

ŠKOLA NA PRIJELAZU IZ INDUSTRIJSKOG U POSTINDUSTRIJSKO DRUŠTVO

Branko Bognar

OŠ Vladimira Nazora, Slavonski Brod

Primljeno 16. studenoga 2003.

U razvijenim zemljama krajem XX. stoljeća dogodile su se važne društvene promjene koje su se očitovale u mnogim segmentima suvremenog društva. Posebno su važne promjene u školstvu. Škole u postindustrijskom društvu transformiraju se od institucija za elementarno opismenjivanje koje razvijaju poslušnost i nekreativnost u institucije u kojima se uvažavaju potrebe i cjelovitost individualnih mogućnosti njenih korisnika. Da bi se to moglo ostvariti umjesto predavačkog pristupa prihvaća se narativni pristup u kojem sudionici odgojnog procesa u lokalnom kontekstu stvaraju svoju (pri)povijest – kulturu, uvažavajući pri tome i sve ostale pripovijesti koje svojom raznolikošću doprinose obogaćivanju ljudske prirode – kulture.

U suvremenom postindustrijskom društvu profesionalna uloga učitelja ne može se svesti na ulogu službenika čija je osnovna zadaća ostvarivanje tuđih ideja i naputaka, već se od učitelja očekuje da bude kreativan, refleksivan, kritički orijentiran profesionalac, učitelj akcijski istraživač, a od škole da bude u isto vrijeme mjesto učenja kako djece tako i odraslih. Za novu profesionalnu ulogu učitelja bitno je razumjeti svoje sugovornike (učenike) i postići s njima dogovor oko zajedničkih ciljeva. Dakle, uspješnost odgojnog djelovanja ovisi o uspješnosti komunikacije.

Ključne riječi: komunikacija, škola, postindustrijsko društvo, učenik, učitelj

1. Škola na prijelazu iz industrijskog u postindustrijsko društvo

Škola kakvu imamo u Hrvatskoj, ali i u većini ostalih zemalja izumljena je da bi zadovoljila potrebe ljudi industrijskog društva i temelji se na tvorničkoj organizaciji rada¹. Temelje takvoj školi postavio je još u 17. stoljeću Jan Amos Komensky.

¹ Premda u to vrijeme još nema tvornica, pojavljuju se izumi, strojevi i manufakture koje automatiziraju neke proizvodne procese, što možemo smatrati začetkom tvorničkog modela.

»Ukratko kao što hlebar, zamesivši jedno testo i zagrejavši jednu peć, ispeče mnogo hlebova i ciglar mnogo opeka; kao što štampar jednim slogom slova naštopa stotinu i hiljadu primeraka knjiga: upravo tako i učitelj može istim nastavnim vežbanjem koristiti u isti mah i odjednom ogromnom broju učenika, bez ikakve sopstvene nezgode.« (Komensky, 1967, str. 133)

U školi industrijskog društva učitelji su radili na oblikovanju djece prema unificiranim nastavnim planovima i programima koje su pripremale prosvjetne vlasti izvan školskih pogona. Učenici su se kroz svoje školovanje pripremali za relativno stalna radna mjesta na kojima se nije tražila velika kreativnost, već poslušnost, pouzdanost, marljivost i nekritičnost. Poslovi za koje su se pripremali bili su jednostavni i najveće je umijeće bilo izdržati dosadu jednoličnih manualnih operacija.²

Phil Hodkinson (1997) smatra da je industrijski (fordistički) koncept zasnovan na birokratskoj i hijerarhijskoj organizaciji poslovanja čija je osnovna zadaća postizanje tehničke efikasnosti u uvjetima relativno stabilnog tržišta, gdje se proizvodni zahtjevi mogu predvidjeti za duž vremenski period. Naziv »fordizam« dolazi od Henryja Forda čije se ime povezuje s masovnom proizvodnjom.

»Milijuni identičnih automobila su bili proizvedeni, a efikasnost je bila postignuta kontrolom svih aspekata proizvodnog procesa. Radnici su dobivali male i jasno definirane zadatke, koji su se ponavljali u proizvodnji svakog automobila.« (Hodkinson, 1997, str. 70)

Između industrijskog i postindustrijskog društva postoji niz razlika (Tablica 1).

Tablica 1: Razlike između industrijskog i postindustrijskog društva

Industrijsko društvo	Postindustrijsko društvo
Proizvodnja za relativno stabilno tržište uz predvidljive zahtjeve proizvodnje.	Tržište i zahtjevi proizvodnje su prilično nepredvidivi – promjenjivi.
Najvažniji pokretači razvoja su strojevi, pogoni i sirovine.	Pokretač razvoja su inovacije zasnovane na naprednim tehnologijama.
Neracionalnost u korištenju resursa – posljedice se očituju u narušavanju ekološke ravnoteže.	Racionalnost u korištenju resursa – nastoji se održati ekološka ravnoteža.

² »Tvornički model traži da radnici ostave svoju ljudskost na vratima i da funkcionira kao dio mehaničkog ustroja. Od radnika se očekivalo da budu točni, slušaju naredbe i – ponajviše – da nikad ne dovode u sumnju autoritet. S vremenom, tom su popisu zahtjeva dodane temeljne sposobnosti kao što su čitanje, pisanje i računanje.« (Stoll i Fink, 2000, str. 20)

