

OBRAZOVANJE I ZABORAV BIVANJA: ONTOLOŠKA REFLEKSIJA U DOBA REFORMSKIH KRIZA

Barbara Stamenković Tadić¹

Primljen: 20. 9. 2024.
Prihvaćen: 31. 1. 2025.

U radu se razvija ontološka kritika aktualnih obrazovnih reformi temeljenih na standardizaciji i formalizaciji kvalifikacijskog okvira. Reformski obrasci interpretiraju se kao primjeri zatvaranja prostora za ontološku dimenziju obrazovanja kao što je rizik, strast, neizvjesnost, dijalog. Na temelju ideja Heideggera, Bieste, Bubera, Recalcattija i Arendt, obrazovanje se reinterpreтира kao prostor susreta, subjektivizacije i poziva. Kroz fenomenološko-hermeneutički pristup, obrazovanje se tumači kao egzistencijalno zbivanje. U radu se argumentira potreba za ontološkim obratom: povratkom učitelju kao svjedoku smisla, učeniku kao subjektu i školi kao prostoru bivanja i dijaloga.

Ključne riječi: ontologija obrazovanja; obrazovne reforme; škola kao aparat; subjektivizacija; bivanje; susret; strast u obrazovanju; rizik u obrazovanju

Uvod: ontologija i šutnja obrazovanja

Obrazovanje se u suvremenom društvu sve češće predstavlja kao polje koje treba racionalizirati, prilagoditi tržištu rada i učiniti mjerljivim. Istovremeno, temeljna ontološka pitanja ostaju zanemarena: Što je obrazovanje? Što se u njemu događa čovjeku kao biću? Koja vrsta odnosa omogućuje obrazovanje u najdubljem smislu riječi? Svjedoci smo posljednjih nekoliko godina niza velikih reformi kroz koje prolazi hrvatski obrazovni sustav duž cjelokupne vertikale. U reformama se

¹ Callegari, talijanska škola mode i dizajna, Gajeva 6, 10000 Zagreb, Hrvatska; barbara.stamenkovic@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0003-9364-4701>

fokus sve više prebacuje s pitanja smisla obrazovanja na pitanja učinkovitosti, kompetencija i tržišnosti. Javna rasprava o položaju učitelja uglavnom se vodi unutar okvira zahtjeva za materijalnim pravima. Istovremeno, u vremenu sveopće obrazovne racionalizacije, kod velikog broja dionika obrazovnog procesa postoji duboko nezadovoljstvo i osjećaj zasićenosti, gubitka smisla, gubitka strasti i poziva.

Korijen krize obrazovanja leži upravo u njegovoj ontološkoj osiromašenosti, u zaboravu bivanja kao temelja obrazovanja (Heidegger, 1969, 145–160). Upravo obrazovanje danas postaje mjesto fundamentalnog zaborava; više se ne pita tko je učenik, tko je učitelj, već što oni »proizvode«. Biće učenika i učitelja opredmećuje se u objekt – ono što je na raspolaganju, što se koristi, što se mjeri. Kao primjer bezumnosti suvremenih promišljanja obrazovanja, u ranijem radu (Stamenković Tadić, 2024, 798–799) autorica je upozorila na kratkovidnost aktualnih europskih obrazovnih reformi, u kontekstu neizvjesnosti i ubrzanih promjena koje donosi četvrta industrijska revolucija. Budući da će znatan broj današnjih učenika raditi poslove koji danas ne postoje i ne možemo ih anticipirati, paradoksalan je fokus na unaprijed zadane ishode učenja i standardizaciju sadašnjih zanimanja. Obrazovanje se reformira u smjeru sve veće kontrole i izvjesnosti, upravo kada bi trebalo razvijati slobodu, fleksibilnost, otvorenost prema iskustvu, spremnost na rizik i duboku samosvijest kao ontološke kompetencije budućnosti. Standardizacijom zanimanja i kvalifikacija te opsesivnim mjerenjem ishoda učenja gotovo u potpunosti izostaje temeljno pitanje: što znači biti učitelj?, što znači biti učenik?, ili još dublje: što znači biti u obrazovanju? Primjer aktualnog pogrešnog promišljanja obrazovanja u osnovnom školstvu naglašeno je angažiranje roditelja u reformskom procesu tzv. »Škole za život«. Intencija poticanja roditelja na davanje emocionalne i vrijednosne podrške djeci za participaciju u odgojno-obrazovnim procesima reducirana je na izradu školskih projekata umjesto djece. Ne samo da zahtjevi školskih projekata u pravilu nadilaze razvojne mogućnosti učenika, ne samo da negativno interferiraju s kvalitetom i vremenom obiteljskog života preokrećući »školu za život« u »(obiteljski) život za školu«, već ponajprije lišavaju učenike iskustva bivanja učenikom čime odgajamo generacije nesigurne, nesamostalne i neotporne djece. Uzrok je psihološkog i dublje ontološkog karaktera gdje ovakvom praksom u učenikovom iskustvu obrazovanja izostaju odgovori

na temeljna pitanja: kako se ja kao subjekt formiram u procesu učenja?, kakva su moja iskustva u ovom procesu individualizacije, stvaranja, preuzimanja rizika i odgovornosti?

