

EDUKOLOGIJA

Nakladnik

Nakladničko poduzeće "Znamen", 10010 Zagreb, Sv. Mateja 56, e-mail: znamen@zg.tel.hr. Za nakladnika: Boris Drandić

Urednik

Boris Drandić

Redaktorica

mr.sc. Ružica Bujanović-Pastuović

Objavljivanje ovoga djela novčano su poduprli Ministarstvo znanosti i tehnologije te Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.

Lektorica

Biba Robić-Drandić

Oblikovanje korica

Ksenija Tomić-Baša

Oblikovanje knjižnog bloka

mag. Majda Pastuović

Priprema korica

Silvije Petranović

Recenzenti

1. dr.sc. **Vladimir Mužić**, profesor emeritus
2. dr.sc. **Vlasta Vizek-Vidović**, redovni profesor, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
3. dr.sc. **Ivan Cifrić**, redovni profesor, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
4. dr.sc. **Vinko Barić**, docent, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Naklada 1.000

Tisak: "Tiskara Brodar", Rakov Potok

Tiskanje dovršeno u listopadu 1999.

Glagoljska slova (Глагољска слова) korištena na korici ove knjige vlasništvo su poduzeća FS d.o.o., Zagreb.

CIP - Katalogizacija u publikaciji

Nacionalna i sveučilišna knjižnica, Zagreb

UDK: 37.01

PASTUOVI], Nikola

Edukologija : integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja / Nikola Pastuović. - Zagreb : Znamen, 1999. - 600 str. : ilustr. ; 24 cm

Bibliografija uz svako poglavlje

ISBN 953-6008-04-1

991007004

dr. Nikola Pastuović

EDUKOLOGIJA

**Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog
obrazovanja i odgoja**



znamen
Zagreb, 1999.

Bilješka o piscu



Nikola Pastuović redoviti je profesor **Psihologije odgoja i obrazovanja** koju predaje na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Osim doktorata iz psihologije, stekao je i doktorat iz pedagogije. U oba znanstvena područja izabran je u zvanje znanstvenog savjetnika. Osim edukacijske psihologije, predavao je **Andragogiju rada, Edukologiju i Upravljanje školskim sustavom** studentima pojedinih studijskih skupina na Filozofskom fakultetu - Pedagogijske znanosti. Na poslijediplomskom studiju iz Školske psihologije na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta predavao je odabrana poglavlja iz

Obrazovne psihologije.

Bio je voditeljem pet znanstvenih projekata iz područja obrazovanja. Od 1986. do 1990. godine koordinirao je sve projekte istraživanja obrazovanja u Hrvatskoj. Vodio je **Komisiju za izradu elaborata o promjenama u sistemu odgoja i obrazovanja**, koja je 1990. godine, za potrebe Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, izradila **Prijedlog nove koncepcije odgojno-obrazovnog sistema Republike Hrvatske**. I nakon toga sudjelovao je u radu Ministarstva prosvjete na izradi koncepcije odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Objavio je oko 130 znanstvenih i stručnih radova te pet knjiga. Najveću pozornost izazvala je knjiga **Edukološka istraživanja** za koju je 1987. godine nagrađen **Nagradom Grada Zagreba**. Za svoj znanstveni rad u području obrazovanja nagrađen je **Nagradom "Ivan Filipović"**.

Bio je urednikom časopisa **Istraživanja odgoja i obrazovanja**, zatim **Enciklopedije leksikografskog zavoda "Miroslav Krleža"** za područje obrazovanja te pokretačem časopisa **Thélème**. Članom je više hrvatskih i međunarodnih znanstvenih udruga iz područja obrazovanja. Životopis Nikole Pastuovića objavljen je u biografskom leksikonu **Men of Achievement** Međunarodnog biografskog centra u *Cambridgeu*.

Pregled sadržaja

I. Konceptija i odrednice cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.....	30
II. Teorije i znanosti o obrazovanju i odgoju.....	58
III. Obrazovno-odgojni sustav i njegovi ciljevi.....	116
IV. Psihologija cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.....	174
V. Sociologija cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.....	316
VI. Ekonomika cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.....	372
VII. Teorija obrazovno-odgojnih politika: praksiologija obrazovanja i odgoja na makrorazini.....	418
VIII. Teorija kurikuluma: praksiologija obrazovanja i odgoja na mikrorazini.....	514

Sadržaj

Bilješka o piscu	5
Predgovor	17
Teorijski izvori.....	19
Namjena knjige.....	21
Zahvale.....	22
Uvod	23
1. Kriza obrazovanja i odgoja	23
2. Potreba za integrativnom teorijom cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.....	25
3. Edukologija - integrativna znanost o cjeloživotnom obrazovanju i odgoju	25
4. Struktura knjige	27
I. Koncepcija i odrednice cjeloživotnog obrazovanja i odgoja	30
1. Kriza tradicionalne škole i njezini uzroci	32
2. Značajke koncepta cjeloživotnog obrazovanja i odgoja	34
3. Nastanak i prihvaćanje koncepta cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.....	35
4. Rekonceptualizacija školovanja mladih.....	36
5. Rekonceptualizacija obrazovanja odraslih	37
6. Glavne odrednice cjeloživotnog obrazovanja i odgoja	38
1. Obrazovne implikacije gospodarskih promjena.....	38
2. Obrazovne i odgojne implikacije socijalnih promjena.....	39
3. Obrazovne i odgojne implikacije kulturnih promjena.....	41
7. Temeljni pojmovi (koncepti) i njihovi nazivi	42
8. Literatura.....	55
II. Teorije i znanosti o obrazovanju i odgoju	58
1. Teorije obrazovanja i odgoja u nekim razvijenim zemljama.....	59
1. Njemačko govorno područje	60
2. Francusko govorno područje.....	64
3. Područje bivših socijalističkih zemalja u srednjoj i istočnoj Europi	64
4. Englesko govorno područje.....	66

2. Koncept znanosti.....	69
1. Glavne znanstvene paradigme	70
2. Razvoj pozitivizma u istraživanju obrazovanja i odgoja	72
3. Antipozitivistički prigovori.....	73
4. Teorijsko porijeklo kvantitativne i kvalitativne paradigme i njihov odnos	74
5. Operacionalno određenje znanosti	76
5.1. Neutralno istraživanje odgoja	79
6. Uži i širi koncept znanosti	80
3. Sustavi teorija o obrazovanju i odgoju.....	82
1. Sustav odgojnih teorija <i>Wolfganga Brezinke</i>	83
1.1. Pedagogija kao praktična teorija	85
2. Edukološki sustav znanja o obrazovanju i odgoju <i>Jamesa Christensena</i> i <i>Jamesa Fishera</i>	87
2.1. Usporedba <i>Brezinkinog</i> i edukološkog sustava edukacijskih teorija	91
2.2. Pedagogija i andragogija u edukološkom sustavu	91
3. Sustav obrazovno-odgojnih znanosti <i>Gastona Mialareta</i>	94
4. Sustav odgojnih znanosti u suvremenim njemačkim pedagogijama	96
4. Edukologija - integrativna znanost o obrazovno-odgojnim sustavima.....	99
1. Predmet integrativne znanosti o obrazovanju i odgoju	99
2. Razlike između integrativne i posebnih edukacijskih znanosti	103
3. Pedagogija - integrativna znanost o obrazovanju i odgoju?	106
3.1. Teorija škole i njezina recepcija u pedagogiji.....	107
5. Literatura.....	109

III. Obrazovno-odgojni sustav i njegovi ciljevi..... 116

1. Elementi obrazovno-odgojnog sustava	117
1. Raščlamba obrazovno-odgojnog sustava kao organizacije	120
1.1. Obrazovno-odgojna organizacija	120
1.2. Okolina obrazovno-odgojne organizacije	121
1.3. Ulazi u obrazovno-odgojnu organizaciju (<i>inputs</i>)	122
1.4. Ishodi (<i>outcomes</i>) obrazovno-odgojnog procesa i izlazi (<i>outputs</i>) iz obrazovno-odgojne organizacije	122
1.5. Povratna veza.....	122
2. Obrazovno-odgojna učinkovitost i djelotvornost.....	123
3. Gospodarsko i negospodarsko vrednovanje sustava.....	124
2. Sustavski pristup istraživanju obrazovanja i odgoja.....	125
1. Faze u primjeni sustavskog pristupa	126
2. Primjeri primjene sustavskog pristupa u obrazovanju	127
3. Ciljevi i svrha obrazovno-odgojnog sustava	130
1. Pojmovi cilja i svrhe obrazovanja/odgoja te pojam ciljeva učenja	131
2. Objavljeni i prikriveni ciljevi obrazovanja i odgoja	134
3. Struktura ciljeva obrazovanja i odgoja.....	136