Industrijsko društvo	Postindustrijsko društvo
Masovna zaposlenost i relativno stalna radna mjesta.	Zaposlenost ovisi o potrebama tržišta, ali i o potencijalima zaposlenika koji često sami sebi pronalaze posao. Karakteristična je povremena zaposlenost, rad na nepuno radno vrijeme i sl.
Radnici obavljaju jasno definirane radne zadatke koji čine tek djelić cjelokupnog procesa proizvodnje – razmrvljeni rad.	Radnici preuzimaju odgovornost za veće cjeline proizvodnog procesa.
Radnik je samo dodatak stroju.	Proizvodnja je potpuno automatizirana.
Ne zahtijeva se posebna kreativnost sudionika proizvodnog procesa.	Uspješnost proizvodnje ovisi o idejama i kreativnosti ljudi.
Posao je jednostavan, ali dosadan.	Posao je složen, ali zanimljiv.
Posao se obavlja u tvornicama.	Posao se može obaviti i kod kuće.
Odlučivanje je hijerarhijski ustrojeno s jasno podijeljenim ulogama onih koji odlučuju, kontroliraju i rade.	Njeguje se timski rad i suodlučivanje radnika.
Evaluacija se vrši na kraju proizvodnog procesa utvrđivanjem škarta.	Evaluacija se vrši za vrijeme trajanja proizvodnog procesa tako da se izbjegava stvaranje škarta.
Kapital su novac i nekretnine.	Kapital su ljudski resursi.
Društvo koje radi.	Društvo koje uči.

U drugoj polovici 20. stoljeća koncept industrijskog društva doživljava krizu i u većini razvijenih zemalja događa se relativno brzi prijelaz u postindustrijsko razdoblje (postfordizam) u kojemu se dobro prilagođeni i nekreativni pojedinci jednostavno ne snalaze³.

U Hrvatskoj se svijest o radikalnim društvenim promjenama javlja sa zakašnjenjem, a inzistiranje na vrijednostima industrijskog društva sve više doprinosi našem zaostajanju i nazadovanju u odnosu na razvijeni svijet. Zato su u našem društvu u cjelini, a time i u školstvu, nužne promjene koje će se zasnivati na novim vrijednostima – vrijednostima postindustrijskog društva⁴.

³ »Danas svatko mora postati samostalnim rukovoditeljem vlastite budućnosti. Međutim, veliki dio obrazovanja još uvijek nalikuje na izumiruću industrijsku metodu proizvodnje: standardna pokretna vrpca nastavnog programa podijeljena je na predmete, počeva se u nastavnim jedinicama, svrstana je po razredima, a nazire se standardiziranim testovima. To više ne odražava svijet u kojem živimo. A tradicionalni obrazovni sustavi više se ne mogu nositi s novom stvarnošću.« (Dryden i Vos 2001, str. 61)

⁴ Brian J. Caldwell smatra kako su 90-te godine prošlog stoljeća bile ključne za restrukturiranje nacionalnih školskih sustava. Te su promjene bile usklađene s promjenama u

Prema Hodkinsonu postfordizam je model upravljanja i organizacije komercijalnih kompanija koji predstavlja fleksibilan odgovor na promjenjive tržišne uvjete, gdje se proizvodi kontinuirano mijenjaju. Radnici pri tome dobivaju veću odgovornost u stalnom povećanju kvalitete, a brojnu birokraciju fordističkog modela zamjenjuju malobrojni, ali učinkoviti menadžeri (Hodkinson, 1997, str. 70).

U postindustrijskom društvu stalno su zaposleni samo vrhunski stručnjaci koji se moraju kontinuirano osposobljavati kako bi postizali veću razinu profesionalne kvalitete. Ostali radnici zapošljavaju se povremeno, prema potrebama tržišta. Takve promjene u gospodarskom sektoru prouzrokovale su potrebu promjena u školama. Uz vrhunske stručnjake u pojedinim područjima javlja se potreba za šire obrazovanim stručnjacima koji mogu lako mijenjati djelatnost prema potrebama promjenjivog tržišta⁵ (Hodkinson, 1997, str. 71).

Stvaranje i razvoj industrijskog društva dio je šireg povijesnog razdoblja – moderne. Naše vrijeme je vrijeme prijelaza iz moderne u postmoderanu. Taj se prijelaz ne smije shvatiti kao nagli skok u kojem sve značajke moderne ostaju iza nas, a neke nove vrijednosti potpuno zauzimaju njihovo mjesto. Njega prije možemo okarakterizirati zbnjenošću i zbrkom u kojoj se naslućuju nove vrijednosti, ali stari obrasci su još uvijek jaki i prepoznatljivi.

Za modernu je osim slobode i subjektivnosti⁶ važan pojam progresa te globalizacije. Pod progresom podrazumijevamo stalne promjene koje vode napretku i razvitku društva, a pod globalizacijom podrazumijevamo stvaranje svjetskog tržišta rada i robe, ali i širenje određenih kulturnih obrazaca koje uočavamo kao procese akulturacije, asimilacije⁷ ili kultur-

cijelom društvu koje su bile uvjetovane informacijskom revolucijom i stvaranjem društva znanja. One su postale očigledne kad su vlade razvijenih zemalja shvatile kako će daljnji ekonomski uspjeh ovisiti o promjenama školskog sustava i o ulaganju u kapacitete cjeloživotnog obrazovanja. Međutim, te promjene nisu se dogodile u svim zemljama, a u nekima su se pojavili negativni trendovi s obzirom na pokazatelje uspješnosti školskog sustava. (u Dimmock, 2000, str. ix).

⁵ »Handy predviđa kako će uskoro manjina radno sposobnih odraslih osoba biti stalno i na puno radno vrijeme zaposlena u tradicionalnim tvrtkama. To će uglavnom biti jako dobro obrazovani ljudi koji vjerojatno neće počinjati raditi sve do sredine dvadesetih godina i imat će dodiplomsku i postdiplomsku naobrazbu.« (Dryden i Vos, 2001, str., 67)

⁶ Vidjeti Habermas, 1988 i Hegel, 1966.

