

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju/Odsjek za sociologiju

Liberalna hegemonija i marketizacija visokog školstva u Hrvatskoj

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Dragan Bagić

Komentor: doc. dr. sc. Zvonimir Komar

Student: Dan Stipković

Zagreb, rujan 2016.

Sadržaj

1. Uvod.....	2
1.1. Svrha.....	2
1.2. Ciljevi.....	2
1.3. Hipoteze	3
2. Pojam liberalne hegemonije	4
2.1. Povijest liberalizma	4
2.2. Klasično liberalno razdoblje.....	5
2.3. Hegemonija	6
2.4. Diskurs	7
2.5. Opaska uz liberalnu hegemoniju u Hrvatskoj	8
3. Pojam marketizacije visokog školstva.....	9
3.1. Razlikovanje svrhe i cilja	9
3.2. Obrazovanje i izobrazba.....	9
3.3. Univerzitet i sveučilište	10
3.4. Marketizacija visokog školstva	10
4. Humboltovski univerzitet i bolonjski proces.....	13
4.1. Humboltovski univerzitet.....	13
4.2. Bolonjski proces.....	14
5. Analiza dokumenata.....	18
5.1. Analiza europskih dokumenata	18
5.2. Analiza domaćih dokumenata	23
6. Zaključak.....	28
7. Literatura	33
8. Sažetak	37
9. Abstract	38

1. Uvod

1.1. Svrha

Od pojave znanstveno-tehnološkog racionalizma prosvjetiteljstva, a naročito u posljednjih tridesetak godina, u europskom visokom školstvu dolazi do pomaka koji iz temelja mijenjaju njegovu narav. Sustav koji je bio prožet neohumanističkim idealima i njegovao ideje autonomije univerziteta i slobodnog obrazovanja sve više nalikuje američkom visokoškolskom sustavu, koji je usmjeren pretežno funkcionalistički odnosno pragmatički. Neohumanistički ideali, doduše, nikada nisu dominirali obrazovnim sustavom, ali su presudno oblikovali europske institucije kao kulturni fenomen jedinstven u svijetu. Nekadašnje bogatstvo duhovnog nasljeđa i golema tradicija društvenih i humanističkih znanosti ugroženi su davanjem prvenstva prirodnim i tehničkim znanostima. Republika Hrvatska ove trendove slijedi gotovo bez zaostajanja i po tome je tipična europska zemlja, pa se sve navedeno u velikoj mjeri odnosi i na nju.

Svrha ovog rada je teorijski objasniti tekuće promjene u hrvatskom visokom školstvu pomoću koncepta liberalne hegemonije i marketizacije visokog školstva. Radom se želi doprinijeti tradiciji kritičke teorije¹.

1.2. Ciljevi

Ciljevi ovog rada su (1) odrediti pojam liberalne hegemonije (i pri tome dati jezgrovit prikaz povijesti liberalizma, s kratkim osvrtom na klasično liberalno razdoblje, i liberalnih vrijednosti te kratku genezu pojma hegemonije s naglaskom na diskurs kao

¹Kritička teorija je teorija društva nastala oko radova članova frankfurtske škole. Kritička teorija je povijesna reakcija na odvojenost filozofije od povijesnih datosti s jedne, i na pozitivističku zarobljenost u postojećim društvenim činjenicama kao jedino valjanom s druge strane, te svojevrsna obnova tradicije kritičkog mišljenja koja je svoje vrhunce dosegla kod Kanta, Hegela i Marxa (Katunarić, 1990: 21). Dok pozitivna društvena teorija, u želji da se egzaktnošću približi prirodnim znanostima, odbacuje sve što nisu objektivne društvene činjenice i na taj način izričito učvršćuje i opravdava postojeći društveni poredak, kritička društvena teorija odbacuje (negira) sve ono nerazumno u zbilji i ne prihvaća ideju društvene nužnosti (Marcuse, 1987: 269-285). Kritička teorija je uvijek usmjerena na "upotrijebljene i neupotrijebljene, ili pervertirane mogućnosti za poboljšanje bitnih ljudskih okolnosti" (Marcuse, 1989: 10).

sredstvo njezinog uspostavljanja, ali i pokazatelj njezine uznapređovalosti), (2) odrediti pojam marketizacije visokog školstva (i pri tome najprije na temelju aristotelovskog razlikovanja svrhe i cilja uspostaviti opreku između obrazovanja i izobrazbe te univerziteta i sveučilišta, a potom odrediti marketizaciju općenito i prikazati dvije konceptualizacije marketizacije visokog školstva koje će se koristiti u daljnjoj analizi), (3) suprotstaviti humboltovski univerzitet i bolonjski proces (pri tome opisati glavne značajke i povijesne okolnosti nastanka humboltovskog univerziteta i genezu bolonjskog procesa s njegovim glavnim značajkama), (4) analizirati diskurs europskih dokumenata usko povezanih s bolonjskim procesom (s obzirom na pojmovne parove obrazovanje-izobrazba i univerzitet-sveučilište te pojam autonomije i s obzirom na koncept marketizacije) i (5) analizirati diskurs najvažnijih hrvatskih dokumenata koji se odnose na visoko školstvo (također s obzirom na pojmovne parove obrazovanje-izobrazba i univerzitet-sveučilište te pojam autonomije).

1.3. Hipoteze

Ovaj rad polazi od hipoteze da liberalni svjetonazor, sa svojom naglaskom na ekonomskoj sferi kao mjerodavnoj za sve ostale društvene sfere, presudno utječena suvremene društvene promjene, odnosno da postoji hegemonija liberalnog svjetonazora. Sljedeća hipoteza je da su ključni europski i hrvatski dokumenti koji se odnose na visoko školstvo prožeti liberalnim diskursom. Primjena liberalnih načela u visokom školstvu mijenja njegovu narav i rezultira njegovom marketizacijom. Iz ovoga slijede hipoteze da visoko školstvo sve više postaje mjesto izobrazbe, a sve manje mjesto obrazovanja i da se načelo autonomije univerziteta zapostavlja u korist heteronomno zasnovanog sveučilišta.

2. Pojam liberalne hegemonije

2.1. Povijest liberalizma

Liberalizam se u povijesti javlja kao prva moderna ideologija². On je u bitnome reakcija na ondašnje društvene prilike u Europi, obilježene feudalizmom, apsolutizmom i duhovnom dominacijom crkvenjaka (Fleck, 2004: 13). Prethodili su mu procvat humanizma, racionalistička filozofija i prosvjetiteljski pokret³, na čijim je zasadama oblikovan kao sustav koji želi dati "odgovore na sve političke, društvene i ekonomske fenomene" (Cipek, 2004: 26), da bi se u 18. stoljeću "izjednačivao s ekonomskim liberalizmom, koji se zauzimao za privatno vlasništvo, tržišnu konkurenciju i ograničenu ulogu države" (Hrvatska enciklopedija, 2004: 547). Ova su načela, isprva tek teorijski razvijana, uskoro i oživljena odgovarajućom ekonomskom aktivnošću. "Europa devetnaestog stoljeća, a osobito Engleska, mogu se opravdano smatrati primjerom povijesne paradigme liberalne civilizacije" (Gray, 1999: 41). Upravo će ovo razdoblje kasnije biti nazivano klasičnim liberalnim razdobljem. Uslijedilo je stotinjak godina udaljavanja od klasičnih idejatijekom kojih je liberalna teorija obogaćivana drugim teorijama (npr. demokratskom teorijom) i usklađivana s danim povijesnim prilikama, da bi sredinom 20. stoljeća klasični liberalizam bio obnovljen. Najznačajnijim teorijskim prilogom ovom povratku smatra se opus F. A. Hayeka (Gray, 1999: 54), a posebno njegovo djelo *Put u ropstvo* iz 1944. godine. Ipak, zbog poslijeratnih uspjeha socijalno-liberalnih ekonomskih politika, do šireg odjeka ovih ideja doći će tek uslijed ekonomskih kriza 1970-ih (Hrvatska enciklopedija, 2004: 547) i provedbe konzervativno-liberalnih političkih programa Margaret Thatcher i Ronalda Reagana. Od tada se za ovu inačicu liberalizma često koristi termin neoliberalizam.

Važno je istaknuti da se gore spomenuti stoljetni odmak od klasičnih liberalnih postavki dogodio prvenstveno u oblasti ekonomije, dok je povijest političkog

²Ideologija je ovdje shvaćena kao "usko prepleteni korpus uvjerenja uspostavljen oko nekolicine središnjih vrijednosti" (Abercrombie i dr., 2008: 130), što je samo jedno od mogućih tumačenja ovog pojma, a uzeto je zbog svoje vrijednosne neutralnosti i jasnoće, ali i zbog toga što oko ovakvog određivanja ideologije postoji najširi konsenzus, odnosno ono je najmanji zajednički nazivnik svih konceptualizacija ideologije.

³Usporedi Fleck, H.-G., 2004: 12 i Filozofijski rječnik, 1965: 230.

liberalizma razmjerno jednolična. Ovdje se liberali razlikuju uglavnom samo po sklonosti centralizaciji, odnosno decentralizaciji, političke moći (Friedman, 1992: 17). Zbog toga govoriti o neoliberalizmu kao o povratku liberalnim korijenima znači smještati raspravu na polje ekonomije. Također, prefiks *neo* ovdje ne ukazuje ni na kakve suštinske novine (čak ni na polju ekonomije), nego tek upućuje na povijesnu recentnost ove struje. S obzirom na to da tema ovog rada nije ni povijest ekonomskog liberalizma ni povijest liberalizma uopće, opravdano je govoriti naprosto o liberalnoj ideologiji, čija je vrijednosna jezgra postojana od njenog nastanka (pa se zaobilaženjem jednog njenog povijesnog oblika neće izgubiti njena bit). Nju čini individualna sloboda i iz nje izvedeno privatno vlasništvo, slobodno tržište i parlamentarna demokracija.

2.2. Klasično liberalno razdoblje

Razmotrimo поближе klasično liberalno razdoblje, obilježeno prije svega politikom *laissez-fairea*⁴. Bezgranično povjerenje liberala ublagotvornost ove politike navela je K. Polanyija da govori o "liberalnoj vjeri", a njenim zagovornicima pripisuje "evanđeoski žar", "fanatizam" i "križarsk[u] strast" (Polanyi, 1999: 161+163). Uspoređivanjem liberalnih ekonomskih nazora s kršćanstvom, Polanyi želi naglasiti nekoliko stvari. Prvo, učinkovitost ovih ekonomskih rješenja nije dokazana već samo pretpostavljena i priželjkivana. Drugo, zbog teškoća koje je pri svojem ostvarivanju ovaj projektdonosio velikom dijelu ljudi, sreća i dobrobit su morale biti projicirane u budućnost. Treće, uspostavljanje *laissez-fairea* je krajnji cilj, kojem se teži poradi njega samoga, a ne sredstvo za postizanje nečeg drugog. Slijedeći Polanyijevu metaforu možemo reći da se radi o ostvarenju kraljevstva nebeskog na zemlji. Nastojanje oko uspostave samoregulativnog tržišnog mehanizma (kao idealnog/idealiziranog rezultata politike *laissez-fairea*) dovelo je do toga da je "ljudsko društvo postalo podređeno ekonomskom sustavu" (Polanyi, 1999: 98). Kreacija je podčinila svog tvorca. Takvo samoregulativno tržište, koje ima sposobnost apsorbirati cijelo društvo, "obuhvaća ne samo proizvode i usluge već i sve proizvodne resurse te, na kraju, sve društvene resurse-u tržišnom društvu sve je na prodaju" (Županov, 1995: 81). Ovakav ekonomsko-

⁴Laissez-faire je "francuski izraz kojim se ističe zahtjev da se iz gospodarskog života ukloni svako miješanje države i prepusti samostalnim ekonomskim subjektima da nesmetano posluju prema svojim nakanama te u skladu s djelovanjem nesputanih ekonomskih zakona, neograničene konkurencije proizvođača i kupaca, privatnog vlasništva i inicijative poduzetnika" (Ekonomski leksikon, 1995a: 449).

društveni sustav "izvodi se iz vjerovanja da se ljudska bića ponašaju na način da postignu maksimalne novčane dobiti" (Polanyi, 1999: 91). To je *vjerovanje* posljedica dosljednog pristajanja uz liberalno određenje čovjeka kao "pojedince-privatnog vlasnika" (Cipek, 2004: 25), gdje je privatno vlasništvo temelj slobode (Cipek, 2004: 25), koja je opet temeljna vrijednost liberalne ideologije⁵.

