

Paradoks koncepta društva znanja u dobu marketizacije obrazovanja

Ćosić, Barbara

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:765510>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**PARADOKS KONCEPTA DRUŠTVA ZNANJA U DOBU MARKETIZACIJE
OBRAZOVANJA**

Diplomski rad

Barbara Ćosić

Mentor: dr. sc. Zvonimir Komar

Zagreb, 2020.

Sadržaj

1. Uvod	4
2. O pojmu obrazovanja	6
2.1. Obrazovljivost	6
2.2. Svrha	7
2.3. Opće obrazovanje	10
2.4. Izobrazba	12
3. Društvo znanja	15
3.1. Koncept društva znanja	15
3.2. Globalizacija	16
3.3. Europske obrazovne politike	20
3.4. Obrazovni standardi	28
4. Ideja univerziteta i marketizacija obrazovanja	30
4. 1. Ideja univerziteta	30
4.1.1. Kantova ideja univerziteta	30
4.1.2. Jaspersova ideja univerziteta	32
4.1.3. Habermasova ideja univerziteta	34
4.1.2. Fourastieova ideja univerziteta	35
4.1.5. Zaključak o ideji univerziteta	41
4.2. Marketizacija obrazovanja	43
5. Zaključak	46
6. Literatura	49

Paradoks koncepta društva znanja u dobu marketizacije obrazovanja

Sažetak

U radu se polazi od temeljnih pedagoških pojmova obrazovanja i izobrazbe te Herbartovog pojma obrazovljivosti i svrhe. Cilj je uspostaviti izvorne pedagoške pojmove kako bi se mogla uočiti razlika između izvorne pedagoške teorije i suvremenih stajališta koja su zastupljena u europskim dokumentima poput Lisabonske deklaracije i Europe 2020., koje nisu u svojoj biti pedagoške te koja su utemeljena na teoriji s prijelaza iz 19. u 20. stoljeće. Humanistička pedagoška perspektiva kroz rad se suprotstavlja ekonomskoj perspektivi koja se može prikazati u razumijevanju i korištenju koncepta društva znanja u svrhe koja nije obrazovna sama po sebi, nego je izvanjska i podilazi tržišno-gospodarskim zahtjevima. U zadnjem dijelu rada se sagledava pojam ideje univerziteta prema Kantu i Jaspersu kao okosnice promišljanja o procesu marketizacije obrazovanja koji pretvara sveučilišta u poduzeća, a znalce pretvara u radnike znanja.

Ključne riječi: obrazovanje, društvo znanja, ekonomija znanja, ideja sveučilišta, marketizacija obrazovanja

Paradox of the knowledge society concept in the age of marketization of education

Abstract

This paper starts with fundamental pedagogical terms such as education and training and Herbart's pedagogy. The goal is to determine authentic pedagogical terms so we can establish the difference between traditional pedagogical theory and modern viewpoints which are predominant in European educational documents like Lisbon Declaration and Europe 2020 which are not pedagogical at their core. Humanist pedagogical perspective through this paper is opposed to the economy perspective which is not educational in pedagogical sense, instead it is externalised and outflanks to the market demands that are imposed by the legislators. In the last part of the paper, the concept of the idea of education is explained in respect of Kant and Jaspers, and this idea is the framework of discourse of the process of marketization of education in which universities become companies, and scholars become workers of knowledge.

Key words: education, knowledge society, economy society, idea of university, marketization of education

1. Uvod

Danas, gledajući oko sebe, pojam *obrazovanje* nalazi se svugdje. Gledajući iz trenutne perspektive vladajućih, *obrazovanje* nam je nužno kako bismo se prilagodili zahtjevima tržišta rada i konkurirali za što bolju *poziciju* u natjecateljskom svijetu koji nas okružuje.

Paradoks koji je češći nego što bi trebao biti u današnjem razgovoru o pojmu obrazovanja je taj da pojam obrazovanja određuju, šire i uvjetuju oni koji o obrazovanju *pojma nemaju*, koji svjesno ili nesvjesno bez pedagoškog promišljanja opisuju procese formalnog obrazovanja služeći se formulama i receptima za *uspjeh* određenih sustava, uspjeh kojeg određuju i normiraju prema vlastitom nahođenju bez konteksta i bez istinskog teorijskog promišljanja. Imajući u vidu da je današnje obrazovanje pedagoški otuđen pojam, kroz ovaj rad ćemo pokušati uvidjeti zašto je obrazovanje danas postao pojam s kojim je društvo kao takvo u *paradoksu*, kao što implicira naslov ovoga rada.

U prvom dijelu rada, bavit ćemo se pojmom obrazovanja u kontekstu društva znanja te ga opisati iz pedagoške perspektive, te pojmom izobrazbe, kao pojmom koji služi kao prijelaz u ekonomsko-tržišno određenje obrazovanja danas. Uzevši europsko nasljeđe pedagogije kao ono kojim se vodimo živeći pedagogiju kao poziv, obrazovanje ćemo definirati kao ‘put čovjeka ka samome sebi’. Kada na ovakav način živimo i shvaćamo obrazovanje, nije mu moguće dodati pozitivistički orijentirane i pomodne epitete poput: mjerljivo, kvantitativno, optimalno, efikasno, predvidljivo, pravilno, strukturirano... Ako bismo na ovakav način opisali obrazovanje, čini se nehumano, protučovječno, reći da je to nešto mjerljivo ili kvalitativno dokazivo, kao što implicira Fourastie u svojoj ideji univerziteta. Bavit ćemo se obrazovanjem kao *načinom postojanja čovjeka koji je u vječnoj potrazi za istinom* te ćemo navedeno suprotstaviti utilitarističkom shvaćanju obrazovanja čija je svrha podređena ekonomskim interesima.

Za potrebe usporedbe i uzevši u obzir navedenu definiciju obrazovanja kao *čovjekovog postajanja čovjekom*, možemo zamisliti poveznicu s pojmovima koje danas smatramo visokovrijednima: kultura, vjera, moral... Čini se nevjerojatnim da bi netko danas za pojmove složene poput kulture, vjere i morala, rekao da su ‘mjerljivi’ ili ‘dokazivi’, upravo suprotno, percipirali bismo takav opis uvredljiv i neprimjeren. Navedena usporedba možda je prosta, ali jasno prenosi poruku - obrazovanje je puno više od onoga kako nam se danas predstavlja, kako ga se poučava i kako ga se živi.

Pedagogija definira obrazovanje kao *način postojanja čovjeka, njegov put ka samome sebi* i uzimajući ovu definiciju u obzir, može se reći da je obrazovanje u svojoj biti moralna vrednota, a ne pojavna ili funkcionalna.

U ovome radu će se također pokušati opisati paradoksalni odnos pedagogijskog viđenja pojma društva znanja i kako to 'društvo znanja' percipira samo sebe. Pokušat će se doći do razloga zbog kojih sami sebe nazivamo društvo znanja, ali i paradoksalno tome, kako tako malo vrijednosti dajemo obrazovanju kao jednom od najplemenitijih načina postojanja čovjeka. Glavna premisa promišljanja o pojmu društva znanja u radu sastoji se od njegove kritike iz pedagogijske perspektive putem usporedbe pregleda europskih obrazovnih dokumenata i strategija donesenih u zadnjih 30 godina - navedeni dokumenti u ovom slučaju predstavljaju obrazovanje iz ekonomske perspektive kojoj se suprotstavlja humanistička pedagogijska perspektiva.

Sljedeći dio rada predstavlja analizu nekoliko različitih ideja univerziteta (Kant, Jaspers, Habermas i Fourastie), razlike u njihovim perspektivama te utvrđivanje pedagogijskih ideja i njima suprotnih, ekonomskih perspektiva. Kant i Jaspers predstavljaju pedagogijsko shvaćanje pojma obrazovanja dok Fourastie svojim promišljanjima predstavlja ekonomsku perspektivu i otvara put ka dijalogu o marketizaciji obrazovanja koja je najvidljivija u visokom obrazovanju.

U zadnjem dijelu rada posvetiti ćemo se pojmu marketizacije obrazovanja i njegovom značenju u kontekstu obrazovanja. Shvaćanje obrazovanja kao sredstva postizanja ekonomskih ciljeva je dovelo do potpuno okretanja promišljanja o znanju i obrazovanju kao alatu za stjecanje kompetencija i specijalizacije zvanja. U društvu u kojem je znanje postalo roba, a oni koji imaju najviše znanja se smatraju *znalcima*, sveučilište je postalo mjesto razmjene znanja na koje je stavljena cijena, te je sveučilište postalo produžena ruka vlade i korporacija koje žele zadovoljiti vlastite interese.

2. O pojmu obrazovanja

Kako bismo povezali obrazovanje, društvo znanja i marketizaciju obrazovanja, rad ćemo započeti određivanjem pojma obrazovanja. Jedan od glavnih momenata rada je osvijestiti pojam obrazovanja iz humanističke pedagojske perspektive europskog nasljeđa pedagogije te ga kasnije kroz rad usporediti s vladajućom hegemonijom pozitivističko-pragmatističkog pogleda na obrazovanje putem komparacije sa pregledom europskih dokumenata i pokušaja reformi obrazovanja u zadnjih trideset godina. Ovaj dio rada sastoji se od opisivanja pojmova obrazovljivosti, svrhe te važnosti općeg obrazovanja.

2.1. Obrazovljivost

Pojam koji predstavlja preduvjet za razumijevanje pojma obrazovanja je pojam *obrazovljivosti*. *“Obrazovljivost, kao mogućnost obrazovanja, jest mogućnost da biće bude drugačije nego što (već) jest, ..., davanje sebi oblika, omogućeno bitnom obrazovljivošću, jest obrazovanje”* (Komar, 2018, 49). Andrea English u knjizi *Discontinuity in Learning*, obrazovljivost opisuje kao mogućnost pojedinca da se oblikuje kroz interakcije sa svijetom ali i formira sebe u toj interakciji: *“Individual is both capable of being formed through her interaction with the world and of forming herself within that interaction”* (English, 2013, 11). Prema Herbartu, obrazovljivost je temeljni princip obrazovanja (English, 2013). Komar upozorava na opasnost razdvajanja čovjeka kao misaonog bića i čovjeka kao proizvodnog bića, ako se odvoji *biti* od *može biti*. *“On je napeto, dijalektičko „između” onoga „biti” i onoga „može biti”.* Tako pojmiti čovjeka, znači pojmiti ga kao subjekt i aktivitet slobode-uma koji se samo-oblikuje”. (Komar, 2018, 57).

English se poziva na Rousseauov i Humboldtov koncept obrazovljivosti kao sredstvo objašnjavanja Herbartovog shvaćanja tog pojma. Rousseauov koncept (*perfectibility*) opisuje čovjeka kao biće koje je sposobno učiti u svim sferama života. Pojam *perfectibility* koristi kako bi ukazao na distinkciju između čovjeka i životinje, a razlika, prema Rousseau, leži u tome što čovjek *ima potencijal da ne prati svoje instinkte* nego da ih nadiđe razumom i razumijevanjem - čovjek je sposoban promijeniti smjer misli i akcije. Herbartova definicija obrazovljivosti leži upravo u mogućnosti čovjeka da prekine sa samim sobom (*ability to break with oneself*) kako bi u konačnici postao moralan – taj prekid sa samim sobom

omogućava čovjeku učenje kroz interakciju s drugim, stranim i neočekivanim, kako bi se mogao formirati.

S druge strane, English se poziva na Humboldta kao moderni izvor teorije promišljanja o pojmu obrazovljivosti. Humboldt opisuje čovjeka koji u susretu sa svijetom, uči kroz procese aktivne i receptivne međugre (*active and receptive interplay*) sa svijetom: “*Just as mere abilities can be developed only in interactions with objects, and just as thoughts can be sustained only in reference to substance, so man needs a world outside himself*” (English, 2013, 13). Humboldt također spominje pojam samo-otuđivanja (*self-alienation*) - čovjek se treba otuđiti od shvaćanja stvari zdravo za gotovo i navike samorazumijevanja stvari kako bi se oslobodio tih barijera i stekao nove perspektive i razumijevanja kako bi našao *toplinu povratka* samome sebi (što možemo definirati kao obrazovanje). Herbartov pojam obrazovljivosti opisuje proces promjene kroz obrazovanje, što vrijedi za sve ljude, bez pretpostavki da je čovjek prazna ploča ili da postoji konačna točka tog procesa (Herbert se ograđuje od ideje da je čovjek u deficitu od rođenja ili da prati put koji vodi konačnom cilju). English zaključuje kako je shvaćanje čovjeka kao obrazovljivog bića nužno za razumijevanje ograničenja i mogućnosti interakcije između učenika i učitelja u obrazovnom okruženju. Učitelj mora prepoznati vlastiti utjecaj na učenika i preuzeti odgovornost za izbore koje čini kako bi utjecao na učenika. Drugi važan moment obrazovanja je osvijestiti da niti društvo niti učitelj ne mogu definirati budućnost učenika, nego ta odgovornost leži na samom učeniku. Zaključujem kako je shvaćanje pojma obrazovljivosti nužno za shvaćanje dubine pojma obrazovanja ali i shvaćanja čovjeka iz pedagoškijske perspektive. Tek kada shvatimo čovjeka kao obrazovljivo biće koje upravlja vlastitom sudbinom, možemo krenuti u osmišljanje i razvijanje obrazovnih procesa ali i identifikaciju obrazovnih problema. Pojam obrazovljivosti nas uvodi u sljedeći element rada, a to je pojam svrhe u obrazovanju.

2.2. Svrha

Jednu od pedagoškijskih definicija obrazovanja izriče Komar u svojem članku “Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagoškijske znanosti” te navodi da je “*Pedagogija teorija i praksa čovjekovog postajanja čovjekom*” (Komar, 2018, 54). Komar navodi kako se obrazovanje događa tek kada se objekt

reflektira u subjekt tj. kad dolazi do sjedinjenja subjekta i objekta u istoj supstanciji (duhu). Shvaćanje pojma duha i uopće definiranje čovjeka kao bića je u pedagogiji polazišna točka za definiranje pojma obrazovanja. Pedagogija na spoznajno-teorijskoj razini ne promišlja o čovjeku kao pozitivnoj datosti, ne svodi čovjeka na vidljive manifestacije njegova ponašanja, kulturalna obilježja ili njegovo postojanje kao društvenog bića. Pedagogija utemeljuje pojam obrazovanja krećući od definiranja čovjeka kao holističkog bića koje je nužno i subjekt i objekt vlastitog obrazovanja. Ovaj rad se bavi misaonim procjepom koji nastaje kada navedeno sjedinjenje subjekta i objekta u jedno (duh) izostane. Navedeni procjep predstavlja jaz između pedagogijskog i današnjeg shvaćanja pojma čovjeka, što dovodi do nepedagogijskog shvaćanja ali i ophođenja prema obrazovanju, što potvrđuje i Komar, ustanovljujući da izostanak sjedinjenja subjekta i objekta dovodi do nemogućnosti postojanja istinskog obrazovanja, nego samo apstrahiranog, otuđenog znanja (Komar, 2008).