⁷ »Drugi razlog tiče se političkog karaktera razvijenih društava zapadnjačkog tipa, zbog čega se formalno obrazovanje javlja ili kao instrument akulturacije ili kao instrument asimilacije. U prvom slučaju škola osigurava pretpostavke da pripadnici jedne kulturne skupine prihvate karakteristike druge kulturne skupine s kojom dolaze u kontakt, najčešće kao rezultat masovnih imigracijskih pomaka, zbog čega, barem u većini zemalja donedavno,

ne kolonizacije. Time se proces moderne dovršava i ostvaruje se Marxova misao po kojoj kapital ne poznaje granice jer za njega nije bitna država⁸ i njene granice, već je njegova svrha bogatstvo, a kako novac nema nacionalnu pripadnost, time njegovo djelovanje postaje globalno.

»Po toj svojoj tendenciji kapital prelazi kako preko svih nacionalnih granica i predrasuda, tako i preko obožavanja prirode i naslijeđenog, u određene granice samodovoljno ograđenog zadovoljavanja postojećih potreba i reprodukcije starog načina života. On je prema svemu tome destruktivan, on neprestano sve revolucionira, rušeći sve prepreke koje ometaju razvitak proizvodnih snaga, proširenje potrebe, raznolikost proizvodnje i iskorišćavanje i razmjenu prirodnih i duhovnih snaga.« (Marx, 1977, str. 151)

Procesi moderne još nisu dokraja dovršeni, ali moderna kao svjetska ideja više nije u procesu rasta, ona polako izlazi iz svog zenita i bliži se zalasku. Osnovna proturječnost koja je nagrizla ideju kapitala kao najvažnije svrhe, jest upravo uloga čovjeka u razvitku kapitala. U vrijeme ranog kapitalističkog društva rad koji je stvarao bogatstvo nije obogaćivao radnika, već kapital (Marx, 1977, str. 128). To se prije svega događalo zbog tadašnje tehnologije proizvodnje u kojoj je on bio tek dodatak stroju. Rad se svodio na najjednostavnije operacije opsluživanja stroja, a od radnika se očekivalo da daje svoju fizičku snagu i izdržljivost. Ostale kvalitete radnika nisu za kapital bile bitne. U današnje vrijeme opće automatizacije događa se da upravo fizički rad postaje nebitan, jer ga na svim područjima zamjenjuju potpuno automatizirani strojevi⁹, a najvažnija zadaća razvitka kapitala je stalno osmišljavanje novih tehnologija i sve savršenijih proizvoda.

Tu su zadaću osmišljavanja novih tehnologija uvijek obavljali daroviti pojedinci koji su se u svim vremenima javljali. Danas, međutim, za tu svrhu nije dovoljno prikupiti samonikle darovite pojedince, već je po-

relativno kontinuirana razmjena implicitnih i eksplicitnih elemenata dviju ili više kultura nije nužna. U drugom slučaju škola se definira kao faktor inkorporiranja ili uraštanja (obično prešutnog ili nasilnog) jedne kulture u drugu, pri čemu druga određuje sve obrazovne parametre. Cilj asimilacijske politike provedene preko formalnog obrazovanja uvijek je stvaranje jedinstvene nacionalne svijesti unutar višenacionalne zajednice, obično krojene po mjeri vodeće etničke skupine, a uz negiranje identiteta etničkih zajednica koje stoje nisko u društvenoj hijerarhiji.« (Spajić u: Ogbu, 1989, str. 6)

⁸ »Kod starih nikad ne nalazimo istraživanje koji je oblik zemljišnog vlasništva itd. najproduktivniji, stvara najveće bogatstvo ... Istražuje se uvijek koji oblik vlasništva stvara najbolje građane države.« (Marx, 1977, str. 198)

⁹ »Velika je promjena u tome što danas proizvodimo pomoću informacija, a ne pomoću ljudi – računalima, automatizacijom i robotima, a ne radnicima. Ta će se količina industrijske radne snage i dalje smanjivati, baš kao što se smanjila i poljoprivredna osnovica.« (Dryden i Vos, 2001, str. 59)

trebno sustavno raditi na njihovom stvaranju. Poslovni svijet je na prijelazu iz XX. u XXI. stoljeće shvatio da se to može postići samo ulaganjem u obrazovanje svih dobnih skupina stanovništva. Obrazovanje i ulaganje u ljude postaje najvažnija investicijska djelatnost suvremenog kapitala, a sve se više koriste pojmovi *ljudski kapital* ili *ljudski resursi* (McGoldrick, Stewart i Watson, 2002; Temple, 2000; Wilson, 1999).

Ono što se činilo nemogućim i neracionalnim u vrijeme ranog razvoja kapitalističkog društva danas je postalo pretpostavkom njegovog razvoja, ali vjerojatno i njegovoga kraja.

Ulaganjem u ljude, u njihovo opće obrazovanje, stvaraju se pretpostavke za čovjekovo preuzimanje u svoje ruke vlasti nad proizvodnjom, a samim time i prekid dominacije kapitala kao najvažnijeg pokretača svih promjena i sile koja vlada neovisno o njihovoj volji. Ti procesi se ne moraju i ne smiju, kao što je Marx u duhu svog vremena govorio, dogoditi nasilnim putem, već se to može dogoditi samo promjenom u svijesti ljudi.

Proces ulaganja u ljude do sada je imao regionalni karakter, odnosno u ljude se ulagalo najviše u razvijenim zemljama¹⁰, dok su se iz ostalih zemalja iseljavali oni koji svojim potencijalima odgovaraju potrebama razvijenih zemalja. Time se stvarao i dalje se stvara nerazmjer između bogatih koji su postajali sve bogatiji i siromašnih koji su ostajali bez svog osnovnog razvojnog potencijala – ljudskog kapitala. Međutim, takvo stanje doprinosi daljnjoj eskalaciji nestabilnosti ne samo nerazvijenih zemalja, već i razvijenih, koje sve više novca moraju ulagati u gašenje stalnih sukoba i ratova¹¹.

