

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

MARINA FORJAN

**PEDAGOGIJA I NEOLIBERALNE  
PROMJENE U OBRAZOVANJU**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: Dr.sc. Zvonimir Komar

Zagreb, 2017.

## SADRŽAJ

1. Uvod .....	3
2. Što je neoliberalizam?.....	4
2.1. Neoliberalizam i konstrukcija common sense-a.....	8
2.2. Tržište i kapital kao temelji društvenih odnosa u neoliberalizmu .....	10
3. Svrha obrazovanja .....	12
4. Ideološki karakter suvremenog obrazovanja.....	15
4.1. Kurikulum.....	17
4.2. Kompetencije .....	21
4.3. Provjera ishoda.....	26
5. Javne politike obrazovanja i njezini akteri.....	30
6. Uloga pedagoške znanosti u formiranju javnih politika obrazovanja .....	34
6.1. Doprinosi kritičke pedagogije.....	38
7. Zaključak.....	42
8. Literatura.....	44

# 1. Uvod

Obrazovni sustavi tradicionalno u svojem sadržaju i formi sadržavaju određen obrazovni ideal i odraz su ideologije i normi društva unutar kojeg se formiraju i djeluju. Tako su oni koji se obrazuju nosioci tih karakteristika i preslika tog društvenog i obrazovnog ideala. Određeno trajanje formalnog obrazovanja je obaveza u suvremenim zapadnim društvima, a određeni kriteriji i standardi uvjetuju uspjeh, ali i definiraju sam pojam obrazovanja. Glavni problem leži u tome što, u klasičnom smislu, obrazovanje, ali i znanstveno djelovanje sami po sebi nemaju kriterije i standarde, te ne postoji potreba za njihovim postavljanjem. Iz toga je lako zaključiti da je povećanje istih, direktan rezultat povećanja vanjskih utjecaja na znanost i obrazovanje, ali i na pedagogiju kao znanost odgoja i obrazovanja. Vanjski pritisci o kojima govori ovaj rad su očekivanja i potraživanja ekonomskog sistema, tj. neoliberalnog kapitaliza od obrazovanja i znanosti odgoja i obrazovanja.

No, govoriti o neoliberalnim utjecajima na obrazovanje općenito, vrlo je opsežna tema s obzirom na njihovu brojnost, te kompleksnost promjena u odnosu na društvo u cjelini. Konkretnije, Rinne, Kivirauma i Simola u svom članku navode 12 posljedica neoliberalne politike na obrazovni sustav, među kojima su; konzumeristički princip, jačanje privatnog sektora obrazovanja, uvođenje tržišne logike u rad obrazovnih ustanova, tj. komercijalizacija, menadžerski način njihova upravljanja, poticanje kompetitivnosti i marketinških tehnika unutar obrazovnog sustava, diferencijacija i selektiranje sadržaja, kontinuirana evaluacija, razni načini uštede itd. (Rinne, Kivirauma, Simola, prema Doolan, 2009) Navedene točke možemo nazvati realiziranim političkim potezima u svrhu transformacije obrazovnog sustava i obrazovanosti. U ovom će radu pak biti riječ o onome što leži (ili ipak nedostaje) u srži svakog pokušaja reformiranja obrazovne prakse, a to je promišljanje temeljnih pojmova odgoja i obrazovanja u kontekstu općedruštvenog fokusa na performativnost, preskripciju i efikasnost, a u svrhu ostvarivanja profita unutar kapitalističkog uređenja. Pitanja kojima se ovaj rad ponajprije bavi su; koji se i čiji utjecaji najsnažnije ističu u pokušajima današnje transformacije obrazovanja općenito, jesu li i na koji način povezani fokus na produkt i profit kapitalističkog načina proizvodnje i promjena paradigme kurikuluma na ishode obrazovanja, te je li i u kojoj mjeri u pedagojskoj teoriji i praksi danas uvažena ideja humanističkog odgoja i obrazovanja, odnosno, odgoja i obrazovanja za slobodno i kritičko promišljanje.

## 2. Što je neoliberalizam?

Da bismo shvatili svijet oko sebe u njegovoj kompleksnosti, potrebno je upoznati se sa vodećim teorijskim okvirima koji ga oblikuju, te uzrocima i posljedicama utjecaja tih okvira na društveni i politički ustroj u kojem živimo. Koncept prema kojem se politička, ekonomska i socijalna situacija u kapitalističkim zemljama transformiraju i oblikuju u zadnjih tridesetak godina nazivamo neoliberalizmom. Iako predstavlja središnji princip ekonomske misli i upravljanja, te uopće, vodeći politički ideal, javnosti i nije toliko blizak pojam. Upravo je to nepoznavanje teorijskih polazišta neoliberalizma kao samo jedne od mogućih praksi, na neki način i nevidljiva sila koja tu praksu održava i razvija.

Pojam neoliberalizma označava svojevrsno oživljavanje klasičnog liberalizma, koji kao političko-ekonomski pravac kao svoju centralnu ideju zagovara i podržava slobodu i interese pojedinca, te jača njegovu ulogu u društveno-ekonomskim zbivanjima, dok, s druge strane, minimalizira ulogu države u upravljanju gospodarstvom, pa time podržava slobodna tržišna kretanja, tj. slobodnu unutarnju i vanjsku trgovinu. Samim time, klasični liberalizam ne ostavlja puno prostora za socijalna pitanja, te pitanja raspodjele moći. Međutim, upravo su nedostatak državne kontrole nad tržišnom dinamikom i gospodarstvo vođeno individualnim interesima doveli do globalnog gospodarskog kraha, tj. Velike ekonomske krize u prvoj polovici 20. stoljeća. Reakcije na krizu dovele su do modifikacija liberalnog pravca i razvoja liberalizma u današnjem smislu. Konkretnije, New Deal, američkog predsjednika Theodora Roosevelta, je na neki način postavio temelje modernog liberalizma. Ključni potezi spomenutog dokumenta uključuju reforme financijskih institucija i uspostava socijalne države, te općenito, pomicanje fokusa sa interesa pojedinca na ideju javnog dobra. Pitanje koje slijedi je, kako je došlo do pojave neoliberalizme, tj. ponavljanja ideja klasičnog liberalizma, te što točno taj pojam uopće predstavlja?

Harvey (2013) u svojoj *Kratkoj povijesti neoliberalizma* opisuje tu novu ekonomsku konfiguraciju kao:

"teoriju političko-ekonomskih praksi koja tvrdi da će ljudska dobrobit najviše napredovati ako se individualnim poduzetničkim slobodama i sposobnostima dopusti da se razbuktaju unutar institucionalnog okvira čvrstih imovinskih prava, slobodnog tržišta i slobodne trgovine" (str. 8).

No, za predočenje i shvaćanje pojma neoliberalizma kao poretka, potrebno je sagledati njegove temelje i povijesni razvoj. Začetak neoliberalne teorije veže se uz godine nakon Drugog svjetskog rata, preciznije uz 1947., kada skupina ekonomista, povjesničara i filozofa, okupljena oko austrijskog političkog filozofa Friedricha von Hayeka, osniva društvo Mont Pelerin. Zagovarajući ideal osobne slobode, predstavljali su se kao liberali u tradicionalnom europskom smislu. Pojam neoliberalizma označava njihovo zagovaranje slobodnotržišnih principa neoklasične ekonomske teorije iz druge polovice 19.st. Cilj im je bio potisnuti klasične teorije Adama Smitha, David Ricarda i Karla Marxa. Ipak, njihova je doktrina zadržala Smithovo uvjerenje o nevidljivoj ruci tržišta kao najboljim sredstvom mobilizacije ljudskih poriva (uključujući pohlepu i žudnju za moći i bogatstvom) u svrhu općeg dobra. Takva je teorija bila suprotstavljena ideji državnog intervencionizma (prema idejama Johna Maynarda Keynesa iz 1930-ih godina) te naročito teoriji centralnog državnog planiranja. Stavivši tržište u prvi plan, država ne može kontrolirati i usmjeravati kapital. Te su direktive sadržane u tržišnim signalima samim. Neoliberalna se teorija od svog nastanka nalazila na marginama, a na važnosti je dobila 1970-ih godina. kada je kao teorija počela imati sve veći utjecaj unutar akademskog prostora. Također, njezina je respektabilnost porasla dvjema Nobelovim nagradama za ekonomiju, s obzirom na to da su dobitnici bili Friedrich von Hayek (1974.) i Milton Friedman (1976.), jedan od Hayekovih sljedbenika. Zanimljivo je spomenuti i to da je dodjeljivanje nagrade bilo pod potpunom kontrolom švedske bankarske elite. Što se tiče provedbe neoliberalnih ideja u praksu, kao pilot projekt poslužio je Čile. Eksperiment je započeo državnim udarom Pinocheta i lokalne poslovne elite 1972., čime je svrgnuta ljevica na čelu sa Allendeom. Pinochet je dobio punu podršku SAD-a, odnosno američkih korporacija, CIA-e, te glavnog državnog tajnika, Henryja Kissingera. Za pitanja ekonomskog razvoja, pozvani su tzv. Chicago boys, na čelu s M. Friedmanom, a u sastav vlade dovedeni su i čileanski ekonomisti (čije je obrazovanje financirao i koordinirao SAD), odlučni u borbi protiv ljevičarskih tendencija. Državni su resursi ubrzo nakon udara bili privatizirani, a tržište oslobođeno.

Glavni akteri neoliberalizacije Zapada bili su Margaret Thatcher i Ronald Reagan. Thatcher je od svog dolaska na mjesto premijerke Velike Britanije 1979. pokrenula reformu ekonomije, raskinula sa socijalnom državom i napustila spomenuti kejnizijanizam. Također, njen sukob sa sindikatima označio je napad na sve oblike socijalne solidarnosti i kolektiva, u svrhu razvoja kompetitivne fleksibilnosti. Obveze socijalne države su bile smanjene, javna poduzeća privatizirana, porezi smanjeni, a naglasak je stavljen na poduzetništvo i strana

ulaganja. U SAD-u je Reagan (od 1980.) nastavio i produbio već započet proces deregulacije i deindustrijalizacije premještajući proizvodnju izvan državnih granica, prema kriterijima jeftinije radne snage i ostvarivanja većeg profita. Na taj je način nemilosrdno postavljen novi ideološki okvir unutar kojeg se nastoje oslabiti svi oblici socijalne solidarnosti u korist individualizma, privatnog vlasništva i osobne odgovornosti. Thatcher je u svojim govorima često naglašavala kako alternative ne postoje, ali i to, da "društvo ne postoji. Samo muškarci i žene kao pojedinci. I njihove obitelji" (Harvey, 2013, str. 27). Takvim je, a i drugim izjavama, izrekla temeljne ideološke postavke neoliberalizma, postavljajući individualizam, konkurentnost, natjecanje i logiku tržišta kao esenciju dobrog života.

Tako postavljen sistem funkcionira i danas, jače nego ikad, a vjetar u leđa daje mu bezobrazno iskorišten i nevjerojatno jak argument, a to je ideja slobode. Upravo je zato potrebno razabrati o kakvim se slobodama ovdje radi. Polanyi je još prije osnutka društva Mont Pelerin naglasio kako u ovakvim društvima pojam slobode postaje proturječan, te se slobode koje svi cijenimo (sloboda svjetonazora, govora, biranja profesije itd.) u tržišnim ekonomijama pod geslom demokracije razvijaju paralelno sa "slobodom da eksploatiramo svoje bližnje, ili slobodom da stječemo nerazmjerne koristi za sebe, bez odgovarajuće koristi za zajednicu, slobodom da uskratimo tehnološke inovacije primjeni za opće dobro, ili slobodom da profitiramo od javnih nesreća, potajno aranžiranih u korist privatnih interesa". (Polanyi prema Harvey, 2013, str. 40) Dobre slobode opisuje kao nusproizvod ekonomije koja je odgovorna za njene loše oblike. Iz tog razloga, Zygmunt Bauman jasno zaključuje kako "nikada nismo bili slobodniji. Niti smo ikada bili bespomoćniji" (Verhaeghe, 2014). U moru mogućnosti, pozivanja na različitost identiteta, tobože brojnih političkih opcija, te sveopćeg privida izobilja i izbora, izbor gotovo i ne postoji, upravo zbog sveobuhvatnosti neoliberalizma kao uređenja, ali i njegovih ideoloških karakteristika koje svaku alternativu dovode u oprečnu poziciju sa temeljnim vrijednostima čovječanstva, koje na ironičan način štiti i predstavlja kao vlastite krilatice. Naime, iako je u središtu teorije državna deregulacija, u praksi to znači postojanje detaljnih represivnih regulacija koje ne toleriraju devijacije. Ironija je u tome što sloboda od regulacija paralelno označava i slobodu za stjecanje profita bez obzira na posljedice, što najčešće vodi ograničavanju sloboda drugih. Ovakva je teorija rezultat duge europske tradicije i razvoja kapitalizma, a kapitalizam ne funkcionira bez svojevrsnog liberalizma. Polazište je to da država nije u stanju pozitivno utjecati na gospodarstvo i oblikovati ga po svojoj volji, jer se to protivi temeljnim porivima čovjeka. (Ferenčak, 2013, str. 338.) Na taj se način održava uređenje koje produbljuje društvenu

nejednakost i nepravdu, čime se popularizira socijalni darvinizam kao način funkcioniranja društva. Zanimljivo je upravo to da postojeći sistem funkcionira i održava se u društvu, upravo uništavanjem društvenih veza. Iz tog razloga ga Bourdieu definira kao "program destrukcije kolektivnih struktura koje bi mogle kočiti čistu tržišnu logiku" (Bourdieu, 2008). Za razliku od društvenih, privatni interesi vode glavnu riječ u sve više sfera društva i države. Tako se odbacivanje državne odgovornosti po pitanju društvenih interesa može iščitati kroz sustavno uništavanje javnog dobra. Smanjenjem izdataka za mirovinsko, socijalno i zdravstveno osiguranje građana, te za obrazovanje i znanost, te su institucije podvrgnute tržišnoj logici. Drugim riječima, njihove se usluge komodificiraju i prestaju biti javno dobro. S druge strane, država počinje štiti privatne interese svim svojim ingerencijama.

Ideja javnog dobra polako nestaje iz vizije budućnosti tzv. razvijenog Zapada, a s njom i europska ideja socijalne države polako jenjava, što se očituje u povećanju građanskih participacija u sve većem broju tih usluga, smanjenju prihoda za zaposlene u javnom sektoru, te u rastućem privatnom sektoru koji pruža te iste usluge uz naplatu, a koje većina građana sebi ne može priuštiti. U polju rada, odvija se atomizacija radnika, naglašavanje individualnih kompetencija (isključivo onih potrebnih za ostvarivanje profita u datom trenutku), radnička su prava smanjena, kolektivi za obranu prava radnika sustavno slabe ili se ignoriraju, a paralelno jačaju zahtjevi za konstantnim povećanjem efikasnosti. U ime te utrke za profitom, udara se po sigurnosti i solidarnosti radnika. Ono što je bitno u svemu tome je to da neoliberalizacija nekog društva ne pogađa samo njegov centar već i periferiju. O odnosu centra i periferije Dumenil i Levy zaključuju sljedeće:

"Sa neoliberalizmom pojavili su se novi aspekti globalizacije, npr. neodrživa težina duga periferije prema centru i devastacije prouzročene slobodnom međunarodnom mobilnošću kapitala. Glavna je značajka suvremenog neoliberalizma, njegovo postupno širenje na ostatak planeta, tj. njegova vlastita globalizacija" (Dumenil i Levy, 2005, str.10).

