
Vedrana
SPAJIĆ-VRKAŠ

POKUŠAJ
REDEFINIRANJA
NAOBRAZBE ELITA I
MODERNIZACIJE
ŠKOLOVANJA U
KONTEKSTU
EUROPSKIH
INTEGRACIJA

SVRHA RADA

Pojmove “elite” i “modernizacije” možemo definirati na brojne načine, kao što i narav njihova odnosa možemo doživjeti iz različitih teorijskih i praktičkih (pragmatičkih) perspektiva. *U ovome ćemo radu, promatrajući pojmove “elite” i “modernizacija” kao dio “kolonijalnog mentaliteta” bitno povezanog s mehanizmima reprodukcije društvene nejednakosti, pokušati nešto više reći o naobrazbi elita i modernizaciji školovanja u kontekstu nadolazećih europskih integracija.* Prvo ćemo dati pregled teorija kojima se pokušava objasniti kako je modernizacija preokrenula prosvjetiteljske vizije i obrazovanje podredila interesima dominantnih društvenih grupa. U tom kontekstu razmatraju se najnovije promjene u europskom prostoru i pokušava naznačiti kako one redefini- raju ulogu obrazovanja u razvoju pojedinca i društva.

U konačnici htjeli bismo posebno istaknuti tezu da položaj osiromašenih tranzicijskih zemalja, pa i Hrvatske, u izgradnji zajedničke Europe bitno ovisi o što bržem i učinkovitijem osiguranju održivih uvjeta za razvoj i primjereno korištenje svih njihovih ljudskih potencijala, tj. o promicanju ideje elitne naobrazbe za sve.

DVOJNOST MODERNIZACIJE

Shvaćena kao opća oznaka za intenzivan znanstveno-tehnološki, industrijski i urbani razvoj, koji, oslonjen na racionalnost “očišćenu” od intuicije, afekata i primordijalnih sentimenata, treba čovjeka izvesti iz stanja neimaštine i “primitivizma” u stanje trajnog blagostanja i sreće, modernizacija se nametnula kao jedini pouzdan referentni okvir za tumačenje promjena u idejama, metodama i tehnikama osiguranja ljudskog života, dosljedno obezvređujući i suzbijajući svaki alternativni pristup. Iako su i stari Babilonci, Egipćani, Kinezi i Grci nedvojbeno bili modernizirani, iako je i “mračni” srednji vijek prolazio dinamične procese osuvremenjivanja kojima su pripremani renesansni zaokreti, iako su i velike afričke i srednjoame-

ričke kulture prije susreta s Europom sigurno u jednom drugom civilizacijskom kontekstu bile moderne po svojim idejama, vrijednostima i praksama, ono što danas općenito prepoznajemo pod pojmom modernoga i modernizacije reducirano je na proces složenih gospodarskih, društvenih, političkih i kulturnih promjena koje započinju u postre-sansnoj Europi i postupno se šire na ostali svijet.

Ta, prema Habermasu, “racionalna organizacija svakodnevnog života”, bitno utemeljena na ideji slobode, kreacije i inovacije, od samog je početka opažana ne kao puka razlika ili promjena, nego kao motor ljudskog razvoja i napretka, što je zapadnoj Europi osiguralo središnje mjesto u izboru strategija, argumentaciji i kontroli smjerova globalnih promjena. Biti moderan značilo je prije svega biti europski, a biti europski bilo je isto što i biti razvijen i progresivan, dakle superioran svima drugima. U skladu s tim koriste se dva pojmovna oblika: “modernitet” (*modernity*), u smislu posebnog načina života karakterističnog za zapadnoeuropska društva, i modernizacija (*modernization*), u smislu procesa promjena koji vode takvom životu, što se danas najčešće dovodi u vezu sa smjerom razvoja zemalja “drugog” i “trećeg” svijeta, koje su s vremenom od “primitivnih” i “zaostalih” preko “nerazvijenih” postale “zemlje u razvoju”.

Ideja o superiornosti zapadnoeuropskog modela razvoja izrasla je na četiri čvrsta temelja.

a) *Na evolucionističkom učenju o jednolinearnom razvoju ljudskog roda koji završava civilizacijom zapadnoeuropskog tipa*, zbog čega se od “nižih” kultura očekivalo da prihvate moderne stečevine Zapada, a od zapadnih “viših” kultura da “pomognu” razvoj “nerazvijenih”, priskrbljujući “višima” prijeko potrebna racionalna načela za opravdanje ekspanzije, kolonijalizma/imperijalizma, eksploatacije, rasizma i rasne diskriminacije; b) *Na socijal-darvinizmu, koji evolucionističku tezu o prirodnoj selekciji jačega primjenjuje na objašnjenje društvenih odnosa*, držeći da samo tehnološki i znanstveni razvoj, industrijalizacija i racionalno političko djelovanje mogu čovjeka osloboditi ovisnosti o tradiciji i tiraniji; c) *Na nedodirljivosti pozitivizma i scijentizma u objašnjenju prirodnog i društvenog svijeta*, što se ogleda u neutopnoj i općoj vjeri u “velike” teorijske naracije i istinu znanstvene provenijencije, osobito onu koja je rezultat rigidnog metodološkog postupka i matematičkih operacija nad “golom činjenicom”, za koju se olako vjeruje da je oslobođena vrijednosnog odnosa, uključujući stajališta i očekivanja istraživača te socio-kulturni kontekst u kojemu se proizvode, diseminiraju, primjenjuju i vrednuju nove spoznaje; d) *Na poistovjećivanju modernizacije s ekonomskim*

rastom koji je omogućen razvojem određenih tehnologija zapadnoeuropske provenijencije.

Modernizacija je bez sumnje stubokom promijenila obrasce ljudskog života. Znanstveni i tehnološki razvoj potaknuo je industrijsku proizvodnju, dinamizirao tržište rada, zadobio materijalnu sigurnost, omogućio ublaživanje, a u nekim dijelovima i iskorjenjivanje gladi i bolesti te produljio ljudski život, proširio granice vremena i prostora, potaknuo razvoj gradova i doveo do naglog razvoja informacijsko-komunikacijskih sustava koji su iz temelja promijenili naše doba. Istodobno je bitno utjecao na porast individualnosti, omogućio masovno prosvječivanje te doveo do krupnih političkih promjena, uključujući osnivanje nacionalnih država, jačanje liberalnih demokracija te priznanje i zaštitu ljudskih prava i građanskih sloboda. Stoga nije čudno da je jedna od središnjih postavki moderniteta oduvijek bila da on nije samo različit nego i superioran svemu što mu prethodi.

S druge strane, modernizacija je potaknula nesmiljeno trošenje neobnovljivih resursa i poremetila prirodnu ravnotežu planeta. Industrijska proizvodnja razmrvila je i obesmisllila cjelinu radnog procesa, što će se postupno prenijeti i u područje međuljudskih odnosa. Nagli rast gradova i masovne migracije ruralnog stanovništva uzrokovali su raspad malih lokalnih zajednica, označili početak nastajanja "masovnog društva" i doveli do prenapučenosti. Mobilnost, iskorjenjivanje, izoliranost i samoća pojedinca postale su sastavnice novog načina života u kojemu "svaka sigurnost postaje nesigurna", pa će takvo stanje P. L. Berger i suradnici (1973., 184) nazvati "modernim beskućništvom". Jačanje država ispreplelo je život građana u mrežu birokratskih institucija, procesa i uprave, dovelo do proliferacije političkih stranaka koje počinju monopolizirati život građana te uzrokovalo sveopću rezignaciju, nepovjerenje i nezainteresiranost za politička zbivanja. Kompetitivni model razvoja udružen s progresivističkom retorikom o neograničenim mogućnostima u situaciji stvarnih prirodnih i strukturalnih ograničenja stimulirao je konformizam, šutnju većine i potaknuo nerealna očekivanja mnogih, što je Durkheim prepoznao kao "bolest neograničenih aspiracija". U međunarodnim okvirima takav je model doveo do napetosti među državama, poslužio za opravdanje kolonijalizma i neokolonijalizma, uveo blokovske podjele, potaknuo utrku u naoružanju te proširio područja nejednakosti, ovisnosti i siromaštva u svijetu.

Promašaje modernističke paradigme zadnjih nekoliko desetljeća katalogizira velik broj istraživača i analitičara, neki uglavnom s namjerom da upozore na potrebe korek-

cije u samom procesu i njegovoj ideologiji, a drugi s namjerom da se uvedu druge i drugačije vizije ljudskog razvoja. Među najglasnijima su postmoderni kritičari koji modernizam ocjenjuju u terminima represije, hegemonije i totalitarne dominacije s epistemološkim, seksualnim, političkim i kulturnim dimenzijama (Kellner, 1988., 31) te ističu da je on doveo do “erozije povjerenja u vodeće konceptualizacije onoga što čini znanje i istinu” (McLaren, 1988., 53). S. Aronowitz i H. A. Giroux (1991., 114) će na istom tragu tvrditi da je postmodernizam uzdrmao niz ključnih pretpostavki modernističkog diskursa, osobito oslanjanje na metafizički pojam subjekta, uzimanje znanosti, tehnologije i racionalnosti kao polazišta za izjednačivanje promjene s napretkom, etnocentričko svođenje povijesti na uspjehe europske civilizacije i nametanje stajališta da industrijalizirane zapadne države predstavljaju “legitimni centar” uspostavljanja kontrole i definiranja hijerarhijskih odnosa u svijetu.