Kritika reformske logike: škola kao aparat i opredmećenje

Suvremene obrazovne reforme u Hrvatskoj odlikuje logika aparata – instrumentarij kontrole, nadzora i standardizacije koji reducira subjektivni potencijal obrazovanja na mjerljive i predvidive ishode. Umjesto škole kao zajedničkog svijeta i prostora susreta, reformski procesi školu oblikuju kao strogo upravljani sustav. To potvrđuju i ključni reformski dokumenti. Primjerice, *Nacionalni plan oporavka i otpornosti* (NPOO) u dijelu o obrazovanju koristi izrazito instrumentalan jezik, navodeći da se »reforme provode radi povećanja konkurentnosti radne snage« i »usklađivanja obrazovnog sustava s potrebama tržišta rada« (*Narodne novine*, 2021, 95–96). Nadalje, dokument *Hrvatski kvalifikacijski okvir* definira obrazovanje kao proces »stjecanja znanja, vještina i kompetencija potrebnih za rad na određenom radnom mjestu«, što jasno izražava ekonomizirani pristup obrazovanju (*Narodne novine*, 2013, 8). U *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* navodi se da se »učniku omogućiti stjecanje potrebnih kompetencija za cjeloživotno učenje i zapošljavanje« (*Narodne novine*, 2014, 22–23), gotovo u potpunosti zanemarujući pitanje formacije osobe ili odgovorne subjektivizacije. Unatoč retoričkom zagovaranju autonomije i kreativnosti obrazovnih djelatnika, u praksi sve ostaje u okviru strogo *top-down* pristupa. U metodologiji za izradu programa obrazovanja odraslih (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2022, 5) ističe se normativni i direktivni karakter dokumenta, koji umanjuje slobodu i kreativni angažman nastavnika. Nastavnici ne mogu samostalno birati ishode, metode ili broj sati, već su vezani unaprijed definiranim standardima kvalifikacija. Štoviše, čak i kad postoji konsenzus da su određeni standardi nedovoljno učinkoviti, oni se ne mogu mijenjati dok su formalno na snazi. U kontekstu reforme modularne nastave u srednjim strukovnim školama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2024a, 4–5), koja nominalno želi poticati suradnju i interdisciplinarnost, uočava se pretjerano propisivanje oblika suradnje te izostanak autentičnog uključivanja nastavnika u dizajn reforme. Unatoč strateškim dokumentima koji

naglašavaju važnost sudioništva (*Narodne novine*, 2021, 12–13), reformski se procesi provode kroz kratke javne konzultacije, često nakon višegodišnjih zatvorenih faza izrade opsežnih dokumenata. Konačno, iako *Strategija obrazovanja* (*Narodne novine*, 2014, 29–31) i *Nacionalna razvojna strategija do 2030. godine* (*Narodne novine*, 2021, 70–72) promoviraju cjeloživotno učenje i mobilnost, u stvarnosti je vertikalna i horizontalna prohodnost ograničena. Programi obrazovanja odraslih često su reducirani na izvedenice srednjoškolskih programa, bez vlastite strukturalne autonomije i prepoznatljivosti u sustavu kvalifikacija. U takvom okruženju, učitelj postaje administrativni izvršitelj unaprijed zadatih ciljeva, a učenik nositelj standardiziranih rezultata. Ovakav sustav proizvodnje kompetencija i mjerljivih učinaka ne ostavlja prostor za ono bitno u obrazovanju – susret, smisao i slobodu.