Na taj su način zahvaćene sve zemlje, te se produbljuje nepravedan svjetski poredak sastavljen od velikih sila i zemalja periferije. Protok stranog kapitala onemogućava domaći razvoj pa domaća proizvodnja opada zbog nekonkurentnosti. Također, i spomenuta deindustrijalizacija kapitalističkih zemalja ima svoju cijenu po zemlje periferije. Mnogi su industrijski pogoni zbog većeg profita premješteni u zemlje u kojima je radna snaga što

jeftinija, a kod kuće te iste kompanije ulažu velike svote u npr. marketing (koji nikada nije bio agresivniji i ovoliko sveprisutan kao danas).

Cjelokupno 20. stoljeće obilježeno je brojnim tehnološkim, društvenim i političkim promjenama, a opisan razvoj situacije i promjena političko ekonomske paradigme razvijenog Zapada nakon 2. svjetskog rata usmjerilo je čitav svijet. Jasno je kako je moć uspostavljena, te tko ju u današnje vrijeme uopće ima, no nije jasno kako je uspostavljena percepcija moći, tj. prihvaćanje, održavanje, te daljnji razvoj trenutnog stanja. Drugim riječima, kako i zašto kolektivno pristajemo na opisano uređenje do te mjere da ga smatramo zdravorazumskim i razumljivim.

## **2.1. Neoliberalizam i konstrukcija *common sense-a***

Ono što je posebno evidentno je način na koji ova doktrina utječe na stavove, mišljenje i opću percepciju svijeta pojedinaca. Upravo je u tome i ključ opstanka te doktrine. Bourdieu (2008) ističe kako upravo danas, više nego ikad, ideja neoliberalizma sadrži brojne načine da samu sebe čini istinitom i empirički dokazljivom. Kao rezultat, neoliberalni diskurs nije samo jedan od mogućih, već je veoma snažan jer ima pod svojom kontrolom sve sile i odnose sila koje ga takvim i čine. Jačina tog diskursa uspoređena je čak sa psihijatrijskim diskursom u psihijatrijskim ustanovama. (Goffman prema Bourdieu, 2008) Tako inkorporirana u društvo, dominantna ideologija postaje dijelom društvenog "zdravorazumskog" razmišljanja. To razmišljanje podrazumijeva cjelokupan doživljaj društva, ali u ovome je kontekstu posebno važno to kako društvo percipira samo sebe, pojedinca, rad, uspjeh, razvoj, obrazovanje itd. Također, "zdrav razum" podrazumijeva nazore koji odgovaraju određenim normama, odnosno, "koji su svima zajednički" (Harvey, 2012, str. 43.). Jasno je ovdje da se stavovi naspram spomenutih elemenata mogu drastično razlikovati ovisno o dominantnim ideološkim karakteristikama. Isto tako, opće mišljenje koje je svima zajedničko prisutno je i potrebno u određenim sferama građanskog društva. Ono je neizbježno, no potrebno je analizirati u kojem se smjeru kreće unutar kapitalističkog načina proizvodnje, te koliko je ono političko a ne samo građansko. U svakom slučaju, za implementaciju određenog ideološkog shvaćanja potrebno je izgraditi pristanak šire populacije. Naizgled neutralni koncept koji stoji iza procesa izgradnje pristanka, upravo je to "zdravorazumsko" razmišljanje, ili Gramscijev, *sensu commune*. Gramsci ga opisuje kao cjelokupno znanje koje se uzima zdravo za gotovo, a ono formira svjetonazore. Svjetonazor pak uključuje čitav sklop raznih filozofskih pozicija koje konačno imaju učinke u praksi.



(Sućeska, 2013, str. 41) Tako se iza pojma zdravog razuma odvija mistifikacija ideološke agende, a produbljuje se daljnjim pasivnim prihvatanjem "realnosti" društva. Jednom uspostavljen u kulturi, "zdrav razum" nalaže da ga se slijedi bez devijacija, jer se pojedinac tada osjeća pripadnikom te iste kulture. Kapitalistički etos, bez razjašnjenog odnosa između kulturnog i političkog i uzročno-posljedičnih veza, oblikuje ljudske stavove i shvaćanje vrijednosti društva u svom smjeru, osiguravajući opći pristanak za sve njegove oblike. Sukladno tome, temeljne odrednice neoliberalizma koji podržava pojedince i partikularne interese za razliku od javnih, direktno oblikuju društvo na način da se ukida ideja solidarnosti ili društvenog djelovanja. Prihvatanjem zdravorazumskog, općeg razmišljanja pod utjecajem te doktrine, dovodimo se u opasnost od promatranja svijeta kao statičnog (koliko god ta doktrina pozivala na sudjelovanje u tržišnoj kompeticiji) i formiranja mišljenja kako dana situacija sadrži svojevrsnu prirodnost. I ovdje je Thatcher bila prilično jasna kada je izjavila da je "ekonomija metoda, a cilj je promijeniti ljudsku dušu" (Harvey, 2012, str. 27) .

Chomsky (1998, str. 43-55) opisuje kako se zapravo taj pristanak na određeni politički i društveni poredak odvija bez stvarnog pristanka javnosti, te podsjeća da se tom problematikom bavio i Hume. Hume piše o lakoći s kojom ovladana većina submisivno prepušta svoje sudbine vladajućima, te zaključuje da je temelj vladajuće pozicije kontrola mišljenja. U suvremenom svijetu u tome vodeću ulogu imaju rastuće službe i institucije koje se bave odnosima s javnošću, čiji je posao na neki način upravo izgradnja pristanka. U liberalnom, demokratskom društvu kontrola se ne vrši upotrebom sile. Upravo su zato u društvima koja se smatraju slobodnima, tehnike kontrole i izgradnje pristanka, te propagandni modeli sve razrađeniji.

Međutim, da bi se submisivna pozicija i tzv. zdravorazumsko mišljenje održali u nekom društvu, zahtijevaju određenu reprodukciju izgrađene realnosti postojećeg društvenog sustava. Upravo odgojno-obrazovne institucije ovdje imaju ogroman dvostruki potencijal; ulogu upotpunjavanja kruga pristanka i generiranja određenih znanja i vrijednosti, ili, misleno emancipatorsku ulogu koja potiče razvoj ideja, njeguje znatiželju i promišljanje, te time omogućuje demistifikaciju "stvarnosti". Od velike je važnosti stoga analizirati stanje odgojno-obrazovnih sustava i značaj njihovih reformi, no prije svega, valja promisliti svrhu i bit obrazovanja općenito.

Preciznije, je li uopće, iz humanističke perspektive prihvatljivo prigrliti tržišnu logiku kao veliki narativ koji ne samo da je procijenjen kao vrijedan i poželjan za oblikovanje društva u

cijelosti, već predstavlja i temeljni način funkcioniranja kapitalizma, da definira obrazovnu svrhu, a time i utječe na vanjsku i unutarnju transformaciju odgojno-obrazovnih sustava.

## ***2.2. Tržište i kapital kao temelji društvenih odnosa u neoliberalizmu***

Prije svega, kada se govori o kulturi suvremenog zapadnog društva, potrebno je razmotriti pojmove modernizma i postmodernizma koji vremenski odgovaraju današnjici ali i označuju aspekte mišljenja, stvaranja, te cjelokupnog društvenog i kulturnog djelovanja. Dok je modernizam obilježen svojevrsnim žalovanjem za gubljenjem velikog narativa, moralnog usmjerenja i fiksnih narativnih pozicija unutar industrijaliziranih društava 20. stoljeća, postmodernizam slavi takvo stanje u društvu. Ipak, izgleda da pored tolike fragmentacije kulturnih narativa i tradicionalnih društvenih odnosa postoji sveobuhvatno usmjerenje, tj. jedan snažan narativ koji prožima sve sfere društva, a to je kapital.

Ukoliko kapital shvatimo kao "društveno-ekonomski odnos, a ne tek, usko ekonomski gledano, sumu sredstava za proizvodnju" (Komar, 2007, str. 299), ova je teza jasnija. Taj odnos pretpostavlja tržišnu logiku kao svoje načelo. Na taj su način vrijednosti nekog rezultata stvaranja isključivo tržišne vrijednosti. Tako bez obzira na spomenutu kulturnu fragmentaciju, određen je element vrijedan ukoliko ima veliku tržišnu vrijednost. Taj se element proizvodi i cijeni, a svi čimbenici u njegovoj proizvodnji dio su tog odnosa, tj. djeluju u svrhu kapitala. Krajnji cilj uspostave tog odnosa je konstantno povećanje produktivnosti, odnosno, beskrajno ostvarivanje profita. Taj proces zahtjeva stalno širenje tržišta, njegovu slobodu u vidu deregulacije i otvorenost kapitalističkom odnosu, bez obzira na njegovu cijenu po društvo i pojedinca.

Harvey (2013) opisuje kako postavljanje granica oko toga što će se pretvoriti u robu i prodavati ovisi o pojedinim državama, no neoliberalizacija nedvojbeno pomiče granice komodifikacije jer se "pretpostavlja da će tržište funkcionirati kao prikladna smjernica- i -etika za svaki oblik ljudskog djelovanja" (Harvey, 2013, str. 160), a upravo se, kada je riječ o državnom upravljanju, komodifikacija društvenih dobara krije iza često korištenog pojma racionalizacije troškova.

Kako narativi djeluju kroz institucije, zakon tržišta i produbljivanje kapitala kao odnosa proširili su se i na područje odgoja i obrazovanja, i to ne samo u vidu vanjskih reformi i

ekskluzije obrazovanja izvan koncepta zajedničkog dobra, već i nametanjem vizije svrhe, a time i oblika obrazovanja. A ona je u kapitalističkim društvima očuvanje poretka i reprodukcija samog sistema. Iz tog razloga marksistička tradicija svrstava obrazovne institucije unutar pojma ideološkog državnog aparata, koji, uz represivni, čini cjelinu državnog aparata. Althusser (1986) navodi da unutar kapitalističkog sustava, vodeću ulogu ima upravo školski aparat, a njegova je svrha osiguranje ideološke prevlasti s ciljem reprodukcije postojećih proizvodnih odnosa, radne snage i njene poslušnosti. Tako u zapadnim, kapitalističkim zemljama, u obrani kapitala kao svojevrsnog apsoluta djeluju obrazovni aparati, maskirani pseudo-humanističkim principima obrazovanja.

Konkretnije, tržišni sistem zahtjeva poslušnu radnu snagu određenih sposobnosti, obrazovanu pomoću jasno određenih tehnika, a koja posjeduje određena znanja i razmišlja na određen način. S obzirom na sve veće širenje tržišta i njegovu globalizaciju, te "oslobođenje", tako i promjene u obrazovanju obuhvaćaju sve šira područja i razmjere. Posljedica toga je obrazovanje za sudjelovanje u natjecanju na apsolutiziranoj platformi i pružanje isključivo vještina potrebnih za takvo djelovanje. Drugim riječima, kapital zahtjeva svoju reprodukciju kroz obrazovni sustav.

Iz ovakvih postavki potječu današnji zahtjevi vladajućih za usklađivanjem obrazovanja sa potrebama tržišta rada. To usklađivanje je na neki način podčinjavanje obrazovnog sustava kapitalu i postavljanje očekivanja od obrazovanja da povoljno utječe na gospodarski razvoj, ali prema zacrtanim pravilima i smjernicama neoliberalnog kapitalizma. Jednostavnije rečeno, takvo usklađivanje svodi obrazovni proces na nametanje propisanog znanja, i to samo onog iskoristivog za potrebe tržišta, a kao takvo, ono jedino i ima vrijednost. Također, po pravilima tržišta se nametanjem kvota određuje i broj obrazovanih osoba.

Time se dolazi do ideje kako je tržište postalo onaj veliki narativ od velike važnosti za oblikovanje i redefiniranje obrazovne svrhe, a transformirajući obrazovne sustave, ono oblikuje "zdravorazumsko" shvaćanje obrazovanja. Upravo to ukazuje na manipulativnu prirodu obrazovnih sustava i nemogućnost sagledavanja obrazovanja izvan društvenog, ali posebice i političko ekonomskog konteksta koji mu diktira samu svrhu.

### 3. Svrha obrazovanja

Prilično je teško odrediti što podrazumijeva pojam obrazovanja i što znači biti obrazovana osoba. Sam odgovor na ta pitanja automatizmom u sebi sadrži određene poglede i stav naspram pojma obrazovanja i, ukoliko uzimamo u obzir isključivo njegovu formalnu dimenziju, obrazovnih institucija uopće. Riječ i je ovdje uglavnom o formalnim oblicima obrazovanja, no ono nije neutralno po pitanju utjecaja i na sve njegove ostale oblike. Nije izazovno definirati formalne oblike obrazovanja u suvremenom svijetu, tj. opisati njihov ustroj i način djelovanja. Problem leži u tome što definicija samog pojma obrazovanja implicira samu njegovu svrhu, a svrha nekog obrazovnog procesa određuje i svoje ciljeve, sadržaje, oblike prerade sadržaja radi ostvarivanja ciljeva, vrijednosna usmjerenja, kao i shvaćanja i življenja odnosa sudionika obrazovnog procesa (npr. onoga koji uči naspram učitelja, njihov pojedinačni odnos prema svijetu, ili pak odnos cijelog procesa i njihove interakcije prema društvu...). Uzmemo li da je, u društvenom smislu, generalna svrha odgoja i obrazovanja socijalizacija, možemo se poslužiti Durkheimovom (1996) definicijom koja glasi da je ono djelovanje kojim odrasli utječu na naraštaj još nedovoljno zreo za život u društvu. Svrha im je da u djeci pobuđuju i razvijaju stanovite tjelesne, umne i moralne kvalitete koje od njih zahtijevaju i društvo u cjelini i pojedina sredina kojoj pripadaju. Prema tome je cilj obrazovanja oblikovanje društvenog bića prema određenim društvenim zahtjevima. Ti društveni zahtjevi postoje isključivo u odnosu na određen društveni model koji se smatra poželjnim i prenosive elemente kulture usmjerene na izgradnju i održanje tog društvenog ideala. Dakle, transmisija znanja i vrijednosti mnogostrukih dimenzija se upisuje u obrazovne ciljeve tek u usporedbi s poželjnim standardima. Tyler (1971) objašnjava kako je jaz između sadašnje situacije i one poželjne ono što nazivamo potrebom. Nakon identifikacije potreba, obrazovne institucije rade na tome da se te potrebe što bolje zadovolje i time unaprijedi efikasnost samih institucija. Drugim riječima, sve dok se propisane količine i oblici znanja uspješno proizvode, te se institucije smatraju efikasnim. Naravno, propisani i standardizirani su i načini evaluacije obrazovnih procesa i stupnjeva, na temelju čega se određuje njihova uspješnost.

Dio suvremene pedagoške teorije pak, opisuje odgoj i obrazovanje kao proces u kojem bi oni koji uče trebali biti misleći subjekti kojima bi se individualiziranim pristupom trebao omogućiti razvoj svih potencijala i njihove cjelovite osobe. Teorija je time podijeljena na dvije različite struje, ideju humanog obrazovanja s ciljem razvoja cjelovite osobe prema

kriteriju istine, ali i kritičke svijesti, i onu drugu, pragmatičkog karaktera, podvrgnutu *kriteriju performativnosti*, kako ga naziva Lyotard (1988). S obzirom na kapitalistički način proizvodnje, koji zahvaća sve širi krug društvenih institucija, možemo reći da je i obrazovnu praksu kolonizirao pragmatički karakter koji određuje potrebe obrazovanja u odnosu na ekonomske potrebe kapitalističkog društva, a time određuje i stupanj efikasnosti. Iz tog je razloga bitno istražiti obrazovnu stvarnost i smjer u kojem se kreće. Moglo bi se reći da je upitno može li se ostvariti zadatak formiranja mislećeg subjekta ukoliko mu se nameću obavezna objektivizirana znanja određena prema potrebama postojeće ekonomske strukture, ali i načini njegove primjene i provjere.