Njihova kritika obrušit će se na limitiranost, uskrinjenost i kanonizaciju “visoke” kulture, ali i na elitizam konzervativnog modela naobrazbe kojim se, preko dominacije “velikih” knjiga, složenih sposobnosti pisanja i artefakata “visoke” kulture te isključivanja svakog drugačijeg modela mišljenja, osigurava *status quo* društvene nejednakosti i nepravde. Stoga će radikalni predstavnici postmodernizma zagovarati zaokret prema jednom potpuno novom društvu, dok će umjereniji govoriti o promjenama modernističke paradigme s osloncem na “postmodernu znanje” ili “postmodernu situaciju”, uključujući rušenje ograda između “visoke” i “niske” (masovne, popularne) kulture, dekonstrukciju znanja, proširivanje pojmova čitanja, pisanja i teksta do razine tzv. postmodernog populizma, naglašavanje vrijednosti pojedinačnog, neracionalnog i tjelesnog te slavljenje kulturne fragmentiranosti i pluralnosti. Protivnici postmodernizma, osobito oni koji ostaju u okvirima modernističkog mišljenja, osporit će njihova nastojanja tvrdeći da ona dovode do dramatičnog opadanja racionalne argumentacije, analitičkog mišljenja, pismenosti i kritičkog javnog diskursa.

MODERNIZACIJA I NAOBRAZBA

Iako je prosvjetiteljska dimenzija od početka utkana u ideju modernizacije, poticanje promjena u naobrazbi uvijek je zaostajalo za promjenama u drugim područjima o kojima je ovisio uspjeh modernističkog projekta. Ekspanzija i diferencijacija naobrazbe krajem prošlog i početkom ovog stoljeća nisu bili posljedica vjere u oslobađajuću ulogu školskog

znanja, nego jednostranih potreba industrijsko-tehnološkog razvoja kojim se mijenja struktura radnog procesa, znatno proširuje tržište radne snage i uvode nova znanja i vještine. Postojanje dvojnog modela stjecanja znanja i vještina, jednoga koji opslužuje elite i drugoga koji zadovoljava nastavne potrebe nepriviligiranih masa, nije zabrinjavao ideologe modernističkog progresivizma. Oslonjen na socijal-darvinizam, koji legitimira "prirodno" pravo jačega, ali i na funkcionalizam, koji, naglašavajući važnost ravnoteže i integracije, društvenu nejednakost vidi kao važan dio postojećeg poretka, modernistički progresivizam nije bio u stanju drugačije sagledati školu nego kao instrument prijenosa onih znanja, vrijednosti i uzora ponašanja kojima se mora osigurati reprodukcija postojećih društvenih uloga i statusa shvaćenih kao danosti. Uostalom, na naobrazbu se još ne gleda kao na bitan čimbenik društvenog razvoja i blagostanja. Društveni statusi za većinu građana još su se pripisivali naslijeđem, a nisu postizani na temelju stvarnih sposobnosti pojedinca, pa su se i zagovornici egalitarne ideologije u tradiciji demokratskog diskursa, za razliku od marksista, mogli uspješno kretati u kontekstu postojećih hijerarhijskih društvenih odnosa, vjerujući da osiguranje masovnog osnovnog školovanja predstavlja značajan napredak modernizma.

Promjene u naobrazbi do kojih dolazi nakon Drugog svjetskog rata potaknute su dvjema skupinama čimbenika. Jedna je u svezi s nadmetanjem u proizvodnji, a druga u svezi s jačanjem demokratske stabilnosti zapadnih društava. Nadmetanje u proizvodnji s jedne je strane uzrokovano pogoršanjem odnosa između SAD-a i SSSR-a, što kulminira hladnim ratom koji u obje zemlje dovodi do snažnog znanstveno-tehnološkog razvoja u službi utrke u naoružanju i osvajanja svemira, a s druge strane internacionalizacijom gospodarstva i konkurencijom na svjetskom tržištu. Jačanje stabilnosti zapadnih demokracija, pak, potaknuto je borbom za građanska prava, odnosno zahtjevom obespravljenih grupa da država poštuje načela na kojima je uređena, osobito načelo zaštite prava i sloboda te jednakosti svih građana.

U oba slučaja rješenje se traži u modernizaciji naobrazbe, kako u smislu produljenja obveznog školovanja i poboljšanja kvalitete naobrazbe, tako i u smislu demokratizacije nastavnog sustava. Ističe se da centralizacija i hegemonija u proizvodnji i distribuciji znanja i vještina predstavljaju kočnicu društvenom razvoju bitno ovisnom o industrijskom rastu te da bi stoga naobrazbu trebalo bolje prilagoditi novim potrebama.

Pitanje učinkovitosti naobrazbe u SAD-u se, primjerice, dobro nadovezalo na već donekle institucionaliziranu

brigu o resursima u posebnim talentima, ali i na kritiku socijalista o klasnoj, odnosno etničkoj i spolnoj nejednakosti u obrazovanju. Krajem četrdesetih godina s tom je svrhom u SAD-u osnovana nacionalna Komisija za ljudske resurse i dodatnu naobrazbu, a društvenim je znanostima, osobito sociolozima i antropolozima naobrazbe povjereno da odgovore na pitanje uloge i moći naobrazbe u razvoju ljudskih resursa, čime je samo naizgled došlo do spoja između progresivističkih i egalitarnih ideologija.

No kako su sljedeće godine pokazale da unatoč konstitutivnim pretpostavkama neke kategorije građana, osobito pripadnici nižih klasa, nekih rasnih i etničkih grupa, ali i žene, i dalje ne uživaju jednake šanse, sve veći broj istraživača nastoji odgovoriti na pitanje kako društvo koje proklamira jednakost svih svojih građana reproducira nejednakost, ili “kako djeca iz radničkih obitelji završavaju u radničkim zanimanjima, a djeca iz elitnih obitelji u elitnim zanimanjima” te koju ulogu u tome ima škola.

Proces traženja odgovora na taj fundamentalni uvjet razvoja demokracije traje do danas. Rješenja koja se od pedesetih godina 20. stoljeća nude najčešće ovise o izboru određene “velike teorije” koja istraživaču postavlja “okvire za gledanje”, zbog čega proces razotkrivanja donekle podsjeća na “ljuštenje glavice luka” između makro- i mikropriступа (Mehan, 1992.), pozitivističkog nasuprot humanističkom, modernističkog nasuprot postmodernističkom, kvantitativnog nasuprot kvalitativnom. Oslanjajući se na funkcionalizam, makroanalitičari ispituju snage koje djeluju na društvenoj razini, uključujući ograničenja u sustavu proizvodnje, dok se mikroanalitičari oslanjaju na humanističku paradigmu, pa veću pozornost poklanjaju na istraživanju akcije pojedinca ili grupa. Početkom devedesetih godina javlja se potreba za cjelovitijim pristupima koji se oslanjaju na pojmove kulturne medijacije, društvenog aktera i konstitutivne akcije.¹

Teorije društvenog ekvilibrija

Pod utjecajem *struktural-funkcionalizma* T. Parsonsa, koji prevladava u većini zapadnih zemalja nakon Drugog svjetskog rata, naobrazba se istražuje u kontekstu nesmetanog funkcioniranja tehnološki razvijenog društva kao cjeline. Naglašavanje poretka, integracije i konsenzusa, odnosno ekvilibrija kao preduvjeta društvene ravnoteže sprečava funkcionaliste da društvenu nejednakost povežu s postojanjem strukturnih prepreka napredovanju, zbog čega škole ostaju oslobođene svake odgovornosti u kreiranju “društvenih anomalija”, a sva krivica se prebacuje na pojedin-

ca, bilo da se ističu njegovi urođeni nedostaci, siromaštvo, lijenost, nemotiviranost bilo neke druge slabosti u načinu života njegove obitelji i lokalne zajednice, čime je znanost potvrdila već postojeću društvenu praksu okrivljivanja žrtve.

Takvim tumačenjima se u Velikoj Britaniji protive tzv. *politički aritmetičari* (Floud et al., 1956.), a u SAD-u *metodološki empiričari* (Blau i Duncan, 1967.; Coleman et al., 1966.). Ispitujući utjecaj obiteljskog podrijetla i školovanja na društveni status, i jedni i drugi kritiziraju funkcionalizam, držeći da je naglašavanje društvene ravnoteže temeljene na zajedničkim vrijednostima neprimjereno za visoko-industrijalizirana društva, razvoj kojih ovisi o inovaciji i promjeni. Oslanjajući se na teoriju društvene prohodnosti i reformističku varijantu teorije tehnološkog društva u kojoj se jednakost građana povezuje s razvojem tehnologije i unapređenjem školovanja, oni istražuju slabosti društvenoga, gospodarskog i nastavnog sustava koje su odgovorne za nejednak razvoj ljudskih resursa.