3.1. Odnos obrazovanja/odgoja i društva	137
3.2. Obrazovno-odgojni prioriteti i društveni kontekst	140
4. Suprotnosti između unutarnjih ciljeva obrazovanja/odgoja	141
5. Suprotnosti između vanjskih ciljeva obrazovanja/odgoja	142
6. Pristranost obrazovno-odgojnih znanosti	143
7. Konceptualizacija pojma razvoja	144
8. Kvaliteta života kao svrha razvoja te svrha obrazovanja i odgoja.....	147
8.1. Kvaliteta života i njezini čimbenici	147
8.2. Cilj razvoja: zadovoljavanje viših potreba.....	148
8.3. Sirgyeva teorija društvenog razvoja	149
8.4. Način djelovanja obrazovanja/odgoja na kvalitetu života	151
4. Konkretizacija ciljeva obrazovanja i odgoja	152
1. Obrazovni ciljevi pojedinca	154
2. Obrazovni i odgojni ciljevi radne organizacije	155
3. Državni ciljevi obrazovanja i odgoja	157
5. Svrha i ciljevi obrazovanja/odgoja u budućnosti	159
1. Kriza edukacije i “kopernikanski odgojni obrat”	160
2. Postmodernističke teleološke implikacije	162
3. Buduće obrazovne i odgojne potrebe	164
6. Literatura.....	170

IV. Psihologija cjeloživotnog obrazovanja i odgoja..... 174

1. Nastanak i važnost psihologije cjeloživotnog obrazovanja i odgoja za znanstvena istraživanja edukacije	175
2. Predmet psihologije cjeloživotnog obrazovanja i odgoja	178
3. Koncept ličnosti i njezina struktura.....	180
4. Razvoj ličnosti	183
1. Međudjelovanje nasljeđa i okoline.....	184
2. Udio nasljeđa i okoline u razvoju ličnosti.....	190
5. Nasljeđe i okolina u razvoju inteligencije	191
1. Faktorske teorije inteligencije.....	192
2. Razvojne teorije inteligencije.....	196
3. Informacijsko-procesne teorije inteligencije	198
4. Urođenost inteligencije	199
4.1. Rezultati genetike ponašanja.....	202
5. Odnos cjeloživotnog obrazovanja i kognitivnog razvoja.....	203
5.1. Djelovanje sposobnosti na školska postignuća	203
5.2. Djelovanje obrazovanja na razvoj sposobnosti.....	205
6. Razvoj čuvstvenih i motivativnih osobina ličnosti.....	207
1. Motivativna svojstva čovjeka.....	208
1.1. Dokazi o urođenosti viših univerzalnih motiva	211
1.2. Odnos urođenih i naučenih motiva	212
2. Temeljne čuvstveno-motivativne dimenzije ličnosti	216
3. Genetska uvjetovanost temeljnih čuvstveno-motivativnih dimenzija ličnosti i odgojivost	220

4. Razvoj moralne svijesti.....	225
4.1. Čimbenici socijalnog (moralnog) ponašanja	226
a) <i>Situacijski čimbenici socijalnog ponašanja</i>	226
b) <i>Prosocijalnost/asocijalnost kao osobina ličnosti</i>	228
4.2. Teorije moralnog razvoja	229
a) <i>Psihoanalitička teorija razvoja moralnosti</i>	230
b) <i>Kognitivne teorije moralnog razvoja</i>	230
c) <i>Teorija socijalnog učenja</i>	233
d) <i>Integrativno čuvstveno-kognitivno objašnjenje moralnog razvoja</i>	234
d) 1. Objašnjenje altruističnog i antisocijalnog ponašanja.....	235
d) 2. Pounutrene norme pomaganja.....	236
d) 3. Empatija i njezine determinante	239
4.3. Obrazovne i odgojne implikacije spoznaja o moralnom razvoju.....	242
4.4. Filozofska istraživanja moralnog odgoja	243
5. "Svestrani razvoj ličnosti" - mit ili stvarnost?	246
5.1. Biheviorizam i "svestrani razvoj ličnosti"	247
5.2. Geštalt psihologija i učenje.....	248
5.3. Humanistička psihologija i samoostvarenje	249
a) <i>Kakva je čovjekova narav?</i>	250
b) <i>Praktične implikacije spoznaja o čovjekovoj naravi</i>	251
5.4. Kognitivna psihologija i njezina primjena u obrazovanju	254
7. Načini (oblici) učenja	255
1. Učenje klasičnim uvjetovanjem.....	256
2. Učenje operantnim (instrumentalnim) uvjetovanjem.....	257
3. Učenje po modelu (učenje oponašanjem, učenje promatranjem)	261
4. Učenje uvidom (kognitivno učenje)	263
8. Pamćenje i učenje	266
1. Sustav procesiranja informacija.....	267
2. Zaboravljanje	271
2.1. Teorije zaboravljanja	271
3. Proces učenja u obrazovanju	273
3.1. Kognitivni koncept smislenog učenja u obrazovanju.....	273
3.2. Model učenja u obrazovanju	275
3.3. Učenje učenja	278
a) <i>Znanja o strategijama učenja</i>	280
b) <i>Metakognitivno znanje</i>	281
c) <i>Vještine učenja</i>	282
d) <i>Kognitivni stilovi u učenju</i>	283
9. Dobne razlike u subjektivnim čimbenicima učenja	286
1. Dobne razlike u procesiranju informacija	286
1.1. Promjene u osjetnim sustavima.....	286
1.2. Promjene u skladištenju informacija.....	286
1.3. Dobne razlike u pronalaženju informacija	287
1.4. Dobne razlike u mišljenju.....	288
1.5. Ograničenja u interpretaciji dobnih razlika.....	289
2. Dobne razlike u motivaciji za obrazovanje	289
2.1. Procesne teorije motivacije.....	290
2.2. Sadržajne teorije motivacije.....	291
2.3. Intrinzična i ekstrinzična motivacija za obrazovanje.....	291
2.4. Motivacija odraslih za obrazovanje	292

2.5. Regulacija motivacije za obrazovanjem	294
10. Područja učenja (dugoročnog pamćenja)	297
1. Kognitivno i psihomotorno učenje (obrazovanje).....	297
1.1. Vrste znanja.....	297
1.2. Psihomotorno učenje.....	298
2. Afektivno učenje (odgoj)	299
2.1. Učenje (mijenjanje) stavova.....	300
2.2. Učenje interesa i navika.....	301
2.3. Zašto škola više obrazuje nego što odgaja?.....	302
11. Literatura.....	303

V. Sociologija cjeloživotnog obrazovanja i odgoja316

1. Razvoj sociologije obrazovanja i odgoja	317
2. Predmet sociologije obrazovanja i odgoja	320
3. Glavne sociološke teorije obrazovanja i odgoja	325
1. Funkcionalistička teorija obrazovanja i odgoja.....	327
2. Konfliktna teorija obrazovanja i odgoja.....	328
3. Utilitarna teorija obrazovanja i odgoja	330
4. Integrativno makrosociološko objašnjenje edukacije	331
5. Interakcionistička teorija obrazovanja i odgoja	333
6. Integracija makropristupa i mikropristupa u istraživanju obrazovanja/odgoja	334
4. Teorije reformiranja obrazovno-odgojnih sustava.....	334
1. Funkcionalističko objašnjenje reforme obrazovanja	337
2. Konfliktno objašnjenje reforme obrazovanja	338
3. Utilitarno (ekonomsko) objašnjenje reforme obrazovanja	338
4. Sustavsko objašnjenje reforme obrazovanja.....	339
5. Glavni čimbenici uspješnosti reforme obrazovno-odgojnog sustava	342
5.1. Količina promjena i njihova složenost	343
5.2. Privrženost reformi	344
5.3. Primjerenost reforme kontekstu	344
5.4. Stabilnost konteksta	345
5.5. Način formuliranja ciljeva.....	345
5.6. Funkcije vodstva	346
5.7. Sudjelovanje u procesu odlučivanja.....	347
5.8. Izobrazba osoblja.....	348
5.9. Političke strategije	348
5.10. Trošak/korist odnos (cost-benefit ratio).....	349
6. Međunarodni čimbenici obrazovnih reforma.....	350
6.1. Funkcionalističko objašnjenje djelovanja međunarodnih čimbenika.....	350
6.2. Konfliktno objašnjenje djelovanja međunarodnog konteksta.....	352
5. Mikrosociologija obrazovanja i odgoja	353
1. Sociologija sadržaja obrazovanja i odgoja.....	354
2. Sociologija odnosa učitelja i učenika	357
6. Sociologija obrazovanja odraslih.....	360
1. Funkcionalistička analiza obrazovanja odraslih	361