Naime, formiranje mislećeg subjekta podrazumijeva obrazovanje prema potrebama čovjeka, kojemu je obrazovanost ujedno i temeljna karakteristika, tj. proces koji ga čini čovjekom. Tako je pitanje svrhe obrazovanja, kao intrinzičnog procesa čovjeka, ustvari suvišno. Drugim riječima, obrazovanje dobiva svoju funkciju tek kroz prizmu institucije, odnosno, ideologije. Sukladno tome znanje koje se dobiva i koristi funkcionalno u okviru određenog sistema nema značaj za subjekt, tj. čovjeka kao čovjeka, već on postaje objekt tog procesa i element tog sustava. Opisujući pojam istinskog obrazovanja naspram pojma izobrazbe čiju je formu ustvari ima suvremeno formalno obrazovanje, Komar (2009) ističe kako je obrazovanje, u izvornom smislu, duhovno oblikovanje, tj. podrazumijeva slobodno ophođenje obrazovnim predmetom, a njihovom se povratnom vezom: "Obrazovni predmet u kretanju obrazovanja kao samoodređenje vraća u slobodni subjekt obrazovanja i postaje određenje tog subjekta" (Komar, 2009, str. 300).

Evidentno je da, kada je riječ o obrazovanju, u institucionalnim okvirima nema mjesta za slobodno ophođenje obrazovnim predmetom, što dokazuju brojne modifikacije obrazovnih sustava, a koje se uglavnom temelje na selekciji sadržaja i određivanju ishoda. Takvo striktno upisivanje sadržaja i direktiva u obrazovne kurikulume, ali i obaveza školovanja uopće, dokazuju njegov značaj za društvo, ali na neki način i činjenicu da ideologija ne trpi slobodne misleće subjekte. Marsh (1993) u svom kratkom pregledu povijesti kurikuluma ističe kako njegovom tradicijom godinama dominiraju upravo efikasnost, nadzor i predvidljivost u smislu postizanja unaprijed zacrtanih ciljeva, a analizom obrazovnog sustava određenog društva, njegove čitave strukture i sadržaja, te pojedinih ciljeva njegovih elemenata moguće je iščitati temeljne društveno ekonomske pravce i interese onih odgovornih za osmišljavanje obrazovnih programa. Drugim riječima, u kurikulumu su sadržane ideološke smjernice pojedinog društva.

Da bi se pažljivije sagledalo na koje konkretnije načine neoliberalni kapitalizam i logika tržišnog natjecanja prodire u obrazovni sustav i oblikuje ga, dajući pritom i vlastito određenje svrhe obrazovanja, potrebno je razmotriti njegove bitne elemente i široko prihvaćene trendove kojima se uređuju obrazovni sustavi širokog dijela zapadnog svijeta.

## 4. Ideološki karakter suvremenog obrazovanja

Ako kapital predstavlja temeljnu odrednicu društvenih odnosa, a vladajuće ih strukture pokušavaju reproducirati putem obrazovnih sustava, valja razmotriti koja su i kakva su to znanja koje pružaju obrazovne institucije, te koji su kriteriji njihove transmisije. U *Postmodernom stanju*, Lyotard (1988) ističe rastuću važnost spomenutog kriterija performativnosti, tj. opisuje novonastalu situaciju u kojoj se znanje legitimizira prema tom kriteriju. Naime, apsolutizacijom kapitala kao društvenog odnosa, u polju obrazovanja se usporedno odvija apsolutizacija performativnosti, a opravdava se općim društvenim napretkom. Kriterij performativnosti određuje proces obrazovanja, preciznije, transmisije znanja kao proces visoko funkcionalnog karaktera unutar datog društvenog uređenja. S obzirom na utjecaj postojećeg sistema na način razmišljanja i prodiranje tržišne logike u sve više aspekata društvenog života, Lyotard propituje temeljne poticaje interesa za znanjem, te zaključuje:

"Pitanje koje, izričito ili ne, postavlja student neke profesije, Država ili institucija više nastave, nije više: je li to istina? nego: čemu to služi? U kontekstu merkantilizacije znanja ovo poslednje pitanje najčešće znači: može li se to prodati? A u kontekstu porasta moći: je li to delotvorno? Međutim, raspolaganje nekom performansnom kompetencijom se, izgleda, zaista može prodavati u opisanim uslovima, i ono je po definiciji delotvorno. Nestaje potražnja za kompetencijom po drugim kriterijumima, kao što su istinito/lažno, pravedno/nepavedno itd. i, razume se, uopšte slaba performativnost" (Lyotard, 1988, str. 85).

Ovime se znanja bilo kojeg područja znanosti legitimiziraju pomoću istog narativnog obrasca -tržišne logike, a pojam obrazovanja poistovjećuje se s prilagodbom ekonomskim zakonitostima i datoj gospodarskoj situaciji u nekom društvu. Sukladno tome, znanja koja nisu profitabilna smatraju se nekorisnima, tj. nelegitimnima prema navedenom kriteriju, bez obzira na interese pojedinaca ili svrhu obrazovanja u istinskom smislu. Time obrazovne institucije pružaju "umjerene količine znanja umotanog u vladajuću ideologiju" (Tomčić, 2013, str. 57), a reproduciraju stav da je istina profit, pa tome valja stremiti, bez šireg ili drugačijeg pogleda na društvo. Posljedično takvoj legitimizaciji znanja dolazi do promjene shvaćanja obrazovnog procesa, promjena u stavu učenika i studenata prema vlastitom učenju, te novog shvaćanja obrazovanosti uopće. Obrazovana osoba na taj način postaje isključivo osoba specijalizirana za neko uže područje rada određeno prema potrebama tržišta. Poželjna i

uglavnom samo primjenjiva znanja su ta koja će mu omogućiti dobar plasman na tržištu rada, a često će tako obrazovana osoba, promišljajući trenutnu gospodarsku situaciju i vlastitu karijeru, jedino takvo pragmatično obrazovanje doživljavati uspješnim. Jasno je da pojam primjenjivosti ovdje označava mogućnost ostvarivanja profita i zadovoljavanje privatnih, partikularnih interesa. Takav pogled na pasivno obrazovanje primjenjivim znanjima kao efikasnim i poželjnim, konstruiran je vodećom ideologijom. Bez osvješćivanja ideološke pozadine funkcionalističkog shvaćanja obrazovanja, nije moguće shvatiti kriterije procjene društvenih vrijednosti. Raymond Williams u analizi društvene distribucije kulture piše sljedeće:

"Konfiguracija značenja i vrijednosti kojima ljudi organiziraju vlastite živote mogla bi se prikazivati kao autonoman sistem koji se razvija prema vlastitim pravilima, ali u krajnjoj instanci ne bi bilo realistično odvajati je od političkog i ekonomskog sistema čiji utjecaj dopijeva i do onih sfera osjećanja i ponašanja u kojima ga najmanje očekujemo. Uobičajene preporuke obrazovanja kao najbolje recepture za ostvarivanje promjene zanemaruju činjenicu da forma i sadržaj obrazovanja trpe utjecaj ili su determinirani postojećim sistemima (političkog) odlučivanja i (ekonomskog) održavanja" (Apple, 2012, str. 98).

Ako razmotrimo Althusserovu tezu o ideologiji kao "imaginarnom odnosu pojedinaca prema stvarnim uvjetima egzistencije", onda je takav odnos "jedini način pristupa materijalnoj okolini, jedino važeće objašnjenje njihova postojanja" (Tomčić, 2013, str. 58).

Sukladno vodećoj ideologiji, odnosno, unutar nje same, generiraju se nova znanja, razvijaju nove vještine poželjne unutar sustava i procijenjene kao nužne za razvoj kroz obrazovanje. Ta se znanja pozivaju na ostvarivanje potencijala, međutim, ti se potencijali uglavnom odnose na poduzetničke potencijale, tj. prikupljanje podataka i kompetencija u svrhu ostvarivanja osobe kao poduzetnika, ili, jednostavnije, kao nekoga tko zna baratati novim znanjima radi ostvarivanja profita. Takva osoba u neoliberalnom svijetu postaje ideal obrazovanosti. Obrazovne institucije tako "pored znanja 'obrađuju' i ljude" (Apple, 2012, str. 109). Takvo "obrađivanje" i transformacija degradiraju temeljne vrijednosti humanističkog određenja odgoja i obrazovanja kao odgoja i obrazovanja za čovječnost. Na taj se način obrazovni proces zapravo banalizira na razinu instrukcije za uspjeh u neoliberalnom svijetu i po neoliberalnim kriterijima. Prema tim se kriterijima razvila i ideja cjeloživotnog obrazovanja. Ta je ideja posljedica ubrzanog razvoja novih tehnologija i načina ostvarivanja profita,



promjena unutar tržišta rada i segmentiranja razina obrazovanja popraćenog uspostavljanjem standarda, a prezentirana je pod humanističkom krinkom razvoja pojedinca kao onoga koji konstantno uči i napreduje u svom profesionalnom razvoju. Valja spomenuti da Liessmann (2009) pojam cjeloživotnog obrazovanja i njemu srodne pojmove naziva eufemizmima iz opravdanog razloga jer iza naizgled plemenite ideje stoji nužnost, te opisuje kako taj koncept postaje "naturaliziranim adaptacijskim procesom, prisilom da budemo *fit for the job* te da zadržimo taj *fit*" (Liessmann, 2009, str. 31). Ako se pojam učenja shvati iz psihologijske perspektive kao proces promjene svijesti, može se zaključiti da uzrok te promjene nije samorefleksija i samoodređenje, već upravo vanjska, preciznije, društveno-ekonomska kretanja. Uzrok i posljedica promjena u shvaćanju vrijednosti znanja i obrazovanja uopće, brojne su unutarnje i vanjske reforme obrazovnih sustava na svim razinama te, ukoliko je riječ o Hrvatskoj kao članici Europske Unije, brojne državne i europske deklaracije i strategije koje obvezuju države članice, zagovarajući "ulaganje u vještine za bolje socio-ekonomske ishode" (European Commission, 2012), čime je postavljena dominantna obrazovna politika a time i određena svrha odgoja i obrazovanja.

Tim se reformama i zahtjevima vladajućih, koje Apple (2012) naziva "političkim spektaklima", redefinira sam pojam obrazovanja, tj. obrazovanje postaje ono što se u pedagoškoj teoriji naziva izobrazbom, a ona podrazumijeva opremljenost pojedinca potrebnim znanjima i vještinama za obavljanje specifične funkcije pojedinog zanimanja. Dehumanizirajući moment ovdje predstavljaju upravo vanjski čimbenici koji formiraju onoga koji se obrazuje i određuju ga isključivo kroz utilitarističko shvaćanje odgoja i obrazovanja nulificirajući bit pedagoške teorije i prakse.

Neke od elemenata tržišne ideologije i logike moguće je pronaći u konkretnim reformama i trendovima obrazovnih politika kapitalističkih društava. Detaljnijim je razmatranjem lako uočiti na koji način opisana ideologija usmjerava razvoj kurikuluma, obrazovnih ishoda, ali i na koje se načine ti ishodi osiguravaju i, na neki način, kontroliraju.

#### **4.1. Kurikulum**

Kao što je to moguće u svakoj društvenoj znanosti, u pedagogiji nalazimo različita stajališta i dileme kada je riječ o općim određenjima znanja, obrazovanja, obrazovanosti i temeljima obrazovnog sustava u cijelosti. Jedan od najčešćih pojmova koji se danas povezuju sa obrazovanjem općenito je pojam kurikuluma, te je uvelike prisutan fenomen i prihvaćena

teorija i u zemljama čija ga obrazovna tradicija dosad nije poznavala. Kurikulum je pojam kojeg je teško jednoznačno definirati, pa Strugar (2012) opisuje kurikulum u širem smislu kao "filozofiju odgoja i obrazovanja, planiranje, programiranje i ostvarivanje ciljeva, temelj djelovanja, mijenjanja i unaprjeđivanja nacionalnog i školskog života" (str. 76). Unutar ovakve i sličnih općih pokušaja definiranja kurikuluma, nalazi se i bit samog kurikuluma, a to je, kako ističe Ross (2006), činjenica da je kurikulum prije svega društveni konstrukt s obzirom da njegovi tvorci kao pojedinci ili društva odlučuju o procesima i sadržaju te konstrukcije. Uzimajući u obzir tu činjenicu zajedno sa rastućom tendencijom funkcionalističkog shvaćanja i oblikovanja obrazovanja, može se zaključiti kako kurikulum kao sredstvo upravo takvog oblikovanja, predstavlja prostor podložan planskoj manipulaciji. Primjer povezivanja obrazovanja i gospodarstva daje Ross (2006):

"Ako skupina tvoraca kurikuluma, primjerice, smatra da bi pojedinci trebali razvijati poduzetnički duh i odgovornost za vlastiti socijalni i ekonomski napredak, osigurati će da kurikulum sadrži tematiku koja naglašava individualnu inicijativu, postavlja individualne dužnosti i obaveze ispred društvenih i kolektivnih prava, te pridaje veliku važnost poduzetničkim aktivnostima unutar odgojno-obrazovnih institucija" (str. 11)

Kurikulum sadržava i određuje cilj, zadatke, sadržaje i metode obrazovanja, a osnovno razilaženje u teoriji kurikuluma prepoznaje se prema pojmovima kurikuluma zatvorenog i otvorenog tipa. Posch, Larcher i Altrichter (prema Previšić, Bognar, Vican, 2007) zatvorenim kurikulumom nazivaju pristup koji istražuje zakonitosti poslovnog svijeta, te prema njima kreira obrazovne potrebe, čime one postaju zadacima kurikuluma, a obrazovanje priprema za specifične aktivnosti. Kao osnovne karakteristike navode krajnje operacionalizirane ciljeve određene za svaki stupanj obrazovanja, a dok je njihovo ostvarivanje jedini uspjeh, spontane istraživačke inicijative sudionika obrazovnog procesa videne su kao prepreke na putu do cilja. S druge strane, isti autori iz humanističke perspektive opisuju ideju otvorenog kurikuluma koji nema unaprijed utvrđene rezultate učenja, ciljevi i planirani koraci nisu fiksni i nepromjenjivi, ističe se važnost iskustvenog doživljaja sudionika obrazovnog procesa, a time njihovo sudjelovanje oblikuje zadatke obrazovanja, što dovodi do drugačijeg shvaćanja uspjeha obrazovnog procesa.

Današnji prevladavajući pristup obrazovanju definitivno je kurikulumski pristup zatvorenog tipa, tj. obrazovanjem se nastoji utjecati na gospodarske prilike, što ujedno znači da gospodarske prilike nastoje oblikovati i oblikuju obrazovni sustav. Ipak, u tom nastojanju

pokušavaju se održati karakteristike kurikuluma otvorenog tipa, međutim, one ostaju u službi ispunjavanja unaprijed određenih ishoda obrazovanja. Orijentiranost na poželjne ishode (vrlo specifične) za razliku od procesa i iskustva u obrazovanju sadržano je u konceptu kompetencijskog pristupa, a smatram da je takav pristup u potpunosti u službi održavanja postojećih društvenih i proizvodnih odnosa, tj. neoliberalnog kapitalizma.

