Obrazovanje u Republici Hrvatskoj i njegov daljnji razvoj: kritički pristup

Dvornik, Doris

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:067931

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-25**

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
UNIVERSITY OF ZAGREB
CENTER FOR CROATIAN STUDIES

Repository / Repozitorij:

Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODJEL ZA SOCIOLOGIJU

Doris Dvornik

Obrazovanje u Republici Hrvatskoj: kritički pristup prema Pierru Bourdieu

ZAVRŠNI RAD

Mentorica: doc.dr.sc. Anita Dremel

Zagreb, 2018.

Sadržaj

1. Uvod 3

2. Hrvatsko obrazovanje i nacionalni kurikulum 4

3. Kritika obrazovanja Pierra Bourdieua 7

4. Primjena Bourdieuovih teorija obrazovanja na hrvatsko obrazovanje: poziv na kritiku 11

5. Zaključak 15

6. Popis literature 16

1. Uvod

Obrazovnom sustavu u Republici Hrvatskoj potrebna je reforma u skladu sa suvremenim društvenim i kulturnim izazovima. S obzirom na aktualnost teme i naznake o skoroj implementaciji izmijenjenog nacionalnog kurikuluma, ovaj rad ima za cilj istaknuti potrebu kritičkog pristupa reformi hrvatskog obrazovanja u kontekstu sociološke teorije obrazovanja Pierra Bourdieua.

Reforma obrazovanja u Hrvatskoj neophodna je za usklađivanje kompetencija i kvalifikacijskih standarda kao konačnih proizvoda obrazovanja, kako na europskoj, tako i na globalnoj razini. S tom svrhom proteklih desetljeća pedagozi, psiholozi, sociolozi i drugi znanstvenici te djelatnici odgojno-obrazovnih institucija istražuju metodologijske, teorijske, strukturne i sadržajne razine izrade i primjene ključnog koncepta suvremenog odgoja i obrazovanja – nacionalni kurikulum.

Postmodernistički pogled na obrazovanje suprotstavlja se modernom koji traži reprodukciju univerzalnih istina po uzoru na egzaktne znanosti, te ističe ideju kulturno determiniranih znanja, vrijednosti i vještina. Naglasak je, također, na individualnom pristupu i razvoju kognitivnih sposobnosti pojedinca, poput kritičkog promišljanja o događajima koji su prethodili (individualizirani pristup reinterpretaciji) te analitičkog pristupa trenutnim događajima ili onima koji će se tek dogoditi (bolja prilagodba pojedinca na nove životne uvjete). Takvi su se pogledi otvorili kroz kritiku moderne filozofije. No, u društvenim znanostima kritički se pristupa nastupanju takvih liberalnih ideja, a u tom tonu je za potrebe ovog rada uzeta teorija francuskog sociologa Pierra Bourdieua.

Istaknuti francuski sociolog i aktivist svog vremena, Pierre Bourdieu, u vidu konstruktivizma, strukturalizma i povijesnog djelovanja (historičnosti), zanima se za društvene i kulturne faktore koji doprinose reprodukciji društvenih struktura i kulture. Zajedno s francuskim sociologom, Jean-Claudom Passeronom, objavio je knjigu „Reproduction in Education, Society and Culture“ u kojoj su izneseni njihovi zaključci o obrazovnom sustavu kao ključnom agentu koji implicitno i eksplicitno omogućava reprodukciju društvenih podjela. Shvaćajući školu kao izrazito važno socijalizacijsko okruženje, Pierre Bourdieu analizirao je i kritizirao nepravde (diskriminaciju, stereotipe) koje podržava obrazovni sustav, naslanjajući se na svoje temeljne sociološke pojmove *simboličkog nasilja*, te *socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala*.

Na temelju čitanja, analiziranja i sažimanja stručne i znanstvene literature, rad se dijeli u tri tematska poglavlja. U prvom poglavlju iznesene su teorije i glavne pedagoške zadaće po pitanju stvaranja suvremenog nacionalnog kurikuluma. U drugom poglavlju izneseni su temeljni pojmovi i pogledi na obrazovanje Pierra Bourdieua. U trećem poglavlju, kroz primjenu teorija Pierra Bourdieua na hrvatsko obrazovanje, ističe se potreba za kritikom razvojnog procesa hrvatskog obrazovnog sustava.

2. Hrvatsko obrazovanje i nacionalni kurikulum

Kvalitetno obrazovanje jedna je od temeljnih postavki „zdravog" društva u razvoju, osobito u današnje vrijeme naglog tehnološkog razvitka te značajnih socijalnih i kulturnih promjena. Osim što je sama po sebi relevantna, tema je uz to vrlo aktualna u Hrvatskoj s obzirom da se nakon više od dvadeset godina naziru naznake promjena. Na tijek kurikularne reforme, a i općenito na razvoj obrazovanja, negativno su kroz povijest utjecale smjene političkog vrha, a kočile su ga i gospodarsko-politička previranja te postavljanje nestručnih i nekompetentnih vodećih ljudi. Kurikularna reforma svrstana je 2014. među glavne ciljeve obrazovanja u dokumentu „Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije", donesenog od strane Hrvatskog sabora.