2. Reprodukcionistička analiza obrazovanja odraslih	364
7. Literatura.....	366

VI. Ekonomika cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.....372

1. Predmet istraživanja i razvoj ekonomike obrazovanja i odgoja	373
2. Teorija o ljudskom kapitalu	376
1. Korelacijski pristup istraživanju isplativosti obrazovanja	377
1.1. Naobrazba i zarade.....	377
1.2. Korelacijski pristup na nacionalnoj razini	381
2. Trošak/korist pristup.....	382
3. Rezidualni pristup.....	383
4. Pristup segmentacije tržišta rada.....	385
5. Teorija o ljudskom kapitalu i prosvjetna politika	386
6. Neki opći nedostaci teorije o ljudskom kapitalu	389
6.1. Sužavanje ekonomskih istraživanja obrazovanja na ekonomiku školovanja	390
6.2. Nediferenciranje gospodarskih učinaka pojedinih programa i sastavnica kurikulumske sustava	391
6.3. Isplativost obrazovanja i društveni kontekst.....	392
a) <i>Obrazovanje i zapošljavanje.....</i>	<i>392</i>
b) <i>Usklađenost sadržaja obrazovanja i zahtjeva rada</i>	<i>396</i>
c) <i>Kvaliteta obrazovnih i odgojnih ishoda</i>	<i>397</i>
d) <i>Regionalni i granski raspored obrazovanih kadrova.....</i>	<i>398</i>
e) <i>Raspored i iskorištenost kadrova u organizaciji</i>	<i>399</i>
3. Teorija modernizacije	403
1. Koncept modernizacije	403
2. Odgoj i modernizacija motiva pojedinca	405
3. Moderne vrijednosti i ponašanje.....	409
4. Moderno ponašanje i društveni razvoj.....	410
5. Moderno društvo i kvaliteta života	412
4. Literatura.....	414

VII. Teorija obrazovno-odgojnih politika: praksiologija obrazovanja i odgoja na makrorazini.....418

1. Koncept obrazovno-odgojne politike	419
1. Sadržaj i ciljevi prosvjetne politike	420
2. Ostvarivanje prosvjetne politike	421
2. Planiranje obrazovanja	422
1. Modeli planiranja obrazovanja	424
1.1. Tehnicistički modeli planiranja.....	426
a) <i>Pristup planiranju obrazovanja sa stajališta potrebne radne snage</i>	<i>427</i>
b) <i>Pristup planiranju obrazovanja sa stajališta trošak/korist odnosa</i>	<i>428</i>
1.2. Politički modeli planiranja	430
1.3. Konsenzualni model planiranja	431
2. Uvjeti uspješnosti provedbe obrazovnih planova.....	433
2.1. Politički uvjeti uspješne primjene plana.....	433

2.2. Tehnička vrijednost plana	434
2.3. Kakvoća upravljanja promjenom	434
3. Istraživanja obrazovanja i obrazovna politika	435
1. Sadržaj istraživanja obrazovnih politika	436
2. Primjena rezultata usporednih istraživanja prosvjetnih politika	437
3. Utjecaj istraživanja na prosvjetnu politiku	441
4. Legitimirajuća funkcija obrazovnih istraživanja	443
5. Informacijski sustav u obrazovanju i njegova uporaba u istraživanju i upravljanju	445
4. Administriranje i upravljanje obrazovno-odgojnim sustavom ..	446
1. Razlike između koncepata prosvjetne politike, obrazovne administracije, upravljanja i rukovođenja obrazovanjem	446
2. Determinante upravljanja obrazovanjem	449
2.1. Politički sustav i upravljanje obrazovanjem	450
2.2. Upravljanje obrazovanjem i kulturni kontekst	452
2.3. Upravljanje obrazovanjem i gospodarski kontekst	453
2.4. Centralizacija nasuprot decentralizacije	454
3. Empirijska istraživanja upravljanja obrazovanjem	456
3.1. Kritika empirijskih istraživanja upravljanja obrazovanjem	458
5. Reformiranje obrazovno-odgojnih sustava.....	459
1. Definicija pojma reforme obrazovno-odgojnog sustava	459
2. Odnos koncepta reforme i ostalih makropraksioloških obrazovnih koncepata.....	460
3. Zašto se pokreću reforme?	461
4. Zajednički elementi globalne obrazovne reforme	463
5. Planiranje obrazovnih reforma	465
5.1. Kontingentni pristup planiranju promjena u obrazovnom sustavu	466
a) Čimbenici strategije upravljanja reformom	467
b) Strategije upravljanja reformom	469
c) Utvrđivanje upravljačkog kapaciteta	471
6. Škola u obrazovno-odgojnoj reformi.....	472
1. Ciljevi škole.....	472
2. Čimbenici promjene škole	473
3. Proces promjene škole	475
4. Faze organizacijskog razvoja škole	476
7. Infrastruktura obrazovno-odgojnog sustava	478
1. Središnja razvojna služba	478
2. Institut za istraživanje obrazovanja	480
3. Nadzor u obrazovanju.....	482
3.1. Predmet nadzora	482
3.2. Modeli nadzora	483
4. Obrazovanje učitelja.....	486
4.1. Koncept razvoja učitelja.....	487
4.2. Početno obrazovanje učitelja.....	488
a) Učiteljski standardi i licenciranje	489
b) Ustanove početnog obrazovanja učitelja.....	490
c) Program početnog obrazovanja učitelja	491
4.3. Trajno obrazovanje (usavršavanje) učitelja	494

a) Programiranje usavršavanja učitelja.....	495
b) Organizacija usavršavanja učitelja.....	497
5. Obrazovni specijalisti	500
5.1. Vrste obrazovnih specijalista	500
5.2. Suvremena stremljenja u školovanju obrazovnih specijalista.....	502
5.3. Organizacija rada obrazovnih specijalista.....	505
8. Literatura.....	506

VIII. Teorija kurikuluma: praksiologija obrazovanja i odgoja na mikrorazini514

1. Koncept kurikuluma	515
1. Kurikulum kao sadržaj obrazovanja i odgoja.....	517
2. Koncept primjene kurikuluma	518
3. Koncept razvoja kurikuluma.....	520
2. Kurikulumske teorije	522
1. Podjela kurikulumskih teorija	523
2. Razvoj kurikulumskog teoretiziranja	524
3. Teorija ciljeva učenja	526
1. Ciljevi učenja kao unutarnji ciljevi obrazovanja/odgoja.....	526
2. Uvjetovanost ciljeva učenja vanjskim ciljevima edukacije.....	527
3. Određivanje vanjskih ciljeva obrazovanja/odgoja	529
3.1. Društveni utjecaji u procesu određivanja ciljeva obrazovanja/odgoja	530
4. Ispitivanje obrazovnih i odgojnih potreba.....	531
5. Prevođenje obrazovnih i odgojnih potreba u ciljeve učenja	532
6. Taksonomije ciljeva učenja	533
6.1. Taksonomija kognitivnih ciljeva učenja prema Bloomu	534
6.2. Taksonomija afektivnih ciljeva učenja prema Krathwohlu.....	535
6.3. Taksonomija ciljeva učenja prema Gagnéu	537
6.4. Preciznost ciljeva učenja	541
4. Teorija sadržaja učenja: strukturna kurikulumska teorija	542
1. Izbor sadržaja učenja	544
2. Organizacija sadržaja učenja.....	546
5. Teorija uvjeta učenja	546
1. Unutarnji uvjeti učenja i procesiranje informacija	548
2. Vanjski uvjeti učenja	550
2.1. Poučavanje.....	550
a) Mediji u procesu poučavanja-učenja.....	551
b) Kriteriji izbora medija.....	552
c) Planiranje nastavne jedinice	553
d) Grupno poučavanje.....	554
e) Individualizirano poučavanje.....	557
2.2. Ostali vanjski uvjeti učenja.....	560
2.3. Školska klima i uvjeti učenja.....	561
6. Teorija vrednovanja	562
1. Vrste vrednovanja.....	564
2. Modeli vrednovanja	566
3. Vrednovanje u funkciji istraživanja međudjelovanja	

kurikulumskih sastavnica	567
7. Literatura.....	569
Kazala	575
1. Imensko kazalo.....	575
2. Predmetno kazalo.....	581

Popis slika

Slika 1: Odnos trajanja društvene promjene i trajanja života	33
Slika 2: Odnos učenja, obrazovanja/odgoja i školovanja	51
Slika 3: Odnosi između odgoja, teorija odgoja (edukologije) i teorije o odgojnim teorijama (meta-edukologije)	83
Slika 4: Edukologija kao sustav znanja o obrazovanju i odgoju, njezine discipline i područja istraživanja	89
Slika 5: Discipline znanstvene edukologije.....	90
Slika 6: Pedagoške znanosti kao podskupina edukacijskih znanosti.....	95
Slika 7: Raščlamba znanosti o odgoju prema Dietrichu.....	97
Slika 8: Kibernetički edukacijski teorijski model	101
Slika 9: Opći pogled na organizaciju kao sustav.....	118
Slika 10: Ključni elementi organizacije.....	119
Slika 11: Sustavski pristup na mikrorazini primijenjen na oblikovanje poučavanja	128
Slika 12: Sustavski pristup na makrorazini primijenjen na rješavanje bilo kojeg problema organizacije.....	129
Slika 13: Međuodnos obrazovanja/odgoja i društva.....	137
Slika 14: Dijalektički model obrazovanja/odgoja i razvojnih dimenzija.....	138
Slika 15: Ljudska razvojna perspektiva kvalitete života.....	150
Slika 16: Odnos faktora razvoja ličnosti	186
Slika 17: Razvoj fluidne i kristalizirane inteligencije tijekom života	195
Slika 18: Urođenost inteligencije	200
Slika 19: Maslowljeva hijerarhija ljudskih potreba.....	209
Slika 20: Odnos univerzalnih urođenih motiva i naučenih vrijednosti, stavova i navika	215
Slika 21: Odnos ekstraverzije/introverzije i neuroticizma/stabilnosti sa	