Digitalizacija predstavlja nove dodatne izazove današnjem bivanju u školi. Inzistirajući na novim digitalnim alatima u učionici, aktualne obrazovne reforme predstavljaju ih kao napredak u smislu učinkovitosti i dostupnosti obrazovanja te odgovaranja na potrebe tržišta rada. Ponovno izostaje ontološka refleksija koja postavlja drukčija pitanja: kakav svijet i kakve subjekte oblikuje digitalna škola?; što digitalizacija čini našem razumijevanju učenja, odnosa, identiteta?; što znači biti učitelj ako učenik znanje može »preuzeti« s mreže?; što znači biti učenik ako je znanje dostupno u nekoliko klikova? Ontologijski gledano, digitalizacija ne znači samo uvođenje novih alata nego i preoblikovanje same strukture obrazovanja. U nekritičkoj upotrebi tehnologije postoji opasnost reduciranja učiteljske uloge na administratora sadržaja, a školske zajednice na tehničku platformu (čemu smo posebice svjedočili tijekom *online* nastave za vrijeme covid pandemije). Primjerice kroz e-dnevnik, postoji opasnost reduciranja učenika na skup podataka, ocjena, bilješki, lišenog egzistencijalne dubine, koji usto postaje nadziran i samonadzirući subjekt (Byung-Chul Han, 2015, 21-23). Nekritički implementirajući digitalnu tehnologiju u obrazovanje, aktualne obrazovne reforme sužavaju prostor odnosa u školi, bivajući suvremenim oblikom opredmećivanja odgojno-obrazovnog procesa koji u podlozi ima istovjetnu ontologijsku šutnju u obrazovanju.

Ontološko uporište obrazovanja: susretanje, subjektivizacija, rizik

Fokus na standardizirane ishode i vrednovanje ne samo da ograničava potencijal za personalizirane i inovativne metode podučavanja, već zanemaruje intrinzičnu i procesno usmjerenu prirodu učenja. U velikoj mjeri, učenje je proces, uronjen u dimenziju subjektivnog iskustva, koji u načelu izmiče unaprijed definiranim ishodima (Recalcati, 2014, 67–73). Učenje je više od samog stjecanja vještina; ono je intrinzična potreba za znanjem i širenjem horizonata pojedinca. Trenutni sustav, s naglaskom na vrednovanje i uspoređivanje učeničke učinkovitosti na istovjetnim zadacima, potkopava dublju svrhu obrazovanja – poticanje strasti za znanjem (Recalcati, 2014, 67–73) i osobnim razvojem. Štoviše, poučavanje je pitanje kontakta između učitelja i učenika, ono je rezultat njihove dinamičke interakcije, zbog čega su potrebne nove i drugačije obrazovne agende koje uzimaju u obzir ove važne i često zanemarene aspekte učenja i poučavanja.

Obrazovanje, dakle, nije puko stjecanje znanja, već duboko ontološki proces u kojem se učenički subjekt oblikuje kroz odnos s učiteljem i diskursom. Ukoliko u obrazovanju dominira tehnička racionalnost, postoji opasnost da učitelji i učenici više ne nastupaju kao osobe, već kao funkcije. Događa se opredmećivanje dionika obrazovanja u resurs za društvo: učenici postaju »nositelji ishoda« i ocjena, a učitelji operateri/izvršitelji zadanih kurikularnih ciljeva. Reformskim opredmećivanjem, škola i kurikulum postaju »aparati« u Agambenovom smislu – sustavi koji posreduju društvene imperativne, usmjeravaju i kontroliraju oblikovanje učenika u skladu s društveno poželjnim znanjima, vrijednostima i obrascima ponašanja. Škola postaje sustav koji hvata i upravlja subjektima, instrument obuhvaćanja pojedinca unutar određenog skupa normi i znanja, oblikujući njegovu subjektivnost prema zadanim obrascima (Agamben, 2009, 17). Škola je svedena na regulatorno polje i logistički sustav, autoritet se zamjenjuje nadzorom, znanje procedurom, a bivanje efikasnošću. Pritom se gubi živa prisutnost i temeljni egzistencijalni smisao susreta, a obrazovni dionici osjećaju nezadovoljstvo i ispražnjenost od smisla. Nažalost, reforme obrazovanja u Hrvatskoj s dominantnom trijadom standardizacije, kvantifikacije, evaluacije karakterizira upravo ova logika »aparata« (Stamenković Tadić, 2024, 798–800). U

praksi se posljedično događa pad motivacije, rast birokratskog pritiska i sve izraženije povlačenje učitelja iz pozicije autoritativne prisutnosti. Reforma strukovnog obrazovanja učenike oblikuje prema potrebama tržišta, ali ne promišlja njihov identitet, svrhu ni unutarnju slobodu/viziju. U opredmećujućoj reformskoj logici gdje sve mora biti nadzirano, mjerljivo, usporedivo, izostaju elementi autentičnog obrazovanja. Ontologijsko promišljanje obrazovanja želi se suprotstaviti bezumnoj reformi i aparatu kontrole te današnjoj školi u krizi ponuditi dimenziju susretanja i posredovanja svijeta te viziju obrazovanja kao strasti i poziva.

