filozofi i umjetnici, već gdje će svatko, sukladno svojim talentima i sposobnostima, moći pridonijeti zdravijem i sretnijem razvoju društva te općem dobru, ne nauštrb humanističkog područja kao ne i nauštrb prirodoslovnog područja.

4.3. Visoko obrazovanje i poticanje dobrog roditeljstva

Iduće zapostavljeno područje u Bolonjskoj reformi tiče se osnivanja doma i roditeljstva, koje su jedne od najvećih ljudskih odgovornosti kao i jedne od najvećih osobnih izvora sreće. Premda je roditeljstvo univerzalno iskustvo koje će steći velika većina ljudi, nepravedno je, ali i neobično što se o toj temi toliko malo razmišlja i diskutira među studentima. Poznato je da su roditelji primarni i ključni akteri u odgoju te da o njima uvelike ovisi u kojem smjeru će se razvijati dijete, kakav život će imati te kakav će obrazovni (ne)uspjeh ostvariti. Roditeljstvo kao globalni ljudski fenomen zaslužuje ozbiljnije bavljenje unutar obrazovanja.⁸⁶ Ljubav roditelja prema djeci je instinktivna, ali odgoj je umijeće koje se treba stalno učiti i usavršavati.

Istraživanja pokazuju da roditelji imaju velik utjecaj na sreću svoje djece. Kroz svoje gene i odgoj utječu na oko 50% njihova doživljaja sreće.⁸⁷ Način kako će odgajati dijete uvelike će odrediti ne samo njegovu životnu putanju, razvoj i

⁸⁴ Usp. Martha NUSSBAUM, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, NJ, 2010., 2.

⁸⁵ Usp. Nel NODDINGS, *Happiness and Education*, 195, 200-201.

⁸⁶ Američka moralna filozofkinja Nel Noddings zalagala se za važnost uključivanja tematike roditeljstva u obrazovanje kao nečemu što pridonosi ljudskoj sreći. Premda se nije bavila Bolonjskim procesom, već procjenom i kritikom stanja američkog sustava školovanja, smatramo njezinu argumentaciju bliskoj našoj temi. Usp. Nel NODDINGS, *Happiness and Education*, 95, 138-156.

⁸⁷ Usp. Nic MARKS – Hetan SHAH, *A Well-Being Manifesto for a Flourishing Society*, u: *Journal of Public Mental Health*, 3 (2004.) 4, 9.

sreću nego će utjecati i na šire društvo.⁸⁸ Pritom treba uzeti u obzir kulturološku i sociološku raznolikost roditeljskih stremljenja i praksa kako najbolje odgojiti i usmjeriti svoje dijete, kao i empirijska istraživanja i podatke koji ukazuju koji oblici i stilovi roditeljskog odgoja su efikasniji, a koji kontraproduktivni za harmoničan i sretan razvoj djeteta. Studenti trebaju biti upoznati s empirijskim podacima koji potvrđuju brojne prednosti dobrog roditeljstva kod djece i adolescenata – od uspješnijeg kognitivnog, emocionalnog i psihosocijalnog razvoja, boljeg uspjeha u školi, veće razine samopoštovanja i optimizma, manjeg razvoja depresije i negativnog raspoloženja, uspješnije komunikacijske i socijalne vještine, snažnije odupiranje negativnom vršnjačkom utjecaju.⁸⁹ Sve se navedene stavke velikim djelom mogu postići zahvaljujući dobrom roditeljstvu, koje se može opisati kao »kontinuirani odnos roditelja i djeteta ili djece koji uključuje brigu, podučavanje, usmjeravanje, komunikaciju i osiguravanje potreba djeteta dosljedno i bezuvjetno.«⁹⁰ Neke studije pokazuju kako je 83% roditelja uvjerenja da se dobro roditeljstvo može naučiti, dok bi 69% njih koristilo više pozitivnih metoda u roditeljstvu da su znali za njih. 54% roditelja je izrazilo želju da su barem bili više upoznati s time kako biti dobar roditelj.⁹¹ Kako kvalitetno odgojiti dijete i biti dobar roditelj tema je koja zaslužuje ozbiljnije promišljanje, dijalog i preispitivanje te se čini nepravda mladim ljudima ako se iz visokog obrazovanja isključuje takva univerzalna, egzistencijalna i esencijalna tema bitna za ljudsku osobnu i obiteljsku sreću, ali i za zdravije i sretnije društvo u cjelini.

4.4. *Visoko obrazovanje i poticanje kvalitetnih i brižnih odnosa*

Iduća tematika kojoj se ne posvećuje dovoljno pažnje unutar reforma visokog obrazovanja tiče se razvijanja kvalitetnih i brižnih odnosa unutar institucija visokog obrazovanja, posebno između studenta i profesora. Suvremeni trendovi marketizacije i potrošačka kultura ostavljaju trag i na ljudske odnose, koji bivaju sve više obilježeni kompetitivnim duhom kako među profesorima tako i među studentima.