Iz perspektive dugogodišnje tradicije kurikuluma, Ross (2006) daje pregled tri različita oblika tradicije pisanih kurikuluma, odnosno motiva koji se nalaze u pozadini same izrade kurikuluma. Time razlikuje tri različita tipa, tj. kurikulum usmjeren na sadržaj, cilj i proces, te opisuje na koje je načine ta usmjerenost, tj. određena kurikulumska tradicija povezana sa društveno-političkim kontekstom. Kurikulum usmjeren na sadržaj, poznat još i kao akademski ili liberalno-humanistički kurikulum, predstavlja svojevrsnu kurikulumsku bazu, a karakterizira ga podjela akademskih sadržaja i disciplina na nastavne predmete sa više ili manje strogim granicama. Ovakav tip kurikuluma nije aktualan toliko zbog održavanja njegove tradicije, već zbog svoje otvorenosti prema promjenama, tj. mijenjanju i uvođenju novih sadržaja, te raznim mogućnostima manipulacije i reorganizacije. S obzirom na tu promjenjivost i otvorenost ideološkim usmjerenjima, određena hijerarhija predmeta unutar ovakvog kurikuluma je u svakom slučaju neizbježna.

Kurikulum usmjeren na proces odnosi se na progresivne pedagoške metode, te ga, s obzirom na to da povezuje proces učenja sa djetetovim razvojnim procesom, Dewey opisuje kao *kurikulum usmjeren na dijete*. U najvećoj ga mjeri karakterizira upravo usmjerenost na proces, tj. na različite metode učenja i poučavanja koje podrazumijevaju igru, grupne aktivnosti, iskustveno učenje itd. Unaprijed određeni sadržaji poučavanja u drugom su planu s obzirom na poštivanje učenikovih interesa i mogućnosti njihova sudjelovanja u kreiranju samog kurikuluma. Također, odnos između učitelja i učenika bazira se na ulozi učitelja koji omogućuje učenje bez tradicionalne transmisije znanja, te uvažava pojedince, tj. individualne načine učenja. Iz svih opisanih karakteristika, Ross (2006.) zaključuje maksimu kurikuluma usmjerenog na proces: „kurikulum bi trebao omogućiti učenicima da razumiju svijet na svoj način i pomoću vlastitog propitivanja“ (str. 138).

Kurikulum usmjeren na cilj predstavlja dominantan oblik kurikuluma suvremenog svijeta, a ciljevi koji ga sačinjavaju odražavaju specifične potrebe društva i ekonomije. Drugim riječima, tržište služi kao univerzalno sredstvo legitimacije kurikuluma:

"Mogućnosti i sposobnosti potrebne za zadovoljenje potreba suvremenog života koriste se za opravdanje predmeta koji tvore kurikulum. Ta opravdanja ne ovise o akademskim vrijednostima pojedinih predmeta, već o njihovoj sposobnosti isporuke određenih "neophodnih" vještina. Stroge granice između predmeta nisu osobito važne, pa klasifikacijski kod može biti slab. Okvir ipak ostaje osobito jak, jer dominantan pedagoški model ostaje transmisija učitelja stručnjaka na učenika<sup>1</sup>. (Ross, 2006. str. 116)" .

Spomenute potrebe suvremenog društva kreirane su upravo kapitalističkim načinom proizvodnje i upravljanja koji konstantno zahtjeva specifične resurse i kapital, pa time i ljudski. Ross (2006.), primjerom Velike Britanije daje kratak pregled ove promjene kurikulumske paradigme koja se događala upravo paralelno s usponom neoliberalne države i svih njenih paradoksa. Centralni pojam ovdje je pojava nove strukovnosti (*vocationalism*) krajem 1970-ih godina, koja se putem kontrole proširila na kurikulume svih razina i disciplina, a predstavlja premoštenje razlike između strukovnih i akademskih školskih programa, te stapanje ideologije profesionalizma i struke sa progresivizmom. Postepeno su se, reformskim aktovima i osnivanjem raznih tijela nadzora nacionalnog kurikuluma, te vladinih obrazovnih agencija, određivali elementi unutar obrazovnog sistema, tj. jačala je selekcija znanja, te određivanje bihevioralnih obrazovnih ishoda (kompetencija). Kurikulum usmjeren na cilj tako postaje instrument nad kojim vladajući imaju potpunu kontrolu, a povećanje ekonomske konkurentnosti postaje glavni eksplicitan cilj vođenja državnog obrazovnog sistema.

U kontekstu ekonomske međunarodne konkurentnosti i plasmana, neizostavan element svake proizvodnje postaje pojam standarda. Upravo uvođenje i reguliranje obrazovnog standarda, tj. normiranje obrazovanja i njegovih ishoda predstavlja trend u vođenju obrazovanja i kurikuluma; „Aktualno stanje pokazuje da se standardiziraju postignuća ili ishodi odgojno-obrazovnog sustava (paradigma output-standard), a ti se ishodi imenuju kompetencijama“ (Strugar, 2012, str. 34.). Shodno tome je i Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum usmjeren na standardizirane ciljeve obrazovanja. Tako na konformistički način opravdava naglasak na kompetencijama kao ciljevima obrazovanja:

---

<sup>1</sup> Prema Bernsteinu, kategorije klasifikacije i okvira čine *obrazovni kod* kojim se može opisati određeni kurikulum. Klasifikacija predstavlja odnos između sadržaja kurikuluma, tj. jake ili slabije granice između nastavnih predmeta, dok se pojam okvira odnosi na kontekst transmisije znanja, tj. pedagoški odnos učitelja i učenika (Ross, 2006. str. 98).

„Razvoj društva temeljena na znanju i proces globalizacije, naročito jačanje svjetskoga tržišta i konkurencije na globalnoj razini, stvaraju nove potrebe na razini društvenoga života i života pojedinca u svim područjima: kulturi, znanstvenomu i tehnološkomu razvoju, gospodarstvu, društvenoj povezanosti, položaju i ulozi pojedinca kao građanina te njegovu osobnomu razvoju“ (MZOŠ, 2011, str. 16.).

Time se dolazi do pojma kompetencija koje postaju centralni i nezaobilazni pojam kada je riječ o obrazovanju, tj. uviđa se poveznica između kurikuluma usmjerenog na cilj i aktualnog kapitalističkog uređenja. Drugim riječima, kompetencije kojima je obrazovanje dužno opskrbiti one koji uče, postaju konformističko oruđe za život unutar postojećeg društvenog poretka.

## **4.2. Kompetencije**

Usklađivanje obrazovanja sa zahtjevima gospodarskog razvitka podrazumijeva transformaciju obrazovnog sustava i isključivo odgovaranje tog sustava na tržišna kretanja. Obrazovne se politike, s tim u skladu, kreiraju na način da udovolje zahtjevima suvremenog zapadnog društva. Tako se u obrazovanju događa pomicanje fokusa sa sadržaja obrazovanja i njegova procesa uopće, na same ishode. Ti su ishodi formulirani kao kompetencije, a upravo je kompetencijski pristup postao dominantan i obuhvaća sve oblike i razine odgoja i obrazovanja. Drugim riječima, kompetencije su "obrazovno-politički odgovor na promjene i izazove tržišta rada" (Palekčić, 2014, str. 8), a uska povezanost kompetencijskog pristupa sa tržišnom logikom skriva se iza generičnog pojma "uređenja" obrazovnog sustava. Drugim riječima, konkretizacija ciljeva i jasno formulirane razine obrazovanja optimalno su opravdanje promjena u obrazovanju široj javnosti, a posebice onima koji ne promišljaju prirodu i bit obrazovanja.

Kompetencijski pristup obrazovanju postao je posljednjih godina vrlo privlačan kako kreatorima obrazovnih politika koji nastoje udovoljiti vanjskim zahtjevima kapitalističke proizvodnje, tako i kapitalistima, tj. poslodavcima. Kompetencije kao formulirani ishodi obrazovanja predstavljaju sjedinjenje znanja, vještina i stavova kao svojevrstnih rezultata obrazovnog procesa i sposobnosti efikasne primjene navedenih stečenih elemenata prema pravilima proizvodnog sistema. Također, pojam kompetencija usko je vezan uz pojmove kvalifikacije i stručnosti. Kompetencije su formalno određene stupnjevima obrazovanja, a označuju razinu kvalifikacije za pojedine struke. Tako određene, kompetencije su danas

sastavni dijelovi obrazovnih kurikuluma i raznih programa, te obrazovnih strategija, a s obzirom da je kurikulum općenit temelj obrazovnog procesa, taj se proces transformira u formiranje kompetentne osobe za učinkovito i aktivno sudjelovanje u društvu, tj. opremanje pojedinaca isključivo onim kompetencijama koje se u datom društvu smatraju idealima i jedinim važećim ljudskim karakteristikama s ciljem održanja i produbljivanja postojećeg odnosa, a ovdje se radi o kapitalu. Tako se može reći da svrha obrazovanja postaje proizvodnja kompetentnih stručnjaka, a proizvodnja je ovdje ključan pojam, jer, ne samo da se postojeća ideologija reproducira u vidu ove redefinirane obrazovanosti, već se samim kompetencijskim pristupom kapitalistički proizvodni principi primjenjuju na obrazovni sustav. Takvo što se očituje upravo u fokusu na ishod, ili, drugačije rečeno, krajnji proizvod obrazovnog procesa. U anglofonoj literaturi kompetencije kao ishode obrazovanja obuhvaća pojam *output*, a neodvojiv je od pojma ekonomske proizvodnje. Tako postavljeno, može se reći da prigrljenim kompetencijskim pristupom u neoliberalnom svijetu, vladajuće strukture iskazuju rastuću brigu za output vlastitog pogona obrazovanja, a manju za sam proces, te uglavnom nikakvu za razvoj mišljenja tijekom spoznavanja uopće, jer, kompetencije koje se uglavnom navode ne podrazumijevaju kritički odnos prema svijetu ili refleksiju, što bi u cijelu priču uvelo nepoželjan moment nepredvidivosti.

Cilj povećanja performansi, odnosno, poželjnih kompetencija je povećanje konkurentnosti na svjetskom tržištu, a svojevrstu ulogu koordinacije konkurentnosti s ciljem kompeticije na tržištu ima uvođenje standarda u obrazovanju, međutim:

"Obrazovanje zasnovano na standardima dakle nije ništa drugo nego otmjen model cilj - sredstvo, u kojemu sadržajni standardi predstavljaju ciljeve, a poučavanje (nastava) sredstva za postizanje ciljeva, a rezultati na testovima pružaju dokaze jesu li ciljevi dostignuti" (Palekčić, 2014, str. 8).

Palekčić (2014) opisuje tu promjenu paradigme u obrazovanju i stavljanje instrumentalnih vještina u prvi planu, dok se u drugom planu nalaze duhovne aktivnosti, a sve po ekonomskom ključu, i naglašava jedan bitan problem često spominjan kao jedna od glavnih zamjerki kompetencijskog pristupa, a to je nedostatak teorijske utemeljenosti i empirijske provjerljivosti kompetencijskog koncepta i manjak uvažavanja postavki nastavnog procesa kao pedagoške konstrukcije. Također, model obrazovanja s naglaskom na kompetencijama kao ishodima trivijalizira sadržaje obrazovanja, zanemaruje vlastite negativnosti uvođenja standarda i mehanizama evaluacije kao što je pojava učenja kao isključivo učenja za test, a

svaka se takva reforma općenito donosi uz vrlo malo ili gotovo bez diskusije oko svrhe obrazovanja ili promišljanja temeljnih pedagoških pojmova. Time se na suprotstavljenim stranama nalaze obrazovna politika kreirana "izvana" i pedagoška teorijska perspektiva odgoja i obrazovanja. Općenito, preskriptivističko određivanje poželjnih ishoda obrazovanja, a posebice razrađeno u vidu kompetencija, koje, prema opisima relevantne dokumentacije, služe za uspjeh, budućnost, ili zapošljavanje, u neskladu je sa pedagoškim viđenjem istinskog obrazovanja, odnosno s pedagogijom samom. Preciznije: "Iza riječi „uspješno“, „prikladno“, „prihvatljivo okruženju“, „funkcionalno“ – u svim ovim pojmovima riječ je suštinski o prilagodbi, konformiranju" (Komar, 2010, str. 273). Obrazovanje time, kroz osposobljavanje kompetentnih osoba, formira konformiste postojećeg sustava, a budući da je riječ o neoliberalnom kapitalizmu i kompetencijama za njegovo održavanje, samo sebe transformira u faktor proizvodnje. Palekčić (2015) upozorava i na jedan bitan pedagoški element koji unutar kompetencijskog pristupa nedostaje, odnosno, upitna je i njegova mogućnost, a to je kritičko promišljanje, tj. ističe kako se kompetencije o kojima je riječ uopće "ne odnose na kritičko-refleksivni odnos prema svijetu, nego na afirmaciju danih stanja" (str. 363).

U navođenjima poželjnih kompetencija, neizostavne su poduzetničke kompetencije, a sastavne su u kurikulumima obaveznih razina obrazovanja, ali se posebno očekuju kao ishod visokog obrazovanja općenito. Tako primjerice strategija *Rethinking Education*, čiji je autor Europska komisija ističe kako bi zemlje članice Europske Unije trebale promicati poduzetničke kompetencije novim i kreativnim načinima podučavanja i to od osnovnoškolske razine nadalje. Kompetencije su navedene glavni čimbenici europskog potencijala povećanja produktivnosti. Iz tog se razloga zemlje članice pozivaju na veća ulaganja u obrazovanje s ciljem osobnog razvoja pojedinaca, opće dobrobiti i aktivnog građanstva. Veća ulaganja u obrazovanje općenito ovdje ne označavaju ništa više nego faktor povećanja produktivnosti. Tako se i jasno ističe kako bi vlasti trebale "mapirati potencijalne deficite obrazovnog sustava i fokusirati se na ona područja koja mogu najbolje povratiti uložena sredstva" (*Rethinking education*). Drugim riječima, poučavanje neisplativog nije od posebnog značaja za vlasti, a i, sve više, šire javnosti, koja prihvaća novu paradigmu obrazovanja pod pritiskom neoliberalnog koncepta društva i načina promišljanja obrazovanja kao osposobljavanja za funkcioniranje u društvu i uspjeh. Strategija kao svoj doprinos metodici nastave navodi problemsku nastavu sa problemima preuzetim iz stvarnog svijeta poduzetništva, a promiče i

prožetost svih disciplina i razina obrazovanja ovakvim pristupom kako bi se učenicima pružio iskustveni doživljaj s ciljem pripreme za današnji svijet i raniji odabir karijere. U skladu s time je i „Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) dao formalni okvir odgojno-obrazovnim ustanovama (vrtići, osnovne i srednje škole) da uključe učenje poduzetništva kao međupredmetnu temu u postojeće nastavne planove i programe“ (NCVVO, str. 4.).