Heidegger, Buber i Biesta zajedno čine autorski trokut koji nam omogućuje promišljanje obrazovanja kao prostora u kojem se biće učenika otvara prema biću učitelja i prema vlastitim mogućnostima. Dakle, suprotno pukom prijenosu znanja i ocjenjivanju s nastavničke strane, »štребanju« i polaganju ispita s učeničke strane, opredmećivanju bića učenika u kompetencije s tržišne strane. Smisao je tako učiteljskog poziva »briga« oko učeničkog »bića« (Heidegger, 1969, 192–213). Smisao učeničkog bivanja u obrazovanju je »egzistencijalno projektiranje« prema mogućnostima svojeg bića (Heidegger, 1969, 145–160), svojevrsno traganje za vlastitom biti, osmišljavanje svrhe vlastitog bića i to kroz »su-bivstvovanje« s učiteljem (Heidegger, 1969, 120–137). Nasuprot predefiniranim kurikularnim idejama, obrazovanje je »puštanje (učeničkog i ujedno učiteljskog) bića da bude«, autentično »sebe-pokazivanje« bića (Heidegger, 1969, 160–165). Nasuprot popisivanju očekivanih kompetencija koje se opredmećuju u posjedovanju, obrazovanje je »zbivanje« između bića učenika i učitelja i unutar bića samog učenika. Učitelj »zaziva« autentičnost učenikovog bića, a učenik »razumjevši zov daje najvlastitijoj ličnosti da djeluje u sebi iz svojeg odabranoga Moći-biti« (Heidegger, 1969, 278–285). Nasuprot kurikularnoj predefiniranosti, smislen i djelotvoran obrazovni čin zahtijeva »bačenost u egzistenciju« i »pripravnost na tjeskobu« kao »dokučivanje vlastitih egzistencijalnih mogućnosti u zovu savjesti/autentičnosti« (Heidegger, 1969, 278–290). Odgojno-obrazovnim rječnikom: kada se odgojno-obrazovni proces fokusira isključivo na tehničko i korisno, zanemarujući pritom dublju egzistencijalnu dimenziju odgoja, prestaje mariti za cjelovit razvoj čovjeka te fundamentalno relacijski proces zajedničkog bivanja i učenja. U pedagoškom smislu ideja »egzistencijalno projektiranja« naglašava da odgoj treba pružiti pojedincu priliku za

promišljanje i izbor vlastitih mogućnosti i životnih putova, a ideja »poziva savjesti« obrazovanje shvaća kao proces koji poziva učenika da odgovorno oblikuje svoj vlastiti put. Pritom ovo učiteljsko »zazivanje« učenikova bića zahtijeva razlikovanje osobnog i instrumentalnog odnosa gdje učitelj nije sveden na operatera, a učenik na funkciju/ishod/broj.

Ontologijski diskurs obrazovanja zaziva školu koja njeguje »Ja-Ti« odnos (Buber, 1992, 24–38) između učenika i učitelja – školu kao mjesto autentičnosti, neposrednog i odgovornog susretanja. »Ja-Ti« odnos u obrazovanju znači da se učitelj i učenik trebaju susresti u uzajamnom odnosu poštovanja, prisutnosti i dijaloga, gdje oboje sudjeluju kao osobe. Takva autentična, dijaloška veza preduvjet je istinskog odgojnog djelovanja i cjelovitog rasta učenika (Buber, 1992, 24–38). Dok suvremene obrazovne rasprave kao temeljne svrhe obrazovanja ističu kvalifikaciju (stjecanje znanja, vještina i kompetencija) i socijalizaciju (uklapanje pojedinca u kulturne, društvene i vrijednosne okvire), ontološka promišljanja naglašavaju upravo subjektivizaciju/individuaciju (razvoj osobne autonomije, jedinstvenog glasa pojedinca, oblikovanja slobodnog i odgovornog subjekta) (Biesta, 2013, 1–17). Subjektivizaciju pritom određuju kao onu dimenziju obrazovanja koja omogućuje subjektu da postane subjekt – ne na temelju vanjskih normi, već kroz vlastiti odnos sa svijetom, Drugim i sobom. Subjektivizacija je u određenom smislu suprotna socijalizaciji jer je riječ o načinu bivanja koji ukazuje na neovisnost od zadanih društvenih normi te je upravo stoga vrlo osjetljiva na reformsko normiranje obrazovnih praksi (Biesta, 2013, 1–17). Subjektivizacija je, ontološki gledano, čin samoprihvatanja u pozivu, čin ulaska u odgovornost za vlastito postojanje (Biesta, 2013, 1–17). Proces u kojem učenik postaje subjekt predstavlja često zaboravljeni ontološki sloj obrazovanja koji se po svojoj prirodi/biti može tek ograničeno planirati i nikada ne može (ne smije) predefinirati. Ontološki prostor obrazovanja je prostor susreta, neizvjesnosti, slobode, krhkosti, rizika (Biesta, 2013, 1–17). Tome je neprikladna retorika »kompetencija za 21. stoljeće« koja reducira znanje na kompetencije sažimajući školovanje u kontekst mjerljivog i korisnog, a time zatvarajući ontološki prostor obrazovanja. Obrazovanje usmjereno na kontrolu, funkcionalnost i izvjesnost gubi egzistencijalnu svrhu, posebice u današnjem trenutku izuzetno brzih društveno-političkih, ekonomskih i tehnoloških promjena. Vraćajući se na goruću potrebu obrazovanja za