shemom temperamenta	219
Slika 22: Tijek kretanja informacija kroz različite faze pamćenja (učenja)	267
Slika 23: Jednostavni model učenja (potpuni model učenja prikazan je na slici 24, str. 279)	275
Slika 24: Model učenja (jednostavni model učenja prikazan je na slici 23, str. 275)	279
Slika 25: Odnos obrazovanja/odgoja i društvene strukture	332
Slika 26: Sustavski model školske promjene	341
Slika 27: Raspodjela studenata prema dobi na američkim koledžima	363
Slika 28: Odnos školske naobrazbe i zarade u funkciji dobi	377
Slika 29: Modernizacijski lanac	413
Slika 30: Modeli planiranja obrazovanja	425
Slika 31: Čimbenici koji djeluju na upravljačku strategiju	467
Slika 32: Moguće strategije upravljanja reformom	470
Slika 33: Čimbenici promjene	474
Slika 34: Međudjelovanje čimbenika razvoja učitelja	487
Slika 35: Sustav cjeloživotnog obrazovanja učitelja	488
Slika 36: Struktura kurikuluskog sustava	519
Slika 37: Uvjetovanost ciljeva učenja	528
Slika 38: Edukacijske potrebe	532
Slika 39: <i>Gagnéov</i> model međudjelovanja unutarnjih i vanjskih uvjeta učenja	547
Slika 40: Optimalni postupci poučavanja i obrasci interakcije u grupama različite veličine	556
Slika 41: Međudjelovanje kurikuluskih elemenata (procesa) i okoline	568

Popis tablica

Tablica 1: Odnos između političkog i gospodarskog ustroja i strukture obrazovno-odgojnih ciljeva	140
Tablica 2: Ciljevi obrazovanja/odgoja pojedinca, radne organizacije i države	153
Tablica 3: Koeficijenti korelacije (red A) i Beta ponderi (red B) između obrazovanja, izloženosti masovnim medijima i radnog iskustva te individualne modernosti	407
Tablica 4: Događaji poučavanja i njihov odnos prema procesima učenja	551

Predgovor

Tijekom ovoga stoljeća, osobito nakon drugog svjetskog rata, dogodile su se krupne promjene u području obrazovanja i odgoja. One su dvojake:

1. jedne se tiču same obrazovno-odgojne djelatnosti,
2. druge se odnose na teorijsku refleksiju o njoj.

1. Promjene u praksi obrazovanja i odgoja sastoje se ponajprije u omasovljavanju i produžavanju javnog obrazovanja, u unutarnjim promjenama obrazovno-odgojnih sustava koje se očituju u promjeni sadržaja, organizacije, izvođenja i vrednovanja učinaka edukacije¹ te upravljanju i financiranju sustava. Obrazovanje se počinje držati jednim od glavnih čimbenika nacionalnog razvoja pa uvelike rastu ulaganja u njega. No već šezdesetih godina dolazi do stanovitog razočaranja u obrazovanje zbog njegovih razvojnih učinaka. Počinje se govoriti o **krizi obrazovanja** pa se počinju preispitivati očekivanja da edukacija bude svojevrsnom društvenom panacejom. Zbog nezadovoljstva obrazovanjem, svijetom su zaredale reforme čime se, s promjenljivim uspjehom, nastojala poboljšati učinkovitost i djelotvornost obrazovnih sustava.

No nije samo obrazovanje u krizi. Sve je očitiije da edukacija ne ostvaruje ni očekivanja u svojim odgojnim ishodima pa je opravdano govoriti i o **krizi odgoja**. Njezini su uzroci složeniji od uzroka krize obrazovanja. Dok je glavni simptom krize obrazovanja zastarijevanje znanja, do čega dolazi zbog sve bržeg ritma tehnoloških i društvenih promjena, odgojna se kriza očituje u nemoći škole da osigura pounutrenje određenog svjetonazora iz čega proizlaze poželjni stavovi i navike te u svojevrsnom “zastarijevanju” njega samoga. Budući da je novo vrijeme obilježeno globalnim promjenama uvjeta života, koje traže odgovarajuće vrijednosne promjene, nužno je stvaranje “**globalne etike**”.

Uzroci odgojne krize su složeniji, manje transparentni, odgojna učinkovitost škole slabija je od obrazovne, a posljedice odgojne krize na održivi razvoj su teže nego posljedice krize obrazovanja. Naime za održivi društveni razvoj, tj. za samo preživljavanje čovječanstva, svjetonazorske (vrijednosne) promjene postaju kritičnima jer o vrijednostima ovisi izbor ciljeva kojima ljudi teže, dok se obrazovanjem osposobljavaju za njihovo postizanje. Odgojna reforma treba pomoći preusmjeravanju razvoja dok obrazovna reforma treba poboljšati osposobljenost ljudi za ostvarivanje ciljeva razvoja.

¹ **Edukacija** je viši rodni pojam za pojmove **obrazovanja i odgoja**. Budući da u znanstvenim terminosustavima nije dopušteno jednim nazivom označiti više koncepata, to naziv odgoj može označavati samo organizirano učenje voljnih (motivativnih) svojstava: vrijednosti, stavova i navika. Naziv obrazovanje označava pak organizirano učenje kognitivnih i psihomotornih osobina. Podrobnije o odnosu navedenih pojmova i njihovih naziva vidi u poglavlju I.7. *Temeljni pojmovi (koncepti) i njihovi nazivi* od str. 42.

2. Na planu **znanstvene refleksije edukacije** najvažniji je nastanak i nevjerojatno brz razvoj empirijskih obrazovno-odgojnih znanosti što su se razvile u krilu društvenih znanosti. Taj je razvoj započeo pojavom edukacijske psihologije početkom stoljeća, a potom sociologije, ekonomike obrazovanja te edukacijske antropologije. One su danas etabrirane obrazovno-odgojne empirijske znanosti s velikim korpusom otkrivenih zakonitosti. Njihov je razvoj na novi način postavio pitanje povezivanja raznovrsnih znanja o obrazovanju i odgoju u jedinstvenu, empirijsku integrativnu obrazovno-odgojnu znanost. **Potreba za takvim povezivanjem proizlazi iz činjenice što je obrazovno-odgojna djelatnost sustav.** Budući da je sustav, po definiciji, skup elemenata u međudjelovanju, njega ne mogu objasniti teorije što istražuju samo neke njegove dijelove, već znanost što ga zahvaća u cjelini. Nadalje, edukacija nema jedan nego ima više različitih, međusobno ovisnih ciljeva pa ostvarivanje jednoga djeluje na ostvarivanje drugih. Pritom međudjelovanje obrazovno-odgojnih učinaka ne mora biti sinergično nego može biti antagonističko, zbog čega ostvarivanje jednog edukacijskog cilja može otežati postizanje drugih. **Takva međudjelovanja ne mogu istraživati pojedine parcijalne edukacijske znanosti nego znanost što njihova otkrića dovodi u odnos.**

Te je probleme pisac na svojevrsan način doživio i kroz osobno radno iskustvo koje uvijek ima udjela u teorijskom promišljanju. Tijekom svoje radne karijere, najprije radeći u istraživačkoj organizaciji, sudjelovao je u timovima koji su provodili različita empirijska istraživanja obrazovanja i odgoja. Potom je na sveučilištu predavao više kolegija koji pripadaju različitim edukacijskim znanostima. To su bile situacije gdje se očitivalo koliko je za bolje razumijevanje obrazovno-odgojne stvarnosti korisno povezivanje znanja o njezinim različitim vidovima i teorija što iste pojave motre s različitih stajališta. Istodobno se suočio s činjenicom kako su istraživači edukacije, koji pripadaju različitim društvenim znanostima, zbog nepoznavanja cjeline znanja o obrazovno-odgojnoj djelatnosti skloni umanjivanju vrijednosti drugih disciplina te osporavanju ne samo mogućnosti nego čak i same potrebe za sintetskim objašnjenjima obrazovanja i odgoja. Odatle proizlaze i dvojbe o opravdanosti nastojanja kojima se povezuju spoznaje različitih edukacijskih znanosti.

U rješavanju te dvojbe piscu su pomogla određena praktična iskustva i uvidi u specifičnu znanstvenu literaturu. Kao voditelj povjerenstva koje je za potrebe Ministarstva prosvjete Republike Hrvatske izradilo prijedlog nove koncepcije odgojno-obrazovnog sustava, suočio se sa svom složenošću problema što se u znanstvenom žargonu obično naziva “krizom obrazovanja” kao i s nedostatnošću postojećih teorija reforma kojima bi se taj problem mogao zadovoljavajuće riješiti. To je bila situacija gdje se *in vivo* očitovala ograničena vrijednost pojedinih parcijalnih znanstvenih pristupa istraživanju i tumačenju obrazovanja i odgoja, što je pisca dodatno motiviralo na proučavanje one literature i one prakse što prekoračuje monodisciplinarnu granice temeljnih empirijskih edukacijskih znanosti: psihologije, sociologije i ekonomike obrazovanja i odgoja te normativnih primijenjenih disciplina kao što su pedagogija i andragogija.

