

Ideologija u obrazovanju: kritička analiza obrazovnog sustava, njegovih sastavnica i njegovih izvedbi

Malekinušić, Mateo

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:313944>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-16**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Odsjek za kulturalne studije
Interdisciplinarne teorije kulture

Ideologija u obrazovanju

kritička analiza obrazovnog sustava, njegovih sastavnica i njegovih izvedbi

DIPLOMSKI RAD

Mateo Malekinušić

Rijeka, lipanj 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Odsjek za kulturalne studije
Interdisciplinarne teorije kulture

Ideologija u obrazovanju

kritička analiza obrazovnog sustava, njegovih sastavnica i njegovih izvedbi

DIPLOMSKI RAD

Mateo Malekinušić

Mentor: Doc. dr. sc. Nenad Fanuko

Rijeka, lipanj 2019.

SADRŽAJ

1) UVOD.....	6
2) RAZRADA	8
A) DRŽAVNI APARAT	8
B) REPRODUKCIJA	10
i) <i>Udžbenici</i>	10
ii) <i>Standardizirani oblici ispitivanja znanja</i>	12
iii) <i>Sistem filtriranja</i>	18
iv) <i>Gradivo</i>	19
v) <i>Kompartmentalizacija</i>	21
vi) <i>Državne stipendije</i>	24
vii) <i>Kurikulum</i>	30
viii) <i>Vještine</i>	33
ix) <i>Komodifikacija, individualizam, i meritokracija</i>	35
x) <i>Ministarstvo i obrazovanje</i>	38
(1) <i>Osnovnoškolsko obrazovanje</i>	38
(2) <i>Srednjoškolsko obrazovanje</i>	41
(3) <i>Politika nejednakosti</i>	43
xi) <i>Učenici/e</i>	45
xii) <i>Cjelovita kurikularna reforma</i>	50
xiii) <i>Skriveni kurikulum</i>	53
xiv) <i>Otpor/igra</i>	56
xv) <i>Metanarativ?</i>	61
xvi) <i>Ideologija</i>	63
3) ZAKLJUČAK.....	68
4) IZVORI I LITERATURA	70

Sažetak

Rad se bavi analizom obrazovnog sustava kakvog srećemo danas u brojnim društvima, nekim temeljnim idejama koje čine osnovu ideje obrazovanja te utjecajima koje taj sustav ima, kao i samom strukturom koje je sustav dio.

Analiza se temelji na ideji reprodukcije te pokušava dobiti uvid u načine na koje obrazovni sustav djeluje ka reprodukciji nejednakosti u društvu, pri tome analizirajući teme poput skrivenog kurikuluma, standardiziranih oblika ispitivanja znanja, koncepcije vještina, odnosa prema učenicima i sl. Radi dodatne provjere uloge obrazovnog sustava se u radu analiziraju i opisi Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske o obrazovanju, kakvi su nađeni na web stranicama Ministarstva, i načini provođenja programa državnih stipendija koje Ministarstvo dodjeljuje. Također se u radu postavlja pitanje otpora i analize mogućnosti otpora u obrazovnim institucijama, kao i idejom reforme sustava i problematikom koju reforma sa sobom nosi. Za pojašnjenje, i razumijevanje, određenih problematika se na kraju koristi teorija ideologije kojom se želi ukazati na metodologiju kojom obrazovni sistem obavlja svoju funkciju.

Analiza na kraju pokazuje da obrazovni sustav djeluje tako da reproducira društvene nejednakosti, ne nudi svima mogućnost napretka, prije svega je vođen ekonomskim interesima i kapitalističkim svjetonazorom unutar kojega su ljudi svedeni na robe. Mogućnosti otpora su pak sveprisutne, no iako su otpori u svojim rezultatima najčešće relativno slabi, istovremeno nisu zanemarivi. Reforme su pak u nekim svojim aspektima pozitivne, no ostaju zatočene unutar granica postojeće strukture čime uglavnom i zadržavaju probleme te strukture, iako ih donekle olakšavaju.

Ključne riječi: obrazovanje, obrazovni sustav, učenici, škole, reprodukcija, ideologija, kapitalizam, reforma, otpor

Abstract

This paper analyzes the educational system as it exists today in many countries across the world as well as some of the fundamental ideas that form the idea of education. It analyzes the effects that the educational system has, and the structure that it is a part of.

The fundamental idea in this analysis is the idea of reproduction, through which it tries to get a deeper understanding of different ways that the social inequalities are reproduced in, and by, the educational system. Some of the topics that are analyzed in the paper are: the hidden curriculum, standardized tests, conceptions of skills, attitudes towards students, etc. For further examination the paper analyzes the descriptions of education as they are found on the web pages of Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia, and the scholarship program that the Ministry organizes. The paper also questions the ideas of resistance, and analyzes the possibilities of resistance in the educational system, as well as the ideas of reforming the system and the problems that those ideas entail. At the end of the paper a theory of ideology is used for clarification and understanding of the methodology that is used by the educational system to fulfil its function.

Analysis results show that the educational system functions in a way that reproduces social inequalities, does not give everyone the opportunity of progress and prosperity, has economic interests and capitalist worldview as its primary motivations due to which people in the system are reduced to commodities. Resistance opportunities are omnipresent, and although the results of resistances are usually weak, they are not negligible. Reforms are, in some aspects, positive, but despite that they usually stay in the confines of the already established structures, due to which they also retain the problems of those structures, although they do somewhat alleviate them.

Keywords: *education, educational system, students, schools, reproduction, ideology, capitalism, reform, resistance*

1) Uvod

Zamislite da živite u jednom od većih geta američkog grada. Drugi član zajednice dolazi do vas i kaže: "Znaš, škole djeluju." Pogledate ga nepovjerljivo, uostalom, vaša djeca imaju relativno slabe rezultate na testovima inteligencije i testovima postignuća. Većina mladih u zajednici odlazi na slabije plaćene poslove nego njihovi bijeli kolege. Mnogi su prilično demoralizirani oko svojih budućnosti. U školi ima sve više nasilja i vandalizma. Kurikulum izgleda izvan dodira sa stvarnošću i poviješću vašeg naroda. Zajednica, s pravom, osjeća kako ima malo utjecaja na to što se događa u instituciji koja bi trebala educirati njene mlade.

Sve ovo mu kažete, objašnjavajući svaki od tih problema i pokušavajući mu pokazati da je on ili naprosto u krivu ili jedan od najmanje perceptivnih ljudi koje ste upoznali u dugo vremena. Potom on kaže: "Slažem se sa svime što ste mi rekli. Sve stvari koje ste upravo spomenuli pojavljuju se, ne samo ovdje nego i diljem Sjedinjenih Američkih Država u zajednicama u kojima žive ljudi koji su siromašni, politički i kulturno obespravljeni ili potlačeni." Ipak, on počne dokumentirati važan skup činjenica. Pažljivo, ali nekako strasno, pokazuje da ove škole "zajednica" rade ono za što su zapravo povijesno izgrađene. Nisu bile izgrađene da bi vam pružile kontrolu; sasvim suprotno. Dok priča, stvari vam polako počinju imati smisla. Još nekoliko dijelova veće slike se počne slagati. Što ako je u pravu? Što ako su se škole i nastavni planovi u njima razvili na takav način da su interesi moje zajednice podređeni interesima moćnijih ljudi? Što ako postojeća društvena i ekonomska uređenja zahtijevaju da su neki ljudi relativno siromašni i nekvalificirani, a drugi nisu? Tada počnete imati prešutno razumijevanje kako škole mogu pomoći u održavanju ovog skupa institucionalnih uređenja. Počnete se slagati, ali dodate nešto važno što je on zaboravio izgovoriti. Kažete, "Da, škole djeluju...za njih. " I oboje klimnete glavom“

(Apple 2004:59-60).

Škole, i sveukupni obrazovni sustav, su danas prihvaćene kao činjenice života, neizbježne i potrebne, kako na široj društvenoj razini, tako i na razini individue. Shodno tome su to također institucije koje u širem općem mnijenju često prolaze prihvaćene i nekritizirane, dok u trenucima kada do kritike tih institucija i dođe, ona u svojoj analizi ostaje površna, tj. ne zalazi u analizu dubljih struktura i temeljnih pretpostavki koje sačinjavaju obrazovni sustav

kakvim ga poznajemo. Iz toga razloga nastaje ovaj rad, kao pokušaj analize ustanova koje nedvojbeno čine jedne od temeljnih jedinica našega društva, radi dobivanja uvida u po(r)uke koje te ustanove podučavaju buduće (i trenutne) aktivne građanin i članove naših zajednica. U analizi ćemo tako proći kroz nekoliko sastavnica obrazovnoga sistema, osvrćući se na ideje poput nacionalnog kurikulum a, standardiziranih ispita znanja, koncepcije znanja kakvom ju u trenutnom obrazovnom sustavu pronalazimo, idejom vještina te ideologijama poput meritokracije i individualizacije i njihovim utjecajima. Istovremeno će uz analizu biti dane i kritike određenih sastavnica i njihovih utjecaja, a kako rad ne bi ostao u potpunosti teorijski će također biti riječi i o programu državnih stipendija, Cjelovitoj kurikulumnoj reformi te o Ministarstvu znanosti i obrazovanja i opisima obrazovnog sustava koje možemo pronaći na njihovim internet stranicama. Ideja s kojom ovaj rad započinje jest da nije moguće govoriti o obrazovanju bez govorenja i o oblicima mišljenja i strukturama koje pronalazimo van škola te da možemo zamijetiti kontinuirano međudjelovanje brojnih faktora u stvaranju škola. Zbog nemogućnosti da pričamo samo o jednome elementu obrazovanja bez osvrtnja i na mnoge druge, u radu se može očekivati određena razina ponavljanja kako bi se postigla kvalitetnija analiza i (donekle olakšalo) razumijevanje. Pri tome je važno za napomenuti da su veliki utjecaj na promišljanje ovoga rada imala djela Alexandera Neilla, Ivana Illicha, Paula Freirea, Janusza Korczaka (Henryk Goldszmit), i Jacquesa Rancièrea. Njihovi utjecaji se ne očituju u njihovim teorijama mogućih alternativa trenutnom obrazovnom sustavu, već u stavovima koje pokazuju prema učenicima (i ostalim odraslim ljudima) te u njihovim kritikama ideja obrazovnih sustava. Zato što ne smatram da mogu ponuditi validnu alternativu trenutnom sistemu te sumnjam u mogućnost 'rješenja' kada se ono nudi u apsolutnom obliku (koji se najčešće temelji na perspektivi koja je vrlo teritorijalno i vremenski ograničena), ovaj rad nema pretenzije na ponudu alternative, već kao svoju svrhu ima kritiku postojećih struktura i ideologija na kojima se obrazovni sistem i sama ideja obrazovanja temelje. Shodno tome je cilj rada potaknuti na promišljanje ideja o obrazovanju koje imamo i načinima shvaćanja obrazovanja, kako bi se osvijestile strukture koje najčešće prolaze (i bivaju prihvaćene) bez kritičkog promišljanja. S time ćemo sada prijeći na prvo poglavlje ovoga rada, u kojemu ćemo povući paralelu između škola i teorije Državnih aparata Louisa Althussera.

2) Razrada

a) Državni aparat

Kada pričamo o školama najčešće pričamo o državnim institucijama, shodno tome možemo započeti s teorijom Louisa Althussera. Althusser u svome djelu *Ideologija i ideološki aparati Države* kaže kako je klasično marksistička definicija Države nedovoljna te joj treba nešto dodati tekao dodatak on daje podjelu na represivne i ideološke aparate Države. Represivni aparati su obilježeni time što se primarno koriste silom, dok su ideološki vođeni prvenstveno ideologijom, dakle nenasiljem. „Izrazom «Ideološki Aparati Države» označavamo određen broj stvarnosti koje se neposrednom promatraču predstavljaju u obliku različitih i specijaliziranih institucija“ (2018:8). S obzirom na to da je naša tema Škola, nećemo zalaziti u potankosti razlika između ovih dviju vrsta aparata. Važno je napomenuti da ne postoji državni aparat koji ne koristi oboje, tj. i represiju i ideologiju, već da je riječ samo o “primarnome” alatu kojim državni aparat upravlja. Kao primjere represivnog aparata Države imamo vojsku i policiju, dok kao ideološke aparate Države imamo školstvo, obitelj, pravni sustav itd. Ideološki aparati Države služe kako bi se od pojedinaca napravilo subjekte, tj. kako bi ih se interpeliralo u sustav, što znači da pojedinci svojevolumno zauzimaju pozicije unutar sustava, tj. oni odgovaraju na poziv tako što se prepoznaju u njemu, dakle smještaju se u poziciju u koju ih poziv stavlja.

Althusser govori o obrazovanju kao o ideološkome državnome aparatu. Štoviše, prema Althusseru je u modernome dobu škola zamijenila crkvu kao primarni ideološki aparat. Škole možemo definirati kao „ideološke i političke sfere u kojima često dominantna kultura pokušava proizvesti znanje i subjektivnosti koje su konzistentne s njenim interesima“ (Giroux u Giroux i McLaren 1989:141). S porastom moći školstva, ovo je teza s kojom se možemo lako složiti. Djecu se stavlja u sustav obrazovanja sa 7 godina te unutar njega ostaju (uz relativno zanemariva odstupanja) idućih 12 godina, uz dodatnih 'izbornih' 5 godina visokoškolskog obrazovanja nakon toga. Gledano kako je riječ o dobnim skupinama od 7 do 24, dakle kroz veliki dio formativne faze ličnosti kod djece te uz obavezno osnovnoškolsko školovanje danas, lako je za zaključiti da je Althusser u pravu kada tvrdi da je škola primarni ideološki aparat - „edukacijski i kulturalni sistem je iznimno važan element u održavanju postojećih odnosa dominacije i izrabljivanja“ (Apple 1995:9). Škola kao primarni ideološki

aparatus može imati veliki utjecaj na razvoj djece pa tako i budućeg društva, usađujući im norme i vrijednosti, no i kroz samo gradivo kojem ih podučava. Iako je moguće tvrditi da je škola kao institucija neutralna, teško je taj argument održati kada zađemo u analizu škola te ćemo se shodno tome voditi Althusserovim riječima da „ideologija uvijek egzistira u aparatu, te u njegovoj praksi ili praksama. Ta je egzistencija materijalna“ (2018:19). Štoviše, tvrdnja da je škola kao institucija neutralna, i da je gradivo koje ona podučava neutralno, i je jedna od taktika provedbe dominacije „jer upravo je to jedan od suštinskih oblika vladajuće buržoaske ideologije: predstaviti Školu kao neutralan milje, milje lišen svake ideologije“ (Althusser 2018:15). Pri tome bismo nadodali da se neutralnost škole može sažeti u „ono za što se čini da se odvija izvan ideologije (...) odvija se, u biti, u ideologiji. Ono što se stvarno događa u ideologiji čini se kao da se događa izvan nje“ (Althusser 2018:24). Danas, kada je kurikulum predmeta skoro pa identičan u svim školama, kako zbog određene razine normalizacije određenih znanja, zbog tehnološkog napretka, no i zbog standardizacije znanja, lako je za uvidjeti kako bi se kroz školu moglo 'manipulirati' djecom i njihovim pogledima na svijet. Ovdje možemo napomenuti da su „učionice dominirane svjetonazorima i ideološkim perspektivama onih koji zauzimaju pozicije socioekonomske i političke nadmoći u društvu“ (Taxel u Giroux i McLaren 1989:205).

Istovremeno uz školu imamo i obitelj (kao jači ideološki aparat) koji može kontrirati onome što se u školi uči, dok također razvoj interneta relativno otežava 'manipulaciju informacijama', no i mnogi drugi faktora, i unutar i izvan škole, otežavaju apsolutnu moć škole nad pojedincem – „škole trebaju biti viđene na složeniji način od jednostavne reprodukcije“ (Apple 1995:13). Pri tome ne želimo reći da škola ne zadržava određenu razinu moći, kao institucija koja prati pojedinca kroz 8 do 17 godina njegova života, kroz formativne godine, kroz adolescenciju itd., definitivno je da ima utjecaja, no taj utjecaj nije direktan, ni svojim rezultatima, ni svojim taktikama. Iako je samo gradivo koje se uči ideološki nabijeno, pogledajmo kao primjere udžbenike biologije, hrvatskog jezika, engleskog jezika, ili povijesti, oni su istovremeno u kontinuiranim procesima promjene i nadgradnje (primjeri su promjene zdravstvenog/seksualnog odgoja u školama te nedavno uvođenje građanskog odgoja u neke škole) te naravno djelomično zavise i od samih profesora koji te predmete poučavaju. Puno stabilnije od samoga gradiva jesu strukture koje pronalazimo na svim razinama obrazovanja.

Ako znanstveni tečajevi imaju jasnu reakcionarnu funkciju, to nije zato što su pozitivistički u načinu na koji podučavaju znanost, već zbog samih struktura unutar kojih se ti tečajevi odvijaju: vrste institucija, mehanizmi odabira, odnos između

studenata i profesora, koji ne samo da posjeduju određeno znanje, već također pripadaju društvenoj hijerarhiji... Dominacija buržoazije i njezine ideologije nije izražena u sadržaju znanja, već u konfiguraciji struktura u kojima se prenosi znanje. Znanstveni karakter znanja ne utječe na klasni sadržaj nastave na bilo koji način. Znanost nije Drugi ideologije. Umjesto toga ona postoji unutar institucija i oblika prijenosa koji manifestiraju ideološku dominaciju buržoazije

(Ranciere 2011:141).

b) Reprodukcija

i) Udžbenici

Odnose moći i dominacije u školama možemo vidjeti u slučajevima poput nacionalnog kurikulumu, prema kojemu svaki predmet ima određen nastavni plan, tj. određen najmanji broj godišnjih sati preko kojega možemo vidjeti i koji su predmeti valorizirani kao vrijedniji. Nadalje, „Svake godine u travnju Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa školama šalje katalog odobrenih udžbenika za sljedeću školsku godinu, a na temelju tog kataloga i oglednih primjeraka udžbenika koje paralelno izdavači šalju aktivima, nastavnici odlučuju koji će udžbenik koristiti naredne školske godine“ (Gracin i Domović 2009:60). U istome članku, u kojemu autorice govore o korištenju matematičkih udžbenika u nastavi viših razreda osnovne škole, se dolazi do zaključka da udžbenici imaju veliku ulogu u provođenju nastave, kako u samome gradivu koje se podučava, tako i u organizaciji redoslijeda gradiva, zadataka koji se koriste na nastavi te načina objašnjavanja gradiva. Udžbenici predstavljaju jedan od temeljnih alata školskog obrazovanja te pomažu u organizaciji nastave, sumiranju (i simplificiranju) gradiva na razinu koja je prihvatljiva za određeni nivo obrazovanja, olakšavaju posao učiteljima (te i učenicima), drugim riječima, školski udžbenici definitivno imaju svoje pozitivne strane. Istovremeno otvaraju i nekoliko problema. Pa tako

Iako mogu birati između mnogih tekstova, gotovo svi udžbenici u osnovi izgledaju isto. To ima veze s političkom ekonomijom izdavanja udžbenika. Udžbenici se prodaju na tržištu i napisani su prema specifikacijama onoga što najviše stanovništva žele. Zbog tog tržišta izbjegava se svaki sadržaj koji je politički ili kulturalno kritičan ili može

izazvati negativne reakcije moćnih skupina. Dakle, na razini udžbenika svjedočimo rastućem pokretu udaljavanja od bilo kakvog provokativnog materijala. Sve što može ugroziti prodaju treba izbjegavati. To je stvorilo situaciju onoga što je nazvano "dumbing down" (što znači pokušati učiniti udžbenike prilično jednostavnim i blagim) (Apple 2004:188).

Iz ovoga citata vidimo da je jedan od problema udžbenika izbjegavanje 'provokativnog' materijala s ciljem apeliranja na što širu populaciju, drugim riječima, podvrgavanje udžbenika ekonomskoj politici, pojednostavljivanju tema kako bi se izbjegli mogući problemi. Kao primjere manipulacije znanjem Apple navodi zasebne dijelove udžbenika gdje se govori o doprinosima Afroamerikanaca, Latinosa, Azijata, ili žena, koji upravo time što su ubačeni kao 'zasebni dijelovi' rezultiraju dodatnim odvajanjem te skupine od ostatka populacije te time učvršćuju njihov status „Drugih“ (Apple 2004:178). U Hrvatskoj pak, kao što je već navedeno, učitelji dobivaju popis odobrenih udžbenika od strane Ministarstva koje mogu koristiti na nastavi. Problematika u ovome pristupu ostaje ista, jer je odluka o udžbenicima koji će se koristiti na onima izvan samoga nastavnog okruženja i (važnije) izvan specifičnog socio-političko-ekonomskog konteksta svake škole, neizbježno je da se ili neke skupine (i problematike) odvoji kao zasebne i drugačije od ostalih, čime se ponovno dolazi do problema stvaranja 'Drugih', ili pak u pokušajima da se sve objedini u udžbenicima dolazi ponovno do ekstenzivnog simplificiranja i znanja i problematika.

Problematika udžbenika se također nalazi i u onome što udžbenici sadržavaju, kao i u načinu na koji ih se koristi. „Poljak (1980, 29) udžbenik definira kao temeljnu školsku knjigu napisanu na osnovi propisanog nastavnog plana i programa, koju učenici upotrebljavaju gotovo svakodnevno u svom školovanju i koja je didaktički oblikovana radi racionalnijeg, ekonomičnijeg i efikasnijeg obrazovanja“ (Gracin i Domović 2009:46). No racionalno, ekonomičnije, i efikasnije obrazovanje, se najčešće u ovome slučaju svodi na pamćenje činjenica te njihovo prisjećanje u trenucima ispitivanja. Učitelji koriste udžbenike pri sastavljanju ispita, kao i pri usmenom ispitivanju, tako da se učenički angažman na kraju svodi na učenje fraza i činjenica koje je spreman izrecitirati kada za to dođe vrijeme, no istovremeno udžbenici odašilju poruku da se sve što učenici trebaju znati nalazi unutar njihovih stranica, da nema potrebe za daljnjim i detaljnijim istraživanjem (niti da se to od njih očekuje). Drugim riječima, umjesto da se učenike podučava kompleksnosti i njenom istraživanju te da se nadograđuje i podupire želja za potpunijim znanjem i razumijevanjem (bilo kojega područja), obrazovni sistem nudi pojednostavljenja, uvode za koje potom tvrdi da

su dovoljni za razumijevanje, dok će se za dublje razrade problematike ili učenici morati pobrinuti sami ili pak ići na iduću razinu obrazovnog sustava.

Dominacija u ovome slučaju se nalazi u određivanju znanja koje je prihvatljivo i koje treba biti dio korpusa znanja šire populacije, koje je potom utjelovljeno u obliku udžbenika. Zato što je prihvatljivo znanje „propisano“ od strane moćnih skupina ili viših instanci organizacija Državnog Aparata, ono se plasira na tržište u svome najbenignijem obliku kako bi bilo najprihvatljivije što široj populaciji. Iz toga proizlazi da strukture moći dopuštaju da se u obrazovni sustav plasira samo ono znanje koje nije po njih (i njihovu vladavinu) kritično, dok istovremeno može rezultirati profitom. Znanje u ovome obliku predstavlja oblik kulturnog kapitala, u njegovom „objektiviziranom stanju, u obliku kulturnih dobara (slike, knjige, rječnici, instrumenti, uređaji, itd.), koja su trag ili ostvarenje teorija ili kritika tih teorija, problematika, itd.“ (Bourdieu 1986:242). Učitelji gradivo ispituju prema udžbenicima, sastavljaju ispite koji su odraz udžbenika, te se time nadalje perpetuira udžbenik kao najbitniji (ako ne i jedini bitan) alat obrazovnog sistema, kako učiteljima, tako i učenicima. Shodno tome, škola kao institucija u kojoj je numerička valuta, tj. ocjena, postala glavni cilj (i poticaj) učenicima ne potiče želju za znanjem, već želju za kapitalom. Škola na ovaj način ne govori da je znanje poželjno, niti potiče učenike da sami traže pojašnjenja ili druge perspektive, već kao primat postavlja visoku ocjenu, znanje koje je ocijenjeno 'poželjnim' te koje će pomoći u sakupljanju daljnjeg kapitala (u obliku nastavka školovanja i/li bolje plaćenog zanimanja). Upisivanje srednjih škola ovisi o ocjenama, dok upisivanje na fakultet ovisi o ocjenama te rezultatima mature (i o zasebnoj provjeri znanja samoga fakulteta *ako* ga provode). Utoliko vrijedi napomenuti da udžbenici imaju pozitivan aspekt toga što na jednome mjestu objedinjuju znanje potrebno za polaganje mature, no moramo se zapitati koja je svrha mature, ili periodičnog ispitivanja znanja tijekom školske godine, ako se ispituje isto gradivo.

ii) Standardizirani oblici ispitivanja znanja

Matura pak djeluje na obrazovni sustav na vlastite načine, prvotno ona utječe na standardizaciju znanja (što uostalom čine već i sami udžbenici, jer kao što je rečeno, svi su više-manje isti), osiguravajući da svi koji polažu maturu moraju posjedovati ista znanja, bolje rečeno, na nastavi se širom države mora podučavati isto gradivo. Možemo reći da ovakav oblik standardizacije predstavlja i oblik apstraktizacije znanja, gdje je znanje izdvojeno iz

svakoga konteksta te njegova primjena na stvarne uvjete života, ili pak zadobivanje znanja iz analize suvremenoga konteksta, ili fokusiranje na znanje koje je izravno povezano sa životnim kontekstom učenika, je onemogućeno ili pak sekundarne prirode. Sumirano možemo reći da je u ovome obliku podučavanja bitno samo prisjećanje informacija, ne i njihovo razumijevanje.