Herbart (prema Komaru, 2018). opisuje svrhu obrazovanja kao proces omogućavanja postizanje svrhe: „*Nemoguće je, zbog prirode stvari, da bismo mogli govoriti o jedinstvu svrhe obrazovanja, ... slijedi da svrhe koje će odgajnik kao odrastao stavljati pred sebe u budućnosti, moraju biti sadašnja briga učitelja; on mora prethodno pripremiti unutrašnju sposobnost za postizanje tih svrha. On ne bi trebao sprečavati aktivitet budućeg čovjeka; posljedično, ne bi ga trebao vezivati uz jednoznačne svrhe, kao niti oslabljivati ga putem previše raznolikosti.*” (Komar, 2018, 56). Svaki čovjek je na vlastitom obrazovnom putu kojim ga vodi njegova unutarnja svrha. Navedena svrha je vrijednost koja se razvija od rođenja i njezino ispravno utvrđivanje i razumijevanje može pomoći nastavnicima i profesorima u osmišljavanju i organizaciji obrazovnog procesa. Potonji proces zahtjeva izniman trud, teorijsko znanje i praktično iskustvo kako bi se osmislio na navedeni način (da se učenika ne poučava za jednoznačne svrhe, ali niti da ga se oslabi zasićenošću raznolikosti). Vuk-Pavlović potvrđuje navedenu tezu važnosti svrhe promišljanjem o mogućnostima čovjeka i važnosti stvaranja uvjeta u kojima se *čedo* osposobljava za opstanak. Ne govori o osposobljavanju u današnjem smislu (proći tri ili više razina obrazovanja, razvijati kompetencije, prilagođavati se tržištu rada i slično), nego o važnosti oplemenjivanja čovjekova duha putem razumijevanja procesa koji se događaju oko njega: “*Funkciju pak, koja je izravno upravljena na izgradnju toga sloja čovjekovanja i kojoj je naznačeno razumijevanje izabrani cilj, nazvat ćemo, čini se, najbolje imenom: obrazovanje. Da se čovjek razbudi za život doista ljudski u punome značenju riječi, da se tako reći privede rođenome svom dostojanstvu, treba ga još osposobiti za živo pristajanje uz bezuvjetne*

prohtjeve duhovnosti, treba izazvati u njega usrdno priznavanje smislotvornih vrednota u punoći njihova valjanja”(Vuk-Pavlović, 1939, 11). Autor navodi kako je svrha obrazovanja unutarnja vrlina čovjeka koju treba izazvati, potaknuti, razbuditi - vanjski djelovati kako bi se vrline čovjeka imale priliku osvijestiti i udubiti radi sjedinjenja duha koje navodi Herbart.

Vidljivo je iz navedenoga da obrazovanje uključuje puno više od puke transmisije informacija, nego da zahtjeva duboko promišljene postupke kako bi čovjek kao pedagoški opisano biće mogao transformirati sebe, a putem toga i cijeli obrazovni sustav. Obrazovanje ima veliku moć i utjecaj na ljudsko ponašanje - način na koji se ophodimo prema vlastitom obrazovanju i način na koji ga živimo, uvelike utječe na životne odluke koje donosimo i naše cjelokupno ponašanje - upravo zato Herbart smatra da je *moralnost* cijela svrha obrazovanja jer ona čini puninu čovjekova postojanja (English, 2013). Glavno pitanje koje si Herbart postavlja je, koji oblici obrazovanja pomažu učeniku, a koji oblici obrazovanja ga ometaju. *Upravo zbog kompleksnosti ovog pitanja, obrazovni proces je vrlo teško osmisliti, organizirati i prilagoditi, uvidjeti njegova ograničenja i mogućnosti* (English, 2013.) i to je jedan od čimbenika koji zahtjeva veliki duhovni trud osoba koje su uključene u obrazovni proces.

Komar (2018), ističe kako je važno istaknuti da je proces obrazovanja *nesvršen*, Pavlović kao i Herbart inzistiraju na tome da se čovjek ne može „dogotoviti”, već da je uvijek u postajanju. Nesvršenost obrazovanja kao procesa je upravo njegova karakteristika koja ga čini jako kompleksnim, slojevitim i nepredvidljivim. Shvaćanje obrazovanja kao procesa koji ima konačni cilj je nepedagogijski shvaćeno obrazovanje. Obrazovni sustavi su osmišljeni tako da imaju mjerljive ciljeve i njihov legitimitet leži u rezultatima koji su kvantitativno postavljeni, a sadržaj koji se kvantificira je unaprijed predviđen i prilagođen vanjskim utjecajima (ekonomija, gospodarstvo, tržište). Nesvršenost obrazovanja kao procesa bivanja čovjeka je u današnjem diskursu potpuno apstraktna i zanemarena, sva ljudska snaga usmjerena je upravo na *dogotovljavanje* čovjeka i prosljeđivanje odgovornosti za njegovu sudbinu nekome ili nečemu drugome (predškola na školu, osnovna škola na srednju, srednja škola na fakultet). Herbart i mnogi drugi, upravo zbog nesvršenosti obrazovanja i nepredvidljivosti budućnosti, naglašavaju važnost općeg obrazovanja, jer se putem njega čovjeku omogućava neometano samoostvarenje i priprema za nepoznatu budućnost.

2.3. Opće obrazovanje

Prema Palekčiću (2010.) zadaća pedagoške prakse nije odgajati za točnu djelatnost unaprijed, nego općeobrazovati pojedinca za moguće buduće djelatnosti kako bi on sam mogao određivati (nesvršeno) svoju svrhu. Herbartov odgovor na ovu situaciju je *opće, temeljno obrazovanje*. Umjesto identiteta općeg i strukovnog obrazovanja sada u prvi plan, prema njemu, stupaju višestrani interesi (Palekčić, 2010). Herbart je oštro kritizirao dva vrlo česta pojavna oblika obrazovanja: *disciplinu bez nastave* i *nastavu bez odgoja*. Prvi oblik (disciplinarni model) uključuje pripremu učenika putem disciplinarnih mjera koje u konačnici ometaju učenikov razvoj samoodređivanja, jer se učenik mora potpuno podrediti volji učitelja. Drugi oblik (transmisijski model) uključuje puki prijenos znanja prema učeniku koji je pasivni sudionik toga procesa i od njega se očekuje samo reprodukcija prenesenog znanja, bez njegove mentalne prerade (English, 2013). Kao svojevrsnu antitezu potonjim modelima, Herbart (prema English) uvodi ideju *education through instruction* koja uključuje obrazovne instrukcije i moralno usmjeravanje. Jedna od najvažnijih Herbartovih misli, koja je u suvremenom obrazovanju potpuno nestala, je ta da se učenika obrazuje za nepoznatu budućnost: *“the future of the learner can only be decided by the learner. In part, Herbart is addressing the historical changes of his time and the opposing notions of education of the ancien regime, which assume that the next generation’s future is decided by the previous generation. In other words, such notions assume that each individual learner’s future is determined by the past, by tradition and socialization”* (English, 2013, 5). Herbart ovdje radi odmak od razmišljanja da je budućnost pojedinca i društva uvjetovana prethodnim generacijama, tradicijom i socijalizacijom, te snažno argumentira da se mlade treba obrazovati na način da osvijeste da njihovo obrazovanje ovisi o njima samima (English, 2013.). Nepoznata budućnost u kojoj se ne može predvidjeti stanje na tržištu rada, zaposlenost i poželjna zanimanja je najveći strah današnjih vlada i onih koji donose odluke u ime obrazovanja, a taj strah se dalje prenosi na nastavnike, učenike i roditelje, koji u takvoj klimi odgajaju i obrazuju svoju djecu - začarani krug straha od neizvjesnosti budućnosti sam sebe okreće i dalje. Na temelju navedenoga, može se zaključiti da se danas ne prepoznaje rješenje te nesigurnosti, nego se obrazovni procesi nastavljaju oblikovati na konceptima koji nisu pedagojski, koji ne pomažu izbjavljanju od nesigurnosti nego ju samo produbljuju.

Prema Palekčiću, svrha i cilj su povezani s pojmom budućnosti. Razlikuje dva značenja pojma budućnosti: budućnost kao *buduća sadašnjost* (sve što će se u nadolazećim

satima, sutra, u svakom slučaju dogoditi); *budućnost u očekivanjima onoga što dolazi* (očekivanje nije nešto što će jednom biti i o čemu mi još ništa ne znamo, nego se nas dotiče (pogađa nas) upravo sada). Autor navodi da se pod ciljevima misli na buduće točke ciljeva, kojima težimo ili izbjegavamo, a pod svrhama misli na orijentacije koje određuju naš način na koji živimo sada. Navedene budućnosti nisu iste, ali su povezane, upućene jedna na drugu. (Palekčić. 2010.)

Herbart u pedagogiju uvodi pojam *višestranosti interesa*, pomoću kojeg objašnjava svrhu obrazovanja. *“Višestranost interesa označava u građanskom društvu neophodnu svrhu odgoja u odnosu prema mogućim djelatnostima odgajanja, a „moralnost” neophodnu svrhu s obzirom na to zahtijevano obrazovanje ljudskog identiteta svakog pojedinca. Herbart označava „individualnost” odgajanja” kao „polaznu točku” obje svrhe pedagoškog djelovanja – njezino kvantitativno određenje u smislu višestranih interesa i njezino kvalitativno određenje u smislu pojma moralnosti kao cjelokupne svrhe odgoja”* (Palekčić, 2010, 329). Višestranost interesa ne označava zbroj jednostranosti, niti nestalnost interesa, nego opisuje identitet i jedinstvo svijesti osobe koji se razvijaju smjenjivanjem *udublјivanja* i *osvješćivanja* (Palekčić, 2010.) *“Formalnu strukturu subjekt – objekt odnosa izražava Herbart pojmovima „udublјivanje” i „osvješćivanje”. Udublјivanje znači proces opažanja i usvajanja predmeta koji se uči, a osvješćivanje povratak subjekta na samoga sebe”.* (Palekčić, 2010., 329).

Herbartovi pojmovi *udublјivanje* i *osvješćivanje* čine okosnicu promišljanja o sadržaju i metodama koje se koriste u poučavanju. Navedeni pojmovi nisu samo dio teorije, nego predstavljaju stvarne procese koji se odvijaju kroz učenje i poučavanje. Smatram da su ti procesi vrlo važni ne samo u smislu da ih moramo prepoznati, nego ih moramo i vježbati. Intuicija i instinkt obuhvaćaju samo jedan dio obrazovnog rada, veći dio pripada samoj *samodjelatnosti* i pripremi za poučavanje. Onaj koji poučava bi trebao biti svjestan tih procesa i utjecaja koji ima na njihovo odvijanje kod učenika, ali bi i sam trebao proći kroz proces usvajanja vlastitog predmeta i povratka na samoga sebe, kako se ne bi otuđio od vlastite struke, ali i od učenika koje poučava. Višestranim interesima kao jedinstvu svijesti osobe, Herbart suprotstavlja jednostranost ili mnogostruku zaposlenost, koje su potencijalne opasnosti za pojedinca koji uči - ovisi o tome koliko je pojedinac subjekt vlastitog procesa učenja (koliko je *samodjelatan*).

2.4. Izobrazba

“Izobrazba čini čovjeka prikladnim članom stalna socijalna kruga uvrstavajući ga u radnu zajednicu, no zaustavljajući se na tlu pragmatičke svršnosti ne prodire u onu dubinu sloja socijalnih svrha, u koju čovjek treba da uroni, hoće li da u primjerenoj punoći potvrdi duhovno svoje bistvo” (Vuk-Pavlović, 1939, 11). Potonjom definicijom Vuk-Pavlović kritizira obrazovanje koje se izjednačilo sa izobrazbom. Izobrazba je u suvremeno doba postala prevladavajući oblik formalnog obrazovanja ali je i postala norma putem koje se pojedinci prilagođavaju tržištu rada i stječu privlačne kompetencije. Upravo pojam izobrazbe možemo povezati s današnjim pojmom društva znanja to jest, ekonomijom znanja - možemo postaviti dvije krajnosti: obrazovanje/društvo znanja i izobrazba/ekonomija znanja. Pošto su ove dvije krajnosti danas problematično postavljene, nalazimo velike probleme u shvaćanju ne samo pojma obrazovanja, nego i pojma društva znanja u društvu koje tom idealu silno teži. Možemo se osvrnuti i na problematiku *imenovanja stvari*, što predstavlja prvi korak u rješavanju obrazovnih problema - njihovo identificiranje i imenovanje (zaključiti da postoje problemi u obrazovanju je prvi dio procesa reforme, njihova konkretizacija i osvještavanje je predstavljaju drugi dio, a treći dio je provođenje reformi u praksu i zaključno, provođenje istraživanja i praćenje napretka sustava). Vuk Pavlović pridaje veliku važnost imenovanju predmeta: *“...nemaju sveder samo birati riječi kao prazni isprva znakova,..., nego se značenja moraju tek izažeti iz zorno danih stvarnih stanja, ... , osnovu zamijećenih datosti. Ne samo jednoznačno određen pojam, nego već i zamjećaj u titravoj svojoj zornosti trebat će jezičnu svoju oznaku”*. (Vuk-Pavlović, 1939., 5). Imenovanje predmeta je vrlo važno na semantičkoj razini kako bi se izbjeglo površno opisivanje obrazovnih problema, pravilnim imenovanjem se predmetu daje dubina i sprječava kriva interpretacija i odvijanje cijelog procesa reforme.

Komar (2008) naglašava kako je izobrazba rezultat razdvajanja subjekta i objekta, te kako tada izobrazba proizvodi čovjeka koji je otuđen od vlastitog svijeta, koji je reduciran na društvene norme i sveden na formalizam. Razdvajanje subjekta i objekta označava izostanak refleksije objekta u subjekt - čovjek i njegov predmet su odvojeni i potrebno je njihovo sjedinjenje (refleksija) u jedno (duh) kako bi se otvorio put istinskom obrazovanju. Kada dođe do refleksije objekta u subjekt, tada govorimo o istinskom obrazovanju (sebe-formiranju duha), ako refleksija izostane, tada govorimo o izobrazbi (Komar, 2008.). Cilj ovoga rada nije portretirati izobrazbu kao proces koji otuđuje čovjeka od njegovog rada i koji je nužno

negativan, naprotiv, cilj je osvijestiti da izobrazba, ako izostane istinski moment obrazovanja kao *čovjekovanja čovjeka*, postaje proces koji se događa na *suhom tlu* i proces koji ne uključuje čovjeka kao obrazovljivo biće. U tom se slučaju (ako se događa izobrazba bez obrazovanja) čovjek potpuno odvaja od sebe, od svog rada i svrhe - tada prestaje obrazovanje i počinje izobrazba što za posljedicu nosi nove obrazovne ciljeve i strategije koji nisu u skladu s pedagojskom definicijom obrazovanja. Potonje potvrđuje i Vuk-Pavlović, govoreći da radnu sposobnost treba gajiti ali ne tek formalno ili općenito te da ne smijemo izgubiti iz vida svrhovitost procesa izobrazbe: *“Gajenje radne sposobnosti treba da u tome pravcu bude usredotočeno na one radnje, kojih povezana skupnost može prema određenoj diobi rada svrhovito i uspješno ispuniti onakvo područje djelovanja, kakvo može da obilježi određeno ljudsko zvanje”*. (Vuk-Pavlović, 1939, 9).

Zvanje je ograničeno strukom i bez stručne spreme nema ni pravilna ni uspješna izvršavanja zvanja. Vuk-Pavlović također napominje da radnu sposobnost treba, u vidu sloja čovjekovanja, držati u vlasti, pridizati i izgraditi u smjeru stručne spreme. U tome bi se smislu moglo kratko reći da je čovjeku zbog nužnog uvrženja u radnu zajednicu potrebna što temeljitija izobrazba (kao što naglašava i Herbart). Izobraženost čovjeka čini vještim u poslu i sposobnim da vrši svoje zvanje (Vuk-Pavlović, 1939).

Čest pojam koji se veže uz izobrazbu je pojam *kompetencije*. *„Obrazovni standardi i kompetencije su instrumenti upravljanja obrazovnim sustavima, koji se uvode ... nakon loših prvih rezultata tzv. PISA ispitivanja. Logika školske reforme ,..., zasnovana na standardizaciji (prema Herzog, 2007, 38) zasniva se na korištenju modela cilj-sredstvo“* (Palekčić, 2014, 11). Palekčić kritizira shvaćanje pojma kompetencije kao sredstva za oblikovanje nastave – taj prostor se time ograničava, a kompetencije postaju obrazovno-politički odgovor na izazove tržišta rada. Kao što smo već spomenuli, pojam kompetencija i njihovo uvođenje se veže uz Bolonjski proces, što označava odmak od pedagogije prema ekonomiji. Potonji proces je označio paradigmatški pomak od sadržaja prema kompetencijama, a legitimira se neophodnošću i izazovima „društva znanja“ (Palekčić, 2014).