Također, u dijelu koji se odnosi na obrazovanje nastavnika i njihove sposobnosti da udovolje vanjskim zahtjevima i suvremenom modelu obrazovanja ističe s važnost suradnje sa poduzetnicima i lokalnim poslodavcima kako bi kurikulum postao bolje povezan i usklađen sa stvarnim zahtjevima pojedinih radnih mjesta, pa se tako predlaže i uloga poduzetnika kao mogućih gostujućih predavača, dok se od nastavnika očekuje predanost konstantnoj nadogradnji sposobnosti, učenju suvremenih trendova u tehnologiji i poduzetništvu, te oblikovanju selektiranog sadržaja sa svrhom razvoja spomenutih kompetencija. Sukladno tome, brojni (i podržavani) su medijski istupi poduzetnika i kompanija u kojima kritiziraju neprikladnost sadržaja koje nude i poučavaju institucije visokog obrazovanja, te njihovu neusklađenost sa zahtjevima tržišta. Oni uglavnom potražuju veću spremnost diplomanata za što brže priključenje svijetu rada, predlažu sadržaje pojedinih kolegija, te zagovaraju intenziviranje praktičnih dijelova programa studija. Jasno i sažeto objašnjenje, te zagovaranje razvoja poduzetničkih kompetencija nudi i domaća literatura, velikim dijelom iz ekonomskog miljea, npr.:

„Ono što se na fakultetu poučava i što se od sadržajnog znanja i proceduralnog umijeća na taj način može steći tek je djelić onoga što današnji studenti trebaju u kasnijem životu. Samo ako se uz sustav znanja iskusi i mogućnost njegove primjene, povećava se vjerojatnost da se to znanje može analogno ili kreativno primijeniti u različitim situacijama za rješavanje problema. Ova vještina povećava konkurentnost studenta i osnažuje njihov položaj na tržištu rada (Sedlan Kőnig, 2013, str.61).“

Kritičkim sagledavanjem ovakvih zahtjeva, oni se mogu usporediti sa svojevrsnom narudžbom radne snage određenih karakteristika i kvalifikacija, a sve u svrhu bržeg i isplativijeg nastavka proizvodnje i vlastitog tržišnog rasta. Slijedeći ovakve napatke, obrazovni sustav preuzima funkciju kadrovskih odjeljenja, istovremeno povećavajući produktivnost onih koji to traže. Slično se događa i u polju znanosti, gdje su sve češća partnerstva između sveučilišta i privatnih tvrtki, koje, kako objašnjava Callinicos (2010),



zadovoljno štede i kada su u pitanju istraživanja, ukidajući vlastite istraživačke pogone i oslanjajući se na državu i sveučilišta na putu prema povećanju međunarodne konkurentnosti.

Poželjni su ishodi u vidu kompetencija potrebnih za funkcioniranje u korporativnom svijetu zacrtane, a ukoliko obrazovanje zakaže i ne dovede do tih ishoda, smatra se neefikasnim. Drugim riječima, drugačije sposobnosti ili načini razmišljanja kao mogući ishodi obrazovnog procesa smatraju se bezvrijednima. Time se reproducira veliki broj visoko obrazovanih osoba fokusiranih na karijere prema nametnutim instrukcijama, bez sposobnosti ili osjećaja potrebe promišljanja alternative. Iz tog je razloga opravdan Bourdieu-ov (2008) pogled na neoliberalni kapitalizam kojeg opisuje kao *utopiju* beskrajne eksploatacije. Osim vladajuće strukture koja nastoji popločati put privatnom poduzetništvu, kako je već i rečeno, sve veći broj obrazovnih stručnjaka postaju pobornici kompetencijskog pristupa i brinu o implementaciji orijentiranosti na kompetencije u obrazovni sistem. Takvim radom ispunjuju očekivanja, te na neki način podčinjuju vlastitu znanost vanjskim zahtjevima kreiranim tržišnom logikom, s ciljem povećanja efikasnosti obrazovnog sustava, a svrha obrazovanja određena postojećim sistemom u potpunosti legitimizira ovakve prakse. Palekčić (2014) upozorava upravo na manjak teorijske rasprave i sagledavanja pedagoške teorije u smislu očite jednostranosti obrazovno političkog diskursa i njegove opće orijentiranosti na praktičnost i primjenjivost. Međutim, nije moguće upirati prstom u pojedince odgovorne za takvu jednostranost, određenje obrazovanja, njegovih ishoda i postupanje za znanjem u suvremenim zapadnim društvima. Iz tog razloga Liessmann naglašava kako ta situacija nije "individualni propust niti promašena prosvjetna politika, već sudbina svih nas kao posljedica kapitalizacije duha" (Liessmann, 2008, str. 9).

Ovu je sveobuhvatnu promjenu paradigme u obrazovanju posebno zanimljivo analizirati u tranzicijskim zemljama kao što je Hrvatska. Skok u kapitalistički sustav i njegov razvoj na ovim prostorima do danas, ukazuje na rastuću brigu za povećanje međunarodne konkurentnosti, pa se reforme s tim ciljem u svim sferama društva događaju površno i užurbano, a tako je i sa obrazovanjem. Ako tome pridodamo i dužnost poštivanja europskih regulativa i smjernica, kompetencijski je pristup (i sve što sam po sebi podrazumijeva) krajnje apsolutiziran, a biti njegov pobornik znači birati jedinu legitimnu opciju.

### **4.3. Provjera ishoda**

Da bi ovaj opći fokus na ishode i efikasnost obrazovnog procesa bio potpun, u obrazovnim se institucijama u sve više zemalja uvode standardizirani testovi kao ultimativni pokazatelji znanja, ali i pokretači novih smjernica i reformi. Dokaz opće ekonomizacije obrazovanja upravo je način na koji se provodi vrednovanje odgoja i obrazovanja s obzirom da počiva na ideji kvantifikacije obrazovnih ishoda na svim razinama. Tako se znanje pojedinca, ali i kvaliteta cjelokupnog obrazovnog sistema izražava u brojkama i uspoređuje u brojnim različitim kategorijama. Liessmann (2009) naglašava kako je usmjerenost na ovakav tip vrednovanja i rangiranje u korelaciji s paradigmom poslovno-ekonomskog mišljenja, s obzirom na pokušaj mjerenja škola i sveučilišta prema njihovim tržišno usmjerenim rezultatima, čime pojam kompetitivnosti postaje primarni motiv odgoja i obrazovanja. Procesi evaluacije i provjere standardiziranog tipa time postaju alati za "prestrukturiranje obrazovnog sektora koji se bez krznanja više ne rukovodi spoznajom, znanstvenom znatiželjom i akademskom slobodom, nego fantazmom efikasnosti, iskoristivosti, kontrole, vrhunske učinkovitosti i prilagođavanja" (str. 74).

Vođene upravo spomenutim načelima, mnoge države svijeta u svoje obrazovne sisteme uvode standarde i mjere njihove evaluacije na svim razinama. Hrvatski doprinos trendu predstavljaju nacionalni ispiti i državna matura jednaka za maturante svih tipova srednjih škola, ali i sudjelovanje učenika hrvatskih škola u međunarodnim standardiziranim testiranjima. Jedan od takvih programa koje valja istaknuti je PISA (Programme for International Student Assessment), projekt OECD-a kojim se nastoje evaluirati obrazovni sustavi zemalja širom svijeta putem testiranja vještina i znanja petnaestogodišnjih učenica i učenika. Područja iz kojih se provjerava znanje ovih, kako OECD navodi, "predstavnik ekonomija", su čitanje, matematika i prirodoslovlje, no posljednjih se godina naglasak stavlja na zasada još opcionalna testiranja sposobnosti rješavanja problema i financijske pismenosti. Opis programa navodi kako testovi nisu direktno povezani ni sa jednim nacionalnim kurikulumom, te provjeravaju učeničke sposobnosti i opremljenost za sudjelovanje u društvu po završetku redovnog obaveznog obrazovanja (Oecd.org, 2016), Rezultati testiranja pak služe usporedbi obrazovnih sustava zemalja sudionica, te uvelike utječu na obrazovnu politiku pojedine zemlje, ovisno o položaju na ljestvici. Ono što je zabrinjavajuće je široko prihvaćeno mišljenje kako su ova testiranja i slične međunarodne standardizirane provjere znanja i sposobnosti legitimni pokazatelji kvalitete obrazovanja pojedinih država, gdje korištenje pojma kvalitete ukazuje na jačinu diskursa tumačenja rezultata ovakvih programa.

Pretpostavka je da je školstvo niže rangiranih zemalja općenito loše, te da je njihovo obrazovanje nekvalitetno i ne donosi zadovoljavajuće rezultate, čime se vrši pritisak na obrazovanje u cjelini, tj. na sve njegove sudionike i tvorce obrazovne politike, odnosno, autonomiju u obrazovanju općenito. Slijedeći opisanu logiku, kvalitetu obrazovnog sustava neke države moguće je procijeniti isključivo putem sudjelovanja na međunarodnim testiranjima i usporedbe s drugima, a uz pretpostavku da se pomoću rezultata testova može predvidjeti sposobnost pojedinih zemalja za tržišno natjecanje, ovo predstavlja temeljni argument za sudjelovanje uopće (Npr. Lowther, 2003).

Bitno je istaknuti i to, da tamo gdje je neoliberalni sistem uzeo maha, standardizirani testovi služe mapiranju isplativosti škola kao državnih institucija, pretvarajući obrazovanje u državno natjecanje upisivanja poželjnih podataka. Kako bilo, standardizirani se ispiti provode po završetku određene razine obrazovanja ili školovanja, a temeljni je argument njihove primjene promicanje jednakosti u obrazovanju, tj. kako opisuje Chomsky (2014), temelje se na ideji da se svakog učenika može poučavati i testirati jednakim standardima i pod jednakim uvjetima koje propisuje određena vanjska skupina stručnjaka i političara. Stvarnost nam, s druge strane, pokazuje da jednaki testovi ne označavaju jednakost u obrazovanju. Standardizirani programi i testovi u SAD-u mogu (i moraju) poslužiti kao primjeri neoliberalne agende i načina postupanja sa državnim obrazovnim institucijama čije financiranje, ili ostanak unutar javnog sektora uopće, ovisi o ishodima testiranja, a sve kroz sistem nagrada i kazni za škole kao institucije, ali i nastavnike kao pojedince. Glavni takvi programi su *No Child Left Behind*<sup>2</sup> i *Race to the Top*<sup>3</sup>, a oni "nisu namijenjeni poboljšanju obrazovnog sistema, već njegovom uništenju: glavni je cilj pokušaj njegove privatizacije, a jedan od načina je rasterećenje države od javno financiranih službi i to na način da ih se prikaže nefunkcionalnima" (Chomsky, 2014). Uz to, ono što ne iznenađuje s obzirom na ekonomsko uređenje, ovakvi su programi izazvali procvat tzv. testing industrije, tj. korporacija koje se bave isključivo proizvodnjom

---

<sup>2</sup> *No Child Left Behind* nacionalni je program SAD-a, koji kako dio zakona o osnovnim i srednjim školama, nastoji ojačati centralnu ulogu države u provođenju i kontroli ishoda obrazovanja, te povećanje efikasnosti obrazovnih programa. Donesen je 2002. god. za vrijeme Busheve administracije, a nominalan je cilj povećanje rezultata u cijelosti, pa su tako skupine učenika slabijih rezultata u posebnoj fokusu. Provedba programa temelji se na seriji standardiziranih testova.

<sup>3</sup> *Race to the Top* naziv je programa iz 2009. godine čiji je naglasak na povećanju kompeticije u obrazovanju. Program se temelji na sistemu stimulacije i nagrada za posebna obrazovna postignuća i inovacije, a iz fonda za gospodarski oporavak i ulaganja.

standardiziranih testova, a koje, kao što je i za očekivati, profitiraju od uvođenja novih standarda (koje ujedno i potiču) i kreiranja odgovarajućih testova (Alternet, 2016).

Osim pitanja financiranja škola i njihove privatizacije, ovakvi oblici provjere ishoda imaju direktan učinak na formiranje stava učenika o obrazovanju općenito. Naime, ukoliko se fokus stavlja na rezultate testiranja, raste određen pritisak na sve sudionika odgojno-obrazovnog procesa, te je time logično da će se cjelokupno njihovo djelovanje podređivati što boljem ishodu i plasmanu. Neupitan je degradirajući efekt ovakvih programa na nastavnu praksu i nastavničku profesiju, ali i na formiranje učeničkih stavova o obrazovanju općenito. Prevladavajuća briga oko rezultata testiranja proporcionalno smanjuje učenikovu znatiželju, želju za spoznajom, istinsku kreativnost, te sve ostale elemente odgojno-obrazovnog procesa koji zapravo u sebi sadrže potencijal nepovoljan za ishode testiranja. Drugim riječima, ti elementi u sebi sadrže moment nepredvidivosti, što uvelike ometa fokus na rezultate. Za razliku od znatiželje, glavne karakteristike i zadaci uspješnog učenja postaju poslušnost i disciplinirano izvršavanje unaprijed postavljenih ciljeva, odnosno standarda, čime se ustvari redefinira i sam pojam uspješnosti u obrazovanju. Štoviše, ovakvo poimanje uspjeha i uspješnosti puno je bliže onom iz domene poduzetništva, gdje briga za visoku performativnost i rezultate daleko prednjači ispred svih ostalih. Chomsky (2015) također upozorava na zanimljiv zaključak, a to je da cjelokupni sustav standardiziranih testova i metoda vrednovanja pomaže stvoriti i potvrditi ideju *ekonomskog čovjeka*<sup>4</sup>, koja opisuje onoga koji racionalno kalkulira kako poboljšati vlastiti status, tj. bogatstvo. Time se, osim shvaćanja znanja isključivo kao sredstva za postizanje unaprijed određenih ciljeva, učenici odgajaju u poduzetničkoj klimi gdje su vrijednosti iskazane u brojkama i unutar ljestvica, a odgoj i obrazovanje na svim razinama postaju poput treninga za buduće poslovanje, odnosno, za sudjelovanje u natjecanju ili utrci. Iz tog razloga Despot (1991) obrazovane opisuje kao "potencijalno roblje za popunjavanje praznih radnih mjesta u odgovarajućim sektorima obezglavljenog društvenog bitka" (str. 17).

---

<sup>4</sup> Ekonomski čovjek (lat. homo oeconomicus), teoretska konstrukcija ljudskoga bića u djelima engl. klas. ekonomista XVIII. st. koja postoji i poslije u modelima ekon. teorije, te se iz nje dedukcijom postuliraju opći ekon. zakoni. U svojstvu poduzetnika, ekon. čovjeku cilj je maksimiranje profita, a u svojstvu potrošača cilj mu je maksimiranje korisnosti. Savršeno je sebičan i savršeno racionalan u ostvarivanju tih ciljeva. Zakone poštuje samo zato što je cijena njihova poštovanja manja od kazne zbog njihova nepoštovanja. Izvršava preuzete ugovorne i druge obveze zbog svojega poslovnog ugleda (do drugog mu ugleda, strogo govoreći, nije stalo). Potpuno je lišen neekonomskih strasti (nacionalnih, lokalnih, ideoloških, vjerskih) koje bi ga odvlačile od maksimiranja ciljeva. Ne robuje dogmama bilo koje vrste jer bi ga one vodile ekonomski nefunkcionalnim ponašanjima. Živi u svijetu jednakih takvih bića i jedini mu je dodir s njima tržište (Proleksis online enciklopedija)

Ideal obrazovanja određen opisanim kriterijima, produkt je određenih ideoloških smjernica, te kao takav ne nastaje niti opstaje pukom uspostavom neoliberalnog kapitalizma, već, kao što je slučaj sa ideologijom uopće, zahtjeva svoju sustavnu konstrukciju i održavanje. Time se obično bave oni kojima je to u interesu, te koji time na bilo koji način profitiraju, a u ovom je slučaju riječ o predstavnicima kapitala koji upravo podupiru isplativo obrazovanje u obliku spomenutog treninga za buduće poslovanje, te time sudjeluju u formiranju obrazovne politike.