Nadalje matura, tj. standardizirani oblici ispitivanja znanja općenito onemogućuju odstupanje od zadanog kurikuluma. Zbog potrebe da se prođe gradivo koje je bitno za ispite te zbog vremena koje je predviđeno za svaku lekciju ni ne nudi se mogućnost dubljeg istraživanja onih tematika koje su učenike zasebno zainteresirale. Kao što je već rečeno, očekuje se od učenika da će se takvim stvarima baviti izvan škole, tijekom svojeg slobodnog vremena. No ako uzmemo u obzir količinu vremena koju učenici provode u školi, vrijeme koje potroše na domaće zadaće, učenje za ispite te ako još imaju izvannastavne aktivnosti, teško je za očekivati da će se u slobodno vrijeme baviti i istraživanjem. Možemo reći da je ovakvim načinom djelovanja tek specijalizacija na doktorskome studiju područje gdje se osoba može (unutar obrazovnog sustava) baviti u potpunosti onom temom koja ga interesira. Prethodno tome je cijelim putem suočen s 'učenjem' i 'znanjem', od kojih je oboje u obliku 'prisilnog' rada koji drži obećanje budućeg bavljenja onime što nas interesira. Umjesto poticanja na istraživanje, želje za znanjem te raspirivanja znatiželje i želje za razumijevanjem, suočeni smo s pokušajima stvaranja ljudi koji se razumiju u sva područja (i u glazbu, i u likovnu umjetnost, i biologiju, kemiju, fiziku, itd.), ali samo na razini koja je propisana od strane više instance te čiji je glavni poticaj u obliku numeričke ocjene, dakle u obliku eksternog poticaja, umjesto da pojačava interne poticaje i motivaciju.

Standardizirani oblici ispitivanja, usmeni ili pismeni, se pronalaze kroz cjelokupni obrazovni sistem i u ovome trenutku predstavljaju jedan od njegovih osnovnih elemenata kao način provjere znanja koje su učenici/studenti usvojili, tj. kao dokaz postignutog razumijevanja gradiva na toj razini te shodno tome i kao dokaz njihove sposobnosti (i kapaciteta) za daljnju edukaciju i razumijevanje. Mogli bismo drugim riječima reći da standardizirani oblici ispitivanja služe kao provjera učenikove 'inteligencije' i njegove sposobnosti da tu inteligenciju koristi. Osim uloge provjere znanja i sposobnosti, standardizirani oblici ispitivanja također služe i za određivanje granica učeničke sposobnosti, što se reflektira i u razinama obrazovnog sistema do kojega učenici dolaze te ultimativno i do raspoređivanja radne snage unutar populacije prema različitim vrstama poslova i tipovima radne snage. Sa svakom razinom edukacije koju osoba završi njen status kao budućeg zaposlenika raste,

drugim riječima, razina njenog položaja unutar određenog zanimanja će biti viša. Ideja edukacije kao pokretača društvene mobilnosti je vrlo ukorijenjena u suvremenom društvu te se čini vrlo zdravorazumska. Škole predstavljaju institucije unutar kojih učenici stječu određene vještine koje na višim razinama edukacije nadograđuju te naravno na višim razinama i stječu nove vještine, što se pri završetku školovanja prevodi kao veća mogućnost zaposlenja (i viši rang) te shodno tome i veći uspjeh u životu. Iako je upitno što točno označava „uspjeh“ kada je riječ o društvenoj mobilnosti, tj. da li je riječ samo o završenom stupnju obrazovanja, ekonomskim prihodima, ili nekom trećem faktoru poput kruga ljudi unutar kojega se osoba kreće, istovremeno se možemo zapitati koliko je istinita ideja da škole vode do društvene mobilnosti, pa čak i koliko to treba biti primarni fokus edukacijskog sustava. Neka istraživanja sugeriraju da edukacija nema efekt na društvenu mobilnosti na razini koju smo zamislili. Rothstein, koji nastavlja istraživanje od Chetty et al. (2014) kaže

Postoji statistički značajna varijacija s obzirom na zone putovanja do škole u gradijentima edukacijskog uspjeha, akademskog postignuća, i ne-kognitivnih sposobnosti s obzirom na roditeljski dohodak. Međugeneracijski prijenos prihoda je u snažnoj korelaciji sa gradijentom obrazovnog uspjeha i sa povratom ulaganja u obrazovanje na tržištu rada, ali nema snažne kovarijacije s gradijentima akademskih postignuća ili ne-kognitivnih vještina

(...)

Iako su ovi dokazi promatrački, a ne uzročni, oni snažno sugeriraju da razlike u kvaliteti osnovnih i srednjih škola nisu važne determinante varijacije u poticanju mobilnosti prihoda(...) Čini se da važniju ulogu ima pristup visokom obrazovanju u pokretanju ekonomske pokretljivosti, iako doprinos ni ovdje nije velik u odnosu na ukupnu varijaciju

(Rothstein 2017:35-36)

Ostali faktori, poput količine roditeljskog angažmana oko djetetovog obrazovanja, obiteljska struktura, roditeljski prihodi, okolina, tj. geografska lokacija odrastanja, imaju veliku ulogu u određivanju budućeg 'uspjeha' djeteta. Tako istraživanje Chettya et al. (2014) ukazuje da geografska lokacija (u SAD-u) ima ogroman utjecaj na međugeneracijsku mobilnost po pitanju prihoda. Istraživanje koje je proveo Miles Corak (2017) bi sugeriralo sličnu situaciju u

Kanadi (iako puno optimističniju naspram SAD-a), gdje geografska lokacija uvelike utječe na društvenu mobilnost

Kanadski krajolik ekonomskih prilika podijeljen je na četiri ne-susjedna područja. Područja niske pokretljivosti obično se nalaze izvan urbanih područja, udaljena od polova rasta, dok područja visoke mobilnosti imaju tendenciju da budu urbana ili blizu većih urbanih područja, ali nije isključivo tako

(Corak 2017:40)

te se čini da su i sami profesori svjesni utjecaja koje izvanškolski faktori imaju na uspjeh: „Jose Vilson, učitelj matematike u New Yorku, kaže da odgojitelji već godinama znaju da su vanškolski faktori poput pristupa hrani i zdravstvenoj skrbi obično značajnije determinante društvenog uspjeha nego školski čimbenici“ (Cohen 2017). Ne smatram da je edukacija zanemariva u tome aspektu te da se njome ne treba baviti (koja bi bila svrha ovoga rada u tome slučaju?), no moramo biti svjesni uloga koje faktori van samog obrazovnog sistema igraju u određivanju (školskog) uspjeha. Ideja da obrazovanje služi kao pokretač društvene mobilnosti djeluje ako prvotno prihvatimo premisu da svi započinju na istoj razini te da im se nude jednake mogućnosti, no stvarnost jest da postoji ogromna razlika u količini kapitala među različitim skupinama te da dolazi i do određene klasne segregacije prema gradovima tako da će određeni gradovi imati prosječnu razinu prihoda višu od ostalih, a shodno tome će i investicije u škole u tim područjima biti više, što rezultira i višom kvalitetom obrazovanja u tim područjima. Zato što su prihodi viši, možemo zaključiti i da postoji više mogućnosti u takvim gradovima, drugim riječima, da roditelji mogu više novca (i/li vremena) uložiti u obrazovanje svoje djece te da će shodno tome djeca u tome području imati bolje rezultate u obrazovnome sistemu. U ovome aspektu se slažemo s Bernsteinom, prema kojemu škola zahtjeva od djece apstraktno razmišljanje te djeca koja dolaze iz imućnijih obitelji ulaze u školski sistem s već unaprijed datim vokabularom apstraktnog razmišljanja pa tako i bolje prolaze u školi naspram djece koja dolaze iz radničkih obitelji te nemaju pristup vokabularu obrazovnog sistema.

Od dece socijalizovane u srednjoj klasi i u slojevima koji su s njom u vezi može se očekivati da poseduju i razrađeni i ograničeni kôd, dok se od dece socijalizovane u nekim slojevima radničke klase, naročito u nižim, može očekivati da upotrebljavaju samo ograničeni kôd. Da bi dete napredovalo u školi, od bitnog je značaja da posедуje razrađeni kôd, ili bar da ka njemu bude orijentisano. Relativno zaostajanje u

školi dece iz nižih slojeva radničke klase može lako biti jedan oblik zaostajanja zbog kulturnog poretka, prenesen detetu preko lingvističkih procesa. Kôd koji dete donosi u školu simbolizuje njegov društveni identitet. On ga povezuje sa njemu srodnima i sa društvenim odnosima u njegovoj zajednici

(Bernstein 1979:73)¹.

Zato što bismo mogli reći da standardizirani oblici ispitivanja pomažu u negiranju ovih nejednakosti, treba zadržati na umu da će roditelji s višim prihodima imati i veće mogućnosti davanja instrukcija svojoj djeci te da faktori poput načina izražavanja imaju utjecaj na ocjenjivanje učenika, koji uobičajeno rezultiraju privilegiranjem djece iz imućnijih okolina. Ako prihvatimo premisu da edukacija ima odlučujuću ulogu u pitanju društvene mobilnosti, možemo potom pogledati da li neke društvene skupine u tome sustavu bivaju privilegirane ili imaju nekakve prednosti. Shodno tome možemo očekivati da će škole s boljom opremom, bolje plaćenim profesorima, itd. također imati i bolje rezultate. To ne znači da edukacija ne može ponuditi bolje životne uvjete osobama koje dolaze iz ekonomski slabijih područja, jer ta mogućnost definitivno postoji, no jer su njihove mogućnosti ograničene (kao što je uostalom i sam društveni krug ljudi u takvim zajednicama ograničen na one koji dijele iste životne uvjete), smatram da se ne može govoriti o edukaciji kao polju unutar kojega svi počinju na istoj razini te se svima nude iste mogućnosti.

Možemo i dalje tvrditi da standardizirani oblici ispitivanja u školovanju služe upravo tome kako bi se nejednakosti suzbile te kako bi se upravo pojedinci koji najviše vremena ulažu u osobni razvoj (koji je u ovome slučaju poistovjećen sa školskim uspjehom) nagradili te im se omogućila društvena mobilnost. No pri ovome stavu nailazimo na nekoliko problema. Školski uspjeh u ovakvome shvaćanju se temelji na vremenu koje učenik ulaže u školu (poanta na koju ćemo se vratiti malo kasnije), no istovremeno i na kvaliteti toga vremena. U ovome obliku, osobe koje dolaze iz imućnijih obitelji, drugim riječima, osobe koje ne moraju

¹ „Mogu se razlikovati dva opšta tipa koda: razrađeni i ograničeni. Na lingvističkom nivou, oni mogu biti definisani kao verovatnoća predviđanja, za bilo kojeg govornika, koje će sintaksičke elemente upotrebljavati da bi organizovao značenja u reprezentativnom obimu govora. U slučaju razrađenoga koga, [sic] govornik će izvršiti selekciju iz relativno velikog izbora alternativa, pa je i mogućnost predviđanja organizacionih elemenata znatno smanjena. U slučaju ograničenog koda, broj ovih alternativa često je drastično ograničen, pa se i mogućnost predviđanja elemenata u velikoj meri povećava.

Na psihološkom nivou, kodovi se mogu razlikovati merom do koje svaki od njih olakšava (razrađeni kôd) ili inhibira (ograničeni kôd) orijentaciju prema izražavanju namera u verbalno eksplicitnom obliku. Iz ponašanja proizvedenog ovim kodovima, pretpostavljamo, razvije se različiti načini autokontrole, pa tako i različiti oblici orijentacije. Sami kodovi predstavljaju funkcije posebnih oblika društvenih odnosa ili, opširnije uzev, svojstava društvenih struktura“ (Bernstein 1979:57).

pomagati svojim roditeljima (ili svojem roditelju) po pitanju kućanskih prihoda, brige o domu/rodbini, koje imaju više resursa na raspolaganju, poput mirnog prostora za učenje ili instruktora za određene predmete – čiji je jedini zadatak 'biti uspješan u školi' - odnose pobjedu nad učenicima iz siromašnijih područja po pitanju vremena (i kvalitete tog vremena) koje mogu uložiti u školu. Istovremeno se učenicima koji dolaze iz ekonomski slabijih područja ili obitelji ne nude primjeri osoba koje su se uspjele izdići iz vlastitog položaja putem obrazovnog sistema tako da je motivacija učenika u takvome slučaju ograničena. Takvom podjelom dolazi do reprodukcije, tj. do održavanja postojećeg statusa. Učenici koji dolaze iz ekonomski lošije pozicioniranih obitelji tako kroz obrazovni sistem dobivaju samo ideje mogućeg napretka, dok im se u praksi nudi samo ostanak unutar svojeg okruženja.

Nadalje, dodatni problem koji se javlja je i ideja da su učenici koji ulažu više vremena u školu bolje razumjeli gradivo. Kao što je već ranije rečeno, u velikom dijelu se oblik standardiziranih oblika ispitivanja svodi na pamćenje činjenica ili apstrahirano razumijevanje zadataka i primjenjivanje formula, no niti jedno od toga ne podrazumijeva u sebi i *razumijevanje* toga gradiva. U takvom obliku podučavanja nema pristupa kritičkom razmišljanju i preispitivanju stvari koje su rečene od strane autoriteta, već se podržava (i nagrađuje) slušanje zapovijedi i onoga što je rečeno. Shodno tome možemo reći da standardizirani oblici ispitivanja i služe upravo ispitivanju razine učeničke poslušnosti kao i valoriziranju određenog znanja.

Dakle, obrazovni sistem nudi mogućnost napretka onima koji su najposlušniji, ali istovremeno služi za internalizaciju ekstremno individualističke zasluge. Zato što je na djelu individualizacija i valorizacija učeničke poslušnosti, obrazovni sistem u svakom trenutku kao objašnjenje učenikovih neuspjeha nudi internalizaciju krivnje, tako da se svaki učenikov neuspjeh u obrazovnome sistemu može objasniti s 'nedovoljnim trudom i radom'. Pri tome objašnjenju se uobičajeno ne nudi i obrazloženje ostalih faktora koji su moguće na taj neuspjeh utjecali te rješavanje tih problema. Tako obrazovni sistem perpetuira ideju *ekstremnog* individualizma unutar kojega ne postoje faktori na koje individua ne može utjecati, tj. faktori koji imaju veći utjecaj na razvoj događaja od same individue. Takav pristup se nastavlja potom i u ekonomiji, politici, i u drugim područjima, gdje se negiraju i/li

ignoriraju strukturalni problemi te se krivnja u potpunosti prebacuje na svakog pojedinca zasebno².

iii) Sistem filtriranja

Vrijedno je spomenuti da su profesori vrlo svjesni vanjskih faktora koji utječu na školski uspjeh učenika te vjerujemo da se trude na svoje načine suzbiti efekte tih faktora, no istovremeno trebamo biti svjesni da obrazovni aparat predstavlja samo jedan dio cjelokupnog sistema nejednakosti. Dok pokušava istovremeno izdići ljude iz tih nejednakosti, putem profesorskih i školskih intervencija i ponuda, aparat generalno djeluje tako da reproducira postojeće stanje. Utoliko nije čudno da se unutar osnovnoškolskog sistema, putem kurikuluma i standardiziranih ispita znanja, ne potiče učenikova želja za znanjem, već njegova sposobnost (i uopće mogućnost u nekim slučajevima) za praćenjem pravila i naredbi, kao što nas u istome tome okviru ne može začuditi da srednjoškolsko obrazovanje nije obavezno. Osnovnoškolsko obrazovanje pri tome predstavlja filter preko kojega dolazi do podjele na one koji će ići u srednjoškolsko obrazovanje te one čije obrazovanje staje s tim stupnjem edukacije. Filtracija se potom nastavlja i u biranju srednje škole na one koji će ići u općeobrazovne, strukovne, industrijske, gospodarske, obrtničke, ili umjetničke škole. Filtracija se nadalje nastavlja i u odabiru visokoškolskog obrazovanja, tj. područja u koje će svaka individua ići.³ Za kraj se filtracija završava u obliku upisivanja doktorskoga studija. Utoliko vidimo da obrazovni sistem u svojem totalitetu predstavlja ogromni filter koji služi za raspodjelu populacije u piramidu hijerarhije, dok istovremeno u svojoj srži određenome dijelu populacije (imućnijem) nudi određene prednosti po pitanju utrke do vrha piramide, kako bi se ultimativno održao

²Svrha ovoga odjeljka nije zagovarati drugačiju vrstu vrednovanja ili reći da je potrebno „dijeliti“ bolje ocjene učenicima za koje zaključimo da predstavljaju iznimke, već ukazati na pretpostavke koje čine temelj tog načina vrednovanja i njihovu logičku konzistentnost. Također se ne želi reći da je individualizam nužno loš, već da apsolutni (ili ekstremni) individualizam rezultira negiranjem i/li ignoriranjem strukturalnih nejednakosti time što ih svodi na „sposobnost“ pojedinca, iako su strukturalni problemi i sposobnosti pojedinca dvije različite domene.

³ Pitanje socio-ekonomskog statusa različitih znanstvenih disciplina koje se nude u visokoškolskom obrazovanju je zanimljivo pitanje o kojemu bi se dalo raspravljati (te provjeravati statistike) da bi se dobilo uvide u klasne raspodjele po disciplinama. Svaka rasprava o tome pitanju prvotno bi zahtijevala shvaćanje da su statusi disciplina u konstantnome toku te da upravo te promjene i predstavljaju jednu od temeljnih karakteristika nečega apstraktnog poput „statusa“. Statusi različitih disciplina nisu tema ovoga rada, iako će o njihovu shvaćanju biti riječi u kasnijem dijelu teksta, no smatram da bi za pravedno obrađivanje te tematike bio potreban zaseban rad. U ovome dijelu nam je bitno napomenuti da neke discipline sa sobom nose i prednosti višeg društvenog statusa (npr. medicina), dok neke podrazumijevaju viši ekonomski status. Ne sumnjamo da postoje discipline koje u suvremenosti objedinjuju ta dva faktora (kao i da postoje faktori koje nismo naveli), no i da postoje discipline koje tek trebaju svoj status zadobiti.

status piramide unutar koje je najviše onih na dnu. Možemo napomenuti da se i pri ovome procesu događaju promjene s vremenom, tako da se putem tehnoloških inovacija i sve većih zahtjeva tržišta rada i piramida pomjera pa, kao što je već rečeno, osnovnoškolsko obrazovanje jest obavezno te u trenutku kada ono postaje obavezno se i najniža razina piramide pomjera stupanj gore (unatoč tome što i dalje postoji dio populacije bez osnovnoškolskog obrazovanja), no istovremeno se i vrh piramide pomjera, tako da situacija hijerarhije ostaje jednaka. Drugim riječima, edukacijski sistem u svojim temeljima predstavlja oblik kontrole te unatoč ideji 'jednakih mogućnosti' i nagrađivanja 'sposobnosti' on djeluje ka tome da se one koji su u društvu najnižeg statusa na toj razini i zadrži. Kao dodatnu ilustraciju možemo dodati i postojanje privatnih škola u sveukupnu jednadžbu kako bismo uvidjeli da se unutar kapitalističkog sistema najviše nagrađuje one koji već posjeduju kapital, dok se one na dnu hijerarhije trudi tamo i zadržati.

iv) Gradivo

Trebamo također biti svjesni da gradivo koje se podučava ima svoju ulogu ideološke reprodukcije. Izuzev kvantitativnih mjerila (broja sati) prema kojima možemo vidjeti koje znanosti se smatraju vrjednijima unutar obrazovnog sistema, također nam se nudi i pogled na 'osnovne' vještine i znanja koja se očekuju od populacije određene države prema njenom kurikulumu. Unutar kurikulumu možemo vidjeti vrlo jasne tendencije favoriziranja 'tvrdih' znanosti, tako da npr. matematika ima zadan jedan od najviših brojeva satova unutar godine (i kroz sve razrede osnovnoškolskog obrazovanja). Predmeti poput biologije, kemije, i fizike imaju višu satnicu od predmeta poput glazbene i likovne kulture. Istovremeno pak tijekom osnovnoškolskog obrazovanja su glazbena i likovna kultura obavezni predmeti od prvog razreda, dok povijest, priroda, i geografija (i tehnička kultura) postaju obavezni tek u petom razredu te biologija, kemija, i fizika postaju obavezni tek u sedmom razredu. Unutar takve podjele možemo vidjeti razvoj kurikulumu ka 'tvrdim' znanostima kako osobe prolaze prijašnje razine edukacije. Istovremeno je strani jezik obavezan predmet od prvoga razreda te tako vidimo da postoji shvaćanje nužnosti znanja drugoga jezika za život u suvremenome svijetu. Priprema za život nakon školovanja se tijekom osnovnoškolskog obrazovanja prema datom rasporedu sati svodi na vještine poput čitanja i pisanja te računanja, dok se pri kraju osnovnoškolskog obrazovanja uvode discipline poput fizike i biologije, tj. osnove ovih

disciplina. Građanski odgoj, iako uveden u nekim školama nedavno („Istarska županija i pet istarskih gradova osnivača deset istarskih osnovnih škola potpisali su Sporazum o suradnji s Gradom Rijekom oko eksperimentalnog uvođenja Građanskog odgoja i obrazovanja u školskoj godini 2018./2019. Tako će se, nakon Rijeke, Siska i Primorsko goranske županije, i istarski učenici u školi moći pripremati za svoju buduću, građansku ulogu i aktivnu participaciju“ (Kršul 2018)), i dalje nema status obaveznog predmeta. Drugi strani jezik, kao i informatika, također nemaju status obaveznih predmeta. Možemo se zapitati o utemeljenosti sadržaja predmeta poput matematike u stvarnim događajima te u kojoj mjeri se učenike podučava apstraktnom računanju a ne vještinama koje bi individue mogle koristiti i nakon završetka obrazovanja. U suvremeno doba, koje se također naziva i 'informatičko doba' – „U cijelosti je predviđeno da ćemo, kako ulazimo u ono što nazivamo informatičko društvo, zapaziti sve veću važnost menedžerskih, stručnih i tehničkih položaja, smanjen broj radnika na obrtničkim i operaterskim položajima, te bujanje broja radnika u prodaji i činovnika“ (Castells 2000:246) te „Informatičko društvo, u svojim povijesno različitim očitovanjima, tek se oblikuje u sumrak dvadesetog stoljeća“ (Castells 2000:251) – može nas začuditi da predmet poput informatike i dalje ima status samo izbornog predmeta. Unutar kurikulumuma vidimo i favoriziranje predmeta koji se zasnivaju na matematičkim jednadžbama, favoriziranje koje ćemo vidjeti i u daljnjim instancama analize, no na trenutnoj razini bismo samo htjeli vidjeti kako se određene discipline uspostavljaju unutar obrazovnog sistema, tako da se predmetima poput fizike i kemije uspostavlja ideja 'znanstvenosti' ⁴, dok se predmetima poput geografije i povijesti učenicima daje određeni narativ koji objašnjava i 'opravdava' trenutno stanje svijeta. Utoliko je vrijedno spomena da se upravo kroz takva shvaćanja i reprezentacije znanstvenih disciplina i dovodi do ključnog ne razumijevanja svijeta oko nas. Povijest je reprezentirana kao stabilni narativ makroperspektive, geografija nudi sliku svijeta podijeljenog u granice, biologija nudi osnove razumijevanja živoga svijeta, fizika nam govori da ne možemo pobjeći od određenih zakona te nam kemija poručuje da postoje strukture ispod svega što vidimo. Sveukupno, nudi nam se savršena priča koja pojašnjava sve što nas može zanimati o svijetu.

⁴ Mogli bismo također interpretirati dolazak ovih predmeta u kurikulum tek u 7. i 8. razredu kao dodatak stvaranju ideje 'znanstvenosti' koja zahtjeva od svojih subjekata određenu razinu 'mentalne zrelosti', dok predmeti poput glazbene i likovne kulture, koji se podučavaju od prvog razreda, ne zahtijevaju istu razinu zrelosti (naravno, moguća je i interpretacija da glazbena i likovna kultura imaju višu 'kulturalnu razinu' gledano kako ih se podučava od ranije dobi). Predmet poput matematike komplicira ovakvu interpretaciju, no osobno smatram da je odgovor relativno jednostavan, a to je da niti jedan od ovih predmeta ne zahtjeva određenu razinu zrelosti, barem ne kada su u pitanju osnovne razine tih disciplina, već da postoji društveno usvojeno razumijevanje određenih znanosti kao 'težih' i 'vrjednijih' te se shodno tome i unutar kurikulumuma odražava to shvaćanje. Kada bi se predmeti poput fizike i kemije manje odnosili na striktno jednadžbe te 'znanstvene opise', vrlo vjerojatno bismo mogli te predmete podučavati od puno ranije dobi te time i dobiti rezultate boljeg razumijevanja samog gradiva u višim razredima.