Kompetencije smatramo krajnjim rezultatom izobrazbe čovjeka i omogućava mu određeni status i mogućnosti za vršenje određenog posla. Obrazovno-politički dokumenti navedeni niže u radu opisuju pojam kompetencije kao glavni cilj obrazovanja – stjecanje kompetencija za konkurentnost na tržištu rada. Problem u pristupu kompetenciji leži u tome

što se taj pojam smatra apsolutnim, a njegovo definiranje i istraživanje nije pedagoški utemeljeno. Pojam kompetencije je prema mom mišljenju, uspostavljen kao način normiranja rezultata izobrazbe u svrhu lakšeg povezivanja sa tržištem rada. Tako gledan pojam kompetencije nije u jedinstvu s pojmom obrazovanja jer svodi obrazovanje isključivo na njegove pojavne oblike, a čovjeka svodi na proizvod ekonomije rada koji samo konzumira informacije i primjenjuje ih u radu bez misaone obrade. Potonje potvrđuje Palekčić, opisujući da se u novoj suvremenoj paradigmi (“prijelaz s poučavanja na učenje”) težište stavlja na učenike umjesto na sadržaje, na nove forme nastave (primjerice istraživačke), umjesto tradicionalnih, na razvoj kompetencija umjesto prenošenja znanja. Osim toga, u novoj paradigmi (koja nije pedagoške, nego obrazovno-političke provenijencije) pedagoška se rasprava vodi na reduciranoj – didaktičko-metodičkoj a ne na teorijsko-pedagoškoj razini (Palekčić, 2010).

“Pojedina vrsta rada ne dobiva svoju cijenu po sebi samoj; vrijednost njezina proizlazi iz moguće koordinacije radnih svrha u široj cjelini i nadređenom jedinstvu. Izvan takve je koordinacije posao u bitnosti tupa radnja,..., tako on onda i ne radi kao živ organizam, a još manje kao biće duhovno, nego upravo kao umrtvljen mehanizam: rad ga i posao »ubija«”. (Vuk-Pavlović, 1939, 11). Zaključujem da je izobrazba dio procesa otuđenog obrazovanja. Izobrazba je svedena na kompetencije u suvremenom svijetu pa se i obrazovanju pristupa kao djelatnosti koja se prilagođava zahtjevima tržišta rada. Međutim, kako bi čovjek došao do istinskog obrazovanja, potreban mu je određeni stupanj izobrazbe kako bi došao u kontakt s predmetom svog interesa, izučio ga, reflektirao ga u sebe kako bi postao dio njega (njegovog duha).

3. Društvo znanja

3.1. Koncept društva znanja

Iako su mnogi stručnjaci, znanstvenici i istraživači svjesni diskrepancije između pojma društva znanja i informacijskog društva (ekonomije znanja), ta svjesnost se ne reflektira u stvarnosti, s obzirom na trenutno stanje u obrazovnim i političkim sustavima. Prema mom mišljenju, održavanje *statusa quo* na političkoj i ekonomskoj razini je prioritet koji u sjenu baca obrazovne potrebe i ulaganje u obrazovanje. Upravo se iz tog razloga društvo znanja općenito često opisuje kao ekonomski pojam, a cilj takvog pristupa je svesti obrazovanje na samo jedan od čimbenika koji doprinosi *zdravlju* ekonomije i politike neke nacije, a ne vrjednovati obrazovanje kao glavni čimbenik napretka društva (u obrazovanje se ulaže selektivno, tamo gdje postoje politički ili drugi interesi). Kao što smo ranije u tekstu napomenuli, strah od nepoznate budućnosti i nemogućnosti prepoznavanja rješenja za taj problem, uvelike utječe na gore navedene propuste jer se stari koncepti samo recikliraju i na njima se grade nove obrazovne reforme.

Pojam *društvo znanja* skovao je Peter Drucker 1969. godine kojeg se smatra ocem modernog menadžmenta (Prema društvima znanja, 2007.). Sama činjenica da je sintagmu društvo znanja i shvaćanje tog pojma 50 godina nakon njegovog nastanka, uvjetovao ekonomist, govori dovoljno o današnjem shvaćanju tog pojma. Liessmann također spominje Druckera kao vodeću ikonu u promišljanju o društvu znanja kao o postindustrijskoj i postkapitalističkoj utopiji u kojoj je svatko u posjedu znanja, svi su *radnici znanja* (Liessmann, 2008). Koncept društva znanja je vrlo složen, uvjetovan raznim čimbenicima te ga se može gledati iz više perspektiva - u ovome radu ćemo se fokusirati na pedagoški perspektivu, iako i sociologija ima veliki utjecaj na promišljanje o ovom konceptu i predstavlja veliki čimbenik u njegovom oblikovanju i shvaćanju.

OECD trenutno predstavlja vodeću silu u oblikovanju pojma društva znanja putem svojih obrazovnih dokumenata i politika te ima izniman utjecaj i na pedagoško shvaćanje tog pojma. Potonje se ne odnosi na istinske pedagoge teoretičare i fakultetske profesore, nego na one koji su najzaslužniji za širenje takvog shvaćanja društva znanja - nastavnike u školama i ministarstvo koje njihovim mnijenjem upravlja. Navedeno ne znači da nastavnici u školama nisu svjesni navedene problematike, nego da postoji velika mogućnost da su ograničeni

resursima, mogućnostima ili hijerarhijom unutar institucije. Moguće prepreke također mogu biti demotiviranost nastavnika, nezadovoljstvo, niska očekivanja i nedostatak prilika i prostora za daljnje obrazovanje. U svjetskom izvješću *Prema društvima znanja*, definira društvo znanja kao “*društvo koje se razvija zahvaljujući svojoj raznolikosti i sposobnostima, kojemu je cilj izgraditi društvo znanja na globalnoj razini te društva znanja koja su vezana za sposobnost prepoznavanja, stvaranja, obrade, transformacije, širenja i iskorištavanja informacija*” (str. 35). Iako se u Izvješću površno obrađuje tematika putem naglašavanja da znanje nije samo informacija te da se treba težiti slobodi i kritičkom umovanju, smatram da u svojem pothvatu pretendirane osviještenosti nisu uspjeli, gledajući iz pedagoškijske perspektive. Navedena definicija može poslužiti kao definicija pojmova *globalnog društvo*, ali smatram da nije pedagoškijska u smislu dubine i značaja istinskog obrazovanja za napredak društva.

Vlastiti zaključak i definicija društva znanja koju izvodim iz ovog Izvješća je da je *društvo znanja informacijsko društvo u kojem svi imaju pravo i pristup na moderne oblike obrazovanja*, što je prema mom mišljenju, daleko od revolucionarnog a još dalje od pedagoškijskog. Navedena definicija nema veze s pojmom znanja u klasičnom smislu, nego se isključivo orijentira na pojavne oblike znanja (formalno obrazovanje na svim razinama) i njegovo oblikovanje u institucionalnom okruženju. Definicija je točna u smislu da bi svi ljudi zaista trebali imati pravo i pristup obrazovanju, ali smatram da se pristup definiranju pedagoškijskog pojma društva znanja treba temeljiti na njegovim temeljnim pojmovima, prije nego na pojavnim oblicima ili formalnim strukturama.

3.2. Globalizacija

Kako se danas veliki naglasak stavlja na individualnost, širenje mogućnosti i prilika za obrazovanje, suvremeni oblici obrazovanja prednost daju pluralizmu ideja i različitostima, nasuprot jednoulja i konzervativnog tradicionalizma. Rasprava o pojmu društva znanja direktno je povezana s pojmom globalizacije, koja je jedan od temeljnih čimbenika društva znanja (Previšić, 2007).

Globalizacija je proces koji se nužno događa na svim razinama i sferama društva jer su one međusobno povezane i ovisne jedna o drugoj, a rezultat globalizacije je sve veća povezanost ljudi diljem svijeta. Način na koji se danas definira i odnosi prema obrazovanju

ovisi o globalizaciji – globalno preko UNESCO-a i sestrinskih organizacija do ministarstava pojedinih država i manjih jedinica unutar država koje dalje šire donesene strategije na svoje lokalne obrazovne institucije. U kontekstu globalizacije, pojam gospodarstva je neodvojiv od pojma obrazovanja. Širenje i povezivanje gospodarstva uvjetuje stanje na tržištu, ekonomske ciljeve i putem toga obrazovne strategije koje su im podložne, jer utječu na potrebu i poželjnost određenih zanimanja.

Spajić-Vrkaš navodi dvije vrste globalizacije: odozgo i odozdo. Globalizacija odozgo predstavlja suprotnost globalnoj održivosti radi velike količine novaca koja se koristi za osiguravanje dominacije na tržištu ali i nerazumno iskorištavanje prirodnih bogatstava. Globalizacija odozdo odnosi se na stvaranje globalnog građanskog društva utemeljenog na načelima solidarnosti i prava s ciljem zaštite pojedinačnih i općih interesa (Spajić-Vrkaš, 1999). Osvještavanje procesa globalizacije i širine i dubine do kojih oni sežu je iznimno važno za shvaćanje konteksta obrazovanja danas. Postupno je došlo do izjednačavanja obrazovanja i izobrazbe pod utjecajem globalnog razvoja gospodarstva kao čimbenika koji upravlja obrazovanjem na svim razinama. Autorica sumira osnovne posljedice internacionalizacije gospodarstva i povezuje te promjene sa zapošljavanjem: *”Internacionalizacija gospodarstva praćena je promjenama koje potiču korjenite promjene u organizaciji, sadržajima i strategijama odgoja i izobrazbe. Privatizacija školstva, otvaranje virtualnih škola i fakulteta, izrada jedinstvenih izobrazbenih standarda i kriterija školske uspješnosti, učinkovitije usklađivanje srednjega i visokog školstva sa zahtjevima globalne proizvodnje i tržišta, ujednačavanje izobrazbenih programa na regionalnoj razini, kakva je npr. Europska Unija i sl., samo su dio promjena u izobrazbi koje prate globalizaciju gospodarskog sektora.”* (Spajić-Vrkaš, 1999., 584). Autorica navodi neke od glavnih posljedica globalizacije na obrazovanje, ali ona koja se najviše ističe je izrada *jedinstvenih izobrazbenih standarda* - shvaćanje obrazovanja danas podložno je ekonomskim kriterijima standardizacije i operacionalizacije obrazovanja (više o standardima u obrazovanju u sljedećem poglavlju).

Previšić se dotiče pojma globalizacije, koja nije samo ekonomska ili politička kategorija, nije samo predmet dogovora velikih utjecajnika, nego je proces koji se *jednostavno događa*, u vidu umrežavanja svijeta u svim područjima životne međuzavisnosti. Šundalić (2012) opisuje pojam *globalno društvo* kao društvo suvremenog kapitalizma koja se nisu uspjela othrvati umrežavanju i uključivanju u svjetsko tržište i koje prihvaća sve svjetske trendove. Šundalić također ističe kako se dogodio prijelaz iz industrijskog u postindustrijsko

društvo, što se translaticirano na obrazovanje, može sročiti kao prijelaz iz *društva rada u društvo znanja*. Najvažnije za napomenuti je, da ovaj prijelaz nije značio prekid prethodnog stanja, nego samo njegovu modifikaciju (Šundalić, 2012). Ističe kako je glavni cilj društva rada postati *društvo bez rada* i pita se vodi li ova promjena oslobođenju čovjeka i vremenu oslobođenom od rada, što do tada nužno nije postojalo. Šundalić definira društvo znanja kao: “*ono u kojemu je znanje njegov ključni resurs, a radnici znanja dominantna skupina unutar radne snage. Znanje, kao osnovni resurs, obilježava troje: mogućnost njegova nekontroliranog širenja; vertikalna pokretljivost znanja kroz sustav obrazovanja (od nižih prema višim razinama); znanje nije jamstvo uspjeha, ono je sredstvo koje se koristi u proizvodnji.*” (Šundalić, 2012, 123). Potonja definicija društva znanja potječe iz ekonomske perspektive, a može se uočiti da se inačica ove definicije koristi i u prethodno navedenim europskim obrazovnim dokumentima koji bi trebali počivati na pedagoškim temeljima i vlastitim pojmovima. Šoljan (2007) ističe kako mnoge razvijene zemlje, kao i zemlje u razvoju, prihvaćaju izgradnju društva znanja kao društveni i obrazovni cilj. „*Bit ćemo društvo znanja*” – *postao je „borbeni poklič” političkih čelnika*” (Šoljan, 2007, 318.). Veliki problem je nastao kada je i znanost tj. akademska struka također počela pojam društva znanja upotrebljavati kao floskulu u javnom diskursu o problemima i ciljevima obrazovanja. Pri uporabi sintagme „društvo znanja” ne stoji stvarno razumijevanje njezine složenosti. Ona se veže poglavito za obrazovanje, ili uže, za jedan njegov stupanj (visoko obrazovanje).

Veliki utjecaj na shvaćanje pojma društva znanja, ali i njegovu promišljenu kritiku, ima K. P. Liessmann (u knjizi *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja*). Autor o njegovom značenju promišlja kritički i neohumanistički, oslanjajući se na europsku tradiciju obrazovanja te smatra da društvo znanja fungira jedino kao jezični konstrukt bez ikakve realne utemeljenosti. Liessmann također spominje pojam paradoksa u današnjem shvaćanju pojma znanja “*...što se više priziva vrijednost znanja, tim brže znanje gubi na vrijednosti*”. (Liessmann, 2008, 8). Informacijsko društvo odražava se u kontingenciji mnoštva informacija i ističe ravnodušnost jednakovaljanoga. Problem shvaćanja pojma obrazovanja nije novina, Liessmann naglašava kako je u prosvjetiteljstvu i neohumanizmu počela borba za oslobođenje znanja od *mirisa kurioznosti* te znanje učiniti čovjekovom samoobvezom - taj pojam možemo povezati sa Kantovim pojmom *samotrudbe* i Jaspersovim pojmom *duhovnog truda*. Sva tri autora teže pojmu *istine(znanje=istina)* kao jednog od glavnih obilježja društva znanja. Ako kažemo da je znanje informacija opskrbljena značenjem tada možemo reći da je društvo znanja informacijsko društvo ali, smatra Liessmann, bolje ga je nazvati

dezinformativnim društvom, zbog otuđenosti od bilo kakvog pojma znanja. Prisjetimo li se UNESCO-ve definicije društva znanja kao *informativnog društva u kojem svi imaju pravo i pristup na moderne oblike obrazovanja*, Liessmann jasno kritizira ovakvu definiciju promišljajući kako možda baš lakoća pristupa sabotira tvorbu znanja koje onda ostaje samo izvanjsko, jer ga se ne prerađuje s razumijevanjem, nego samo konzumira. Jedino što nam je preostalo od ideje novog društva kao društva znanja je blijeda ideologija cjeloživotnog učenja, koja je postepeno postala norma i uvjet za provođenje obrazovnih reformi - a na pitanje *zašto cjeloživotno obrazovanje*, nitko ne daje odgovor. Društvu 18. stoljeća nakon industrijske revolucije i taylorizacije rada prioritet je bila standardizacija, mehanizacija i unificiranje radnog procesa - vodeći se tom logikom, Liessmann zaključuje da društvo znanja nije zamijenilo industrijsko društvo nego da se samo industrijaliziralo znanje. *“Prije bi se dalo govoriti o vremenu u kojem se konačno događa da je znanje podložno parametrima kapitalističke ekonomije koja će spram znanja prijateljski djelovati samo ondje gdje ono može biti neposredno primijenjeno, ili s obzirom na neutralnost troškova, ondje gdje barem dalje ne smeta. I samo se znanje u takvim uvjetima izbacuje iz stroja”* (Liessmann, 2008, 41).