## 5. Javne politike obrazovanja i njezini akteri

Ukoliko uzmemo da su suvremeni trendovi i promjene u obrazovanju posljedica spomenute kapitalizacije duha i prevladavajuće neoliberalne politike, ne možemo detektirati konkretan moment i pojedince odgovorne za postojeće stanje obrazovanja. Ipak, kritičkim promišljanjem, može se lako analizirati poveznica između ekonomske politike i obrazovanja, tj. načine na koje ono *vanjsko* utječe i formira obrazovnu politiku. Takvi su utjecaji izvori jednostranosti u obrazovanju, tj. određenja obrazovanosti u isključivo funkcionalističkom smislu. Ako se u obzir uzme činjenica da se obrazovanjem nastoji (u zadanim okvirima) povoljno utjecati na gospodarstvo, te ako se to gospodarstvo većinom nalazi u privatnim rukama, prilično je jasno čiji će i kakvi interesi nastojati oblikovati i pritiskati obrazovni sustav, odnosno (su)kreirati obrazovnu politiku. Upravo ti partikularni interesi (a predstavljeni kao faktori opće dobrobiti) stoje u pozadini brojnih reformi obrazovnih sustava na svim razinama, jer, prema sadržaju Lisabonske strategije, ulaganje u ljudski kapital jedna je od "glavnih pretpostavki za stvaranje suvremenog gospodarstva utemeljenog na znanju" (EU, 2000) Neoliberalna pak država štiti privatni sektor, jer, on i sačinjava glavninu ekonomije, a razvoj kao općenit pojam danas označava uglavnom rast tog istog sektora. Ono što je u odnosu države i privatnog sektora ključno za obrazovanje u najširem smislu je pojam isplativosti obrazovanja, tj. postavka da broj obrazovanih, te vrste znanja i kompetencija koje sačinjavaju njihovo obrazovanje, a što zajedno tvori tzv. *output* obrazovnog sustava, moraju odgovarati zahtjevima tržišta. Iz ovoga proizlaze najmanje dva zaključka; prvo je to da se svako drugačije znanje i sposobnosti koje nisu tražene na tržištu rada smatraju neisplativima i predstavljaju disbalans u statističkim mjerenjima (u obliku kojih se uglavnom provjerava uspješnost obrazovanja općenito). Drugi je zaključak taj da je pri ostvarenju cilja i funkcije obrazovanja kao obrazovanja koje u potpunosti reagira na tržišne impulse neminovno uplitanje raznih stručnjaka iz domena politike i ekonomije a s ciljem krojenja obrazovne politike i donošenja reformi (isplativog) obrazovanja.

Na neki se način tako krovnim pitanjima i paradigmama u obrazovanju bavi po nekoliko ministarstava, nebrojeno mnogo ekonomista, bankara, poduzetnika i ostalih, a obrazovnim je stručnjacima, te onima zaposlenim u obrazovnim institucijama svake razine, dodijeljen zadatak implementacije određene obrazovne politike. Štoviše, pregledom ekonomske literature pojam obrazovanja poprima jednu sasvim drugačiju dimenziju, te se uvelike razlikuje od pojma obrazovanja u kontekstu pedagogijske literature. Primjerice, pojmovi kao

što su "premije za obrazovanje" ili "povrat na obrazovanje" (Šošić, 2003) prikazuju obrazovanje kao ništa drugo nego investiciju kao logičan korak u procesu proizvodnje, a od koje se očekuje profit. Osim banaliziranja tog pojma, rastuće je i briga oko osiguravanja te investicije, tj. stvaranja okruženja kako bi ona sigurno bila isplativa. Pojednostavljeno, ekonomisti i primjerice ministarstvo rada baviti će se primarno izračunima postotaka vezanih uz tržište rada, ukazivati na višak ili manjak u određenim poljima i zvanjima, pa i davati smjernice vezane uz kvote u obrazovanju, što u sam obrazovni sustav unosi osjetan proizvodni moment dok će se poduzetnici i korporacije, kao oni koji poznaju "stvarne" zahtjeve radnih pozicija biti zaduženi za više kvalitativni aspekt obrazovanja, što uključuje vrste i oblike znanja i kompetencija potrebnih za svijet rada s naglaskom na primjenjivost, a što u procesu obrazovanja kao proizvodnje predstavlja potražnju za jasno definiranim proizvodom. Taj proizvod u konačnici za njih znači povećanje produktivnosti, odnosno, ostvarenje profita. Valja napomenuti da ovakav stav prema obrazovanju podrazumijeva i odgovarajuć stav prema samom znanju, a njime se, kako Liessmann (2009) opisuje, postupa kao sa sirovinom, te napominje kako se radi o "letimičnom fragmentiranom znanju koje upravo dostaje za to da ljude održava fleksibilnima za radni proces" (Liessmann, 2009, str. 46). Opisani zahtjevi privatnog sektora i može se reći, obrazovanje po mjeri određenog radnog mjesta nisu samo poduprijeti u medijima, koji doduše imaju glavnu ulogu u formiranju mišljenja javnosti o mnoštvu društvenih pitanja, pa tako i obrazovanja, već su sastavni dijelovi obvezujućih strategija i deklaracija. Konsekventno, odstupanja od prijedloga i zahtjeva za promjenama unutar obrazovnih politika te ciljeva i sadržaja obrazovanja koje donose zaposleni pripadnici "realnog" vanjskog svijeta nisu samo izložena javnoj osudi, već se sustavno onemogućavaju. Strategija Europa 2020. primjerice u kratkim crtama navodi što države članice moraju učiniti na nacionalnoj razini, a po pitanju obrazovanja to između ostalog uključuje:

"(1) provesti reformu nacionalnih /i regionalnih) sustava istraživanja i razvoja te inovacija kako bi omogućile izvrsnost i pametnu specijalizaciju, ojačale suradnju između sveučilišta, istraživačkih centara i tvrtki, provele zajedničke programe (...) (2) osigurati dovoljan broj diplomiranih znanstvenika, matematičara i inženjera te usmjeriti nastavne planove i programe na kreativnost, inovacije i poduzetništvo, (3) na prvo mjesto staviti izdavanja za znanje, uključujući i porezne poticaje i druge financijske instrumente za promicanje privatnih ulaganja u istraživanje i razvoj" (Europska komisija, 2010, str. 15).

Neizbježni, tj. gotovo ključni pojmovi u tekstovima vezanim uz obrazovanje svakako su *kreativnost*, *inovativnost*, ili, općenito, *djelovanje*. Iako se uz njih često veže humanistički narativ o ostvarivanju ljudskih potencijala, subjektivnosti i odbacivanju pasivnosti, ti pojmovi, u poduzetničkom smislu označuju isključivo prepuštanje pojedinca samom sebi, te baratanje i upotrebu informacija radi pronalaženja načina na koji bi drugi mogli zavisiti o njemu, dok su, kao i taj pojedinac, prepušteni sami sebi. Kreatori obrazovnih politika, dakle, potiču na aktivaciju na tržištu rada i povećanje performansi ljudskih potencijala o čemu Lyotard, primjerice, zaključuje sljedeće:

"U svakom slučaju, globalna je posljedica načela performativnosti, čak ako on i ne omogućava donošenje jasnih odluka u svim slučajevima politike koju treba sprovesti, podčinjenost svih institucija visokog obrazovanja vlastima. Od trenutka kada znanje ne sadrži više cilj u sebi samom kao realizaciju ideje ili kao emancipaciju ljudi, za njegovo prenošenje više nisu isključivo odgovorni naučnici i studenti" (Lyotard, 1988., str. 83).

U suštini, bez obzira na vrstu znanja ili znanstveno područje, obrazovna politika kreirana na ovakav način pretvara obrazovni sustav u sustav prikladne obuke, služeći reprodukciji postojećeg uređenja.

Također, pitanje isplativosti obrazovanja otvara i pitanje isplativosti određenih znanstvenih grana. jer ovako postavljeni zahtjevi i prijedlozi daljnjeg razvoja obrazovnog sustava utječu na sve obrazovne razine ali i polja znanosti, te istraživačke aktivnosti. Kao što navedena Strategija ističe, upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava mora biti "pametno" i usklađeno sa zahtjevima tržišnog gospodarstva. Iz toga možemo zaključiti da će određen dio znanosti postati problematičan neoliberalnim tvorcima i reformatorima obrazovnih politika, a to su humanistika i društvene znanosti, čiji su "proizvodi" osuđeni na vrlo loš plasman na današnjem tržištu. Takav je plasman posljedica toga što krajnji cilj tih znanosti i nije pakiranje ishoda i rezultata istraživanja prema zahtjevima tržišta, već često upravo i kritika takvog ophođenja sa obrazovanjem i znanošću. No, kako se tržišne vrijednosti promatraju kao apsolutne, humanistika i društvene znanosti postaju jednostavno neisplative i beskorisne, a podršku takvom stavu daju društveno-ekonomska struktura ali i javno mišljenje. Iz tog razloga ne čude brojni napadi na studije društvenih i humanističkih znanosti, veća financijska sredstva, tj. ulaganja, za potrebe razvoja onih područja koja garantiraju povrat uloženog i profit ili uporaba i transformacija, primjerice, elemenata psihologije ili sociologije u svrhu



kreiranja novih tehnika manipulacija tržišta i ostvarivanja profita. A upravo prema primjeru ukidanja suvišnih industrijskih pogona zbog slabe potražnje i neprofitabilnosti, polovica je japanskih sveučilišta već najavila potpuno ukidanje ili drastično smanjenje upisnih kvota za studije društvenih znanosti. Takva je objava posljedica fokusa na razvoj isključivo tehnološke proizvodnje i vladinu obrazovnu politiku kojom nastoji "bolje zadovoljiti potrebe društva". Te su potrebe u pozadini proglašenja japanskog ministra obrazovanja koji je od dekana državnih sveučilišta otvoreno zatražio ukidanje studija iz područja humanistike i društvenih znanosti, ili pak njihovu transformaciju u nešto utilitarnije (THE, 2015). Ovaj primjer jasno pokazuje kako tržište utječe na oblikovanje obrazovnih politika, ali i to da, kako i Apple (2012) ističe, obrazovni sistem postaje i uzrok i posljedica društvenih i ekonomskih kretanja.

S obzirom na različito poimanje znanja i obrazovanja iz perspektive pedagogijske kao humanističke znanosti, i ove druge, opisane, tzv. ekonomske perspektive, te na rastuće pritiske na obrazovni sustav, važno je razmotriti ulogu pedagogije kao znanosti i djelatnosti naspram opisanih promjena. Ta uloga implicira jasan stav o tim promjenama, pritiscima i reformama obrazovanja, a koji proizlazi iz promišljanja temeljnih pedagogijskih pojmova i analize postojećeg stanja, jer "tek rastom pedagogijske teorijske spoznaje stvaraju se uvjeti za poboljšanje kvalitete praktičnog pedagoškog djelovanja (Palekčić, 2013, str. 332)", što uključuje kako pitanje obrazovne politike, tako i nastavu samu.

## 6. Uloga pedagogijske znanosti u formiranju javnih politika obrazovanja

Gotovo je ironično to da se u današnjem društvu prepunom specijalizacija i subspecijalizacija, strogo reguliranih potrebnih kvalifikacija, propisivanja i popisivanja ishoda obrazovanja, te generalno, opće usustavljenosti struka i stručnosti, pitanje obrazovanja prepušta najviše onima koji nemaju kvalifikacije za takvo što, već svojim prijedlozima i odlukama štite određenu agendu, uglavnom političke prirode, a što je najvažnije, bez prethodnog filozofijskog promišljanja temeljnih pedagogijskih pojmova, kritičkog promišljanja postupaka i promjena koje se unose, te uopće uvažavanja značaja pedagogijske teorije i njenog povijesnog razvoja. Umjesto toga, čini se kako se u sferi obrazovne politike s vremenom oblikovao novi profil stručnjaka za odgoj i obrazovanje, tj. stručnjaka za povezivanje obrazovanja i gospodarstva menadžerskog tipa. Upravo tako jednostran, te u svom pokušaju konstrukcije obrazovnog sustava, vrlo snažan i utjecajan teorijski okvir koji oblikuje procese i ishode formalnog obrazovanja, ukazuje na hegemonijske karakteristike društveno-ekonomskih kretanja u doba demokracije, "društva znanja", te raznih, već spomenutih, građanskih sloboda. Uz to, kroz analizu utjecaja gospodarskih struktura na formalno obrazovanje, jasan je i utjecaj na oblikovanje shvaćanja pojmova kao što su uspjeh, znanje i obrazovanje općenito, a element koji ovdje nedostaje je istinsko znanstveno promišljanje upravo tih pojmova i uvažavanje pedagoške misli i pedagogije kao znanosti o odgoju i obrazovanju općenito. Bez toga, svi se naponi za poboljšanje obrazovne slike društva vođeni načelom efikasnosti i performativnosti udaljavaju od pojma istinskog obrazovanja koje emancipira.

Žižek (2014), primjerice, prilikom analize spomenute Bolonjske reforme sveučilišta, koja sadrži sve opisane elemente promjena u obrazovanju, te na neki način utjelovljuje utjecaj tržišne logike u sferi visokog školstva, dolazi do zanimljivog zaključka od ključne važnosti za pedagogiju. Suštinu Bolonjske reforme opisuje kao jak napad na *javnu upotrebu uma*<sup>5</sup>, a njen cilj kao postepenu eliminaciju humanističkih i društvenih znanosti koje, iz perspektive kapitalističkog načina proizvodnje, ne služe ničemu. Suprotstavljajući se takvoj obrazovnoj politici, Žižek zagovara upravo beskorisno obrazovanje, tj. ono koje ne pokušava razriješiti probleme i zadaće koje formuliraju i opisuju vladajuće strukture. Tako zaključuje kako

---

<sup>5</sup> U svom eseju *Što je prosvjetiteljstvo?* (1784), Kant suprotstavlja pojmove javne i privatne upotrebe uma. Javna upotreba uma pretpostavlja slobodu i odnosi se na univerzalnosti koje mislioc predstavlja publici van institucionalnih okvira, dok privatna označava ono što se događa unutar okvira određenih, pa tako i državnih institucija, tj. podređenost službi i njenim ciljevima.

istinski intelekt ne označava stručnost u određenom polju jer ne daje odgovore na vanjski formulirana pitanja, već propituje njihovu pozadinu, tj. sam način formulacije tih pitanja i problema.

Vođeni tom mišlju, iznimno je važno promisliti ulogu i značaj pedagoške znanosti, te pedagoške prakse, odnosno, zapitati se; što se događa s pedagogijom pod pritiscima opisanog društvenog sistema, tj. propituje li ona načine formulacije problema nametnutih izvana ili održava instrumentalizirano djelovanje oblikujući svoju disciplinu kao pasivnu medijaciju spomenutih *inputa* i *outputa* obrazovanja, s naglaskom na potonje. Navedene promjene unutar obrazovnog procesa i cjelokupnog sustava ujedno su i promjene pedagogije, no karakteristika znanosti i je promišljanje njenog predmeta i ona bi trebala biti otporna na sve vanjske, tj. ideološke i systemske utjecaje, te neprekidno preispitivati svoju ulogu i svrhu. U protivnom je njeno provođenje ugroženo udobnošću izvršavanja nametnutog, što stvara privid ispravnosti, no takvim se konformističkim načinom djelovanja, odgojno obrazovna praksa pretvara u automatizirano i birokratizirano djelovanje, a njezini su napori usmjereni na provođenje trendovskih reformi, koji u ovom konkretnom slučaju, u potpunosti mijenjaju sliku i poimanje odgoja i obrazovanja u očima društva u cjelini.