U SAD-u Coleman sa suradnicima (1966.) nudi tezu da na profesionalno postignuće pojedinca presudan utjecaj ima njegova obitelj a ne škola, čime je potvrđena inače problematična teorija kulturne deprivacije. Istodobno, P. Blau i O. D. Duncan (1967.) ispituju međugeneracijsko prenošenje nejednakosti i pronalaze da socio-ekonomski status obitelji utječe na profesionalni status samo preko varijable naobrazbe, što je značilo da se dominantan društveni položaj više ne osigurava samo obiteljskim bogatstvom nego i superiornim obrazovanjem.

Iako su rezultati tih istraživanja potaknuli izradu tzv. programa afirmativne akcije za nepriviligirane u Velikoj Britaniji i SAD, njihova kritika nejednakosti u naobrazbi bila je manje potaknuta shvaćanjem da je takvo stanje nepravedno, a više da je ono neučinkovito, na čemu su pak ustrajavali lijevo orijentirani kritičari (Karabel i Halsey, 1977.).

Teorije reprodukcije

Krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina primat u istraživanju odnosa između obrazovanja i društvene nejednakosti u SAD-u preuzimaju lijevo orijentirani autori koji svoje teze izvode iz *teorije konflikta*, s osloncem na učenja K. Marxa ili M. Webera. Naglašavanje konflikta dovelo ih je do pitanja politike naobrazbe i angažiranosti znanstvenog istraživača u društvenoj akciji, zbog čega su se dodatno sukobili sa struktural-funkcionalistima i metodološkim empiričarima, koji su zagovarali neutralnost i od-

bacivali mogućnost znanstvenikova društvenog angažmana. U isto vrijeme u Velikoj Britaniji popularnost stječe tzv. “nova sociologija naobrazbe”, kojoj će se u SAD-u naknadno pridružiti predstavnici *interpretativnog pristupa*. Ti su pristupi znatno promijenili prijašnje eksplikatorne obrasce uvodeći pojam reprodukcije društvene nejednakosti i razotkrivajući presudnu ulogu škole u tom procesu. Predstavnici teorije konflikta pri tome će svoju analizu zadržati na makrorazini, propitujući odnose među klasama, a naknadno i među etničkim, odnosno rodним grupama, dok će se predstavnici interpretativnog pristupa usmjeriti na mikrorazinu, nastojeći ispitati kako unutrašnji život škole utječe na društvenu prohodnost. Ta su istraživanja dokumentirala sveobuhvatnost modela transmisije društvene nejednakosti, pa se s pravom postavilo pitanje može li naobrazba uopće biti čimbenikom društvenih promjena, kako su priželjkivali progresivisti.

Oslanjajući se na Weberovu tezu da dominantne društvene grupe svoju moć ostvaruju univerzalizacijom svojih partikularnih interesa, R. Collins (1971.) je tvrdio da škole ne odražavaju toliko rastuće tehnološke potrebe, kako se prije tvrdilo, koliko statusne kulture dominantnih grupa. Glavna funkcija škola nije pripremanje učenika za društvo jednakih šansi i time posredno utjecanje na poboljšanje životnih uvjeta svih, nego reprodukcija “statusnih kultura”, što se postiže diferenciranim pristupom znanjima i vještinama koje trebaju *insideri* (elite), za razliku od onih koje trebaju *outsideri* (niži društveni slojevi). Stoga sukob oko obrazovnih standarda nije ništa drugo, tvrdi autor, doli sukob između dominantnih grupa koje u uvjetima društveno proklamirane jednakosti nastoje osigurati trajan monopol nad društvenim resursima (moć, bogatstvo i prestiž) i subordiniranih grupa koje drže da ti resursi i privilegije jednako pripadaju i njima, pa od škole traže da odgovori njihovim legitimnim zahtjevima.

Zamjenjujući pojam statusa pojmom klase, S. Bowles i H. Gintis (1976.) će utvrditi da nastavni sustav odražava klasnu strukturu industrijski razvijenih zapadnih društava i da je stoga ključni čimbenik održanja klasne hijerarhije. Vrijednosti srednje klase upravo se preko škole diseminiraju, legitimiraju i internaliziraju od svih, čak i onih protiv kojih su izravno uperene. Autori odbacuju tada općeprihvaćenu tezu da su društvene nejednakosti posljedica razlika u mentalnim sposobnostima, što je trebalo značiti da su niže klase biološki osuđene na “prokletstvo siromaštva”, na isti način na koji su više klase biološki predodređene za “blagoslov bogatstva”. Suprotno tome, oni reprodukciju društvenih nejednakosti izvode iz načela kore-

spondencije između škole i kapitalističkog načina proizvodnje koji u svojim temeljima ima ugrađenu društvenu hijerarhiju. Tvrdnjom da škola, slijedeći model diferenciranog pristupa učenicima različitog klasnog podrijetla, proizvodi klasne razlike i u osobnim obilježjima učenika, Bowles i Gintis će se približiti interpretativističkoj teoriji samoispunjavajućeg proročanstva koja će razotkriti skrivene mehanizme društvene neprohodnosti.

Nova sociologija naobrazbe u Velikoj Britaniji (Bernstein, 1973.), P. Bourdieu (1977.) u Francuskoj i interpretativizam u SAD-u (McDermott, 1977.) pojavljuju se kao alternativa teoriji konflikta, kako zbog njihove veće povezanosti s kontrakulturnim pokretom, tako i zbog naglaska na analizu unutrašnjeg života škole, uključujući sadržaje naobrazbe, skriveni kurikulum, modele selekcije i diferencijacije u naobrazbi (*tracking*), interakciju između učitelja i učenika u razredu, posebno utjecaj očekivanja učitelja od školskog uspjeha učenika (samoispunjavajuće proročanstvo), te odnose između škole i obitelji ili lokalne zajednice. Britanski smjer djeluje u tradiciji sociologije znanja, dok se američki oslanja na tradiciju čikaške sociološke škole, fenomenologiju A. Schutza, teoriju društvene konstrukcije realnosti P. L. Bergera i T. Luckmanna, etnometodologiju A. V. Cicourela i H. Garfinkela te na sociolingvističke i simboličko-interakcionističke studije. Novi pojmovi koje uvode jesu, "simbolička konstrukcija realnosti", "definicija situacije" i "pregovori nad značenjem". Njihova istraživanja potvrdila su postojanje skrivenih mehanizama reprodukcije društvene nejednakosti u školi, kojima se djeca iz obitelji nižeg socio-ekonomskog statusa uspješno socijaliziraju ne samo za subordinirane društvene pozicije nego i za prihvaćanje ideologije dominantne grupe.

Iako neki autori interpretativne studije određuju kao ultrarelativističke i sentimentalno-egalitarne, ukazujući na njihovu zaokupljenost interakcijom na mikrorazini, kojom se gotovo sugerira da nepravedne društvene strukture postoje samo u glavama ljudi, interpretativni pristupi pridonijeli su istraživanjima u ovom području time što su prvi put otvorili "crnu kutiju" škole, potvrdili ulogu kulture u reprodukciji nejednakosti i uveli pojam društvenog aktera u teorijski diskurs.

Za razliku od autora koji svoja istraživanja zadržavaju na mikrorazini zanemarujući strukturne temelje nejednakosti, B. Bernstein (1973.) u Velikoj Britaniji i P. Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 1977.) u Francuskoj nastoje integrirati strukturu i sadržaj naobrazbe kako bi odgovorili na pitanje odnosa između distribucije društvene moći i distribucije znanja. Bernstein je utvrdio da su komunikacijski

ili lingvistički kodovi koje promiču same klase odgovorni za reprodukciju njihovih društvenih pozicija. On razlikuje restriktivni kod, koji je lokalno kontekstualno ovisan, i partikularistički od elaboriranog koda koji je kontekstualno neovisan i univerzalistički. Prvi je karakterističan za radničke obitelji i sredine u kojima su društveni odnosi uređeni na kolektivnim identifikacijama, očekivanjima i pretpostavkama, što znači da proizlaze iz položajnih, a ne kvaliteta osobnosti. Drugi je pak karakterističan za obitelji srednje klase koje naglašavaju individualnost i otvorenost. Odsutnost elaboriranoga koda koji je karakterističan i za komunikaciju u školi, stavlja djecu iz radničkih obitelji u podređen položaj, pa Bernstein njihov školski neuspjeh objašnjava u terminima “kulturno inducirane zaostalosti transmitirane lingvističkim procesom”, što se dobrim dijelom poklapa sa starijom teorijom kulturne deprivacije.