Previšić smatra da globalni pogled otkriva nepravde i razlike među ljudima te veliki utjecaj medijskih posrednika na oblikovanje svakodnevice i čine od nje *novu homogenu kulturu*. Otvaraju se brojna nova konfliktna pitanja i međukulturni dijalozi koji imaju veliku ulogu u pedagogiji cjeloživotnog učenja i socijalizacije u mreži društava znanja. *“Ovo je i cjeloživotna odgojna tema za pedagoški teoriju, a ne samo stjecanje znanja i postizanje obrazovnih dobara. Radi se, dakle, i o formi i sadržaju permanentnog razvoja čovjekovih potencijala i formiranja novih kompetencija za sutrašnjicu, što pedagogija mora na vrijeme anticipirati integrirati u sustav cjeloživotnog obrazovanja kao svoju primarnu zadaću i trajnu kategoriju.”* (Previšić, 2007, 183). Autor ovime želi ukazati na to da bi pedagogija kao znanost trebala prevladati *tranzicijski sindrom* kako bi pronašla i suočila se s izazovima društva znanja. Previšić je iznio određene ciljeve pedagogije kao znanosti u suvremenom društvu, ali je izostavio kritiku današnjeg pojma društva znanja. Smatram da je važno dati kritiku pojma društva znanja iz pedagoške perspektive kako bismo mogli znanstvena istraživanja i akcije u praksi usmjeriti u pedagoškom smjeru. Poduzimanje navedenih akcija u kontekstu *izjednačavanja društva znanja i informativnog društva* se čini kao propust koji ne bismo smjeli napraviti ako želimo u duhu pedagogije utjecati na obrazovne politike.

U sljedećem odlomku ćemo se upoznati sa nekoliko najpoznatijih europskih obrazovnih dokumenata koji potvrđuju Liessmannova promišljanja o današnjem društvu kao informacijskom društvu, te koje su posljedice izjednačavanja pojma društva znanja s pojmom informacijskog društva.

3.3. Europske obrazovne politike

Kako bismo došli do toga što danas znači pojam društvo znanja i zašto ga Liessmann naziva *pukom retorikom*, proučiti ćemo neke od temeljnih europskih dokumenata donesenih od strane Europske unije u svrhu poboljšanja stanja u obrazovanju i školstvu. Ukratko se kronološki rezimiraju glavne točke navedenih deklaracija od 1998. do 2012. godine te pokušava oslikati trenutno stanje svijesti vladajućih o tome što je obrazovanje i zašto smatraju da je današnje društvo, društvo znanja. Sljedeće strategije (Sorbonska, Bolonjska, Lisabonska deklaracija i Europe 2020) uvelike odstupaju od Bolonjskog dokumenta iz 1988. godine *Magna Charta Universitatum*, čiji je glavni cilj bio slaviti i održati tradiciju i osnažiti veze između europskih sveučilišta¹. Međutim, tijekom godina, istinski cilj ovog dokumenta se fragmentirao i deformirao prema interesima legislatora i donositelja reformi, što se može i vidjeti opadanjem interesa i razumijevanja za istinsku reformu obrazovanja i većim fokusom na ekonomski razvoj i proizvodnju.

1. *Magna Charta Universitatum* (1988.)

Magna Charta Universitatum je dokument donesen u Bologni 1988. godine, pet godina prije nastanka Europske unije. Dokument je donesen u duhu proslave ujedinjenja europskih država i novih mogućnosti koje će se prikazati u obrazovanju putem suradnje sveučilišta u međunarodnom okruženju. Konstatirano je sljedeće:

- budućnost čovječanstva ovisi o razvoju koji se događa na sveučilištima koja su sjecišta kulturnog, znanstvenog i tehničkog napretka;
- kulturna, gospodarska i društvena budućnost zahtjeva konstantna ulaganja u obrazovanje;
- uloga sveučilišta je poučiti generacije mladih o poštivanju usklađenosti prirodnog okruženja i života samog.

¹<http://www.magna-charta.org/resources/files/Croatian2015.pdf>

U duhu navedenih ideja, iznose se osnovna načela dokumenta:

- sveučilište je autonomna ustanova čiji je cilj stvarati, ispitivati i prosljeđivati kulturu kroz podučavanje i istraživanje (koje mora biti intelektualno i moralno neovisno o gospodarstvu i politici država);
- podučavanje i istraživanje su neodvojivi dijelovi sveučilišta - cilj je spriječiti zaostatak spram potreba društva;
- sloboda podučavanja i istraživanja je temeljna vrijednost sveučilišta koju vlada mora poštovati;
- sveučilište počiva na europskoj humanističkoj tradiciji, natkriljuje zemljopisne i političke granice, uvažava različite kulture i njihov međusobni utjecaj.

Navedena načela uvjetuju i određena sredstva za postizanje ciljeva:

- kako bi se osigurala sloboda sveučilišta u podučavanju i istraživanju, moraju mu biti osigurana sredstva;
- novačenje nastavnika i uređivanje njihovog položaja moraju ispunjavati načelo po kojem je istraživanje neodvojivo od podučavanja;
- osiguravanje slobode studenata kako bi mogli uživati povlastice svog obrazovanja;
- razmjena informacija i dokumentacije sveučilištima su važni za napredak znanja kao i mobilnost studenata i profesora.

Ovaj dokument predstavlja početak ujedinjenja europskog obrazovanja na formalnoj i zemljopisnoj razini. Počiva na pedagojskim načelima slobode sveučilišta, istraživanja i poučavanja te osnaživanja kulture i društva putem pravog obrazovanja. Smisao ovog dokumenta je osvijestiti važnost sveučilišta za društveni napredak te važnost njegove autonomije i odvojenosti od politike i gospodarstva kako bi moglo svoje ciljeve vršiti neometano i u duhu europskog humanizma. Dalje u radu će se predstaviti deklaracije koje su donešene nakon *Magna Charta Universitatum* koje predstavljaju odmak od pedagogije i približavanje ekonomsko-gospodarstvenim utjecajima na obrazovanje.

2. Sorbonska deklaracija (1998.)

Sorbonska deklaracija označila je početak promjene i pokušaja usklađivanja strukture visokog školstva u Europi. Ovdje se spominje pojam *Europa znanja* kao cilj kojemu se treba težiti – intelektualni, kulturalni, društveni i tehnički napredak koji je uvelike oblikovan sveučilištima. Najavljuje se veliki pomak u obrazovanju, radnim uvjetima i diversifikaciji profesionalnih karijera u sklopu kojega *edukacija i trening* postaju cjeloživotna obveza. Predlaže se razdvajanje studiranja na dvije razine: preddiplomske i diplomatske studije, uvođenje bodovanja putem sustava ECTS bodova te poticanje studentske mobilnosti i rad na međunarodnom priznanju diploma. „ *We hereby commit ourselves to encouraging a common frame of reference, aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability.* “²

3. Bolonjska deklaracija (1999.)

Bolonjska deklaracija se odnosi na reformu sustava visokog obrazovanja u Europi koja je označila začetak *Bolonjskog procesa* i potvrdu/proširenje Sorbonske deklaracije te odmak od tradicionalne humanističke europske ideje sveučilišta koja je opisana u dokumentu *Magna Charta Universitatum*. Širenje Europske unije i povezivanje zemalja postalo je plodno tlo za obrazovne reforme. Naglašeno je kako je *Europa znanja* postala prepoznata kao nezamjenjivi faktor društvenog i ljudskog razvoja i razvoja građanstva te kako ona omogućava građanima stjecanje nužnih kompetencija za suočavanje s izazovima novoga milenija: „... *Universities' independence and autonomy ensure that higher education and research systems continuously adapt to changing needs, society's demands and advances in scientific knowledge*“³. Ciljevi koje postavlja Bolonjska deklaracija su:

- lako razumljive i usporedive diplome tj. akademska zvanja, implementacije dodatka diplomi (*Diploma Supplement*), kako bi se unaprijedila sposobnost zapošljavanja;
- sustav utemeljen na dva ciklusa: preddiplomski i diplomski studij: “*The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries*”.;

²https://www.azvo.hr/images/stories/visoko/SORBONNE_DECLARATION1.pdf

³https://www.azvo.hr/images/stories/visoko/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

- uvođenje ECTS sustava bodovanja i mobilnost studenata i profesora;
- razvoj usporedivih metodologija i kriterija.

Na kraju dokumenta se referira na osiguranje i poštivanje autonomije sveučilišta u svrhu konsolidiranja europskog obrazovanja.

4. Lisabonska strategija (2000.)

Lisabonska strategija je bio ekonomski razvojni plan Europske unije za razdoblje od 2000. do 2010. godine, s ciljem da Europa postane: „*the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion*“⁴. Primarni cilj ove strategije bio je osigurati konkurentnost na ekonomskom tržištu, a obrazovanje je opisano kao jedno od sredstava postizanja tog cilja.

Pod obrazovanjem se misli na uređenje europskog društva kao društva znanja putem razvoja informacijskih tehnologija, smanjenjem nezaposlenosti, razvojem inovacija kojim će prednjačiti pred konkurentima u SAD-u i razvijenim azijskim zemljama. Prema istraživanju Boromise i Samardžije (Boromisa, Samardžija, 2009) nakon pet godina se vidjela neujednačenost u rezultatima. Razlozi su sljedeći: preširoko postavljeni ciljevi, preopsežan program, slaba koordinacija i konfliktni prioriteti, nejasna podjela odgovornosti... Nakon revizije strategije i nanovo postavljenih prioriteta, obrazovanje je postalo primarni cilj: „*Razviti široku informacijsku strategiju za Europu kako bi se investicije u znanje pretvorile u proizvode i usluge • Razviti opsežne strategije cjeloživotnog učenja na razini zemalja članica te program cjeloživotnog učenja 2007-2013 na razini EU • Omogućiti sveučilištima pristup dopunskim izvorima financiranja u skladu s nacionalnom praksom*“. Prema navedenim ciljevima, može se iščitati da je obrazovanje svedeno na sredstvo postizanja ekonomskih ciljeva te da je izgubilo svoje mjesto kao jedno od glavnih pokretača društvenih promjena.

U UNESCO-vom izvješću društvo znanja je definirano kao: ...“*sposobnost prepoznavanja, stvaranja, obrade, transformacije, širenja i iskorištavanja informacija u izgradnji i primjeni znanja za ljudski razvoj...Globalno informacijsko društvo ima smisla samo ako potiče razvoj društava znanja i kao svoj cilj postavlja promicanje ljudskog razvoja zasnovanog na ljudskim pravima*“ (UNESCO-vo izvješće, 27).

⁴<http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf>

Naglašava se kako je znanje *oruđe za zadovoljavanje ekonomskih potreba i temeljna sastavnica razvoja* te kako, da bismo postali društvo znanja, moramo poštivati slobodu znanstvenog istraživanja i umjetničkog stvaranja razvojem globalnih informacijskih društava. UNESCO veliki naglasak stavlja na ljudska prava, isprepliće taj pojam s pojmom društva znanja i putem njih objašnjava svoja stajališta.

5. Europa 2020 (2010.)

Strategija koja je slijedila Lisabonsku strategiju donešena je 2010. Godine. Riječ je o strategiji *Europe 2020*. U ovom ćemo radu opisati nekoliko elemenata ove strategije koje se tiču obrazovanja i pokušati prikazati kontradiktorne točke između dokumenta Europe 2020 i pedagoškog promišljanja. Glavni ciljevi strategije su svedeni na tri elementa: pametni rast, inkluzivni rast i održivi rast. Obrazovanje je smješteno u element pametnog rasta (*smart growth*), a trebao bi se ostvariti podizanjem kvalitete obrazovanja, jačanjem performativnosti istraživanja, diseminacijom znanja, korištenjem informacijskih tehnologija i slično. Kako bi navedeni proces bio uspješan, treba ga kombinirati sa poduzetništvom, financijama i tržišnim prilikama. Sljedeći citati predstavljaju glavne ideje postizanja navedenih ciljeva na regionalnom, nacionalnom i europskom nivou:

““Youth on the move” to enhance the performance of education systems and to facilitate the entry of young people to the labour market.”⁵

““Innovation Union” to improve framework conditions and access to finance for research and innovation so as to ensure that innovative ideas can be turned into products and services that create growth and jobs.”

“Smart growth means strengthening knowledge and innovation as drivers of our future growth. This requires improving the quality of our education, strengthening our research performance, ... , ensuring that innovative ideas can be turned into new products and services that create growth, quality jobs, ... But, to succeed, this must be combined with entrepreneurship, finance, and a focus on user needs and market opportunities. “

⁵<https://ec.europa.eu/eu20209/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (str. 3)

“At national level, Member States will need: – To enhance the openness and relevance of education systems by building national qualification frameworks and better gearing learning outcomes towards labour market needs.”

“To give a strong impetus to the strategic framework for cooperation in education and training involving all stakeholders. This should notably result in the implementation of life-long learning principles (in cooperation with Member States, social partners, experts) including through flexible learning pathways between different education and training sectors and levels and by reinforcing the attractiveness of vocational education and training.” (17)

Analizirajući gornje elemente strategije, možemo donijeti nekoliko zaključaka:

- eksplicitno postavljen cilj obrazovanja je usmjeriti ishode učenja prema potrebama tržišta rada - dakle, osnovni cilj obrazovanja je performativnost, razvoj radnih vještina;
- svaka država članica u suštini ovisi samo o vlastitoj motivaciji, resursima i zakonskim regulativama, jer *Europe 2020* strategija nije zakonski obvezujuća⁶, nego predstavlja političke ciljeve Europske unije, što za posljedicu ima da nacionalne vlade ne izrađuju svoje temeljne dokumente, nego se oslanjaju na zajedničke političke okvire Europske unije - nema kritičkog momenta;
- inovativne ideje bi trebale biti proizvod istraživanja u službi rasta i zapošljavanja;
- naglašavanje izobrazbe i treninga kao načina za brže i učinkovitije postizanje obrazovnih ciljeva – vidimo potpuni izostanak shvaćanja obrazovanja kao pedagoškog pojma; obrazovanje svodi isključivo na njegove pojavne oblike;
- implementacija cjeloživotnih obrazovnih standarda je posao države, društvenih partnera (*social partners*) i stručnjaka, što ukazuje na izostanak promišljanja o ulozi lokalnog konteksta i uvođenju promjena odozdo;
- naglasak je na razvoju generičkih kompetencija a ne na temeljnom obrazovanju
- modernizacija sveučilišta u svrhu pojačanja njegovog performansa i obrazovnih ishoda – tranzicija prema shvaćanju sveučilišta kao produžene ruke poduzeća.

⁶prema Best E. *Understanding EU Decision-Making*, str. 105. Napomena - jedino odrednice donesene o emisiji ugljičnog monoksida su zakonski obvezujuće za države potpisnice.

Zaključci izvedeni gore ukazuju na veliki nedostatak promišljanja o obrazovnim problemima, njihovih povezivanja sa ekonomijom i inzistiranje da obrazovanje ne postoji kao zasebno područje istraživanja, umanjuje njegovu vrijednost.

Kritičko mišljenje i akcija koja ga prati je izuzetno moćan obrazovni alat putem kojeg studenti i učenici utječu na vlastitu okolinu i način na koji oblikuju vlastitu stvarnost. Međutim, kritičko mišljenje često nije prihvatljivo jer ruši ravnotežu trenutnog sustava koji se vodi vlastitom logikom. Uvesti promjenu odozdo zahtjeva eksponencijalno veći trud i rizik nego nametnuti promjenu odozgo. Ako promjena kreće s vrha, ona često nije u dodiru sa stvarnim problemima obrazovanja i školstva općenito, nego je interes onih koji nisu dio tog problema. Stoga se oni služe ušminkanim verzijama obrazovnih reformi usmjerenih na cilj koje su samo kopija neke druge reforme, a ne istinske reforme koja je proizašla od nas i koja se može smatrati istinski našom.

Perspektiva mnogih učenjaka toga doba industrijske revolucije, se usmjerila ka standardizaciji, mehanizaciji i specijalizaciji procesa obrazovanja. Bobbit (prema Komar, 2016) opisuje koncept kurikuluma usmjerenog na cilj, čija je svrha bila postaviti obrazovne ciljeve i razviti *iskoristive* sposobnosti učenika kako bi se prilagodili okolini i razvili opću performativnost. Tyler (prema Komar, 2016) je razvio promišljanje o kurikulumu koje je i danas sveprisutno, ali za razliku od svojih prethodnika, promišlja i o ljudskim kvalitetama poput kritičkog mišljenja. Unatoč tome što je u svojim razmatranjima zacrtao širu obrazovnu sliku, i dalje je svojim teorijskim pristupom kurikulumu popločio put suvremenom shvaćanju kurikuluma i oblikovanju svrhe obrazovanja koja podilazi društvenoj koristi i svijetu rada. Još ekstremniji pristup, prema Komaru, zauzima Popham koji je centralno ime izrade kurikuluma prema bihevioralnim ciljevima, čime želi postići jasnu mjerljivost i jasnoću pri definiranju i evaluaciji ciljeva kurikuluma koji se svodi na tehničko-industrijski proces.