Što se tiče stručnih i znanstvenih pristupa, u svrhu unaprjeđenja hrvatskog školskog sustava, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu pokrenuo je znanstveno-istraživački projekt „Metodologija i struktura nacionalnog kurikuluma" (2002. - 2006.), financiranog od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa i UNESCO-a. Rezultate projekta prikazao je ugledni pedagog, dr.sc. Vlatko Previšić, zajedno sa stručnim suradnicima u uredničkoj knjizi „Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura" (2007.) (u daljem tekstu „Kurikulum") u kojoj iznose temeljna teorijska i metodološka polazišta, standarde i posebnosti te širi kontekst planiranja izrade i provedbe nacionalnog kurikuluma. Glavni cilj istraživačkog projekta bio je procijeniti stajališta učenika prema različitim kulturnim vrijednostima kako bi se u tom kontekstu mogao izgraditi suvremeni školski kurikulum, oslobođen stereotipa i predrasuda te otvoren prema inovacijama, jer „zadatak je dobrog kurikuluma da poveže nacionalne kulturne karakteristike [...] s činjenicama života u jednome multikulturalnom svijetu kojemu danas, htjeli ne htjeli, pripadamo" (Previšić, 2007: 11 – 13).

Što to, ustvari, jest kurikulum? Previšić u „Kurikulumu“ polazi od izvornog značenja latinskog pojma *curriculum* kojim se opisuje tijek ili slijed nečega, tj. optimalan put dolaska do nekog cilja (2007: 16). Kurikulum u obrazovanju, kako navode stručni suradnici „Kurikuluma“, širi je pojam od plana i programa koji se koristio u dosadašnjoj praksi. Kurikulum predstavlja krovni naputak s precizno definiranim odgojno-obrazovnim ciljevima, sadržajima učenja, nastavnim metodama, strategijama, specifičnim situacijama, te metodama vrednovanja svih kurikulumskih procesa, i to na nacionalnoj razini (Bognar, Previšić i Vican, 2007: 162 – 163).

Nadalje, suradnici objašnjavaju temelje na kojima je začeta ideja tzv. otvorenog kurikuluma: „Otvoreni kurikulum nastao je kao reakcija na klasičnu kurikulumsku teoriju koja je odgojno-obrazovni proces svela na formalizam, a sudionike na puke izvršitelje tuđih zamisli. On svoje teorijske osnove ima u progresivnom odgoju [...], u mnogim suvremenim psihološkim teorijama [...] i u sociološkim teorijama multikulturalizma, emancipacije i kritičkoj teoriji“ (2007: 159). Stoga, iako se analizi hrvatskog obrazovnog sustava i odgojno-obrazovne djelatnosti može pristupiti na više razina i iz više različitih kutova, za potrebe ovog rada veći se naglasak stavlja na sociološki značajnim kurikulumskim sastavnicama, odnosno na one koje su važne za razvoj cjelokupnog hrvatskog društva i kulture (npr. vrijednosni sustavi, odnos i uloge pojedinaca i društva u odgoju, značenje kvalitetnog obrazovanja za društvo, refleksija društvenih promjena i inovacija u obrazovanju i odgoju, itd.).

U odnosu na ostvarenje kurikulumskih, dugoročnih i kratkoročnih ciljeva, u praksi se razlikuju tri strukturirane vrste (Previšić, 2007: 25): otvoreni, zatvoreni i mješoviti kurikulum. Prvo, zatvoreni kurikulum možemo shvatiti kao tradicionalni pristup u nastavi, s naglašenom reprodukcijom sadržaja, koji je orijentiran prema ostvarenju ciljeva striktnog nastavnog plana i programa te prema postizanju znatnih rezultata u službenim testiranjima. Drugo, otvoreni kurikulum karakterizira fleksibilnija i kreativnija metodologija, s naglaskom na razvoj ljudskih mogućnosti svakog pojedinog učenika, imajući u vidu i neformalne odgojne čimbenike (okolinu, obitelj), koristeći pri tom kurikulumske ciljeve tek kao vodilju, orijentaciju i poticaj. Treći, mješoviti tip, smatra se modernom vrstom kurikuluma i najzastupljeniji je u naprednim sredinama, a služi se kurikulumskim okvirima tj. jezgrama čije se sastavnice mogu kroz nastavu realizirati na slobodniji i kreativniji način (u izvedbene nastavne materijale uvode se projekti, istraživački i radni zadaci, a učitelj je pri odabiru organizacije i metode rada maksimalno slobodan) (2007: 26 – 27).

Autori „Kurikuluma“ zalažu se za humanistički pristup izrade kurikuluma, takav da je orijentiran prema učeniku i prema konceptu otvorene nastave koja omogućava kreativni

pristup, ne samo podučavanju, nego i učenju. Također, smatraju da se trebaju odbaciti koncepcije „obvezatnih“ udžbenika i priručnika, kao i „propisanih“ načina rada te „službenih“ testova i sl. (Bognar, Previšić i Vican, 2007: 177 – 178).

Uloga otvorenog kurikuluma kroz odgojno-obrazovnu intenciju jest artikulacija društvenog aspekta odgoja i obrazovanja, odnosno, primarno odgojnih ciljeva i zadataka, pa zatim obrazovnih; individualni aspekt kroz odnos pojedinog učenika i učitelja, pri tome, nije propisan kurikulumom. Ideje otvorenog (suvremenog) kurikuluma liberalnijeg su karaktera i daju školama i učiteljima veću slobodu, a s tim i odgovornost. Učitelje bi, s obzirom na to, trebalo dodatno uputiti na različite moguće načine osobnog pristupa i prepustiti im na izbor kojim će se načinima služiti te kroz koje će sadržaje i aktivnosti realizirati odgojno-obrazovnu intenciju (Bognar, Previšić i Vican, 2007: 178 – 179).