P. Bourdieu dolazi do sličnih zaključaka preko kulturnog kapitala u značenju sofisticiranih znanja, jezičnih kodova, vrijednosti i uzoraka ponašanja koji su karakteristični za dominantne društvene grupe. Oni svoju kulturnu, simboličku, političku i gospodarsku moć ne obnavljaju samo uspostavljajući monopol nad proizvodnjom novih znanja i vrijednosti nego i prenošenjem tih znanja i vrijednosti na društvo u cjelini pomoću medija i formalnog obrazovanja. Bourdieu razlikuje kulturni kapital od školskoga kapitala. Prvi proizvodi “objektivne” norme, a drugi poučava kako ih slijediti. Instrumentalna veza u tom odnosu je tzv. “karizmatička ideologija” koja podupire i opravdava prenošenje društvene nejednakosti naobrazbe. U takvim okolnostima načelo jednakosti i univerzalnosti znanja postaje snažan instrument društvene reprodukcije, budući da se škola obraća samo onim učenicima koji obiteljski “nasljeđuju” kulturni kapital, dok neuspjeh drugih objašnjava razlikama u darovitosti.

Teorije otpora

Na presudnu ulogu kulture u reprodukciji društvenih nejednakosti upozorio je i P. Willis (1977.), primjenjujući etnografsku metodu na istraživanje razlika u životnim aspiracijama između dvije grupe srednjoškolaca (*ear'lesi* i *ladsi*). Rezultati njegove studije doveli su u pitanje neke od najznačajnijih zaključaka teorije reprodukcije shvaćanjem da subordinirane društvene pozicije nisu jednostrano nametnute djeci radničke klase nego da ih oni sami aktivno reproduciraju prihvaćanjem tzv. strategije otpora prema pravomoćnoj društvenoj ideologiji, pri čemu otpor shvaćaju kao akt oslobođenja, neovisnosti i izbora. U skladu s tim Willis je zaključio da u zapadnim društvima postoji ugra-

đen mehanizam “samoprokletstva (*self-damnation*) u preuzimanju subordiniranih uloga”. *Ear'olesi* su pripadnici srednje klase koji se identificiraju s dominantnom kulturom, više-manje slijede zahtjeve škole i svijeta rada, dok su *lads*i pripadnici niže klase koji pružaju otpor svim dominantnim vrijednostima. *Lads*i tako odbijaju ideologiju uspjeha, a manualne poslove drže superiornim i “muškim” za razliku od “knjiških” i više “ženskih” poslova prema kojima teže njihovi bogati vršnjaci.

Odbacujući prijašnju tezu o pasivnoj akomodaciji, Willis ponašanje *lads*a objašnjava u terminima davanja prioriteta klasnoj solidarnosti nad individualnim interesima, što dijelom proizlazi iz poznavanja ustupaka koje niže klase moraju učiniti kako bi došle do viših pozicija, ali i iz kulturno determinirane rodne hijerarhije zanimanja, zbog čega se manualni rad opaža kao privilegija muškarca. To je Willisa navelo na zaključak da su pripadnici nižih klasa aktivni prenositelji društvene nejednakosti upravo zbog toga što svojim otporom prema dominantnim vrijednostima sami sebi osporavaju mogućnosti društvene promocije.

Unatoč tome što je Willisova studija utvrdila dinamičan odnos između mehanizama akomodacije i otpora u reprodukciji društvenih odnosa, smještajući cjelokupni problem u područje kulture koja postaje relativno neovisan medijator između društvene strukture i individualne akcije, ona se nije znatnije udaljila od ranijih determinističko-reprodukcijских pokušaja. Umjesto prevlasti strukturnih snaga kojima se pojedinac pasivno prilagođava socijalizacijom, ovdje je ponuđena teza da njegov društveni položaj ovisi o njegovu osobnom izboru između mogućih alternativa i njegovoj akciji, zbog čega su strukturni utjecaji, uključujući školu i dominantnu ideologiju, još jednom oslobođeni odgovornosti za reprodukciju društvenih nejednakosti i nepravde.

Cjelovitiji pristup pojavi otpora u naobrazbi ponudio je J. U. Ogbu (Ogbu, 1985.; Fordham i Ogbu, 1986.) istražujući uzroke školskog neuspjeha crnačke djece u SAD-u. Opredjeljujući se za *kulturno-ekološki pristup* i s osloncem na teoriju kulturnog diskontinuiteta, pronašao je da pripadništvo manjinskoj grupi samo po sebi ne objašnjava otpor prema dominantnim školskim vrijednostima koje dovode do neuspjeha u školi, što se osamdesetih godina moglo čuti među autorima koji umjesto pojmova statusa i klase počinju koristiti pojam manjine u značenju “društveno diskriminirana grupa”. On razlikuje dobrovoljne od nedobrovoljnih ili kastolikičkih manjina. Pripadnici prvih dolaze u SAD u potrazi za boljim načinom života, pa strukturne prepreke doživljavaju kao osobni izazov.

Suprotno njima, pripadnici nedobrovoljnih manjina u američko su društvo inkorporirani kroz instituciju ropstva. Iskustvo potlačenosti u njih je pokrenulo “proces kulturne inverzije”, tj. uspostavljanje tzv. sekundarnih kulturnih razlika, koje karakterizira aktivan otpor prema svim vrijednostima dominantne kulture, uključujući školski uspjeh, budući da im on ne osigurava one društvene nagrade koje uživaju pripadnici dominantnih grupa. Diskontinuitet između kulture škole i kulture lokalne crnačke zajednice stoga nije puka razlika u vrijednostima, koja se premošćuje postupnom adaptacijom. Prije je riječ o fiksiranim opozicijskim identitetima i opozicijskim referentnim kulturnim okvirima koji crnačkoj populaciji služe kao mehanizmi zaštite kolektivnog identiteta, pa se dobar uspjeh u školi skrojenoj prema mjeri dominantne kulture doživljava kao “prodaja bijelcima” i kao “izdaja zajedničke stvari”.

Nastojeći premostiti jaz između strukture i društvenih aktera uveden teorijama reprodukcije, ali i nedostatke kulturoloških teorija, H. A. Giroux (1981.) je na tragu P. Willisa oblikovao posebnu verziju teorije otpora koja ujedinjuje dimenzije ideologije, svijesti pojedinca i kulturnoga konteksta. Cilj mu je bio naglasiti dijalektički odnos između društvenog aktera i strukture kako bi se primjerenije objasnio njegov odnos prema snagama dominacije i ograničenjima koji na njega djeluju u svakodnevnom životu. Naglašavajući važnost individualne autonomije i kritike, on drži da se otpor prema nastavnom sustavu u pojedinca javlja kao posljedica “moralnog i političkog gađenja”, a ne njegovih psiholoških nedostataka. Studentske kontrakulture nose u sebi “radikalno značenje”, upravo zbog toga što proizlaze iz kritike društveno konstruiranih ideologija i odnosa dominacije koji se odražavaju u organizaciji školskog života i sadržaju kurikuluma. Stoga su za Girouxa opozicijske kulture u mnogim svojim dimenzijama kreativne i potencijalno društveno transformativne.

Teorija konstitutivne akcije

Za razliku od teorije reprodukcije, koja ljudsku akciju izravno povezuje s utjecajem ekonomske strukture, i teorije otpora koja u taj odnos uvodi kulturu kao prijenosnika, H. Mehan (1992.) uvodi teoriju konstitutivne akcije. On objašnjava da je ljudsko djelovanje ovisno o razvijenom sustavu kulturnih konvencija, institucionaliziranih praksi i konstitutivnih pravila koja određuju prava i odgovornosti nositelja akcije. Konstitutivna pravila temelj su rada škole. Uspjeh učenika u nekom predmetu procjenjuje se na temelju određenih “općih” kriterija ili pravila. Poznavanje

tih pravila daje učitelju pravo da svakog učenika smjesti u određenu grupu, tj. da ga legitimno “konstituirá” prema znanju i sposobnostima koje pokaže u ispitnoj situaciji. Mehan ističe razliku između teorije otpora, po kojoj je izbor društvenih aktera ovisan o mogućnostima koje donekle sami kreiraju, i teorije konstitutivne akcije, po kojoj oni mogu vršiti svoje izbore samo u sklopu predeterminiranih mogućnosti. On također tvrdi da teorija konstitutivne akcije nadopunjuje teorije reprodukcije društvenih nejednakosti unoseći u nju pojam konstitutivne prakse o kojoj ovisi položaj učenika u sustavu naobrazbe i njegov školski uspjeh.

Konstitutivna praksa je, primjerice, odgovorna za grupiranje učenika u razredu na dobre, osrednje ili lošije u matematici ili fizici, ili pak za smještanje učenika koji pripadaju drugačijim jezičnim ili kulturnim tradicijama u posebne škole ili razrede s posebnim potrebama i sl. Budući da “konstituiranje” proizlazi iz općeprihvaćenih profesionalnih i drugih standarda, jednom uspostavljen “konstitutivni” status učenika teško se mijenja. To znači da konstitutivna akcija može dovesti do fenomena “samoispunjavajućeg proročanstva”, zbog čega ova teorija postaje bliska teoriji etiketiranja.