Poseban su značaj za sazrijevanje koncepta integrativne edukacijske znanosti za pisca imali studijski boravci na američkim i britanskim sveučilištima. Oni su odlučujuće doprinijeli njegovom uvjerenju da je integrativna znanost o edukaciji ne samo potrebna nego i moguća. Naime, u posljednjih je dvadesetak godina napisano više

kapitalnih djela u kojima se s priličnim uspjehom sintetiziraju rezultati različitih empirijskih obrazovno-odgojnih znanosti, dok je praksa interdisciplinarnе analize pojedinih problema obrazovanja i odgoja postala uobičajenom. Pored toga, u ekspanziji su interdisciplinarni studiji obrazovanja na poslijediplomskoj razini, a neki instituti uspješno provode transdisciplinarna istraživanja obrazovnih sustava čije rezultate primjenjuju u njihovom projektiranju i razvoju. Taj je napredak, dakako, bio omogućen razvojem najvažnijih empirijskih obrazovno-odgojnih znanosti do čega je došlo posljednjih desetljeća, ali i stavom znanstvene zajednice o potrebi sustavskog pristupa istraživanju edukacije. U zemljama s najrazvijenijim društvenim znanostima drži se zastarjelim zagovaranje neke autonomne znanosti o obrazovanju i odgoju koja bi bila neovisna o društvenim znanostima.

Teorijski izvori

Samom zamisli interdisciplinarnosti pisac se zarazio znatno ranije. Prve ozbiljnije interdisciplinarnе uvide doživio je sedamdesetih godina proučavajući djelo *Malcolma Knowlesa*, jednog od rodonačelnika **andragogije**. Knowles je naime tehnologiju obrazovanja odraslih koncipirao interdisciplinarno: kao kreativnu primjenu psiholoških i socioloških spoznaja u tom području edukacije (Knowles, M. S., 1970).² Tu je zamisao pisac primijenio u *Andragogiji* (Zagreb: Školska knjiga, 1985), a posebno ju teorijski elaborirao u knjizi *Edukološka istraživanja* (Zagreb: Školske novine, 1987) razrađujući koncept edukologije kao integrativne teorije obrazovanja i odgoja mladih, odraslih i osoba treće životne dobi.

U to vrijeme piscu nije bio poznat rad istraživača koji su u zemljama Zapada razvijali edukološki pristup, što s obzirom na razmjernu zatvorenost obrazovno-odgojnih znanosti u nas i ideologizaciju obrazovanja, a još više odgoja, nije teško objasniti. U nas je prvo prevedeno djelo, koje je prikazalo koje se znanosti bave istraživanjem obrazovanja i odgoja, bila knjiga *Gastona Mialareta*, *Uvod u edukacijske znanosti*. U njoj je Mialaret definirao pojam edukacijske znanosti, približno odredio istraživački predmet svake od njih, naglasio potrebu međudisciplinarnog istraživanja obrazovanja i odgoja te istaknuo važnost primjene empirijskih metoda u istraživanju (Mialaret, G. 1989).

No druga su dva teorijska pravca, uglavnom nepoznata našoj pedagoškoj javnosti, odlučujuće utjecala na koncepciju *Edukologije*. Prvi je kritičko-racionalna empirijska orijentacija u istraživanju obrazovanja/odgoja, nadahnuta epistemološkim gledištima *Victora Crafta* i *Karla Raimonda Poppera*. Drugi je edukološki koncept što su ga razvili filozofi znanosti okupljeni na američkom *Sveučilištu Indiana* u Bloomingtonu, državi Illinois. I jedan i drugi koncept polaze s metateorijskih gledišta što omogućuje utvrđivanje kriterija kojima integrativna obrazovno-odgojna

² Izvori korišteni u Predgovoru nisu navedeni nakon njega, nego su navedeni u Literaturi poglavlja gdje se autori spominju. Stranice gdje se navedeni autori spominju mogu se identificirati uvidom u Imensko kazalo od str. 575. Izvori što se spominju samo u Predgovoru u cijelosti su navedeni u tekstu predgovora.

znanost treba udovoljavati. To je izuzetno važno zato jer u području obrazovno-odgojnih teorija vlada zbrka o tome kojim uvjetima neka teorija treba udovoljiti kako bi se mogla držati znanstvenom.

Najistaknutiji predstavnik kritičko-racionalnog znanstvenog pravca u obrazovanju i odgoju je Nijemac *Wolfgang Brezinka*. Njegovo je djelo *Metatheorie der Erziehung* prevedeno na najveće svjetske jezike. U nas je objavljen prijevod tek jednog poglavlja 1995. godine u časopisu *Thélčme*, a tek sada se priprema tiskanje cijeloga djela. U toj knjizi *Brezinka* objašnjava razliku između pedagogije kao “praktične teorije” i “znanosti o odgoju”. Drži da je znanost o odgoju djelomično ostvarena u pojedinim edukacijskim znanostima, pa bi, u svrhu stvaranja integrativne edukacijske znanosti, njihove spoznaje valjalo integrirati. Pri tome *Brezinka* okvirno određuje predmet i metodologiju integrativne odgojne znanosti, ali se ne upušta u samu interdisciplinarnu analizu edukacije (*Brezinka, W. 1978*).

Korak naprijed u tom smjeru učinili su edukolozi u anglosaksonskim zemljama, predvođeni autorima: *Elizabeth Steiner-Macchiom, James E. Christensenom* i *James E. Fisherom*. Oni su razvili konzistentan sustav za sistematizaciju različitih obrazovno-odgojnih teorija koji je, u osnovi, analogan *Brezinkinom*. Pritom edukološki sustav određuje ne samo razlike između analitičkih, normativnih i empirijskih teorija edukacije nego pokazuje njihovu komplementarnost (*Christensen, J. E., 1981*). Time se produktivno rješava dugotrajan spor između protagonista normativne i empirijske istraživačke orijentacije u obrazovanju i odgoju. Edukološki teorijski sustav nešto je razrađeniji od *Brezinkinog* u dijelu koji se odnosi na obrazovne/odgojne (empirijske) znanosti pa ga zato koristimo konceptualnim temeljem knjige.

Empirijska edukologija, kao integrativna znanost o edukaciji, treba biti interdisciplinarna. Prema *Međunarodnoj enciklopediji edukacije*,

“obrazovna/odgojna teorija nije jedinstvena i dobro definirana poput, primjerice, fizike. Ona ima nekoliko disciplinarnih dimenzija. (...) edukacijska teorija sastoji se od znanja proizvedenog u nekoliko etabliranih disciplina (...) Edukacija, kao istraživačko područje (...) je multidisciplinarna. Od kraja devetnaestog stoljeća, znanstveno je znanje o edukaciji bilo u velikoj mjeri generirano empirijskim psihologijskim istraživanjima. U Njemačkoj se početkom dvadesetog stoljeća eksperimentalna pedagogija (*experimentelle Pädagogik*) držala analognom eksperimentalnoj psihologiji. U ranim devedesetim godinama dvadesetog stoljeća, široki raspon društvenih i humanističkih disciplina tvori osnove znanja’ (*foundations*) o obrazovanju i odgoju: psihologija, sociologija, povijest, filozofija, ekonomija, antropologija i politologija” (*Husén, T., Postlethwaite, T. N., 1994, str. xii*).

Prema tome, empirijska integrativna znanost o edukaciji može nastati samo integracijom znanja proizvedenih u postojećim empirijskim obrazovno-odgojnim znanostima, a ne neovisno od njih. **Integrativna edukacijska znanost nije u odnosu na društvene znanosti, koje istražuju obrazovanje/odgoj, autonomna jer nastaje prožimanjem onih dijelova društvenih znanosti kojima se istražuju obrazovanje i odgoj.** To znači da obrazovno-odgojne znanosti, nastale u okviru društvenih

znanosti, nisu u odnosu prema integrativnoj edukacijskoj znanosti “pomoćne”, nego su temeljne edukacijske znanstvene discipline.

Pisanje je *Edukologije* prošlo kroz nekoliko faza. Najprije je knjiga bila zamišljena kao opća teorija doživotnog obrazovanja, što znači da je njezino težište bilo na obrazovanju odraslih. Pri tome je pristup problematici bio edukološki. Da bi provjerio upotrebljivost edukološkog pristupa u razradi integrativne znanosti o cjeloživotnom obrazovanju, pisac ga je testirao u području doživotnog obrazovanja odraslih (studiju je o tome objavio u međunarodnom časopisu za doživotno obrazovanje *International Journal of Lifelong Education*, Pastuović, N., 1995).