2.3. Hegemonija

U prethodnom su pasusuuočljive dvije tendencije liberalne ideologije ključne za ovaj rad. To su hegemonijska težnja liberalizma i marketizacija, kao neizbježna posljedica primjene tržišne logike u svim područjima ljudskog djelovanja. Naravno, u središtu interesa biti će marketizacija visokog školstva, kao samo jedan od vidova ovog sveobuhvatnog procesa.

Hegemonija je pojam koji je razvio A. Gramsci "kako bi opisao način na koji se dominacija jedne klase nad drugima ostvaruje putem kombinacije političkih i ideoloških sredstava" (Abercrombie i dr., 2008: 122). Politička sredstva su sredstva otvorene *prisile*, dok ideološka sredstva proizvode *pristanak* kod potlačene klase. Gramsci je smatrao da baš proizvođenje pristanka (kroz institucije civilnog društva) kod podčinjenih klasa čini osnovu osiguravanja dominacije u kapitalističkim društvima (Abercrombie i dr., 2008: 122). Danas kritička teorija smatra da je nemoguće uprijeti prstom u dominantnu klasu jer je društvo presloženo da bi ga se objasnilo dihotomijom kakvu takav pristup implicira⁶, ali važnost koncepta hegemonije u objašnjavanju učvršćivanja postojećeg poretka i osiguravanju njegove podrške kod najširih slojeva društva (pa tako i onih kojima taj poredak izravno šteti) ostala je trajnom tekovinom ove društvene teorije. Dakle, odbacuje se pretpostavka o malom broju ljudi (o eliti ili o dominantnoj klasi) koja posjeduje moć i svjesno manipulira sviješću ostalih, a zadržava se predodžba o hegemoniji kao mediju koji natapa svakodnevni život do te mjere da određuje granice zdravog razuma onih na koje djeluje i postojeći svijet čini jedinim mogućim svijetom (Apple, 2012: 56-57). Iz ovoga je jasno da suvremeno tumačenje

⁵Pri tome nije nužno da se sloboda ovako utemeljuje (u privatnom vlasništvu), ali se to naprosto tako čini u liberalnoj teoriji.

⁶Ovo ne treba shvatiti kao slabost Gramscijeve teorije. Dapače, on je buržoaziju smatrao prvom vladajućom klasom koja se ne nastoji održati kao zatvorena kasta već opstaje upijanjem ostatka društva (Sućeska, 2013: 38-39). To što se klasne granice zamućuju može se smatrati potvrdom ove težnje.

hegemonije naglasak stavlja na *neprirodna* sredstva dominacije. Sažimajući sve rečeno, neka za ovaj rad vrijedi da je hegemonija oblik ideologije koji nije potrebno nametati jer se on neosviješteno prihvaća. Hegemonija čini da njeni nositelji postaju i oni koji time rade u korist vlastite štete.

2.4. Diskurs

Jedan od najupečatljivijih i najopipljivijih načina uspostavljanja hegemonije je oblikovanje pripadajućeg ideološkog diskursa. Diskurs je "[k]orpus uporabe jezika koji ujedinijuju zajedničke pretpostavke" (Abercrombie i dr., 2008: 50). Drugim riječima, ideologija stvara svoj diskurs prilagođujući vokabular svojim vrijednostima, određujući sadržaj i opseg pojedinih pojmova i uređujući odnose među pojmovima tako da odražavaju ona uvjerenja koja zastupa sama ideologija. "[D]iskursi dopuštaju da se govori, misli i čini jedno, a isključuju govorenje, mišljenje i činjenje drugog" (Abercrombie i dr., 2008: 50). Preuzimanjem diskursa pojedinac preuzima i temeljne vrijednosti ideologije koja ga je oblikovala, bio on toga svjestan ili ne. U posljednjem slučaju govorimo o hegemoniji uspostavljenoj diskursom. Moguće je slikovito reći da diskursu više nije potreban čovjek kao nositelj (zagovaratelj), već se on osamostaljuje i postaje nositelj ljudi⁷.

Sve se ovo može približiti jednim primjerom. Neka to bude sintagma *ljudski/humani kapital*, kao uvriježeni element liberalnog diskursa. Njome se čovjek (ljudski/humani) određuje s obzirom na svoju tržišnu upotrebljivost (kapital). Kapital je ovdje mjerodavna vrijednost kojeg je čovjek samo jedna inačica. Očito je da je za ljudski/humani kapital presudno da može donijeti profit (kao i druge vrste kapitala) i da upravo iz te funkcije crpi svoju vrijednost. Kao takav, ljudski/humani kapital je zamjenjiv, potrošan, može ga se kupiti i prodati, lako ga je kvantificirati i sl. Pojam kapitala je nedvosmisleno nadređen pojmu čovjeka, a to odražava nadređenost ekonomske sfere svim ostalim društvenim sferama, pa tako i samom čovjeku. Kada upotrebljavamo ovaj termin neminovno preuzimamo i postavke same ideologije koja ga je iznjedrila, što u ovom slučaju vodi k tome da o ljudima razmišljamo kao o stvarima. Gotovo je nezamislivo reći "ljudski/humani kapital ima rođendan" ili "ljudski/humani

⁷Usporedi Djelic, 2006: 69.

kapital se nije naspavao", međutim izrazi poput "potrebno je uvesti još ljudskog/humanog kapitala", "rezanje troškova ljudskog/humanog kapitala", "kvaliteta/distribucija ljudskog/humanog kapitala je nezadovoljavajuća" i sl. zvuče vrlo uvjerljivo i pripadno liberalnom diskursu. Osim toga, ova sintagma zamjenjuje pojmove kao što su *čovjek* ili *radnik*, koji pripadaju alternativnim diskursima i podrazumijevaju neke druge vrijednosti, i čini njihovu upotrebu suvišnom.

2.5. Opaska uz liberalnu hegemoniju u Hrvatskoj

U Hrvatskoj liberalizam nije bio povijesno utjecajan (Cipek, 2004: 24-25; Banac, 2000: LXV), a i danas ga malo tko otvoreno zagovara. Premda se može čuti parcijalno pozivanje na liberalne vrijednosti, cjelovita ideologija nema svog značajnijeg nositelja na političkoj sceni. Tako primjerice ni u jednom od posljednjih pet saziva Hrvatskog sabora (odnosno od 2000. godine) nisu bile zastupljene više od dvije političke stranke koje su u svom nazivu imale pridjev *liberalno*, od čega je u razdoblju od sedam i pol godina zaredom (u 6. i 7. sazivu) postojala tek jedna takva parlamentarna stranka (Arhiva saziva Hrvatskoga sabora), a i ona taj pridjev sadrži u dodatku svom imenu, koji se često prešućuje⁸. Upravo je takva nezamjetljivost ili skrivena prisutnost⁹, odlika liberalne (ali i svake druge) hegemonije. Hrvatska se po ovome ne razlikuje od mnogih europskih država s dvostranačkim sustavom (kojemu i sama naginje) u kojima su glavni akteri, kao što kaže H.-G. Fleck, *liberalizirani konzervativci* i *liberalizirani socijaldemokrati* (Fleck, 2004: 10), to jest stranke koje, unatoč tome što liberalne ideje čine dio njihovog habitusa¹⁰, same sebe nastoje odrediti nekim drugim atributima.

⁸Hrvatska narodna stranka-liberalni demokrati je u 6. sazivu Hrvatskog sabora dala 5, a u 7. 11 zastupnika/ca (Arhiva saziva Hrvatskoga sabora).

⁹Kontinuirana prisutnost liberalnih načela ogleda se, primjerice, u privatizaciji javnih poduzeća, rezanju javne potrošnje, zamjenjivanju pojma javnog dobra osobnom odgovornošću itd. (Filipić, 2014: 33).

¹⁰Habitus, kako je mišljen u P. Bourdieuovoj sociološkoj teoriji, "podrazumijeva sklop dispozicija zbog kojih postupci i stavovi u svakodnevnom životu postaju uobičajeni, što rezultira time da se svakodnevni život shvaća zdravo za gotovo" (Abercrombie i dr., 2008: 25). Također, habitus "regulira opseg i moguće tipove djelovanja" (Abercrombie i dr., 2008: 24) i po ovome je srodan diskursu.

3. Pojam marketizacije visokog školstva

3.1. Razlikovanje svrhe i cilja

Prije razmatranja marketizacije visokog školstva potrebno je odrediti izvorno pedagoški pojam obrazovanja i pojam univerziteta, kao i njihove oprečne parnjake: izobrazbu i sveučilište. Naravno, nije riječ o izravnoj opreci kakva postoji, recimo, između pojmova pozitivno i negativno već o oprekama koje se temelje na aristotelovskom razlikovanju svrhe i cilja. Svrha je imanentna samom biću, biće teži svrsi samo po sebi i poradi svrhe same. Cilj uvijek ima neku funkciju, odnosno određen je s obzirom na nešto drugo, a ne s obzirom na biće koje ga nastoji ostvariti. Ako se uzme žir (kao klasični primjer) onda je njegova svrha da postane hrast, a neki od njegovih mnogih mogućih ciljeva, koje mu nameće čovjek, su da bude noga od stola ili krovna greda. Kada govorimo o ljudima ili organizacijama uz svrhu je najuže vezan pojam autonomije, a uz cilj pojam heteronomije.