Kritičke teorije

Kritičke teorije naobrazbe posljednjih tridesetak godina obuhvaćaju pristupe koji se razlikuju i po svom metodološkom fokusu i po svojim ideološkim orijentacijama. U najvećoj mjeri oslanjaju se na kritičke teorije društva, osobito radove frankfurtske škole. Na tragu Weberovih uvida o odnosu između nekontrolirane racionalizacije i birokratizirane dominacije, Horkheimer i Adorno su četrdesetih godina pisali o totalitarnim i mitološkim tendencijama prosvjetiteljskog razuma koji uklanja sve konkurentne moduse mišljenja i tako postaje moćno oruđe opresivnih društvenih snaga, omogućujući im da društvenu racionalizaciju koriste za osiguranje svojih dominantnih pozicija na temelju pretpostavke da vlast posjeduje racionalnost, superiorno znanje i razum (Best i Kellner, 1992.).

Za S. Aronowitza i H. A. Girouxa (1991.) hegemonija je sveopća i ukorijenjena kako u značenjima i simbolima kojima se legitimiraju dominantni interesi, tako i u praksama kojima se strukturiraju dnevna iskustva i potvrđuju institucionalizirani mehanizmi prijenosa “tihih ideologija”. Ona djeluje preko značenja sadržanih u nastavnim tekstovima i drugim referentnim materijalima, kao i u stručnim i znanstvenim radovima koji učiteljima govore što,

kako i zašto poučavati. Mogućnost oslobođanja oni vide u prihvaćanju tzv. granične pedagogije kojom se ujedinjuje modernistički pojam emancipacije i postmodernistički pojam otpora, na kojemu je Giroux već izgradio svoju teoriju odnosa između ljudskog aktera i društvene strukture.

Granična pedagogija predstavlja radikalnu varijantu kritičke pedagogije, koja je u svom najslabijem obliku reducirana na modernističko naglašavanje tehnika i procedura, odnosno na liberalno naglašavanje neproblematičnog učenikova iskustva, zbog čega zanemaruje emancipacijski potencijal znanja i "kolabira u banalnoj primjerenosti". U svojem najboljem obliku kritička pedagogija predstavlja oblik angažirane prakse koja učenike priprema za demokratsku akciju, a učitelje učvršćuje kao angažirane i transformativne intelektualce, zbog čega autori za nju i koriste naziv "granična pedagogija postmodernog otpora". Ona se utemeljuje na pojmu dekonstrukcije i decentriranja moći i ograda koju uspostavljaju strukture dominacije, kao i na pojmu angažirane društvene akcije, što znači da učenicima omogućuje korištenje i kritičko čitanje alternativnih kulturnih kodova, iskustava i glasova, uključujući razumijevanje reprezentacija i praksi kojima se marginalizira i isključuje kulturni kapital subordiniranih grupa. Te mogućnosti kritičke pedagogije D. Kellner (1988.) će dovesti u vezu s dekonstrukcijom konzervativnog pojma pismenosti utemeljenog na "velikim tekstovima" i potrebom uvođenja kritičke medijske pismenosti kojom se "raspakiravaju" sadržaji i ideološke pozadine medijskih poruka.

EUROPSKA INTEGRACIJA I NAOBRAZBA

Pristanemo li proces modernizacije promatrati kao kompleksan sklop društvenih, gospodarskih, političkih i kulturnih promjena bitno ovisnih o znanstvenom i tehnološkom razvoju koji traje do danas, pri čemu mu je postmoderna kritika omogućila svojevrsno "pospremanje" i korekciju, ili se pak odlučimo dati povjerenje radikalnim predstavnicima postmodernizma koji tvrde da je modernizam mrtav i da su na snazi nove društvene vizije i prakse, empirijski dokazi o permanentnoj reprodukciji društvenih nejednakosti odgojem i obrazovanjem i dalje ostaju najveći izazov suvremenim znanstvenim i političkim progresivističko-egalitarnim diskursima.

U vrijeme u kojemu je, s jedne strane, proizvodnja novih znanja postala najvažnijim kapitalom, u kojemu se sustav spoznaja o prirodi, društvu i čovjeku mijenja svakih nekoliko godina i ponajviše širi ovisno o brzini razvoja komunikacijsko-informacijskih tehnologija umjesto klasič-

nih institucija odgoja i naobrazbe i u kojemu se, s druge strane, slavi neotuđivost i nedjeljivost općih ljudskih prava i sloboda, jednakost i dostojanstvo pojedinca, osnažuje pluralizam i zagovara vladavina prava, a demokracija i pravedan međunarodni poredak postavljaju kao jedino istinski učinkovito rješenje krucijalnih pitanja ljudske egzistencije, segregacijski i diskriminacijski uzorci koje servilno opslužuju sustavi odgoja i naobrazbe nisu samo benigne društvene anomalije koje svoje korijene imaju u “nedostacima” pojedinca nego maligni strukturni nedostaci koji društvo i svijet u cjelini osuđuju na stagnaciju i regresiju. Taj “kolonijalni” mentalitet koji je još do prije tridesetak godina bio tako sigurno ukotvijen u modernističkim vizijama blagostanja, koje su politike naobrazbe svodile na invarijantnu paradigmu visokospecijaliziranih centara dominacije i slabo obrazovanih periferija ovisnosti, bez obzira na to je li bila riječ o odnosima unutar jedne države ili o odnosima između država, postao je ozbiljna smetnja održivom razvoju suvremenog svijeta.

Od časa kad je postalo nedvojbeno da je ideja napretka pod protektoratom ekonomije i tehnologije ugrozila ljudski život, podigla visoke ograde između onih koji imaju i znaju i onih koji, u takvim uvjetima, nemaju šanse za razvoj, čime je, dugoročno gledano, dovedeno u pitanje uspostavljanje društvene ravnoteže, sigurnosti i stabilnosti na svim razinama, krenulo se u potragu za “novim ključem” društvenog blagostanja. Godine 1990. na Svjetskom skupu u Jomtien, “ključ” se pronalazi u “naobrazbi za sve” i potvrđuje prihvaćanjem ambiciozne “Svjetske deklaracije o naobrazbi za sve”, kojom se ostvarivanje prava svih na naobrazbu povezuje s preživljavanjem, razvojem svih čovjekovih potencijala, životom i radom u dostojanstvu, ravnopravnim sudjelovanjem u društvenom razvoju i cjeloživotnim učenjem.

Godine 2000. ta su opredjeljenja još jednom potvrđena u “Dakarskom okviru za djelovanje”, koji je znakovito naslovljen “Odgoj i naobrazba za sve: Ispunjavanje naših kolektivnih obveza” (2000.). U oba dokumenta se visoki predstavnici zemalja sudionica obvezuju poduzeti akcije u suzbijanju svakog isključivanja, izoliranosti i diskriminacije, a radi ostvarivanja načela jednakih šansi, postupaka i rezultata u naobrazbi za sve svoje građane.

Cilj međunarodne zajednice jest osigurati visoku kvalitetu osnovne naobrazbe za sve, kako bi se smanjio galopirajući jaz između zemalja “bogatih informacijama” i onih koje u izobilju jedino imaju neimaštinu i glad, između “društava temeljenih na znanju” i “društava temeljenih na praznovjerju”, između “zajednica koje uče” i onih

koje pritišće problem masovne nepismenosti. O tome hoće li se i kako nejednakost u znanju među društvenim grupama, narodima i državama riješiti na načelu jednakosti, pravde i solidarnosti, ne ovisi samo budućnost siromašnih nego, moguće još više, održiv razvoj bogatih. No, kako stoji u "World Education Report" iz 1998., da bi naobrazba mogla pomoći siromašnim zemljama da se oslobode bijede, najprije je potrebna naobrazba da bi se iz nje izvukli, a to se ne osigurava samo smanjenjem jaza u pismenosti i povećanjem broja godina provedenih u školi, kako se do sada vjerovalo, nego, prije svega, smanjenjem jaza u količini i kvaliteti izbora naobrazbe, kao i smanjenjem jaza u proizvodnji znanstvenih otkrića i korištenju znanosti za potrebe društvenog razvoja i blagostanja, na što siromašni još dugo neće moći računati.

Budući da je poticanje i usklađivanje gospodarskog, društvenog, političkog i kulturnog razvoja postavljeno kao središnji cilj europskog ujedinjenja najavljenog osnivanjem Vijeća Europe 1949. godine i Schumanovom deklaracijom iz 1950., zanimljivo je pogledati kako se u donedavno politički razjedinjenoj, društveno i gospodarski neujednačenoj te kulturno krajnje raznolikoj Europi nastoje riješiti problemi nejednakosti na regionalnoj i nacionalnim razinama te koju ulogu u tom procesu ima naobrazba.

Naime, od kraja osamdesetih godina 20. stoljeća projekt izgradnje Europe kao "prostranog područja demokratske sigurnosti i stabilnosti" odvija se u novim uvjetima omogućenima raspadom komunizma i rušenjem ograda između dviju krajnje suprotstavljenih Europa koje su sigurnost suživota desetljećima branile u terminima ravnoteže naoružanja i induciranog straha. "Mirovna dividenda" otvorila je prostor za novu kvalitetu dogovaranja i suradnje u dva ključna područja: a) osiguranje prosperiteta svih građana, što se razumijeva u terminima održivog razvoja koji ujedinjuje gospodarske, društvene, ekološke i kulturne aspekte promjena u kontekstu osiguranja zajedničkog tržišta i b) jačanje pluralističke i parlamentarne demokracije te zaštita univerzalnosti i nedjeljivosti ljudskih prava, vladavine prava i zajedničke kulturne baštine obogaćene raznolikošću.