Pogledom na stanje hrvatskog obrazovanja nije teško zaključiti da je zastupljeniji zatvoreni tip kurikuluma, odnosno da je hrvatski obrazovni sustav zastarjeli i da se na razvojnom putu mora uložiti više truda na poticanje i pozivanje na suradnju, ne samo obrazovnih djelatnika, već i cijele zajednice. Učitelji bi svakako trebali razumjeti i prihvatiti da, u odnosu na tradicionalno moderno obrazovanje, koje je stavljalo naglasak na usvajanje i reprodukciju sadržaja, novim kurikulumom se ističu odgojni ciljevi i zadaci, jer „dominantnim postaje *odgoj*, a naglasak se stavlja na etičke i moralne osobine – pravednost, poštovanje drugih ljudi, svijest o drugima, samosvijest, odgovornost, odanost, privrženost, briga o drugome, povjerenje i dr. – koje se također izražavaju kroz dugoročne odgojne ciljeve“ (Bognar, Previšić i Vican, 2007: 169 – 179). S obzirom na letargičnu sklonost hrvatskog društva koja se „iščitava“ iz porasta konzervativizma u Hrvatskoj (barem kako se medijski prenosi), upitno je hoće li se i u kojoj mjeri među već „uhodanim“ učiteljima i nastavnicima prihvatiti promjene u praksi, ali isto tako je upitno jesu li te poželjne promjene uistinu pozitivne po učenike i djelatnike.

O konkretnim vrijednostima i elementima kulture i civilizacije koje se nastoje afirmirati putem nastave odlučuju dominantne društvene skupine, pa „[a]ko su u toj poziciji konzervativne društvene snage, one će postaviti za cilj održavanje postojećih društvenih odnosa, a ako se radi o snagama koje zagovaraju promjene, cilj će biti ohrabrivanje učenika za angažiranje na promjenama“ (Bognar, Previšić i Vican, 2007: 179).

Praksa europskih država je slična - vrijednosti nacionalnog kurikuluma izvode se iz više izvora. Prvo, iz nacionalnih kulturnih vrijednosti koje predstavljaju kulturni kontinuitet, a temelje se na dominantnoj kulturi i tradiciji; drugo, iz civilizacijskih i znanstvenih dostignuća koji zahtijevaju određene izmjene; treće, iz relativno stabilnih vrijednosti internacionalnih i

interkulturalnih deklaracija i konvencija; četvrto, iz ustavnih, strateško-političkih i gospodarskih državnih smjernica (primjerice, očuvanje demokracije, suvereniteta, pluralizma i sl.). (2007: 168). To ne znači, doduše, da će se na sadržajnoj razini (u udžbenicima, priručnicima i drugim materijalima) izbjeći promoviranje dominantnih vrijednosti, a koje mogu, suptilo ili direktno, postati osnova za negativne kulturne prakse, poput diskriminacije i podjela u društvu na temelju kulturnih i društvenih obilježja.

Nažalost, živimo u društvu sve snažnijih (i brojnijih) podjela, posebice nakon ratnih razaranja, pa s jedne strane raste netolerancija dominantnih konzervativnih struja, uglavnom prema onima koji nisu odgojeni u kršćanskom i domoljubnom duhu, dok s druge strane liberalne struje pokazuju slične tendencije prema konzervativnima. Hrvatsko društvo postaje društvo nerazumijevanja i mržnje, kako iznutra, tako i prema vani, što potpomaže širenju općeg nezadovoljstva i nesreće. Uz to, dio najutjecajnijih političara i medija, namjerno ili nenamjerno, podržavaju dijeljenje hrvatskog naroda po ekonomskom, socijalno-kulturnom i političko-ideološkom određenju. Pitanje, koje se samo nameće, glasi - kakve su nam to zajedničke nacionalne vrijednosti koje se trebaju prenositi djeci kroz obrazovanje? Kod svođenja vrijednosti na „zajednički nazivnik“, treba pripaziti na to da se suočavanjem društva s većim promjenama može uzrokovati vrijednosni i kulturni diskontinuitet (2007: 168). Prema tome, određivanju vrijednosti u sustavu obrazovanja treba pristupiti tako da se podjednako pažljivo i odgovorno radi na očuvanju pozitivnih tradicionalnih vrijednosti, ali i na uvođenju novosti i promjena potrebnih za održavanje razvojnog „tempa“ društva.

3. Kritika obrazovanja Pierra Bourdieua

Pierre Bourdieu (1930. – 2002.), istaknuti je francuski sociolog čiji je rad ostavio značajan utisak u društvenim teorijama, sociologiji umjetnosti, kulture i medija, sociologiji obrazovanja i drugim područjima metodologije istraživanja i epistemologije u društvenim znanostima (Rawolle i Lingard, 2013: 117).