Navedena razmišljanja Bobbita, Taylora i Pophama jasno ukazuju na to da donošenju europskih politika i dokumenata o reformiranju obrazovanja ne prethodi kritička analiza stanja (Komar, 2016), koji na razini konkretizacije oblikuju obrazovne reforme. Autor naglašava kako se u tim strategijama od samih početaka obrazovanje smatra dijelom gospodarskog razvoja (izuzev *dokumenta Magna Charta Universitatum*) koji jedini opisuje obrazovanje u humanističkom kontekstu): *”Sama ta činjenica ukazuje na to da su ove domene društvene djelatnosti postavljene tek kao funkcije gospodarskog razvitka, podsustavi gospodarskog sustava, što znači da se ne promišljaju kao nešto što ima autonomnu slobodnu*

prirodu po sebi specifičnom svrhom (slobodnom spoznajom koja ima vrijednost po sebi)” (Komar, 2016, 31). Potpuno ekonomski rječnik, kako opisuje Komar, se koristi pri opisivanju znanosti i obrazovanja u ovim dokumentima. Problematika korištenja ekonomskog rječnika je u tome što se putem njega legitimira nastavak korištenja tih pojmova i definicija koje samo produbljuju jaz između shvaćanja istinskog obrazovanja i fragmentirane inačice istog opisane u ovim dokumentima. Budući da ideju cilja (europski dokumenti) na svojim teorijskim temeljima ne mogu misliti, reduciraju se na performativnosti te relacijski shvaćene kompetentnosti (gdje nepropitani kontekst strukturalno postavlja uvjete za efektivno i efikasno djelovanje, a koje djelovanje kao niti onaj kontekst nije kritički odmjereno) i u tome na podupiranje dominantne okolne strukture, tj. na puku ideologiju. Postmoderna i neoliberalni kapitalizam u ovome se savršeno slažu. (Komar, 2018, 51).

Zaključno, na navedene europske dokumente referira se Komar (2016, 25) pitanjem: *“...je li ono što danas u Europskoj uniji nastupa pod imenom reforme obrazovanja kretanje prema istinskom europskom obrazovanju ili se ipak radi o konačnoj smrti europskog obrazovanja i duha”*. Autor pedagojskom pogledu na obrazovanje suprotstavlja nepedagojske perspektive kurikulumu usmjerenog na cilj koja su se javile na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Možemo zaključiti da navedeni europski dokumenti, počevši od Sorbonske deklaracije: *“pokazuju potpuni izostanak bilo kakve teorijske, pedagojske i znanstvene utemeljenosti, pa čak i samog tematiziranja centralnih pedagojskih tema. Neosvijestene pak teorijske premise ovdje ne samo nalikuju, već su identične s najradikalnijim formulacijama inicijalnih kurikulumu usmjerenih na cilj s početka 20. stoljeća”* (Komar, 2016, 35). Na kraju ove sinteze nužno je postaviti pitanje pozicije pedagogije u suvremenim promjenama europskog obrazovanja. Što bi pedagogija kao znanost o odgoju i obrazovanju mogla i trebala učiniti kako bi utjecala na spomenute obrazovne politike i reforme obrazovanja, kojima se dovodi u pitanje humanistička ideja obrazovanja.

Posljedica donošenja navedenih deklaracija je definiranje obrazovnih standarda kao novog načina definiranja i evaluacije obrazovnih sustava. U sljedećem dijelu rada ćemo se osvrnuti na problematiku obrazovnih standarda i kako je njihovo uvođenje promijenilo u percepciju obrazovanja danas.

3.4. Obrazovni standardi

Način evaluacije i unificiranja obrazovanja se provodi putem obrazovnih standarda koji se sve više uvode u obrazovne sustave kao valjani kriterij procjene stanja sustava. Slavica Bašić, u članku *Nacionalni obrazovni standard - instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava*, opisuje pojam *obrazovnih standarda* i daje njegovu kritiku iz pedagojske perspektive. "Obrazovni standardi" kao pojam dobivaju novo značenje i predstavljaju novi način promišljanja, organizacije i evaluacije obrazovnog procesa. Bašić se pita predstavlja li redefiniranje pojma obrazovnih standarda ekonomski ili pedagojski koncept (Bašić, 2007). Autorica započinje objašnjavanjem pojma standarda: "*Standard se uspostavlja izdvajanjem samo najvažnijih svojstava predmeta odnosno procesa, a zanemarivanjem niza drugih tj. pojednostavnjivanjem, reduciranjem kompleksnosti. Pojednostavnjivanje je opća pretpostavka primjenjivosti standarda u različitim kontekstima*" (Bašić, 2007, 27). Nadalje, u terminu "obrazovni standardi", riječ *obrazovni* predstavlja ujedinjenje je individualnog, kompleksnog i nikada finaliziranog (obrazovanja) s općenitim, reduciranim na najvažnije, na zajedničko, i istodobno finalnim i usporedivim (standard) (Bašić, 2007).

Svrha standarda u obrazovanju je uspostaviti kriterije kvalitete (obrazovnog sustava, organizacije škole, pedagoške interakcije) i na temelju ispitivanja odstupanja od standarda (tj. stupnja njihove ostvarenosti) osigurati kvalitetu obrazovnog sustava, škole i nastave. Autorica navodi problem shvaćanja obrazovnih standarda kao *čarobnog sredstva* za podizanje kvalitete obrazovanja i ističe njihovu odsutnost. Obrazovni standardi nisu negativan pojam u kontekstu obrazovanja. Oni su nužni za operativnu razinu postojanja obrazovnih sustava i njihov cilj je podizanje kvalitete obrazovanja. Pitanje koje postavlja Bašić je "*moгу li nacionalni obrazovni standardi kao instrumenti (državne) kontrole i upravljanja kvalitetom obrazovnog sustava ispuniti pedagoška obećanja povezana s njihovim uvođenjem?*" (Bašić, 2007, 30), što je i jedno od temeljnih pitanja ovog rada. Bašić zaključuje da je pojam standarda potrebno smjestiti u područje zahtjeva glede *kvalitete školskog života i nastave*, a ne u područje *formuliranja standarda postignuća* (koje je moguće mjeriti) - u ovom slučaju standardi bi mogli postati pokretači pedagoškog razvoja obrazovnog sustava.

Tu može doći do jaza između obrazovnih ciljeva koje UNESCO promovira i načina na koji se oni uvode u praksu. Svaka država bi za sebe na svim razinama morala donijeti potrebne izmjene i osigurati uvjete za provođenje navedenih obrazovnih ciljeva globalizacije

(to jest, definiranih obrazovnih standarda) koji se u konačnici evaluiraju prema UNESCO-vim kriterijima. Bašić opisuje da su za provedbu obrazovnih standarda ovlaštene i odgovorne škole, to je ujedno i jedini prostor školske autonomije. *“Školama se otvara prostor autonomije u području kreiranja uvjeta ostvarivanja ciljeva učenja, ali ih se “de-autonomizira i re-centralizira u dimenziji cilja... Provjera u kojem su stupnju postavljeni ciljevi odgoja i obrazovanja ostvareni povjerena je stručnjacima, odnosno agenciji za vanjsko vrednovanje. Time je nastavnicima izravno osporena kompetentnost (u smislu ovlaštenosti i osposobljenosti) za interpretiranje (to rade autori testova) i objektivno vrednovanje ciljeva odgoja i obrazovanja”* (Bašić, 2007, 28). Odgovornost za nadilaženje tog jaza leži na leđima svake pojedine države, a rezultati njihovih napora se evaluiraju univerzalnim metodama koji često ne uzimaju u obzir kontekst tog obrazovnog sustava (govoreći u vidu globalizacije). Pedagogija kao znanost u ovom momentu može pomoći u osvještavanju sudionika ovog procesa o navedenim problemima i oblikovanju obrazovnih sustava koji tu teoriju provode u praksu.

Ovaj dio rada nam je poslužio kako bismo razumjeli kontekst u kojem se uvode promjene u obrazovni sustav, tko o njima odlučuje i kako je pojam obrazovanja definiran u vodećim europskim dokumentima. Nadalje ćemo se upustiti u diskurs o ideji univerziteta i marketizaciji obrazovanja kao jednim od čimbenika današnjeg načina shvaćanja obrazovanja i školstva kao ljudskog kapitala, te ukazati na kontradikciju s pedagojskim viđenjem društva znanja kao informacijskog društva, a ne kao slobodnog društva u kojem se pojedinci samoodređuju. Pokušati ćemo proniknuti u razne čimbenike koji su oblikovali ovakav način razmišljanja, ali i razne izazove koji stoje na putu pedagogiji kao znanosti kojoj je cilj reflektirati se na odgojno-obrazovnu praksu i ukazati na istinske obrazovne probleme.

4. Ideja univerziteta i marketizacija obrazovanja

Poglavlje ideja univerziteta i marketizacija obrazovanja pokušat će pojasniti osnovnu problematiku visokog obrazovanja u suvremeno doba, a to je njegova postupna i marketizacija. Na početku su objašnjena različita stajališta filozofa poput Kanta, Jaspersa i Fourastiea o njihovim vizijama ideje univerziteta, u drugom dijelu poglavlja pojašnjava se pojam marketizacije obrazovanja iz suvremene perspektive te njegove različite implikacije u današnjem *društvu znanja*.

4. 1. Ideja univerziteta

4.1.1. Kantova ideja univerziteta

Kant u djelu *Spor fakulteta* vrlo direktno, moglo bi se reći kontroverzno, opisuje poslovne ljude (njegov tadašnji opis se može primijeniti i na današnje poslovne ljude), kao *literate* - koji su svojevrsna *produžena ruka* vlade,iskusni radnici koji većinu svoje teorijske naobrazbe mogu zaboraviti nakon što se zaposle i upražnjavati samo znanja koja su im potrebna za rad - sve pod cenzurom vlade. Pošto je *vlada* zasebni entitet, velik dio Kantova promišljanja ali i veliki čimbenik ovog rada, posvetiti ćemo joj posebnu pažnju jer pomoću nje i promišljanja o njezinim utjecajima i načinima ophođenja, možemo donijeti jasne zaključke o utjecaju političkog konteksta na obrazovanje.

Kant fakultete dijeli na tri viša i jedan niži - u više se ubrajaju oni “*čija učenja, imala ona biti ovako ili onako ustrojena, ili javno iznošena to interesira vladu samu ... Vladu pak interesira najviše ono, pomoću čega si ona priskrbljuje najjači i najtrajniji utjecaj na narod, a takovi su predmeti viših fakulteta*” (Kant, 1991., 34). Niži fakultet je onaj “*koji se ima brinuti samo za interes znanosti, jer on može sa svojim stavovima postupati kako smatra da je dobro*”. (Kant, 1991, 34). *Važna razlika između viših i nižeg fakulteta je u tome što vlada uzima sebi pravo sankcionirati učenja viših fakulteta, a učenja nižeg fakulteta prepušta učenom narodu* (Kant, 1991, 34). Upravo u ovoj razlici se oformljava temelj Kantovog promišljanja o klasama fakulteta, a nama za raspravu otvara mogućnost povezivanja različitih viđenja odnosa fakulteta i države, te velikog pitanja statusa (autonomije) sveučilišta koje se proteže kroz cijeli rad.

Kant imenuje fakultete *nižim* i *višima*, iako se na prvi pogled čitatelju može učiniti da podcjenjuje fakultet koje naziva *nižim*. Njegova odluka o imenovanju leži u prirodi čovjeka, o njegovoj *potrebi vladanja nad drugima*, o potrebi vlade da čini kako joj je na volju, bez pitanja učenjaka, da “*posredstvom izvjesnih učenja djeluje na narod*” (Kant, 1991, 36). Zato je *slobodni* fakultet imenovao *nižim*, jer ne podliježe vladinim utjecajima, niti vlada za njega mari, dok su viši fakulteti pod utjecajem vlade, zadovoljavaju njezine potrebe i služe kao instrument legitimiranja njezina utjecaja.

Utjecaj viših fakulteta (vlade), Kant prikazuje vrlo slikovito i slojevito:

- *vječna dobrobit* - pomoću javnih učenja, vlada utječe na ono unutrašnje u čovjeku, misli, volju i mišljenja *podanika* - teološki fakultet;
- *građanska dobrobit* - vanjsko ponašanje usmjerava i ograničava - pravni fakultet;
- *tjelesna dobrobit* – stvaranje tjelesno jakog i zdravog naroda kojeg može upotrebljavati za provođenje vlastitih ideja i ciljeva - medicinski fakultet.

Takvom podjelom Kant ukazuje na to koliki zapravo utjecaj vlada ima (i može imati) na čovjeka, utjecaj koji je većini nepojmljiv, nevidljiv i neshvatljiv - što je zapravo i cilj same vlade. Kant sarkastično dodaje komentare na ovu tematiku i govori da “*viši fakulteti moraju paziti na to da se ne upuste s nižim u nepriličan brak, nego da ga pristojno drže daleko od sebe na odstojanju punom poštovanja, kako ugled njihovih statuta ne bi trpio štetu uslijed slobodnog umovanja potonjeg*” (Kant, 1991, 38). Iz potonjeg se citata jasno da iščitati glavni neprijatelj viših fakulteta - *slobodno umovanje*. Kant *um* opisuje kao *možnost da se slobodno sudi* te stoga ukazuje na potrebu nižih fakulteta (filozofski fakultet), jer oni na svojevrsan način kontroliraju i koriste višim fakultetima - osvjetljavaju put ka istini pod zakonodavstvom uma, ne pod zakonodavstvom vlade. Viši fakulteti moraju podlijevati vladinim normama, a zaposlenici tih fakulteta ne smiju javno proturječiti njihovom nauku, niti javno sumnjati u vladine motive i nakane. Sumnja i propitivanje dopušteni su samo nižim fakultetima jer oni nisu instrument vlade, nego slobodnodjelujući entiteti koji podliježu samo svojim nakanama, koji su u potrazi su za istinom i nije im poslužena *gotova istina* koju moraju *a priori* prihvatiti i konzumirati.

Spor fakulteta, koji je temeljni pojam ove knjige, autor dijeli na *protivzakonit* i *zakonit* spor viših fakulteta s nižim. “*E pa spor fakulteta vodi se oko utjecaja na narod, a taj utjecaj mogu zadobiti samo, ukoliko svaki od njih može uvjeriti narod, da on umije najbolje promicati njegovu sreću, ali su pri tome ipak u načinu, kako to kane izvršiti, međusobno*

upravo suprotstavljeni” (Kant, 1991., 44). Kant cinično-kritički komentira da sreća naroda ne leži u slobodi nego u prirodnim svrhama (biti *blažen* nakon smrti - iako bezbožno živi, biti *zakonski osiguran* - iako nije u pravu, te biti *zdrav* - iako je svoje zdravlje zlorabio). Ako ovakvo promišljanje povežemo s temom rada, možemo dodati još jednu *prirodnu stvar* u prethodni niz, a to je da čovjek želi biti *znalac* - iako ne želi istinski učiti. Može se zaključiti da je to niz ljudskih i društvenih paradoksa jer se navedene antiteze međusobno isključuju, jer poput poznatog oksimorona *istinitih laži*, čovjek želi biti *zdravo bolestan*, *blaženo bezbožan*, *nepravno zakonit* i *neuko obrazovan*.