Da bi u tome uspjela, Europa mora odgovoriti na dva velika izazova. Jedan se odnosi na učvršćivanje demokratskih institucija i procesa u Europskoj uniji, organizaciji koja danas okuplja petnaest gospodarski najrazvijenijih zemalja, što bi trebalo, osim osiguranja konkurencije na svjetskom tržištu, dovesti do pune primjene načela jednakosti i nediskriminacije u svim područjima života i rada. Drugi izazov se odnosi na zaustavljanje procesa osiromaše-

nja i/ili na poticanje brzoga gospodarskog i demokratskog razvoja “one druge Europe”, koju čine postkomunističke zemlje, kako bi one u dogledno vrijeme mogle ispuniti visoke kriterije za priključenje “onoj prvoj Europi” i time uspješno okončati proces ujedinjenja cijele regije.

Smjernice Vijeća Europe

Mjere koje s ciljem demokratskog razvoja poduzima Vijeće Europe proizlaze iz njegova Statuta, odredbi “Europske konvencije o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda” te niza drugih pravno obvezujućih dokumenata kojima se potvrđuje načelo da su prava i slobode građana temelj pravde i mira u kulturno pluralnoj zajednici te da se ona najbolje štite u sustavu parlamentarne demokracije. U skladu s tim, programi Vijeća “pokrivaju” sve bitne aspekte demokratskog razvoja, uključujući promicanje prava i sloboda građana, unapređenje zakonodavstva, učvršćivanje socijalne pravde, zaštitu manjina, jačanje lokalne i regionalne vlasti, slobodu medija, zaštitu okoliša, razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija, bioetike i genetike, zaštitu zajedničke kulturne baštine te promjene naobrazbe prema potrebama slobodnog tržišta i razvoja demokratske zajednice.

Naobrazba zauzima jedno od najvažnijih mjesta u politici Vijeća Europe. Programi koji se u tom području provode već pola stoljeća uglavnom su usmjereni na pripremu mladeži za svijet stalnih i naglih promjena, uz uključivanje europske dimenzije u nacionalne sustave naobrazbe. Početkom osamdesetih veća pozornost posvećuje se suzbijanju predrasuda, ksenofobije, rasizma te nacionalne i vjerske netrpeljivosti, a naobrazba za međukulturno razumijevanje proglašava se jednim od najvažnijih koraka u jačanju europske sigurnosti i stabilnosti. U tom kontekstu, Vijeće Europe pokreće projekte senzibiliziranja europske javnosti na nastavne i kulturne potrebe druge generacije migranata. Dio tih projekata su i programi interkulturalne naobrazbe koji se postupno uvode u osnovne i srednje škole, izvannastavne aktivnosti i dodiplomsku izobrazbu učitelja. U preporukama Odbora ministara Vijeća Europe o interkulturalnoj izobrazbi učitelja ističe se važnost razumijevanja migrantskih kultura za smanjenje ksenofobije i uspostavljanje suradnje između migranata i pripadnika većinskih naroda. Sredinom osamdesetih u središte pozornosti dolaze ljudska prava i slobode. Slijedom “Preporuke Odbora ministara o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama”, načelo interkulturalnosti smješta se u kontekst promicanja i zaštite ljudskih prava i sloboda, a zemlje članice obvezuju

se uvesti sadržaje o ljudskim pravima u formalne i neformalne sustave obrazovanja.

Jačanje demokratske stabilnosti u Europi još jednom je kao zajednički cilj potvrđeno godine 1993. na Prvom *summitu* poglavara država i vlada svih europskih zemalja. U “Bečkoj deklaraciji” i “Planu djelovanja” koji su tada prihvaćeni, daljnji razvoj Europe stavljen je u kontekst reforme mehanizama nadzora nad primjenom Europske konvencije o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, zaštite nacionalnih manjina i suzbijanja pojava rasizma, ksenofobije, antisemitizma i nesnošljivosti. Četiri godine kasnije održan je i Drugi *summit* na kojemu su dogovorena četiri prioritetna područja europske politike: a) demokracija i zaštita ljudskih prava, uključujući osnivanje jedinstvenog Europskog suda za ljudska prava te poticanje država članica na ispunjenje svojih obveza; b) društvena kohezija, uključujući povećanje Fonda za socijalni razvoj; c) sigurnost građana, uključujući borbu protiv terorizma, korupcije i organiziranog kriminala; i d) demokratske vrijednosti i različitost kultura, u sklopu čega se naglasak stavlja na promicanje naobrazbe za demokratsko građanstvo i razvoj novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Jedinstvo europskih vizija i interesa Odbor ministara Vijeća Europe još će jednom potvrditi 1999. prihvaćanjem “Budimpeštanske deklaracije za proširenu Europu bez granica razdvajanja”.

Slijedom preporuka Drugog sastanka na vrhu, Vijeće Europe je iste godine pokrenulo projekt “Naobrazba za demokratsko građanstvo” kako bi se odredili temeljni pojmovi i strategije učenja i poučavanja primjereni zajedničkoj viziji europskog razvoja (Birzea, 2000.; Duerr et al., 2000.). Uvođenjem pojma demokratskog građanstva želi se naglasiti razlika između participativne demokracije, koja se oslanja na ideju aktivnog i odgovornog sudjelovanja građana svih dobi u donošenju odluka, od predstavničke demokracije, u kojoj odluke ovise o birokratskom ustroju izabrane vlasti. U skladu s tim, naobrazba za demokratsko građanstvo utemeljuje se na ideji prava i odgovornosti građanina te određuje kao interdisciplinarni i multiperspektivni pristup cjeloživotnom učenju i poučavanju kojemu je svrha osposobljavanje pojedinca za stručnjačko, aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskim promjenama, kao pretpostavci kohezije i stabilnosti europskih kulturno pluralnih društava. Ono se provodi u različitim nastavnim kontekstima, od obitelji i nastavnih ustanova, preko radnog mjesta i profesionalnih organizacija, do nevladinih udruga i medija. Osim što teži osnaživanju pojedinca za upravljanje vlastitom sudbinom, naobrazba za de-

mokratsko građanstvo smjera promicanju suradnje, uzajamnog razumijevanja i solidarnosti. Ideja je 1999. potvrđena usvajanjem "Deklaracije i programa obrazovanja za demokratsko građanstvo, temeljeno na pravima i odgovornostima građana".

Smjernice Europske unije

Iako u jednom širem smislu proces europske integracije obuhvaća i djelatnost Vijeća Europe, ono na što se pojam neposredno odnosi jest proces ujedinjenja gospodarski najrazvijenijih zemalja zapadne Europe, koji je započeo 1950. prihvaćanjem Schumanove deklaracije, u kojoj se osiguranje mira u Europi povezalo s ujedinjenjem temeljenim na gospodarskom razvoju i uzajamnoj solidarnosti europskih država, primarno Francuske i Njemačke (Cram, 1997.). Dokument je bio podloga za potpisivanje niza sporazuma: "Pariškog sporazuma" 1951. između Francuske, Njemačke, Belgije, Nizozemske, Luksemburga i Italije, kojim je uspostavljena Europska zajednica za ugljen i čelik; "Rimskog sporazuma" 1957., kojim su uspostavljene Europska ekonomska zajednica i Europska zajednica za atomsku energiju te njihova ujedinjenja u Europsku zajednicu 1965. godine. Europska zajednica se 1973. proširuje na Dansku, Irsku i Veliku Britaniju, 1981. na Grčku, 1986. na Španjolsku i Portugal, a 1995. na Austriju, Finsku i Švedsku. Tijekom tih godina uspostavljeno je zajedničko tržište, pripremljen plan za uspostavu ekonomske i monetarne unije te zajedničke vanjske politike. Godine 1986. prihvaćen je "Jedinstveni europski zakon", a 1992. "Maastrichtskim ugovorom" Europska zajednica mijenja naziv u Europska unija. Schengenskim sporazumom iz 1995. uklanjaju se granični prijelazi na prostoru unije, "Amsterdamskim ugovorom" iz 1997. učvršćuje se ekonomsko i monetarno ujedinjenje, a 1999. službeno se uvodi euro kao zajednička novčana jedinica.

Po stupnju integriranosti gospodarstva, društvenih institucija i politike, Europska unija je jedinstvena organizacija u svijetu. Njezini glavni ciljevi jesu: a) promicanje društvenog, gospodarskog i demokratskog razvoja zemalja članica; b) učvršćivanje zajedničkog identiteta u međunarodnim odnosima; c) uvođenje jedinstvenog europskog građanstva komplementarnog nacionalnim; d) osiguranje širokog područja slobode, sigurnosti i pravde proširenjem tržišta i promicanjem tzv. četiri slobode kretanja: ljudi, novca, roba i usluga; te e) unapređivanje pravnih temelja jedinstva unije.