Zbog naknadnih dorada i produbljenja, veći je dio rukopisa dva puta recenziran. Na temelju primjedaba recenzenata, rukopis knjige je promijenjen u smislu ravnomyernej zastupljenosti problematike obrazovanja/odgoja djece, mladih i odraslih te konzistentne primjene edukološke matrice. Zato je naslov knjige i nekih poglavlja prilagođen tim promjenama ne bi li bilo jasnije kako se radi o edukološkoj interpretaciji cjeloživotnog obrazovanja ili, najsžetije rečeno, o **edukologiji**.

Namjena knjige

Knjiga je namijenjena studentima studija obrazovno-odgojnih znanosti (psiholozima, sociolozima i ekonomistima obrazovanja i odgoja), studentima pedagogije te studentima nastavničkih fakulteta. Oni će ovdje naći usustavljena znanja koja pripadaju najvažnijim obrazovno-odgojnim znanostima.

Knjiga je namijenjena i učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima u školama (“obrazovnim specijalistima”) te ravnateljima škola jer su u njoj prikazana znanja o primjeni znanstvenih spoznaja o edukaciji u praksi pripremanja, izvođenja i vrednovanja obrazovnih i odgojnih ishoda i učinaka. Namijenjena je i organizatorima obrazovanja u školama, poduzećima i specijaliziranim ustanovama za obrazovanje odraslih jer razrađuje koncepciju cjeloživotnog obrazovanja i funkciju obrazovanja odraslih u njezinom ostvarivanju.

Knjiga je namijenjena tvorcima i provoditeljima prosvjetne politike jer su u njoj prikazane spoznaje o strukturi, funkcioniranju, upravljanju i mijenjanju obrazovno-odgojnih sustava, tj. projektiranju i provođenju obrazovno-odgojnih reformi. No ona je namijenjena i široj akademskoj zajednici, posebice znanstvenicima koji istražuju obrazovno-odgojnu djelatnost s motrišta specijaliziranih i sve podijeljenijih znanosti čiji razvoj proizvodi sve slabije međusobno razumijevanje. Razvoj znanosti zakonito vodi specijalizaciji što produbljuje, ali istodobno sužava, pogled na dijelove pojave koja je u stvarnosti nepodijeljena i jedinstvena. Zato je obuhvatan pogled koristan za potpunije razumijevanje složenih pojava, kojima pripada i obrazovanje/odgoj. On je nužan i za bolju interdisciplinarnu suradnju u istraživanju obrazovanja i odgoja te u dodiplomskoj i poslijediplomskoj nastavi.

Zahvale

Pisac zahvaljuje onima koji su na razne načine pomogli ostvarivanju ovoga projekta. Ministarstvo znanosti i tehnologije te Ministarstvo prosvjete i športa novčano su pomogli tiskanje ove dosta opsežne knjige, a to je omogućilo autoru izbor “malog” nakladnika čija je uloga bila suradnička. Autor je u nakladniku našao urednika koji je poticao pisca u razvijanju koncepta knjige i omogućio dopunjavanje teksta najnovijim podacima iz recentne svjetske literature sve do trenutka predaje rukopisa u tisak.

Zahvaljujem recenzentima koji su našli vremena više puta proučiti rukopis i kritički ga ocijeniti. Zahvaljujem ustanovama koje su unaprijed otkupile određeni broj primjeraka knjige, čime su prikupljena nužna početna sredstva, te strpljivo prihvatile kašnjenje za što je odgovorna autorova namjera uvrštenja u rukopis znanstveno što obuhvatnijih podataka. Zahvaljujem svojoj obitelji što je bila spremna na odricanja bez kojih se ovakav projekt ne može izvesti.

Nikola Pastuović

Uvod

Kao što je poznato, obrazovanje i odgajanje je u suvremenom društvu, uz znanost, najvažnija infrastrukturna društvena djelatnost. Obrazovanost i odgojenost djelatnog stanovništva je bitna sastavnica kvalitete “ljudskog kapitala” koji presudno uvjetuje smjer i tempo nacionalnog razvoja. Stoga se danas bogatom smatra zemlja koja ima kvalitetan ljudski potencijal i optimalno ga iskorištava, a ne ona koja je bogata samo prirodnim izvorima i novčanim kapitalom. To, uostalom, potvrđuje uspon država siromašnih plodnom zemljom, energijom i sirovinama poput skandinavskih zemalja, Švicarske, Japana i ostalih dalekoistočnih “tigrova”. No ne samo to. Edukacija je moćno sredstvo psihološkog razvoja osobe, ali može biti i njegovim ograničavajućim čimbenikom. Stoga ne iznenađuje što se u svim društvima obrazovno-odgojnoj djelatnosti posvećuje velika pozornost. Ona je interes pojedinca, njegove obitelji, različitih organizacija, i na koncu, društva kao cjeline, pa i međunarodnih nadnacionalnih organizacija jer se od obrazovanja i odgoja očekuje prinos u rješavanju međunarodnih i globalnih svjetskih problema.

1. Kriza obrazovanja i odgoja

Društvena važnost obrazovanja i odgoja uvjetuje društveni i znanstveni interes za obrazovno-odgojnu djelatnost. On je posljednjih desetljeća osjetno pojačan. Razlog tome jest svojevrsna *kriza obrazovanja i odgoja* koja se očituje u njihovoj nedovoljnoj učinkovitosti u postizanju gospodarskih, socijalnih, kulturnih i psiholoških ciljeva. Kriza obrazovanja i odgoja je dovela do njihova preispitivanja na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Jednoglasna je ocjena različitih tijela i organizacija, kao što su *UNESCO*, *Međunarodna organizacija rada (ILO)*, *Svjetska banka*, *Organizacija za međunarodnu ekonomsku suradnju i razvoj (OECD)*, *Vijeće Europe*, *Međunarodni savjet za obrazovanje odraslih (ICAE)* i druga, da je poslije drugog svjetskog rata obrazovanje podbacilo u odnosu na razvojna očekivanja. Tome valja dodati nezadovoljstvo stanjem u obrazovanju, ali i odgoju, prosvjetne i svake druge javnosti, učenika, studenata i roditelja kao i nezadovoljstvo reformama kojima se obrazovanje nastojalo poboljšati (prigovori javnosti i stručnjaka više se odnose na stanje obrazovanja nego odgoja).

Uzroci krize su identificirani u tradicionalnoj školi koja je pretendirala trajno pripremiti učenike za život u odraslosti, kao i u načinu na koji je to nastojala postići. Takvo je naime očekivanje bilo nestvarno već zato jer se ritam tehnoloških i društvenih promjena do te mjere ubrzao da je “poluživot” mnogih znanja skraćen na svega nekoliko godina. Uz to su metode obrazovanja i odgoja zastarjele. Obrazovno-odgojna djelatnost se najsporije tehnološki modernizira od svih važnih društvenih djelatnosti. Obrazovna je učinkovitost škole već zbog toga ispod potrebne razine.

Edukacijska kriza nije samo obrazovna nego je i odgojna. Zanimljivo je kako je odgojna kriza detektirana kasnije nego obrazovna, iako je, sudeći prema najnovi-

jim analizama, opasnija za održivi razvoj od obrazovne. Odgojna kriza je složenija i manje transparentna od obrazovne. To se vidi već iz popisa nekih važnijih uzroka odgojne neučinkovitosti škole. Ponajprije, škola je na implicitnoj (stvarnoj, a ne deklarativnoj) razini dizajnirana više kao obrazovna, a manje kao odgojna ustanova pa je već zbog toga njezina odgojna djelotvornost slabija od obrazovne. Zbog svojeg ustrojstva ona ne može dovoljno rabiti odgojno najučinkovitije oblike učenja (optimalni oblici učenja u obrazovanju i u odgoju nisu isti). Uz to, odgojne je ishode edukacije teže valjano utvrditi nego obrazovne pa je odgojnim procesom teže upravljati nego obrazovnim. Nadalje, školi u području odgoja konkuriraju neškolski čimbenici socijalizacije koji mogu posredovati alternativne vrijednosti i tako neutralizirati odgojne učinke škole. Takvog natjecanja u području obrazovanja nema ili je ono mnogo manje izraženo. Edukacija postaje cjeloživotnim procesom, pri čemu se zastupljenost njezine odgojne sastavnice smanjuje to više što su sudionici edukacije stariji. Naime, kao što je poznato, odrasli se polaznici žele obrazovati, ali ne žele biti odgajani. Odrasli se ljudi (re) socijaliziraju izvanedukacijskim oblicima socijalizacije, a ne odgojem. Osim svega navedenoga, školski odgoj posreduje u prvom redu tradicijske vrijednosti pa zato slabije odgovara zahtjevima novoga vremena. To dodatno smanjuje vanjsku odgojnu učinkovitost škole.

Poseban se uzrok i obrazovne i odgojne krize nalazi u antagonističkom djelovanju psiholoških, gospodarskih, političkih i kulturnih učinaka edukacije. Dugo se držalo da je znanje vrlina koja je individualno i društveno bezuvjetno korisna. Suvremene razvojne studije pokazuju, međutim, kako društvena korist od edukacije, operacionalizirana kao doprinos društvenom razvoju, odnosno kvaliteti života, nije jednodimenzionalni fenomen niti njegove sastavnice nužno djeluju sinergično. Zbog mogućeg antagonističkog međudjelovanja politike, gospodarstva i kulture, doprinos obrazovanja razvoju nekog od spomenutih društvenih podsustava može negativno djelovati na razvoj ostalih. Razumije se, to otežava vođenje takve prosvjetne politike koja bi optimirala gospodarske, političke, kulturne i psihološke obrazovne i odgojne učinke. Suboptimalna prosvjetna politika je pak glavni generator obrazovne i odgojne krize.