Kant ovdje ističe ključni problem društva (naroda), a to je da mu nedostaje *samotrudbe* i nesklon je potruditi se da istinski uživa (Kant, 1991), te iz tog razloga (narod) pribjegava višim fakultetima i zahtjeva od njih rješenje navedenih problema, kako bi narod mogao biti “ *pošteđen svakog samočinjenja i s velikom lagodnošću već biti pomoću njih vođen k dostizanju onih svrha koje su mu na srcu*” (Kant, 1991., 45). Iz potonjeg se da zaključiti da smisao fakulteta nije slobodno umovanje čovjeka i ulaganje truda u vlastiti boljitak (Kant, 1991), nego prepuštanje plimi vladom vođenih kvazistručnjaka kojima je jedini cilj zarobiti narod u metaforičke okove, koji na koncu postaju i fizički okovi. Upravo u ovome leži *protivzakonitost* spora fakulteta, dokle god se viši fakulteti budu pokoravali vladi i njezinoj legitimizaciji zakonodavstva, dotle će biti u sukobu s nižim koji takvo razmišljanje ne trpi. Kant zaključuje da bi konačni rezultati ovih sporova jednog dana mogli dovesti do promjene *ranga* fakulteta, tj. da bi niži postali viši, što bi za posljedicu imalo promjenu sredstva za postizanje vladinih svrha. To novo sredstvo bi bio *uvid nastao iz slobode* na filozofskom fakultetu koji bi postao novi utjecaj na vladu, a ne (kao do tada), apsolutni autoritet vlade (Kant, 1991.).

4.1.2. Jaspersova ideja univerziteta

Jaspersova ideja univerziteta je vrlo slična Kantovoj. On drži da je univerzitet mjesto slobode i kritike u kojemu se osoba *razvija sama i za sebe kako bi pronašla istinu*. Također navodi da je univerzitet institucija sa praktičnim ciljevima, ali da se ti ciljevi se postižu kroz duhovni trud (*samotrudba* kod Kanta) koji u početku nadilazi te ciljeve te kojima se kasnije čovjek vraća prosvijetljen, snažan i miran. Jaspers ne bježi od ciljeva i normi koje dolaze sa studiranjem, ali je također svjestan da se takvi ciljevi ne moraju postizati učenjem pukih činjenica, nego stvarnom intrinzičnom potragom za istinom. Iako smatra da se obrazovanje

može vršiti i izvan institucije, za potrebe ovoga rada ćemo se usmjeriti na institucionalno obrazovanje.

Društvo u tolikoj mjeri glorificira znanstveno mišljenje i metode, praveći se da se njime vode pri istraživanju i donošenju zaključaka koji na kraju postanu instrumentom upravljanja raznim društvenim sferama (ponajviše razvojne i obrazovne strategije), a u stvarnosti se ti zaključci donose samo reciklažom i kopiranjem tuđih ili već postojećih zaključaka koji su svake godine ušminkani i prilagođeni za 'prodaju', za što bismo mogli reći da je izuzetno daleko od znanstvenog pristupa kojemu toliko težimo. Jaspers ovo opisuje pojmom *science worship* – nemetodičko pogađanje i slijepo, nekritičko prihvaćanje ideja nad kojima nemamo nikakvu kontrolu (Jaspers, 1960). Jaspers kaže kako unutarnja želja za znanjem nadilazi utilitarizam (koji zastupa Fourastie) koji je često motivacija za istraživanjem - čovjek koji istinski istražuje ne razmišlja o korisnosti svojih otkrića, a njegova znatiželja postaje element znanja tek kada se transformira i ta istina do koje dođe postaje njegova nagrada. Potonje znači da znanstvenim istraživanjem i traženjem istine čovjek nadilazi mediokritet, isprazni intelektualizam i prividno ispunjenje duha. Tako Jaspers objašnjava *načine znanosti (way of science)* kojima jedino čovjek može tražiti istinu i smisao. Danas je taj *način znanosti* sveden na pojednostavljene koncepte i tablice podataka kojima se složeni koncepti pokušavaju približiti prosječnom čovjeku i time se pravi smisao znanosti nepovratno gubi, a na takvim nestabilnim temeljima se danas izrađuju obrazovne politike.

Prema Jaspersu, ciljevi univerziteta su prijenos znanja, obrazovanje i kultura koji su nužno neodvojivi i isprepleteni. Univerzitet postiže svoje ciljeve u okviru institucije koja ima svoje administrativne i proceduralne norme koje slijedi. Taj okvir predstavlja bazu njegovog postojanja, on je jednako nužan koliko je i prijetnja ideji univerziteta. Jaspers navodi da se univerzitet sastoji od tri stvari: profesionalnog treninga, obrazovanja čovjeka kao cjeline i istraživanja. Ta tri elementa su međusobno povezana kao živo biće, i ako se jedan od njih izdvoji, univerzitet gubi svoj duh. Danas je upravo to česta pojava i moguć razlog zašto je status univerziteta kao središta znanja, narušen. Odvajanje ovih elemenata dovodi do partikulacije univerziteta i njegovog proizvoda *istine*, a kada se izgube te dodirne točke, dopušta se drugim utjecajima da oblikuju i upravljaju tim dijelom (npr. kada vlada uvjetuje istraživanje). *“The university is impoverished if this human-intellectual lifeblood ceases to pulse through its veins, or if only pedants and philistines continue to concern themselves with living material alien to them as human beings. It is impoverished if there is only philology, no philosophy, only technology, but no theory, endless facts but no ideas”* (Jaspers, 1960,

57). Jaspers na vrlo jedinstven način piše o fakultetskom obrazovanju i spominje pojam treninga. Većina drugih autora spominje trening u negativnom kontekstu, kao nešto površno i usmjereno na cilj, ali Jaspers nudi potpuno drugačiju perspektivu. On piše kako bi univerzitet morao studentima osigurati dobre uvjete rada jer samo vježbom se predmet može usavršiti - kako bi student mogao kritički razmišljati, postavljati pitanja, kako bi se s predmetom mogao upoznati do srži, a ne samo nositi teret činjenica u svojoj glavi. Jaspers pokušava osvijestiti odnos politike i obrazovanja pišući o tome kako se odvijaju generacijske promjene koje sa sobom nose određene posljedice - obrazovanje se transformira kada se društvo transformira, obrazovni sustav je refleksija društva. *University education is a formative process aiming at meaningful freedom. It takes place through participation in the university's intellectual life...it is not a task to be pursued in isolation*" (Jaspers 1960, 65).

Jaspers naglašava kako je određeni stupanj institucionalizacije potreban kako bi se osigurao i očuvao život i rad profesora od propadanja te kako bi zajednica znalaca uopće mogla postojati. Kako bi se akomodiralo društvenim i političkim promjenama u zadnjih sto godina, univerzitet je polako postao ono što nikako nije u njegovoj ideji, a to je - škola. Odnosi univerziteta i države su uvijek napeti i međusobno isprepleteni, univerzitet ne može postojati bez države, što znači da nikada neće moći postići potpunu autonomiju ili, kako Jaspers kaže, status *države u državi*. Razlike leži u tome što država kao instrument vlasti koristi silu, a univerzitet istinu. Percepcija profesora kao korporativnih pijuna koji izvršavaju naredbe vlade je ono što utječe na oblikovanje mišljenja o univerzitetu. Profesor bi trebao svoj rad i istraživanje staviti na prvo mjesto i živjeti svoj poziv, a ne se ponašati kao državni radnik. Univerzitet može postojati u svojoj ideji samo kada samopouzdanost slijedi svoje ideale, dok u isto vrijeme odbija proboje vlasti u svoj način rada - ova ravnoteža je potrebnim čimbenik koji omogućava očuvanje univerziteta. Svrha nadzora vlade nad univerzitetom bi trebala biti zaštita od korupcije i očuvanje njegove ideje, u suprotnom vlada postaje prijateljska univerzitetu ako se u njegov život dovede pitanje političkih interesa.

4.1.3. Habermasova ideja univerziteta

Habermas u članku *The Idea of University - Learning processes*, promišlja o Jaspersovoj ideji univerziteta na kritički način – Jaspers je vođen njemačkom idejom sveučilišta i ističe da sveučilište ostaje funkcionalno jedino dok nužno utjelovljuje njegovu ideju. Onog trenutka kada duh univerziteta ispari, institucija se pretvara u nešto mehaničko,

bezdušan organizam sveden na mrtvu materiju – ideja univerziteta je *a priori* pluralizmu društvenih oblika života, emocionalno usidrenje i institucionalno utjelovljenje oblika života koji međusubjektivno dijele njegovi članovi.

Habermas kontrira ovakvom viđenju ideje univerziteta pitajući se nije li premisa modernog univerziteta, kao izrazito složene i velike strukture u kojoj svi članovi dijele istu misao, ekstremno nerealistična? On smatra da je upravo suprotno – ideja univerziteta počiva upravo na izdvojenosti (*detachment*) motivacije i ciljeva članova od funkcija univerziteta – organizacije više ne utjelovljuju ideje. Vodeći se Jaspersovim načinom razmišljanja, Habermas dolazi do zaključka da oni koji vezuju organizacije i ideje, zapravo sami sebi ograničavaju vidike – slijepo vjerovanje Humboldtovoj ideji je laž univerzitetu. Habermas smatra da su oni koji poput Jaspersa, slijepo vjeruju Humboldtovoj ideji univerziteta, defenzivni umovi koji odbijaju bilo kakve oblike modernizacije.

Prema Habermasu, Humboldtovci su zagovarali jedinstvo znanosti i poučavanja pod okriljem idealističke filozofije, što znači da bi jedina svrha učenja i poučavanja bila produkcija nasljednika i znanstveni napredak – u okružju slobodnom od političkih i gospodarskih utjecaja gdje su svi članovi jednaki i slobodni – potonji konstrukt je Habermasu nejasan jer ideja univerziteta počiva na ideji (može se reći i kompromisu) apolitičnosti i slobode *ali pod cijenom nadzora politike*. Ovakva ideja se ispostavila problematičnom jer se pojavila potreba za diferencijacijom sustava u susret razvoju raznih zanimanja, što je dovelo do emancipacije znanosti i uništenja tadašnjih metafizičkih pogleda na ideju jedinstva. Jedan od uzroka emancipacije znanosti je bila njezina rastuća važnost kao *proizvodne sile* u industrijskom društvu – podredila se proizvodnji tehnološki korisnog znanja i podijelila se na popularna i akademska zanimanja. Time se znanost ponizila pred funkcionalnim imperativima ekonomije i proizvodnje, a filozofijska ideologija se iz središta mišljenja reducirala na margine znanosti.

4.1.2. Fourastieova ideja univerziteta

Fourastieova ideja sveučilišta predstavlja odmak od gore navedenih autora te otvara prostor za diskusiju o marketizaciji obrazovanja. Njegova ideja predstavlja radikalni otklon od pedagogije u smjeru ekonomije, jer je glavna premisa njegovog djela da je eksperimentalni duh znanosti ono što bi nas trebalo voditi u promišljanju o obrazovanju.

Fourastier u svojem djelu *Univerzitet pred stečajem* (1973) postavlja pitanja: na koji način suvremeno sveučilište priprema studente za budućnost/posao? Na koji način sveučilište omogućava izbor poziva i prilagođavanje temperamenata, sposobnosti i znanja prirodi tih poslova? Ova pitanja postavlja u kontekstu snažno prisutnih ekonomskih, političkih i društvenih zbivanja. Kada ovo razmišljanje usporedimo s početnim postavkama ranije spomenute Jaspersove ideje univerziteta, možemo vidjeti distinktivnu razliku – Jaspersovo pitanje *je iz sveučilišta* (unutarnje, dekontekstualizirano), Fourastierovo *prema sveučilištu* (izvanjsko, kontekstualizirano). On naglašava kako je uzrok svake krize sveučilišta u njegovoj neprilagođenosti svojem vremenu. Smatram da Fourastie zbog svojeg pristajanja eksperimentalnom znanstvenom duhu i ekonomskim idealima, podbacuje u shvaćanju da se sveučilište ne mora nužno prilagoditi duhu vremena - upravo suprotno. Ako postoji jaz između sveučilišta i društva ili kriza obrazovnog sustava, rješenje problema ne leži u prilagodbi sveučilišta prema izvanjskim normama, nego u promišljenim i utemeljenim istraživanjima i zajedničkom naporu stručnjaka i društva.

Autor uzrok obrazovne krize smatra dvojakim: eksplozija brojnog stanja i promjena fokusa obrazovanja. Pod eksplozijom brojnog stanja misli na to da je kroz kratki povijesni period došlo do naglog povećanja broja učenika i studenata pred koje se stavljaju nemoguća očekivanja – više učenika, više nastavnika, nedovoljno logističkih elemenata... Promjena fokusa obrazovanja se odnosi na suvremenu boljku obrazovanja koja je prisilno *stvaranje* intelektualaca koji su dosada bili rijetkost (intelektualcem smatra čovjeka koji je usvojio svijet racionalnog i pojmovnog). Razvitak znanosti i postupno mirenje sveučilišta i gospodarstva dovode do toga da obrazovni zahtjevi gospodarstva postaju sve veći, što znači da i samo sveučilište okreće svoj fokus tehničkom razvoju koji podilazi zahtjevima gospodarstva. Znanosti više nije dovoljno samo promišljanje o teoriji kao što navodi Jaspers, nego sve brže rastu zahtjevi za praktičnim iskustvom koje je direktna veza sveučilišta i gospodarstva.

Do devedesetih godina 19. stoljeća fokus nastave nije bio osposobiti učenike za rad jer do tada školovanje nije nužno uvjetovalo stupanj zapošljivosti. Tržište nije bilo prezasićeno mogućnostima niti zahtjevima za razliku od danas, kada se putem *kompetencija* od malih nogu usmjerava/uvjetuje na točno određena zanimanja, jer razvoj proizvodnih tehnika omogućava spomenuto *predviđanje potrebnih zanimanja*. Mogli bismo reći da se danas osobni razvoj poistovjećuje sa specijalizacijom i da se obrazovanje čovjeka svodi na puku matematiku – *koliko čovjeka* treba da bismo proizveli *određeno nečega* (a to nešto u

konačnici ne pripada čovjeku). Fourastie dodatno pojašnjava ovu pojavu baveći se konceptom čovjeka kao potrošača, što je čak sveo i na formulu – $Z.p = P$ (proizvodnja je zaposlenost pomnožena s produktivnošću), čime se potkrjepljuje promišljanje da se obrazovanje čovjeka danas indirektno može svesti na matematiku, odnosno nešto *mjerljivo*.

Ako prema svemu dosad navedenom možemo reći da *obrazovanje jest čovjek*, tada možemo (prema Fourastieovim argumentima) deducirati jednakost, *čovjek=matematika*, što je jedan od problema koji bi trebao biti u središtu diskursa o krizi obrazovanja, a kontradiktorno je težnji obrazovanja kao procesa *čovjekovanja čovjeka*. Unatoč tome, nedovoljno da bi društvo nešto poduzelo da tu jednakost i odjednači. Uzimajući potonje u obzir, možemo istaknuti još jedan paradoks sadašnjice - ona u kojoj je čovjek vrlo uključen u svoj osobni društveni napredak i razvoj individualnosti koji se mogu svesti na pohađanje radionica i tečajeva kojima je svrha jedino produbiti novonastalu potrebu za specijalizacijom svog rada i u konačnici obrazovanja. U navedenom leži eksperimentalni duh znanosti koji zastupa Fourastie te koji se odmiče od sveučilišta kao mjesta istinskog obrazovanja i širenja humanističkog duha koji služi boljitku cijelog društva.

Uzrok za navedeni način funkcioniranja društva Fourastie pronalazi u ekonomiji kao vodećoj sili pri oblikovanju ponude i potražnje, predviđanju i rješavanju problema. Širenje tradicionalnih znanosti dovelo je do potrebe njihovih *specijalizacija* i neprestanih traganja za novim. Ova pojava je izazvala preopterećenje nastave koju studenti više ne mogu pratiti, s jedne strane djelovanjem nastavnika koji su u nastavi vođeni vlastitim istraživačkim motivima, te s druge strane zbog nedostatka vremena učenicima i studentima da nauče sve što se od njih zahtijeva: “ *On mora da bira, a taj izbor treba da obuhvati što užu oblast, jer – i to je druga vrsta činilaca koju treba imati u vidu – taj student nije ni Erazmo, ni Lajbnic, ni Darwin...*“ (Fourastie, 1973, 49). Navedenim problemima krivnju prebacujemo upravo ekonomsko-tržišnim perspektivama koje autor zastupa – smatram da problemi poput preopterećenja nastave sami po sebi mogu biti *i uzrok i posljedica* problema u obrazovanju, zbog cikličnosti ovakvih pojava koje same sebe nastavljaju pokretati i iz tog razloga treba problemu pažljivo pristupiti i ispravno ga identificirati.