U skladu s tim ciljevima planiraju se i provode promjene u području naobrazbe i stručne izobrazbe. Prema iz-

vješću Europske komisije (Accomplishing Europe through Education and Training, 1997.), njima nisu obuhvaćene samo institucije formalnog obrazovanja nego i svi oblici neformalnog učenja i poučavanja, uključujući medije i aktere civilnog društva. Najvažnije nastavne promjene u svezi su sa sljedećim zadacima.

Stvaranje europskoga građanstva i održanje društvene kohezije. Naobrazba se drži ključnim instrumentom razvoja europskoga građanstva koji u sebi sjedinjuje stvarnost različitosti i viziju zajedništva na podlozi razvijene demokratske kulture. Pojam se stoga određuje pomoću pet dimenzija: a) emancipirano građanstvo (poštivanje dostojanstva ljudske osobe); b) socijalno građanstvo (prihvatanje socijalnih prava i odgovornosti; borba protiv isključivanja); c) egalitarno građanstvo (otpor protiv predrasuda i diskriminacije temeljenih na rodnoj i etničkoj pripadnosti; prihvaćanje jednakosti kao društvene vrijednosti); d) interkulturalno građanstvo (prihvatanje pluralne perspektive i kulturne različitosti demokratskih društava); e) ekološko građanstvo (aktivna zaštita okoliša kao preduvjet društvenog blagostanja).

Europsko građanstvo je istodobno i normativna ideja, usko povezana s idejom civilnog društva, i društvena praksa oslonjena na dijalog, kompromis i zajedničke europske vrijednosti, koje osim već spomenutih obuhvaćaju još vladavinu prava, mir i nenasilje, solidarnost, etiku činjenica i dokaza te osobnu odgovornost. Od naobrazbe se očekuje da u mladeži učvrsti osjećaj za te vrijednosti i pripremi je za aktivno sudjelovanje u daljnjoj izgradnji europskoga građanstva. Za tu svrhu predviđa se prikupljanje i analiza primjera najbolje prakse u građanskom obrazovanju i pokretanje projekata kojima bi se provjeravala učinkovitost različitih nastavnih sadržaja, pristupa i metoda.

Osiguranje europske konkurentnosti na svjetskom tržištu i suzbijanje nezaposlenosti. Zahtjev za proširenjem europskog tržišta u uvjetima sve veće i brojnije konkurencije od naobrazbe traži prilagođivanje potrebama proizvodnje, što prije svega znači stvaranje dinamičnih i učinkovitih obrazovnih sustava u kojima se "filtriraju najbolji mozgovi". Osim podizanja razine i kvalitete školovanosti svih građana, proširenja nastavnih ponuda te boljeg povezivanja osnovnog i srednjeg obrazovanja, pozornost se posvećuje razvoju tzv. transverzalnih kompetencija u kontekstu cjeloživotnog učenja, koje pojedincu trebaju olakšati prijelaz s jednog radnog mjesta na drugo, ali i interkulturalnih kompetencija, uključujući poznavanje više jezika, koje je prijeko potrebno za rad u međunarodnom okruženju. Sastavni dio toga jest poticanje samostalnosti i kreativnosti te razvoj vještina rješavanja proble-

ma, timskog rada, demokratskog vođenja, nenasilnog rješavanja sukoba, interkulturalne osjetljivosti i sl.

U izvješćima OECD-a, organizacije koja okuplja 29 gospodarski najrazvijenijih demokratskih zemalja svijeta, od kojih se 25 nalazi u Europi te Sjevernoj i Srednjoj Americi, jasno se daje do znanja da su izmjene u nacionalnim sustavima naobrazbe i uopće u pristupima naobrazbi, posljedica, s jedne strane, potrebe za povećanjem kompetitivnosti koja je postala ključnim obilježjem otvorenog sustava međunarodne proizvodnje, trgovine i distribucije dobara i usluga i, s druge strane, potrebe za rješavanjem nagomilanih društvenih problema koji prijete društvenoj koheziji. Ništa manji problem ne predstavljaju ni najnoviji izazovi kao što su širenje “društva znanja” potaknutog novim informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, mobilnost građana, produženje životnog vijeka i sve veća prosječna starost stanovništva. Stoga nastavne politike, teorije i prakse u tim zemljama nastoje poticati razvoj onih spoznaja, vještina i obrazaca ponašanja koji proizlaze iz zahtjeva tržišta, ali i iz potreba civilnog društva, što uključuje pitanje jednakih mogućnosti, individualnih izbora i kontinuiranog učenja (Skilbeck, 2000.).

Shvaćanje da je blagostanje funkcija gospodarskog i društvenog razvoja te da jedno i drugo bitno ovisi o solidnu obrazovanju cjelokupnog stanovništva i visokokompetentnim stručnjacima, obnovilo je interes za teoriju ljudskoga kapitala iz šezdesetih godina, kojom su izdvajanja za naobrazbu smještena u kategoriju investicija, a ne potrošnje. Ljudski kapital se određuje u terminima “znanja, vještina, kompetencija i drugih obilježja pojedinca koje su bitne za razvoj gospodarstva”, zajedničkim imenom nazvanih “indikatorima ljudskog kapitala”. Među najvažnijima spominju se tzv. visoke intelektualne i socijalne kompetencije, uključujući proceduralna i aplikativna znanja i vještine, fleksibilnost mišljenja, preuzimanje inicijative, neovisnost u odlučivanju, sposobnost procesiranja informacija, organizacijske sposobnosti i sposobnosti demokratskog upravljanja, kompjuterska pismenost, vještine timskog rada i rješavanja problema te privrženosti načelu održivoga gospodarskog razvoja.

Zahtjevi koji se, u skladu s tim, postavljaju naobrazbi u suprotnosti su sa shvaćanjem da se gospodarski razvoj i društvena kohezija najbolje osiguravaju dvojnim sustavom školovanja, koji, s jedne strane, kontinuitetom kvalitetne opće i visokospecijalističke naobrazbe opslužuje upravljačke elite i, s druge strane, razmrvljenošću nekvalitetne opće i uskostrukovne naobrazbe zadovoljava potrebe masa. Umjesto toga sredinom devedesetih godina uvodi se pojam na-

obrazbe za sve u perspektivi cjeloživotnog učenja. Samo koju godinu kasnije novo usmjerenje nastavnih politika gospodarski najrazvijenijih zemalja odredit će se kao *inkluzivno, kontinuirano i koordinirano cjeloživotno obrazovanje za sve, temeljeno na partnerstvu javnog i privatnog sektora*.

Ono obuhvaća proces učenja koji počinje u ranom djetinjstvu, nastavlja se u osnovnoj i srednjoj školi te u višim školama i fakultetima, uključujući naobrazbu odraslih. Na nižim razinama naglasak je na solidnom razvoju temeljnih intelektualnih i socijalnih kompetencija kao pretpostavke sudjelovanja u društvu znanja i prihvaćanja kulture cjeloživotnog učenja, dok se na višim razinama pozornost posvećuje fleksibilnijim oblicima specijalističkog učenja kombinacijom redovitog i skraćenog studiranja s kontinuiranim i diskontinuiranim fazama. Istodobno će se izraz "investiranje u naobrazbu" zamijeniti izrazom "investiranje u kompetencije za sve", a uz pojam ljudskoga kapitala ravnopravno će se pojaviti pojmovi kulturnog i socijalnoga kapitala uz tvrdnju da o odnosu među njima ovisi održiv gospodarski i društveni razvoj (Investing in Competencies for All, 2001.).

Ukratko, nastavne politike gospodarski najrazvijenijih zemalja određene su sljedećim ciljevima: a) *prosperitet* – daljnje poticanje ekonomskog rasta i razvoja jačanjem kompetencija potrebnih dinamičkom tržištu; b) *poboljšanje kvalitete učenja i više naobrazbe za sve* – proširivanje nastavnih mogućnosti korištenjem suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, poticanje cjeloživotnog učenja; čvršće povezivanje svih razina i oblika naobrazbe; permanentno inoviranje sadržaja i metoda učenja i poučavanja; određivanje postignuća učenika prema međunarodnim indikatorima; veća transparentnost postupaka i rezultata učenja; c) *uključivanje* – osiguranje uvjeta za jednak pristup, tretman i rezultate učenja za sve; d) *pomoć onima kojima je najpotrebnija* – izrada posebnih shema obrazovne potpore za one kojima nedostaje motivacije i resursa za nastavak školovanja ili općenito za učenje, uključujući nezaposlenu mladež i učenike s posebnim potrebama; e) *učinkovito korištenje resursa* – pronalaženje novih mogućnosti ulaganja uz povećanje udjela privatnog sektora, uključujući obitelj; veća uloga lokalnih vlasti u nadzoru nad trošenjem sredstava radi osiguranja njihove pravedne i korisne raspodjele; osiguranje pouzdanog izvješćivanja i naglašavanje odgovornosti; f) *prijenos ovlasti i partnerstvo* – podjela odgovornosti i uloga između različitih subjekata: dijelova ministarstva, različitih ministarstava, institucija lokalne vlasti, organizacija civilnog društva i privatnog sektora; poticanje partnerstva među njima u izradi i provođenju prosvjetne

politike te nadzoru nad kvalitetom obrazovanja; g) istraživanje i razvoj – veća ulaganja u istraživanje i razvoj naobrazbe, uključujući poboljšanje nastavne statistike i komparativnih analiza kurikuluma, udžbenika i postignuća učenika.