3.2. Obrazovanje i izobrazba

Obrazovanje je pojam koji je svoje ime dobio početkom 19. stoljeća (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963: 576). Svoj sadržaj baštini od antike, ali konačno je uobličen tek pod utjecajem njemačke idealističke filozofije. Obrazovanje, kako je mišljeno u ovoj neohumanističkoj tradiciji, znači "obuhvatno usmjeravanje cijeloga čovjeka (intelekt, volja, osjećaj) prema življenom u [...] svijetu u cjelini, u kojemu su-svemu što se zatiče u njemu-dodijeljeni značenjsko mjesto, mjera i smisao" (Halder, 2002: 251). Iz ovakvog je određenja obrazovanja vidljivo da je ono prije svega "zahtjev za primjerenim razumijevanjem" (Liessmann, 2008: 15). Cilj razumijevanja je "izgradnja cjelovitog, svestrano duhovno razvijenog, ali ujedno duboko ćudorednog čovjeka" (Barbarić, 2011: 162). Dakle, krajnji cilj obrazovanja, to jest njegova svrha, jest oblikovanje čovjeka. Još točnije, kako ističe K. P. Liessmann, "[n]eohumanizam je ideju obrazovanja formulirao kao program čovjekova *samooblikovanja*" (Liessmann, 2008: 9, kurziv dodan). Nasuprot ovoj ideji stoji ideja izobrazbe. Izobrazbom se čovjek

osposobljava za "praktičnu djelatnost u jednom pozivu, na jednom radnom mjestu, u industrijskom zanimanju, za funkciju u servisnim službama ili za posebni aspekt poslova u bilo kojoj djelatnosti. U izobrazbi ima glavnu ulogu izgrađivanje radnih vještina i navika prema utvrđenoj svrsi" (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963: 356). "Svrha" je ovdje mišljena kao cilj u aristotelovskom smislu. Prema tome, izobrazba je vođena nekom konkretnom korišću, dok je obrazovanje bitno određeno slobodom od bilo kakve koristi. Također, predmet izobrazbe je samo (manji) dio čovjekovih sposobnosti i osobina, dok je obrazovanje sveobuhvatno.

3.3. Univerzitet i sveučilište

Uz obrazovanje je najuže vezan pojam univerziteta kao medija unutar kojeg se obrazovanje događa. Ovaj je pojam nastao u skolastici i označava zajednicu nastavnika i studenata u nekom gradu (Gilson, 2011: 470). Kako primjećuje Z. Komar, sama riječ ne upućuje na konkretno fizičko mjesto ili ustanovu, već prije svega na to da se radi o usmjerenosti ili obrnutosti (članova zajednice i sveg sadržaja obrazovanja) u *jedno*. To jedno se može označiti kao bit čovjeka, kao znanje, kao istina. Sveučilište, naprotiv, nastavlja Komar, kao riječ upućuje na učenje *svega* i na izostanak bilo kakvog kriterija doli puke povijesne činjenice da nešto postoji i da se o tome može učiti. Dok je znanje kojemu teži univerzitet usustavljeno s obzirom na bit čovjeka i kao takvo pomno birano i hijerarhijski uređeno, sveučilišno je znanje nasumično, nagomilano, ne teži sintezi i prvenstveno je vrednovano svojom iskoristivošću pri udovoljavanju tekućim društvenim potrebama. Sveučilište se pokazuje kao heteronomno, ropski podređeno povijesnim okolnostima (Komar, 2012: 249-251). Aristotelovski, sveučilište ima samo izvana nametnute ciljeve, a univerzitet teži autonomnoj uspostavi smislene cjeline znanja kao svojoj svrsi. Sveučilište je mjesto izobrazbe (odnosno izobrazbi), a univerzitet je mjesto obrazovanja.

3.4. Marketizacija visokog školstva

Marketizacija je proces s ideološkim i praktično-političkim licem: ideološko odražava uvjerenje da su tržišta mehanizam alokacije resursa nadmoćan svim

konkurentskim mehanizmima (kao što su vlade, birokracije ili karteli), a praktično-političko podrazumijeva donošenje i provođenje politika koje uspostavljaju tržišne uvjete u gotovo svim područjima ljudskog djelovanja te slabljenje svih netržišnih načina djelovanja (Djelic, 2006: 53).

D. Dolenc, analizirajući posljednja dva desetljeća 20. stoljeća u sedam zapadnoeuropskih država s obzirom na promjene u visokom školstvu, koja su obilježena promjenama u ekonomskoj doktrini (koje su u znaku mjera štednje, odnosno smanjivanja izdvajanja sredstava iz državnog proračuna za javni sektor), nastojanjem da se stvore "kompetitivna društva znanja" (čime se visokoškolskom sustavu dodjeljuje izrazito naglašena ekonomska uloga, a u znanju se vidi najvažniji ekonomski resurs) i posljedičnim povećanjem sudjelovanja samih studenata u podmirivanju troškova školovanja, razlikuje dvije vrste marketizacije školstva: kvazi-marketizaciju i privatizaciju (marketizaciju u užem smislu). Prva se odnosi na uvođenje financiranja visokog školstva temeljenog na (ekonomskom) učinku. Uključuje promicanje suparništva između visokoškolskih institucija u osiguravanju ograničenih financijskih sredstava iz državnog proračuna i financiranje s obzirom na postizanje određenih ciljeva koje je odredila vlada (od kojih je jedan od važnijih upisati što veći broj studenata). Druga se odnosi na uvođenje školarina (koje su do tada gotovo u potpunosti bile podmirivane državnim, a sada se sve više podmiruju privatnim novcem) i studentskog kreditiranja (gdje krediti zamjenjuju bespovratne stipendije) te na poticanje visokoškolskih institucija na suradnju s poslovnim sektorom. Prva vrsta marketizacije je nazvana *kvazi-marketizacija* zato što visokoškolske institucije ostaju javne i ne djeluju s istim ciljem kao privatna poduzeća (ne teže ostvarivanju profita), ali se međusobno natječu za financijska sredstva i korisnike (studente). Osim toga, vlada i dalje podmiruje troškove studija i ne postoji cjenovno suparništvo, pa ne može biti riječi o marketizaciji u punom smislu te riječi. Druga vrsta je jednostavno nazvana *privatizacija* zbog sve većeg upliva privatnog novca u visokoškolski sustav. Dominacija ove vrste upućuje na uznapređovalost procesa marketizacije (Dolenc, 2006: 21-23).

L. Wedlin, sažimajući izlaganja s jednog simpozija o odnosu tržišta i univerziteta/sveučilišta u Europi održanog 2007. godine, raspoznaje tri lica marketizacije visokog školstva. Prvo je društvena racionalizacija ciljeva visokog školstva. Umjesto nezavisne istraživačke zajednice usmjerene isključivo na traženje znanja i istine ono postaje pogon za proizvodnju društveno i industrijski korisnih

istraživanja¹¹. Od visokog se školstva očekuje da bude (do)nositelj dobrobiti društva, što uključuje osiguranje socijalnog blagostanja i integracije, stvaranje kompetitivnih ekonomija i poduzeća te osnaživanje ekonomskog rasta država i čitavih regija. Drugo su promjene u politici kontrole i (pr)ocjenjivanja rada visokoškolskih institucija. Kontrola se premješta s državne na nadržavnu razinu (bolonjski proces¹² najpoznatiji je primjer ovog pomaka), čime se nastoji stvoriti standardizirani sveeuropski visokoškolski prostor oblikovan idejama "izvrsnosti" i "kompetitivnosti". Sa smanjivanjem izravnog utjecaja državnih vlada na kontrolu visokog školstva jačaju neizravni i neprimjetni mehanizmi kontrole u obliku (pr)ocjenjivanja kvalitete i učinka, rangiranja i akreditacije visokoškolskih institucija i sl. Treće je ubrzana komercijalizacija visokog školstva i znanosti. Univerziteti/sveučilišta i institutisu prisiljeni, žele li na tržištu nadoknaditi financijska sredstva koje im sve više uskraćuje država, zarađivati od svojeg djelovanja: usmjeravanjem na profitabilna istraživanja, proizvodnjom patenata i industrijskih aplikacija, školovanjem kadrova po narudžbi poduzeća. Pri tome se i sami ponašaju kao poduzeća: reklamiraju svoje usluge, po potrebi mijenjaju nazive ne bi li udovoljili "klijentima" i sl. (Wedlin, 2008: 144-146).

Budući da je istinsko *obrazovanje* nemoguće marketizirati, u ovom se radu govori o marketizaciji *visokog školstva*, društvenog sustava školovanja tercijarnog stupnjakoji načelno može i obrazovati i izobražavati, biti oblikovan i kao univerzitet i kao sveučilište. Upotrebom sintagme *marketizacija visokog školstva* želi se naglasiti da između ovih alternativa preteže ona opisana pojmovima izobrazbe i sveučilišta (u protivnom bi se moglo govoriti o visokom obrazovanju).

¹¹ Označavajući ovu promjenu J. Lažnjak i J. Švarc uvode razlikovanje klasičnog i novog modela proizvodnje znanja, gdje je klasični obilježen unutardisciplinarnim kriterijima izvrsnosti znanstvenog rada, a novi vanjskim kriterijima kao što su društvena korist, tržišna isplativost i sl. (Lažnjak i Švarc, 2008: 264).

¹² O bolonjskom procesu biti će više riječi u poglavlju 4.2.

4. Humboltovski univerzitet i bolonjski proces

4.1. Humboltovski univerzitet

Ideja obrazovanja stoji u temeljima modernog univerziteta. Idejni tvorac modela modernog univerziteta koji će biti nasljedovanim uzorom diljem Europe, ali i cijelog svijeta, i koji je primjereno institucionaliziran osnutkom Berlinskog univerziteta 1810. godine je Wilhelm von Humboldt (Barbarić, 2011: 156-157). Po njemu se ovaj model često naziva humboltovskim univerzitetom i smatra ga se načelno oprečnim bolonjskom procesu.

Humboltovski univerzitet nastaje u doba snažnog uzleta novovjekovne znanosti i istovremenog opadanja utjecaja teologije na spoznaju svijeta te naglašeno antropocentričnog usmjeravanja filozofije (Barbarić, 2011: 157). Iz današnje perspektive njegovim se ključnim obilježjima pokazuju jedinstvo nastave i istraživanja te autonomnost visokoškolskih institucija. Jedinstvo nastave i istraživanja je sredstvo kojim se htjela postići povezanost profesora i studenata te osigurati znanstveni napredak. Nastavom profesori uvode studente u postojeće spoznajne dosege, a istraživanjima pružaju mogućnost studentima da u spoznaji punopravnu sudjeluju. Autonomija je uključivala neovisnost od svih svjetovnih i crkvenih, nacionalnih i lokalnih vlasti, neovisnost od širih društvenih okolnosti i slobodu da univerzitet sam odlučuje o sadržaju obrazovanja, područjima istraživanja, kriterijima upisa studenata itd. (Žunec, 2011: 76-77), prema vlastitoj logici i svojim unutarnjim potrebama. Autonomija je uključivala i financijsku neovisnost univerziteta koja se trebala osigurati iz poreza građana i privatnih donacija, što je posljedica prepoznavanja obrazovanja kao javnog dobra koje kao takvo svi žele omogućiti svima. Ipak, autonomijaje prije svega značilaizdvojenost univerziteta iz gospodarske stvarnosti, slobodu od proizvodne nužde i prisile, slobodu od imperativa korisnosti znanstvenih istraživanja.