Zbog nemogućnosti da se školovanjem mladih odgovori na sve brže zastarijevanje znanja, na promjene u strukturi zanimanja te na nove zadaće što se pred odrasle ljude postavljaju u obnašanju njihovih neprofesionalnih uloga, snažno se počeo razvijati pokret obrazovanja odraslih. I to kako u razvijenim tako i u nerazvijenim zemljama. U potonjima je imao dodatnu zadaću smanjivanja obrazovne zaostalosti stanovništva, često nepismenoga. Značajka je takvog obrazovnog razvoja bila neusklađenost školskog obrazovanja djece i mladih s obrazovanjem odraslih, a kasnije i njihova neusklađenost s obrazovanjem ljudi treće životne dobi. Školski je razvoj išao pravcem kvantitativne ekspanzije i intenzifikacije obrazovanja, tj. smjerom omasovljavanja i sve većeg opterećivanja učenika i studenata količinom informacija što ih je valjalo naučiti. Takav je razvoj iscrpio svoj potencijal. Kakvoća je obrazovanja pala, a troškovi su obrazovne djelatnosti poprimili zastrašujuće razmjere. Krizi obrazovanja pridružila se i kriza odgoja prouzročena svojevrsnim

“zastarijevanjem” vrijednosti te suprotstavljenim djelovanjima edukacijskih i izvanedukacijskih nositelja socijalizacije.

Obrazovanje odraslih se od samoga početka razvijalo kao paralelni neovisni sustav sa zadaćom ispravljanja propusta školskoga sustava namijenjenog u prvom redu mladima te sa zadaćom daljnjeg obrazovanja odraslih. Među njima nije bilo dovoljno komplementarnosti i usklađenosti. *Drugim riječima, školovanje mladih i obrazovanje odraslih nisu tvorili sustav čiji bi dijelovi činili skladnu cjelinu.*

2. Potreba za integrativnom teorijom cjeloživotnog obrazovanja i odgoja

Kao odgovor na zastarijevanje znanja i na neusklađenost edukacije mladih i odraslih, razvija se šezdesetih godina *konceptija cjeloživotne edukacije*, s naglaskom na cjeloživotnom obrazovanju. Taj koncept u sve više zemalja postaje orijentacijom u razvoju nacionalnih obrazovno-odgojnih sustava. U osamdesetim, a osobito u devedesetim godinama, koncept se inovira time što se naglašuje potreba za cjeloživotnim učenjem novih vrijednosti koje izlaze iz dramatičnih promjena uvjeta života na globalnoj razini. Zamisao cjeloživotne edukacije rješava problem usustavljanja edukacije u svim životnim razdobljima (od djetinjstva do starosti) i obuhvaća sve njegove oblike: formalne, neformalne i informalne.

Konceptija cjeloživotne edukacije plod je teorijskog elaboriranja problema edukacijske krize. Daljnja operacionalizacija koncepcije zahtijeva, međutim, primjenu spoznaja pojedinih obrazovno-odgojnih znanosti. Tradicionalna pedagogija, kao pretežito normativna i deskriptivna disciplina, usmjerena u prvom redu problemima osnovnoškolskog odgoja i općeg obrazovanja djece i mladih, nije pridavala podjednaku pozornost svim segmentima cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Osim toga, kao više normativna nego eksplanatorna teorija te više “praktična” nego znanstvena disciplina, pedagogija je manje pozornosti posvećivala istraživanjima obrazovne i odgojne stvarnosti te istraživanju zakonitosti koje u toj stvarnosti djeluju, a više se bavila uputama o ciljevima (vrijednostima) kojima odgoj treba biti usmjeren i načinima njegove provedbe.

Andragogija, mlađa sestra pedagogije, usredotočila se pak na područje obrazovanja odraslih, na koje je pedagogija doduše pretendirala, ali ga stvarno nije teorijski apsorbirala. Pritom se andragogija, u skladu sa svojim predmetom, bavila samo doživotnim obrazovanjem odraslih ljudi i osoba treće životne dobi, a ne cjeloživotnim obrazovanjem i odgojem. Odatle potreba za obuhvatnom teorijom cjeloživotnog obrazovanja i odgoja koja bi integrirala postojeća znanja o obrazovanju i odgoju osoba različitih životnih doba.

3. Edukologija - integrativna znanost o cjeloživotnom obrazovanju i odgoju

Pored i izvan pedagogije, početkom dvadesetog stoljeća počele su se razvijati obrazovno-odgojne znanosti proistekle iz društvenih znanosti koje istražuju obrazovanje i odgoj: psihologije, sociologije (politologije), ekonomike i antropologije.

Svaka je od njih istraživala neki vid obrazovno-odgojne djelatnosti. Budući da je obrazovno-odgojna djelatnost sustav međusobno povezanih dijelova i povezana je sa svim važnim podsustavima društvene okoline, potreba za povezivanjem znanja proizvedenih u pojedinim znanostima o obrazovanju i odgoju u integrativnu znanost o edukaciji bila je prisutna od samog njihovog početka. Razvoj i specijalizacija pojedinih edukacijskih znanosti, tu su potrebu samo pojačavali.

Kako pojedine empirijske edukacijske discipline (psihologija, ekonomika, sociologija/politologija i antropologija edukacije) istražuju zakonitosti ostvarivanja samo jednog od više postojećih ciljeva edukacije, one ne mogu objasniti antagonistička djelovanja psiholoških, gospodarskih, političkih i kulturnih učinaka edukacije te otkriti načine njihova optimiranja. To bi mogla integrativna edukacijska znanost koja istražuje ne samo kako se djelotvorno postižu pojedini ciljevi obrazovanja i odgoja nego istražuje i njihova međudjelovanja. Tek poznavanje važnih međudjelovanja omogućuje smanjenje antagonističnosti i povećanje sinergičnosti raznovrsnih učinaka obrazovanja/odgoja.

Zbog navedenih su se razloga neke obrazovno-odgojne discipline počele deklarirati, a u nekoj mjeri i ponašati, integrativno. To se odnosi u prvom redu na pedagogiju i sociologiju obrazovanja i odgoja. No dometi su toga bili ograničeni. Pedagogija je uglavnom ostala “praktičnom teorijom” odgoja i obrazovanja djece i mladih, makar je znanstvene spoznaje pojedinih obrazovno-odgojnih znanosti uporabila za svoju modernizaciju u smislu “realističnog obrata” kakvoga je, primjerice, njemačka pedagogija započela tijekom šezdesetih godina. Sociologija obrazovanja i odgoja, više je znanstvena nego praktična teorija obrazovanja i odgoja, no nije dovoljno obuhvatna jer je zbog same naravi svog sociološkog interesa usredotočena na istraživanja odnosa obrazovno-odgojnog sustava i njegove okoline te na istraživanja socioloških vidova funkcioniranja obrazovno-odgojnih organizacija.

Tijekom šezdestih i sedamdesetih godina filozofi znanosti u Americi i Australiji utemeljuju **edukologiju**. Prema prvotnom je konceptu edukologija bila sustav znanja o obrazovanju i odgoju nastalih u okviru pojedinih analitičkih, normativnih i empirijskih edukacijskih disciplina. Tek se kasnije ona razvija kao transdisciplina koja proizvodi novo znanje o obrazovanju i odgoju. Zbog naglašene višedisciplinarnosti i transdisciplinarnosti, edukološki se pristup može držati novom paradigmatom u istraživanju obrazovanja i odgoja jer, osim što na nov način osvjetljava obrazovno-odgojne pojave, može poboljšati međusobno razumijevanje i suradnju istraživača edukacije iz različitih društvenih znanosti.

Edukološki koncept usustavljuje znanja o obrazovanju i odgoju koja pripadaju različitim vrstama teorija, odnosno različitim edukacijskim znanostima, pa stoga može poslužiti kao prikladna konceptualna osnovica za razvoj integrativne znanosti o cjeloživotnom obrazovanju i odgoju. Uz pomoć edukološke matrice moguće je sistematizirati znanja o bilo kojem problemu edukacije pa tako i o cjeloživotnom obrazovanju i odgajanju. Edukološka je podjela obrazovno-odgojnih disciplina odredila i osnovnu strukturu knjige.