Fourastie napominje kako su studenti nekada bili potpuno drugačija grupa ljudi – bilo ih je manje i bili su izuzetno nadareni i željni znanja Sveučilišta su se otvorila masama mladih ljudi koji ga upisuju iz pukog razloga jer *postaje zanimanje* mladih različitih intelektualnih mogućnosti i sposobnosti. „*Nedovoljno izražene motivacije veoma širokog*

raspona sposobnosti, suočene sa količinom informacija, koja hiljadu, a možda i sto hiljada puta prevazilazi mogućnosti najboljeg ljudskog mozga – to su uslovi u kojima se nalazi današnji i sutrašnji univerzitet“. (Fourastie, 1973, 50). Smatram da, bez obzira na prezasićenost sveučilišta, i dalje postoje mladi ljudi koji su nadareni i željni znanja, samo što se nalaze u drugačijem kontekstu, ali nisu neprepoznatljivi i moguće ih je identificirati. Fourastie implicira da je sveučilište postalo toliko popularno da je čak postalo bezvrijedno, a da su mladi na fakultetu isključivo radi trenda ili nužnosti. Jednim dijelom se možemo složiti s autorom o motivaciji upisivanja fakulteta i njegovoj zasićenosti, ali implikacija apsolutizma u ovom slučaju nikako nije valjana. Nadalje, autor spominje pojam *odluke* i čimbenike koji utječu na izbore mladih pri odabiru daljnjeg obrazovanja – ukus, sklonosti i utjecajne institucije, iako naglašava da ključnu ulogu ima geografski razmještaj sveučilišta. Ističe postojanje nesklada između obrazovnih institucija i gospodarske zajednice koje su neusklađene po pitanju potreba gospodarstva i potrošača, što u velikoj mjeri utječe na izbor mladih i odluke koje donose po pitanju obrazovanja.

U konačnici, kritizira strukturu visokog školstva, prirodu i dimenzije nastavnih ustanova i sadržaj, za koje smatra da bi se trebali razvijati prema srednjoročnim i dugoročnim predviđanjima zapošljavanja kako se ne bi produbio jaz između nametnutog obrazovanja i, citiram: „*poziva kojima treba da se bave*“ (Fourastie, 1973), kako bi pomogli nacionalnoj ekonomiji i potrošnji. On rješenje ovih problema vidi u radu na osviještenosti i usavršavanju institucija, mladih i roditelja u dva smjera – individualnom i kolektivnom. Kolektivna osviještenost zasnovana na nacionalnim predviđanjima zaposlenosti je ključ predviđanja tržišta i potreba budućnosti – navodi kako bi se trebalo usmjeriti na opisivanje sposobnosti, znanja, stupnjeva i vrsta koje pripadaju određenom zanimanju. Individualna obaviještenost se odnosi na produbljivanje znanja o samome sebi „*da pokuša da mu tačno predoči njegove sposobnosti i da mu pomogne da prevaziđe detinjastu i varljivu predstavu o sopstvenim okolnostima kao i o njegovoj budućnosti*“ (Fourastie, 1973, 54). Smatram da je ovakvim promišljanjem Fourastie podbacio u pedagojskom smislu jer obrazovanje smatra ekonomskom komponentom za postizanje tržišnih ciljeva, ali također čovjeka vrlo eksplicitno svodi na žrtvu vlastitih okolnosti i oduzima mu kontrolu nad vlastitim obrazovanjem (što je potpuno suprotno razmišljanje od Herbarta -koji argumentira da je svaki čovjek zadužen i odgovoran za svoje obrazovanje i budućnost te da je to jedna od njegovih najvećih vrijednosti).

Pojam *doživotne nastave*, kojeg možemo usporediti s današnjom inačicom *cjeloživotnog obrazovanja*, smatra jednim od ključnih elemenata izlaska iz krize obrazovanja putem 'prekvalifikacije', 'dopunskog obrazovanja' ili upoznatosti sa brzim tehničkim i kulturnim razvojem. Za razliku od Jaspersa, Fourastie ističe da znanstvenici nisu više *usamljeni ljudi, svjedoci*, nego su sudionici i pokretači razvoja. Tu se referira i na razlike potonjeg – sveučilišni istraživač i industrijski istraživač se razlikuju samo u financijskom pogledu. U budućnosti predviđa pomak sveučilišta od introvertiranog ka ekstravertiranom, koje će sve više crpiti podatke iz znanstvenog društva i skratiti trajanje studiranja. Smatra da bi opet trebalo doći do ujedinjenja tri stanja koja su tada bila razdvojena: dokolica, profesionalni rad i znanost. Fourastie ovdje pokazuje veliki odmak od humanizma i pedagogije, njegovo viđenje obrazovnih reformi i izlaska iz krize se svodi na razvoj pojavnih oblika znanja i otvaranju sveučilištu prema van (poduzeću), što je potpuno suprotno promišljanjima Kanta i Jaspersa koji izvor promjena vide u čovjeku samome, a sveučilište kao mjesto koje zadržava svoj integritet i autonomiju te se ne pokorava vanjskim utjecajima (sveučilište ne bi trebalo postati poduzeće, kako ovdje autor prikazuje).

Uz predviđanje zapošljavanja kao jednog od čimbenika rješavanja obrazovne krize, Fourastier naglašava: „*Polivalentnost i opšta kulutura treba da se otelotvore u vrednostima promene*“ (Fourastie, 1973, 66), time implicirajući da je svrha školovanja *naoružavanje* čovjeka za društvo koje se mijenja. Fourastie smatra da današnje društvo zaslužuje naziv *naučno društvo* tj. *znanstveno društvo ili 'društvo sa znanstvenim komponentama'*, jer je znanost jedini čimbenik koji je stvorio objektivni napredak, čak i ako to ne želimo priznati (smatra da bismo možda više voljeli napredak u duhovnom ili moralnom smislu). On smatra da postoji mogućnost da se takav napredak u budućnosti dogodi i u sferama moralnog, filozofijskog i religioznog - eksperimentalni znanstveni duh nam je potreban za razvoj čovječanstva. Smatra da znanstveni duh koči obilje informacija oko nas – mediji, televizija, novine radio – kaže da su te informacije neujednačene, proturječne, napadne i smiješne. Informacije koje konstantno pristižu nemaju nikakve poveznice s prethodnim informacijama te one zastarijevaju svake sekunde: „...*isključuje svaku misao, svako razmišljanje, svako upoređivanje, svaku kritiku, svako traganje za izvorom, uzorkom, analogijom, jednom reči, sve što može da liči na naučni postupak: sa tako nepotpunim i nestalnim obaveštavanjem, prosečni čovek nema izgleda da upozna svet koji ga okružuje...*“ (Fourastie, 1973, 72). Zašto je tome tako, Fourastie objašnjava pomoću *senzacionalizma masovnih medija* – masovni mediji su ti koji nam serviraju informacije na način da probiru, oblikuju i šire vijesti koje u

ljudi izazivaju i pobuđuju nagone i neposredne reflekse, čovjeka svode na reakciju, na najprostiji faktor – nagon – koji čovjeka odvlači od znanstvenog napora (upućujući na vijesti o ljubavi i ratu koje u ljudi izazivaju vrlo ekstremne osjećaje poput mržnje, ljutnje, razdraženosti...) – vijest o nekakvom provedenom istraživanju u ljudima ne izaziva takve emocije. Zato on smatra da je sveučilištima otežan posao istinskog napretka jer je društvo izgubilo osjećaj za napor koji iziskuje znanstveni duh.

Fourastie smatra da bi se sveučilište kao takvo bi se moralo suprotstaviti tisućljetnim tradicijama i prošlosti i okrenuti se ka revoluciji kako bi opstalo – nije dovoljno samo prenositi dostignuća znanosti, nego razvijati znanstveni duh. Upravo putem masovne produkcije i medija, područje sveučilišta se proširilo, što je dovelo do nastave 19. i 20. stoljeća – sve opširniji programi, teže školovanje a u isto vrijeme – intelektualne sposobnosti učenika sve manje. Sve se svelo na to da količina znanja stvara stručnjake a posljedice toga su danas razlog pisanja ovog rada. Smatram da Fourastie zanemaruje rad autora poput Jaspersa i Humboldta koji su i prije njega počeli zagovarati razvoj i održavanje znanstvenog duha koji postoji, ne treba ga se nanovo izmisliti, a Fourastie je podbacio u prepoznavanju istog. Njegovo poimanje znanstvenog duha je u duhu eksperimentalizma koji podilazi ekonomskim idealima, za razliku od Kanta i Jaspersa koji na humanistički način promišljaju o njemu. U tom slučaju, može se zaključiti da je izlazište pedagoškog procesa kod Fourastiea *kompetencija*, a kod Kanta i Jaspersa *obrazovanje*. Ovakav pristup obrazovanju ima svoje mjesto u tehničko-proizvodnom smislu, ali ga se ne može spojiti s obrazovanjem u pedagojskom smislu, jer racionalističko-deduktivno stajalište koje zauzima shvaća kao apsolutno.

Primarni cilj sveučilišta je postalo stvaranje zaliha informacija. Potonje znači da se stavlja naglasak na pamćenje informacija a zanemaruje se njihova obrada koja zapravo je smisao znanstvenog duha. Posljedica toga je vrlo logična – ako se naglasak pri poučavanju stavi na pamćenje velike količine informacija, učenik će svu svoju snagu usmjeriti upravo na to – pamćenje velike količine informacija „ *za njega nauka postaje ogromna enciklopedija, katalog nepromjenjiv...*“ (Fourastie, 1973, 78). Veliki nedostatak sveučilišta koji primijeti Fourastie je bježanje od teških pitanja i pitanja bez odgovora što dovodi do stigmatizacije znanosti kao nečeg elitističkog i nedostižnog. Na ovu misao se možemo nadovezati i dodati još jedan element – strah od neznanja. Danas smo toliko apsorbirani u ideju da na sve moramo imati odgovor i da ćemo ga samopouzdanom dati, čak i ako odgovor ne znamo. To je dovelo do razvijanja srama među učenicima što u većini slučajeva i sam nastavnik svojim

ponašanjem podupire. Oni koji poučavaju, ovaj moment *ne-znanja* trebali iskoristiti i poučiti učenike većoj vrijednosti – željom za stjecanjem tog znanja i razvoja „*ljudi lišeni naučnog duha, a moglo bi se reći, utoliko je manje izgleda da ga steknu ukoliko smatraju da ga već poseduju, žive u društvu sa naučnom komponentom, ali ga ne razumeju...*“ (Fourastie, 1973, 83). S navedenim se možemo složiti gledajući iz pedagoškijske perspektive, smatram da ovdje autor iznosi validna mišljenja o strahu od neznanja i zanemarivanju misaone obrade, ali autorov općeniti stav o obrazovanju ga stavlja vrlo daleko od pedagogije. Autor često iznosi suprotna mišljenja o obrazovanju, a njegovi stavovi su nam omogućili jasno postavljanje ekonomske perspektive gledanja na obrazovanje.

4.1.5. Zaključak o ideji univerziteta

Pojam ideje univerziteta je važan u kontekstu ovoga rada jer prikazuje razvoj ideje sveučilišta od mjesta humanističkog razvoja znanosti do sveučilišta kao poduzeća u ekonomskom smislu. Marketizacija obrazovanja je najočitija u području visokog školstva, a u ovom radu smo pregledom pristupa Kanta, Jaspersa, Habermasa i Fourastiea pokušali opisati put koji je prošlo sveučilište od njegove izvorne ideje.

Filozofi Kant, Jaspers i Habermas zastupaju slične ideje sveučilišta koje jesu humanističko-pedagoškijskog karaktera. Kant daje kritiku vlade kao aparata upravljanja višim fakultetima koji služe kao produžena ruka vlade, te se priklanja vrijednostima nižeg fakulteta kao mjesta slobodnog umovanja (koje smatra jednom od najviših vrijednosti). Kant je također veliki zagovornik slobode i autonomije sveučilišta, te smatra kako su slobodno umovanje i samotrudba svakog pojedinca preduvjet za transformaciju društva i razbijanje okova vlade. Jaspersova ideja univerziteta je vrlo slična Kantovoj - smatra da je univerzitet mjesto slobode i kritike u kojemu se osoba *razvija sama i za sebe kako bi pronašla istinu*. Također navodi da je univerzitet institucija sa praktičnim ciljevima, ali ti ciljevi se postižu kroz duhovni trud (*samotrudba* kod Kanta) koji u početku nadilazi te ciljeve te kojima se kasnije čovjek vraća prosvijetljen, snažan i miran. Jaspers ne bježi od ciljeva i normi koje dolaze sa studiranjem, ali je također svjestan da se takvi ciljevi ne moraju postizati učenjem pukih činjenica, nego stvarnom intrizičnom potragom za istinom. Habermasova ideja univerziteta počiva na ideji (može se reći i kompromisu) apolitičnosti i slobode *ali pod cijenom nadzora politike*. Ovakva ideja se ispostavila problematičnom jer se pojavila potreba za diferencijacijom sustava u

susret razvoju raznih zanimanja, što je dovelo do emancipacije znanosti i uništenja tadašnjih metafizičkih pogleda na ideju jedinstva. Jedan od uzroka emancipacije znanosti je bila njezina rastuća važnost kao *proizvodne sile* u industrijskom društvu – podredila se proizvodnji tehnološki korisnog znanja i podijelila se na popularna i akademska zanimanja.

Potpuni odmak od gore navedenih ideja predstavlja Fourastie. On zastupa eksperimentalni duh znanosti koji se odmiče od sveučilišta kao mjesta istinskog obrazovanja i širenja humanističkog duha koji služi boljitku cijelog društva. Izlazište pedagoškog procesa kod Fourastiea je *kompetencija*, a kod Kanta i Jaspersa *obrazovanje*. Ovakav pristup obrazovanju ima svoje mjesto u tehničko-proizvodnom smislu, ali ga se ne može spojiti s obrazovanjem u pedagojskom smislu. Fourastie na prvo mjesto stavlja zadovoljenje ekonomskih potreba i specijalizaciju zanimanja kao rješenje obrazovnih problema, te smatra da se sveučilište mora prilagoditi novim tržišnim zahtjevima kako bi moglo napredovati – u suštini predlaže da se sveučilište pretvori u poduzeće kako bi se odmaknulo od tradicije. Njegovo promišljanje nam služi kao prijelaz prema pojmu marketizacije obrazovanja jer se vrijednosno potpuno odvaja od pedagogije.

4.2. Marketizacija obrazovanja

“Over the last two or three decades, the university has been transformed. For centuries it was viewed as the custodian of culture, the seat of higher learning and the paradigmatic site of free enquiry. These lofty aims have been turned upside down by a constellation of values emanating from the interstices of neoliberalism, the new knowledge economy and globalisation.” (Thornton, 2009, 1). Potonje zapravo vrlo dobro sumira trenutno stanje u visokom obrazovanju, koje je pod utjecajem neoliberalizma, ekonomije znanja i procesa globalizacije. Autorica se referira na Humboldta kao glavnog mislioca moderne ideje sveučilišta te ukazuje na udaljavanje od njegove ideje sveučilišta tržišnom preuzimanju visokog obrazovanja u svrhu pretvorbe obrazovanja u robu, što naziva metanarativom suvremenog doba. “Education is a site of struggle and compromise. It serves as a proxy as well for larger battles over what our institutions should do, whom they should serve, and who should make these decisions. And yet, by itself education is one of the major arenas in which resources, power, and ideology specific to policy, finance, curriculum, pedagogy, and evaluation in education are worked through.” (Apple, 2005, 213). Apple naglašava kako je obrazovanje postalo ratište različitih interesnih skupina koje žele financijski profitirati i pokazati nadmoć nad drugim svjetskim ekonomijama. Studenti su postali kapital, radnici budućnosti koji se moraju međusobno natjecati kako bi stekli što više vještina za konkurentnost na tržištu rada (Apple, 2005).