Na Bourdieua su značajni utjecaj ostavile ideje Karla Marxa o kapitalu, klasama, eksploataciji, političkoj ekonomiji i liberalnoj demokraciji. To se može vidjeti i u radu „Reproduction in Education, Society and Culture“, u kojem, zajedno sa Jean-Claudeom Passeronom, kritički pristupa obrazovanju i pedagogiji, a sve u skladu s njegovim temeljnim sociološkim pojmovima, poput *simboličkog nasilja, kulturnog i socijalnog kapitala, polja, habitusa, prakse* i *relacijskog djelovanja*. Bourdieu je kritizirao i odbacivao

fundamentalističke ideje (supstancijalizam), individualizam i holizam, pa umjesto toga prepoznaje *relacijsko djelovanje* društvenog uređenja, gledajući sve društvene fenomene u odnosu na njihov položaj u određenom *polju* i u odnosu na druge u prostoru (Rawolle i Lingard, 2013: 118). Bourdieua su zanimale forme moći kroz različite institucije, kroz jezičnu tradiciju, kroz kulturne forme i forme sebstva, tj. biti čovjeka. Kritizirao je ideologiju i tražio institucionalizirane mehanizme koji doprinose rastu društvenih nejednakosti, posebno analizirajući obrazovni sustav (Murphy, 2013: 3 – 9). Za ovaj rad, posebno je važna njegova tendencija za otkrivanjem povezanosti između obrazovnih sistema, procesa i njihovih ishoda te problema moći i privilegija u društvu. U uvodnom poglavlju knjige „Signalna svjetla: Prilozi za otpor neoliberalnoj invaziji" (u daljem tekstu „Prilozi"), u kojoj su sabrani i kronološki poredani Bourdieuovi eseji u kojima se ogledaju njegove teorije, on opisuje i svoj aktivistički angažman: „I ukoliko sam ponekad morao, efikasnosti radi, angažirati se osobno i u svoje ime, to sam uvijek činio s nadom da ću ako ne pokrenuti jednu mobilizaciju, ili čak jednu od onih rasprava bez objekta i subjekta koje periodično izviru u medijskom svijetu, ono barem razbiti privid jednoglasnosti koji čini srž simboličke snage dominantnog diskursa" (1998/1999: 6).

U knjizi „Reproduction in Education, Society and Culture" (1990.) (u daljem tekstu „Reprodukcija"), iz perspektive strukturalizma i konstruktivizma, Bourdieu pristupa kritici obrazovanja primarno kroz pojam *simboličkog nasilja*. Prema Bourdieuu, „svaka moć koja vrši simboličko nasilje, tj. svaka moć koja uspijeva nametnuti značenja i dati im legitimnost a da pri tome prikriva odnose moći koje su joj u temelju, dodaje svoju posebnu simboličnu silu tim odnosima moći" (Bourdieu i Passeron, 1990: 4). To se odnosi na implicitne sile, stvorene u odnosima moćnika i privilegiranih, kojima se pojedincima i skupinama nameću određene vizije kulture i društva kao legitimne, dok društvo uzima takvu kulturu i obrasce ponašanja „zdravo za gotovo" jer se te vizije promiču i kroz ustanovljene socijalne konstrukcije, poput obrazovanja i religije (Rawolle i Lingard, 2013: 142).

Iz „Priloga" Pierra Bourdieua se mogu izdvojiti različiti primjeri iz francuske povijesti s kraja prošlog stoljeća na kojima je Bourdieu uočio takvo simboličko nasilje. Primjerice, politički rukovoditelji koji se u simboličkoj domeni (kroz medije) predstavljaju javnosti da su na strani najsiromašnijih, a zatim se nađu optuženi za korupciju i druge oblike zloporabe položaja, nepotizma i klijentelizma, tako vrše simboličko nasilje pripisujući sebi određena značenja („zainteresirani za siromašne") koja nisu objektivne naravi. Isto tako, Bourdieu vidi simboličko nasilje i u nametanju neoliberalističkih (postmodernističkih) ideja od strane kvazi-intelektualaca ili „doksozofa" (naziv kojeg je preuzeo od Platona), koji, zagovaranjem

individualizma, zaboravljaju ili zapostavljaju postojanje kolektivne odgovornosti u državi, dok u pozadini svega, smatra Bourdieu, takvi „samoprozvani“ intelektualci stvaraju „plodno tlo“ za podređivanje javnih pitanja privatnim i ekonomskim interesima. Simboličko nasilje Bourdieu vidi i kroz suvremene jezične tvorbe, plasirane kroz medije od strane javnih osoba, kojima se mijenjaju prizvuci i značenja pojmova, najčešće u poduzetničkom, ekonomskom i političkom diskursu (npr. prava radnika, gospodarska zbivanja, i druga socijalna pitanja). Naposljetku, Bourdieu kroz iste „naočale“ gleda i na obrazovne sisteme, shvaćajući ih kao institucije koje podržavaju simboličko nasilje različitih odnosa društvene nadmoći te, najčešće nenamjerno i indirektno, prikrivaju kontekst takvih odnosa (Bourdieu, 1998/1999: 8 - 118).

Glavni doprinos Bourdieuovih inicijalnih radova u obrazovanju bio je razvoj široke teorije kako bi se objasnila reprodukcija kulturnih i društvenih nejednakosti kroz obrazovanje i legitimacija tih nejednakosti. Za Bourdieua, obrazovanje predstavlja instituciju za razvrstavanje, prvenstveno u vidu vrednovanja kulturnog kapitala koji se implicitno prenosi u školskim programima i pedagogiji, a usklađen je s kulturnim kapitalom određenih dominantnih klasa. Reprodukciju implicitnog kulturnog kapitala vidi kao mehanizam selekcije koji je doveo do pogrešnog prepoznavanja tih kulturnih razlika kao razlika u individualnoj sposobnosti. Suprotno tome, reprodukcija takvih nejednakosti inherentno je ugrađena u strukturu i funkcioniranje obrazovnih institucija, njihovih nastavnih planova i pedagogije, pa se ona vrši bez obzira na namjere učitelja (Murphy, M., 2013: 120).