Povijesno gledano, humboltovski univerzitet nije prevladavajući model organiziranja visokoškolskog sustava. Sa svojim inzistiranjem na načelno nepragmatičkoj, spoznajnoj orijentaciji predstavlja iznimku u povijesnom slijedu sličnih institucija. Humboldt po prvi put uvodi "radikalan i beskompromisan zahtjev za

bezuovjetnim prvenstvom teoretskog, slobodnog i samosvršnog znanja" i to kao reakciju na "isključivo instrumentalno, utilitarno i pragmatično shvaćanja [sic] znanja i znanosti koje je ovladalo Europom nastupom duha prosvjetiteljstva" (Barbarić, 2011: 163-164). Doduše, u srednjem vijeku i renesansi su univerziteti njegovali sedam slobodnih vještina (*septem artes liberales*) – gramatiku, retoriku, dijalektiku, aritmetiku, geometriju, astronomiju i glazbu – zbog svoje *slobodnosti* od praktičke upotrebe, dok su neka druga umijeća i vještine, kao npr. građevinarstvo, arhitektura, gradnja strojeva, geodezija, agrikultura ili trgovina, smatrane nedostojnima univerzitetske nastave upravo zbog svoje izrazite pragmatičnosti, te ih se smatralo strukama nižeg reda (Žmegač, 2014: 148+152). Međutim univerziteti su bili redovito pod snažnim religijskim i/ili političkim utjecajem, pa znanje kojem su težili, premda je bilo oslobođeno pragme, nije bilo potpuno slobodno. Promjene koje se u posljednje vrijeme događaju u visokom školstvu navode mnoge autore da govore o njegovom ponovnom podčinjavanju. V. Žmegač, aludirajući na srednjovjekovnu podčinjenost znanosti teologiji, prepoznaje "novu teologiju" u gospodarskoj racionalizaciji (Žmegač, 2014: 171). Isto govori i Liessmann kada kaže da bolonjski proces od duha želi stvoriti sluškinju ekonomije na isti način na koji je skolastika od duha stvorila sluškinju religije (Liessmann, 2008: 96).

4.2. Bolonjski proces

Bolonjski proces je reforma europskog visokoškolskog sustava započeta 1999. godine potpisivanjem *Bolonjske deklaracije* (puni naziv: *Joint Declaration of the European Ministers of Education*) od strane dvadeset i devet ministara obrazovanja europskih država. Danas (2016. godine) u njoj sudjeluje četrdeset i osam zemalja (The Bologna process: setting up the European higher education area). Cilj reforme je uspostaviti *Europski prostor visokog obrazovanja*, unutar kojeg bi akademski stupnjevi bili lako prepoznatljivi i usporedivi i unutar kojeg bi se unaprijedila mobilnost studenata, nastavnika, istraživača i administrativnog osoblja te osigurala visoka kvaliteta učenja i podučavanja, kako bi se povećala međunarodna kompetitivnost europskog visokog školstva, te time utjecalo na mobilnost i zapošljivost europskih građana (Bologna Declaration).

Ipak, kako i u samoj deklaraciji stoji, ovaj je projekt pripreman godinama i prethodilo mu je nekoliko važnih dokumenata. Kronološki prvi među njima je *Magna Charta Universitatum* iz 1988. godine. Njega su potpisali rektori europskih sveučilišta povodom obilježavanja devetsto godina postojanja Sveučilišta u Bologni. *Magna Charta Universitatum* naglašava važnost sveučilišta, kao središta kulture, znanja i istraživanja, za budućnost čovječanstva i dužnost sveučilišta da služi društvu s tim povezanu potrebu da se ulaže/investira u kontinuirano obrazovanje; potpisani rektori načelno ohrabruju mobilnost studenata i nastavnika i razmatraju zajedničku politiku priznavanja akademskih titula i statusa (*Magna Charta Universitatum*).

Usljedila je *Lisabonska konvencija* (puni naziv: *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*) koju su donijeli Vijeće Europe i UNESCO 1997. godine, a do 14. travnja 2016. godine ratificirale su je pedeset i tri zemlje. Cilj joj je olakšati priznavanje visokoškolskih kvalifikacija između država potpisnica kako bi nositelji kvalifikacija u zemlji čije se priznavanje traži mogli studirati na visokoškolskim institucijama, koristiti svoju akademsku titulu i kako bi imali olakšan pristup tržištu rada. *Lisabonska konvencija* zamjenjuje šest već postojećih konvencija koje su Vijeće Europe i UNESCO donijeli s istim ciljem između 1953. i 1990. godine (*The Lisbon Recognition Convention*).

Godinu dana kasnije nadležni ministri Francuske, Italije, Njemačke i Ujedinjenog Kraljevstva donose *Sorbonsku deklaraciju* (puni naziv: *Joint declaration on the harmonisation of the architecture of the European higher education system*), koja ponavlja važnost sveučilišta za intelektualni, kulturni, socijalni i tehnički razvoj te ističe potrebu za većom mobilnošću studenata i čitavog društva. Mobilnost valja postići progresivnom harmonizacijom visokog školstva diljem Europe (odnosno stvaranjem *Europskog prostora visokog obrazovanja*) koja je već započeta. To će donijeti i veću zapošljivost europskih građana (*Sorbonne Declaration*).

Bolonjska deklaracija donijela je popis konkretnih mjera kojima se nastoji postići cilj koji je gore već naveden: usvajanje sustava lako prepoznatljivih i usporedivih [akademskih] stupnjeva, usvajanje dvociklusnog sustava [studiranja] koji se sastoji od preddiplomske i diplomske razine, uvođenje sustava bodovanja kakav je ECTS sustav, promicanje mobilnosti prevladavanjem prepreka, promicanje europske

suradnje pri osiguravanju kvalitete te promicanje nužnih europskih dimenzija u visokom školstvu (Bologna Declaration).

Budući da su *Bolonjsku deklaraciju* potpisale sve zemlje članice Europske unije (ali ne samo one), a glavno izvršno tijelo Europske unije je Europska komisija, koja je i sama potpisala deklaraciju, uputno je analizirati i njene programske dokumente koji se odnose na visoko školstvo. Među najvažnijim i najopširnijim su *Europa 2020* (puni naziv: *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*) i *Promišljanje o obrazovanju* (puni naziv: *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*).

Europa 2020 je sveobuhvatna desetogodišnja strategija Europske komisije sastavljena u Bruxellesu 2010. godine. Ovaj dokument u središte interesa Europske unije stavlja ostvarivanje pametnog, održivog i inkluzivnog rasta, što se namjerava postići pomoću pet konkretnih ciljeva (koji su, kako je naglašeno, reprezentativni, ali ne i iscrpni) od kojih se jedan izravno (povećati udio 30 do 34 godine starog stanovništva sa završenim tercijarnim stupnjem školovanja s 31% na najmanje 40%), a jedan neizravno (3% bruto domaćeg proizvoda Europske unije treba se ulagati u razvoj i istraživanje) odnosi na visoko školstvo (*Europe 2020*). Naravno, kako stoji i u samoj strategiji, svi su ciljevi isprepleteni, a (visoko) školstvo se od početka do kraja teksta provlači kao nositelj društvenog razvoja – okidač za povećanje zaposlenosti i posljedično smanjivanje stope siromaštva.

Promišljanje o obrazovanju je dokument iz 2012. godine kojim Europska komisija redefinira smisao neohumanističkog pojma obrazovanja. Njime se "obrazovanje" potpuno podređuje ekonomiji i tek po njoj dobiva smisao. Kao što će pokazati analiza u poglavlju 5.1. ovaj je dokument svojevrsni vrhunac težnji koje se naziru kroz sve ovdje spomenute dokumente, počevši s *Magna Charta Universitatum*, i otvoreno iskazivanje namjere da se od školskog sustava stvori dostavljač vještina potrebnih za tržište rada.

Kako ističe O. Žunec, bolonjski proces ne predstavlja novinu u povijesti obrazovno-reformskih zahtjeva. Reforme koje se sada *provode* barem su dvaput prije bile *predlagane* i to u posve drukčijim okolnostima. Prvi put slični su zahtjevi došli iz humanističke tradicije kao reakcija na razočaranost stvarnošću humboltovskog univerziteta. Max Scheler, njemački filozof (rođen 1874. godine, umro 1928. godine),

uočio je u njemu niz proturječja te je, između ostaloga, prizivao "razdvajanje istraživanja, stručno-profesionalnog i općeg obrazovanja", što je bolonjskim procesom ostvareno. Drugi put slični su zahtjevi došli iz socijalističke Jugoslavije kao reakcija na potrebe zahuktale industrijalizacije. Komisija koja je tom prilikom oformljena da bi proučila visokoškolski sustav i osmislila njegovu reformu također je predložila razdvajanje stručno-profesionalnog i općeg obrazovanja. Stručno-profesionalno obrazovanje, utemeljeno na usvajanju tehnoloških znanja, obuhvaćalo bi prvih nekoliko godina studija (što je svojevrsna inverzija logike studija) i omogućilo bi onima koji ga završe da se odmah zaposle, odnosno uključe u sustav proizvodnje. Do općeg obrazovanja, odnosno do razine nastave koja je tradicionalno fakultetska i čini osnovu svakog studija, stigli bi samo oni koji bi nastavili studij. I prvom i drugom projektu zajednička je želja za uklanjanjem enciklopedijskog, humanističkog, klasičnog i sl. znanja u korist stručne poduke i izobrazbe, čime se praktičke potrebe stavljaju ispred obrazovnog ideala (Žunec, 2011: 69-74).

5. Analiza dokumenata

5.1. Analiza europskih dokumenata

Za razumijevanje težnji koje stoje u pozadini svih ovih dokumenata korisno je obratiti pozornost na njihov diskurs, posebno na izbor vokabulara koji se nalazi uz i oko termina *obrazovanje*, *izobrazba*, *obrazovni sustav* i *znanje* (i ostalih srodnih termina).

Već u *Magna Charta Universitatum* govori se o *ulaganju* (engl. *investment*) u kontinuirano obrazovanje i o *posjedovanju* kulture i izobrazbe (*Magna Charta Universitatum*).

U *Sorbonskoj deklaraciji* predviđa se nadolazak "razdoblja velikih promjena u *obrazovanju* i *uvjetima rada*, koje vode prema diversifikaciji studija za profesionalne karijere, kada obrazovanje i izobrazba tijekom cijelog života postaju jasna *obveza*" (*Sorbonne Declaration*, vlastiti prijevod, kurziv dodan).

Već je spomenut glavni cilj *Bolonjske deklaracije*, koji je u prethodnoj deklaraciji naznačen - "stvoriti *Europski prostor visokog obrazovanja*, kao ključni način promicanja *mobilnosti* i *zapošljivosti* građana" – koji služi tome da sustavi visokog obrazovanja postignu "veću *kompatibilnost* i *usporedivost*", "*međunarodnu kompetitivnost*" i "svjetski stupanj *privlačnosti*" (*Bologna Declaration*, vlastiti prijevod, kurziv dodan).