Rješenje bi moglo biti ulaganje u ljude bez obzira na granice, ali to ne znači obnavljanje ideje prosvjetiteljstva, već priznavanje razlika koje postoje među različitim kulturama, njihovo njegovanje i stvaranje pretpostavki za međusobno razumijevanje. Umjesto kulturne okupacije koju neke razvijene zemlje sustavno provode u svim krajevima svijeta, bilo bi bolje razvijati međukulturnu komunikaciju. U tom smislu učenje je dvosmjernan proces koji ne podrazumijeva nametanje jedne kulture drugoj, već stvaranje pretpostavki za međusobno razumijevanje i poštivanje.

¹⁰ Barro i Lee su pokazali da se u zemljama OECD-a 1990. godine ulagalo najviše novca po djetetu na razini osnovnog (2699\$) i srednjeg školstva (2598\$). U zemljama u razvoju izdvaja se 282\$ po učeniku osnovne škole i 590\$ po učeniku srednje škole. Omjer ukupnog ulaganja po učeniku i bruto nacionalnog dohotka ulaganja opao je na razini srednjeg školstva u zemljama u razvoju s 0,9 – 1960. godine na 0,26 – 1990. godine. U zemljama OECD-a taj omjer je porastao s 0,13 – 1960. godine na 0,20 – 1990. godine. (Barro i Lee 1997, str. 14–18)

¹¹ Teroristički napadi na SAD pokazuju da se problem ne može držati na distanci i da se vrlo lako prenosi i postaje općim svjetskim problemom.

Ukoliko se ljudi osjećaju dobro u kulturi u kojoj su rođeni, u načinu Žvota kojim Žve nije nužno nametati im drugi stil Žvota i od njih stvarati nezadovoljne i nesretne ljude, premda u isto vrijeme ne treba tolerirati povijesno potrošene društvene obrasce prožete nasiljem i netolerantnošću, što znači da ne treba biti tolerantan prema onima koji promiču rasnu, vjersku, nacionalnu ili spolnu netoleranciju i diskriminaciju. Bit tolerancije je u poštivanju različitosti koje mogu doprinijeti općem bogatstvu čovječanstva.

U odnosu na viziju moderne čija je zadaća bila uspostavljanje vlasti čovjeka nad prirodom, postmoderna postavlja zadaću preuzimanja vlasti čovjeka nad samim sobom. U tom smislu čovjek se više ne može tretirati samo kao roba, već kao jedinstveno biće koje ima pravo i mogućnost birati svoj način Žvota, svoje vrijednosti i kroz komunikaciju s drugim ljudima stvarati svoj svijet. Taj svijet ne mora i ne može biti jednak za sve¹², ali on može i mora biti dostupan svima koji u njemu žele sudjelovati.

S obzirom na dekonstrukciju općevrijedećih istina, koje su prevladavale u moderni, u postmoderni je sve značajnija *naracija* (narrative) koja je ograničena na određeni socijalni kontekst (Kelly, Davey i Haigh, 1998, str. 137). Pripovjedači pričaju priču o svojoj prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, a slušatelji u njima pronalaze dio svoje osobne pripovijesti. Pripovijesti ne nude vječne i opće istine već samo dio komunikacijskog konteksta određene društvene zajednice. Postmoderna odbacuje *velike naracije* moderne (grand narratives) i poklanja pažnju kontekstualno ograničenim pričama, dajući mogućnost da svatko od nas, zajedno sa svojim sugovornicima stvara svoju (pri)povijest – kulturu.

Narativni pristup ima svoje zagovornike i u pedagogiji koji smatraju da se na njemu treba temeljiti nastavni proces. Budući da su učenici i učitelji glavni činitelji odgoja, njihove pripovijesti trebaju biti osnova za razradu nastavnog kurikulumuma. Kurikulum se temelji na učeničkim prethodnim iskustvima, na njihovim sadašnjim mislima i osjećajima te osobnim planovima i akcijama za budućnost (Connelly, i Clandinin, u Kelly, Davey i Haigh, 1998, str. 138).

Stephen Kemmis razmatrajući značajke nekoliko povijesnih razdoblja daje pregled njihovih karakteristika s obzirom na znanje, socijalne strukture, socijalnu praksu, socijalne medije i učenje.

¹² »Postmodernizam propituje sve univerzalne istine, ali zato dekonstrukcije univerzalnih istina pružaju mogućnost individuama da kreiraju vlastite vrijednosne sustave. To je prevelik zadatak za mnoge pojedince koji su ukorijenjeni u moderni, na što odgovajatelji trebaju naći odgovor.« (Kelly i sur. 1998, str. 135)