Naravno, riječ je samo o iluziji razumijevanja koja se ispoljava u različitim oblicima politika u kasnijim fazama života. Realnost je da je makroperspektiva povijesti ispresijecana mikroperspektivama koje su u kontrastu sa službenim narativom, kao i da se razumijevanja i shvaćanja povijesnih događanja mijenjaju s vremenom i novim dokazima. Geografske granice su u konstantnome toku promjene. Unutar fizike postoje slučajevi kada prijašnja razumijevanja 'zakona prirode' nisu dovoljna za objašnjenje nekih fenomena (pričajući o Max Plancku, njemačkom teorijskom fizičaru, Dennis Overbye kaže da je Planck imao kao rezultat da „u roku četvrt stoljeća su zdravorazumski zakoni znanosti bili svrgnuti. Na njihovom mjestu je bio bizaran skup pravila poznatih kao kvantna mehanika, u kojoj se ne jamči da su uzroci povezani s posljedicama; subatomska čestica poput elektrona može biti na dva mjesta odjednom, posvuda ili nigdje dok ga netko ne izmjeri; i svjetlost može biti val ili čestica“ (Overbye 2000)), kao i što se unutar kemije provode razni eksperimenti koji bi mogli promijeniti sadašnjicu u potpunosti („Najpoznatija tehnika uređivanja genoma, poznata kao Crispr-Cas9, uključuje rezanje niti DNA molekularnim "škarama". Kada prirodni popravni sustavi organizma započnu s popravkom loma, znanstvenicima je moguće prilagoditi DNK sekvencu po svom izboru (...) Znanstvenici se nadaju da će se ova tehnologija u nastajanju moći upotrijebiti za, na primjer, razvijanje vrste usjeva koje su otporne na štetočine ili koje proizvode velike prinose u izazovnim klimatskim uvjetima. Također ih žele koristiti za "ispravljanje" genetskih bolesti kod ljudi.“ (Rincon 2018)). Pri ovome možemo i nadodati da društvene discipline poput sociologije, antropologije, psihologije, filozofije, koje pokušavaju objasniti ljudsko društvo i djelovanje te ljudsko sebstvo, očito nisu, ni u svojim elementarnim oblicima, vrijedne spominjanja tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. Razumijevanje bi zahtijevalo međupovezanost svih ovih predmeta te njihovo produblјivanje po pitanju sadržaja, koje ne možemo ni očekivati na ovoj razini obrazovanja, no ovakva podjela predmeta jest nešto na što ćemo se sada osvrnuti, jer i ova kompartmentalizacijama svoju svrhu u stvaranju slike svijeta.

v) Kompartimentalizacija

Podjelom znanja na različite znanstvene grane koje su u većem ili manjem stupnju odvojene jedna od druge dolazimo do oblika kurikuluma (i širih oblika mišljenja) koje možemo pronaći i danas. Dok sama podjela (unutar Državnog aparata) započinje već u

osnovnoškolskom obrazovanju (iako bi vrijedilo analizirati i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za iste procese), ona se proteže kroz sve aspekte obrazovnog sustava te uvjetuje i šire oblike mišljenja kao i formacija (te je njima i sama uvjetovana). Prvi korak u analizi bi bio definirati na što se točno misli kada kažemo podjela znanosti unutar obrazovnog sustava, korak koji je većinski obavljen u prijašnjem paragrafu. Podjela znanosti, ili termin koji ćemo češće koristiti – kompartmentalizacija – bi utoliko predstavljala podjelu znanja u određene skupine, unutar kojih znanja dijele neke zajedničke karakteristike.

U društvenim znanostima, teorijska platforma je postala iznimno gusta s godinama, opsegom i brzim društvenim promjenama, a također i jer je kritičko istraživanje institucionalizirani način proizvodnje znanja. Istovremeno, natjecanje se povećalo i akademici su postali manje mobilni među tematskim poljima. Tematski odjeljci su postali sve uži i užu u fokusu: umjesto prikupljanja opće sociologije zdravlja, vjerojatnije je da će postojati istraživačke mreže o testiranju gena, prehrani, zdravstvenim sustavima, itd., i one jedva međusobno komuniciraju. Također, sve specijaliziraniji uski odjeljci se natječu u općoj vrijednosti i suverenosti za relevantnost u razumijevanju društva u cjelini

(Hellman 2015:344-345).

Ta podjela je vjerojatno najvidljivija u institucijama visokog obrazovanja unutar kojih (na generalnoj razini institucije) dolazi do eksplicitne specijalizacije u smjeru jedne određene znanstvene grane, no istovremeno najčešće unutar tih institucija pronalazimo daljnju podjelu na manje jedinice u obliku specijalizacije unutar te grane (podjela koja uostalom može ići unedogled). Kao jedan od primjera (bazične) podjele možemo se referirati na Ministarstvo znanosti i obrazovanja i njihovu podjelu područja kurikuluma, prema kojoj pronalazimo sedam područja, a to su: „Tehničko i informatičko područje, Tjelesno i zdravstveno područje, Matematičko područje, Jezično-komunikacijsko područje, Prirodoslovno područje, Umjetničko područje, Društveno-humanističko područje“ (web stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja). O samoj podjeli bi se dalo raspravljati, jer je ipak riječ o klasificiranju različitih znanja u određene kategorije, koje mogu postati zamucene kada ih se analizira, kao i što svaka od tih kategorija sadrži potkategorije, koje mogu biti na granici različitih znanstvenih grana time problematizirajući tu podjelu, kao i mnoge druge perspektive koje bi podjelu mogle problematizirati, no u ovome slučaju nam je važno da podjela postoji te da posjeduje određenu strukturu klasificiranja. Specijalizacija kao takva nije nužno loša, štoviše,

u određenom pogledu je očekivana te i pozitivna, jer je ipak količina informacija s kojima raspolazemo danas ogromna pa je donekle i nužno specijalizirati se u određenom polju kako bi ga se shvatilo i (u najboljem slučaju) unaprijedilo. Problem specijalizacije, barem po pitanju obrazovanja, jest što rezultira kompartmentalizacijom unutar koje se različite znanstvene grane prezentiraju kao odvojene jedna od druge do mjere isključivana. Drugim riječima, mogli bismo reći da dolazi do slavljenja svake znanstvene grane kao znanosti koja nije pod utjecajem ostalih znanosti, ili pak koja nije pod utjecajem onih znanosti koje ne spadaju pod istu znanstvenu granu. Na primjeru obrazovanja je ova podjela vrlo vidljiva, kao što je već rečeno, jer se različita znanja podučavaju kao zasebna i ogradena od ostalih, iako su u praksi različita znanja uvijek u odnosu međudjelovanja. No ovakva 'fetišizacija' znanstvenih grana vodi ka načinu razmišljanja unutar kojega su znanosti strogo odvojene te se širi društveni kontekst ne uzima u obzir. Shodno tome se na institucijama visokog obrazovanja iz npr. prirodoslovnog područja rijetko govori o utjecajima i djelovanjima društveno-humanističkog područja ili matematičkog područja. Ovo međudjelovanje je već objašnjeno pa nema potrebe za ponavljanjem, ali ono jest pokazatelj načina na koji se obrazovanje usmjerava ka određenim modelima mišljenja i razvoja. Utoliko, dok ovo nije napad na 'znanost', iako je ono što nam se kao znanost prezentira često samo narativ iz jedne perspektive, znanstvenost jest jedan od modela društvenog mišljenja koji pronalazimo u obrazovanju te koji kontinuirano jačate je utoliko povezana i s racionalizacijom. „Rastuća >>racionalizacija<< društva povezana je s institucionaliziranjem znanstvenog i tehničkog napretka. Onoliko koliko tehnika i znanost prožimaju institucionalna područja društva, mijenjajući time same institucije, dokidaju se stare legitimacije. Sekulariziranje i >>otčaravanje<< slike svijeta po kojima se djelovanje ravna te cjelokupnog kulturnog predanja, druga je strana rastuće >>racionalnosti<< društvenog djelovanja“ (Habermas 1986:53). Na toj razini možemo govoriti o kurikulumu, općem ustroju obrazovnog i školskog sistema, široj ideji birokratizacije, no u ovom slučaju bih se fokusirao na prikaz obrazovnog sistema kao sistema koji je podređen političkim zahtjevima i djelovanjima. Istovremeno je bitno napomenuti da ta podređenost nije negativna, mogli bismo reći da je neizbježna, no upravo je zbog toga i potrebno denaturalizirati obrazovni sistem te njegovu pristranost određenoj ideologiji iskazati (i problematizirati). Znanstvenost kao ideologija te, preciznije rečeno, reprezentacija znanstvenosti koja je postala ideologijom je tema koje ću se dotaknuti u idućem poglavlju, ali je moguće i van škola zamijetiti određeno preferiranje nekih znanstvenih grana. Utoliko je vrijedno spomenuti program državnih stipendija.

vi) Državne stipendije

Dakle, program državnih stipendija predstavlja program financiranja studenata u razdoblju jedne akademske godine, prema *Pravilniku o uvjetima i načinu ostvarivanja prava na državnu stipendiju na temelju socio-ekonomskog statusa* „Državna stipendija isplaćuje se u najmanje devet mjesečnih rata od najmanje 1.200,00 kuna do 15. u mjesecu“ (2018:5, članak 13.). U akademskoj godini 2017./2018. je dodijeljeno oko deset tisuća stipendija (dok se ta brojka u prethodnim godinama kretala oko pet tisuća). Za stipendiju se moguće natjecati unutar tri kategorije, a to su

1. *D-1 – studenti koji su djeca osoba poginulih, umrlih i nestalih pod okolnostima iz članaka 6., 7. i 8. Zakona o zaštiti bojnih i civilnih invalida rata te djeca mirnodopskih vojnih i civilnih invalida rata čije je oštećenje nastalo pod okolnostima iz članaka 6., 7. i 8. istog zakona, mirnodopski vojni i civilni invalidi rata čije je oštećenje organizma nastalo pod okolnostima iz članaka 6., 7. i 8. istog zakona;*
2. *E – studenti slabijega socio-ekonomskog statusa;*
3. *P – studenti s invaliditetom i studenti koji su pod skrbištvom ili su kao djeca bili pod skrbištvom ili im je priznato pravo na socijalnu uslugu smještaja ili im je kao djeci bilo priznato pravo na socijalnu uslugu smještaja na temelju propisa iz područja socijalne skrbi, koji su upisani na poslijediplomske sveučilišne studije*

(Pravilnik o uvjetima i načinu ostvarivanja prava na državnu stipendiju na temelju socio-ekonomskoga statusa 2018:2, članak 4.)

Vidimo da program pokušava biti inkluzivan, iako je generalno odaziv najveći unutar E kategorije, tako je u akademskoj godini 2017./2018. unutar D-1 kategorije dodijeljeno 19 stipendija, unutar E kategorije 9487 te su unutar P kategorije bile dodijeljene 3 stipendije. Iako bi se moglo kritizirati program državnih stipendija iz nekoliko kutova, npr. nedostatak potpore marginaliziranim skupinama, barem je povećanje broja podijeljenih stipendija pozitivni aspekt. I dok bismo mogli reći da stipendije omogućuju studiranje ekonomski ugroženoj populaciji, one u najboljem slučaju predstavljaju samo pomoć u tome. Prema priopćenju Državnog zavoda za statistiku „U zimskom semestru akademske godine 2017./2018. na visoka učilišta u sve godine studija bilo je upisano ukupno 159 430 studenata.“ (2018), prema čemu državna stipendija pokriva 6.27% sveukupne studentske

populacije. Potrebno je napomenuti da postoje i ostale vrste stipendija osim državne, tako da je sveukupna brojka primatelja stipendija definitivno veća, no istovremeno državna stipendija ima jedan od najvećih iznosa mjesečnih isplata stipendija, iznos koji je i dalje prenizak za podmirenje svih mjesečnih troškova (ako student iznajmljuje stan ili živi u studentskom domu) dok istovremeno prema pravilnicima studenti ne smiju primati više od jedne stipendije koja se financira iz javnih izvora. Samo radi apsurdnosti je vrijedno spomenuti da natječaj za državnu stipendiju uobičajeno izlazi u listopadu te da se prve isplate očekuju uobičajeno tek u prosincu, ako ne i kasnije (iz osobnog iskustva autora). Drugim riječima, tijekom prvih nekoliko mjeseci studiranja studenti nemaju nikakvu financijsku pomoć od države te se odgovornost u tome smislu prebacuje u potpunosti na stranu studenata (i njihovih bližnjih), dok se istovremeno nudi slika Državnog aparata kao jednoga kojemu je stalo do studentske populacije i 'jednakih mogućnosti'. Studiranje je utoliko i dalje privilegija, dok bi za slučajeve poput SAD-a gdje su upisnine ekstremno visoke i zbog kojih veliki broj ljudi ostaje u dugovima mogli reći da su prije kletva nego privilegija. No visoko obrazovanje pri tome samo sudjeluje u sveukupnom procesu filtracije unutar obrazovnog sistema kao i u procesu reprodukcije odnosa moći u društvu.

U pogledu preferiranja određenih znanstvenih grana unutar obrazovnog sistema je potrebno spomenuti da je od 2017./2018. Akademske godine također uvedeno i dodjeljivanje dodatnih stipendija za STEM područja znanosti. Tako u *Odluci o dodjeli državnih stipendija u STEM područjima znanosti za akademsku godinu 2018./2019.* piše „U akademskoj godini 2018./2019. godini [sic] dodijelit će se 3.400 državnih stipendija u STEM područjima znanosti“ (Divjak 2018). Vrijedno je spomenuti da se sredstva za ove stipendije dobivaju iz Europskih fondova u okviru projekta „Dodjela stipendija studentima u prioritetnim područjima (STEM)“, što nam ukazuje na širi trend preferiranja određenih znanstvenih grana. U *Pravilniku o uvjetima i načinu ostvarivanja prava redovitih studenata na državnu stipendiju u STEM područjima znanosti* nalazimo da „U smislu ovoga pravilnika studijskim programima u STEM područjima znanosti smatraju se studijski programi u biotehničkom, tehničkom, biomedicinskom, prirodnom te interdisciplinarnom (pretežno STEM) području znanosti te studijski programi kojima se stječe akademski, odnosno stručni naziv prvostupnik informatike, poslovne informatike, informacijskih znanosti i informatologije“ (Divjak 2018:1, članak 2). Ovdje je zanimljivo za primijetiti da se u *Natječaju za ostvarivanje prava redovitih studenata na subvencionirano stanovanje u objektima smještaja Studentskog centra Rijeka i slobodnim kapacitetima učeničkih domova u akademskoj godini 2018./2019.* dobivaju dodatni

bodovi ako osoba studira na nekome od deficitarnih studijskih programa (u ovome slučaju je to uključivalo: medicinu, farmaciju, računarstvo, elektrotehniku, strojarstvo, matematiku, fiziku, logopediju, rehabilitaciju, anglistiku), tako da vidimo da se preferiranje određenih područja postiže na nekoliko razina, a sve razine su uvjetovane tržištem rada i njegovim potrebama. No, ako se vratimo na temu STEM stipendija, izuzev utjecaja tržišta rada na obrazovni sistem (što bih klasificirao kao, u slučaju stipendija, 'implicitni' oblik usmjeravanja načina razmišljanja), također možemo zamijetiti da je način bodovanja studenata (u pokušaju da se klasificira tko je točno 'vrijedan' stipendije) vrlo drugačiji od sistema bodovanja koji nalazimo u državnoj stipendiji na temelju socio-ekonomskog statusa. Tako u socio-ekonomskoj stipendiji za E kategoriju pronalazimo da se bodovanje zasniva na: prihodima (kategorija unutar koje se singularno može najviše bodova ostvariti), studentov status kao roditelj (i status djeteta), status studentovog/ih roditelja, status braće i sestara, mjesto studiranja te vrsta smještaja (studentski dom ili privatni smještaj), socijalni status (na temelju propisa iz područja socijalne skrbi), studentovo tjelesno zdravlje u obliku tjelesnih i osjetilnih oštećenja te status studentovih roditelja kao hrvatskih branitelja iz Domovinskog rata. Dakle, sveukupno je 11 faktora na temelju kojih je moguće ostvariti bodove za ostvarivanje stipendije te su relativno socijalne naravi. Štoviše, u članku 11. se kaže da „Ako dva studenta ili više studenata ostvare isti broj bodova na temelju članka 9. ovoga pravilnika, prednost pri dodjeli državne stipendije u kategoriji E – studenti slabijega socio-ekonomskog statusa imat će studenti koji imaju niži prihod po članu obitelji u skladu s člankom 9. stavkom 1. točkom 1. ovoga pravilnika“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2018:4). U Pravilniku za STEM stipendije pak pronalazimo pod člankom 6, točkama 5., 6., 7. i 8., objašnjenja o bodovanju pa je proces bodovanja u ovom slučaju malo drugačiji:

(5) Rang-liste za studente prve godine utvrđuju se na način da se broj bodova izračunava na temelju broja bodova ostvarenih na ispitu državne mature iz matematike.

(6) Rang-liste za studente ostalih godina utvrđuju se na način da se broj bodova izračunava na temelju umnoška prosječnog broja ECTS bodova ostvarenog tijekom studija (koji može biti najviše 60 po godini studiranja) i prosjeka ocjena studenata u odnosu na prosjek ocjena studijskog programa (Formula: (prosječna ocjena studenta/prosječna ocjena studijskog programa) x prosječan broj ECTS bodova – zaokruženo na tri decimale).

(7) Studentima s utvrđenim invaliditetom od 60% ili više, pri izradi rang-liste iz stavka 6. ovog članka stečeni broj ECTS bodova u prethodnoj akademskoj godini množi se s 2.

(8) Studentima koji studiraju na dvopredmetnim studijskim programima, od kojih jedan nije u STEM područjima znanosti, broj ostvarenih bodova iz stavka 6. ovoga članka množi se s 0.8 (ukupan broj bodova bit će 80% umnoška bodova iz stavka 6. ovoga članka)

(Divjak 2018:2)

U slučaju istog broja bodova, u točkama 9. i 10., istog članka, je rečeno tko ima prednost

(9) Ako više studenata ostvari isti broj bodova na rang-listi iz stavka 5. ovog članka, prednost za ostvarivanje prava na državnu stipendiju imaju studenti koji su ostvarili bolji rezultat na ispitima državne mature iz izbornih predmeta fizike, kemije i biologije.

(10) Ako više studenata ostvari isti broj bodova na rang-listi iz stavka 6. ovog članka, prednost za ostvarivanje prava na državnu stipendiju imaju studenti koji su ostvarili bolji rezultat na ispitu državne mature iz matematike na način kako se razine ispita vrednuju u rezultatima državne mature

(Divjak 2018:2)

Dakle, vidimo da su kriteriji bodovanja u ovome slučaju puno manje socijalno orijentirani (nisu uopće). Stipendije se u ovome slučaju dodjeljuju na temelju ostvarenih bodova na državnoj maturi iz relevantnih predmeta. Očito je da se ovim stipendijama favoriziraju određene znanstvene grane, iako bi se moglo argumentirati da stipendije u ovome slučaju pokušavaju potaknuti interes za određenim znanostima. Ukoliko bismo zbilja i mislili da će ljudi upisivati određene fakultetske smjerove zbog novčane potpore u obliku stipendije, za što osobno smatram da je vrlo nevjerojatno, faktor budućeg zaposlenja i plaće bi imao veći utjecaj po mom mišljenju (u kojem pogledu bi bilo efikasnije učenicima ukazati na prednosti studiranja tih fakultetskih smjerova, iako u tom pogledu opstaje dominacija ekonomije nad obrazovanjem i znanjem), i dalje nam ostaje zapažanje da u ovome potezu vidimo vrlo marketinšku motivaciju, koja obilježava vrlo radikalnu promjenu agende obrazovnog sustava kada ju usporedimo s ciljevima srednjoškolskog sistema. Dok u srednjoškolskom obrazovanju

vidimo tendenciju ka 'odgoju' i 'obrazovanju' (iako je upitno koliko je riječ o iti jednome od toga dvoje), u visokom obrazovanju izgleda da je taj cilj napušten te je zamijenjen s podučavanjem vještina za tržište rada. Štoviše, na stranici Ministarstva znanosti i obrazovanja pod rubrikom „Visoko obrazovanje“ se nude opisi:

***Sveučilišni studiji** osposobljavaju studente za obavljanje poslova u znanosti i visokom obrazovanju, u poslovnom svijetu, javnom sektoru i društvu općenito. Sveučilišni studiji obuhvaćaju tri razine: preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij.*

***Veleučilište i visoka škola** osnivaju se radi obavljanja djelatnosti visokog obrazovanja organizacijom i izvođenjem stručnih studija te mogu obavljati stručnu, znanstvenu i umjetničku djelatnost u skladu sa Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju i svojim statutom.*

***Stručni studiji** pružaju studentima primjerenu razinu znanja i vještina koje omogućavaju obavljanje stručnih zanimanja te ih osposobljavaju za neposredno uključivanje u radni proces. Stručno obrazovanje obuhvaća: kratki stručni studij, preddiplomski stručni studij i specijalistički diplomski stručni studij.*

(web stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja)

Dakle, ideja 'odgoja' je u potpunosti nestala na ovoj razini. No recimo da je stav da su studenti dovoljno odrasli da im 'odgoj' više nije potreban, jer su tehnički u tom stadiju legalno već odrasle osobe, i dalje je zanimljivo za vidjeti da je ogroman naglasak u sva tri opisa stavljen na obavljanje djelatnosti, dakle na uključivanje u tržište rada. Naglasak nije stavljen na produblivanje znanja, samo-unaprjeđivanje, bolje razumijevanje sebe i društva, bolje razumijevanje tehnologije, unaprjeđivanje tehnologije, razumijevanje ljudskog organizma, fizičkih zakona i obrazaca, kemijskih struktura koje predstavljaju temelj našeg svijeta, itd. Ne, fokus je stavljen na djelatnost. Obrazovanje dakle nema ništa sa znanjem koje ne može biti direktno unovčeno. No dok je marketinška orijentacija donekle razumljiva u 'post'-kriznom svijetu koji samo čeka iduću krizu pa se tješi da se 'stabilnost' ekonomskog sistema može naći u fokusiranju na *trenutno* isplative znanstvene grane, ona i dalje predstavlja jednu strategiju kojom se pokušava kontrolirati vrsta i oblik znanja. Ukoliko bismo zauzeli revolucionarnu perspektivu bismo mogli također reći da ultimativno fokusiranje na STEM znanosti dovodi do poznanstvljenja politike i društvenog života

Marcuse je uvjeren da se u onome što je Max Weber nazvao >>racionaliziranjem<< ne uvodi >>racionalnost<< kao takva, nego se u ime racionalnosti nameće određena forma nepriznate političke vladavine. Zato što se racionalnost te vrste proteže na pravilan izbor strategija, primjereno korištenje tehnologije i svrhovito zasnivanje sistemâ (uz postavljene ciljeve i dane situacije), ona cjelokupnu društvenu svezu interesa u kojoj se izabiru strategije, koriste tehnologije i osnivaju sistemi, izuzima od refleksije i umne rekonstrukcije

(Habermas 1986:54)

time što u jednu ruku u potpunosti svoju vjeru stavlja u znanost, dok u drugu ruku (p)ostaje totalno neupućena po pitanjima kritičke teorije koja preispituje same temelje strukture unutar koje živimo te koje inače ne ispitujemo jer smo (i kao individue i u apstraktnim kategorijama poput 'STEM znanosti') rezultat te strukture te ju shodno tome doživljavamo kao prirodnu i zdravorazumsku. Time na kraju STEM znanosti zapravo djeluju ka jačanju te strukturu jer perpetuiraju poznanstvljenje svih sfera društva čime se pomiče fokus s pitanja strukturalnih problematika u društvu na pitanja znanstvene efikasnosti, dok je istovremeno ta znanost fokusirana primarno na profit što bi rezultiralo sa samo još većom strukturalnom nejednakošću, ili kako bi to možda radikalni subjekti formulirali, jačanjem sistema koji je inherentno nedemokračičan, u svojoj srži nepravedan te mu je eksploatacija jedna od glavnih karakteristika. No i bez radikalnih stavova možemo reći da je marketinška orijentacija u ovome obliku negativna. Kao prvo, što je već rećeno, ona stavlja profit kao jedino mjerilo, tako da su osobne aspiracije studenata zanemarene ako nisu vođene idejom profita ili idejom kojoj će profit biti rezultat (što bi potencijalno moglo biti kobno za društveno-humanistička područja, umjetnosti, i ostala područja koja se ne nalaze na popisu *najprofitabilnijih zanimanja*). Kao drugo, same stipendije ne potiču inovativnost, kreativnost, i stvaralaštvo, već upravo suprotno, samu ideju interdisciplinarnosti bodovno kažnjavaju, kao što smo vidjeli, studenti koji studiraju dvopredmetne studijske programe od kojih jedno nije u STEM znanostima mogu ostvariti maksimalno 80% bodova. Ukoliko bismo tvrdili da se na ovaj način pokušava potaknuti interes za STEM znanosti među učenicima, važno nam je napomenuti da pokušavaju potaknuti interes *samo za STEM znanosti*. I kao treće, stipendije za STEM znanosti ne uzimaju u kriterije bodovanja socio-ekonomsko stajalište studenata, već se u potpunosti temelje na rezultatima državne mature, što odbacuje sve van-individualne faktore koji utjeću na učenikove rezultate na državnoj maturi. U slučaju studenata viših godina se boduje prosjek ocjena studenata, što ponovno zanemaruje sve ostale faktore koji

moгу utjecati na taj prosjek ocjena, kao npr. da li student mora raditi uz studiranje kako bi mogao podmiriti sve troškove, zbog čega ima manje vremena za učenje, što rezultira nižom ocjenom. U slučaju jednakog broja bodova među studentima viših godina se pak, bez razloga, favorizira ona osoba koja je na ispitu državne mature imala bolji rezultat iz matematike, što ponovno zanemaruje sve socio-ekonomske faktore, dok istovremeno zanemaruje mogućnost da je student naknadno razvio veći interes za to polje ili uložio više vremena u razumijevanje gradiva (jer su studenti viših godina u pitanju, važno je za napomenuti da su u pitanju *godine* od kada su isti ti studenti polagali ispit državne mature iz matematike). Ultimativno, u generalnom pogledu na ove stipendije se od početka favoriziraju oni studenti koji dolaze iz imućnijih obitelji i shodno tome imaju (i imali su) više novčanih sredstava za uložiti u obrazovanje svoga djeteta (što rezultira boljim rezultatima na maturi i boljim ocjenama na fakultetu), shodno čemu nije riječ o poticanju interesa za ovim znanstvenim granama, već o poticanju interesa *među određenim skupinama* za ovim znanstvenim granama. Ako se ne slažemo s idejom da stipendije potiču interes za same znanstvene grane, stipendije predstavljaju *nagrade* za one *bolje* pozicionirane u društvu za njihovo biranje studijskih programa za koje Ministarstvo samo smatra da će dovesti do boljih pozicija u društvu. Drugim riječima, godišnje se daje trideset šest milijuna sedamsto i dvadeset tisuća (36,720,000) kuna kako bi (većinom) financijski dobrostojeći studenti svoju poziciju poboljšali.

vii) Kurikulum

Ideološko djelovanje kurikuluma je dvostrano, on u prvu ruku nudi 'osnovne' vještine koje su potrebne za život u suvremenome svijetu, dok u drugu podržava (i održava, i stvara) društvene podjele statusa na temelju 'znanja'. Posjedovanje kulturnog kapitala

kapital se može predstaviti u tri fundamentalna oblika: kao ekonomski kapital, koji je smjesta i direktno konvertibilan u novac i može biti institucionaliziran u obliku vlasničkih prava; kao kulturni kapital, koji je konvertibilan, pod određenim uvjetima, u ekonomski kapital i može biti institucionaliziran u obliku obrazovnih kvalifikacija; i kao socijalni kapital, sačinjen od društvenih obaveza ('veza'), koje su konvertibilne, u određenim uvjetima, u ekonomski kapital i može biti institucionaliziran u obliku titule plemstva

(Bourdieu 1986:242)

ima svoje efekte na status osobe u društvu te se često može svesti na binarizam visoke i niske kulture gdje prepoznavanje i upoznatost s visokom kulturom predstavlja i viši status govornika –u široj slici neprepoznavanja Bourdieu govori o fenomenu zvanom allodoxia⁵ te kaže da

Potrošači mišljenja mogu napraviti greške oko objekta (allodoxia) i, štoviše, što se više oslanjaju na politički neizvjesne, ili čak neodređene, sheme njihovog klasnog etosa, zbog nedostatka konkretno političkih načela percepcije i uvažavanja, to je vjerojatnije da će podržati mišljenja koja nisu njihova. Ali oni također mogu izabrati jedno konstitutivno mišljenje kada, znali oni to ili ne, bi izabrali neko drugo, više ili manje drugačije kada bi takvim bilo konstituirano i, prije svega, ako bi, izjavljivano od strane određene grupe stručnjaka, imalo pravo na uglednost

(Bourdieu 1984:459-460).