U strategiji *Europa 2020* jedna od sedam predloženih vodećih inicijativa – "Mladost u pokretu" – uključuje "poboljšavanje *učinka* obrazovnih sustava i olakšavanje ulaska mladih ljudi na *tržište rada*"; rješenje ekonomskih problema traži se u *investiranju* u istraživanje, razvoj, inovacije, obrazovanje i tehnologije koje učinkovito koriste resurse; zagovara se "pametan razvoj" koji "zahtijeva poboljšanje kvalitete našeg obrazovanja, jačanje naših istraživačkih *učinaka*, promicanje *transfera inovacija* i *znanja* diljem unije, potpuno *iskorištavanje* informacijskih i komunikacijskih tehnologija i omogućavanje *pretvaranja inovativnih ideja u nove proizvode* i *usluge* koje donose rast, kvalitetne poslove i pomažu u nošenju s europskim i globalnim socijetalnim izazovima; govori se o "poboljšavanju obrazovnih *ishoda* [engl. *outcomes*]

i kvaliteti i *rezultatima* [engl. *outputs*] obrazovnih sustava; Europska komisija na sebe preuzima zadatak "promicanja *partnerstva znanja* i jačanja veza između obrazovanja, *biznisa*, istraživanja i inovacija" i "osiguravanja dovoljne *ponude* diplomiranih prirodosnanstvenih kadrova, matematičara i inženjera i usmjeravanja školskog kurikulumu na kreativnost, *inovativnost* i *poduzetništvo*"; govori se o *troškovima znanja*, o *benchmarkingu*¹³ sveučilišnog učinka i obrazovnih *ishoda*, o obrazovanju i izobrazbi za *zapošljavanje*, o stjecanju *kompetencija za sudjelovanje u daljnjem učenju i tržištu rada*, o razvijanju *zajedničkog jezika obrazovanja/izobrazbe* i *posla* (engl. *work*), o "razvijanju *partnerstva* između svijeta obrazovanja/izobrazbe i svijeta rada uključivanjem socijalnih *partnera* u planiranje obrazovne i izobrazbene *opskrbe* [engl. *provision*]" (Europe 2020, vlastiti prijevod, kurziv dodan).

Promišljanje o obrazovanju obrazovanje spominje gotovo uvijek usporedno s vještinama (engl. *skills*) i izobrazbom (engl. *training*). Prvo poglavlje ovog dokumenta je naslovljeno "*Obrazovanje i vještine: najvažnija strateška imovina za rast*"; u njemu se govori o *kvaliteti* obrazovanja i *ponudi* vještina, o podbacivanju obrazovnih sustava u *pružanju* (engl. *providing*) pravih *vještina za zapošljivost* i neodgovarajućoj suradnji između obrazovnih sustava i *biznisa* ili *poslodavaca* kako bi se iskustvo učenja približilo stvarnosti *poslovnog okruženja*, o potrebi da obrazovanje potakne usvajanje vještina potrebnih mladim ljudima da budu *poduzetni* i da se *prilagođavaju* neizbježnim promjenama na *tržištu rada*; kao najvažnija zadaća obrazovanja (među kojima su i građansko obrazovanje, osobni razvoj i dobrobit) navodi se *prilagođavanje ekonomiji* (Rethinking Education, vlastiti prijevod, kurziv dodan). Drugo poglavlje uvodi pojam "*poduzetničko* [engl. *entrepreneurship*] obrazovanje" i priželjkuje ga već u osnovnim školama; zahtijeva veći upliv "iskustva stvarnog svijeta" na svim razinama obrazovanja, približavanje obrazovnog okruženja i *radnog mjesta* i veće sudjelovanje socijalnih partnera i drugih važnih *dionika/dioničara* (engl. *relevant stakeholders*) u stručnom obrazovanju i izobrazbi; naglašava da "obrazovanje i izobrazba mogu doprinijeti *rastu* i *stvaranju radnih mjesta* samo ako je učenje usmjereno na znanje, *vještine* i *kompetencije* koje učenici trebaju steći (*ishode* učenja)" te naglašava potrebu da se obrazovne institucije *prilagode*; govori o obrazovnoj *ponudi*, *personaliziranom* i *fleksibilnom* učenju, o potrebi obrazovnih institucija da *zadovolje očekivanja* učenika, o

¹³ Benchmarking je "proces mjerenja i uspoređivanja kompanijinih operacija, proizvoda i usluga s najboljima" (Leksikon menadžmenta, 2001: 42).

preobrazbi *obrazovnog tržišta* (engl. *educational marketplace*), o *razvoju* visokokvalitetnih učitelja, o *učinkovitom ulaganju* u obrazovanje, o obrazovanju koje se *isplati* (engl. *pays off*) i o *povratku investicija* (engl. *returns of investment*) u obrazovanje (Rethinking Education, vlastiti prijevod, kurziv dodan). U trećem poglavlju spominje se podrška obrazovnim institucijama u prilagodbi svojih *poslovnih modela* (engl. *business models*) (Rethinking Education). U četvrtom poglavlju najavljuje se *nadgledanje* (engl. *monitoring*) obrazovnih *benchmarka* i financiranje *obrazovanja za rast*, kojemu je cilj jačati predanost stvaranju vješte i kontinuirano izobražavane i nanovo izobražavane (engl. *re-trained*) *radne snage* (Rethinking Education).

Iz priloženih primjera (koji su ilustrativni, ne i iscrpni) razvidno je da se razlika između obrazovanja i izobrazbe zamućuje. Iako se koriste oba termina, što bi trebalo upućivati na postojanje razlike u sadržaju i opsegu pojmova koje označuju, obrazovanje se navodi ili u paru s izobrazbom ili u kontekstu u kojem bi primjerenije izvornom značenju bilo da je zamijenjeno s izobrazbom. To je slučaj kad se govori o ulaganju u obrazovanje, o obrazovanju za zapošljavanje (jer je ta sintagma zapravo jezgrovito određenje izobrazbe), o obrazovnim ishodima i rezultatima, o povezivanju obrazovanja i biznisa, o poduzetničkom obrazovanju i sl. Također, obrazovanju se poriče njegov izvorni smisao kada ga se proglašava obvezom, što je uglavnom povezano s konceptom cjeloživotnog obrazovanja. Premda bi se i u duhu neohumanističke tradicije moglo govoriti o obrazovanju kao obvezi, razlog obveze u ova dva slučaja nije isti. U neohumanističkoj tradiciji čovjek ima obvezu jedino prema istini dok tekuće visokoškolske reforme poznaju samo obvezu prema tržištu rada, odnosno prema potrebama ekonomije.

Magna Charta Universitatum sadrži ideju autonomije koja je još donekle dostojna tog naziva. Navodi se da istraživanje i nastava "moraju biti moralno i intelektualno nezavisni od sveg političkog autoriteta i ekonomske moći", a univerzitet je pojmljen kao mjesto stvaranja kulture (*Magna Charta Universitatum*, vlastiti prijevod). Međutim više je onih dijelova koji upućuju na odricanje univerzitetima prava na autonomiju. Već u prvoj rečenici dokumenta zazivaju se univerziteti kao značajni akteri u nadolazećem razdoblju koje će biti obilježeno promjenjivošću i sve većom internacionalizacijom društva, da bi se nekoliko redaka dalje uloga tih aktera odredila kao zadatak služenja društvu kao cjelini. Gore izdvojeno načelo moralne i intelektualne nezavisnosti istraživanja i nastave u nesuglasju je sa tvrdnjama da univerziteti trebaju

"udovoljiti potrebama svijeta koji ih okružuje" i "ići u korak s promjenjivim potrebama i zahtjevima društva" (*Magna Charta Universitatum*, vlastiti prijevod). Prema tome, jasno je da ovdje ne može biti riječ o univerzitetima kao stvarateljima (bilo čega, pa tako ni kulture), već o univerzitetima kao onima koji se prilagođavaju.

Ovakvo je poimanje autonomije još jasnije izraženo u *Bolonjskoj deklaraciji* u kratkom osvrtu na povijest stvaranja *Europskog prostora visokog obrazovanja*, u kojem se *Magna Charta Universitatum* proglašava početnim korakom ovog procesa. "Najveća važnost" pridaje se činjenici da su se sama sveučilišta prihvatila ovog projekta "s obzirom na to da nezavisnost i autonomija sveučilišta osiguravaju da se sustavi visokog školstva i istraživanja neprestano prilagođavaju promjenjivim potrebama, zahtjevima društva i znanstvenom napretku", a sastavljači deklaracije uvjereni su da ovaj projekt "zahtijeva stalnu potporu, nadgledanje i prilagođavanje stalno mijenjajućim potrebama" (*Bologna Declaration*, vlastiti prijevod). Sveučilišna autonomija se ovdje određuje kao čista sveučilišna heteronomija, jer se od sveučilišta očekuje puka prilagodba postojećem – odgovaranje na promjenjive okolnosti - i još ih u tome treba nadgledati. U dva gore spomenuta strateška dokumenta Europske komisije riječ autonomija (uključujući sve njene izvedenice) više se ne spominje ni jednom.

Opravdano je reći da je u analiziranim dokumentima lako prepoznati obje vrste marketizacije koje je predložila Dolencova. Kvazi-marketizacija je prisutna kadgod se govori o usporedivosti, međunarodnoj kompetitivnosti ili privlačnosti visokoškolskih sustava ili pojedinih njihovih sastavnica, kao i o benchmarkingu učinaka, ishoda ili rezultata. Sve ovo služi stvaranju suparništva između visokoškolskih institucijamjerenjem odnosno kvantificiranjem njihovog rada, a suparništvo se stvara uslijed sve manjeg izdvajanja javnog novca za visoko školstvo. Privatizacija je prisutna kad god se govori o raznovrsnim partnerstvima, o uključivanju poslovnih subjekata u planiranje rada visokoškolskih ustanova i kad god se govori o važnosti inovacija. Naime, inovacije predstavljaju najlakše mjerljiv, najizravniji i najupadljiviji rezultat koji visokoškolski sustav može pružiti poslovnom svijetu¹⁴. Od dva načina upliva privatnog novca u visokoškolski sustav koji je predvidjela Dolencova, neposredno se govori

¹⁴Također, inzistiranje na inovacijama pokazatelj je ugroženosti ideje obrazovanja, ne zato što bi ta ideja bila i na koji način konzervativna i podozriva prema novome, već zato što su inovacije uvijek proizvodno usmjerene i njihova kvaliteta se ne mjeri unutarnjim kriterijima znanosti nego slučajnim povijesnim okolnostima. Uspjeh inovacija ovisi o njihovoj tržišnoj prođi i načelno je nepovezana sa (od svake koristi) slobodnom spoznajom koju obrazovanje podrazumijeva.

samo o poticanju suradnje s poslovnim sektorom. Školarine i studentski krediti uglavnom se ne spominju izričito, ali je moguće pretpostaviti njihovu rastuću važnost iz sintagmi kao što su investiranje u obrazovanje, isplaćivanje obrazovanja i sl. koje podrazumijevaju utrošak privatnog novca uz očekivanje njegova uvećanog povrata.

Sva tri lica marketizacije visokog školstva koja Wedlinova razlikuje razaznaju se u ovim dokumentima. Društvena racionalizacija visokog školstva počinje s *Magna Charta Universitatum*, gdje se budućnost čovječanstva daje na povjerenje sveučilištima i gdje se izrijeком navodi da sveučilišta moraju služiti društvu, da bi se u *Bolonjskoj deklaraciji* uvela kovanica *Europa znanja*, koja odražava upravo važnost visokog školstva u ekonomskom profiliranju čitavog jednog kontinenta. Ovakav pogled na ulogu visokog školstva preuzet je i u daljnjim strateškim dokumentima Europske komisije. Drugo lice (promjene u politici kontrole) je paradigmatički predstavljeno, kao što je već rečeno, upravo bolonjskim procesom. Znakovita je već i sama činjenica da su *Magna Charta Universitatum* donijeli *rektori* europskih sveučilišta, a *Bolonjsku deklaraciju* su donijeli i potpisali *ministri* nadležni za visoko obrazovanje. Autonomija je zamijenjena političkom kontrolom, unutarnja kontrola vanjskom. U *Bolonjskoj deklaraciji* otvoreno je iskazano uvjerenje da uspostavljanje *Europskog prostora visokog obrazovanja* treba nadgledati, a njegov napredak procjenjivati¹⁵ (Bologna Declaration). Kao što Žunec duhovito primjećuje, sveučilištima se pristupa kao naročito opasnoj industriji, kao što je, primjerice, nuklearna (Žunec, 2011: 68). Komercijalizacija visokog školstva i znanosti najočitije je lice njihove marketizacije. Odaje ju primjena tipičnog poslovnog jezika. U visoko školstvo se investira, ono treba biti kompetitivno i privlačno, njegove sastavnice trebaju biti međusobno kompatibilne, njihov učinak lako mjerljiv, inovacije treba što prije iskoristiti pretvaranjem u proizvode i usluge, znanje treba pravodobno transferirati, visokoškolske institucije trebaju sklapati partnerstva i uključivati u svoj rad sve važne dioničare, obrazovnu ponudu treba prilagođavati ekonomskim potrebama, fleksibilizirati i personalizirati, poslovne modele visokoškolskih institucija i obrazovno tržište treba preobraziti i sl.