zanimanja budućnosti, stoga se postavlja pitanje: što znači obrazovati za nepredvidivo? Vraćajući se na aktualnu krizu obrazovanja i reformsku neučinkovitost, umjesto pitanja što učenik zna?, postavlja se puno važnije pitanje tko je učenik? i tko je učitelj?

Obrazovanje kao posredovanje svijeta

Današnjoj krizi obrazovanja koja je autoritet zamijenila nadzorom, znanje procedurom, a bivanje efikasnošću, ontologijska promišljanja autentičnog obrazovanja suprotstavljaju i zagovaraju prostor »pažljivo čuvane praznine« gdje se može dogoditi neplanirani susret, tišina, kontemplacija (Masschelein i Simons, 2013, 45–52). Taj prostor između učenika i učitelja suštinski je »misterij prisutnosti« koji se ne može reducirati na procedure (Marcel, 1951, 118–125). To je susret slobodnih duhova koji se ne sastoji od prijenosa informacija, nego od zajedničkog traženja istine (Jaspers, 1954, 75–89). Štoviše, susret učitelja i učenika nije primarno epistemološki, već etički događaj: učenik kao »lice Drugoga« poziva i obvezuje učitelja, dok je smisao poučavanja otvaranje odgovornosti učitelja za učenikovo biće (Levinas, 1961, 187–193). U tako mišljenom učiteljskom pozivu učitelj se ne konstituira kao vlasnik znanja, već kao onaj koji je izložen za učenikovu drugost, koji je dodirnut učenikom, koji je pozvan, izložen i transformiran kroz zajedničko bivanje s učenikom (Nancy, 2000, 83–90). U tom smislu, učionica se iz kurikularne statičnosti nužno mora transformirati u dinamični, dvosmjernan, interaktivni prostor koji u svom fundamentalnom smislu izmiče mogućnosti predefiniranja, planiranja i izazivanja učenja. Učinkovito poučavanje metodički zahtijeva prazninu, tišinu, ranjivost, čekanje kako bi se smisljeno učenje uopće dogodilo (Marion, 2002, 160–175). Našim školama u pretrpanim rasporedima prijeko nedostaje upravo vremena za čekanje događaja učenja. Opsežni kurikulumi koji broje tisuće stranica zatvaraju prostor škole za prijeko potrebnu tišinu. Aktualne obrazovne reforme u Hrvatskoj rigidno su i birokratski postavljene, predefinirajuće su, funkcioniraju »odozgo prema dolje«, zbog čega zatvaraju prostor škole za susret, za doživljaj, za kontemplaciju. Smisljena kurikularna reforma treba se prihvatiti upravo otvaranja učioničkog prostora u kojem je poučavanje ispravno pojmljeno kao fenomen koji dolazi kao »dar« (Marion, 2002, 160–175). Jedino otvoreni i prohodan

obrazovni prostor može stvoriti prijeko potreban potencijal za personalizirane i inovativne metode poučavanja, za reformski pristup »od dolje prema gore« s participacijom većine obrazovnih dionika u oblikovanju obrazovnog prostora, za kreativnost i prilagodljivost novim tehnologijama i društvenim izazovima, za osiguravanje horizontalne i vertikalne prohodnosti obrazovanja te kreiranje prilika za promjene karijera i prilagodbu uloga, za poticanja i nagrađivanja inovativnih, kreativnih i poduzetničkih pothvata u obrazovanju, za njegovanje kvalitete i intrinzične vrijednosti obrazovanja (Stamenković Tadić, 2024, 802–803).