Uloga se takve pedagogije svodi na puko pronalaženje metodičkog modela usmjerenog na zadovoljenje određenih ishoda odgojno obrazovnog procesa slijedeći tako spomenuti kriterij performativnosti. Komar (2007) navodi kako se takva pedagogija po pitanju obrazovanja svodi na produkciju trenutno potrebnih struka, dok se unutar područja odgoja podrazumijeva usađivanje društvenih normi i pretpostavljenih vrijednosti, što dovodi do isključivo funkcionalističke uloge odgojno obrazovne prakse. Zaključuje kako se takvom praksom "čovjek iz svoje biti kao slobodno samoodređujućeg bića reducira na roba svoje otuđene partikularnosti, a ovakva pseudo-pedagogija kao instrument društva njegovo je vrijedno oruđe koje je u svojoj biti apsolutizirana *tehnika* pseudo-odgoja i pseudo-obrazovanja" (Komar, 2007, str. 301). Bit pedagogije kao humanističko-društvene znanosti je to da nadilazi ideološke, društvene i ekonomske trendove, pa na taj način "odgaja čovjeka za *bivanje* čovjekom" (Komar, 2007, str. 302). Tako se može reći da se čovjek putem obrazovanja može osloboditi tek onda kada se obrazovni sustav, odnosno, pedagogija oslobodi od podčinjenosti dominantnoj koncepciji društva. Sukladno tome, svijest pojedinca o ideološkom okviru unutar kojeg se nalazi, a time i o samom sebi, uvelike ovisi o osvještavanju i priznanju podčinjenosti odgojno obrazovne teorije i prakse. Suprotstavljajući dva načina reagiranja na društvene promjene, tj. "odgojnu nastavu" iz pedagoške teorijske perspektive i obrazovanje

usmjereno na kompetencije koje polazi iz ne-pedagogijske, obrazovno-političke perspektive, Palekčić zaključuje slično:

"Nastava ostaje izvanjski određena, ako se stavlja u funkciju kao sredstvo za neke izvanjske ciljeve (obrazovne standarde i kompetencije). Tek kad se istraživači drže na distanci prema ciljevima postavljenim izvana i polaze od svrhe i smisla nastave, moguće je ne samo zadobiti poziciju za kritiku tih izvanjskih ciljeva, nego i dokučiti smisao odgojnog putem nastave. U teorijskim i empirijskim istraživanjima treba polaziti, dakle, od uvažavanja osobitosti nastave kao pedagoške konstrukcije, a ne polaziti od pukog prihvatanja ciljeva koji se nastavi "izvana" postavljaju i u nju tim ciljevima prilagođavaju" (Palekčić, 2015, str. 376).

Upravo u ovome (pitanju prihvatanja izvanjskih ciljeva) leži ključ već spominjanog istinskog znanstvenog promišljanja odgoja i obrazovanja iz kojeg proizlazi svrha pedagogije same, odnosno, uopće uloga njene teorije i prakse unutar obrazovnih sustava i društva u cjelini. U ovom smislu Komar (2008) razlikuje dva moguća načina konstituiranja pedagogije, tj. autonomnu i heteronomnu pedagošku znanost. Svrha je heteronomne pedagogije izvan nje same, tj. vođena je izvanjskim zakonima i brigom za efikasnošću pri ispunjenju dodjeljene zadaće. S druge strane, svrha autonomne pedagoške znanosti nalazi se u pojmu njezina predmeta, odnosno, ona je samozakona i cjelovita, te je, u smislu povezanosti teorije i prakse, "uvijek u misaonom jedinstvu sa (samo)proizvođenjem svojeg općeg predmeta" (str. 130).

Heteronomija pedagogije time pridonosi stavu o pedagoškoj praksi kao produženoj ruci vanjskih utjecaja i njenoj nemogućnosti sudjelovanja u donošenju odluka relevantnih za obrazovanje u tom smislu da obuhvaća sve razine tog pojma. Takva podjela unutar pedagoške znanosti, obzirom na pitanje obrazovne politike i obrazovnih reformi, te njena podčinjenost kao znanosti o odgoju i obrazovanju implicira prihvatanje vlastite inferiornosti po pitanju stava i donošenja odluka relevantnih za obrazovni sustav. Razmatrajući pedagogiju na taj način, tj. uvođenjem hegelijanskog momenta, teorija i praksa odgoja i obrazovanja mogu se promatrati kao važna reproduktivna sila društvenog uređenja, konkretnije, onih koji u ime vlastitih interesa pokušavaju utjecati na obrazovni sustav oslanjajući se pritom na instrumentaliziranu pedagošku praksu. Forma takve, ne-pedagoške pedagogije služi uvjeravanju u važnost, neophodnost i našu ovisnost o ideološkom rješenju koje je na snazi. Upravo je oslanjanje na takvu pedagogiju razlog njene zapostavljenosti u raspravama vezanim uz obrazovno politička pitanja. Spajić-Vrkaš (2013) skreće pozornost na ovu oslabljenu ulogu

pedagogije, te njen naglasak na normativno-aplikativnu dimenziju odgoja i obrazovanja, te ističe da će pozicija pedagogije po pitanju politike odgoja i obrazovanja ovisiti o pozicioniranju svog predmeta istraživanja unutar političkog konteksta putem "integracije mikro i makro razine analize odgoja i obrazovanja uz oslonac na kritičke i kritičko-transformativne diskurse" (Apple prema Spajić-Vrkaš, 2013, str. 20).

Osim problema pedagoškog teorijskog dijela i njene uloge po pitanju obrazovne politike, bitno je spomenuti kako se pod pritiskom zadovoljenja ishoda pedagoška praksa, odnosno, sam nastavni proces pretvara u oblik autoritarnog obrazovanja ili, kako ga opisuje Freire, *bankarski sustav obrazovanja*, kojim opisuje kako otuđena pedagogija istovremeno otuđuje one koji uče, jer, "što više prihvaćaju nametnutu pasivnu ulogu, skloniji su prilagodbi svijetu kakav je, te fragmentiranom pogledu na predstavljenu sliku stvarnosti" (Freire, 1996, str. 54). Takva pedagogija, a i oni koji uče time postaju prilagođeni, odnosno, objekti u svom odnosu spram svijeta, jer, kako opisuje Freire (2005) prilagodba označava nemogućnost vlastitog izbora i podčinjenost tuđim do te mjere da donošenje odluka postaje isključivo vanjska preskripcija.

Time se krug zatvara, tj. cilj pedagogije ostaje izvan nje, a cilj obrazovanja izvan onih koji se obrazuju. Kao istinski pedagoški odgovor i svojevrsan otpor na te vanjske zahtjeve i ciljeve, stoji humanizacija obrazovne svrhe, tj. obrazovanje kojem primarna svrha nije prilagodba, te pedagogija čija zadaća nije isključivo "kontrola proizvodnje", tj. usmjeravanje prema očekivanom i predvidljivom, održavanje i poticanje natjecanja u obrazovanju kao eksplicitne preslike funkcioniranja tržišne logike. Obavljajući takve funkcije, takva pedagogija štiti opisan pogled na obrazovne svrhe koje "nisu izvedene iz bića čovjeka, već iz bića kapitala, što znanosti kojoj iz njezine unutarnje logike proizlazi da se mora poimati humanistički mora biti neprihvatljivo" (Komar, 2012. str. 30). Upravo u ovome leži srž problema pedagogije i njenog stava i uloge naspram neoliberalnog kapitalizma kao ideologije koja transformira obrazovnu svrhu. Humanistički pristup neke znanosti općenito upravo podrazumijeva nemogućnost bilo kakvog društvenog uređenja da toj znanosti dodjeljuje ulogu i funkciju, pri čemu funkcija ovdje proizlazi iz zahtjeva određenog političko ekonomskog koncepta, tj. potraživanja koja onemogućuju njenu autonomiju.

Time se zaključuje kako je za pedagogiju općenito vrlo važno osvijestiti, odnosno, podsjetiti se na prirodu svoje znanosti, što u konačnici može utjecati kako na teoriju, tako i na pedagošku praksu. Upravo se iz svih navedenih razloga, tj. uloge koju je u opisanom društvenom uređenju preuzela pedagogije, a time i obrazovni sustavi, te zbog načina na koje

obrazovanje funkcionira i kakvom društvu pridonosi, razvila grana pedagogije vođena idejom humanizacije obrazovanja, a time i društva, tj. kritička pedagogija, koja povezuje obrazovanje i kritičku teoriju. Kritička pedagogija tako doprinosi propitivanju poimanja i svrhe obrazovanja ali i samorefleksiji pedagogije same, odneno, rasvjetljava odnos znanja i ideologije putem kritičke i teorija reprodukcije, a u svrhu humanizacije obrazovanja i pedagogije. Iz tog je razloga, tj. radi osnaživanja pedagogije sa humanističkim načelima, važno je sagledati elemente kritičke pedagogije i integrirati ih u sve razine analize obrazovanja.

### ***6.1. Doprinosi kritičke pedagogije***

Poznato je kako ne postoji jedinstvo u znanosti o odgoju, no mogu se izdvojiti neke središnje sastavnice, kao što su primjerice:

"Teorija treba biti kritička teorija. Racionalnom raspravom analizira se i bez uljepšavanja otkriva nasilje raspolaganja, uključujući i njegova opravdanja ili zaštite. Tako se odgojna praksa prosvjeđuje o samoj sebi čime se, npr. učiteljima, pomaže da spoznaju obično nezapaženu ovisnost odgojno-obrazovnog sustava o vladajućim društvenim strukturama.

Vodeći je spoznajni interes te znanosti o odgoju emancipatorski. Radi se naime o tome da se pedagoško polje strukturira tako da se uzdigne, a ne da se ometa, umstvenost i samoodređenje subjekata."

Osim izdvojenih točaka, Ulich spominje i važnost promišljanja društveno-političke uvjetovanosti odgojne prakse općenito, te zaključuje tezom od posebne važnosti, a to je da se "kritička znanost o odgoju pokazuje manje kao razrađeno metodologijsko navođenje za oblikovanje odgoja; ona je naprotiv određen način gledanja, na temelju kojeg se mogu utvrditi problemi i razviti hipoteze" (Ulich, u Gudjons, 1994, str. 37). Spomenuta kritička teorija odnosi se ovdje na društvenu teoriju Frankfurtske škole, točnije, na Horkheimerov pojam kojeg suprotstavlja pojmu tradicionalne teorije, a njihova se temeljna razlika očituje u odnosu spram procesa društvene reprodukcije. Naime, tradicionalnu teoriju karakterizira matematički sistem simbola koji ne trpi kontradikcije i znanstveno djelovanje vođeno industrijskim proizvodnim tehnikama, a kojemu je, unatoč prividu slobodnog djelovanja, dodjeljena uloga u procesu društvene reprodukcije. Horkheimer (1972) ističe kako teorija u tom smislu nema značaj za ljudski život i društvo općenito, već samo opravdava svoj značaj unutar izolirane

sфере, a unutar koje i postoji zbog isključivo povijesnih razloga i date situacije. Krićka se teorija, s druge strane, javlja kao subverzivna reakcija na postojeće društvo, tj. njegova kritika. Kao takva, ona nema svoj određen sadržaj, već postoji radi osvještavanja nelogićnosti, u ovom slučaju, kapitalistićkog sistema. Tako se krićka teorija ne bavi povećanjem efikasnosti i produktivnosti neke sfere društvenog djelovanja upravo iz razloga što, sami pojmovi efikasnosti i produktivnosti podrazumijevaju određen poredak koji im uopće dodjeljuje definiciju.

Ostvarenje takvog, krićkog, načina gledanja na odgoj i obrazovanje podrazumijeva prepoznavanje povijesnih i društvenih determinanti koje oblikuju svrhu i formu obrazovanja, te pedagogiju. Kako ističe Giroux (2001), ujedno je krićka teorija, odnosno, analiza problema i temelj otpora, koji, kao važan teorijski konstrukt, u fokus stavlja problematiku odnosa društva i obrazovanja i što je najvažnije, propituje i razotkriva statičnost, odnosno, promjenjivost dominantnih utjecaja na obrazovanje. Uzme li se u obzir da obrazovni proces općenito nije i ne može biti neutralan, te kako ne postoji niti pedagogija koja je neutralna u odnosu na društvo, upravo otpor prema vanjskim zahtjevima koji ju formiraju i opisane nametnute uloge u kontekstu preslike tržišne logike na obrazovanje predstavlja jednu od opcija kada je rijeć o zauzimanju stava spram suvremenih trendova. Tako politićki čin otpora, u odnosu na čin konformiranja postaje prikladniji odgovor na vanjske pritiske uzevši u obzir potencijal za razvoj autonomne pedagogije, a ujedno predstavlja i otpor prema relativizaciji predmeta pedagogije i redukciji obrazovanja na izobrazbu za specifićno radno mjesto prema nametnutim načelima. Otpor se, kako je i rećeno, temelji na krićkoj analizi kao univerzalnoj vrijednosti djelovanja i funkcioniranja pedagogije. Bez te analize, tj. promišljanja i spoznavanja uvjetovanja pedagogije i obrazovanja izostaje i emancipacija. Doprinosi krićke pedagogije za izgradnju emancipacije u ovoj se konkretnoj situaciji oćituju u njenoj kritici kapitalizma. Freire, Apple, Giroux, kao predstavnici te pedagogije temelje svoj rad na kritici nejednakosti u obrazovanju prouzroćenom utjecajem kapitalizma i drugih dominantnih društvenih diskursa, te generiranjem nejednakosti u društvu upravo pomoću takvog djelovanja, prvenstveno zbog općenito hijerarhijske strukture kapitalistićkog društva ali i utjecajima na svijest pojedinaca, tj. rastućeć dogmatskog shvaćanja tog urećdenja. Zasluće takve pedagogije oćituju se u krićkim interpretacijama suvremenih reformi vezanih za obrazovanje, dajući time teorijsku osnovu za prepoznavanje i razumijevanje diskursa koji ga oblikuju.

Tako se kritički, te u odnosu na kapitalističko uređenje mogu rezimirati glavni elementi suvremenih reformi opisani ranije. Primjerice, zatvoreni kurikulum usmjeren na cilj može tumačiti kao sredstvo za održavanje promatranja svijeta kao nepromjenjivog, gdje standardi i pravila njegova funkcioniranja ostaju neispitani. Kontrola se obrazovnog procesa očituje u provjerama obaveznog znanja koje funkcioniraju na principu natjecanja, što osnažuje poimanje obrazovanja kao pukog performansa i zanemaruje humanističko načelo razvoja cjelovite osobe. Fragmentiranost znanja i poželjne kompetencije, pak ukazuju na društvenu konstrukciju znanja i obrazovanosti. Jednako je i sa sveprisutnim preferiranjem poduzetništva nad bilo kojim drugim oblikom rada, što, između ostalog, prešućuje realnost situacije, tj. nemogućnost postojanja isključivo poduzetničkog društva.

Samu srž ali i svojevrsan uvjet kritičke interpretacije čini dijalektičko mišljenje. McLaren (u Darder, Baltodeno, Torres, 2003) opisuje kako dijalektički pogled na znanje rezultira rasvjetljavanjem odnosa objektivnog znanja i kulturnih normi, vrijednosti i standarda društva u cjelini. Iz takve perspektive, sva razmatranja imaju za svoju osnovu pitanje ljudskog postojanja i sve kontradikcije i disjunkcije koje ga oblikuju, pa se tako problemi društva ne sagledavaju kao nasumični ili izolirani događaji, već kao momenti koji proizlaze iz dinamičnog, kompleksnog i povijesnog konteksta unutar odnosa društva i pojedinca. Krajnji je cilj spoznati ljudskost i društvenu konstrukciju, te poticati na šire razumijevanje društva i njegovih kretanja, a otvara i mogućnost za nove načine promišljanja i djelovanja od onih predstavljenih. Time se stvaraju temelji za kritičko promišljanje stvarnosti, što bi i trebao biti temeljni cilj obrazovanja, a ključna mu je karakteristika nemogućnost kvantificiranja i mjerenja prema specificiranim standardima. Winch (2006) opisuje kako je kritičko mišljenje usko povezano sa mogućnošću formiranja vlastitog mišljenja i pronalaska sebstva u odnosu sa svijetom, pa je time blisko i ideji autonomije.