Škole sudjeluju u igri statusnog obilježavanja i klasificiranja time što se kroz godine obrazovnog sistema perpetuira ideja 'općeg znanja' (i 'zdravog razuma'), znanja za koje se smatra da svi posjeduju⁶ (ili bi trebali posjedovati), što možemo vidjeti u primjerima obavezne lektire za satove Hrvatskog jezika ili skladatelja i umjetnika koje se proučava na satovima Glazbene i Likovne kulture. Svi smo upoznati s genijalnošću Beethovenovih skladbi, ali se moramo zapitati zašto je baš to glazba s kojom moramo biti upoznati dok se žanrovi poput jazza, rocka, metala, elektroničke glazbe te silni drugi, kontinuirano zanemaruju unutar obrazovnog sistema. Istim tokom misli se možemo zapitati i o autorima koji se čitaju kao dio predmeta Hrvatski jezik, kao i o umjetnicima o kojima se uči na satovima Likovne kulture. Glazba s kojom su učenici upoznati te s kojom se sreću u svojim svakodnevicama se zanemaruje unutar kurikuluma, kao i što se unutar obavezne lektire ne nalaze knjige s kojima bi se učenici mogli poistovjetiti, već pronalazimo 'velika' djela 'velikih' autora koja su nepoveziva s našim životima. Škola utoliko ima ulogu širenja znanja koje je vrijedno poznavanja, valoriziranja određenih žanrova/knjiga/stilova/itd. te time pokušavajući

⁵ „Allodoxia, heterodoksija koja se doživljava kao da je ortodoksija koja je izazvana ovim nediferenciranim poštovanjem, u kojoj se žudnja kombinira s anksioznošću, vodi malog buržuja da laganu operu shvati kao 'ozbiljnu muziku', popularizaciju kao znanost, 'imitaciju' kao originalni predmet, i da pronade u ovom istovremeno zabrinjavajućem i pretjerano uvjerenom lažnom prepoznavanju izvor zadovoljstva koji još uvijek duguje nešto osjećaju razlikovanja“ (Bourdieu 1984:323)

⁶Trebamo ostati svjesni da su koncepti poput 'zdravog razuma' ili 'općeg znanja' prije svega povijesno uvjetovani i prate određene tokove misli i njihov razvoj te shodno tome i igraju vlastite uloge u perpetuaciji i reprodukciji dominacije.

nametnuti 'opće znanje' svima. Škole time ponavljaju ideje općeg znanja, koje se uspostavlja samo na idealu educirane osobe te opće znanje utoliko postaje i samo ideal kojemu se teži, iako ne možemo objasniti zašto. Osobno nisam protiv ideje općeg znanja, ili protiv educiranijeg stanovništva, no u ovakvome sistemu se to znanje nameće kao obavezno, dok u našim životima igra minimalnu ulogu. U školskome sistemu ono služi za (izuzev stvaranja opreke educiranih-needuciranih, visoke-niske kulture) diferencijaciju interesa, kako bi se dobilo uvid u (ili razvio interes) individuu i njene interese i vještine, čime ju se upućuje na njezin daljnji razvoj. No i unutar ovoga vidimo ponovno kompartmentalizaciju disciplina, gdje je svaka strogo ograničena od ostalih znanosti, dok su u realnosti kemija i likovne umjetnosti blisko povezane, kao što su i glazbena umjetnost i fizika (te brojne ostale). Važno je za napomenuti u ovome dijelu da nisam osobno protiv općeg znanja ili 'opće kulture', već da se ona u svome sadašnjem obliku nameće kao obavezna te se potom opravdava kao mehanizam za prepoznavanje i razvoj učenikovih interesa i talenata, no istovremeno bi se jednaki (ako ne i veći) efekt mogao postići ukoliko bi se gradivo predmeta temeljilo na stvarima koje učenike interesiraju unutar toga polja. Ideje općeg znanja ili opće kulture nemaju svrhe za naše živote, osim da uspostave okvire znanja koje je vrijednije od ostalog, kao i prava hvalisanja o upoznatosti s općom kulturom unutar određene države, utoliko uspostavljajući ideal kojemu se teži te koji se kontinuirano pomiče kako se društvena zaliha znanja povećava, no koji unutar školskoga sistema ne potiče pronalaženje vrijednosti, već samo prepoznavanje da (unaprijed od više instance zadana) vrijednost postoji. Alternativa takvome pristupu bi bila individualiziraniji pristup, unutar kojega se preko učenikovih interesa i zapažanja pokušava i raspirati njegov interes za dato znanje – npr. preko glazbe koju učenik sluša začu u analizu te glazbe, njene komponente, povijesni razvoj žanra te njegova povezanost s ostalim žanrovima, kako bi se potaknulo pronalaženje vrijednosti i u ostalim žanrovima. No, jer se škole fokusiraju na ulogu filtra preko kojega se učenike vrjednuje (u svim aspektima), ne čudi da ni u ovome aspektu škole ne djeluju ka poticanju i razvoju učenika *općenito*, već da pokušava i učenike kompartmentalizirati prema njihovim interesima i talentima.

viii) Vještine

Škole kroz mehanizme kompartmentalizacije provode ideju 'vještine' i 'sposobnosti'. Oni najспособniji (ili 'najinteligentniji?') će imati bolje rezultate, što će se odraziti u njihovu upisivanju srednjoškolskog obrazovanja, potom visokoškolskog, itd; drugim riječima, specijalizacija najviše razine je ultimativni cilj – pronalazak jednog područja za koje je osoba 'više sposobna' te daljnji razvitak sposobnosti unutar toga područja. Istovremeno, obrazovni sistem podučava vještinama koje su (navodno) potrebne za život u suvremenome svijetu – „Primjenom dokumenata nacionalnog kurikuluma u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj osigurat će se: **Učenicima** - korisnije i smislenije obrazovanje, usklađeno s njihovom razvojnom dobi i interesima te bliže svakodnevnom životu, obrazovanje koje će ih osposobiti za život u 21. stoljeću, svijet rada, nastavak obrazovanja i cjeloživotno učenje“ (web stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja) – što je vrlo očito na primjerima Hrvatskog jezika – čitanje i pisanje – te Matematike – osnove računanja. Nagađamo da bismo mogli reći da i predmeti poput Geografije služe u takve svrhe, poznavanje vlastite države, karti, itd. su vještine koje bi mogle poslužiti u daljnjim instancama života, iako se to ne čini vjerojatnim s današnjom tehnologijom preko koje većina ljudi ima GPS u svome džepu, kao i što može većinu podataka pronaći na internetu, što uostalom vrijedi i za većinu predmeta koje se podučava, dostupnost informacija je veća nego ikada prije, tako da se čini da bi bilo vrjednije truda učenike podučavati kako da prepoznaju validne informacije te kako se baviti istraživanjem preko interneta, nego od njih zahtijevati pamćenje podataka. No da se vratimo na temu vještina unutar obrazovanja – kao što je već rečeno, iako su neke od stvari koje se učenike podučava korisne (i nužne) u kasnijim instancama života, istovremeno se te vještine ne podučava na korisne načine, tj. one ostaju u apstraktnim oblicima – npr. izračunavanje poreza je vještina s kojom se veliki dio ljudi suočava u svojim 'odraslim' životima, ali se nju ne podučava unutar obrazovnog sistema. Štoviše, postoji cijela profesionalna grana koja je zasnovana upravo na činjenici da veliki broj ljudi tu vještinu ne posjeduje. Ideja vještine je ipak interesantna kada je u pitanju obrazovni sistem, jer nam ona odaje koliko su naši životi pod utjecajem ekonomije od najranije dobi. Kao što je prijašnje ustanovljeno, ideologije 'vrijednosti' u oblicima umjetnosti su prisutne unutar obrazovnog sistema te je također prisutan 'znanstveni' pristup u istim tim područjima, što na različite načine utječe na društvenu podjelu u kasnijim fazama života. Istovremeno smo suočeni sa shvaćanjem obrazovanja kao temelja ekonomskog prosperiteta (koji je zauzvrat shvaćen kao temelj prosperiteta svake

individue pojedinačno). Fokus na ekonomiju možemo zamijetiti unutar srednjoškolskog obrazovanja gdje dolazi do više razine filtracije učenike prema njihovim 'sposobnostima' – drugim riječima, ako učenici dolaze iz nepovoljnih uvjeta unutar kojih se nisu mogli posvetiti zahtjevima obrazovnih ustanova (te ne pokazuju ekstremne razine talentiranosti za neko područje), osuđeni su na upis strukovnih škola⁷ (ako uopće nastave svoje obrazovanje). Shodno tome, obrazovni sistem u trenutku srednjoškolskog obrazovanja prestaje (djelomično) kao svoj fokus imati razvoj ličnosti te poprima oblik zanatstva. Ideja zanatstva nije fokus kritike u ovome slučaju, već način na koji se ona slaže u širu sliku. Gimnazije, kao oblici srednjoškolskog obrazovanja koji najčešće vode ka visokoškolskom obrazovanju, ne poprimaju oblik zanatstva, već nastavljaju reproducirati ideju 'znanja' kakvu smo vidjeli u osnovnoškolskom obrazovanju, ali se zanatski oblik obrazovanja često poprima na višim razinama obrazovnog sistema gdje dolazi do veće specijalizacije. Razlika se često utoliko svodi na vrijeme koje je osoba utrošila kako bi došla do svoje razine 'zanatstva', iako je put koji do te razine vodi često pun prepreka koje nisu povezane sa završnim ciljem. Drugačije rečeno, gradivo koje se podučava u visokoškolskom obrazovanju je često nepovezano s velikim dijelom gradiva koje se obrađivalo tijekom srednjoškolskog obrazovanja, a koje je trebalo služiti kao priprema za nastavak školovanja – npr. društvene znanosti koriste vrlo malo (ako uopće) prirodnih znanosti u svojim kurikulumima te obrnuto. Primjer u ovome slučaju je dosta specifičan, jer se gleda gimnazijski program, no istim principom analize bismo mogli doći do sličnih zaključaka i u ostalim vrstama srednjih škola. Rezultat obrazovnog pristupa u ovome je to da određena skupina ljudi započinje svoj 'zanatski trening' u kasnijem razdoblju života, jer je procijenjeno da su oni bili vrijedniji 'općeg' znanja (te da je to 'znanje' vrijednije). Ultimativno, potrebe za ovakvom vrstom diferencijacije, koja određenoj skupini ljudi onemogućuje (ili obeshrabruje) upisivanje visokoškolskog obrazovanja, zapravo nema. Obrazovanje se tijekom cijeloga procesa velikim dijelom svodi na teorijsko (faktično) razumijevanje bazičnih komponenti određene profesije, koje se često unutar prakse ne pokazuju korisnima, iskoristivima, ili validnima, a istovremeno i predstavljaju oblik znanja koji nema svrhu jer je i na ovoj razini sveden na reproduciranje činjenica koje osoba može u kasnijim trenucima života pronaći po potrebi.

⁷ Fraza 'osuđeni su' sa sobom nosi i mogućnost pogrešne interpretacije autorovog stava. Definitivno postoje učenici koji su imali mogućnost upisa i drugih vrsta srednjih škola pa su zbog vlastitih interesa izabrali strukovnu, kao i što vjerujem da postoje učenici koji su upisali gimnaziju, iako to nije bilo u skladu s njihovim interesima. Pri upisivanju srednjoškolskog obrazovanja postoje faktori izvan samih interesa učenika, tako da roditeljsko mišljenje, ekonomska situacija i mogućnost učenika, mišljenje vršnjaka, svi mogu igrati ulogu u izboru. Naum nije valorizirati strukovne škole kao manje vrijedne gimnazija ili umjetničkih škola (iako jedrušteno shvaćanje ovih škola i mogućnosti koje one nude tematika kojom bi se moglo baviti), već reći da „izbor“ u nekim slučajevima zapravo i ne postoji.

ix) Komodifikacija, individualizam, i meritokracija

Kroz ove pristupe individualizacije i kompartmentalizacije školski sistem sudjeluje u reprodukciji sistema koji se temelji na ideji komodifikacije, tj. „procesu koji konkretizira na mikrorazini ciljeve marketizacije, a znači pretvaranja prirode, stvari, ljudi, odnosa, značenja i nematerijalnih resursa u robu na tržištu, pa čak i samoga ljudskog života“ (Peračković 2008:977). Sistem vrijednosti koji se ovime nameće jest sistem profita, koji započinje u obliku komodifikacije znanja. Teza da znanje postaje roba znači da znanje dolazi na tržište robe. Ako je znanje dio tržišta to znači da se znanje može kupiti, u obliku dodatnih knjiga, instrukcija, i sl. Znanje koje se na ovaj način sakuplja (tj. kupuje) predstavlja dodatnu akumulaciju kulturnog kapitala. Kulturni kapital se unutar obrazovnog sustava izražava u obliku ocjene, jer osobe s većim kulturnim kapitalom općenito imaju i bolje rezultate u obrazovnom sustavu (kao što je ranije ukazano pomoću Bernsteina). U skladu s time, osobe koje imaju veći početni ekonomski i kulturni kapital također lakše postižu daljnju akumulaciju kapitala, koja bi u ovome slučaju značila da osobe koje imaju bolje rezultate u školi (zbog početnog većeg ekonomskog i/li kulturnog kapitala) zbog boljih ocjena upisuju (ili mogu upisati) i više razine obrazovanja te time zadobiti i dodatni kulturni kapital. Oblik razmjene u ovome slučaju zadržava oblik razmjene novčane valute (najčešće), jer se znanje kupuje novcem te se potom kupljeno znanje, tj. akumulirani kulturni kapital manifestira u ocjeni⁸. Utoliko u školskome sistemu vidimo početak ideologije individualiziranog kapitalizma – osoba uloži određenu količinu vremena i truda u pamćenje činjenica te potom te činjenice ('znanje', koje možemo već na ovome stupnju nazvati robom) zamjenjuje za ocjenu, koju potom kasnije može zamijeniti za nastavak školovanja tijekom kojega se sveukupni proces ponavlja te na kraju svoga obrazovanja razmjenjuje svoje stečeno znanje za određenu profesiju unutar koje se (samo) dio znanja koje je osoba stekla tijekom svojeg obrazovanja razmjenjuje za neku novčanu svotu. Kao što je već rečeno, svaki neuspjeh u ovome procesu je objašnjen sa individuinom neadekvatnošću i nedovoljnim trudom, logikom koja se proteže i na objašnjavanje lošijih ekonomskih situacija društvenih skupina. Drugim riječima, osobe same na ovaj način postaju shvaćane kao robe, lišene humanih značajki i svedene na njihovu 'tržišnu vrijednost', ultimativno vodeći do načina razmišljanja u kojemu su skupine ljudi koje su lošije pozicionirane tu poziciju i 'zaslužile'. Kao što je ranije rečeno, meritokracija unutar

⁸Pri ovome se ne dotičemo mogućnosti i primjera mita i korupcije unutar obrazovnog sistema pomoću kojih se može utjecati na učitelje i profesore.

obrazovnog sistema nastavlja biti ideal, ali jedan kojemu se nismo približili, jer početna stajališta jako variraju ovisno o klasnoj (te rasnoj i spolnoj) skupini unutar koje se nalazimo. Istovremeno pak trebamo biti svjesni da se i taj ideal meritokracije zasniva na kapitalističkom razumijevanju svijeta⁹, prema kojemu je sve roba te profit zauzima primarno mjesto u hijerarhiji ciljeva, iz toga razloga nas ne može ni čuditi što se u školama ne podučava kritičko razmišljanje, analiziranje diskursa, antropologije i razumijevanje drugih perspektiva, filozofska promišljanja o bitku, itd., jer se u trenutnom ekonomskom stanju niti jedna od tih opcija ne predstavlja profitabilnijom od već postojećih industrija. Iz istoga razloga ne čudi da je osnovnoškolsko obrazovanje obavezno, dok srednjoškolsko obrazovanje nije (u trenutku pisanja ovoga rada u Hrvatskoj), gledano kako i to rezultira odbacivom jeftinom radnom snagom na temelju koje se profit ostvaruje. Podjela učenika u različite srednje škole služi za opravdavanje ideologije 'zaslužnosti', dok istovremeno blokira mogućnost napretka određenim skupinama, no (možda i važnije) također onemogućuje napredak razumijevanja društva kao i individue na mikrorazini. Za bijeg od školstva koje je podređeno kapitalu i ideologiji robe bilo bi potrebno rekonceptualizirati naše shvaćanje 'znanja', školstva, metodologija, ciljeva, osobe, itd. Na učenike (kao uostalom i sve ljude) bi trebalo prestati gledati kao na robe, dok bi se školski sistem morao prestati gledati kao preteča tržišnom mehanizmu (te istovremeno kao njegov nastavak i njegovo utjelovljenje) te bi se različite škole trebalo izjednačiti (o čemu će biti riječi u kasnijem dijelu rada o Kurikularnoj reformi). Različite individualnosti bi trebale biti potaknute, što bi podrazumijevalo manje razrede i višu razinu sudjelovanja, kao uostalom i povećanje profesorskih plaća – „Kako je istaknuo Matija Kroflin, makroekonomist Nezavisnog sindikata znanosti i visokog obrazovanja, u Hrvatskoj plaće u osnovnoškolskom obrazovanju zaostaju pet posto za prosječnom plaćom u državi, a obrazovanje se među 19 djelatnosti prema plaćama osoba s VSS-om nalazi na uvjerljivoj

⁹ Meritokracija nije nužno vezana za kapitalistički način razmišljanja, ali u ovome slučaju ona je pod velikim utjecajem kapitalističkog načina razmišljanja. Kroz komodifikaciju i ekstremni individualizam se meritokracija koristi kako bi se opravdale strukturalne nejednakosti unutar obrazovnog sustava te klasne nejednakosti unutar društva. Shvaćajući sve kao robu, uključujući ljude, ideja „svakome prema zaslugama” se može koristiti kao opravdanje za ekstremne razlike u društvu i, u nekim slučajevima, nehumano postupanje prema ljudima i nehumane uvjete života. Unutar kapitalističkog načina razmišljanja profit postaje važnija od ljudi te ljudi postaju roba, tj. način dobivanja profita, pri čemu se ideja „svakome prema zaslugama” koristi kako bi se opravdala društvena nejednakost (bez razumijevanja strukture koja do nje dovodi) i odbacivanje ljudi (i ljudskih života) upravo jer su svedeni na oblik robe. Pri tome meritokracija služi kako bi bilo moguće reći da osoba „nije bolje ni zaslužila”, iako „bolje” u takvim slučajevima zna često značiti zapravo samo humane uvjete života. Nadalje, unutar obrazovnog sustava se ljude vrjednuje „prema zaslugama”, no one su vrlo često rezultati kulturnog kapitala na koji sami učenici imaju vrlo malo efekta te su najčešće rezultat roditeljskog statusa, shodno čemu bi „svakome prema zaslugama” imalo više smisla pretvoriti u „svakome prema roditeljskom statusu” pri čemu se ideja „zasluge” kod učenika, kao suparnika koji započinju na istim razinama, tj. početnim pozicijama, u potpunosti gubi. Meritokracije je u tome slučaju pod utjecajem kapitalističkog načina razmišljanja zato što prije svega vrjednuje akumulaciju kapitala, u ovome slučaju kulturnog kapitala, ne obazirući se na nemogućnosti ili prednosti određenih skupina u tome procesu.

zadnjem mjestu: prosjek plaće VSS zaposlenika u 19 djelatnosti iznosi 12.581 kunu bruto, a u obrazovanju 8958 kuna bruto“ (Cvrtila 2017), razvijanje infrastrukture kako na školskim razinama tako i na područnim (i državnim) razinama kako bi se osigurala mogućnost izbora. Rekonceptualizacija znanja bi zahtijevala odricanje sistema standardiziranih ispita znanja te njihovo zamjenjivanje drugačijim sistemom evaluacije, poput ispita za svako profesionalno područje zasebno, u pokušaju da se potakne interes za gradivom, drugim riječima, da se ocjene kao eksterni motivi prestanu gledati i kao primarni pokretači. Istovremeno bi analize političkog diskursa i građanski odgoj, tj. znanje koje će imati izravne posljedice na ljudske živote, trebale biti uvedene kao obavezne na svim razinama. Prije svega bi se u sveukupnom procesu trebalo shvatiti da su i djeca (učenici) individue koje imaju vlastite interese, perspektive, osobnosti, koje ih čine posebnima te da i njihovi glasovi vrijede jednako kao i naši, tj. da ljudi nisu robe te da učenici nisu bezlične mase koje čekaju da budu isklesane putem školskog sistema. Utoliko bismo se mogli referirati na pedagogiju Henryka Goldszmita (pseudonim: Janusz Korczak):

Ameliorativno suosjećanje, najdublja osnova Korczakovog pedagoškog pristupa, kombinira etiku koja teži pravdi i etiku koja teži brižnosti. Pedagogija koja se temelji na ameliorativnom suosjećanju uključuje:

- 1. promatranje teških djelovanja učenika kao izražavanja iskustva njegovog sadašnjeg sebstva;*
- 2. davanje poštovanja učenikovom trenutnom sebstvu, uključujući tolerantan i strpljiv stav prema negativnom ponašanju i osobinama;*
- 3. pedagoško opraštanje, uvažavanje učenika i prihvaćanje nje kakvom ona je, izgradnja odnosa povjerenja između učenika i odgajatelja, što je nužan uvjet za imanje bilo kakvog obrazovnog utjecaja na učenika;*
- 4. ponuditi učenicama mogućnosti za djelovanje koje će ju izazvati da unaprijedi sebe i društvo u kojem živi;*
- 5. pozivajući učenike da steknu alate i vještine potrebne za samopoboljšanje i društveno unaprjeđenje, da ih prakticiraju i primijene u životu.*

Zajedno, ove komponente stvaraju jedinstvenu sintezu moralnog obrazovanja temeljenog na brizi i pravdi. Kako? Vrlina suosjećanja donosi pravednost i milosrđe u

područje pravde, dok etika pravde oblikuje i vodi etiku brige. Etika pravde, bazirana na refleksivnim i kritičnim intelektualnim principima, nameće granice etici brige, koja se temelji na emocionalnim međuljudskim odnosima

(Silverman 2017:161-162).

x) Ministarstvo i obrazovanje

(1) Osnovnoškolsko obrazovanje

Uloga osnovnoškolskog obrazovanja je na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske sročena ovako:

Ciljevi odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama

- 1. osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima,*
- 2. razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta,*
- 3. odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva,*
- 4. osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća,*
- 5. osposobiti učenike za cjeloživotno učenje*

(Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske)

Za veliki dio datih ciljeva bismo rekli da su plemeniti te da u svoj fokus stavljaju djecu te njihovu dobrobit, no ipak se čini da ostaju neki problemi kada pokušamo razumjeti na što se točno misli u ovim formulacijama pa ćemo pokušati proći svaku od točaka i vidjeti što se točno poručuje njome.