Bourdieu u „Reprodukciji“ (1990: 5), vidi simboličko nasilje kroz međusobno povezane elemente odgoja u obrazovanju, a to su pedagoško djelovanje, pedagoški autoritet, pedagoška djelatnost, školski autoritet, obrazovni sistem te rad škole (pri tome, pojam „pedagoško“ se koristi kao sinonim za „odgojno“). Bourdieu i Passeron odabrali su ontološki pristup za objašnjenje svojih pogleda na obrazovanje tako da su argumentirali svaku tezu o provođenju simboličkog nasilja za svaki element posebno. U daljem tekstu sažete su njihove osnovne teze o odgoju i obrazovanju.

U formama pedagoškog tj. odgojnog djelovanja, Bourdieu pronalazi vršenje simboličkog nasilja, bilo da se radi (1) o odgoju od strane obrazovanih članova društvenih skupina kroz difuzno obrazovanje, bilo da se radi (2) o odgoju obiteljskih članova koji imaju praktičnu „zadaću“ prenijeti kulturno nasljeđe kroz obiteljsko obrazovanje, ili pak (3) o pedagoškim mjerama institucija koje imaju (direktnu ili indirektnu) edukativnu funkciju, ali tek ako se u takvim djelovanjima prepoznaje nametanje dominantne klase. Bourdieu vidi takvo nametanje kao indirektno i implicitno zagovaranje interesa dominantne klase kroz odgoj i obrazovanje, dok su takvi objektivni (stvarni) interesi prikriveni. Sociološki pristup tomu

Bourdieu razlikuje s obzirom na to jesu li u fokusu mehanizmi koji sudjeluju u procesu samovoljnog nametanja, tj. simboličkog nasilja ili je u fokusu sadržajna razina, tj. produkti takvih mehanizama (1990: 10).

Pedagoški autoritet, postavlja se kroz obitelj i okruženje, te kroz institucionalno školovanje, a Bourdieu vidi takav autoritet kao ključni socijalni preduvjet provođenja pedagoških akcija jer bi nepostojanje autoriteta u pedagoškom djelovanju bilo paradoksalno i besmisleno, odnosno pedagogija bi samu sebe poništila (Bourdieu i Passeron, 1990: 12). No, Bourdieua ne muči toliko fenomen autoriteta koliko pridavanje legitimnosti takvom pedagoškom autoritetu koji se opravdava tek svojim neospornim pravom da postiže autoritet. Smatra da se pridavanjem legitimnosti autoritetu prikrivaju te istovremeno osnažuju odnosi moći koji su uspostavili takav pedagoški mehanizam koji je zaslužan za pogrešno razumijevanje objektivnih okolnosti provođenja pedagoških mjera. Konkretno, stvara se iluzorna slika odgoja i obrazovanja kao „slobodnog“, tj. autonomnog od strane „viših sila“, a takve ideje Bourdieu smatra tek mitovima obrazovanja (str.13). Legitimacija, u ovom kontekstu, znači opravdati postojanje i djelovanje nekoga ili nečega, a Bourdieua brinu temelji na kojima se nekome ili nečemu pridaje legitimnost, jer to najčešće leži u konformizmu, snažnom i utjecajnom kolektivnom mišljenju, koje može i ne mora biti ispravno. Isto tako, Bourdieua brine što moćnim i privilegiranim ljudima odgovara konformizam jer oni tako nesmetano manipuliraju različitim javnim sferama u korist ekonomskih (tržišnih) interesa.

Obrazovanje je, prema tome, institucija koja, u određenom vremenskom periodu (kroz povijesti), potpomaže reprodukciju ustanovljene kulture, tj. produkciju *habitusa* (kolekcije ili seta materijalnih i nematerijalnih dobara i resursa) koji omogućuje pojedincima i grupama značajno djelovanje i doprinos daljnjem razvoju kulture. Međutim, za obrazovne institucije tvrdi da, sukladno načelima interne funkcije prenošenja kulture, istovremeno ispunjavaju i uvjete za eksterne funkcije reprodukcije legitimnosti koja se pridaje dominantnoj kulturi i odnosima moći koji takvu kulturu uređuju, a za koju ljudi pogrješno smatraju da se razvija svojim prirodnim tijekom. Pa, iako se obrazovne institucije smatraju autonomnima od „stranih“ sila, zbog njihovih predispozicija da se kroz njih vrši simboličko nasilje dominantnih skupina, ne može se reći da one pronose vrijednosno neutralna načela (Bourdieu i Passeron, 1990: 67). U svemu tome, pedagoškim djelatnicima nadređena su školska načela, a školama je nadređena obrazovna politika države, pa se u takvom vertikalnom ustroju obrazovnog sistema, simboličko nasilje vrši od „glave“ do „repa“. Bourdieu (2008.) stoga

naglašava da „[s]hvaćanjem zakona reprodukcije, imamo šansu, pa makar najmanju, da se smanje reproduktivni učinci obrazovnih ustanova“ (prema: Murphy, 2013: 120).