Nasuprot pogrešnoj ideji »bubanja« činjenica koja, nažalost, i dalje čini okosnicu današnjih hrvatskih škola, ontologijsko promišljanje obrazovanja školu percipira kao mjesto posredovanja između svijeta odraslih i novopridošlih – djece. Prema ovoj ideji odrasli su oni koji su odgovorni za svijet, a učitelj je taj koji djetetu otvara svijet, ne da bi ga u potpunosti oblikovao prema vlastitoj slici, već da bi ga uputio u zajedničko nasljeđe. Omogućavanjem autentične integracije kulturnog nasljeđa, učitelj pomaže učeniku u izgradnji zrelog i promišljenog identiteta te u odgovornom i svrhovitom participiranju u svijetu (Arendt, 1954, 170–185). U ovom bitno ontologijskom i egzistencijalističkom smislu, obrazovanje je ključno za kontinuitet jednog naroda. Suprotno uvriježenim mišljenjima, narodnost ne počiva primarno u središnjim mjestima, spomenicima i junacima, već u pisanim riječima i tekućoj raspravi između naraštaja (Oz i Oz-Salzberger, 2015, 24–27). Taj kontinuitet se međutim danas u obrazovnim promišljanjima nerijetko krivo tumači kao transmisija identiteta. Aktualni reformski procesi nude unaprijed definirane uloge, identitete i putanje, zaboravljajući temeljnu ulogu obrazovanja, a ta je da učeniku osigura prostor samostvaranja. Umjesto otvaranja egzistencijalnih mogućnosti za svoje učenike, u školama sagledavamo učenikovu budućnost kroz prizmu funkcija – budući radnik, budući građanin, budući korisnik. U današnjim školama učimo učenike postavljati pogrešna pitanja: »što ću biti?« umjesto »tko sam ja?«, lišavajući ih egzistencijskih uporišta za orijentaciju u svijetu dramatičnih i brzih promjena uslijed kojih apsolutno ne možemo anticipirati ni radnu ni građansku budućnost svojih učenika. Posebice u današnjim uvjetima rapidnih promjena potrebno je u školama s učenicima promišljati središnju ontologijsku tezu da subjekt nije unaprijed dan, već da mora sam sebe izumiti i to ponajprije putem autentičnog

obrazovanja. Upravo zbog reduciranja škole na tržišnu instituciju ili društveni eksperiment (utemeljenih u materijalno-pravnim interesima pojedinaca koji putem obrazovnih reformi akviziraju značajna sredstva iz fondova Europske Unije), u reformama izostaje temeljna artikulacija smisla: zašto obrazujemo?, koga obrazujemo? U ontološkom pak smislu, obrazovanje je duboko egzistencijalna praksa, povezana s pitanjem odgovornosti, autoriteta i slobode.

Obrazovanje kao strast i poziv

Prostor današnje škole nerijetko je prostor dosade i letargije za oba ključna dionika – učenike i učitelje. Obrazovne reforme koje naglasak stavljaju na procedure značajno doprinose ovom stanju rezignacije. Učitelj kao provoditelj kurikularnih procedura gubi etičku i ontološku prisutnost, vlastitu povezanost sa svijetom i znanjem, stoga ne može ni pozvati učenika na otvaranje prema odgojno-obrazovnim procesima. Ontologijska promišljanja obrazovanja upravo zato naglašavaju ulogu i važnost strasti u obrazovanju (Recalcati, 2014, 67–73). Kako znanje ne bi postalo mrtvo, učitelj ne može sudjelovati u pukom prijenosu znanja, već kao imperativ uspješnog poučavanja mora svjedočiti strast za onim što podučava. Uspješno poučavanje sadrži upravo takvu erotsku dimenziju (Recalcati, 2014, 67–73): učitelj svojim entuzijazmom i ljubavlju prema predmetu može zapaliti iskru znatiželje u učeniku i doprijeti do dublje motivacije učenika. Kada je prisutna strast za učenjem, obrazovni proces ispunjava se autentičnim interesom i intelektualnim zadovoljstvom u otkrivanju znanja, što vodi trajnijem i smislenijem učenju. Obrazovni sustavi koji birokratskim nametanjima ubijaju strast učitelja stvaraju klimu ravnodušnosti koja se direktno reflektira na učenički osjećaj izostanka smislenosti škole, zasićenosti školom, apatičnosti, izostankom motivacije i intrinzičnog angažmana. Ontologijski gledano, jedan od ključnih problema modularne reforme u strukovnim školama nije u nedorečenosti niti u upitnoj operativnosti koje dominiraju kao argumenti u javnim raspravama, već u zamjeni »škole kao strasti« »školom kao procedurom«.