U prvoj točki vidimo da je riječ o 'sustavnom' podučavanju, što nagađamo ima dva značenja, prvo je da postoji nacionalni kurikulum koji je temeljni dio obrazovnog sistema, a drugo da je riječ o sistematičnom podučavanju unutar kojega se s lakših predmeta prelazi na kompliciranije. Vjerojatno bismo također mogli sustavno podučavanje razumjeti i kao kapitalističko podučavanje, gledano kako kapitalizam možemo definirati kao vrstu sustava– „Kapitalizam je, kao način proizvodnje, ekonomski sustav proizvodnje i razmjene koji je usmjeren prema proizvodnji i prodaji roba unutar tržišta za profit...“ (Walsh u Jenks 1998:16), ili pak kao robno podučavanje, gledano kako je u toj frazi riječ o sustavu vrijednosti. Mogli bismo se i zapitati zašto je potreban sustavan način podučavanja ako smo svjesni da modernim društvima vladaju nejednakosti. Istovremeno smo suočeni s nastavkom prve točke prema kojoj svako dijete ima svoje sposobnosti i sklonosti, što možemo shvatiti kao razumijevanje svake individue kao posebne i specifične jedinice te nije sasvim jasno na koji način se (ili bolje rečeno, zašto se) pokušava ljude homogenizirati. Moguće je da sustavno podučavanje utoliko podrazumijeva i promjene sustava, tj. prilagođavanje sustava svakom pojedincu, no u tome slučaju nije jasno zašto postoji obavezni nacionalni kurikulum te zašto se uopće naziva sustavom ako će se mijenjati za svaku individuu. Smatram da se odgovor nameće već iz nastavka ove točke, a to je unapređivanje intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja. Vrijedno je napomenuti da se ovaj 'napredak' strogo regulira od strane Državnog aparata te da bismo mogli i preformulirati ovaj cilj i kao „kontrola pojedinaca i njihovih osobnosti, kako u sadašnjosti, tako i u njihovoj potencijalnoj budućnosti, putem ideološkog djelovanja koje oblikuje ljudske ličnosti“.

Iduće dvije točke možemo povezati u analizi pa reći da se nacionalni identitet zasniva na ideji Drugosti

Pod „nacionalizmom“ prije svega podrazumijevam naviku po kojoj pretpostavljamo da se ljudska bića daju klasificirati poput insekata, i da se cijeli blokovi od nekoliko miliona ili desetaka miliona ljudi mogu sa sigurnošću označavati kao „dobri“ ili „loši“. Zatim – a to je puno važnije – podrazumijevam naviku da se identificiramo sa pojedinom nacijom ili kojom drugom strukturom, da je stavljamo s onu stranu dobra i

zla i ne prihvatamo nikakvu drugu zadaću do unaprijeđivanja njenih interesa (...) Također, vrijedi još jednom istaći da nacionalistički osjećaji mogu biti čisto negativni. Postoje, na primjer, trockisti koji su jednostavno postali neprijatelji SSSR, a da nisu razvili korenspondirajuću lojalnost nekoj drugoj strukturi. Kad čovjek shvati implikacije ovoga, narav onoga što podrazumijevam pod nacionalizmom postaje u dobroj mjeri jasnija. Nacionalist je onaj koji razmišlja isključivo, ili uglavnom, u okvirima kompetitivnog prestiža. On može biti pozitivan ili negativan nacionalist – to jest, može koristiti svoju mentalnu energiju da hvali ili blati – ali u svakom slučaju njegove misli uvijek skrenu na pobjede, poraze, trijumfe i poniženja. On historiju, a naročito modernu historiju, vidi kao beskrajni niz uspona i padova velikih struktura moći, i sve što se dogodi, njemu se čini kao dokaz da je njegova strana na višem stupnju, a omraženi rival na nižem. I konačno, bitno je da se nacionalizam ne brka sa pukim obožavanjem uspjeha. Nacionalist se ne rukovodi načelom pukog pristajanja uz jaču stranu. Naprotiv, tek nakon što je odabrao svoju stranu on sebe ubjeđuje da je ona najjača, i u stanju je da se drži tog svog uvjerenja čak i kad su činjenice u ogromnoj mjeri protiv njega

(Orwell 1945:3-4)

koja u sebi podrazumijeva određenu razinu isključivanja ostalih skupina. Također možemo napomenuti da se često nacionalizmi transliraju u društvima u netoleranciju (te ponekad mržnju) što je u čvrstom kontrastu s ciljem poticanja tolerancije, poštivanja različitosti te životom u multikulturalnom društvu. Kao što je već rečeno, u stvarnosti se na razini državne moći ne vide pokušaji osposobljavanja za „aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva“.

Četvrta točka govori o kompetencijama, iako nije jasno na koje stručne kompetencije se misli kada je riječ o osnovnoškolskom obrazovanju, kao i što se govori o 'općeobrazovnim' kompetencijama, ideju čega (iako ne striktno kompetencije) smo već ranije pokušali razumjeti te uvidjeli da se i ona temelji, u svom sadašnjem obliku, na dokazivanju uloženog vremena, a ne na usvajanju gradiva. Ostatak ove točke priznaje da je obrazovni sistem u službi ekonomije i ekonomskih zahtjeva (iako bi vjerojatno branitelji ovoga sustava preferirali formulaciju 'pod utjecajem ekonomije' jer bi se tako dao privid manje razine kontrole koju vladajući ekonomski sustav ima nad obrazovnim sistemom).

Zadnja točka se bavi onime što je već prijašnje analizirano, a to je ideja 'učenja', tako da se shodno prijašnjoj analizi moramo i *tehnički* složiti s ovom točkom da je cilj „osposobiti“ učenike, putem vještine čitanja, za cjeloživotno učenje, iako se niti na jednoj drugoj razini ovaj cilj ne odražava.

(2) Srednjoškolsko obrazovanje

Za srednjoškolsko obrazovanje postoji opis:

Srednjoškolskim obrazovanjem svakome se pod jednakim uvjetima i prema njegovim sposobnostima, nakon završetka osnovnog školovanja, omogućava stjecanje kompetencija za uključivanje na tržište rada i nastavak obrazovanja na visokim učilištima [...] Gimnazije će vas pripremiti za nastavak obrazovanja, strukovne škole osposobiti za uključivanje na tržište rada ili vam pružiti mogućnost nastavka obrazovanja, a umjetničke škole omogućiti stjecanje znanja, razvoj vještina, sposobnosti i kreativnosti u različitim umjetničkim područjima.

(Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske)

Kao što je ranije rečeno, postoje tri vrste srednje škole, to su: gimnazije, strukovne škole, umjetničke škole. Gimnazije se dijele na šest podvrsta gimnazija, u strukovnim školama nalazimo barem trinaest podskupina te pod umjetničkim školama pronalazimo tri obrazovna programa.

Kao i kod prijašnje analize, i ovdje primjećujemo da se govori o „jednakim uvjetima“, fraza koja ne znači puno kada znamo da nemaju svi jednake mogućnosti te o individualizaciji sposobnosti, tj. ponovno srećemo meritokratska načela o kojima smo već ranije raspravljali. Podjela srednjoškolskih ustanova i 'prednosti' svake vrste ne zahtijevaju vlastitu analizu, dovoljno je reći da se na ovoj razini ponavlja analiza o podređenosti škola tržištu rada, reprodukciji društvenih podjela, i kompartmentalizaciji (specijalizaciji).

Interesantan je opis gimnazija:

Gimnazije su četverogodišnje općeobrazovne škole koje učenici završavaju polaganjem državne mature.

U gimnazijskim obrazovnim programima učenici stječu kompetencije (znanja i vještine) iz općeg znanja, što predstavlja kvalitetnu osnovu za nastavak obrazovanja na visokoškolskim ustanovama.

Gimnazijski obrazovni program obogaćen je izbornom i fakultativnom nastavom te izvannastavnim aktivnostima koje škole nude sukladno svojim materijalnim i kadrovskim mogućnostima

(Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske)

Kao što je ranije analizirano opće znanje, u ovome opisu vidimo da je opće znanje fokus gimnazijskog programa. Ono predstavlja „kvalitetnu osnovu“, iako nije pojašnjeno što to znači ili zašto je ona potrebna iz petnaest različitih predmeta kada je iduća razina obrazovanja svedena na specijalizacije unutar određenih znanosti, kao što nije niti rečeno zašto neke skupine ljudi nisu vrijedne istog tog znanja. Nagađamo da se odgovor na to pitanje nalazi u prijašnjem opisu i individualnim sposobnostima, no time se ponovno vraćamo na tematiku meritokracije unutar obrazovnog sustava, o čemu je već bilo dovoljno riječi. Vrijedno je napomenuti da je riječ o opisu gimnazija općenito, ne samo jedne vrste gimnazije, prema čemu bismo mogli zaključiti da se u svim gimnazijama nalazi neka razina 'općeg znanja' bez obzira na 'specijalizaciju' gimnazije, što dodatno pojačava naše pitanje o isključenosti ljudi iz ove riznice 'znanja'. Pogotovo danas kada je uvriježeno mišljenje da je srednjoškolsko, ako ne i fakultetsko, obrazovanje potrebno za manevriranje tržištem rada i ekonomijom, bilo bi vrijedno zapitati se iz kojih razloga (individualnih, psiholoških, društvenih, ekonomskih...) i dalje postoje osobe koje prekidaju svoje obrazovanje nakon osnovnoškolske razine te da li je moguće (i kako) djelovati da se potakne nastavak školovanja. Pri ovome pitanju trebamo biti svjesni da iako je tematika ovoga rada kritika obrazovnog sustava kao i ideja koje su mu temelji te da osobno smatram da je potrebna radikalna promjena sveukupnog sistema kako bi se individue pripremlilo za život u suvremenom dobu, istovremeno treba biti svjestan da se takva radikalna promjena ne nalazi na obzoru tako da smatram da je konstruktivnije promatrati na kojim mjestima se trenutni sistem može poboljšati.

Za kraj je zanimljivo zamijetiti da je Ministarstvo znanosti i obrazovanja svjesno razlika među školama, tako da u opisu spominju izvannastavne aktivnosti i izborne kolegije koji ovise o materijalnim i kadrovskim mogućnostima škola. Možemo zaključiti da razlike među školama postoje, da određene škole imaju veće financije od ostalih te vjerojatno i ostale vrste mogućnosti, čime se možemo ponovno zapitati o efektu koji zapravo 'jednaki uvjeti' imaju

unutar obrazovnog sistema, kada i samo Ministarstvo znanosti i obrazovanja (suptilno) priznaje da mogućnosti nisu svima jednake. Možda bismo se mogli zapitati hoće li ovakve razlike dovesti do škola s većim financijama unutar većih gradova, hoće li 'segregacija' klasnih skupina rezultirati i različitim razinama kvalitete obrazovanja među tim skupinama, da li infrastrukture geografskih područja i njihova povezanost imaju efekta na obrazovne ustanove, itd., no izgleda da je jednakost uvjeta dovoljna i za negiranje i/li opravdavanje nejednakosti mogućnosti.

(3) Politika nejednakosti

Ovim 'opravdavanjem' možemo ukazati na povezanost školskog sistema sa svim ostalim društvenim aspektima. Kao što sam pokušao do sada kroz rad ukazati, školski sistem je, u svom trenutnom obliku, neraskidivo povezan s ekonomskim razumijevanjem progresa i prosperiteta, no istovremeno se shvaća kao odvojen od političkog života pa se tako možemo često susresti sa stavom da 'politici nije mjesto u školi' (ili pak da je škola mjesto bez konflikta) i/li da je školstvo zasebna sfera koju treba promatrati kao odvojenu od ostalih. Takav pristup vidimo i u prijašnjem citatu, prema kojemu se priznaje da postoje diskrepancije među različitim školama i njihovim ponudama, no objašnjenje tu staje. Unatoč nedostatku detaljnijeg objašnjenja, ili navođenja koje su to škole koje imaju veću/bolju ponudu te što ona točno podrazumijeva, možemo se zapitati o pukom 'prihvatanju' ovih razlika te što nam ono govori. Možemo ovakav stav shvatiti kao perspektivu prema kojoj je školski sistem odvojen od ekonomskog sistema (na državnoj razini financiranja), tako da je dovoljno priznanje da razlike među područjima postoje, no pitanje ekonomskih razlika različitih područja je nužno političko pitanje koje podrazumijeva kategorije poput klase, rase, i spola te koje imaju veliku ulogu u stvaranju društvene podjele. Ako smo svjesni da neke škole imaju manju ponudu i nude manje mogućnosti naspram drugih, moramo također razumjeti da se odluke o financiranju donose od strane političkih entiteta tako da su rezultati različitih ponuda, tj. privilegiranja određenih škola po pitanju financija također nužno politični. Istovremeno smo suočeni sa stvaranjem megalopolisa unutar globaliziranog svijeta, pri čemu dolazi do favoriziranja takvih područja i po pitanju obitavanja, drugim riječima, oni koji su u mogućnosti će često naginjati ka takvim gradovima, što također rezultira i većom ponudom aktivnosti u gradu, no i većim obujmom mogućih poslova. Relativno je sigurno za

pretpostaviti da će veliki dio stanovnika takvih gradova biti dio srednje klase. Međudjelovanje svih ovih elemenata, i mnogih drugih, rezultira većim financiranjem škola u takvim gradovima, kao i većom ponudom školskih i gradskih izvannastavnih aktivnosti. No pitanje na ovoj razini i dalje ostaje politično, jer se unatoč našem shvaćanju da su mnogi faktori van kontrole Državnog aparata, i dalje postavlja pitanje (razine) financiranja industrije u određenim područjima i gradovima, pitanje vrste industrije koja se financira, pitanje infrastrukture koju određuje Državni aparat te financiranja uspostavljanja infrastrukture, itd. Utoliko, dok su neke društvene skupine u nemogućnosti pristupiti obrazovanju s većom ponudom te čija se nemogućnost temelji na kontinuiranom fluksu kompliciranih čimbenika, rezultat je privilegiranje određene društvene skupine po pitanju mogućnosti i ponude, što je (kao što je privilegiranje društvenih skupina oduvijek i bilo) nužno politično pitanje koje se bavi faktorima poput poticaja, jednakosti mogućnosti, osiguravanja progresa, osiguravanja ponude, društvene ravnoteže, itd. te na koje 'jednakost uvjeta' nudi vrlo simplističko i reducirano opravdanje realnih (i kompliciranih) nejednakosti¹⁰.

Moguće je pri ovome reći da je nedostatak mogućnosti i lošija situacija rezultat 'lošijih' odluka roditelja, što bi donekle bilo i točno, no istovremeno se i temelji na razumijevanju društva koje isključuje iracionalno djelovanje, koje (svatko će introspekcijom shvatiti) čini veliki dio naših života, dok također isključuje i vanjske faktore koji djeluju na donošenje odluka, kao i kvalitete života u određenim mjestima. Utoliko bismo kao odgovor mogli reći da su djeca zasebne individue te da ih ne bi trebali 'kažnjavati' radi odluka njihovih roditelja. Istovremeno trebamo razumjeti da se ovakvim pogledom djecu dehumanizira te od početka svrstava u hijerarhiju baziranu na faktorima na koje djeca nemaju utjecaja. Nadalje, dok se može nagovijestiti trag ideje meritokratskih načela unutar obrazovnog sistema, prema čemu bi svatko dijete, bez obzira na odluke svojih roditelja, moglo prekoračiti uvjete svoje okoline, uvidjet ćemo da je i dalje riječ o povlaštenosti određenih skupina (možemo reći da se na ovaj način dvije skupine utrkuju te da jedna trči običnu utrku dok druga trči utrku s preprekama) te da se takvim stavom ne naginje ka jednakosti već se potiče održavanje statusa quo.

Pri ovome također vidimo i naturalizaciju, proces koji Stuart Hall objašnjava kao „reprezentacija dominantnih ideologija kao očiglednih“ (Hall 1980:257), nejednakosti, no i obrazovnog sistema. Nejednake mogućnosti i 'početne pozicije' su postale dio svakodnevice

¹⁰ Argumentacija se u ovome slučaju vodi prijašnje navedenim istraživanjem Chettya et al., prema mojim saznanjima ne postoji slično istraživanje provedeno na području Republike Hrvatske, tako da argument nije nužno u potpunosti primjenjiv na Hrvatsku, ali smatram da i nama nudi zanimljivu polazišnu točku za preispitivanje obrazovnog sustava.

do mjere pukog prihvaćanja takvog stanja kao 'činjenice', prihvaćanja koje nadalje perpetuira opstanak toga stanja. Na istoj ravni možemo govoriti i o predmetima koje učenici slušaju, kao i o školskoj podijeli o kojoj smo ranije u radu govorili. Također možemo govoriti i o školskom rasporedu, broju dnevnih sati koje učenici provedu u školi, vremenima kada škola počinje/završava, ili o praznicima koje učenici imaju. U velikome dijelu ovih elemenata ćemo vidjeti strukturu koja odražava svijet nakon obrazovnog sistema, tj. svijet rada, tako da je teško i zamisliti alternativu sistemu s kojim smo suočeni, a jer je toliko sličan našoj svakodnevici (koja je već naturalizirana, a i jer je većina nas bila dio tog sistema) otežano je na nju gledati kao na promjenjivu. Iz toga razloga možemo ponovno ukazati da je obrazovni sistem neophodno povezan s politikom, tako da se školski kurikulum nužno s vremenom mijenja (npr. jezik koji se podučava može zavisiti od političke situacije u državi, ili za 'manje' političan primjer možemo dati uvođenje Informatike u škole). Također je sama ideja obrazovanja promjenjiva, tako da bismo povijesnim pregledom različitih država i njihovih edukacijskih sistema mogli i vidjeti kako ne postoji jedan oblik 'edukacije' već da ono ovisi o materijalnim i ideološkim faktorima specifičnima za određeno područje, no cilj ovdje nije raditi povijesni pregled, već pokazati da je obrazovanje u kontinuiranom stanju promjene (te da putem njega možemo utjecati i na razvoj društva), u svrhu čega je dovoljno reći da je u bivšoj Jugoslaviji „u školskoj 1952/53 godini uvedeno (...) obavezno osmogodišnje školovanje“ (Latifić 1997:110). Dakle, u trenutku pisanja ovoga rada je prošlo tek 66 godina od kada je uvedena *obaveza* osnovnoškolskog obrazovanja, dok bi se u nekom radu koji se bavi povijesnim pregledom ovoga razvoja moglo i preispitati kako se sama definicija osnovnoškolskog obrazovanja promijenila unazad zadnjih 100-150 godina.

xi) Učenici/e

Pri ovoj analizi se možemo također osvrnuti i na perspektivu koju suvremeni obrazovni sistem ima spram učenika, drugim riječima, način shvaćanja djece iz pogleda institucije (te šireg društva). Kao što je rečeno u prošleme dijelu analize, perspektiva je u ovome slučaju dvostruka, s jedne strane je fokusirana na učenikove potencijale, dok je s druge u njezinom fokusu učenikovo ekonomsko stanje. Shodno tome, u jednu ruku možemo (iz prijašnje navedenih opisa školskog sistema) reći da su djeca u svojim sposobnostima jednaka, da su individue koje imaju svoje vrline i mane te polja svojih interesa i talenata, no da je

njihova sposobnost za učenjem na istoj razini te da su sva sposobna usvojiti gradivo iz školskoga sistema. „Ne postoje dvije vrste uma. Postoji nejednakost u *manifestacijama* inteligencije, prema većoj ili manjoj energiji komuniciranoj inteligenciji od strane volje za otkrivanjem i kombiniranjem novih odnosa; ali ne postoji hijerarhija *intelektualnog kapaciteta*“ (Ranciere 1991:27) - „Univerzalno podučavanje proglašava: pojedinac može učiniti sve što želi“ (Ranciere 1991:56). Ova perspektiva se komplicira sa srednjoškolskim obrazovanjem i visokoškolskim obrazovanjem, gledano kako te razine (idejno) služe za filtraciju onih 'sposobnijih' od 'manje sposobnih', no također se ove institucije ne temelje, kao što je ranije već rečeno, na 'sposobnosti' i razumijevanju, već na uloženom vremenu i radu. Ultimativno, rijetko je riječ o učenikovoju 'sposobnosti' i nedostatku iste te se češće govori o učenikovoju 'volji' („da sjedne i uči“). U drugu ruku smo suočeni s perspektivom koja promatra djecu (ljude) s ekonomskog stajališta te stajališta profita, perspektiva iz koje možemo reći da su određene skupine sposobnije od drugih. Ova perspektiva je dvostrana pa na jednoj strani postoji podjela prema geografiji, klasi, okolini, i ostalim faktorima, prema kojima će određene skupine imati bolje školske rezultate što će rezultirati dojmom da su određene skupine i sposobnije, dok na drugoj strani je moguće govoriti o 'tržišnoj sposobnosti', tako da će se skupine koje su 'bolje prilagođene' tržišnim zahtjevima smatrati i sposobnijima (utoliko bi se moglo i zapitati o statusu, i budućnosti, humanističkih i društvenih znanosti u svijetu, i obrazovnom sistemu, kojemu je primarni cilj profit). Pri ovome su dvije stvari koje bih napomenuo, prva je da se ovako generalizirano shvaćanje ljudi zasniva upravo na tome – generaliziranju te time pokazuje reduktivno razumijevanje individualnosti, dok istovremeno iskazuje simplificirano razumijevanje ljudskog razvoja, shodno tome je važno za napomenuti da

međunarodno iskustvo ukazuje na golemu važnost socio-ekonomskoga položaja obitelji za psihološke procese i ponašanje članova obitelji, što pak djeluje na fertilitetno ponašanje, bračne procese i odgojne rezultate, tj. kognitivni razvoj i socioemocionalnu adaptaciju djece. Osobito je dobro razrađen taj utjecaj u uvjetima nezaposlenosti i ekonomske bijede, koja potiče alkoholizam, nasilničko ponašanje i vanjske i unutarnje oblike neadaptiranosti članova obitelji

(Čudina-Obradović, Obradović 1998:40).

Ponovno je riječ o favoriziranju određenih skupina, bilo klasnih, rasnih, spolnih, ili pak na bazi geografske lokacije. Druga napomena jest da smo suočeni sa sistemom koji sve elemente

podvrgava ispitu profitabilnosti te shodno tome unutar njega drže privilegirane pozicije oni elementi koji rezultiraju većim profitom. Prema tome se, izuzev devaloriziranja onih znanosti koje ne odgovaraju shemi profita, također radi i o devaloriziranju individualnih interesa ako se oni ne čine profitabilnima. Uz to je standardizacija i homogenizacija učenika (i gradiva) shvatljiva, jer i to služi za slanje učenika niz unaprijed zadane putove, bilo profesionalne ili obrazovne.

Pri ovome se možemo također osvrnuti i na to da se upravo kroz ovakvo djelovanje dovodi do dehumanizacije učenika. Uz sve veću stopu birokratizacije te sve veće nadgledanje (osobnosti, individualnog 'progresu', itd.) učenici prestaju biti promatrani kao individue (što je pojačano idejom 'djeteta' koje se tek razvija, za razliku od 'odraslih' koji su se već razvili) te su unutar obrazovnog sistema svedeni na svoje školske (ne)uspjehe, kao što su van obrazovnog sistema svedeni na svoje 'radne sposobnosti'. U samome procesu obrazovanja su često svedeni na automatone čiji je zadatak naučiti gradivo te ga, po zapovijedi, izrecitirati. Njihovi osobni interesi su, putem kurikuluma, ignorirani, dok su njihove perspektive i glasovi ušutkani putem odnosa moći. U tome vidimo naznake 'otrovne pedagogije' – „Mehanizmi otrovne pedagogije su temeljni elementi našeg obrazovnog sustava, koji je konstruiran kako bi usadio poslušnost tako što zahtjeva od studenata da „1) drage volje rade što im je rečeno, 2) drage volje se suzdrže od činjenja onoga što je zabranjeno, i 3) prihvate pravila zbog sebe“ (Miller, 1990, p.13). Tako poslušnost postaje ključni alat za reprodukciju dominantne kulture do mjere da su samostalne misli i djelovanja regulirani od strane sustava ili potisnuti od strane pojedinca, koji je svoju volju podvrgnuo zarobljavanju otrovne pedagogije“ (Macedo u McLaren et al. 1999:118-119). Hobiji i interesi koji nisu strogo povezani sa školskim uspjehom su smatrani manje vrijednima pa se i samo vrijeme van škole pokušava kontrolirati putem domaćih zadaća –pri čemu je interesantno za napomenuti da „smisao domaćih zadaća i njihova svrhovitost dovedena je u pitanju i najnovijim podacima prema kojima 40% učenika osmih razreda prepisuje domaće zadaće „često“ ili „gotovo uvijek“ (Sokol, Vrbošić 2017:111)– i priprema za ispite. Jedan govornik u intervjuu Ivora Goodsona je rekao (za državne ispite) da „otežavaju djeci da koriste ovu školu kako je bila namijenjena, za istraživanje stvari koje ih interesiraju, jer troše toliko vremena fokusirajući se na druge stvari“ (Goodson 2005:124) te izgleda da se ta kritika proteže na nekoliko razina obrazovnog sustava, a ne samo na ispite.