U edukološkom se sustavu, znanja o obrazovanju i odgoju dijele na analitička, normativna i empirijska. **Analitička znanja** tvore analitička filozofija odgoja, povijest obrazovanja i znanost o obrazovnom pravu. **Normativna znanja** tvori normativna

filozofija odgoja (iz nje izlaze normativne sastavnice pedagogije i andragogije). **Empirijska znanja** se dijele na znanstvena i praktična ili primijenjena (vidi sliku 4 na str. 89). Obrazovno-odgojne znanosti istražuju zakonitosti obrazovanja i odgoja, a obrazovno-odgojna praksilogija primjenjuje ih pri formuliranju prosvjetne politike, upravljanju i reformiranju obrazovno-odgojnih sustava te u neposrednoj praksi obrazovanja i odgajanja djece, mladih i odraslih.

Znanstvena edukologija, kao dio empirijske edukologije, obuhvaća temeljne obrazovno-odgojne znanstveno oformljene teorije: psihologiju, sociologiju (politologiju), ekonomiku i antropologiju obrazovanja i odgoja. Pritom edukološki znanstveni sustav ostaje otvorenim za nove obrazovno-odgojne znanosti.

Praktična edukologija obuhvaća primijenjene znanosti o obrazovanju i odgoju: političku praksilogiju edukacije te praksilogiju obrazovanja i odgoja.

Politička praksilogija obrazovanja i odgoja primjenjuje spoznaje sociologije i ekonomike obrazovanja i odgoja te organizacijske teorije na makrorazini obrazovno-odgojnog sustava. Nju tvore primijenjena znanja o formuliranju i vođenju prosvjetne politike, odnosno znanja o planiranju, upravljanju i reformiranju obrazovno-odgojnih sustava.

Praksilogija obrazovanja i odgoja primjenjuje znanstvena znanja o obrazovanju i odgoju na mikrorazini obrazovno-odgojnog sustava. To su znanja o primjeni zakonitosti otkrivenih u znanstvenoj edukologiji (u prvom redu psihologiji i sociologiji obrazovanja i odgoja) u praksi obrazovanja i odgoja. To su znanja o pripremanju, izvođenju i vrednovanju obrazovno-odgojnih procesa, tj. znanja o pojedinim elementima kurikulumskog sustava.

U knjizi se prikazuju rezultati svih temeljnih i primijenjenih empirijskih edukoloških disciplina osim edukacijske antropologije. Prema tome, **knjiga obuhvaća empirijsku edukologiju cjeloživotnog obrazovanja i odgoja**. Obuhvaćen je najveći dio znanstvene edukologije: psihologija, sociologija i ekonomika obrazovanja i odgoja te praksilogija edukacije na makrorazini i mikrorazini obrazovno-odgojnog sustava. **Ne prikazuju se normativne i analitičke edukološke discipline: normativna i analitička filozofija odgoja, povijest obrazovanja i znanost o obrazovnom pravu**. Ne prikazuju se niti pedagogija, odnosno andragogija koje bi, u terminima edukološkog sustava, mogli odrediti kao svojevrsnu kombinaciju normativnih i primijenjenih edukologijskih disciplina.

4. Struktura knjige

Knjiga je podijeljena u osam poglavlja.

1. U prvom poglavlju se, pod naslovom **Koncepcija i odrednice cjeloživotnog obrazovanja i odgoja**, prikazuju nastanak, sadržaj i značajke koncepcije cjeloživotnog obrazovanja i odgoja te opisuju, objašnjavaju i imenuju najvažniji pojmovi za njezino opisivanje i tumačenje.

2. U drugom se poglavlju, **Teorije i znanosti o obrazovanju i odgoju te integrativna obrazovno-odgojna znanost**, najprije prikazuju različiti pogledi i škole mišljenja

o obrazovno-odgojnim teorijama što su nastali u nekim zemljama kontinentalne Europe i zemljama engleskog govornog područja. Potom se razmatraju glavne paradigme u znanosti koje služe kao osnova određenja samog koncepta znanosti što utemeljuje integrativnu znanost o cjeloživotnom obrazovanju i odgoju. Prikazuju se i uspoređuju glavni metateorijski sustavi znanja o obrazovanju i odgoju kako bi se mogla provesti konzistentna podjela znanja o cjeloživotnoj edukaciji. Pritom se postavljaju osnovna pitanja: koji je odnos između temeljnih i primijenjenih obrazovno-odgojnih znanosti te što je predmet “integrativne” znanosti o obrazovanju i odgoju? Pri razmatranju ovih pitanja koristi se edukološki sustav obrazovno-odgojnih teorija *Jamesa Christensena* i *Jamesa Fishera* te metateorijski sustav *Wolfganga Brezinke*.

3. Treće poglavlje, Obrazovno-odgojni sustav i njegovi ciljevi, sadrži raščlambu obrazovno-odgojnog sustava pomoću sustavskog pristupa te analizu obrazovnih i odgojnih ciljeva i njihove uvjetovanosti ljudskim potrebama i društvenim kontekstom. Ciljevi su posebno obrađeni zato jer je obrazovno-odgojna djelatnost sustav za njihovo ostvarivanje pa je nužno njihovo jednoznačno razumijevanje. Budući da integrativna znanost o obrazovanju i odgajanju nije samo tehnološka nego i teleološka, posebno se obrađuju glavni znanstveni teleološki problemi. Najprije se određuju pojmovi svrhe obrazovanja i odgoja te njegovih ciljeva i zadataka, zatim se raščlanjuje problem postoji li jedan ili više ciljeva obrazovanja i odgajanja, potom se objašnjava postojeći raskorak između obznanjenih i prikrivenih ciljeva edukacije (osobito odgoja), te se obrađuje problem suprotnosti između pojedinih obrazovno-odgojnih ciljeva i kako ga riješiti. Ciljevi su edukacije konceptualizirani kao “doprinos pojedinim razvojima” (psihološkom, gospodarskom, političkom, kulturnom i ekološkom razvoju), dok je univerzalna svrha edukacije konceptualizirana kao doprinos kvaliteti života.

4. U četvrtom poglavlju, Psihologija cjeloživotnog obrazovanja i odgoja, prikazuju se rezultati psiholoških istraživanja strukture i razvoja spoznajnog i čuvstvenomotivativnog područja ljudske ličnosti te rezultati istraživanja djelovanja učenja na glavne spoznajne, čuvstvene i motivativne osobine. Razmatraju se pojedini oblici učenja s posebnim osvrtom na optimalne načine kognitivnog i afektivnog učenja. Navode se razlike u učenju mladih i odraslih te čimbenici o kojima ovisi njegova efikasnost. Posebno se diskutiraju znanstveni podaci o razvoju moralne svijesti te razmatraju teorije prosocijalnog i altruističkog ponašanja. Problematiziraju se koncepti “svestranog razvoja ličnosti” i “ostvarenja ličnosti”.

5. U petom poglavlju, Sociologija cjeloživotnog obrazovanja i odgoja prikazuje se osnovni sociološki kategorijalni aparat koji se rabi u sociologiji obrazovanja i odgoja te analiziraju mogućnosti njegove primjene u području cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Posebno se razrađuje teorija obrazovnih reformi koje imaju primjenu u političkoj praksiologiji obrazovanja i odgoja. Osim makrosocioloških, prikazuje se mikrosociološki pristup istraživanju obrazovanja i odgoja. Na kraju se provodi funkcionalistička i konfliktna analiza obrazovanja odraslih.

6. U šestom poglavlju, Ekonomika cjeloživotnog obrazovanja i odgoja, prikazuju se glavne ekonomske teorije obrazovanja i odgoja - teorija o ljudskom kapitalu

i teorija modernizacije, koja jeste interdisciplinarna teorija odgoja , pa time i ekonomska teorija edukacije. Naglašavaju se one spoznaje sociologije i ekonomike obrazovanja i odgoja koje su od osobitog značenja za formuliranje i vođenje politike cjeloživotnog obrazovanja, tj. za političku praksiologiju obrazovanja i odgoja.

7. U sedmom poglavlju, **Teorija obrazovno-odgojnih politika: praksiologija obrazovanja i odgoja na makrorazini**, izlaže se problematika primjene spoznaja sociologije obrazovanja i odgoja, ekonomike obrazovanja i odgoja te organizacijske teorije u formuliranju i vođenju obrazovno-odgojne politike. Podrobno se razmatraju sljedeći koncepti: obrazovno-odgojna politika, istraživanje obrazovanja u funkciji obrazovne politike i planiranja, planiranje obrazovanja, upravljanje obrazovanjem, reformiranje obrazovanja i organizacijski razvoj škole. U dijelu koji se odnosi na “obrazovnu infrastrukturu” opisuje se djelovanje središnje razvojne službe te instituta za istraživanje i razvoj obrazovanja, prosvjetnog nadzora te visokoškolskih ustanova za obrazovanje osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja te obrazovnih specijalista.

8. Osmo poglavlje, **Teorija kurikuluma: praksiologija obrazovanja i odgoja na mikrorazini**, namijenjeno je ne samo teoretičarima nego i praktičarima obrazovanja i odgoja pa ima značaj priručnika. U njemu se prikazuje primjena spoznaja obrazovno-odgojne psihologije i sociologije u postizanju tzv. “unutarnjih” kognitivnih, psihomotornih i afektivnih ciljeva učenja. Teorija kurikuluma je integrativna praksiološka teorija edukacije mladih i odraslih na mikrorazini.