Škole, djelatnici, roditelji ili skrbnici, te šira zajednica, snose tek dio odgovornosti za stvaranje društvenih podjela zbog svog nekritičkog pristupa nametnutim mišljenjima. Veći dio odgovornosti leži na državnim tijelima nadležnima za obrazovanje, zatim na političarima i „tehnokratima“ (poduzetnicima i drugim privilegiranim moćnicima), koji podređuju sve interese tržišnim i ekonomskim, ne mareći pri tom o suštinskoj naravi društvenih i kulturnih faktora, u kojima traže isključivo materijalnu dobit. S obzirom na moć i privilegije koje su, zasluženo ili ne, sami sebi pripisali kako bi nametali svoje interese, borba protiv „tehnokrata“ može biti to učinkovitija ukoliko se „malim ljudima“ omogući obrazovanje kroz koje će naučiti kritički promišljati i sagledati stvarni globalni i lokalni kontekst reprodukcije kulture i društvenih struktura.

4. Primjena Bourdieuovih teorija obrazovanja na hrvatsko obrazovanje: poziv na kritiku

Kako bi bolje smjestili teorije Pierra Bourdieua u kontekst hrvatskog obrazovanja, važno je opisati osnovnu povijesnu podlogu na kojoj se razvijalo hrvatsko društvo.

Nakon raspada Jugoslavije, tranzicijskim se procesom hrvatsko društvo formalno preustrojilo iz socijalističkog u kapitalističko. Prihvaćanjem kapitalizma, otvorila se ekonomsko-politička prilika za one viših položaja, odnosno kako bi Bourdieu rekao, za one s više socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala, da provedu privatizaciju poduzeća koja su nekada bila u državnom vlasništvu. Mogućnost privatiziranja, ne samo poduzeća, već i zdravstvenih, obrazovnih i drugih socijalnih institucija, dovela je do nesigurnosti na socijalnom planu (ugroženi radnici i djelatnici bivših državnih poduzeća i ustanova trpjeli su masovne otkaze, a poduzeća su naglo propadala i zatvarala se, pa se drastično povećao i javni dug, kojeg danas još otplaćuju građani kroz različite oblike poreza).

Na obrazovnom planu (tj. *polju* obrazovanja, prema terminima Bourdieua), omogućila se i privatizacija škola, veleučilišta i fakulteta, no ne tolikom mjerom kao u drugim društvenim poljima. Škola je u socijalizmu predstavljala državni instrument kroz koji se trebao veličati socijalizam kao jedina ispravna ideologija. No, nakon propasti komunizma i sa zamiranjem socijalizma, u školstvu se, pod uslovima demokracije i (neo)liberalizma, svejedno propagiraju jedinstvena specifična mišljenja koja se nastoje usaditi društvu, poput ideja individualizma, multikulturalnosti, i sl., što dovodi u pitanje liberalni karakter novog

društvenog uređenja. Pogotovo je apsurdno što se, unatoč naporima za implementacijom neoliberalnih ideja, u hrvatskom društvu pojačava nacionalizam i patriotizam, uz negativne efekte rasta netolerancije, mržnje i jednoumlja. Bourdieu vidi plasiranje jedinstvenog, isključivog i ekskluzivnog rješenja kao „plodno tlo" za vršenje simboličkog nasilja političkih rukovoditelja, jer smatra da iza svega stoje ekonomski (tržišni) interesi različitih sila i odnosa moći. Koliko god bili prikriveni takvi interesi, uočljivo je da se, premda tek nakon dva desetljeća postojanja samostalne i suverene Republike Hrvatske, u hrvatskom društvu počinje šire prepoznavati taj problem vanjskih interesa.

Po pitanju reforme hrvatskog obrazovanja, također se nameće jedinstveno rješenje od strane europskih moćnih zemalja. Za potrebe priključenja Republike Hrvatske u Europsku uniju trebalo je izmijeniti i uskladiti obrazovni sustav prema europskim standardima. U svemu je Hrvatska, kao novopečena i manje razvijena zemlja, morala slijediti naputke, a zauzvrat joj je bila zajamčena financijska podrška u provedbi istih naputaka. Prema tome, to je dovelo do gubitka autonomije Republike Hrvatske u donošenju odluka i o obrazovanju, a a takvi se problemi prepoznaju i na planu visokog školstva.

Što se tiče hrvatskog obrazovanja, dr.sc. Nenad Fanuko u članku *Kulturni kapital i simbolička moć: tri aspekta Bourdieuove teorije ideologije* **(**2008.), razlikuje dvije funkcije obrazovanja u kontekstu neoliberalnog (postmodernog) poimanja obrazovanja. Jedan je ekonomistički, „koji sustav obrazovanja promatra sa stajališta ekonomske racionalnosti", a drugi je kulturalistički „koji funkciju sustava obrazovanja promatra kao enkulturaciju". Ako pogledamo hrvatski obrazovni sustav, vidljivo je da je kulturalistička (prvenstveno nacionalna) dimenzija dominantna u osnovnom i dijelu srednjeg obrazovanja, dok ekonomistička („tehnokratska", kako je Bourdieu i Passeron nazivaju) dimenzija postaje sve dominantnija u visokom školstvu" (str. 7 – 8). Može se još dodati da se ekonomistička dimenzija provlači i kroz hrvatsko srednje strukovno obrazovanje, s obzirom da su strukovne škole organizirane prema potrebama tržišta, odnosno prema ponudi poslova.