Pri ovome je također vrijedno napomenuti da postoji kontradiktornost između općeg mnijenja o djeci i adolescentima (i djetinjstvu) te praksama koje se utjelovljuju unutar obrazovnog

sistema. S jedne strane smo suočeni (ponovno) s devaluacijom 'djece', tako se putem razumijevanja djece kao nezrele, ne-odrasle, i sl. njihova mišljenja kontinuirano stavljaju u hijerarhiju vrijednosti kao manje vrijedna, no osim devaluacija kognicije, također se i emotivna stanja djece smatraju manje bitnima ili manje važnima. Često se mogu susresti izjave koje tvrde da je djetinjstvo najbolje doba života, doba s najmanje problema i briga, i sl. S druge strane smo suočeni s praksama koje djeci postavljaju obaveze sličnih razmjera onima na radnim mjestima, rasporedima koji su slični radnim rasporedima – „sveukupno je...dnevno opterećenje učenika (nastava + zadaće + učenje = 10sati rada dnevno)“ (Sokol 2005:106), učenici moraju donositi odluke koje će vrlo vjerojatno utjecati na ostatke njihovih života s 14-15 godina (te potom ponovno s 18-19 godina), stavlja se ogroman fokus na školski uspjeh te njegov značaj što rezultira kontinuiranim stresom, brige o budućnosti su također dio sistema, itd. Razlika između percepcije djetinjstva i realnosti djetinjstva je očita, no za svaki slučaj je vrijedno napomenuti da obrazovni sistem ima ogromnu ulogu u stvaranju te realnosti te njenih posljedica. Shodno tome, „adolescenti provode puno vremena u školi, a u periodu rane i srednje adolescencije pritisci i očekivanja unutar škole su najčešći izvori dnevnog stresa“ (Rukavina, Nikčević-Milković 2016:160). Smatram važnim za napomenuti, jer postoji perspektiva koja je spomenuta koja bi odbacila 'dječji stres' kao manje legitimnim razlogom za brigu (jer su to ipak samo djeca koja ne znaju što je 'pravi' stres), da emocije djece i adolescenata nisu manje vrijedne, manje bitne, ili manje legitimne, od emocija odraslih osoba. Shodno tome trebamo biti svjesni da emocije imaju veliki utjecaj na razvoj individue – „Istraživanja su pokazala da djeca i adolescenti sa somatizacijama odrastaju u odrasle osobe s istim smetnjama koje u odrasloj dobi postaju izražen društveni, zdravstveni i ekonomski problem (Petak i Brajša-Žganec, 2014). Stoga, zbog sve veće pojave školskog stresa i njenog negativnog utjecaja na razvoj i zdravlje adolescenata ovakva situacija predstavlja ozbiljan problem prosvjetnim vlastima, zdravstvenom sustavu, ali i općenito društvu u cjelini“ (Rukavina, Nikčević-Milković 2016:166). Nadalje, u SAD-u stope depresije među tinejdžerima rastu (Schrobsdorff 2016), kao i stope samoubojstava (Holmes 2017). Svjetska zdravstvena organizacija navodi da je samoubojstvo drugi vodeći uzrok smrti u dobi od petnaest do dvadeset i devet godina na globalnoj razini (web stranica World Health Organization). Također, „mladi u zapadnim, razvijenim zemljama danas čine suicid puno češće nego što su to činili njihovi vršnjaci bilo kada tijekom povijesti. U Australiji je 20% preminulih u dobi između 20. i 34. godine života počinilo suicid. Samoubojstvo je danas treći vodeći uzrok smrti među mladima između 15. i 24.godine. Ako gledamo populaciju srednjoškolaca i studenata, tada je suicid drugi vodeći uzrok smrti. U razdoblju od 1985. do

2000. u Republici Hrvatskoj stopa suicida bila je najviša u dobnoj skupini između 15. i 30. godine“ (Graovac, Prica 2014:75). Govoreći o rizičnim čimbenicima suicidalnosti, Graovac i Prica kažu: „stres je bitan čimbenik rizika, a poseban naglasak treba staviti na adolescentovu percepciju stresnog [...]Imajući u vidu impulzivnost koju često pokazuju adolescenti, čak se i kratkotrajne stresne situacije mogu pokazati kritičnim“ (2014:76) te po pitanju škola kažu:

školska sredina ima važnu ulogu u životu svakog adolescenta, te utječe na njegov život kroz više prizmi – s jedne strane tu su profesori i ispiti, a s druge se nalazi okruženje vršnjaka u kojem adolescent provodi značajno vrijeme. Oba ova faktora mogu pridonijeti povećanju suicidalnog rizika. Ispiti za učenika uvijek predstavljaju opterećenje. Što je rezultat ispita važniji (državna matura, prelazak u viši razred itd.) to se njegov ishod očekuje pod većim stresom, a moguće nezadovoljstvo rezultatima može izazvati sukobe s roditeljima, profesorima i odgajateljima, što može dovesti do povećanja suicidalnog rizika. [...] Školski neuspjeh, bio on kratkotrajan ili dugotrajan, može izazvati suicidalne misli. Kroničan neuspjeh često izaziva osjećaj bezvrijednosti, sumnju u vlastite mogućnosti, tjeskobu, a samoubojstvo se počinje doživljavati kao bijeg

(2014:77).

Pri ovome ne želim optužiti obrazovni sistem za povećanje stope suicida među mladima, sigurno je da su mnogi faktori koji utječu na takve statistike te da svaki od tih faktora zaslužuje vlastitu dubinsku analizu, već želim ukazati na rastući problem među mladima te njihovim kognitivno-emotivnim stanjima i ozbiljnosti te problematike. Uz ovu problematiku je vrijedno spomenuti da su teme emocionalnih nevolja, kao i mentalnih poremećaja, i dalje smatrane tabu temama u današnjem društvu (iako je sve veći broj pokušaja normalizacije ovih problema), pogotovo kada su mladi u pitanju te da i na toj razini edukacijski sistem djeluje ka standardizaciji. Unutar školskoga okruženja se očekuje poslušnost i rad te se odstupanja od ove etike tretiraju kao kršenje normi koje treba biti 'izliječeno' kako bi se omogućilo 'normalno' djelovanje. Normalizacija određenog raspoloženja (te 'omalovažavanja' drugih) i seta ponašanja dovodi do nesnalaženja u nošenju s vlastitim emocijama u kasnijim aspektima života, utječe na školski uspjeh te može rezultirati i odbijanjem od strane vršnjaka kao i vršnjačkim nasiljem, što pak negativno utječe na ostale aspekte života individue. Utoliko je vrijedno ponovno napomenuti da se obrazovni sistem ne fokusira na osobu kao individuum te na izgradnju te osobe, već da kroz svoje razne mehanizme djeluje ka reprodukciji

standardiziranog radnika, bez obzira na specifičnosti (kognitivne, emocionalne, fizičke) toga radnika. Istovremeno, najčešći narativ kada je u pitanju emocionalni utjecaj školskoga okruženja jest narativ prevencije, tj. načini učenikovog nošenja sa stresom, kao i školski programi (i načini) kako učenicima u tome procesu pomoći. Izuzev divljeg individualizma koji pronalazimo na prvi pogled u ovome narativu, također se vidi i određena razina normalizacije ovih stanja, iako je uz ovu normalizaciju istovremeno na djelu stvaranje nepoželjnosti i ideje izlječivosti tih stanja. No da se ova kritika ne bi krivo razumjela, školski programi koji podučavaju nošenje s vlastitim emocijama, kao i istraživanje vlastitih emocija, su pozitivna stvar. Nije moguće izbjeći stresne situacije u životu, kao ni sve osjećaje anksioznosti i sl., pa shodno tome ni individualizacija metoda nošenja s tim emocijama nije nužno negativna. No istovremeno s time je važno da smo svjesni da se kroz takve programe, i ideologije, također provlači i prihvaćanje sistema takvim kakvim je, tj. i sama struktura se normalizira i ostaje nekritički razmatrana. Obrazovni sistem, što je, smatram, vidljivo iz prijašnje analize, kroz svoje mehanizme potpomaže razvoj negativnih emocija te individualizacija i preventivni programi služe kao načini opravdavanja i 'popravljanja' sistema, dok se istovremeno prikriva da je sam sustav načinjen tako da upravo te probleme potiče i pojačava. Prema nekima (Rockstroh 2017, Knight 2018) je moguće reći da je kapitalizam vodeći razlog za depresiju i anksioznost u suvremenom životu te, ako se s njima slažemo, možemo reći da se škole tako savršeno uklapaju u širu društvenu strukturu unutar koje se 1. strukturalni i sistematski problemi zanemaruju i ignoriraju te ultimativno i negiraju putem individualizacije problematike i krivnje, i 2. potiču i pojačavaju negativne emocije i mentalna stanja, kako unutar zasebne individue, tako i unutar šire društvene populacije.

xii) Cjelovita kurikularna reforma

Po pitanju strukturalne problematike možemo također pogledati i Cjelovitu kurikularnu reformu, unutar koje se može vidjeti ponavljanje nekih od problema o kojima je ranije bilo govora. Tako po pitanju predmeta možemo vidjeti da se kompartmentalizacija znanosti očuvala. Jedan od fokusa reforme je „Povezanost obrazovanja s potrebama društva i gospodarstva“ (Web stranica Cjelovite kurikularne reforme), dakle ekonomski 'napredak' i dalje ostaje jedan od bitnih elemenata obrazovnog sistema (što se također provlači na manje eksplicitan način i kroz nekoliko dokumenata reforme, gdje se stvari poput osobnog razvoja

povezuju sa svijetom rada, poveznica koju ne negiramo, ali jest zanimljivo za primijetiti da je ekonomija penetrirala sfere života do te mjere da se unutar 'reforme' sistema ne može odmaknuti od nužnosti za nekom razinom ekonomske 'iskoristivosti'). Još jedan od fokusa jest „Jasno određenje odgojno-obrazovnih ishoda (ishoda učenja)“ gdje se može zamijetiti ponovno određena razina standardizacije, što se vezuje na „Jasno određenje kriterija razvijenosti i usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda, čime će se osigurati osnova za objektivnije i valjanije ocjenjivanje i vrednovanje učeničkih postignuća.“ (Web stranica Cjelovite kurikularne reforme, *Osnovne postavke kurikularne reforme*). Pri ovome se možemo referirati na opis koji nam se daje:

Vrednovanje naučenog

- *Vrednovanje naučenoga podrazumijeva procjenu razine usvojenosti znanja, vještina i vrijednosti na kraju određenoga obrazovnog razdoblja, u odnosu na kurikulumom definirane odgojno-obrazovne ishode i kriterije vrednovanja.*
- *Provodi se periodično, nakon poučavanja i učenja određene nastavne cjeline ili na kraju određenog obrazovnog razdoblja.*
- *Temelji se na usmenoj ili pisanoj provjeri znanja ili praktičnom radu (demonstraciji stečenih vještina) itd.*
- *U pravilu rezultira ocjenom i služi za izvješćivanje o prethodno usvojenim ishodima učenja.*

(Cjelovita kurikularna reforma, *O pristupima vrednovanju učeničkih postignuća*)

Dok se u dokumentu *O kriterijima vrednovanja učeničkih postignuća* navodi da „Postojanje jasnih i transparentnih kriterija vrednovanja olakšava i unapređuje proces učenja, poučavanja i vrednovanja te vodi kvalitetnijim odgojno-obrazovnim ishodima i većem zadovoljstvu različitih dionika obrazovnog sustava“ te da su prednosti

Za obrazovnu politiku:

- *Jasno određeni kriteriji vrednovanja podrazumijevaju jasnoću očekivanja o razini postignuća koju obrazovni sustav očekuje od učenika.*

- *Postojanje jasnih kriterija vrednovanja u pojedinim predmetima i razredima vodi ujednačavanju ciljeva i podizanju kvalitete ishoda učenja u različitim razredima i školama.*
- *Osigurava se osnova za praćenje i unapređivanje ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda na nacionalnoj razini. Može se utvrditi u kojim predmetima i područjima postoje poteškoće u usvajanju odgojno-obrazovnih ishoda, kao i to u kojim je predmetima i područjima moguće postaviti viša očekivanja.*
- *Kriteriji vrednovanja pomažu i u pripremi primjerenijih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava.*
- *Ocjenjivanje na ispitima državne mature povezuje se s kriterijima vrednovanja učeničkih postignuća.*

(Cjelovita kurikularna reforma, *O kriterijima vrednovanju učeničkih postignuća*)

Sveukupno možemo zamijetiti da se i dalje provode ideje standardiziranih ispita znanja, valorizacije znanja, standardizacije znanja i vještina, homogenizacije, instrumentalizacije itd. Istovremeno je interesantno primijetiti da je reforma usmjerena i na „Korjenitu promjenu ocjenjivanja, vrednovanja i izvještavanja o postignućima učenika u smjeru vrednovanja kao integralnog dijela procesa učenja“ (Web stranica Cjelovite kurikularne reforme, *Osnovne postavke kurikularne reforme*). Dakle, valorizacija i učenje se pokušavaju povezati kao neraskidivi procesi, što nije nužno u potpunosti loše, iako je upitno koliko vrednovanje može biti uključeno u proces učenja ako želimo da učenje bude proces potaknut internim motivima, no također je i element u kojemu vidimo hijerarhizaciju i poznanstvljenje znanja. Neke od osnovnih smjernica Reforme su pak :

Uvođenje izbornosti u gimnazijsko obrazovanje koja će omogućiti usmjeravanje interesa učenika i jasnije profiliranje gimnazijskog obrazovanja.

Uvođenje učenja na radnom mjestu u svim programima strukovnog obrazovanja te povećanje relevantnosti strukovnog obrazovanja i olakšavanje prijelaza iz obrazovanja na tržište rada.

(Web stranica Cjelovite kurikularne reforme)

Unutar ovoga vidimo ideju osobnog izbora, tj. osobne slobode po pitanju učenikovih interesa u gimnazijama, što je istovremeno i pozitivno i negativno, jer u jednu ruku predstavlja određenu razinu specijalizacije koja bi u ovom slučaju mogla predstavljati pozitivan aspekt smanjenja učenikovog tereta rada u predmetima koji ga ne interesiraju, dok istovremeno za sobom vuče negativne aspekte specijalizacije općenito, kao i što se ne dotiče predispozicija interesa uvjetovanih društvenim i ideološkim okruženjem te istovremeno je moguće da se pojača podjela koja nastaje na temelju upisivanja fakulteta (te vrste fakulteta koja se upisuje). Drugim riječima, strukturalna reprodukcija opstaje. Na isti način se i druga točka, o strukovnom obrazovanju, čini pozitivnom (što i jest), ali istovremeno ostaje zatočena unutar već date strukture reprodukcije i podijele. Reforma definitivno sadrži pozitivne aspekte te nije cilj ovoga poglavlja negirati pozitivnost promjene koju ona donosi, štoviše, neke od predloženih izmjena su vrlo pozitivne te je trud uložen u poboljšanje obrazovnog sistema pohvalan i hvalevrijedan, no istovremeno trebamo ostati svjesni da se veliki dio problema temelji na širim materijalnim i strukturalnim problemima kojih se Reforma ne dotiče, a i upitno je koliko bi efekta mogla po tim pitanjima imati. Shodno tome, Cjelovita kurikularna reforma, upravo jer je 'kurikularna' potpada pod zamku kompartmentalizacije civilnih usluga te u tome procesu dolazi do rezanja poveznica između različitih usluga što rezultira nemogućnošću da reforma zapravo bude 'cjelovita'.

xiii) Skriveni kurikulum

Jedna od čestih kritika obrazovnog sistema jest ono što se naziva „skriveni kurikulum“. Skriveni kurikulum predstavljaju „nenavedene norme, vrijednosti, i uvjerenja koja se prenose studentima kroz temeljnu strukturu značenja, kako u formalnom sadržaju, tako i u društvenim odnosima školskog života“ (Giroux i Penna 1979:22). Tako unutar tog skrivenog kurikuluma pronalazimo mnoge detalje koje također zamjećujemo u kasnijim fazama života. Analizirajući skriveni kurikulum možemo vidjeti da su na djelu učenje o poslušnosti autoritetu, prihvaćanje autoriteta (kako od strane studenata, tako i od strane učitelja), koncepcije vremena koje odgovaraju industrijskim podjelama radnih dana (i dijelova dana), koncepcije individualizma i kolektiva, strukture moći, koncepcije samo-regulacije itd. Da bismo zašli dublje u analizu nekih od ovih faktora vodit ćemo se fiktivnim primjerom jedne učionice – u kojoj se djeca nalaze od 8 ujutro pa do 13-14h. Unutar tih 6 sati ćemo

vidjeti da učenici slušaju ~7 različitih predmeta. Kada kažemo da ih učenici slušaju, izbor riječi nije slučajna, tako da ćemo u većini slučajeva naići na situacije gdje profesor ima potpunu kontrolu unutar učionice, njegov/njezin glas je autoritet te je njegova odluka odlučujuća. U slučaju da učenici žele nešto reći, moraju podignuti ruku te čekati dozvolu od strane autoritetu da bi se izjasnili. Alternativno, mogu se izjasniti i ne poštujući ovaj 'protokol' čekanja dozvole, no to može završiti upisivanjem 'opaske' o učenikovu ponašanju na satu. U ovome slučaju vidimo kako se kroz ovakav način predavanja odražava struktura moći, susret s kojom učenici mogu očekivati i u daljnjim fazama svoga života, uključujući i na radnom mjestu. Nadalje, nakon održanog sata, koji traje 45 minuta, slijedi pauza od pet minuta, nakon čega započinje iduće predavanje. Možemo zamijetiti da se pri ovome radnom rasporedu ne pita učenike koliko su oni sposobni gradiva razumjeti unutar tog vremenskog okvira, da li je to previše ili premalo vremena, jer ultimativno nije ni bitno razumijevanje gradiva, bitno je učenicima usaditi radnu naviku poslušnosti i strpljenja u dužim vremenskim trajanjima, s dopuštanjem (određene razine) opuštanja samo u kratkim intervalima od pet minuta. Bitno je za napomenuti da je u pitanju samo određena razina opuštanja, jer postoje ograničenja čak i unutar 'opuštanja' koje učenici dobivaju pa shodno tome učenici ne bi smjeli trčati po školi, biti pretjerano glasni itd. Konceptije samo-regulacije koje smo spomenuli se odnose upravo na to, no lakše ih je zamijetiti na samim predavanjima, gdje se učenici moraju kontrolirati od bilo kakvih 'pretjeranih' oblika ponašanja. Razgovor među učenicima je najčešće zabranjen (iako je 'opušten' dok se obavlja šaptom – kako se ne bi 'ometali' drugi učenici), odlasci do zahoda i slično su također regulirani (pri čemu bismo mogli napomenuti da je riječ i o kontroliranju i uvjetovanju ljudskih tijela). Nadalje, u slučaju rješavanja zadataka na predavanjima će se najčešće vidjeti da je riječ o individualiziranome radu, gdje su učenici fokusirani samo na sebe i svoj rad, ne obazirući se na ostale učenike. To također možemo povezati s time da su škole koncipirane na način ocjenjivanja, gdje najviši 'status' ostvaruju oni s najboljim ocjenama (iz korpusa 'prihvatljivog' znanja koje je uvedeno u kurikulum) i najboljim ponašanjem (prema standardima onoga što profesori smatraju 'dobrim' ponašanjem). U nadi (nagađamo) da će se time dovesti do zdrave razine kompetencije među učenicima, ono što se uspješno događa je rušenje društvene razine i povezanosti razreda i podjele učenika na one s odličnim ocjenama i onima koji 'zabušavaju' jer ne prihvaćaju nametnute im norme. Shodno tome se u potpunosti uništava svijest o razredu kao kolektivu koji djeluje skupno na dobrobit svih i dolazi do individualizacije, gdje se svatko bori za sebe i za to da bude 'najbolji'. Ignoriranjem ove društvene razine se također smanjuje mogućnost skupnog otpora i borbe, drugim riječima (i na primjeru škole), u slučaju nekakve nepravde

(ako ona pogađa jednu ili par osoba, a ne cijeli razred) postoji relativno mala šansa da će se ostali učenici pobuniti i progovoriti protiv te nepravde. Takav pogled na svijet možemo bez problema zamijetiti i u kasnijim stadijima života, na primjerima štrajkova gdje određena profesija organizira štrajk da bi bila napadana od strane ostalih članova društva kako se nema pravo žaliti („jer im je bolje od nas ostalih“). Iako mogućnost solidarnosti nije u potpunosti odbačena među učenicima, obrazovni sistem promovira određenu ideju kompeticije (bilo individualne, razredne, ili školske) pri čemu se promovira i ideja da su ostale individue 'neprijatelji' koje treba nadjačati (u ovome slučaju mentalnim radom), drugim riječima, da su svi ostali naši suparnici. Pri svemu tome se istovremeno učenicima daje do znanja da je njihovo znanje o gradivu ('sposobnost' učenja) moguće valorizirati, ali da je i sama njihova osobnost nešto što je moguće valorizirati i umetnuti u binarnu podjelu na dobro-loše – imati previše energije je loše, pričati glasno je loše, biti pretih je loše, biti povučen je loše, naginjati više ka introvertnoj osobnosti je loše (zamijetimo kontradikciju/humor hiper-individualističkog sustava koji kažnjava introvertnost), biti ekstrovert je dobro, biti poslušan je dobro, 'lijepo' se izražavati je dobro. Lako bismo mogli tvrditi da smo utjecajima svih ovih faktora dali previše značenja, učenike sveli na robote koji samo čekaju da im se daju upute/upišu značenja, reducirali i učenike i učitelje, oduzeli im njihovu individualnost i subjektivnost. Kao odgovor na te kritike ćemo reći da situacija, naravno, nije determinirana koliko prema dosadašnjoj analizi ispada te da su otpori itekako mogući, neke ćemo i navesti malo kasnije, no da unatoč tome moramo biti svjesni da škole igraju veliku ulogu u formiranju generacija i ljudi. Ono na što se skriveni kurikulum odnosi su zapravo prakse (i rutine) koje mladež uči te koje čine kasnije temelje društva - „Dotični se pojedinac ophodi na ovaj ili onaj način, preuzima ovaj ili onaj praktični obrazac ponašanja – štoviše, sudjeluje u izvjesnim reguliranim praksama, praksama ideološkog aparata o kome «ovise» ideje koje je on slobodno, pri punoj svijesti, odabrao kao subjekt“ (Althusser 2018:20). Lekcije koje se u školi uče je Ranciere sumirao sa: „buržoazija je imala samo jednu lekciju za podučiti djecu proletarijata, i to nije lekcija da je čovjek svemoćan, već je lekcija reda, poslušnosti i individualne promocije“ (2011:90). Brojne godine ovakvoga uvjetovanja će definitivno imati svoje utjecaje u obliku pasivizacije i poslušnosti.

xiv) Otpor/igra

Da nastavimo, definitivno je moguća interpretacija škola kao svemoćnih institucija koje nameću svoju volju djeci, pri čemu su djeca shvaćena kao *tabula rasa* koja samo čeka da se na njoj ispišu prihvatljive norme i dogme. Drugi ekstrem bi bio da škola zapravo nema nikakvoga utjecaja na djecu, da djeca kao individue mogu vidjeti kroz 'iluzije' koje im škola nudi te da su ostale društvene instance (obitelj, prijatelji itd.) moćnije od škola po pitanju utjecaja. Realnost je malo drugačija te se nalazi negdje između ovih dvaju ekstrema. Iako škole imaju utjecaja na djecu i usađuju im određene 'vrijednosti', ne treba misliti da tu priča staje, da otpor ne postoji. Otpore prema školama, i kontradikcije unutar njih, možemo naći više-manje na svakom koraku u bilo kojoj obrazovnoj instituciji, od strane učenika, no i od strane profesora. Tako kada pričamo o otporu/poslušnosti u školama možemo zamijetiti da „studentska reinterpretacija, u najboljem slučaju samo djelomično prihvaćanje, i često izravno odbacivanje planiranih i neplaniranih značenja škola, je vjerojatnije“ (od pukog prihvaćanja) (Apple 1995:13). Razine na kojima se formalna učenja i lekcije škola odbacuju su razne pa od strane učenika možemo naći minorne otpore u oblicima ne obavljanja svojih dužnosti (npr. ne brisanje ploče nakon predavanja, dovođenje profesora u situaciju gdje on to mora obaviti – unatoč prvotne banalnosti primjera, možemo zamijetiti da dolazi do određene razmjene i ispitivanja moći koju različite grupacije unutar škole posjeduju), neposlušnost na satovima, nepoštivanje pravila škole (trčanje, sukobi, konzumiranje cigareta/alkohola), nedolasci na predavanja, odgovaranje profesorima 'neprikladnim' jezikom itd. Od strane profesora također možemo zamijetiti da postoji određena distanca od strogih pravila koja su im nametnuta od više instance. Shodno tome se možemo prisjetiti svih profesora koji na svojim predavanjima pričaju o osobnim životima i stavovima, koji 'oprašaju' učenicima što nisu došli na predavanje, trenutaka kada bi profesori na predavanjima opsovali, učenicima 'poklonili' višu ocjenu itd. U svemu tome je razina diverzija niska, ona ne rezultira velikim promjenama i revolucijama, ali vraća humanost u škole gdje su svi, i učenici i profesori, svedeni na robote koji bi trebali pratiti pravila. Apple nam, pozivajući se na Everharta, daje primjer učenika koji su većinu svog vremena u školi provodili 'zabušavajući'. (1995:24). To zabušavanje je izravno odbacivanje lekcija škole i njezinih normi i pravila, no istovremeno nije potpuno odbacivanje mogućnosti koje ona nudi. Kao i s profesorima, gdje bi prevelika razina odstupanja od pravila rezultirala otkazom, tako i učenici u Everhartovu primjeru manevriraju između dopuštenog i zabranjenog, kako bi ostali unutar sive zone, gdje se ne pokoravaju pravilima škole, ali ta

neposlušnost nije dovoljna da ih se iz škole izbaci i time njihova budućnost zacementira. Ovakvim djelovanjem si učenici ostavljaju otvorenu (sitnu) šansu da preko škole napreduju i da dođe do društvene mobilnosti (iako sami ne vjeruju da će se to dogoditi). Utoliko kada pričamo o skrivenom kurikulumu škola, i općenito o ulogama škola, trebamo biti svjesni da je uvijek na djelu igra između profesora i učenika, birokracije/pravila i ljudi, strukture i diverzije. Igra koja se zasniva na tome da učenici „djeluju na kontradiktorne načine, načine koji i podržavaju reproduksijske procese i djelomično ih 'penetriraju“ (Apple 1995:24). Postavlja se pitanje efektivnosti otpora, tj. da li taj otpor ima ikakve rezultate, na prijašnjem primjeru učenika možemo reći da tim otporom oni istovremeno (većinski barem) zacrtavaju svoju sudbinu ostajanja unutar ekonomske klase svojih roditelja. U onome što Apple naziva „stvaranje devijacije“ (1995:20) možemo pronaći utočište za naše determinističko fatalističke stavove, prema čemu su svi oblici otpora zapravo stvoreni (ili je na njih već računato) unutar samog sustava. No pesimizam koji iz toga stava proizlazi zavisi od toga što su nam ciljevi i vrijednosti. Apple u svojoj knjizi također priča o radnoj kulturi pa daje nekoliko primjera gdje su radnici ti koji zapravo kontroliraju posao, pri čemu upravitelji svoju moć gube, tako daje primjer radnika čeličane koji su uspješno zaustavili radni proces (1995:71), ili prodavačica u trgovinama koje su odlučivale o tempu rada – „kao i u tvornici, gdje su radnici našli načine da efektivno transformiraju, zanimeme, ili djeluju protiv zahtjeva uprave, tako su i prodavačice razvile radnu kulturu koja je mogla efektivno staviti granice na proizvodnju i prigušiti kompetitivnost među odjelima u prodaji“ (1995:74). Utoliko, kada nam Althusser priča o Školi kao državnom ideološkom aparatu, ne možemo se ne složiti s njime - „Reprodukcija radne snage tako donosi na vidjelo, kao svoj uvjet sine qua non, ne samo reprodukciju njezine «kvalifikacije», već i reprodukciju njezinog podčinjavanja vladajućoj ideologiji, ili reprodukciju «prakse» te ideologije, pri čemu moramo upozoriti da nije dovoljno reći: «ne samo, već također», jer se pokazuje da se reprodukcija kvalifikacije radne snage osigurava upravo putem oblika i pod oblicima ideološkog podčinjavanja“ – dakako da ona tako djeluje, no istovremeno priča nije toliko determinirana koliko bismo ju mogli shvatiti. Škole su mjesta borbe – one predstavljaju „područja osporavanja između različito ovlaštenih kulturnih i ekonomskih skupina“ (Giroux u Giroux i McLaren 1989:129).