¹⁵ Procjenjivanje je, čak i kada je neobvezujuće, neslužbeno ili usputno, samo po sebi snažan oblik kontrole, a toga su svjesni i autori strategije *Promišljanje o obrazovanju*, u kojoj se kaže da "ono što se procjenjuje često može odrediti što se cijeni i što se podučava" (Rethinking Education, vlastiti prijevod).

Iz svega navedenog slijedi da heteronomno organizirano sveučilište uvjerljivo prevladava kao model organiziranja visokoškolskih institucija nad autonomno uspostavljenim univerzitetom.

5.2. Analiza domaćih dokumenata

Četiri rektora hrvatskih sveučilišta potpisala su *Magna Charta Universitatum*, Hrvatska je 1997. godine potpisala, a 2002. godine i ratificirala *Lisabonsku konvenciju*, potpisala *Bolonjsku deklaraciju* 2001. godine, a 2013. godine postala je punopravna članica Europske unije, te je stoga aktivna sudionica opisanih promjena. Za zaokruživanje analize i konačnu potvrdu ove tvrdnje potrebno je pronaći njene pokazatelje u hrvatskim dokumentima. Za potrebe ovog rada analizirana su dva najvažnija zakona koja se odnose na visoko školstvo (*Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* i *Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju*) i *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*¹⁶, donesena 2014. godine i prigodno naslovljena *Nove boje znanja*.

Što je to obrazovanje ne određuje se ni u jednom od ovih dokumenata. S obzirom na to da se predmet zakona uglavnom pobliže određuje u uvodnim člancima (što je slučaj i u ovim zakonima s ostalim njihovim predmetima) o izostanku prigodnog određenja pojma obrazovanja može se samo nagađati. Smisao obrazovanja je ipak moguće iščitati posredno. U članku 69. *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* stoji da se obrazovanje provodi "kroz sveučilišne i stručne studije". Zatim stoji da "[s]veučilišni studij osposobljava studente za obavljanje poslova u znanosti, umjetnosti i visokom obrazovanju, u poslovnom svijetu, javnom sektoru i društvu općenito te ih osposobljava za razvoj i primjenu znanstvenih, umjetničkih i stručnih postignuća", a "[s]tručni studij pruža studentima primjerenu razinu znanja i vještina koje omogućavaju obavljanje stručnih zanimanja i osposobljava ih za neposredno uključivanje u radni proces". Dakle, kao i u europskim dokumentima, terminom obrazovanje obuhvaća se i izvorno značenje obrazovanja i izvorno značenje izobrazbe, s time da izrazita instrumentaliziranost "obrazovanja" znači njegovo pretvaranje u izobrazbu. *Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju* u članku 2. nudi određenje "kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju". Ona "predstavlja

¹⁶ U daljnjem tekstu *Strategija*

višedimenzionalan i dinamičan koncept u kojem se naglasak stavlja na udovoljavanje općeprihvaćenim standardima i očekivanjima društva u cjelini uz težnju ka stalnom unapređenju svih procesa i njihovih ishoda". Ovdje se obrazovanje, točnije njegova kvaliteta, usko veže uz prilagođavanje i uz ishode, dakle uz heteronomnost i performativnost. Takvo određenje opet upućuje na to da se radi o pukoj izobrazbi. *Strategija* zadaćama sveučilišta dodaje i edukaciju i doedukaciju. Cjeloživotna edukacija je pojam koji se smatra nadređenim pojmu obrazovanja jer obuhvaća i obrazovanje i odgoj. Riječima N. Pastuovića: "[e]dukacija je pohrvaćena međunarodnica koja označava viši rodni pojam za pojmove obrazovanje i odgoj" (Pastuović, 1999: 47). Obrazovanjem se u ovom slučaju "uče spoznajna svojstva ličnosti *uporabiva* u velikom broju situacija što ih je nemoguće unaprijed predvidjeti (znanja i motorne vještine *uporabive* u manjem broju specifičnih situacija sadržajem su izobrazbe kao posebnog oblika obrazovanja)" (Pastuović, 1999: 44, kurziv dodan). Nadalje, obrazovni ciljevi pojedinca su "stjecanje osposobljenosti za uspješno obnašanje pojedinih životnih uloga", potreba za obrazovanjem je "nedostatak znanja i vještina *nužnih* za uspješno izvršavanje neke životne uloge ili zadatka", a motiv za obrazovanje je "želja pojedinca za učenjem *nužnih* znanja i vještina" (Pastuović, 1999: 154-155, kurziv dodan). Obrazovanje je ovdje viši red izobrazbe i od nje se u načelu ne razlikuje – određeno je svojom iskoristivošću (uporabivošću) i bitno je određeno *nuždom* koja proizlazi iz preuzimanja postojećih uloga. Na kraju, razlika između sveučilišnih i stručnih studija (koji su *Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* određeni kao sredstva provođenja visokog obrazovanja) *Strategijom* je pobliže utvrđena. Na stručnim studijima prevladavaju "nastavni sadržaji kojima se pretežno usvajaju vještine", dok na sveučilišnim studijima prevladavaju "nastavni sadržaji kojima se pretežno usvajaju (teorijska) znanja". Premda se ove dvije vrste studija razlikuju po nastavnim sadržajima sljedeća rečenica otkriva da su ciljne razlike zanemarive: "U tom konceptu stručni bi studiji trebali biti fleksibilniji da mogu brzo odgovarati na kratkoročne zahtjeve tržišta, dok bi sveučilišni studiji trebali osiguravati bolje temelje i fundamentalna znanja primjerenija promjenjivim zahtjevima tržišta, tehnologije i društva". Dakle, stručni studiji odgovaraju na kratkoročne zahtjeve tržišta, a sveučilišni na promjenjive zahtjeve tržišta.

Prema članku 2. *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, autonomija sveučilišta i akademska samouprava dio su temelja visokog obrazovanja.

Međutim kad se u *Strategiji* osnovnim načelom također proglašava "autonomija svih institucija u području obrazovanja i znanosti, kao i autonomija svih djelatnika", a prvi preduvjet njihovog ostvarenja glasi "treba jasno utvrditi ishode svakoga pojedinog segmenta obrazovanja, kao i istraživačkog rada", pri čemu se priželjkuje suradnja s poslodavcima u određivanju ishoda (i čak osnivanje gospodarskih interesnih mreža koje bi ulagale u visoko školstvo, čime bi se omogućio "veći kontinuirani utjecaj poslodavaca na studije, njihove sadržaje i načine izvođenja"), onda je jasno da se takvo značenje autonomije ne podudara s izvornim značenjem tog pojma. Tako se ispostavlja da se i opaska iz članka 107. *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* o tome da se sveučilišta, veleučilišta, visoke škole i javni znanstveni instituti mogu "financirati samo iz onih izvora koji ne utječu na njihovu neovisnost i dostojanstvo" olako zanemaruje ili se barem neovisnost i dostojanstvo tumače vrlo široko. Dakle, ne samo da se potiče prilagođavanje visokog školstva potrebama ekonomije, što bi se moglo uvjetno opisati kao autonomija u podčinjavanju i shvatiti kao vrlo slabi oblik autonomije, već se zagovara otvoreno ispunjavanje naredbi gospodarskog sektora, što je potpuna suprotnost autonomiji – heteronomija.

Strategija nudi obilje dokaza za postojanje obiju vrsta marketizacije visokog školstva koje predlaže Dolencova. Novopredloženi sustav financiranja putem cjelovitih programskih ugovora, koji uključuje financiranje vezano uz postizanje unaprijed propisanih strateških ciljeva, pokazatelj je kvazi-marketizacije. Uz ovo je najuže vezano i inzistiranje na utvrđivanju jasno određenih, provjerljivih ishoda odnosno rezultata odnosno izlaznih parametara obrazovnog procesa. Glede privatizacije, osim načelnog zalaganja za poboljšanje studentskog standarda i opće dostupnosti obrazovanja¹⁷ o školarinama i studentskim kreditima nema govora u *Strategiji* (ni u zakonima), ali drugi vid privatizacije, poticanje visokoškolskih institucija na suradnju s poslovnim sektorom, snažno je zastupljen. Već u uvodu *Strategije* država "preuzima odgovornost za razvoj i upravljanje obrazovnim sustavom u suradnji s privatnim sektorom". Suradnja visokoškolskih institucija s poslodavcima smatra se nužnom upravo kod propisivanja netom spomenutih ishoda obrazovnog procesa. Kao i u europskim dokumentima i ovdje se obrazovanje čvrsto veže uz inovacije, koje se moraju moći što lakše plasirati na tržište.

¹⁷ Premda financiranje nije u središtu pozornosti ovog rada potrebno je naglasiti da se *Strategijom* predviđa namicanje dijela sredstava za financiranje visokoškolskog i znanstvenog sustava prodajom državne imovine i davanjem državne imovine u koncesiju, što je jasan pokazatelj liberalne hegemonije.

Sva tri lica marketizacije koja opisuje Wedlinova također se lako mogu prepoznati u *Strategiji*. Od obrazovanja i znanosti se očekuje da donesu dugoročnu društvenu stabilnost, ekonomski napredak i osiguranje kulturnog identiteta, a o njihovom mjestu u društvu treba promisliti "napose u stvaranju inovativnog društva i gospodarstva". Gospodarstvo je nit vodilja svih nastojanja oko visokog školstva: "Ukupan razvoj hrvatskog sustava visokog obrazovanja treba voditi kompetentnosti studenata za buduća zanimanja, ali i za kreativni i inovativni rad i razvoj u svrhu samozapošljavanja te pokretanja novih gospodarskih i društvenih entiteta". I članak 4. *Zakona o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju* smjera osiguravanju "učinkovitosti" djelatnosti visokog obrazovanja i njegove "primjerenosti društvenim potrebama", a sve su ovo ciljevi koji su nametnuti visokom školstvu izvana i koji vode njegovoj društvenoj racionalizaciji. Promjene u politici kontrole nastale sudjelovanjem u bolonjskom procesu već su opisane. Ovdje treba dodati da u Hrvatskoj od 2004. godine djeluje Agencija za znanost i visoko obrazovanje kao tijelo koje obavlja vanjsku kontrolu visokoškolskog sustava (inicijalnu akreditaciju, reakreditaciju, tematsko vrednovanje i vanjsku neovisnu periodičku prosudbu unutarnjeg sustava osiguravanja kvalitete) i ima sve veću važnost u odnosu na unutarnje akademske mehanizme kontrole. Komercijalizacija visokog školstva neminovna je kad god se onima koji se obrazuju i samom znanju pristupa kao resursima odnosno kapitalu, a to čine tvorci *Strategije*. To, opet, vodi poimanju visokoškolskih institucija kao poduzeća koja trebaju biti fleksibilna, učinkovita, atraktivna, konkurentna i sl., a studenata kao "korisnika" o čijem zadovoljstvu valja voditi računa. Takav okvir omogućava da se govori o "troškovima poslovanja" visokoškolskih institucija, da se čelnicima visokih učilišta spočitava nedostatak "formalno stečenih kompetencija iz područja sustava upravljanja"¹⁸ i da se stalno priziva "investiranje" u visoko školstvo. Elementi komercijalizacije visokog školstva postoje i u *Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*. U članku 107. između ostalih načina financiranja visokih učilišta, instituta i drugih znanstvenih organizacija navode se vlastiti prihodi ostvareni na tržištu od školarina, istraživačkih, umjetničkih i stručnih projekata, elaborata, ekspertiza, nakladničke i drugih djelatnosti te izravna ulaganja pojedinaca, trgovačkih društava i drugih pravnih osoba.