Tablica 2: Četiri pogleda na učenje¹³

	Znanje	Socijalne strukture	Socijalna praksa	Socijalni medij	Učenje
Predmoderna Slika mišljenja: krugovi	Nepromjenjivo – dano od Boga	Nepromjenjive, stabilne	Zasnovano na nepromjenjivim zanimanjima, oblicima Žvota; proizvodnja poznatih proizvoda	Nepromjenjivi oblici jezika, rada, (suverene) moći	Uvođenje u prethodno determinirane oblike; umijeće je u ponavljanju tih oblika
Modererna Slika mišljenja: spirala	Razvojno: ide dublje ili ispod površine pojavnosti	Razvoj, emancipacija i progres kroz prosvještavanje	Razvoj u različitim oblicima Žvota, specijalizacije; proizvodnja novih materijalnih i simboličkih proizvoda	Razvoj novih (znanstvenih i dr.) stručnih oblika govora (<i>discourses</i>), oblika rada, više demokratskih oblika organiziranja i korištenja moći	Postojeći oblici znanja služe kao odskočna daska za razvoj; ide se ispod površine danih informacija; učenje otkrivanjem i istraživanjem
Kasna moderna Slika mišljenja: fraktali	Refleksivno konstruirano u odnosu na kulturne, sociopolitičke i materijalne uvjete	Refleksivno konstruirano u odnosu na individualne i grupne interese (npr. klasne, dobne, rasne); između sistema i Žvotnog svijeta postoji napetost	Refleksivno strukturirana pod uvjetima ekstremne diferencijacije; proizvodnja novih materijalnih i simboličkih proizvoda te stvaranje novih potreba i traganje za njima	Refleksivno konstruiranje jezika (govora), rada i moći, pri čemu je svaki uvjetovan u odnosu na ostale – osobitno, prethodno uređenim obrascima moći i grupnih interesa	Kritika postojećih znanja kao osnova za stvaranje novih putova u promatranju, činjenju i Žvljenju; komunikativna akcija kao krhki temelj za osiguranje kolektivne samosvijesti i organiziranja
Postmoderna Slika mišljenja: fragment	Refleksivno konstruirano u odnosu na kulturna, socio-politička, materijalna, socio-biološka polazišta i identitet	Refleksivno konstruirane u odnosu na individualne i grupne interese (npr. klasne, dobne, rasne) te osobno političko opredjeljenje; radikalno razgranat pluralizam, lokalno i globalno	Refleksivno strukturirana pod uvjetima kulturne i kognitivne raznolikosti; proizvodnja novih materijalnih i simboličkih proizvoda te oblikovanje novih potreba i traganje za njima	Refleksivna dekonstrukcija govora, rada i moći, pri čemu je vidljivo da je svaki uvjetovan u odnosu na ostale – ali je oslobođen od prethodno uređenih obrazaca moći i grupnih interesa	Stvaranje fragmentarnih pripovijesti koje su opravdane u odnosu na osobne ili grupne estetsko-ekspresivne kriterije prije nego u odnosu na univerzalne teorijsko-znanstvene ili moralno-pravne kriterije

S obzirom na navedene značajke, škola u Hrvatskoj u najboljem je slučaju na razini moderne, premda s dosta premodernih elemenata. Predmoderni pristup je vidljiv u preopširnom programu i nastavnim meto-

¹³ Prema Kemmis, 1998, str. 287.

dama čiji je cilj zapamćivanje, a manje promišljanje nastavnog programa. Učenjem otkrivanjem i istraživanjem nastojalo se afirmirati prije svega u okviru različitih znanstvenih projekata i stručnih radova, ali ono nije šire zaživjelo u našim školama. Kritički i narativni pristupi susreću se tek mjestimice – kod malobrojnih učitelja, ali kao razrađen pedagoški pristup možemo reći da ne postoji¹⁴. Zabrinjavajuće je što naša škola nije dosegla ni razinu moderne, a kamoli kasne moderne ili postmoderne. Jasno, škola ne može biti znatno drugačija od šireg društvenog konteksta, ali ako smo si kao jedan od važnijih ciljeva postavili priključivanje suvremenim post-industrijskim društvima, tada je nužno aktivno raditi na mijenjanju školskog sustava u skladu s postavljenim ciljem.

U postindustrijskom društvu obrazovanje je jedna od najperspektivnijih društvenih djelatnosti. Međutim, pitanje je koja je perspektiva tradicionalne škole. Dryden i Vos (2001) smatraju kako ne treba miješati obrazovanje sa školovanjem i predviđaju prerastanje obrazovanja od institucionaliziranog – učioničkog¹⁵, u pristup »sam svoj majstor«.

»Nova revolucija ideologije »sam svoj majstor« podrazumijeva mnogo više od ličenja stana i vrtlarstva. Ona podrazumijeva preuzimanje nadzora nad vlastitim životom.« (Dryden, i Vos, 2001, str. 79)

Za škole smatraju da će se znatno promijeniti:

- »Tri glavna ‘predmeta’ koja se poučavaju u školi su učenje o tome kako učiti, učenje o tome kako misliti i učenje o tome kako postati ‘samostalni upravljač vlastite budućnosti’.
- Same su škole potpuno preoblikovane. One su zajednice u kojima se može učiti dvadeset i četiri sata dnevno i centri su izvora znanja...
- Svatko je istodobno i nastavnik i učenik.« (Dryden i Vos, 2001, str. 87)

Veliko značenje u tim promjenama ima suvremena tehnologija koja demistificira tradicionalnu funkciju škole usmjerenu na zapamćivanje mnoštva podataka. Računala i internet omogućuju brz pristup podacima, stvaranje virtualnih zajednica i interesnih skupina pa čak i virtualnih škola, čime nestaje potreba za okupljanjem djece na jednom mjestu (školi) – da bi im netko (učitelj) prepričao neke podatke (nastavni program), tražeći od njih pozornost kako bi sve to mogli što točnije ponoviti. Raču-

¹⁴ U posljednje vrijeme ohrabruje pojava projekta »Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje« Foruma za slobodu odgoja.

¹⁵ »U povijesti svijeta školovanje u učionicama vrlo je novo. Došlo je vrijeme da se zapitamo je li to najbolji način i bi li on trebao ostati glavnim načinom učenja.« (Dryden i Vos, 2001, str. 109)

nalo i internet neće nadomjestiti potrebu djece za druženjem i neposrednim komuniciranjem s vršnjacima i odraslim osobama, ali tu potrebu ne zadovoljava ni tradicionalna škola, osim kad djeca ometaju nastavu. Škole će, dakle, od obveznih ustanova postati uslužna i decentralizirana djelatnost koja će biti prije svega usmjerena na zadovoljavanje različitih vrsta obrazovnih potreba svojih klijenata, i to ne samo djece, već svih dobnih skupina stanovništva – postajući dio društva koje uči.

2. Promjene u profesionalnoj ulozi učitelja u postindustrijskom društvu

U suvremenom postindustrijskom društvu učitelj nije shvaćen kao zanatlija¹⁶ čija je osnovna zadaća ostvarivanje tuđih ideja i naputaka, već se od učitelja očekuje da bude **kreativan, refleksivan, kritički orijentiran profesionalac, učitelj akcijski istraživač**, a od škole da bude u isto vrijeme **mjesto učenja kako djece tako i odraslih** (Stoll i Fink, 2000).