U svojim radovima, Freire opisuje kritičko mišljenje i svijest kao centralni i najvažniji cilj obrazovanja i pedagogije a i time i ideal humanog obrazovanja, te kao takav predstavlja uvjet za transformativno djelovanje u borbi protiv potlačenosti i nejednakosti. Drugim riječima, humanizacija ljudi kroz obrazovanje humanizira i društvo, te sve njegove bitne elemente. Pojam kojeg Freire koristi, *conscientizacao*, odnosi se na sposobnost shvaćanja društvenih, političkih i ekonomskih kontradikcija i reakcije protiv represivnih elemenata stvarnosti, a ono što ga koči su upravo pritisci kapitalističke logike na obrazovanje. Freire sažima posljedice te logike na sposobnost kritičkog mišljenja ukazujući na sličnost organizacije rada i obrazovanja suvremenog društva:



"U našem je visoko tehnologiziranom svijetu masovna proizvodnja, kao organizacija ljudskog rada, vjerojatno i najmoćniji instrument masifikacije ljudi. Zahtijevajući mehaničko ponašanje, masovna ih proizvodnja domesticira. Razdvajajući njihove pojedine aktivnosti od cjelokupnog projekta, bez potrebe za njihovim kritičkim stavom spram proizvodnje, ljudi su dehumanizirani. Pretjerano sužavanje opsega njihove djelatnosti i specijalizacija sužuje i vidike, te čini ljude pasivnima i naivnima. Ovdje leži i glavni paradoks masovne produkcije: nadograđujući ljudsko područje nadogradnje, istovremeno se pretjeranom specijalizacijom smanjuje ljudski kritički kapacitet" (Freire, 2005, str. 31).

Nasuprot kritičkog mišljenja često stoje pojmovi poslušnosti i prihvaćanja, a predstavljaju posljedice kontrole obrazovanja, striktnog usmjeravanja, te sofisticirane implementacije vanjskih zahtjeva u obrazovanje pomoću pedagogije shvaćene kao administrativne službe. Poslušnost se, kao protuteža autonomnom, slobodnom i kritičkom mišljenju, te mogućnosti samoaktualizacije kao humanističkog načela, očituje u spremnosti i želji za onim djelovanjem koje je ustvari nametnuto. Drugim riječima, implementacija zahtjeva je uspješna ukoliko je uspostavljena poslušnost, tj. kada čovjek želi ono što mu se kaže da želi. Macedo (1999) iz tog razloga upozorava na problem manipulacije u obrazovanju koja se očituje u uskraćivanju, prešućivanju ili iskrivljenom, te jednostranom prikazivanju fragmenata informacija koji grade zajedničku kulturu nekog društva, a što su sve prepoznatljive karakteristike ideološkog oblikovanja obrazovanja. Takva je situacija nepovoljna za razvoj kritičkom mišljenja zbog činjenice da je početna točka svakog takvog promišljanja upravo objektivna činjenica.

## 7. Zaključak

Opisujući promjene u obrazovanju tijekom 19. stoljeća, tj. rastuće vanjske utjecaje na obrazovni sustav, Nietzsche ističe tendenciju istovremenog umanjivanja i širenja obrazovanja. Širenje jednostavno označava veći broj obrazovanih, dok se umanjivanje, tj. oslabljivanje odnosi na zahtjev za otklanjanje najviših i najplemenitijih svrha obrazovanja, te obrazovanja koje ne odgovara dovoljno brzo ili efikasno na postavljene zahtjeve. Njegov je opis i danas relevantan:

"Što je moguće više spoznaje i obrazovanja - otuda što je moguće više produkcije i potreba - otuda što je moguće više sreće: - tako otprilike glasi formula. Ovdje imamo korist kao cilj i svrhu obrazovanja, još točnije stjecanje, što je moguće veći dobitak novca. Obrazovanje bi se iz ovoga smjera definiralo otprilike kao uvid, s kojim se jest na visini vremena... Čovjeku se dozvoljava samo onoliko kulture koliko je u interesu stjecanja, ali se toliko od njega i traži. Ukratko: čovječanstvo ima nužnu potrebu za zemaljskom srećom - zato je obrazovanje nužno - ali i samo zato" (Nietzsche, 1991, str. 266, 267)!

Taj opis ukazuje na ostvarene ideje o obrazovanju u službi države i ekonomije današnjice, što predstavlja napad na autonomiju obrazovnih institucija pretvarajući njihov rad u natjecanja radi povećanja konkurentnosti i izražavajući njihove rezultate u brojkama. Može se reći da takav sustav može malo što osim reproducirati sam sebe i održavati čitavo društveno uređenje kroz svoj sadržaj i formu. Ono što ovakav sustav uopće čini "samorazumljivim" i "zdravorazumskim" je upravo nepriznanje činjenice o ideološkom usmjerenju suvremenog formalnog obrazovanja, no analizom promjena i reformi na snazi, može se zaključiti da su, kao dio zapadnog društva, oni koji uče slobodni da znaju ono što ustvari moraju da znaju. Za pedagogiju kao znanost odgoja i obrazovanja, ključno je analizirati stanje vlastite znanosti i djelatnosti, a uz to i utjecaje koje neoliberalni kapitalizam ima na nju samu i na obrazovanje, a koji ga odmiču od njegove humanističke svrhe, te propitivati aktere i interese koji stoje iza kreiranja obrazovnih ideala i zahtjeva. Važnost takve analize, kritike, a i pružanja otpora leži upravo u ljudima koji se obrazuju te zbog njihova sudjelovanja u društvu. Vrijednosti na kojima bi trebao biti fokus odgoja i obrazovanja upravo su one nemjerljive i neiskazive u brojkama i rangovima, među kojima su kritičko i slobodno promišljanje, solidarnost i empatija. Ukratko, čovječnost.

## **Pedagogija i neoliberalne promjene u obrazovanju**

### **Sažetak**

Neoliberalizam kao dominantna ekonomska paradigma današnjice utječe na mnoge aspekte društva, te je kao takav postao općeprihvaćen i prividno prirodan poredak. Kao i mnogim drugim sferama društveno političkog djelovanja, i obrazovanju se nameće tržišna logika kao primarni princip funkcioniranja. U radu se, kao evidentni elementi ideološkog usmjerenja obrazovanja izdvajaju kurikulum usmjeren na cilj, kompetencijski pristup obrazovanju, te standardizirani ispiti kao načini kontrole ishoda i prilagodbe u svrhu povećanja efikasnosti odgojno obrazovnih ustanova. Također, u radu se ističe kako uloga pedagogije, kao znanosti koja počiva na humanističkim načelima, ne bi trebala biti prilagodba vanjskim zahtjevima, već propitivanje pozadine promjena u obrazovanju, ali i razvoj slobodnog kritičkog promišljanja kao univerzalnog obrazovnog ideala.

**Ključne riječi:** neoliberalizam, pedagogija, kritičko mišljenje, kapitalizam, ideologija

## **Pedagogy and neoliberal shifts in education**

### **Summary**

As a dominant economic paradigm, neoliberalism influences many aspects of contemporary society, which as a result makes it widely accepted and seemingly natural. As are many other areas of political and social action, education is pressured to follow the rule of the market as its primary mode of function. The paper discusses several elements of educational policies, which serve as evidence of education being shaped by market ideology. Those include objectives-driven curriculum, competencies-oriented education and standardized assessment as ways of maintaining control over educational output and achieving greater efficiency. Also, the paper stresses the importance of pedagogy, which, given the humanistic principles of its theory, should not accept the role imposed by the neoliberal agenda. Moreover, it should persistently question the nature of modifications within education and pursue the development of free critical thinking as the universal educational goal.

**Key words:** neoliberalism, pedagogy, critical thinking, capitalism, ideology

## 8. Literatura

Apple, M. (2012) *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.

Althusser, L. (1986) *Ideologija i ideološki aparati države u Flere*, S., ur. Proturječja suvremenog obrazovanja. Zagreb: Radna zajednica republičke konferencije saveza socijalističke omladine.

Chomsky, N. (1998) *Profit over people*. New York: Seven Stories Press 43-64.

Chomsky, N., Robichaud, A. (2014) *Standardized Testing as an Assault on Humanism and Critical Thinking in Education*. *Radical Pedagogy* 11 (1).

Darder, A., Baltodano, M., Torres, R. D. (2003) *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer 24-96.

Despot, B. (1991) *Predgovor - Univerzitet kao znanstvena ustanova ili čovjek kao znanstveno robovanje*, u: Kant, Schelling, Nietzsche, *Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus.

Doolan, K. (2009) *O neoliberalizmu, Bolonjskom procesu, njegovoj socijalnoj dimenziji i studentskim prosvjedima*, Institut za razvoj obrazovanja.

Dumenil, G. i Levy, D. (2005) *The neoliberal (counter-) revolution* U Saad-Filho, A. i Johnston, D., ur. *Neoliberalism: A Critical Reader*. London: Pluto Press, 10.

Durkheim, E. (1996). *Obrazovanje i sociologija*. Zagreb: Zavod za sociologiju, Filozofski fakultet: Societas.

Freire, P. (2005) *Education for critical consciousness*. London: Continuum.

Freire, P. (1996) *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.

Giroux, H. (2001) *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*. London: Bergin and Garvey 72-119.

Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: Temeljna znanja*. Zagreb: Educa 29-42.

Harvey, D. (2013) *Kratka povijest neoliberalizma*. Zagreb: V.B.Z. d.o.o.

Horkheimer, M. (1972) Traditional and critical theory, u Horkheimer M. *Critical Theory: Selected essays*. New York: Continuum, 188-243.

Liessmann, K.P.. (2009) *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.

Lowther, J. (2003) *Kvaliteta hrvatskoga formalnog obrazovnog sustava*. Institut za javne financije.

Lyotard, J. (1988) *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.

Macedo, D. (1999) Our common culture: A poisonous pedagogy, u Macedo, D., ur. *Critical education in the information age*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc. 117-138.

Marsh, C. J. (1993) *Kurikulum: Temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa 155-244.

Nietzsche, F. (1991) O budućnosti naših obrazovnih sustava, u: Kant, Schelling, Nietzsche, *Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus.

Komar, Z. (2007) *Pedagogija: između ideje čovjeka i potreba društva. Nabačaj problema i temeljna izlazišta*, u Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N., ur. *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Komar, Z. (2010) Dijalektičko mišljenje kao mogući konstituens pedagoškog pristupa kompetenciji. *Pedagoška istraživanja* 7 (2), 269 – 280.

Komar, Z. (2008) *Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja*. *Pedagoška istraživanja* 5 (2), 127 – 138.

Komar, Z. (2009) Slobodno vrijeme kao vrijeme istinskog obrazovanja. *Filozofska istraživanja* 114 (29), 297 – 302.

Palekčić, M. (2015) Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoškijska perspektiva. U Palekčić, M., Pedagoškijska teorijska perspektiva. *Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.

Palekčić, M. (2014) Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoškijska teorijska perspektiva. *Pedagoškijska istraživanja* 11 (1): 7- 26.

Palekčić, M. (2013) Kultiviranje teorijskog mišljenja - uvjet identiteta i znanstvenog statusa pedagogije, u Hrvatić, N., Klapan, A., ur. *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo.

Ross, A. (2000) Curriculum: Construction and critique. New York: Routledge.

Spajić-Vrkaš, V. (2013) Pedagogija i politička kultura, u Hrvatić, N., Klapan, A., ur. *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo.

Strugar, V. (2012) Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj. Zagreb: Školske novine.

Šošić, V. (2003) Premija za obrazovanje i ulaganje u ljudski kapital u Hrvatskoj. *Financijska teorija i praksa* 27 (4), 439 – 455.

Sedlan Kónig, Lj. (2013) Poduzetnička kompetencija kao izvor konkurentnosti studenata na tržištu rada. *Ekonomski vjesnik* 26 (1), 57 – 70.

Sučeska, A. (2013) Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja u Perica, I., ur. *Političko ↔ Pedagoško: Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blaberon, 37-51.

Tomčić, ?. (2013) Subjekt znanja i ideologije obrazovanja, obrazovanja u Perica, I., ur. *Političko ↔ Pedagoško: Janusova lica pedagogije*. Zagreb: Udruga Blaberon, 51-??

Tyler, R. (1971). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007) Hrvatski nacionalni kurikulum. u: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N., ur. *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Winch, C. (2006) *Education, autonomy and critical thinking*. London: Routledge 58-70.

### **Internet izvori:**

Bourdieu, P. (2008). The essence of neoliberalism. *Le Monde diplomatique*. [online] <http://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu> [9. svibnja 2015].

Callinicos, A. (2010) Sveučilišta u neoliberalnom svijetu. *Slobodni Filozofski*. [online] <http://www.slobodnifilozofski.com/2000/12/alex-callinicos-sveucilista-u.html>

Ferenčak, I. (2011) “Kompendij O (neo) Liberalizmu.” *Ekonomski Vjesnik/Econviews: Review of Contemporary Business, Entrepreneurship and Economic Issues* 24 (2): 337–47. <http://hrcak.srce.hr/file/113166> [25. listopada 2015]

Verhaeghe, P. (2014). Neoliberalism has brought out the worst in us. *The Guardian*. [online] <http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/sep/29/neoliberalism-economic-system-ethics-personality-psychopathicsthic> [6. svibnja 2015]

Times Higher Education (THE). (2015). Social sciences and humanities faculties 'to close' in Japan after ministerial intervention. [online] <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-decree> [23. rujna, 2015].

Education Week. (2016). *No Child Left Behind Overview: Definitions, Requirements, Criticisms, and More*. [online]

<http://www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html> [18. siječnja, 2016]

U.S. Department of Education, (2009). *Race to the Top Program Executive Summary*. Washington, D.C.

Proleksis online enciklopedija

<http://proleksis.lzmk.hr/> [9. veljače 2016.]

Oecd.org. (2016) About PISA - OECD [online]

<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> [21. siječnja 2016.]

Alternet. (2016) *8 Things You Should Know About Corporations Like Pearson that Make Huge Profits from Standardized Tests*.

<http://www.alternet.org/education/corporations-profit-standardized-tests> [10. prosinca 2015.]

### **Video:**

Chomsky, N. "Calls to Action: Noam Chomsky on the dangers of standardized testing".

YouTube video. Objavio: The Progressive Magazine, 16. 1. 2015.

<https://www.youtube.com/watch?v=9JVVRWBekYo>

Žižek, S., Holdengräber, P. "Surveillance and whistleblowers" - International Authors' Stage.

YouTube video. Objavio: The Royal Library, 19.5.2014.

[https://www.youtube.com/watch?v=PIPjmmmh\\_os](https://www.youtube.com/watch?v=PIPjmmmh_os)

### **Dokumenti:**

European Commission, (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg.

Europska komisija, (2010) *Europa 2020.: Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. Bruxelles.

European Union, 2000. Presidency conclusions. Lisbon European Council. Dostupno na:

[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) [10. rujna, 2015]



Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, (2011) Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012). Konferencija: Predstavljanje rezultata projekta „Zastupljenost poduzetničkih sadržaja u programima srednjih škola”, Zagreb.