Thornton jednim od krivaca za potonje smatra nacionalne vlade, jer su pod njihovim utjecajem sveučilišta počela preuzimati karakteristike *private-for-profit* korporacija čime su postala hibridne institucije - ne nužno javne, ali ne i potpuno privatne. Uzrok tome vidi u omasovljenju sveučilišta, što je rezultiralo smanjenjem financijskih sredstava sveučilištima koja su se iz nužde morala okrenuti privatnom sektoru - time su sveučilišta postala suučesnici neoliberalnoj agendi. Prema Thornton, iza spomenute neoliberalne agende kriju se vlade koje su započele mikromenadžment nad sveučilištima s ciljem uvjeravanja studenata kako su oni zapravo *autonomous entrepreneurial actors* koji bi pridonosili zarađivanju novca sveučilištima. Potonje potvrđuje i Apple, koji ističe kako neoliberalizam na svijet gleda kao veliko tržište u kojem je idealni građanin *potrošač*, a obrazovanje postoji samo kao nusproizvod tržišnih potreba (Apple, 2005).

Nadalje, Thornton spominje pojam *ekonomija znanja* u kojemu su znanje i informacije postali *trading commodities/trgovačka roba* i osnova svih ekonomskih društava. Slijedi da su sveučilišta kao mjesta *produkcije znanja* dužna igrati glavnu ulogu u ekonomskoj revoluciji jer su ekonomije utemeljene na znanju, a prema OECD-u i temelj znanstvenog globalnog kapitala: *“The search for truth as a rationale for research in the university has been virtually erased.”* (Thornton, 2009, 2). Vjerovanjem da će se putem razvoja istraživanja riješiti društveni problemi, sve više sredstava počelo ulagati u sveučilišta, izričito u tehničke znanosti kao najprimjenjivijeg oblika znanja, dok neprimjenjive znanosti u potpunosti gube na vrijednosti.

Sljedeća stavka kojom se bavi Thornton je globalizacija. Posljedice globalizacije su prema autoričinim promatranjima sljedeće: *“The attempt to bind all research universities into a single system may be the most marked manifestation of the global revolution: ‘For the first time in history every research university is part of a single world-wide network and the world leaders in the field have an unprecedented global visibility and power’* (prema Marginson & Van der Wende, 2007). Homogenizacija sveučilišta dovela je do toga, da su *sva sveučilišta dio iste utrke* u prevlasti za moći i penjanju po korporativnoj ljestvici kako bi osigurala prednost nad konkurencijom. Također se opisuje i potencijalna opasnost izvoza znanja radi mobilnosti studenata - sveučilišta koja imaju više sredstava i bolje stoje na tržištu, privlače studente i doktorande što dodatno produbljuje nesrazmjer između bogatih i siromašnih država. Spomenuta istraživanja na sveučilištima postaju primarni izvor inovacija i napretka u znanosti, ali unatoč tome, zbog privatizacije i temeljnih stavki ugovora potpisanih s partnerskim organizacijama, ta istraživanja često ne izađu u javnost, nego ih privatiziraju velike kompanije i patentiraju kao vlastite proizvode. ovdje se postavlja pitanje intelektualnog vlasništva koje ostaje u sjeni privatnih interesa i vrlo malih novčanih sredstava koje za rezultate svojih istraživanja u konačnici dobiju (Thornton, prema Slaughter i Rhoades, 2006). *“Korporativni kapitalizam odan je samome sebi, a ne nekoj državi ili regiji, pa se njegovo širenje najčešće određuje kao suvremeni oblik imperijalizma.”* (Spajić-Vrkaš, 1999, 584).

Pod utjecajem navedenih elemenata marketizacije obrazovanja (neoliberalizam, globalizacija, ekonomija znanja) javlja se pitanje akademske slobode i akademske performativnosti. Thornton ističe kako je akademsku kolegijalnost zamijenio menadžment, te kako je na sveučilištima razvijena unutarnja hijerarhijska struktura nalik onima u poduzećima: *“In this way, a network of subinfeudation is set in place so that everyone*

simultaneously manages and is managed.” (Thornton, 2009, 6). *Laissez-faire* pristup istraživanju više se ne tolerira, nego se zahtjeva stalna performativnost i proizvodnja novih znanstvenih dobara, kako bi se održao ili podigao rang na ljestvici. Međutim, ovdje se može istaknuti još jedan paradoks - *input* u sveučilišta sve više raste, očekivanja se predstavljaju sve većima, dok je *output* u smislu znanstvenih publikacija ostao zanemaren, a fokus se okrenuo ka opipljivoj financijskoj zaradi. Može se reći da se znanost otuđila ne samo od istraživanja i obrazovanja nego i od same sebe, jer konačni proizvod ne pripada njoj, nego vanjskim faktorima koji ju tretiraju kao još jednu stepenicu u velikoj ekonomskoj utrci.

Direktna poveznica s akademskom performativnošću je akademska sloboda. Thornton pojašnjava: “*academic freedom entails more than choice of research subject; it goes to the heart of the conditions under which the research is conducted and shapes the nature of the knowledge produced*” (Thornton, 2009, 8). Ako se uloga sveučilišta svede samo na *opskrbitelja dobara*, ovoj sintagmi ne možemo niti približiti pojam slobode, jer je ona u potpunom vlasništvu *klijenta* tj. poduzeća koje financira proizvod. Također, represija istraživača je normalizirana kao rezultat komodifikacije i privatizacije istraživanja, što je u suštini neakademski i nehumano na razini ljudskih prava.

Zaključno, marketizacija obrazovanja je kompleksan pojam koji uključuje mnoge čimbenike poput centralizacije sveučilišta, globalizacije, ekonomija znanja, usmjerenost na tržište rada, performativnost itd. Marketizacija obrazovanja označava prijelaz fokusa obrazovanja sa samoga sebe na performativnost i podređenost ekonomsko-gospodarskim strukturama i tržištu rada.

5. Zaključak

Ovaj rad je pisan s ciljem osvještavanja paradoksa koji postoji između koncepta društva znanja i društva koje sebe smatra društvom znanja. Rad se bavi s tri osnovna koncepta: obrazovanjem, društvom znanja i marketizacijom obrazovanja. Svaki od navedenih koncepta se sagledava iz pedagoške i ekonomske perspektive koje su oprečne jedna drugoj, u smislu da ekonomska perspektiva predstavlja potpuni odmak od pedagoške.

Obrazovanje - izobrazba, društvo znanja - informacijsko društvo, sveučilište - poduzeće - navedeno predstavljaju glavne oprečnosti kojima se bavi ovaj rad. Pokušali smo uspostaviti pedagošku i nepedagošku/ekonomsku paradigmu promišljanja o navedenim pojmovima te ustanoviti njihove razlike. Cilj rada je bio prikazati nepedagoške stavove i argumente koji su danas sve šire zastupljeni u shvaćanjima pojmova društva znanja, obrazovanja, tradicije sveučilišta i slično. Obrazovanje kao pedagoški pojam shvaćamo kao način postojanja čovjeka, kao put čovjeka ka samome sebi. Pedagogija kao znanost na obrazovanje gleda kao na jednu od najvećih vrijednosti čovjekova života, u smislu da se putem obrazovanja, čovjek može osloboditi, biti autonoman i motiviran unutarnjim ciljevima. Opće obrazovanje bi trebalo biti u temeljima obrazovanja jer pedagogija na čovjeka gleda kao na holističko biće koje upravlja vlastitim obrazovanjem i budućnošću - cilj općeg obrazovanja je pripremiti čovjeka za nepoznatu budućnost. Suprotno navedenome je ekonomsko shvaćanje pojma obrazovanja kao sredstva postizanja ekonomskih ciljeva – bolji uvjeti na tržištu, veća zapošljivost, specijalizacija obrazovanja. Ekonomija znanje shvaća kao robu, kao proizvod modernog doba kojim se raspolaže na površinskoj razini – procesi produbljivanja tog znanja i osvještavanja njegove vrijednosti potpuno izostaju.

Navedena ekonomska perspektiva je vidljiva u analizi europskih obrazovnih dokumenata u zadnjih 30 godina. Dokument koji prednjači europskim reformama i predstavlja humanističke ciljeve sveučilišta je *Magna Charta Universitatum* donesen 1988. godine. Dokument je donesen pred sjedinjenje europskih država u Europsku uniju i cilj mu je bio očuvati višestoljetnu tradiciju europskih sveučilišta kao mjesta znanja, napretka društva i kulture. Ujedinjenje europskih država bi otvorilo mnoge mogućnosti za obrazovanje, omogućilo mobilnost studenata i nastavnika te povezalo sveučilište u daljnjem napretku znanosti i društva. Kao što se moglo zaključiti kasnije u radu, ideja ovog dokumenta nije pronašla svoje mjesto u reformama koje su uslijedile. Lisabonska i Sorbonska deklaracija te Europa 2020 su obrazovne strategije koje je donijela Europska unija kao prijedlog rješavanja

obrazovnih problema. Sva tri dokumenta zastupaju ekonomsku obrazovnu perspektivu - sveučilište je postalo poduzeće, učenici i studenti su postali radnici znanja. Analizom dokumenata je ustanovljeno da pokušaj provođenja reformi odozgo (vlade i ministarstva) nije dovoljan kako bi se ostvario istinski napredak – u ovom momentu, pedagogija kao znanost može doprinijeti i osvijestiti ispravnije teorijske okvire za donošenje novih strategija, ali također i sudjelovati u provođenju tih okvira u praksu. Zanemarivanje pedagogije ili površno shvaćanje pedagogije je propust koji se ponavlja u svim reformama jer pedagogija traži teorijsko promišljanje i mentalni trud u procesu obrazovanja.

Nakon uspostavljanja ciljeva obrazovnih reformi, u radu se obrađuje ideja univerziteta. Pojam ideje univerziteta je važan u kontekstu ovoga rada jer prikazuje razvoj ideje sveučilišta od mjesta humanističkog razvoja znanosti do sveučilišta kao poduzeća u ekonomskom smislu, putem pregleda pristupa Kanta, Jaspersa, Habermasa i Fourastiea i pokušali opisati put koji je prošlo sveučilište od njegove izvorne ideje. Kant i Jaspers su zagovaratelji tradicije sveučilišta, naglašavaju važnost autonomije i odvojenosti sveučilišta od političkih i ekonomskih interesa, dok je Fourastie u potpunosti na ekonomskoj strani te shvaća sveučilište kao trom i zastarjeli sustav koji se mora prilagoditi novim tržišnim zahtjevima kako bi opstalo. Tu vidimo potpuni odmak od pedagogije i obrazovanja i okret ka marketizaciji obrazovanja. Kant i Jaspers naglašavaju samotrudbu i slobodu umovanja kao glavne vrijednosti čovjekova obrazovanja, dok Fourastie zagovara specijalizaciju zanimanja i razvijanje kompetencija kao alata za što bolju budućnost. Jaspers zaključuje da sveučilište ne smije biti izolirano od ostatka društva, već je poželjno da se znanstvene spoznaje prošire na ostale sfere društva, međutim izvanakademske i izvanznanstveni kriteriji ne bi trebali biti misli vodilje pri istraživanju i poučavanju na sveučilištu.

Marketizacija obrazovanja je kompleksan pojam koji uključuje mnoge čimbenike poput centralizacije sveučilišta, globalizacije, ekonomije znanja, usmjerenost na tržište rada, performativnost itd. Marketizacija obrazovanja označava prijelaz fokusa obrazovanja sa samoga sebe na performativnost i podređenost ekonomsko-gospodarskim strukturama i tržištu rada. Jednim od krivaca za potonje smatra nacionalne vlade, jer su pod njihovim utjecajem sveučilišta počela preuzimati karakteristike *private-for-profit* korporacija čime su postala hibridne institucije - ne nužno javne, ali ne i potpuno privatne. Slijedi da su sveučilišta kao mjesta *produkcije znanja* dužna igrati glavnu ulogu u ekonomskoj revoluciji jer su ekonomije utemeljene na znanju, a prema OECD-u i temelj znanstvenog globalnog

kapitala. Zaključak koji se može donijeti je da se znanost otuđila od istraživanja i obrazovanja ali od same sebe, jer konačni proizvod ne pripada njoj, nego vanjskim faktorima koji ju tretiraju kao još jednu stepenicu u ekonomskoj utrci.

6. Literatura

- Apple M. W. (2018) *Globalizing Education: Policies, Pedagogies and Politics*. Peter Lang AG. (208) str. 209-230.
- Bašić S. (2007) Nacionalni obrazovni standard - instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava. *Pedagoški istraživanja*, 4 (1), str. 25 – 41.
- Bolonjska deklaracija. Dostupno na URL:
https://www.azvo.hr/images/stories/visoko/SORBONNE_DECLARATION1.pdf
- Boromisa A.M., Samadržija V. (2005) Hrvatska i Lisabonska strategija: približavanje ciljevima? U: Ideje o ekonomskoj politici: Ekonomska politika u Republici Hrvatskoj. Poglavlje 9, 285-306. str. Zagreb: Pravni fakultet sveučilišta u Zagrebu.
<http://web3.ijf.hr/Eu4/boromisa-samardzija.pdf>
- English A. R. (2013) *Discontinuity in learning*. Cambridge University Press.
- Europe 2020, a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Dostupno na URL:
<https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Fourastie J. (1973) *Univerzitet pred stečajem*. Beograd: Duga.
- Habermas J. The Idea of the University - Learning processes
- Jaspers K. (1960) *The idea of university*. London: Lowe and Brydon.
- Kant I. (1991) *Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus.
- Komar Z. (2016) Pedagoški pogled na strateške europske odgojno obrazovne dokumente. 62 (3), str. 25-37.
- Komar Z. (2008) Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja. *Pedagoški istraživanja*, 5 (2), str. 127 – 138.
- Komar Z. (2018). Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagoške znanosti. *Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru*, Sv. 11, str. 47-60.
- Liessman K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Jasenski i Turk.

Lisabonska strategija. Dostupno na URL:

<https://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf>

Magna Charta Universitatum. Dostupno na URL:

<http://www.magna-charta.org/resources/files/Croatian2015.pdf>

Palekčić M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma.

Pedagoškijska istraživanja, 7 (2), str. 319 – 340.

Palekčić M. (2014) Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoškijska teorijska

perspektiva. *Pedagoškijska istraživanja*, 11 (1), str. 7 – 26.

Prema društvima znanja: UNESCO-ovo svjetsko izvješće (2005). Educa: Zagreb.

Previšić V. (2007) Pedagoškijska: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja.

Pedagoškijska istraživanja, 4 (2), str. 179 - 187).

Sorbonska deklaracija. Dostupno na URL:

https://www.azvo.hr/images/stories/visoko/SORBONNE_DECLARATION1.pdf

Spajić-Vrkaš V. (1999) Globalizacija i izobrazba: Apokalipsa raja ili rajska apokalipsa.

Društvena istraživanja, god. 8, 4 (2), str. 579-600.

Thornton M. (2009) *Academic Un-freedom in the New Knowledge Economy. Academic*

Research and Researchers, poglavlje 1, str. 19-34. Dostupno na URL:

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1599365

Vuk-Pavlović, P. (1939) Uzgoj, odgoj i obrazovanje. *Napredak*, 80 (10), 16 str. (skenirano iz

zatvorenog spremišta knjižnice Filozofskog fakulteta na dan 24. 6. 2019.)

N.N. Šoljan. (2007) Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: Prema dekonstrukciji

pedagoškijske. *Pedagoškijska istraživanja*, 4 (2), 317 – 339.

Šundalić A. (2012) Između društva rada i društva znanja. *Media, culture and public relations*,

3 (2), str. 120-130.