Kako bi se ostvarile promjene u školama koje vode prema postindustrijskom društvu Phil Hodkinson (1997) predlaže:

- povjeriti veću osobnu i timsku odgovornost učiteljima za svoje djelovanje,
- omogućiti učiteljima redovito i kvalitetno stručno usavršavanje,
- bolje platiti stalno zaposlene učitelje i povećati sigurnost njihovog zaposlenja kao naknadu za povećanu fleksibilnost,
- smanjivati razlike između učitelja i školskih upravitelja i
- voditi školu kao suradnički tim.

Profesionalnost se, prema Hodkinsonu, prije može povećati kroz različite oblike timskog stručnog usavršavanja, nego putem inspekcija i kontrole (Hodkinson, 1997, str. 73).

U definiranju profesionalnosti ima više različitih pristupa, npr.:

a) Profesionalnost neki autori povezuju s pojmom zvanja i njegovo određenje ostaje na razini opisivanja neke specifične djelatnosti. Profe-

¹⁶ »No, povijesno gledajući, nastavnike se tretira kao polukvalificirane zanatlije. Neko se dosjeti neke promjene, napiše smjernice ili uputstva za novi nastavni plan i program, na temelju političkog utjecaja promijeni udžbenike ili propiše testove za učenike i/ili nastavnike te očekuje od nastavnika da poboljša učenje učenika. Takvi su pokušaji već doživjeli neuspjeh, a to će se dogoditi i u budućnosti, jer nastavnici nisu uključeni u te promjene i ne nalaze puno smisla u njima. Što se prije na nastavnike počne gledati kao na radnike znanja, profesionalce i predvodnike, to će se škole prije promijeniti.« (Stoll i Fink, 2000, str. 25.)

sionalci su, dakle, pripadnici neke profesionalne skupine koji obavljaju određenu vrstu posla (npr. liječnici, učitelji i sl.).¹⁷

Za te profesionalne skupine bitan je stupanj vanjske prepoznatljivosti:

»Titula učiteljske profesije (u užem smislu učitelj, nastavnik, profesor i dr.) svjedoči o razini obrazovanja pojedinca, o vrsti obrazovanja, poslu koji obavlja, mjestu gdje radi, tipu ekspertize koju pruža, mjestu u društvenoj podjeli rada, kodeksu ponašanja, korisnicima usluga, mjestu na socijalnoj stratifikacijskoj ljestvici i dr.« (Cindrić, 1995, str. 34)

b) Sljedeća bitna odrednica jest tehničko ili specijalističko znanje (Cindrić, 1995, str. 32; Furlong u Atkinson i Claxton, 2000, str. 17).

Prema Hoyle i Johnu tradicionalno profesionalno znanje ima dvije komponente:

1. objektivno znanje koje je moguće znanstveno provjeriti,
2. različiti teorijski modeli i opisi slučajeva koji mogu biti primijenjeni u specifičnim situacijama (Furlong u Atkinson i Claxton, 2000, str. 17).

Utemeljenje profesionalnosti na specijalističkom znanju Schön naziva *tehničkim racionalizmom* koji prožima suvremene istraživačke univerzitete. Njihov normativni kurikulum se zasniva na pretpostavci ostvarivanja profesionalizacije kroz instrumentalno rješavanje problema na temelju sustavnih, znanstveno potvrđenih znanja. Zato se u normativnom kurikulumu prvo prezentiraju temeljna znanstvena istraživanja, zatim primijenjena i na kraju se organiziraju praktikumi u kojima studenti uče primjenjivati znanja zasnovana na istraživanju u svakodnevnoj praksi. Schön smatra da se profesionalne situacije na koje nailazimo u praksi ne mogu svesti na kanone tehničke racionalnosti, jer se većina nalazi u području nesigurnosti i jedinstvenosti. Njegovo je mišljenje kako studente treba osposobljavati za donošenje odluka u uvjetima nesigurnosti (Schön, 1990, str. 8–11).

¹⁷ »Kada razgovaram o profesionalcima ja govorim o grupama kao što su doktori, akademici, učitelji, računovode, pravnici, inženjeri, državni službenici i sl., to su takve grupe koje javnost, akademici i sami profesionalci obično smatraju profesijama (Hanlon, p. 45).

U tom smislu mnogo je produktivnije utvrditi karakteristike učiteljskog zanimanja sada i ovdje, nego propitivati da li ono ispunjava pretpostavljeni ideal.« (Whitty, 2000, str. 283)

»Za vrhunske praktičare ne kažemo da imaju više profesionalnog znanja od ostalih već više ‘mudrosti’, ‘talenta’, ‘intuicije’ ili ‘umijeća’.« (Schön, 1990, str. 13)

- c) Odgovornost i autonomija je sljedeća tradicionalna dimenzija profesionalnosti. Budući da profesionalci djeluju u nepredvidljivim situacijama za koje je prosuđivanje mnogo značajnije od rutine, neophodno je osloboditi ih suvišnih birokratskih i političkih stega kako bi mogli što uspješnije djelovati u interesu svojih klijenata. Oni, dakle, ne djeluju kao nečiji »predstavnicima« (npr. vlade) već kao »upravitelji« donoseći samostalno odluke. Budući da djeluju slobodno oni imaju odgovornost za to što čine (Furlong u Atkinson i Claxton, 2000, str. 18).

Međutim, profesionalci se često više bave formalnim procedurama nego klijentima. Pri tome stvaraju tehnički jezik¹⁸ koji više služi za zbunjivanje običnih ljudi nego kao pomoć u rješavanju njihovih problema. Rezultat toga su inercija i otpor promjenama (Furlong u Atkinson i Claxton, 2000, str. 19).