¹⁸ Upravljanje je "usmjeravanje *poslovnog* djelovanja i razvoja donošenjem i provođenjem odluka" (Ekonomski leksikon, 1995c: 943, kurziv dodan). Dakle, upravljanje nije ništa drugo nego menadžment, a upravitelj jest menadžer. Takvo određenje čelnika visokoškolskih institucija jasno upućuje na njihovu glavnu zadaću.

6. Zaključak

Kao što je pokazala provedena analiza ključnih europskih i domaćih strateških dokumenata i zakona, nekadašnji bogati neohumanistički pojam obrazovanja danas je reduciran na resurs kojim se barata kao i bilo kojim drugim resursom. Resurs, neka to odmah bude naglašeno, je "opći naziv za prirodne i proizvedene stvari, kao i ljudska znanja i sposobnosti kojima se može koristiti kao sredstvima za zadovoljenje potreba neposredno u potrošnji ili posredno u proizvodnji"; resursi su "sva sredstva koja se mogu privesti korisnoj svrsi" (Ekonomski leksikon, 1995b: 787). Za resurse je važno da su učinkoviti i kvalitetni. Učinkovitost obrazovnog sustava svodi se na skraćivanje trajanja studija, povećavanje završnosti studiranja, povećavanje ili smanjivanje upisnih kvota na studijima i sl. (Narodne novine, 2014), a njegova kvaliteta uvijek se svodi na učinkovitost, koja je (kao što je vidljivo iz navedenih primjera) strogo kvantificirana¹⁹. Zapravo, kvalitativna razlika između resursa ne postoji. To također znači da kvalitativna razlika između obrazovanja odnosno obrazovanog čovjeka i nekog drugog resursa ne postoji i da se oni razlikuju samo po učinkovitosti, što je u humanističkoj tradiciji neprihvatljivo, a neprihvatljivo je i vrednovanje obrazovanja na temelju njegove koristi. Međutim prihvatljivo je u liberalnom diskursu, a njegova široka upotreba je i dovela do ovakvog poimanja obrazovanja.

Vrijednosni okvir koji tvori liberalni diskurs i kojim se legitimiraju ovdje analiziranim dokumentima namjeravane i provođene promjene sažeto je iznesen u jednom od najutjecajnijih liberalnih djela 20. stoljeća, M. Friedmanovoj knjizi *Kapitalizam i sloboda*, prvi put objavljenoj 1962. godine, u poglavlju *Uloga države u obrazovanju*. Opseg obrazovanja ovdje je značajno smanjen u odnosu na ono što je prethodno (u ovom radu) označeno kao neohumanističko poimanje obrazovanja. Friedman razlikuje opće građansko obrazovanje i specijalizirano stručno obrazovanje. Prvo je određeno kao ono koje koristi društvu u cjelini, a drugo kao ono koje povećava ekonomsku produktivnost pojedinca, odnosno koje koristi pojedincu (Friedman, 1992: 93-95). S obzirom na to da se obje vrste određuju prema koristi pojmovno su srodnije izobrazbi nego obrazovanju. U takvom obrazovanju nema mjesta, primjerice,

¹⁹ Liberalna teorija pitanja obrazovanja prikazuje kao administrativne probleme (Apple, 2012: 80).

tečajevima društvenih plesova, tečajevima pletenja košara i sličnim predmetima koji nemaju izravnu ekonomsku vrijednost, pa ih se smatra "sitnicama" koje nije moguće klasificirati kao izdatke za obrazovanje (Friedman, 1992: 101). Ovako shvaćeno obrazovanje smatra se imovinom odnosno kapitalom, a institucije koje ga pružaju uslužnim poduzećima. Kao takva, konkurentna (privatna) poduzeća su, pretpostavlja Friedman, učinkovitija u zadovoljavanju potrošačke potražnje nego nacionalizirane institucije (Friedman, 1992: 98). Obrazovanje ovdje nema nikakvu vrijednost samo po sebi. To naročito vrijedi za stručno obrazovanje. Friedmanovim riječima: "To je oblik investicije u ljudski kapital isto kao i investiranje u strojeve, zgrade i druge oblike opredmećenog kapitala. Njegova je funkcija povećanje produktivnosti ljudske jedinice" (Friedman, 1992: 107). Nastavljajući ovu analogiju, Friedman kaže da roditelji ne bi imali razloga ulagati u obrazovanje svog djeteta kad bi odgovarajući iznos uložen u ne-ljudski kapital donio veću stopu prinosa (Friedman, 1992: 108). Pored toga što se obrazovanje smatra kapitalom, vidljivo je da se, posredno, kapitalom smatra i dijete, odnosno čovjek koji se obrazuje. Roditelji u dijete ulažu, a država očekuje da dijete udovolji određenim standardima. Friedmanovim riječima: "Prije svega treba zahtijevati da svako dijete dobije minimalno školovanje određene vrste. Takav zahtjev može se postaviti roditeljima bez daljnje državne akcije, kao što se od kućevlasnika a često i automobilista zahtijeva da udovolje određenim standardima radi sigurnosti drugih", uz napomenu da ipak postoji razlika između roditelja i kućevlasnika ili automobilista, jer roditelj ne može prodati dijete ukoliko nije u mogućnosti udovoljiti standardima (Friedman, 1992: 94).

U liberalnom diskursu obrazovanje nema navlastito značenje i samo je jedan od termina koji se upotrebljavaju u govoru o školstvu. Uslijed toga dolazi do terminološke zbrke u kojoj se obrazovanje, izobrazba, edukacija i učenje koriste naizmjenice čak i kada je kontekst nepromijenjen²⁰. Liberalni diskurs obiluje poduzetničkim terminima koji posve potiskuju humanističke pojmove, kao što su istina, znanje ili sloboda, koji su sloveli za ideale akademske zajednice, barem deklarativno, većim dijelom njene povijesti. Oblikotvorne ideje sada postaju inovativnost, privlačnost, učinkovitost, konkurentnost, fleksibilnost, nužda i sl. To dovodi do marketizacije visokog školstva, kojom se odvisokoškolskih institucija žele stvoriti učinkovita poduzeća, a njihova se

²⁰ Ova zbrka naročito je upadljiva u hrvatskim prijevodima europskih dokumenata te u *Strategiji*.

uloga svodi na pružanje kompetencija potrebnih tržištu rada i proizvodnju znanja koja su lako i brzo unovčiva na tržištu.

Međutim marketizacija ne može postići ciljeve koji se njenim provođenjem žele postići. U borbi visokoškolskih institucija da osiguraju financijska sredstva za vlastiti opstanak upisivanjem sve većeg broja studenata dolazi do ekspanzije visokog školstva. U Hrvatskoj su 1996. godine postojala 64 visoka učilišta, a 2011. godine 134 (Filipić, 2014: 43). U istom razdoblju broj stalnih nastavnika porastao je za 178,9 posto, broj nastavnika na dopunskom radu za 803 posto, broj redovnih studenata za 146,5 posto, a broj izvanrednih studenata za 317,4 posto (Filipić, 2014: 48). Očito je da ovakvu ekspanziju neizbježno prati snižavanje kriterija upisa, a iz binarne strukture nastavnog osoblja i studenata očito je da mora doći do pada kvalitete nastave (jer nastavu izvodi i prati sve veći udio ljudi kojima to nije jedino zanimanje). Isto tako, u najmanju je ruku upitna kvaliteta istraživanja koja provode ljudi opterećeni pritiskom namicanja financijskih sredstava raznim projektima. Naime, projekti koji moraju biti privlačni i profitabilni da bi privukli investitore načelno nisu povezani sa znanstvenim kriterijima i sa sobom donose promotivne obveze koje oduzimaju sve više vremena koje bi, da ih nema, moglo biti upotrijebljeno za znanstveni rad. Također, usmjeravanjem na istraživačke projekte zapostavlja se nastava, što pogubno djeluje na jedinstvo nastave i istraživanja, jedno od temeljnih obilježja univerziteta²¹. Na taj način sveučilišta štede na nastavi i postaju certifikacijski organi, te se stvara tržište dodatnih obrazovnih usluga na kojemu se nadoknađuje sve izgubljeno neodržavanjem nastave (Liessmann, 2008: 95).

Marketizacija visokog školstva kojom se djelovanje visokog školstva želi dovesti u vezu s tržišnim prilikama dovodi do proturječja. Naime, postoje dva tržišta s kojima se visoko školstvo može uskladiti, odnosno dvije potražnje koje može uzeti u obzir: potražnju potencijalnih studenata za određenom vrstom studija i potražnju poslodavaca za određenom vrstom radne snage. Njih dvije se ne moraju podudarati. Dapače, s obzirom na to da marketizacija visokog školstva vodi do njegove ekspanzije, a poslovi koji se nude na tržištu uglavnom su "loše plaćeni, repetitivni poslovi u maloprodaji, trgovini i sektoru usluga" (Apple, 2014: 61), odnosno ne zahtijevaju visokoškolsku spremu, vjerojatno je da će se ovaj jaz produbljivati i to uvijek na štetu poslovnog sektora, jer visokoškolske institucije osiguravaju izravne prihode od upisa

²¹ Jedinstvo nastave i istraživanja dodatno se potkopava vrednovanjem sveučilišnih karijera isključivo istraživačkim rezultatima, čime se nastava čini sporednom obvezom (Liessmann, 2008: 101).

studenta, a ne od njihovog zapošljavanja na odgovarajućem radnom mjestu. Ovo je i u Hrvatskoj donijelo "dosad nezabilježen porast nezaposlenosti među mladima" (Filipić, 2014: 62).

Iz perspektive marketizacije visokog školstva cjeloživotno obrazovanje/učenje, koje se promiče kao vrhovna vrijednost "kompetitivnih društava znanja", ispostavlja se kao puko širenje tržišta, odnosno pokušaj pretvaranja cijele populacije u potencijalne konzumente usluga visokoškolskih poduzeća i pokušaj pretvaranja svih znanja u znanja dostojna učenja na visokoškolskim institucijama. Sve ovo snažno djeluje u korist sveučilišnog modela organizacije visokog školstva, a na štetu univerzitetskog.