Vedrana Spajić-Vrkaš
**Pokušaj redefiniranja
naobrazbe elita i
modernizacije školovanja
u kontekstu europskih
integracija**

UMJESTO ZAKLJUČKA: “PRVA” I “DRUGA” EUROPA KAO LEKCIJA ZA HRVATSKU?

Uvođenje perspektive kontinuirane i koordinirane cjeloživotne naobrazbe za sve, kojim gospodarski najrazvijenije zemlje svijeta nastoje učinkovito iskoristiti sve svoje ljudske resurse u kontekstu društva znanja temeljenog na novim informacijsko-komunikacijskim tehnologijama.

Država	BND po stanovniku u US\$ *	Izdvajanje za naobrazbu iz BND-a (u %)**
Albanija	760	...
Austrija	27.920	5,4
Belgija	26.730	3,1
Bjelorusija	2.150	5,9
Bosna i Hercegovina
Bugarska	1.170	3,2
Češka	5.240	5,1
Danska	34.890	8,1
Estonija	3.360	7,3
Finska	24.790	7,5
Francuska	26.300	6,0
Grčka	11.640	...
Hrvatska	4.060	...
Irska	17.790	6,0
Italija	20.170	4,9
Jugoslavija
Latvija	2.430	6,3
Litva	2.260	5,5
Mađarska	4.510	4,6
Makedonija	1.100	5,1
Malta	9.330	...
Moldavija	460	...
Nizozemska	25.830	5,1
Norveška	36.100	7,4

Tablica 1.

BND po stanovniku i
izdvajanja za naobrazbu

Njemačka	28.280	4,8
Poljska	3.590	7,5
Portugal	11.010	5,8
Rumunjska	1.410	3,6
Ruska Federacija	2.680	...
Slovačka	3.680	5,0
Slovenija	9.840	
Švedska	26.210	5,4
Švicarska	43.060	
Španjolska	14.490	5,0
Ukrajina	1.040	
Velika Britanija	20.870	

Tablica 1.
(nastavak)

Izvor: World Education Indicators, Institut za statistiku, 1999., UNESCO.

* Podatci se odnose na 1997.; **Podatci se odnose na 1996.

Time se prekida dvojnost u sustavu naobrazbe, predstavlja iznimno velik problem onoj “drugoј” Europi, tj. osiromašenim tranzicijskim zemljama koje s pravom izlaz iz teškog stanja vide u što bržem priključenju “prvoj” Europi.

Iako zemljama članicama Europske unije ostaje još niz problema koje treba riješiti, uključujući 38 milijuna siromašnih i oko 9 milijuna nepismenih, poboljšanje zaštite migranata i nacionalnih manjina te društvenog položaja žena i mladeži, vraćanje povjerenja građana u političke institucije te jačanje uloge pojedinoga građanina i civilnog društva u procesu odlučivanja, riječ je o zemljama koje uglavnom i raspoložu resursima za ostvarenje naznačenih promjena, što najvećem broju tranzicijskih zemalja sasvim nedostaje.

Tablica 2.
Procjene ulaganja u naobrazbu
u 1997. godini

Europa	Procjene ulaganja u milijardama US\$	Postotak od BND-a
Europa (bez tranzicijskih zemalja)	452,2	5,3
Europske tranzicijske zemlje	45,5	4,8

Izvor: World Education Indicators, Institut za statistiku, 1999., UNESCO.

Ovdje nije samo riječ o golemim razlikama u bruto nacionalnom dohotku po glavi stanovnika (tablica 1) i razlikama u izdvajanju za naobrazbu (tablica 2) nego, prije

svega, o izrazito velikom jazu u izdvajanju za istraživanje i razvoj, osobito o trendu smanjenja broja istraživača i novca namijenjenog tom području, što je karakteristično za tranzicijske zemlje, za razliku od zapadnoeuropskih u kojima je taj trend obrnut.

Položaj tranzicijskih zemalja u izgradnji Europe kao “prostranog područja demokratske stabilnosti”, u budućnosti će sve više ovisiti o tome jesu li one u stanju brzo i učinkovito osigurati održive uvjete za razvoj i primjereno korištenje svih svojih ljudskih potencijala. Taj izazov je nepojiv s dvojnim pristupom naobrazbi. Premošćivanje jaza što se i u naobrazbi otvorio između “prve” i “druge” Europe, može se premostiti samo odlučnim promicanjem ideje elitne naobrazbe za sve, kojoj se sve više okreću gospodarski najrazvijenije zemlje svijeta. U tom smislu i Hrvatskoj tek predstoji ozbiljno suočavanje njezine političke, znanstvene i kulturne elite s izazovima modernizacije naobrazbe i naobrazbe za moderno društvo, kojemu – unatoč svih njegovih nedostatak – težimo.

¹ Pri izradi pregleda teorija o povezanosti naobrazbe i društvenih nejednakosti, dijelom smo se služili pregledima u sljedećim radovima: Spindler (1974.), Karabel i Halsey (1977.), Apple i Weis (1983.), MacLeod (1987.), Ogbu (1989.) i Mehan (1992.).

BILJEŠKA

- Apple, M. W. i Weis, L. (ur) (1983.), *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Aronovitz, S. and Giroux, H. (1985.), *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers.
- Aronowitz, S. i Giroux, H. A. (1991.), *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Berger, P. L.; Berger, B. i Kellner, H. (1973.), *The Homeless' Mind: Modernisation and Consciousness*. New York: Vintage Books.
- Bernstein, B. (1973.), *Class, Codes and Control: Vol. 3. Toward a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge, Kegan Paul.
- Best, S. i Kellner, D. (1994.), *Postmodern Theory: Critical Interrogation*. London: Macmillan.
- Birzea, C. (2000.), *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Perspective*. Strasbourg: Council of Europe, 2000 DGIV/EDU/CIT, 21.
- Blau, P. i Duncan, O. D. (1967.), *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley and Sons.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (1977.), *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.
- Bowles, S. i Gintis, H. (1976.), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books.

LITERATURA

- Cohen, A. (1981.), *The Politics of Elite Culture: Explorations in the Dramaturgy of Power in a Modern African Society*. Berkeley: University of California Press.
- Coleman, J.; Campbell, E.; Hobson, C.; McPartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F.; York, R. (1966.), *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Collins, R. (1971.), Functional and conflict theories of educational stratification, *American Sociological Review*: 36, 1971, 1002-1019.
- Cram, L. (1997.), *Policy-Making in the European Union: Conceptual Lenses and the Integration Process*. Routledge.
- Duerr, K.; Spajic-Vrkas, V. i Ferreira-Martins, I. (2000.), *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, Strasbourg: Council of Europe, 2000 (DECS/EDU/CIT (2000) 16).
- European Commission, Study Group on Education and Training (1997.), *Accomplishing Europe through Education and Training: Report*. Bruxelles.
- Floud, J.; Halsey, A. H. i Martin, F. M. (1956.), *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heineman.
- Fordham, S. and Ogbu, J. U. (1986.), Black Students' School success: Coping with the "Burden of Acting White". *The Urban Review*: 18, 1986, 3, 176-206.
- Giroux, H. A. (1981.), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Habermas, J. (1987.), *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: MIT Press.
- *** (2001.), *Investing in Competencies for All: Communiqué*. Meeting of the OECD Education Ministers. Paris, 3.-4. travnja, 2001 PAC/COM/NEWS (2001) 32.
- Karabel, J. i Halsey, A. H. (ur.) (1977.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Kellner, D. (1988.), Reading Images Critically: Toward a Postmodern Pedagogy, *Journal of Education*: 170, 1988, 3, 31-52.
- MacLeod, J. (1987.), *Ain't No Makin' It*. Boulder, CO: Westview Press.
- McDermott, R. P. (1977.), Social Relations as Context for Learning, *Harvard Education Review*: 47, 1977, 198-213.
- McLaren, P. (1988.), Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment, *Journal of Education*: 170, 1988, 3, 53-69.
- Mehan, H. (1992.), Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies, *Sociology of Education*: 65, 1992, 1, 1-20.
- OECD (2001.), *Thematic Review of National Policies for Education: Croatia*. Draft Report. Paris: (CCNM/DEELSA (CROATIA) 01.
- Ogbu, J. U. (1985.), Cultural Discontinuities and Schooling, *Anthropology and Education Quarterly*: 13, 1985, 290-307.
- Ogbu, J. U. (1989.), *Pedagoška antropologija*. Školska knjiga: Zagreb.
- Skilbeck, M. (2000.), *Education for All: Trends and Issues from an OECD Perspective: Western Europe and North America*, Paris.
- Spindler, G. D. (ur.) (1974.), *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- UNESCO (2000.), *The Dakar Framework for Action*. Pariz.
- Willis, P. (1977.), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.