- d) Kvaliteta, kompetencija, umijeće u nekom poslu za druge je ključni kriterij u određivanju pojma profesionalnosti (vidjeti Glasser, 1999). Bitna odrednica vrhunske kompetencije u suvremenom svijetu je stvaralaštvo (vidjeti Pečjak, 1989; Polić, 1993; Srića, 1992), a njegov temelj je sloboda, dakle činjenje nečega s onu stranu nužnosti – korisnosti. Zato »*vrhunski profesionalac danas može biti samo amater*, kao što, i obratno, *pravi amater još uglavnom može biti samo profesionalac*, iako je moguće da neki veliki amater ne bude nužno i profesionalac (radnik), ukoliko iz drugih izvora ima osigurana sredstva za život i bavljenje izabranom djelatnošću« (Polić, 1993, str. 144). Dakle, profesionalizam nije nužno suprotan amaterizmu čije se bitne značajke (činjenje nečega iz ljubavi i stvaralaštvo) susreću upravo kod vrhunskih profesionalaca.

U ovom pristupu nije jasno tko određuje kvalitetu i nečiju vrhunsku kompetenciju. Je li to država, tržište, profesionalne udruge ili netko drugi? Ukoliko to čini država kroz svoje institucije tada se dovodi u pitanje

¹⁸ »Profesionalni jezik također je važan u zaštiti monopola profesije. Naime, i učiteljska bi se profesija trebala koristiti teorijskim jezikom znanosti i kategorijalno-pojmovnim ustrojstvom karakterističnim za određenu struku. Takav jezik, koji u nekim profesijama prerasta u profesionalni žargon, nepoznat je laicima. On olakšava međusobno sporazumijevanje članova profesije (olakšava identifikaciju, štedi vrijeme jer je sažet), a ujedno stvara određenu ‘poželjnu’ (umjerenu) distancu od laika.« (Cindrić, 1995, str. 33)

autonomija profesionalaca koji, da bi dokazali svoju kompetenciju, moraju ispunjavati zahtjeve trenutne vladajuće političke garniture, pri čemu politički kriteriji imaju najveće značenje. Kako to izgleda u praksi u Hrvatskoj imamo bogato iskustvo, premda ne i velike kvalitetne pomake posebno na području školstva, što očigledno ukazuje na to da profesionalci moraju imati određenu razinu autonomije kako bi mogli razviti i pokazati svoje stvaralačke mogućnosti.¹⁹

Drugi kriterij u određivanju profesionalne kompetencije može biti tržište. Ni taj pristup ne jamči profesionalcima autonomiju, jer se i u ovom slučaju također provodi izvanjska kontrola samo na nižoj razini, najčešće na razini određene ustanove u kojoj profesionalac djeluje. Presudnu ulogu u procjeni nečije stručnosti nemaju sami korisnici nečije profesionalne usluge, već to čine najčešće neposredni rukovoditelji, npr. ravnatelji u školama.²⁰

Profesionalne udruge također mogu sudjelovati u procjeni kompetencije, ali i ovdje nailazimo na problem kriterija. Poznato je da u mnogim područjima postoje različiti pristupi – »škole« koje svaka na svoj način tumače probleme struke. Dakle, među stručnjacima ne postoji slaganje oko većine stručnih pitanja. Ukoliko se zanemari ta raznolikost i nametne jedna paradigma kao dominantna, tada opet dolazi do ograničavanja autonomije, a samim time i do sprečavanja stvaralaštva.

Drugi problem je u hegemonističkom odnosu prema profesionalnim znanjima i umijećima. Ukoliko naglašavamo samo značaj profesionalne kompetencije tada profesionalce tretiramo kao eksperte, ali se time korisnike njihovih usluga stavlja u ulogu nezalica i ovisnika o njihovom stručnom umijeću. Nasuprot tome, bitno je postići osobni razvitak korisnika kako bi mogao i sam rješavati određene probleme na nekom stručnom području. Npr. uvijek je mišljenje u našim školama kako učitelji moraju naučiti djecu o onome što smatraju bitnim (ili točnije što je propisano nastavnim programom), no u isto vrijeme djeca ne uče kako učiti, niti razmišljaju o tome zašto učiti, a upravo su to pretpostavke kvalitetnog učenja).

¹⁹ »Drugo, profesionalci mogu funkcionirati kao moralni vođe samo ako im je omogućeno da budu autonomni i razvijaju svoje profesionalno znanje u smjeru za koji smatraju da bi mogao biti društveno koristan. Bez autonomije, oni ne mogu eksperimentirati i istraživati različite pristupe stvaranja i reprodukcije demokratske moralne zajednice u novim društvenim uvjetima, budući su njihove kreativne mogućnosti i moralni izbori ograničeni.« (Quick, 1998, str. 330)

²⁰ »Kontrolu učitelja ne provodi udaljena država, već lokalni menadžment, posebice ravnatelji koji svoju legitimnost temelje na zahtjevima bezličnih sila tržišta.« (Quick, 1998, str. 330)

e) Bit novog pristupa u određivanju profesionalnosti zasniva se na komunikaciji:

»U svojoj biti odgoj je komunikacija, pa je uspješniji utoliko, ukoliko je, između ostalog uspješnija komunikacija između odgajatelja i odgajanika. Stoga se odgoj zbiva tek tamo gdje postoji duševni odjek među bićima u suodnosu, tj. tamo gdje je odgajatelj našao svog odgajanika, a odgajanik svog odgajatelja. Dakako, odgovornost za uspješnost odgojne komunikacije prvenstveno pada na odgajatelja, jer je i odgojna inicijativa uglavnom na njegovoj strani, iako odgajanikovim razvitkom ona sve više postaje obostrana.« (Polić, 1997, str. 139)

Demokratska suradnja i racionalna komunikacija zauzimaju ključno mjesto u postmodernom tretiranju problema profesionalnosti (Quick, 1998, str. 324). Ovaj pristup izbjegava isticanje svoje profesionalne superiornosti u odnosu na druge, već ih nastoji shvatiti kao osobe, znajući da čovjekova osobnost nije fiksirana, već promjenjiva i u »novom vremenu« uvijek stvarana i iznova inovirana (Quick, 1998, str. 336). Razumijevanje drugih može se postići samo kroz dijalog između sudionika profesionalne prakse u nekom specifičnom društvenom kontekstu. Stručna se kompetencija može razviti kritičkim propitivanjem granica vlastite profesionalne kompetencije, stalnim učenjem i stvaranjem suradničke kulture u kojoj ne postoji hegemonija nad profesionalnim znanjima i umijećima, već se nastoji postići suglasnost između svih zainteresiranih strana.²¹

Učeći profesionalci, reflektivni praktičari i akcijski istraživači samo su neki pojmovi koji zamjenjuju ekspertni pristup u definiranju pojma profesionalnosti.