Nasuprot proceduralnih reformi, hrvatske škole vape za reformom koja bi strast za znanjem postavila u samo središte reformskog procesa. Potrebna nam je reforma koja bi u središte postavila učitelja koji nije

puki poučavatelj, već ontološki svjedok koji egzistencijalno potvrđuje i za učenika modelira odnos prema znanju – strast, poziv, odgovornost te koji učenika poziva na zajedničko bivanje u znanju. Škola izgrađena oko strasti ima veliki potencijal kao prijeko potrebni odgovor na urušavanje obrazovanja u praznu formu kojoj smo danas prečesto svjedoci, a koja se pokazuje kroz fenomene apatičnosti, besmisla, gubitka društvene vrijednosti i relevantnosti. Prosvjetarsko nezadovoljstvo aktualnim statusom u društvu nije stoga materijalno-pravno pitanje, već ontologijsko pitanje smisla i svrhe učiteljske uloge koja uvelike nadilazi i razlikuje se od okvira koje nude aktualne reforme u vidu funkcije, izvedbe, ispunjavanja standarda. Učitelj u aktualnoj hrvatskoj školi prvenstveno gubi svoju egzistencijalnu ulogu. U tom kontekstu valja promisliti i strukovni otpor ocjenjivanju nastavnika gdje ključna pitanja postaju ne treba li ocjenjivati, već: što ocjenjivati?, i kako ocjenjivati učiteljevu strast, prisutnost i svjedočenje? Ova su pitanja u aktualnim promišljanjima obrazovanja daleko od odgovorenih, štoviše, daleko od ispravno postavljenih.

Uvođenje nove obrazovne paradigme – ontološke pismenosti

U dosadašnjim promišljanjima artikulirana je potreba za ontološkim zaokretom u obrazovanju, no kako takav zaokret može biti praktično operacionaliziran? Jedan od prijedloga jest uvođenje koncepta ontološke pismenosti kao temeljne obrazovne kompetencije 21. stoljeća, a koja je podjednako relevantna i kao učenička i kao nastavnička kompetencija. Ontološka pismenost označava sposobnost pojedinca da se pita o vlastitom postojanju, smislu obrazovanja, odnosima sa svijetom i Drugim te da razvija osjetljivost za pitanja identiteta, slobode, zvanja, odgovornosti i kontingencije.

Za razliku od funkcionalne pismenosti koja se temelji na tehničkim sposobnostima (čitanje, pisanje, računanje), ontološka pismenost se temelji na sposobnosti bivanja – osluškivanja sebe i Drugog, svijeta i poziva. Ona uključuje:

- osvješćivanje unutarnjih egzistencijalnih pitanja (Tko sam ja? Što me pokreće? Koji je moj poziv?),

- refleksivnu distancu prema zadanim društvenim normama i očekivanjima,
- otvorenost za kontemplaciju, tišinu, smisao, rizik,
- spremnost na autentičan susret s Drugim,
- kritički odnos prema funkcionalizaciji znanja i obrazovanja.

Ontološka pismenost nije znanje o filozofiji, već egzistencijalna osposobljenost za suočavanje sa složenostima života, slobode i izbora. U reformskom smislu uvođenje ontološke pismenosti može biti korektiv tehno-birokratskom uređenju obrazovanja i kao takav, mogući pedagoški imperativ budućnosti. U metodičkom smislu uvođenje ontološke pismenosti ne smije znači uvođenje novog predmeta u već ionako pretrpan školski raspored, već promjenu obrazovne paradigme. To znači stvaranje prostora u školama u kojem se ne vrednuje samo odgovor nego i pitanje; ne samo ishod nego i proces; ne samo izvedba nego i prisutnost; ne samo znanje nego i smisao. U izvedbenom smislu poučavanja učenika, ontološka pismenost mogla bi uključivati interdisciplinarnе tematske cjeline kao što su: Tko sam ja kao učenik/učenica? (dnevnik samopromatranja, identitet, uloga učenika), Što me pokreće? (vrijednosti, afekti, unutarnje pitanje poziva i strasti), Što znači učiti? (razlika između informiranosti i formiranja – refleksija o znanju), Tko je za mene učitelj? (osobni modeli, autoritet vs. funkcija), škola kao prostor odnosa, tišine i smisla (analiza svakodnevnih iskustava u školi – prostor kontemplacije), uz korištenje nastavnih metoda kao što su vođenje refleksivnog dnevnika, kreativni izražaj (esej, pjesma, slika), kontemplativno čitanje, filozofski dijalog, itd.

Zaključak: Ontološki obrat kao jedina održiva reforma

U vremenu kada se obrazovanje sve više podvrgava logici upravljanja, kontrole i tržišne učinkovitosti, ovaj rad poziva na radikalno drugačiji pristup – ontološki obrat. Umjesto pitanja o tome što učimo, kako mjerimo, koje kompetencije razvijamo, potrebno je postaviti zaboravljeno pitanje: što znači biti u obrazovanju?

Obrazovanje nije tek prijenos znanja niti priprema za tržište rada, već prostor u kojem se zbiva susret između subjekata, u kojem učitelj i učenik postaju ono što jesu – bića u procesu postajanja. Škola u tom

smislu nije aparat, već zajednički svijet, mjesto rizika, tišine, dijaloga i slobode.