U knjizi Vlatka Previšića (2007: 253), pedagog dr.sc.Vladimir Jurić navodi: „Ustanovljenjem specifičnog odnosa (država – škola – obitelj), koji je posljedica dugotrajnijeg društvenog procesa i diferencijacije funkcija u društvene podsustave uz pomoć instrumenata utjecanja (konvencije, službeni planovi i programi – kurikulum), oblikuje se i ukupan školski sustav kakav danas poznajemo". To znači da bi obrazovanje trebalo odgovarati potrebama društva, a definirati i uskladiti društvene potrebe doista je kompleksno i zahtjeva dosljednost u odabiranju perspektive iz koje se pristupa tom problemu (2007: 254). Kako Bourdieu, tako i drugi stručnjaci i znanstvenici koji gaje interes za obrazovanje,

razumiju da se potrebe školstva definiraju u skladu s interesima dominantne kulture i da svaki učenik prolazi kroz višegodišnji „trening“ enkulturacije (Bourdieu i Passeron, 1990: 32). S obzirom na to, primjerice, u hrvatskom školstvu problematično je bilo postavljanje vjeronauka u osnovnim školama kao obveznog predmeta, a da se pri tome nije ponudio alternativni predmet za one koji nisu htjeli pohađati vjeronauk. Podjela učenika prema tome pohađaju li školski vjeronauk, jedna je od podloga za diskriminacijsku praksu kojoj ne smije biti mjesto u školama gdje se upisuju djeca različitih kulturnih i socijalnih predispozicija.

Zadaća definiranja potrebe društva kompleksna je i prožeta ideologijom. Osim pukog preživljavanja, zasigurno su važne potrebe vezane uz ostvarenje pojedinčeve svrhe i osobnih ciljeva, a na širem planu, ostvarenje potreba cjelokupnog društva. Kapitalističko potrošačko društvo nameće ekonomsku svrhu, u smislu potenciranja potrebe za stjecanjem materijalnih bogatstava, ali ta se potreba krivo shvaća kao primarna. Obrazovni sustavi zaduženi su i odgovorni za prenošenje civilizacijskog (povijesnog, kulturnog i socijalnog) nasljeđa u obliku akumuliranog znanja, morala, etike i praktičnih vještina (ovisno o potrebama i uvjetima u društvu). Zabrinjavajuće je da se na znanje sve više gleda kao na sredstvo za ostvarenje dobiti, dok se temeljna bit znanja gubi, a to je da ukupno znanje, nastalo akumuliranjem svih otkrića, izuma, istraživanja, razmišljanja, ideja i činjenica, bude dostupno svima koji bi ga dalje nadograđivali. Neosporno je izjaviti da se nadogradnjom znanja može povećati razumijevanje biti ljudske vrste iz različitih perspektiva. Apsurdnosti potrošačkog društva mogle bi potencijalno dovesti do kontraefekta počne li se znanje „naplaćivati“ i „dostavljati“ samo onima koji posjeduju više od drugih.

Smatram kako se kvalitetnijim obrazovanjem mogu spriječiti dvostruki društveni standardi, ili kako bi to formulirali Bourdieuovim pojmovima, da se mogu smanjiti privilegije onih koji imaju više naslijeđenog (dakle, ne samostalno stečenog) ekonomskog, socijalnog i kulturnog kapitala, tj. koji imaju više novaca, više društveno korisnih poznanstava i veza te koji su viših društvenih položaja i uživaju neki ugled zbog kulturne „imovine“ koju posjeduju.

Sve navedeno u prethodnom tekstu ovog rada smatram da je od iznimne važnosti za aktualnu reformu hrvatskog obrazovanja, tj. za reformu nacionalnog kurikuluma. Prvo, da bi se izbjegla opasnost jednoumlja, zaključak je da se izradi nacionalnog kurikuluma treba pristupiti uravnoteženo, iz perspektiva različitih teorija, bez obzira slijede li ta polazišta izvanjske naputke sa Zapada ili sa strane tržišnih „gospodara“. Jednoumlje i jedinstvena rješenja ne mogu se smatrati vjerodostojnima i prihvatljivima, dokle god im se ne suprotstavi barem jedna kontra-ideja, kako tvrdi Bourdieu. Za to je važno da države omoguće osnovni društveni preduvjet obrazovanja - autonomiju školstva i znanosti, te da omoguće različitim

stručnim i znanstvenim mišljenjima redoviti „ulaz“ u javni diskurs i da se kroz kritike povežu u jednu smislenu cjelinu, s ciljem pronalaska optimalnog rješenja. Podlijeganje dominirajućem diskursu ugrožava, ne samo kvalitetu obrazovanja, nego i temeljene ciljeve odgojno-obrazovnog procesa, posebno u multikulturnom svijetu koji je danas neizbježan. Dakle, od stručnjaka i znanstvenika s područja obrazovanja traži se aktivniji angažman i „guranje“ kritika dok se još nije sprovela cjelovita kurikularna reforma.