²¹ »Novi profesionalizam, zato, nije onaj koji pod ekspertnošću podrazumijeva samo 'moć discipliniranja', već je to prije onaj koji shvaća potrebu mudrog korištenja svoje ekspertnosti bez dominacije nekog oblika znanja; i koji prepoznaje da je središnja profesionalna aktivnost pitanje razumijevanja drugog kao osobe, s potpunom sviješću da ljudska osobnost nije nepromjenjiva, već uvijek u promjeni i u 'novom vremenu' stalno 'stvarana' i 'reinovirana'. S obzirom na institucije, treba biti oprezan u postavljanju zahtjeva za mijenjanjem njihove tehničko-racionalističke strukture, posebno kad su tržišno orijentirane, jer treba znati da nisu sve institucije ideološke te da institucije same po sebi nisu neprofesionalne.« (Quick, 1998, str. 336)

Navedena literatura

1. Atkinson, Terry i Claxton, Guy (eds) (2000), *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
2. Barro, Robert J. i Lee, Jong-Wha (1998), *Schooling Quality in a Cross Section of Countries*. Harvard – Institute for International Development. Development Discussion Paper No. 659. Dostupno: <http://www.hiied.harvard.edu/pub/pdfs/659.pdf> (9. 2. 2003)
3. Cindrić, Mijo (1995), *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj: obrazovanje, za-
pošljavanje, radne norme, plaće, napredovanje u zvanju, odlazak u mirovinu*.
Zagreb: Persona.
4. Dimmock, Clive (2000), *Designing the Learning Centred School: A Cross-cultural
Perspective*. London/New York: Falmer Press.
5. Dryden, Gordon i Vos, Jeannette (2001), *Revolucija u učenju: kako promije-
niti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.
6. Habermas, Jürgen (1988), *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.
7. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1966), *Filozofija povijesti*. Zagreb: Naprijed.
8. Hodgkinson, Phil (1997), *Neo-Fordism and Teacher Professionalism*. *Teacher
Development*, 1 (1), 69–82.
9. Kelly, Martin, Davey, Howard i Haigh, Neil (1998), *Reflections Concerning a
Response to Post-modernism*. *Curriculum Studies*, 6 (2), 133–143.
10. Kemmis, Stephen (1998), *System and Lifeworld, and the Conditions of Learn-
ing in Late Modernity*. *Curriculum Studies*, 6, (3), 269–305.
11. Komensky, Jan Amos (1967), *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za izdavanje
udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
12. Marx, Karl (1977), *Temelji slobode: osnovi kritike političke ekonomije (Grund-
risse)*. Zagreb: Naprijed.
13. McGoldrick, Jim, Stewart, Jim i Watson, Sandra (2002), *Understanding Hu-
man Resource Development: A Research-based Approach*. London/New York:
Routledge.
14. Ogbu, John (1989), *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
15. Pečjak, Vid (1989), *Putevi do ideja*. Ljubljana: Osobno izdanje.
16. Polić, Milan (1993), *Odgoj i svijet(s)t*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
17. Polić, Milan (1997), *Čovjek – odgoj – svijet*. Zagreb: KruZak.
18. Quicke, John (1998), *Towards a New Professionalism for 'New Times': some
problems and possibilities*. *Teacher Development*, 2 (3), 323–338.
19. Schön, Donald (1987), *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Ox-
ford: Jossey-Bass.

20. Srića, Velimir (1992), *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Stoll, Louise i Fink, Dean (2000), *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
22. Temple, Jonathan (2000), *Growth effects of education and social capital in the OECD*. Oxford: University of Oxford.
23. Whitty, Geoff (2000), *Teacher Professionalism in New Time*. Journal of In-Service Education, 26 (2), 281–295.
24. Wilson, John P. (ed.) (1999), *Human Resource Development: Learning for individuals and organizations*. London: Kogan Page.

SCHOOL IN TRANSITION FROM INDUSTRIAL TO POST-INDUSTRIAL SOCIETY

Branko Bognar

In well-developed countries significant social changes took place at the end of the 20th century, which were manifested in many diverse segments of modern society. Changes in the system of schooling are particularly important. In post-industrial society schools have transformed from institutions designed to make people elementarily literate developing obedience and non-creativity to institutions which appreciate the needs and the integrity of the individual possibilities of their users. In order that this be accomplishable, instead of the ex-cathedra approach a narrative approach is being accepted, in which the participants in the educational process create their own (hi)story-culture within their local contexts while appreciating all the other narratives/stories that, with their diversity, contribute to the enrichment of human nature-culture.

In modern post-industrial society the professional role of a teacher can not be reduced to the role of a clerk, whose primary task is to realise others' ideas and instructions. On the contrary, a teacher is expected to be a creative, reflexive and critically oriented professional, a teacher-action researcher, while a school is expected to be a place of learning as for children so for adults too. For this new professional role of teachers it is important that they understand their collocutors (students), and that the two parties involved reach an understanding of their mutual goals. In other words, the success of the educational process depends upon the success of communication achieved.

Key-words: communication, postindustrial society, scholar, school, teacher