Marketizacijom visokog školstva otvara se put suptilnim načinima njegove kontrole. Kvantifikacija rada visokoškolskih institucija, koja je sastavni dio marketizacije, povlači za sobom njihovo rangiranje i akreditiranje, od kojih prvo donosi prestiž, a drugo dozvolu za djelovanje i financijska sredstva. Pristajući na njih, visokoškolske institucije prihvaćaju liberalni svjetonazor kao temelj svog djelovanja, odnosno samousmjeravaju se prema sebi vanjskim kriterijima, odričući se na taj način vlastitih tradicionalnih akademskih načela, što je sažet opis djelovanja liberalne hegemonije.

Kao što je naznačeno u uvodu, marketizacija visokog školstva sadržajno je najviše izmijenila područje društvenih i humanističkih znanosti, dok su tehničke i prirodne znanosti, zbog njihove načelne usmjerenosti na primjenjivost (izuzev rijetkih područja kao što su teorijska matematika ili fizika), ostale u okvirima u kojima su oduvijek funkcionirale. Ipak, omasovljavanje visokog školstva iz organizacijskog je očišta podjednako utjecajno za sva područja.

Većina spomenutih promjena može se, na pojavnjoj razini, uvjerljivo objasniti teorijom racionalizacije. M. Weber je u središte svoje sociološke teorije postavio racionalizaciju, kao proces koji obilježava ukupnu modernu povijest. Weber je smatrao da najracionalniji oblik društvene organizacije – birokracija - nezadrživo prodire u sve pore društva, što za posljedicu ima njihovo dehumaniziranje. Weber je također uočio da racionalizacija mijenja sliku poželjnog obrazovanja. U predmodernim, nebirokratiziranim društvima obrazovanjem se željelo razviti kulturnog, prosvijećenog čovjeka. Pod utjecajem birokracije obrazovanje se preusmjerava ka usvajanju stručnih, usko specijaliziranih znanja i vještina (Đurić, 1964: 379). Weberovu je teoriju

osuvremenio G. Ritzer predlažući koncept mekdonaldizacije, vid racionalizacije koji potiskuje birokratski model kao dominantni model racionalizacije. Mekdonaldizacijaje proces "po kojem načela *fast-food* restorana prevladavaju sve većim brojem segmenata američkog društva, šireći se i na ostatak svijeta" (Ritzer, 1999: 15). Ovaj proces krasi četiri ključna obilježja, koja omogućavaju učinkovitost, isplativost, predvidljivost i kontrolu (Ritzer, 1999: 25). Mekdonaldizacija zahvaća i visoko školstvo, premda ne u onolikoj mjeri u kojoj zahvaća niže stupnjeve školstva, turističku ili zabavnu industriju. Prema Ritzeru, zahtjev za učinkovitošću dovodi do rutiniziranja nastave, isplativost stvara pritisak obilnog objavljivanja znanstvenih radova i rezultira sve većom važnošću rangiranja visokoškolskih institucija i znanstvenih publikacija (odnosno promiče kvantifikaciju svih oblika djelovanja u visokom školstvu), predvidljivost vodi sve većoj sličnosti ponuda kolegija unutar različitih studija, potreba za kontrolom nameće konformizam kao poželjni oblik ponašanja studenata i nastavnika (Ritzer, 1999) itd. Ovo, uvjetno rečeno, fenomenološko objašnjenje promjena u visokom školstvu komplementarno je ideološkom objašnjenju ponuđenom u ovom radu. Prvo pretežno odgovara na pitanja što i kako, dok drugo nastoji razotkriti pozadinu i odgovoriti na pitanje zašto dolazi do određenih promjena.

7. Literatura

- Abercrombie, N. i dr. (2008) *Rječnik sociologije*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Apple, M. (2012) *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. (2014) *Obrazovanje na "pravom" putu: tržišta, standardi, Bog i nejednakost*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Arhiva saziva Hrvatskoga sabora. URL: <http://www.sabor.hr/Default.aspx?sec=1308> (7.5.2016.)
- Banac, I. (2000) Zašto liberalna Hrvatska kasni: Glavni pravci hrvatske povijesti u dvadesetom stoljeću. U Feldman, A. i dr. (ur.) *Liberalna misao u Hrvatskoj: Prilozi povijesti liberalizma od kraja 18. do sredine 20. stoljeća*. Zagreb: Friedrich-Naumann-Stiftung.
- Barbarić, D. (2011) Što je obrazovanje? U Barbarić, D. (ur.) *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Bologna Declaration:URL:
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
(7.5.2015.)
- Božić, J. (2011) Bolonjska reforma u kontekstu ideologija obrazovanja Manfreda Prischinga. U Barbarić, D. (ur.) *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Cipek, T. (2004) Liberalizam-ideologija slobode. U Cipek, T. i Vrandečić, J. (ur.) *Hrestomatija liberalnih ideja u Hrvatskoj: Liberalna misao u Hrvatskoj II*. Zagreb: Friedrich-Naumann-Stiftung.
- Djelic, M.-L. (2006) Marketization: From Intellectual Agenda to Global Policy Making. U Djelic, M.-L. i Sahlin-Andersson, K. (ur.) *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dolenec, D. (2006) Marketization in Higher Education Policy: An Analysis of Higher Education Funding Policy Reforms in Western Europe between 1980 and 2000. *Revija za socijalnu politiku*, 13 (1), str. 15-35.

Đurić, M. (1964) *Sociologija Maksa Vebera*. Zagreb: Matica hrvatska.

Ekonomski leksikon (1995a) Laissez faire. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Masmedia.

Ekonomski leksikon (1995b) Resursi. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Masmedia.

Ekonomski leksikon (1995c) Upravljanje. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Masmedia.

Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963) Obrazovanje. Zagreb: Matica hrvatska.

Europe 2020. URL:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
(7.5.2016.)

Filipić, P. (2014) *Anatomija destrukcije: Politička ekonomija hrvatskog visokog školstva*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Filozofijski rječnik (1965) Liberalizam. Zagreb: Matica hrvatska.

Fleck, H.-G. (2004) Izazovi europskog liberalizma u 19 [sic], 20. i na početku 21. stoljeća. U Cipek, T. i Vrandečić, J. (ur.) *Hrestomatija liberalnih ideja u Hrvatskoj: Liberalna misao u Hrvatskoj II*. Zagreb: Friedrich-Naumann-Stiftung.

Friedman, M. (1992) *Kapitalizam i sloboda*. Zagreb: Nakladni zavod Globus i Školska knjiga.

Gilson, E. (2011) *Filozofija u srednjem vijeku*. Zagreb: Demetra.

Gray, J. (1999) *Liberalizam*. Zagreb: Politička kultura.

Halder, A. (2002) *Filozofijski rječnik*. Zagreb: Naklada Jurčić.

- Hrvatska enciklopedija* (2004) *Liberalizam*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 6.
- Katunarić, V. (1990) *Teorija društva u frankfurtskoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Komar, Z. (2012) *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Lažnjak, J. i Švarc, J. (2008) *Nova proizvodnja znanja: perspektive u Hrvatskoj*. U Pilić, Š. (ur.) *Obrazovanje u kontekstu tranzicije: Prilozi sociologiji obrazovanja*. Split: Biblioteka Školskog vjesnika.
- Leksikon menedžmenta* (2001) *Benchmarking*. Zagreb: Masmedia.
- Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lisbon Convention*. URL:
http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Lisbon_Recognition_Convention.pdf
(7.5.2016)
- Magna Charta Universitatum*. URL:<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english> (7.5.2016.)
- Marcuse, H. (1989) *Čovjek jedne dimenzije: Rasprave o ideologiji razvijenog industrijskog društva*. Sarajevo: Veselin Masleša i Svjetlost.
- Marcuse, H. (1987) *Um i revolucija: Hegel i razvoj teorije društva*. Sarajevo: Veselin Masleša i Svjetlost.
- Narodne novine (2003) *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*. Zagreb: Narodne novine d.d., 123/2003.
- Narodne novine (2009) *Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju*. Zagreb: Narodne novine d.d., 45/2009.
- Narodne novine (2014) *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Narodne novine d.d., 124/2014.
- Pastuović, N. (1999) *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

- Polanyi, K. (1999) *Velika preobrazba: Politički i ekonomski izvori našeg vremena*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Rethinking Education*. URL:<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> (7.5.2016.)
- Ritzer, G. (1999) *McDonaldizacija društva*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Sorbonne Declaration*. URL:
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf (7.5.2016.)
- The Bologna process: setting up the European higher education area*. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11088> (7.5.2016.)
- The Lisbon Recognition Convention*. URL:
http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_EN.asp (7.5.2016.)
- Wedlin, L. (2008) University marketization: The process and its limits. U Engwall, L. i Weaire, D. (ur.) *The University in the Market*. London: Portland Press Ltd.
- Žmegač, V. (2014) *Europa x 10*. Zagreb: Profil Knjiga.
- Žunec, O. (2011) Sveučilište i cjelina događanja. U Barbarić, D. (ur.) *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Županov, J. (1995) *Poslije potopa*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

8. Sažetak

Nastavljajući tradiciju kritičke teorije, u radu se objašnjavaju tekuće promjene u hrvatskom visokoškolskom sustavu konceptima liberalne hegemonije i marketizacije. Iz kratkog prikaza povijesti liberalizma, s naglaskom na klasično liberalno razdoblje, izveden je pojam liberalne hegemonije. Potom je uspostavljena razlika između svrhe i cilja i na njoj utemeljeno razlikovanje obrazovanja i izobrazbe te univerziteta i sveučilišta. Zatim su suprotstavljene povijesne okolnosti nastanka te ključna obilježja humboltovskog modela univerziteta i bolonjskog procesa. Provedena je analiza dokumenata najvažnijih za bolonjski proces s obzirom na oblike marketizacije koje su predložile D. Dolenc i L. Wedlin. Ista je analiza provedena i za ključne hrvatske dokumente. Pronađeno je obilje dokaza u prilog hipotezi da liberalni diskurs prevladava i rezultira mijenjanjem naravi neohumanistički shvaćenog obrazovanja – udaljavanjem od načela autonomije i bezinteresnog traženja istine, te podređivanjem visokog školstva potrebama ekonomije, odnosno njegovom marketizacijom.

Ključne riječi: liberalna hegemonija, marketizacija visokog školstva, humboltovski univerzitet, bolonjski proces

9. Abstract

Drawing on critical theory tradition, this thesis explains the current changes in the Croatian higher education system using concepts of liberal hegemony and marketization. The idea of liberal hegemony is derived from the short review of the history of liberalism, concentrating on the classical liberal era. The establishment of difference between purpose and goal serves as a basis for the discernment between education and training, and also *universitas* and university. After contrasting the historical circumstances of the occurrence and the key features of the Humboldtian model and the Bologna Process, main documents concerning the latter have been analysed in view of forms of marketization suggested by D. Dolenc and L. Wedlin. The same analysis is applied for equivalent Croatian documents. Analyses showed plenty of evidence supporting the hypothesis that liberal discourse prevails and results in changing the nature of the neohumanistic idea of education by distancing from the principle of autonomy and the unconditional search for the truth, and the subordination of higher education to the economic needs, i.e. its marketization.

Keywords: liberal hegemony, marketization of higher education, Humboldtian model, Bologna Process