No dok otpori postoje, oni su u svojim temeljima i dalje minorni te su ultimativno individualni. Čak i u trenucima kada efekta imaju, ti efekti ne predstavljaju opasnost samoj strukturi, štoviše, ponekada ju i pojačavaju. Otpori u oblicima kontra-kulture su često u svojim rezultatima zanemarivi te na razini materijalnih promjena nemaju efekta, a kao što

smo i vidjeli na primjeru dječaka, odbacivanjem vladajuće ideologije se često cementira vlastita pozicija unutar socio-ekonomskog sustava. Ideološki efekti takvih pokreta, koji npr. pokušavaju redefinirati ideje sreće (s materijalnih dobara kao izvora sreće ka neopipljivim elementima), na kraju potpomažu reprodukciji klasne nejednakosti. Izuzev određene razine pojačavanja prevlasti ekonomske nejednakosti također su takvi pokušaji ultimativno individualizirani pa se odbacivanje 'vladajuće' ideologije svodi na, osobnoj razini, preuzimanje drugih normi vrijednosti (što nije nužno loše), no istovremeno i na fokus na individualnu dobrobit (kako god ona u tome trenutku bila definirana), što se translacija u prihvaćanje vladajuće ideologije kao upravo to, vladajuće. Sistem nejednakosti utoliko ostaje nepromijenjen u svojim materijalnim temeljima. Nadalje, ideološki smo suočeni s dvije stvari (koje su pak međusobno povezane), od kojih je jedna da se unutar konzumerističko kapitalističke ideologije stvaraju arhetipovi određenih skupina, tako da se i unutar kontra-kultura počinju stvarati ideje autentičnosti i 'realnosti', koje su često vrlo povezane s robama unutar te kulture (npr. kosa kod skupina poput pankera i metalaca, majice i jakne unutar istih tih skupina, povezivanje određenih tenisica sa skupinama poput skejtera, itd.). Ovo, osim što može rezultirati i uništenjem (ili degradiranjem) same kohezije unutar skupine, vodi i do drugog ideološkog problema, a to jest da kontra-kultura ultimativno biva zatočena unutar okvira strukture kojemu je prvotno pokušala pobjeći. Kontra kulture su danas nadaleko i naširoko preuzimane od strane kapitalističkog sustava te u njega integrirane i pretvorene u robu (na materijalnoj razini, no i na ideološkoj). One se u ovome dijelu spominju zato što želim ukazati na problematiku akcija koje su očito kontra vladajućeg sistema (iz današnje perspektive) te kako su i one ultimativno završile u službi toga sistema. Istovremeno su ti pokreti često bili puno većih razmjera (iako ne nužno u smislu organiziranih pokreta) od akcija koje pronalazimo u školskom sustavu. Vrijedno je napomenuti da se često kontra kulturni pokreti nisu temeljili na eksplicitnoj političkoj filozofiji, zbog čega su i dobra usporedba školskim djelovanjima učenika koja se također najčešće ne temelje na formuliranim teorijama otpora. Shodno tome, dok osobno podržavam kontra kulture te oblike otpora vladajućoj ideologiji, trebamo biti svjesni da oni često, i velikim dijelom, ne rezultiraju promjenama samoga sistema kojemu se odupiru. Štoviše, dok su takva djelovanja često rezultat mladih osoba kao odgovor na krive percepcije njihovih osobnosti i karakterizacija, istovremeno su u očima pozicija moći ekscesivna i neprikladna (nepoželjna) te shodno tome mogu dovesti do pojačavanja ideološke moći vladajućeg ustroja. Neartikuliranost kritike pri tome ne pomaže samom otporu, jer ga se dovodi u obrambenu poziciju unutar diskursa, gdje se mora braniti protiv suparnika koji ima više iskustva u tome polju, kao i više 'znanja' (te

naravno suparnik već u svojoj početnoj poziciji posjeduje autoritet). Štoviše, jer će često oblici otpora u školskome sistemu i ucrtati put (ostajanja unutar svoje klasne pozicije) učeniku, mogućnost artikuliranja kritike (koju mi iščitavamo iz tih djelovanja) se smanjuje te se ultimativno oslanja na to da profesori i učitelji sami iz tih djelovanja iščitaju kritike te pokušaju (na svoje načine) ih implementirati u obrazovni sistem. Istovremeno takve kritike često ostaju unutar zatvorenog kruga ljudi, jer je za njihovo razumijevanje u tome trenutku ili potrebno razumijevanje diskursa – što je uostalom i dio održavanja statusa quo, implementiranjem 'stručnog jezika' koji je omogućen samo određenom broju ljudi se onemogućuje šire rasprostiranje ideja – ili se pak te kritike (učenički otpor) negiraju (i u određenoj razini omalovažavaju) te ne shvaćaju ozbiljno, kako zbog njihove neartikularnosti, tako i zbog već raspravljane ideologije unutar koje se djetinjstvo i svi elementi djetinjstva omalovažavaju kao neozbiljni („mladost-ludost“) te se sva njihova kompleksnost negira i simplificira.

Osobno smatram da problematika promjene ima nekoliko aspekata. Jedan od tih aspekata bi bila ideja velikih priča i revolucija, unutar kojega prevladava stav determinizma i fatalizma te koji se ultimativno fokusira na makroperspektivu. To je stav koji svoje kritike temelji izričito na široj društvenoj strukturi te individualne pokušaje promjene u konačnici vrednuje kao neučinkovite, jer ne utječu na promjenu cjelokupne strukture koja leži ispod svih problema. Drugi aspekt bi bio mikroperspektiva koju svatko ima na individualnoj razini. Mogli bismo reći da se ovdje pronalazi određena razina samo-hvale (ili samo-tješnja) po pitanju rezultata koji se postižu. Drugim riječima, ovdje je na djelu individualizacija gdje se gleda primarno kakav utjecaj svaka individua ima zasebno, stav da individue ni ne mogu utjecati na širu perspektivu pa i shodno tome određena razina naslade „malim pobjedama“. To se veže s idućim faktorom, za koji smatram da je stav rezignacije. Povezujući prijašnja dva stava, ideja kolosalne strukture se povezuje s idejom nepromjenjivosti. Utoliko bismo mogli ponovno pričati i o naturalizaciji različitih ideja, no da preskočimo ponavljanje već obrađenih tema, reći ćemo da naturalizacija ovdje rezultira određenom razinom odustajanja unutar koje individua može (u najboljem slučaju) utjecati samo na mali broj drugih individua i čimbenika (iako se sumnja i u samu 'efektivnost' toga utjecanja), dok istovremeno stav pesimizma rezultira sumnjom u uspjeh bilo kakvog pokreta koji je veći od same individue te unaprijed određivanje propasti toga pokreta (što na kraju vjerojatno i ima utjecaja na propast pokreta, drugim riječima – samoispunjavajuće proročanstvo na djelu). Rezignacija utoliko dovodi do prihvaćanja vlastite pozicije i vlastite razine moći, najčešće nesvjesna utjecaja te moći u široj

reprodukciji, no i negiranja mogućnosti promjene kao i stvaranja temelja promjeni. Dodatno se analizom makroperspektive pronalazi da bi promjena, da bude potpuna, trebala zahvatiti nebrojeno mnogo faktora, što rezultira pojačavanjem pesimizam po pitanju promjene. Na ovoj razini razmišljanja možemo pronaći neke 'revolucionarne' skupine, prema kojima se svaki pokušaj promjene karakterizira kao neefektivan jer ne mijenja samu strukturu kapitalizma. Drugim riječima bismo mogli to stanje okarakterizirati kao zaludenost apsolutnom revolucijom, gdje se sve osim apsolutne revolucije odbacuje ili kao beznačajno ili kao 'opravdavajuće', tj. pokušaji poboljšanja trenutne situacije rezultiraju smanjenjem revolucionarnog potencijala. Pri svim tim faktorima se često, izgleda, zanemaruje međuodnos individua i strukture. Dok šira struktura prodire u sve aspekte živote (što je još jedan od diskursnih načina pesimizma, govoreći o sveprožimajućoj snazi kapitalizma), istovremeno individue prodiru u samu strukturu koje su dio, odnos utoliko nije (u potpunosti) jednostran, iako ga jačanje pesimističnog stava definitivno pokušava takvim napraviti. Unatoč tome, individue se kreću kompleksnom strukturom unutar koje se nalaze pa i shodno tome mogu na samu strukturu djelovati, kao i što mogu podići 'revolucionarni potencijal' ostalih individua. Utoliko je poanta da individualni naponi nisu zanemarivi, no da moraju biti svjesni šire strukture, drugim riječima, da se treba koristiti taktikama pri djelovanju, koje bi predstavljale „proračunato djelovanje određeno odsutnošću vlastitoga mjesta“ (de Certeau 2002:89)¹¹. Istovremeno, ne želimo ovime reći da su dosadašnji naponi dovoljni, poanta nije dati učenicima i učiteljima pohvalu ili utjehu, štoviše, poanta bi bila upravo suprotno, reći da dosadašnji individualni naponi nisu beznačajni, ali jesu nezadovoljavajući, da je potreban kontinuirani rad, neprestana prilagodba, i stalna promjena na svim razinama osobne moći te da se prije postizanja toga *promjena* ne može ni očekivati, a još manje dogoditi.

Nadalje, obrazovni sistem ima nekoliko razina te se iz makroperspektive može lako zaključiti da manja djelovanja nemaju utjecaja na sistem, no trebamo istovremeno biti svjesni da je svaka makroperspektiva sazdana od brojnih mikroperspektiva unutar kojih možemo pronaći

¹¹ "Njegovu neovisnost dakle ne uvjetuje nikakvo izvanjsko ograničenje. Jedino je mjesto taktike mjesto drugoga. Zato ona mora postupati prema području koje joj je nametnuto kao da ga ustrojuje neka strana sila. Ona ne raspolaže sredstvom da *opstoji* sama po sebi, na razdaljini, u položaju povučeniosti, predviđanja i okupljanja sebe: ona je pokret „unutar vidnoga polja neprijatelja“, kao što je kazao von Bülow, i u prostoru koji on nadzire. Ona dakle nije u mogućnosti zacrtati neki globalni projekt niti sagledati u totalu neprijatelja u određenom prostoru, vidljivog i objektivno sagledljivog. Djeluje od zahvata do zahvata. Koristi se „okolnostima“ i o njima ovisi, bez prostora u kome bi mogla uskladišiti svoja dobra, povećati posjed i predvidjeti izlaze. To što ona stječe ne čuva se. To ne-mjesto omogućuje joj besumnje pokretljivost, ali u poslušnosti spram neizvjesnosti vremena, kako bi u letu uhvatila mogućnosti što ih pruža trenutak. Valja joj, budnoj, iskoristiti pukotine što ih otvara stjecaj posebnih prilika u nadgledanju vlasničke moći. Ona je potkrada. Stvara joj iznenađenje. Može se zateći tamo gdje je ne očekuju. Dosjetljiva je. Ustvari, taktika je umijeće slaboga“ (de Certeau 2002:89-90).

kontinuirane procese promjene i prilagodbe. Shodno tome, preispitivanje moći unutar jedne školske institucije možda neće rezultirati s promjenom sveukupne obrazovne strukture, ali može potaknuti promjene perspektive među učenicima, profesorima i učiteljima, kao i promjene unutar određene školske institucije. Te promjene nam se možda i dalje mogu činiti minornima i zanemarivima, ali trebamo ostati svjesni da se koherentnost sistema zasniva na održavanju koherentnosti njegovih manjih jedinica te da (pogotovo u suvremenosti sa sve većom povezanošću) promjene unutar jedne jedinice mogu utjecati i na šire promjene. Utoliko odnosi moći koje pronalazimo unutar obrazovnog sistema, dok reflektiraju odnose moći na radnome mjestu, istovremeno su prepuni devijacija koje tu moć preispituju te ju (nakratko) preuzimaju. Upravo u toj fluktuaciji moći te nametnutoj nemoći može doći do otvaranja perspektiva te preispitivanja vladajućih značenjskih struktura. Također je vrijedno spomena da iako su te 'kritike' individualne, one su pokrenute od strane učenika koji će kasnije sačinjavati dio društvenog mnijenja tako da one uvijek sadrže u sebi potencijal kasnije transformacije i na višim instancama. Ultimativno, smatram da se borba za promjenom vodi na nekoliko razina te da niti jedna ne smije biti zanemarena ili devalvirana kao manje vrijedna. Dok se svaka vodi na vlastitoj ravni, bila ona institucionalna, državna, legalna, ili individualna (ili neka navedena), za promjenu sistema (protiv kojega se sve ove borbe vode) je potreban uspjeh borbe svake razine te shodno tome i ta promjena treba uzeti u obzir svaku od tih perspektiva. Utoliko možemo reći da dok god postoje izljevi bunta i neposluha u školama, trebamo ih promatrati kao posljedice vladajućeg sistema, ne kao devijacije koje treba istrijebiti, već kao ozbiljne proteste koji nas navode ka njihovim uzrocima. Shodno tome, promjena kojoj trebamo težiti ne predstavlja stvaranje savršenog sistema koji će ograditi sve elemente, već sistema kojemu je promjena (i prilagodba) temeljni element.

xv) Metanarativ?

Pri ovome je vrijedno spomenuti diskurs koji se može najčešće susresti kada je u pitanju obrazovni sistem i sami učenici. Dok je o ovome, u određenom aspektu, već bilo riječi, nadam se da će se djelomičnim ponavljanjem staviti potreban naglasak na samu problematiku. Naime, svi će se složiti da obrazovni sistem ima svoje mane, ili barem da ima mjesta za poboljšanje te, kao što je ranije pokazano, tih mana/mjesta ima mnogo, dok su odgovori i rješenja najčešće samo predviđanja i nagađanja. Ta nesigurnost nas ne može

začuditi jer se u konačnici svaka praksa razlikuje od teorije, tako da praktični rezultati mogu uopće ne odgovarati teorijskim rezultatima, ili (u najboljem slučaju) mogu teorijske rezultate daleko prekoračiti u svojim pozitivnim aspektima. Problem je uostalom i prilagodljivost teorije, koja se najčešće trudi biti apstraktna, na određenu kulturu i društvo, no i translateranje praksi drugih zemalja u područja koja ne dijele istu kulturu i svjetonazor (pri čemu već i manje razlike mogu rezultirati velikim promjenama unutar rezultata). Shodno tome, nažalost, ne možemo naprosto pogledati koji je obrazovni sistem 'najbolje ocijenjen' te ga samo kopirati i uvesti u naš vlastiti (iako ovo povlači za sobom nekoliko mogućih tema rasprava, poput ocjenjivanja obrazovnih sistema, utjecaja globalizacije i multikulturalizma, itd.). No dok je pomoću interneta moguće stići do informacija brže no ikada prije, istovremeno su te informacije često sakrivene unutar oblaka određenog svjetonazora, pri čemu je najčešće riječ o ideologiji individualizma unutar koje se strukturalni problemi primjećuju, ali se nude samo individualna rješenja. Savršeni primjer bi bio odnos učenika i stresa, o kojemu je ranije u radu bilo riječi, gdje je prevladavajuća perspektiva – osobni načini nošenja sa stresom. Primijećeno je da mnogi učenici imaju probleme sa stresom, štoviše, iz same količine dobivenih informacija¹² bismo mogli zaključiti da je stres jedan od temeljnih elemenata školskog sistema. Individualizacija je pri tome jednostavan odgovor, jer miče odgovornost i problematiku s veće strukture i stavlja ju na pojedinca, gdje kao prvo pojedinac mora djelovati samo na sebi i 'popravljanju' svoga stanja, a kao drugo, ne moramo se nositi s pokušajem popravljanja strukture koja je već utemeljena te zahtjeva ekstremno mnogo rada i truda za preinake. No internet ima svoje metode funkcioniranja, koje je trenutno bolje ne *pokušavati* dešifrirati, kao i razloge za prevlast takvih pristupa, ali je takve izvore (zasad) bolje ne shvaćati ozbiljno i od njih očekivati previše (što uostalom predstavlja još jednu razinu akademske zatvorenosti, no to je zasebna tema). Istovremeno, u literaturi koja govori o obrazovnome sistemu ćemo naći puno šarolikije opise problema, detaljnije u svojim analizama kao i u rješenjima koja nude. Nažalost, isto tako ćemo u velikome broju tekstova naći jednaku razinu simplificiranja i zanemarivanja strukturalne problematike kakvu nalazimo u internetskim člancima. Često je problem prepoznat da postoji na isti način, škole su sastavni dio života djece te su čest izvor stresa (i sl.), no problem na toj razini jednostavno postaje

¹² Pretraživanjem interneta (korištenjem Google pretraživača) sa "students and stress" je dobiveno oko šesto sedamdeset milijuna (670.000.000) rezultata. Dok pretraživanje na hrvatskom jeziku sa "učenici i stres" je imalo oko četrismo dvadeset i devet tisuća (429.000) rezultata. "Studenti i stres" je polučilo oko četrismo i četrnaest tisuća (414.000) rezultata. „Studenti stres“ je dobilo oko sedam milijuna sedamsto devedeset tisuća (7.790.000) rezultata. „Student stress“ je imalo oko sedamsto trideset i četiri milijuna (734.000.000) rezultata. „School stress“ je dobilo veličanstvenih oko jednu milijardu dvjesto i četrdeset milijuna (1.240.000.000) rezultata te „škola stres“ je imalo oko jedanaest milijuna i sedamsto tisuća (11.700.000) rezultata.

neraskidiv od škola te se rješavanje toga problema čest svodi na preventivne mjere umjesto na analiziranje same strukture školskog sistema i propitivanje razloga zašto ona dovodi do stresa. Na sličan način se često čini da su autori tekstova svjesni kritika obrazovnog sistema, poput skrivenog kurikuluma, utjecaja prekomjerne kompeticije, apsolutne individualizacije, strukturalnih problema itd., no dok je ta svijest više ili manje eksplicitna u tekstovima, sami tekstovi će se fokusirati npr. na jedan aspekt školskog sistema te na njegovo 'poboljšanje', bez problematiziranja istog tog aspekta. Čak i tekstovi koji pokušavaju povezati različita područja često ne preispituju mnoge od temeljnih elemenata svoga istraživanja, ili pak rezultate ne problematiziraju stavljanjem u kontekst specifičnog okruženja i strukture. Ovime ne želimo reći da su istraživanja i tekstovi raznih autora ove tematike loši, već ukazati na probleme samog diskursa o obrazovanju, unutar kojega postoji svijest o problemima cjelokupne strukture, no istovremeno analize problema često ne problematiziraju eksplicitno samu strukturu ili pak ostaju zatočene u granicama koje je sama ta struktura postavila.

xvi) Ideologija

Dosadašnja analiza je prošla nekoliko stadija kako bi pokazala da obrazovni sistem djeluje na nekoliko razina po pitanju reprodukcije radne snage, tj. klasne podjele u društvu. Iako je bilo riječi o ideologijama koje u tim procesima pronalazimo te njihovim efektima, one su uglavnom bile rezultat analize drugih struktura te tako o samoj ideologiji nije puno rečeno pa ćemo se sada osvrnuti na Althusserovu definiciju ideologije i način na koji nam ona pomaže razumjeti probleme koje pronalazimo na (skoro) svim razinama strukture.

Althusser kaže da „ideologija je «predstava» imaginarnog odnosa pojedinaca spram njihovih stvarnih uvjeta egzistencije“ (2018:17). Nakon čega nam daje dvije teze o ideologiji, od kojih prva (sukladno samoj definiciji ideologije) tvrdi da je ideologija iluzija, što će Althusser pojasniti sa: „svaka ideologija, putem svoje nužno imaginarne deformacije, ne reprezentira postojeće odnose proizvodnje (i druge odnose koji iz njih proizlaze), već prije svega (imaginaran) odnos pojedinaca spram odnosa proizvodnje i odnosa koji iz njih proizlaze. U ideologiji dakle, nije reprezentiran sistem stvarnih odnosa koji rukovode egzistencijom pojedinaca, već imaginarni odnos tih pojedinaca spram stvarnih odnosa pod kojima žive.“(2018:18). Pojednostavljeno bismo mogli reći da ideologija predstavlja iluzorni odnos koji pojedinci imaju spram stvarnih odnosa koji im reguliraju živote. Druga teza koju

Althusser iznosi je materijalnost egzistencije ideologije. Za razumijevanje te materijalnosti je bitno napomenuti da ju Althusser ne shvaća striktno materijalno, kako bismo danas tu riječ razumjeli, tako da shodno tome govori : „reći ćemo da se «materija iskazuje na više različitih načina» ili, štoviše, da ona postoji u više različitih modaliteta, od kojih su svi u posljednjoj instanci ukorijenjeni u «fizičkoj» materiji.“ (2018:19) pa utoliko i kaže da „ideologija uvijek egzistira u aparatu, te u njegovoj praksi ili praksama. Ta je egzistencija materijalna. Naravno, materijalna egzistencija ideologije u aparatu i njegovim praksama nema isti modalitet kao materijalna egzistencija komada pločnika ili puške“ (2018:19). Vođen materijalizmom se sve ideje svode na njihovu materijalnu egzistenciju, ili na prakse – koje su u posljednjoj instanci svedene na svoju materijalnost – „Dotični se pojedinac ophodi na ovaj ili onaj način, preuzima ovaj ili onaj praktični obrazac ponašanja – štoviše, sudjeluje u izvjesnim reguliranim praksama, praksama ideološkog aparata o kome «ovise» ideje koje je on slobodno, pri punoj svijesti, odabrao kao subjekt“ (2018:20). Dakle, ponovno pojednostavljeno, ideologija je iluzija koja je utemeljena u ljudskim praksama i ritualima. Ako se vratimo na naš primjer jednoga predavanja, tj. školskoga dana, možemo lako uvidjeti koliko su prakse i rituali dio edukacijskoga sistema. Od ranojutarnjeg stajanja u redu za ulazak u školu, javljanja na predavanja, tj. dizanje ruke, tj. čekanje dopuštenja da progovorimo, u nekim školama citiranje himne, pauza usred dana za ručak, odlasci na wc samo tijekom pauzi između predavanja, čitanje/učenje/rješavanje zadataka na predavanjima u individualnim sesijama, kažnjavanje nepoželjnih ponašanja (ili ocjenom ili 'stajanjem u kutu'), primjere možemo zamijetiti u više manje svakoj instanci koja je povezana sa školskim sistemom te su oni vrlo često ritualne naravi, sačinjavajući svakidašnjicu učenika (i profesora) putem materijalnih praksi. Iz svih ovih praksi je također očito uvjetovanje ljudskih tijela, gdje se kroz razne metode pokušava ljudsko tijelo oblikovati da odgovara slici onoga što smatramo da je danas poželjno pa kao neke primjere ovih oblikovanja možemo navesti: vježbe rukopisa, sjedenje na jednome mjestu 45 minuta, satovi tjelesne i zdravstvene kulture, 'podučavanje' osobne higijene, itd. Ono što dodatno daje efekta školama i njihovim kontrolama jest činjenica da također iziskuju od učenika da se tim praksama i ritualima posvete i van same škole, pri čemu također može doći i do 'svojevoljnog' bavljenja takvim praksama. Shodno tome, kao što smo ranije naveli, ideologija je imaginaran odnos pojedinaca prema stvarnim odnosima, tako i učenici potpadaju pod zamku ideologije gdje se 'svojevoljno' bave školskim praksama, pri tome ne shvaćajući da je od svega u tome odnosu 'svojevoljnosti' najmanje. Althusser kada priča o praksama i različitim oblicima materijalnosti kaže: „Reći ćemo, dakle, uzimajući u obzir samo jednog subjekta (taj pojedinac), da je egzistencija ideja njegovog

vjerovanja materijalna, po tome što su njegove ideje njegovi materijalni činovi umetnuti u materijalne prakse, upravljane materijalnim ritualima, koji su sami definirani materijalnim ideološkim aparatom iz kojega proizlaze ideje tog subjekta. Naravno, ova četiri pridjeva «materijalan» upisana u našu tvrdnju moraju se ticati različitih modaliteta: materijalnost kretanja pri odlasku na misu, klečanja, križanja ili izgovaranja *mea culpa*, materijalnost rečenice, molitve, kajanja, pokore, pogleda, rukovanja, izvanjskog verbalnog diskursa ili «unutrašnjeg» verbalnog diskursa (savjest), sve te materijalnosti nisu jedna te ista materijalnost“ (2018:20-21). Iz ovoga možemo zaključiti da tjelesno kontroliranje i uvjetovanje pojedinaca predstavlja i temeljne elemente ideologije te da se discipline koje pronalazimo u ideologiji šire i na ostale sfere naših života, čime se isto to kontroliranje naturalizira što nadalje vodi ka daljnjem širenju te ideologije. Jedna od školskih metoda je i „mikro-disciplinarnost“ školovanja. Foucault se referirao na 'pravosudnu vlast unutar škole', u smislu da više ili manje jednostavan prijenos znanja s jedne osobe na drugu ne može biti odvojen od onih autoritativnih procesa koji žele usaditi disciplinu u moralna tkivo svojih zatvorenika i time ih razlikovati, njihovu prirodu, potencijale, razine i vrijednosti. Kazne u školama počele su se odmicati od javnosti, spektakularne i fizički nasilne, ka osobnom, svjetovnom i psihološki uvjerljivom, od 'prijetnji ili udaraca' do 'hladnog i zanemarivog' toleriranja, riječima John Locke-a, od vanjske odmazde do unutarnje reforme“ (Deacon 2006:182). U ovome vidimo također da su škole promijenile svoj fokus s eksternog na interno, dakle na 'unutarnju reformu', tj. na učenikovo samo-kontroliranje, samo-disciplinu, ili možda bolje rečeno, na učenikovu internalizaciju vrijednosti koju mu škola nameće.