⁸⁸ Usp. CENTER ON THE DEVELOPING CHILD, In Brief: The Science of Early Childhood Development, u: <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-ecd/> (15. II. 2022.).

⁸⁹ Usp. Heather S. LONCZAK, What Is Positive Parenting? A Look at the Research and Benefits (4. II. 2022.), u: <https://positivepsychology.com/positive-parenting/> (16. II. 2022.).

⁹⁰ Andrea SEAY – Wyona M. FREYSTEINSON – Judith MCFARLANE, Positive Parenting, u: *Nursing Forum*, 49 (2014.) 3, 207.

⁹¹ Usp. ZERO TO THREE, National Parent Survey Overview and Key Insights (6. VI. 2016.), u: <https://www.zerotothree.org/resources/1424-national-parent-survey-overview-and-key-insights> (17. II. 2022.).

Obrazovanje koje u svojim institucijama ne gradi kvalitetne ljudske odnose odreklo se jedne ključne humane stvarnosti koja je važna za rast i sreću osobe od njezine najranije školske dobi pa do doktorata.⁹² Pod kvalitetnim odnosom podrazumijevamo odnos koji uključuje afektivnu dimenziju i podršku. Afektivna dimenzija očituje se u poštivanju, povjerenju, iskrenosti i brizi koju iskazujemo studentima.⁹³ S obzirom na to da studenti nisu djeca, već mladi, ali opet punoljetne osobe, pitanje je kako iskazati brigu unutar visokog obrazovanja. Studije nisu tu jednoznačne. Dok s jedne strane postoje pokazatelji kako je iskazivanje brige potrebno za stvaranje sigurnog i poticajnog akademskog okruženja, neki se ustručavaju jer ne žele »maziti studente«⁹⁴. Čini se da je više problem u tome kako netko konceptualno tumači brigu i brižne odnose. Briga nije neki »sladunjavi« osjećaj, nego zahtijeva kontinuiran rast u kompetentnosti da odgovorimo na iskazanu potrebu na najbolji mogući način.⁹⁵ Formaciji studenata pridonose nastavnici koji svojim primjerom iskazuju autentičnu brigu prema njima.⁹⁶ Naime, studije pokazuju kako su socijalni odnosi iznimno važna stavka za sreću i dobrobit mladih za vrijeme studija.⁹⁷ Istraživanja potvrđuju da su kvalitetni odnosi između studenta i profesora važni ne samo za obrazovno iskustvo nego i za njihovu dobrobit. Neka istraživanja pokazuju da je kvalitetan i brižan odnos između studenta i profesora najvažniji čimbenik za studentovo zadovoljstvo.⁹⁸ Kada studenti imaju odnos s profesorom u kojem se osjećaju poštivani, sigurno i da imaju podršku, pokazuju veće poštivanje za profesora, kao i zanimanje za njegov kolegij. To je od posebne važnosti onim studentima koji prolaze kroz različite krize.⁹⁹ Kvalitetan odnos je brižan, ali i balansiran, što znači da se profesor prema studentu ponaša prijateljski, ali nije prijatelj, već ima odnos u kojem su postavljene profesionalne granice. U

⁹² Usp. Raewyn CONNELL, *The Neoliberal Cascade and Education: An Essay on the Market Agenda and Its Consequences*, u: *Critical Studies in Education*, 54 (2013.) 2, 212.

⁹³ Usp. Gerda HAGENAUER – Simone E. VOLET, *Teacher–Student Relationship at University: An Important yet Under-Researched Field*, u: *Oxford Review of Education*, 40 (2014.) 3, 374. Isto, 376.

⁹⁴ Usp. Nel NODDINGS, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*, Berkeley, 2010., 130.

⁹⁵ Usp. Nel NODDINGS, *Teaching Themes of Care*, u: *The Phi Delta Kappan*, 76 (1995.) 9, 675.

⁹⁶ Usp. Esa MANGELOJA – Tatu HIRVONEN, *What Makes University Students Happy?* u: *International Review of Economics Education*, 6 (2007.) 2, 37.

⁹⁷ Usp. Scott HUEBNER – Kimberly J. HILLS – Xu JIANG – Rachel F. LONG – Ryan KELLY – Michael D. LYONS, *Schooling and Children's Subjective Well-Being*, u: *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Ben-Aryeh Asher (ur.), Dordrecht, 2014., 803.

⁹⁸ Usp. Thomas LICKONA, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York, 1992., 90-91; Mary Peter TRAVIS, *Interview with Thomas Lickona*, u: *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 4 (2013.) 2, 263.

takvom odnosu profesor će iskazati jasna i visoka akademska očekivanja, ali neće »maziti« studente, već će im pružiti potrebnu podršku i biti dostupan za pomoć.¹⁰⁰ Studije pokazuju da je biti dostupan za studenta osnova stavka kod interakcija student – profesor. Kada profesor poznaje imena svojih studenata, pozdravi ih s osmijehom, toplo i brižno pristupa, odgovara na njihove upite i jasno komunicira svoja očekivanja, pomaže studentima da se osjećaju prihvaćeno i da se lakše uklope u sveučilišnu zajednicu.¹⁰¹ Kvalitetni i brižni odnosi u akademskoj zajednici, kao i šire, bitan su čimbenik koji pridonosi studentovoj dobrobiti te je propust što reforma visokog obrazovanja ne vrednuje i ne ističe ozbiljnije tu tematiku.