Suvremene reforme, iako retorički naglašavaju autonomiju i kreativnost, u praksi proizvode suprotan učinak: učitelje pretvaraju u operatere, učenike u nositelje ishoda, a znanje u robu. U takvom okruženju gubi se strast, prisutnost i smisao.

Iz tog je razloga ontološki zaokret nužan: povratak učitelju kao svjedoku smisla, učeniku kao subjektu koji se oblikuje kroz susret, a školi kao prostoru bivanja. Samo u takvom okruženju obrazovanje može odgovoriti na izazove budućnosti – ne unaprijed zadanim ishodima, već stvaranjem unutarnje slobode, odgovornosti i autentičnosti.

U konačnici, ne postoji reforma obrazovanja bez obnove pitanja o čovjeku. Bez ontologije – nema ni obrazovanja.

Literatura

- Agamben, Giorgio (2009), *Što je aparat?*, Zagreb: Multimedijalni institut.
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2022), *Metodologija za izradu programa obrazovanja odraslih*. Dostupno na: https://www.asoo.hr/wp-content/uploads/2022/07/Metodologija_pdf.pdf [pristupljeno 15. 1. 2025.]
- Arendt, Hannah (1954), »The Crisis in Education«, u: *Between Past and Future*, London: Penguin.
- Biesta, Gert (2013), *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Buber, Martin (1992), *Ja i Ti*, Zagreb: Naprijed.
- Han, Byung-Chul (2015), *The Transparency Society*, Stanford: Stanford University Press.
- Heidegger, Martin (1969), *Bitak i vrijeme*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Jaspers, Karl (1954), *The Idea of the University*, London: Peter Owen.
- Lévinas, Emmanuel (1961), *Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité*, Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Marcel, Gabriel (1951), *The Mystery of Being I–II*, Chicago: Regnery.
- Marion, Jean-Luc (2002), *Being Given: Toward a Phenomenology of Givenness*, Stanford: Stanford University Press.
- Masschelein, Jan i Simons, Maarten (2013), *In Defence of the School: A Public Issue*, Leuven: Education, Culture and Society Publishers.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2024a), *Odluka o donošenju modula opće-obrazovnih predmeta u srednjim strukovnim školama*. Dostupno na: <https://>

- esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=27609 [pristupljeno 15. 1. 2025.]
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2024b), *Nacrt prijedloga Nacionalnoga kurikula predškole*. Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=27075> [pristupljeno 15. 1. 2025.]
- Nancy, Jean-Luc (2000), *Being Singular Plural*, Stanford: Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503619005>
- Narodne novine (2013), *Hrvatski kvalifikacijski okvir*, NN 22/2013. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_22_377.html [pristupljeno 15. 1. 2025.]
- Narodne novine (2014), *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, NN 124/2014. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html [pristupljeno 15. 1. 2025.]
- Narodne novine (2021), *Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030.*, NN 13/2021. Dostupno na: <https://narodne-novine.nn.hr/eli/sluzbeni/2021/13/230> [pristupljeno 15. 1. 2025.]
- Oz, Amos i Oz-Salzberger, Fania (2015), *Židovi i riječi*, Zagreb: Fraktura.
- Recalcati, Massimo (2014), *Čemu stvarno služi škola?*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Sartre, Jean-Paul (1943), *Bitak i ništavilo*, Beograd: Kultura. (Original: *L'Être et le néant*, Paris: Gallimard.)
- Stamenković Tadić, Barbara (2024), »Entrepreneurship and creativity in education: Why current European educational reforms are aiming in the opposite direction?«, u: *The European Conference on Education 2024 – Official Conference Proceedings*, Callegari Italian School of Fashion and Design. Dostupno na: <https://papers.iafor.org/proceedings/conference-proceedings-ECE2024/> [pristupljeno 15. 1. 2025.]

EDUCATION AND THE FORGETFULNESS OF BEING: AN ONTOLOGICAL REFLECTION IN THE AGE OF REFORM CRISES

Barbara Stamenković Tadić

This paper develops an ontological critique of current educational reforms grounded in the standardization and formalization of qualification frameworks. Reform patterns are interpreted as examples of how the ontological dimensions of education—such as risk, passion, uncertainty, and dialogue—are systematically excluded. Drawing on the ideas of Heidegger, Biesta, Buber, Recalcati, and Arendt, education is reimaged as a space of encounter, subjectification, and vocation. Through a phenomenological-hermeneutical approach, education is understood as an existential event. The paper argues for the necessity of an ontological turn:

a return to the teacher as a witness to meaning, the student as a subject, and the school as a space of being and dialogue.

Keywords: *educational ontology; educational reforms; school as apparatus; subjectification; being; encounter; passion in education; risk in education*