Kako do te internalizacije dolazi ? Prema Althusseru „ono svojstveno ideologiji upravo je da nameće (a da se ne čini da je tako, jer riječ je o «očiglednostima») očiglednosti kao očiglednosti, koje mi ne možemo a da ne prepoznamo, i pred kojima uvijek imamo tu neizbježnu i prirodnu reakciju da uskliknemo (glasno, ili pak u «tišini svijesti»): «Očito je!», «Tako je!», «Zaista!». U ovoj je reakciji na djelu funkcija ideološkog prepoznavanja [reconnaissance]“ (2018:22). Dakle, ideologija nam se predstavlja kao očigledna, kao 'zdravorazumska' te ju zbog toga i prihvaćamo. Kada razmišljamo o odnosima koje vidamo u školama oni nam se čine razumnima i očekivanim, imamo profesore i učenike, dakle odrasle ljude i djecu, očigledno je da će autoritet imati odrasli. Očigledno je da će ljudi koji su završili fakultet, i koji predstavljaju riznice znanja, to znanje prenijeti svojim učenicima, kao i što je očigledno da je najbolji način za taj 'transfer' školski sat od 45 minuta, jednako koliko je očigledno da će djeca najbolje naučiti čitajući iz knjige i/li rješavajući zadatke te da pri tome

moraju biti tihi i uprijeti svim svojim snagama da se odupru porivu 'viška energije' koji ih nagoni da se tijekom predavanja počnu kretati/derati/nešto treće. Kome je, uostalom, očigledno i 'zdravorazumski' da djeca u školi provode jednu trećinu dana, da školski dan toliko naliči na radni dan, ili pak da obrazovne institucije zadržavaju intelektualna prava na studentske radove koje su napisali (pri čemu se također može povući i pitanje osobnog i privatnog vlasništva)? Škola utoliko stvara začarani krug vlastite fiksiranosti i nepromjenjivosti, podučavajući jednu generaciju na opisane načine, ta generacija kasnije uči vlastite potomke iste te procedure te od njih očekuje pridržavanje pravila. Sve to unatoč tome što je cijelo vrijeme očito da imamo posla sa sistemom koji nije prilagođen djeci i/li učenju, već je podređen kapitalističkom sustavu i njegovim iščekivanjima od te djece u njihovim kasnijim fazama života. Jasno nam je da se djecu mora 'ukrotiti' i njihova energija suzbiti, drugim riječima, treba ih naučiti 'pravilnom ponašanju', bolje rečeno, ponašanju prihvatljivom unutar tvornica, trgovina i sl., ali je upravo iz toga također očito da se škola tu podređuje ekonomskom sustavu i njegovim zahtjevima, a ne, što bismo naivno očekivali, djeci i njihovim potrebama. U trenucima kada se djeca, unatoč svim pravilima, krenu usred predavanja derati, trčati, međusobno pričati, itd. nam je jasno da je riječ o disciplini tijela, o podučavanje djece kada je što prikladno, podjeli i vremena i prostora na 'prikladne' i 'neprikladne', no također (jer ovo nije dovoljno) je na djelu i strukturacija misli, poželjnih i nepoželjnih te vremena kada su neke poželjne, a neke nepoželjne. Nadalje, učenici svoju poziciju prihvaćaju te je jedno od pojašnjenja (ako izuzmemo 'omanje' oblike otpora koji se događaju ili odgovor da su djeca) „da ideologija «djeluje» ili «funkcionira» tako što «regrutira» subjekte među pojedincima (ona ih regrutira sve), ili «preobražava» pojedince u subjekte (ona ih preobražava sve) tom veoma preciznom operacijom koju nazivamo interpelacija“ (Althusser 2018:23). Althusser interpelaciju pojašnjava na primjeru policajca koji poziva nekoga na ulici te se (magično) upravo osoba koju je zvao i okreće, primjer koji je naravno moguće s omanjim promjenama primijeniti i na školu. Poanta koju nam se pokušava dočarati time jest da pojedinci u trenutku kada odgovore na taj poziv – poziv ideologije – postaju subjekti (u ove svrhe nam nije toliko bitno pojašnjenje da su pojedinci uvijek-već subjekti), drugim riječima, pojedinci se odgovaranjem na taj poziv postavljaju u poziciju koju im je ideologija nametnula te time prihvaćaju 'pravila igre'. Dakle, odgovor učenika na taj poziv je „Da, ja sam učenik“, i u tome trenutku on sam prihvaća poziciju u koju je stavljen i sve pozicije moći i prednosti/nedostatke koje ta pozicija nudi. Mogli bismo reći da je to trenutak u kojemu pojedinac internalizira vlastitu poziciju, kada njegov odgovor nije potreban više, potrebno je samo da se on u tome pozivu prepozna, da zna (svjesno ili nesvjesno, iako

naginjemo više ka tome da je riječ o nesvjesnome procesu) da je to njegova identificirajuća oznaka i da se kroz prizmu te oznake snalazi među odnosima stvarnih uvjeta svoje egzistencije.

Dakle, kroz interpelaciju pojedinci postaju subjekti, a prema Althusseru

subjekt zapravo označava 1) slobodnu subjektivnost: središte inicijativa, autora i odgovornog za vlastite čine; 2) potčinjeno biće, biće podređeno višem autoritetu, dakle lišeno svake slobode, osim te da slobodno prihvati vlastito potčinjavanje. Ova nam posljednja opaska pruža i smisao ove dvoznačnosti, koja ne odražava ništa drugo do učinka koji je proizvodi: pojedinac je interpeliran kao (slobodan) subjekt da bi se slobodno podvrgao naredbama Subjekta, dakle, da bi (slobodno) prihvatio vlastito potčinjavanje, to jest da bi «potpuno sam ostvario» geste i čine svog potčinjavanja. Nema subjekata osim putem njihovog potčinjavanja i za to potčinjavanje

(2018:27).

Prema tome, bijeg van ideologije (i shodno tome interpelacije) je nemoguć, za što, uostalom, i smatramo da je Althusserova poanta na kraju, da je potrebna 'revolucija', tj. potpuna transformacija sistema da bi se izašlo van ove 'imaginarnе predstave' unutar koje živimo. Nažalost, kako bi obrazovanje izgledalo nakon revolucije ne znamo, a ni Althusser nam ne nudi odgovore po tome pitanju. Iako u ovome radu nije bilo riječi o mogućim alternativama obrazovnoga sustava (izuzev omanjih prijedloga koji su bili dani za promišljanje o mogućim drugačijim pristupima), zanimljivo je za napomenuti da se opcije koje nude Ilič ili Ranciere čine kao odgovori koji pobijaju mnoge kritike sadašnjeg sustava, ali da pri tome dolaze s vlastitim setovima problema. Autorov stav o promjeni i transformaciji obrazovnog sistema je već iznijet pa za kraj možemo reći da iako bismo se složili s Althusserom da je promjena sustava od temelja nužna za kvalitetno i dugotrajno rješavanje svih problema obrazovnog sistema, istovremeno smatramo da dok čekamo taj aleatorni trenutak na temelju kojega će se započeti revolucija, i dalje možemo djelovati (ili barem pokušati djelovati) na načine koji će poboljšati živote i perspektive kako trenutnih tako i budućih generacija te da je tako djelovanje, vjerojatno, i nužno za uspjeh same transformacije.

3) Zaključak

Pozicija obrazovnog sustava danas je vrlo upitna, dok smo svi svjesni da se obrazovni sustav treba promijeniti, istovremeno smo suočeni s problemom smjera u kojemu će ta promjena ići, kao i načina na koji ju postići. Ovim radom se htjelo ukazati na načine na koje obrazovni sustav djeluje te na neke temeljne pretpostavke koje u tome sustavu pronalazimo, kao i greške istih tih pretpostavki. Shodno tome je u radu bilo riječi o mnogo tema, iako svaka od njih istinski zaslužuje zasebnu (koliko je to moguće) dublju analizu, pri čemu je analiza najčešće ostajala na teorijskoj razini. Smatram da je to i najveća slabost ovoga rada, jer bi se za potpuno razumijevanje i shvaćanje trebalo krenuti *u škole* te vidjeti na koje načine se odnosi moći odigravaju u samim institucijama, među učenicima, profesorima, i ostalim kadrovima. Unatoč tome, smatram da je rad koristan te da je u njemu uspješno prikazano da su škole (i ostale obrazovne institucije) podređene kapitalu, da su one mjesta borbe za moći te ultimativno da, u svome trenutnom obliku, služe reprodukciji društvenih nejednakosti. Pri tome su istovremeno i mjesta gdje te nejednakosti dobivaju svoje opravdanje i legitimaciju. Promjene koje se pokušavaju uvesti u taj sustav, koje najčešće sa sobom nose i ideje poboljšanja, većih šansi, jednakosti, itd., iako su donekle pozitivne, i dalje često ostaju zatvorene u okvirima prvotne problematične strukture te se tako ne dotiču istinski problematike reprodukcije nejednakosti. Nažalost, mnoge teme su ostale netaknute i neanalizirane u ovome radu, iako definitivno zaslužuju vlastite analize, *neke* od tih tema su: ideja konflikta u školama (u samim institucijama, kao i u gradivu), apstraktizacija znanja („sadržaj modernog obrazovanja nije jako praktičan: obrazovanost i stupanj obrazovanja nisu jako vezani uz radnu sposobnost, a mnoge se tehničke vještine nauče tek uz rad“ (Collins u Flere 1986:38), deprofesionalizacija učiteljske profesije, dehumanizacija učitelja i profesora, diskriminacija u školama, odnos škola spram osoba s invaliditetom, te brojne druge. Po pitanju promjena je u radu ponuđeno nekoliko ideja koje bi mogle odgovoriti na neke iznijete probleme, iako je bez sumnje da su i sama ta rješenja problematična na nekim razinama, kao i što je sigurno da nije trenutno moguće donesti definitivna rješenja koja neće imati vlastite probleme (bilo teorijske ili u praksi), shodno čemu ni ne tvrdim da imam rješenja ili alternative za trenutni sustav. Unatoč tome se nadam da je rad uspio u nekoj mjeri pridonijeti diskursu o obrazovnom sustavu i potaknuti čitatelje na daljnje istraživanje ove tematike, kao i na promišljanje o problemima koje u njemu pronalazimo, ali i rješenjima i alternativama koje bismo mogli uvesti da te probleme suzbijemo. Iako osobno sumnjam da itko od nas

pojedinačno može ponuditi ultimativno rješenje problema, stvaranjem zajedničkog korpusa znanja, ulaskom u dijalog s ostalim teorijama i analizama te osvješćivanjem drugih ljudi (ultimativno i osvješćivanjem nas samih) o problemima, možemo doći korak bliže ka rješavanju tih problema, a shodno tome i ka stvaranju ravnopravnijeg i boljeg obrazovnog sustava, što bi uostalom rezultiralo i ravnopravnijim i boljim društvom.

4) Izvori i literatura

Althusser, Louis. 2018 (mimeo). *Ideologija i ideološki aparati Države*. Zagreb, Arkzin.

Apple, Michael W. (1995) *Education and Power*. Routledge. New York and London.

Apple, Michael W. (2004). *Ideology and Curriculum 3rd Edition*. Taylor & Francis Books, Inc. New York and London.

Bašić, S. (2009). *Dijete (učenik) kao partneru odgoju: kritičko razmatranje*. *Odgojne znanosti*, 11(2 (18)), str. 27-44. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/48439> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Bernstajn, Bazil. (1979, original 1974). Prijevod: Dubravka Mićunović. *Jezik i društvene klase*. Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Bezinović, P., Marušić, I., i Ristić Dedić, Z. (2010). „Razvoj kratke ljestvice učeničkih iskustava s učenjem i nastavom“, *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)), str. 29-44. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/59598> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Bourdieu, Pierre. (1984). Prijevod: Richard Nice. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.

Bourdieu, Pierre. (1986). Prijevod: Richard Nice. „The Forms of Capital“. U: J.E. Richardson (ur.). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, pp. 241–58.

Bourdieu, Pierre. (1988, original 1984). Prijevod: Peter Collier. *Homo Academicus*. Stanford University Press. Stanford, California.

Bourdieu, Pierre. (1990). Prijevod: Matthew Adamson. *In Other Words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford University Press. Stanford, California.

Bourdieu, P., i Passeron, J. (1990, original 1970). Prijevod: Richard Nice. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications. London. Newbury Park. New Delhi.

Castells, Manuel. (2000). *Informacijsko doba. Ekonomija, društvo i kultura. Svezak I. Uspon umreženog društva*. Preveo: Ognjen Andrić. Golden Marketing, Zagreb.

Chetty, R., Hendren, N., Kline, P., & Saez, E. (2014). *Where is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States*.

Cohen, Rachel M. (2017). *Education Isn't the Key to a Good Income*. The Atlantic.

Preuzeto s: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/09/education-and-economic-mobility/541041/>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Corak, Miles. (2017). *Divided Landscaped of Economic Opportunity: The Canadian Geography of Intergenerational Income Mobility*. Working paper. The University of Chicago.

Cvrtila, Marijana. (2017). *Učitelj u Hrvatskoj je plaćen lošije od pomoćnika rudara, a zbog iseljavanja im se smanjuje satnica i ostaju bez posla*. Slobodna Dalmacija.

Preuzeto s: <https://www.slobodnadalmacija.hr/novosti/hrvatska/clanak/id/505368/ucitelj-u-hrvatskoj-je-placen-losije-od-pomocnika-rudara-a-zbog-iseljavanja-im-se-smanjuje-satnica-i-ostaju-bez-posla>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Čudina-Obradović, M., i Obradović, J. (1998). „Utjecaji socio-ekonomskoga položaja obitelji na bračne, obiteljske i socijalizacijske procese“, *Revija za sociologiju*, 29(1-2), str. 27-47.

Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/154456> (Datum pristupa: 11.10.2018.)

De Certeau, Michel. (2002). Prijevod: Gordana Popović. *Invencija svakodnevice*. Naklada MD, Zagreb.

Deacon, Roger. (2006). *Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview*. South African Journal of Education, Vol 26(2)177–187.

Diković, M. (2016). 'Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju', *Školski vjesnik*, 65(4), str. 539-557. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/178256> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Flere, Sergej. (1986). *Proturječja suvremenog obrazovanja: ogledi iz sociologije obrazovanja*. Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske, Zagreb.

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. NY: Vintage.

Freire, Paulo. (2002). Prijevod: Sanja Bingula. *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraž - Održivi razvoj zajednice.

Giroux, Henry A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*. Wesmievv Press, Perseus Btznks Group.

Giroux, Henry i Anthony Penna. *Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum*. Theory and Research in Social Education, Vol . VII, No. 1, Spring 1979 © by College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies.

Giroux, Henry i Peter McLaren. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. State University of New York Press, Albany.

Glasnović Gracin, D., i Domović, V. (2009). *Upotreba matematičkih udžbenika u nastavi viših razreda osnovne škole*. Odgojne znanosti, 11(2 (18)), str. 45-65. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/48441> (Datum pristupa: 11.10.2018.)

Goodson, Ivor F. (1993). *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History*. The Falmer Press, Taylor & Francis Group. Washington, DC. London.

Goodson, Ivor F. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics. The selected works of Ivor F. Goodson*. Routledge, Taylor & Francis Group. London and New York.

Graovac, M., i Prica, V. (2014). 'Rizični čimbenici kod samoubojstva adolescenata', *Medicina Fluminensis*, 50(1), str. 74-79. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118537> (Datum pristupa: 11.10.2018.)

Habermas, Jürgen. (1986). *Tehnika i znanost kao 'ideologija'*. Zagreb: Školska knjiga.

Hall, Stuart, Dorothy Hobson, Andrew Lowe, Paul Willis. (1980). *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*. Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.

Hellman, Matilda. (2015). *The compartmentalisation of social science: What are the implications?* NORDIC STUDIES ON ALCOHOL AND DRUGS VOL. 32. str. 343-346.

Holmes, Lindsay. (2017). *Suicide Rates For Teen Boys And Girls Are Climbing*. HuffPost News.

Preuzeto s:

https://www.huffpost.com/entry/suicide-rates-teen-girls_n_59848b64e4b0cb15b1be13f4?guccounter=1

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Ilić, Ivan. (1980). Prijevod: Slobodan Đorđević. *Dole Škole*. Biblioteka XX. vek. Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Jenks, Chris. (1998). *Core Sociological Dichotomies*. Sage Publications. London. Thousand Oaks. New Delhi.

Jovović, Z. (2017). „Suvremeno demokratsko društvo: odgoj i obrazovanje za toleranciju“, *Život i škola*, LXIII(2), str. 27-34. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/195134> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Kavić, K. (2017). „Kako učenici doživljavaju školu i ocjenjivanje“, *Život i škola*, LXIII(2), str. 87-95. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/195178> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Knight, Alex. *How Capitalism Causes Depression. The End of Capitalism.*

Preuzeto s: <https://endofcapitalism.com/2018/01/09/how-capitalism-causes-depression/>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Kršul, Dora. *Još jedna županija u 10 svojih škola od jeseni uvodi Građanski odgoj kao izvannastavnu aktivnost.* Srednja.hr

Preuzeto s: <https://srednja.hr/zbornica/nastava/jos-jedna-zupanija-10-svojih-skola-jesen-uvodi-gradanski-odgoj-izvannastavnu-aktivnost/>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Lapat, G., Lukaček, N., i Matijević, M. (2017). „Razlike u mišljenju učenika o školskim ocjenama“, *Život i škola*, LXIII(2), str. 75-85. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/195172> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Latifić, Ibrahim. (1997). *Jugoslavija 1945-1990: razvoj privrede i društvenih delatnosti.* Društvo za istinu o antifašističkoj narodno oslobodilačkoj borbi u Jugoslaviji (1941 -1945). Udruženje NAUKA I DRUŠTVO SRBIJE. Beograd.

Matulin, M. (2017). *Uloga pozitivnih emocija u unapređenju razrednoga ozračja.* *Život i škola*, LXIII(2), str. 61-74. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/195169> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

McLaren Peter, Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry A. Giroux, Donaldo Macedo, Paul Willis. (1999). *Critical Education In The New Information Age*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Lanham, Boulder, New York, Oxford.

Moss, P. (2014). 'Sustav ustanova ranog odgoja i obrazovanja u Europi', *Djeca u Europi*, 6(11), str. 11-14. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/145164> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Neill, A. S. (1979). Prijevod: Dejan Petrović. *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Orwell, George. (1945). *Notes on Nationalism*. Polemic No. 1, October 1945.

Napomene: Preveo Mirza Purić, Novi pogledi, Sarajevo, jesen 2006. Preuzeto 11.10.2018. sa portala Buka (BH), <http://www.6yka.com/novost/15772/dzordz-orvel-crtice-o-nacionalizmu>

Overbye, Dennis. (2000). *Quantum Theory Tugged, And All of Physics Unraveled*. The New York Times.

Preuzeto s: <https://www.nytimes.com/2000/12/12/science/quantum-theory-tugged-and-all-of-physics-unraveled.html>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Peračković, K. (2008). *Društvo i (ili) tržište – Sociološka konceptualizacija procesa marketizacije društva*. *Društvena istraživanja*, 17(6 (98)), str. 975-997. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/31146> (Datum pristupa: 11.10.2018.)

Petak, A., i Brajša-Žganec, A. (2014). 'Učestalost simptoma somatizacije kod gimnazijalaca', *Croatian Journal of Education*, 16(4), str. 1119-1146. doi: <https://doi.org/10.15516/cje.v16i4.622>

Ranciere, Jacques. (2011, original 1974). *Althusser's Lesson*. The Continuum International Publishing Group Ltd.

Ranciere, Jacques. (1991). Prijevod: Kristin Ross. *The Ignorant Schoolmaster. Five lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press. Stanford, California.

Rincon, Paul. (2018). *Gene editing is GM, says European Court*. BBC News.

Preuzeto s: <https://www.bbc.com/news/science-environment-44953100>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Rockstroh, Phil. (2017). *Human Anxiety in Late-Stage Capitalism*. Consortium News.

Preuzeto s: <https://consortiumnews.com/2017/10/17/human-anxiety-in-late-stage-capitalism/>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Rothstein, Jesse. (2017). *Inequality of Educational Opportunity? Schools as Mediators of the Intergenerational Transmission of Income*. University of California, Berkeley, and NBER.

Rukavina, M., i Nikčević-Milković, A. (2016). 'Adolescenti i školski stres', *Acta Iadertina*, 13(2), str. 0-0. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/190146> (Datum pristupa: 11.10.2018.)

Sangster Jokić, C., i Bartolac, A. (2018). 'Iskustvo stresa i mentalno zdravlje osoba s tjelesnim invaliditetom: Perspektiva manjinskog stresa', *Socijalna psihijatrija*, 46(1), str. 26-57. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/200578> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Schrobsdorff, Susanna. (2016). *There's a Startling Increase in Major Depression Among Teens in the U.S.* TIME:

Preuzeto s: <http://time.com/4572593/increase-depression-teens-teenage-mental-health/>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Silverman, Marc. (2017). *A Pedagogy of Humanist Moral Education: The Educational Thought of Janusz Korczak*. Palgrave Macmillan US.

Smith, R., i Wexler, P. (1995). *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. The Falmer Press, Taylor & Francis Group. London. Washington, DC.

Sokol, S. (2005). „Svrha domaćih zadaća u osnovnoj školi“, *Život i škola*, LI(13), str. 106-117. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/25276> (Datum pristupa: 11.10.2018.)

Sokol, S., i Vrbošić, V. (2017). „Domaća zadaća između teorije i prakse“, *Život i škola*, LXIII(2), str. 97-112. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/195180> (Datum pristupa: 11.10.2018.)

Somolanji Tokić, I., i Kretić Majer, J. (2015). „Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu“, *Život i škola*, LXI(1), str. 103-110. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/152312> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Šimić, N. (2005). „Ispitivanje nekih značajki ispitnog stresa“, *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), str. 139-148. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/139344> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Šimić, K. (2017). „Suočavanje studenata sa stresnim ispitnim situacijama“, *Acta Iadertina*, 14(2), str. 0-0. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/199700> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Tot, D. (2010). „Učeničke kompetencije i suvremena nastava“, *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)), str. 65-78. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/59600> (Datum pristupa: 12.10.2018.)

Valencia, Richard R. (1997). *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. The Falmer Press, Taylor & Francis Group. London. Washington, DC.

Young, M., i Muller, J. (2014). *Knowledge, Expertise and the Professions*. Routledge, Taylor & Francis Group. London and New York.

Cjelovita Kurikularna Reforma

Preuzeto s: kurikulum.hr

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Državni zavod za statistiku

Preuzeto s: <https://www.dzs.hr>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske

Preuzeto s: <https://mzo.hr/hr/rubrike/obrazovanje>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Studentski Centar Rijeka

Preuzeto s: <http://www.scri.uniri.hr/obavijesti.html?start=10>

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

World Health Organization

Preuzeto s: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/

(Datum pristupa: 11.10.2018.)

Google

Preuzeto s: Google.com

(Datum pristupa: 11.10.2018.)