Zaključak

U radu smo se bavili ulogom Bolonjske deklaracije koja je uspjela ujediniti četrdeset i osam europskih zemalja u jednu misiju – rekonstrukciju visokog obrazovanja. Obnova teži harmonizaciji europskog visokog obrazovanja, kvalitetnijem upravljanju sveučilišta na institucionalnoj i administrativnoj razini te aktivnijoj participaciji studenata tijekom studija. Bolonjski proces ima pozitivne strane, ali ne možemo ne ukazati i na opasnosti koje se kriju u pozadini, a to je da se mladog čovjeka sve više želi oblikovati da njegova formacija ide u smjeru da pogoduje tržištu i profitu – i to ne kao dugoročan, nego kao cjeloživotan proces.

Naše prvo istraživačko pitanje je glasilo: U kojoj mjeri Bolonjska reforma sveučilišta promiče koncept sreće i dobrobit studenata unutar visokoobrazovnog sustava? Pomoću kvantitativne analize sadržaja dokumenata zaključili smo da je odgovor: nedostatno. Osnovni dokumenti Bolonjske reforme sveučilišta, točnije deset dokumenata koji su rezultat ministarskih konferencija za visoko obrazovanje, ne spominju niti elaboriraju sam koncept sreće, dok se sam koncept dobrobiti vrlo rijetko navodi. Studij treba osigurati pojedincu i društvu financijsku korist i isplativost. No, sveučilišna zadaća bi bila kompromitirana kada bi se *a priori* svela na pripremu za poslovnu karijeru i dobit, a da ne omogućiti studentima da se kroz studij imaju prilike baviti i osobnim, socijalnim, moralnim i duhovnim razvojem, koji će im utrti put za sretniji i smisleniji život. Drugo istraživačko pitanje ticalo se načina na koji visokoobrazovne institucije mogu pridonijeti većoj sreći i dobrobiti svojih studenata, a ne isključivo prijenosu vještina, znanja i profesionalnoj osposobljenosti. Na temelju teorije objektivne

¹⁰⁰ Usp. Gerda HAGENAUER – Simone E. VOLET, *Teacher–Student Relationship at University: An Important yet Under-Researched Field*, 377.

¹⁰¹ Usp. *Isto*, 377-378.

istine u radu smo obrazložili područja koja su relevantna za ljudsku sreću, a o kojima Bolonjski proces ne vodi adekvatno računa, poput formacije kreposnog karaktera i vrlina, poticanja raznovrsnih profesija za balansiran razvoj društva, iskustva roditeljstva kao univerzalne i najodgovornije ljudske zadaće, razvoja kvalitetnih i brižnih odnosa, naročito unutar akademske zajednice. Reforme obrazovanja donijele bi veću korist ne samo pojedincu nego i društvu kada bi omogućile da mladi čovjek pored profesionalnog i stručnog osposobljavanja kroz obrazovanje bolje upozna sebe te propituje i valorizira sastavnice sretnog, smislenog i dobrog života.

Summary

THE BOLOGNA REFORM OF UNIVERSITY AND THE ISSUE OF HAPPINESS IN HIGHER EDUCATION

Marija SERTIĆ

Catholic University of Croatia
Ilica 242, HR – 10 000 Zagreb
marija.sertic@unicath.hr

The article analyses some positive and negative aspects of the Bologna Process, while paying special attention to the notion of happiness among students. On the basis of a quantitative analysis of contents of ten documents that were issued after conferences at the Ministry of Higher Education in the period between 2001 and 2020, the author concluded that the Bologna Reform does not pay explicit and direct attention to the notion of happiness and well-being of students. On top of that, notions of happiness, happiness of students, and well-being of students are not mentioned at all in those documents. Institutions of higher education are required, of course, to provide students with an opportunity to acquire professional competencies and qualifications that are valued at the job market. However, they should also provide students with an opportunity to develop as persons and to research and evaluate determinants of a happy, meaningful, and good life. In that sense, the article elaborates on some of the key determinants of human happiness that are underrepresented in the European reform of higher education at the expense of the personal development of students. The article is divided into four parts. The first part explains the Bologna Declaration and some of the aims of the Bologna Process. The second part analyses positive and negative aspects of the Bologna Process. The third part carries out a quantitative analysis of contents of ten documents that were issued after conferences at the Ministry of Higher Education and studies the

notions of happiness and well-beings, while the fourth part develops some solutions on the basis of the ethical theory of objective truth. These solutions encourage paying more attention to happiness and well-being of students within higher education.

Keywords: Bologna Declaration, Bologna Reform, Bologna Process, happiness, happiness and well-being of students, higher education