Drugo, potrebe društva mogu se ustanoviti s obzirom na vještine koje su pojedincu potrebne da se prilagodi društvu, ali osobnog sam mišljenja da su pojedincu potrebnije vještine druge vrste, poput sposobnosti kritičkog sagledavanja društvenih procesa (geopolitičkih, ekonomskih, gospodarskih), a uz to i pojačan rad na medijskoj i internetskoj pismenosti, zbog rapidnih promjena u tehnologiji i drastičnih promjena u društvu. Učitelje i nastavnike potrebno je, s jedne strane, dodatno educirati o informacijskim tehnologijama kako bi spremili učenike i zaštitili ih od manipulacija i dezinformacija u bespućima Interneta, a s druge strane potrebno im je pružiti znanja iz društvenih i humanističkih znanosti, posebno što se tiče efekata koje za sobom ostavljaju različiti društveni procesi. Također, s učitelja na učenike treba se prenijeti i svijest o kulturnom determinizmu, o njegovoj proizvoljnoj naravi. Iako nisam pedagog ni učitelj, za buđenje takve svijesti smatram da je dovoljno postaviti pitanje, poput, „Što bi bilo da sam se rodio negdje u Africi ili Aziji?“. Jednom kada dijete shvati da „nitko nije kriv“ zato što se netko rodio tu gdje se rodio i preuzeo specifična socio-kulturna obilježja i određena materijalna sredstva, vjerojatno će porasti tolerancija i svijest o različitostima. Prema tome, jedna od potreba društva, kojoj obrazovanje može odgovoriti, jest rekonstrukcija vrijednosnog sustava, naravno, uz zadržavanje nacionalnih vrijednosti pozitivnog karaktera (ljubav i briga prema domu i domovini, ljubav prema okolišu, tj. ekologija), što može doprinijeti razumijevanju različitosti, razvitku socijalne empatije prema siromašnima te razvitku samosvijesti, tj. sposobnosti „samo-analize“ u multikulturnom okruženju.

Treće, hrvatska obrazovna politika (Ministarstvo i specijalne skupine zadužene za provedbu reforme) poziva se da jasno, adekvatno i sustavno informira svaku školu i djelatnike o polazištima izrade kurikuluma i pozitivno potakne na suradnju oko provedbe. Praksa je da se odredbe kurikuluma, prije njihovog zaključenja, daju na reviziju svim školama na nacionalnoj razini kako bi vodeći ljudi reforme kurikuluma dobili povratne informacije, uvažili ih i prema njima rekonstruirali kurikulum. Time se postiže prava demokratska praksa uvažavanja dominantnih i alternativnih mišljenja. Prema tome, djelatnicima u obrazovanju trebaju dodatni poticaji, tj. u obrazovanje se treba dodatno uložiti truda i novaca kako bi se

provedba cjelovite kurikularne reforme odvila na visokim stupnju kvalitete i što ravnomjernije na nacionalnoj razini, odnosno na županijskim razinama.

5. Zaključak

U skoroj budućnosti, u Hrvatskoj treba provesti proces cjelovite obrazovne kurikularne reforme. Za potrebe razumijevanja tog aktualnog pitanja, u ovom radu polazilo se od stručnih teorijskih, metodologijskih, strukturnih i, nešto manje, sadržajnih pristupa izrade i provedbe nacionalnog kurikuluma. Bilo je potrebno, dakle, da se dobije dublji uvid u značenje pojma „kurikulum“ kako bi se, na posljetku, moglo kritički pristupiti cijelom problemu u kontekstu sociološke teorije obrazovanja Pierra Bourdieua. Osim upoznavanja s kurikulumskim pitanjima, važno je bilo odrediti širi društveni kontekst, posebno kroz postmodernističke ideje koje promoviraju poželjne standarde i vrijednosne sustave u obrazovanju, s naglaskom na individualizam u multikulturalnom, globalnom društvu. Kritičke teorije u sociologiji, poput ove francuskog sociologa Pierra Bourdieua o trijadi odnosa društva (njegovih socijalnih, ekonomskih i gospodarskih dimenzija), kulture (njezinog reproduktivnog karaktera) i obrazovanja (kao medija koji omogućava legitimaciju i jačanje društvenih nejednakosti), imaju iznimnu ulogu kontrole procesa „ekonomizacije“, tj. svođenja vrijednosno nesvodivih društvenih i kulturnih aspekata na ekonomsku podlogu.

Škole kao važna socijalizacijska okruženja, prema Bourdieuu, podržavaju vršenje *simboličkog nasilja* političkih i gospodarskih elita. Simbolički diskurs pronosi se kroz medije od državnog (društvenog) „vrha“ prema svim članovima društva i doprinosi podjeli pojedinaca u skupine prema tome koliko posjeduju materijalnih dobara (*ekonomski kapital*), a zatim i prema položaju koje zauzimaju u društvu (*socijalni kapital*) te prema kulturnim predispozicijama, tj. pripadanju višoj (dominantnoj) ili nižim (sporednim) kulturama (*kulturni kapital*). Iz pedagoških praksi u školama treba izbaciti one koje do te mjere usađene da indirektno i implicitno pridaju legitimnost društvenih podjela. Stoga, u radu se naglašavala važnost kvalitetnog stručnog i znanstvenog pristupa izradi nacionalnog kurikuluma takvog da bi od školstva učinio institucije lišene svih oblika diskriminacije, stereotipa i netolerancije, pogotovo jer bi, u suprotnom, školstvo proturječilo temeljnim načelima o promicanju humanističkog pristupa te demokratičnosti i liberalnih ideja.

6. Popis literature

Bognar, Vican i Previšić (2007.) „Hrvatski nacionalni kurikulum“ u: V. Previšić (ur.) *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj- struktura*, Zagreb: Zavod za pedagogiju, str. 157 – 202.

Bourdieu, P. (1998./1999.) *Signalna svjetla: Prilozi za otpor neoliberalnoj invaziji*, prev. M. Pajević, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva,

Bourdieu, P. i Passeron, J-C. (1970./1990.) *Reproduction in Education, Society and Culture*, prev. Richard Nice, Sage Publications

Fanuko, N. (2008.) „Kulturni kapital i simbolička moć: tri aspekta Bourdieove teorije ideologije“, *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i* praksu, sv. 57 (1-2): 7 – 41.

Jurić, V. (2007.) „Kurikulum suvremene škole“, u: V.Previšić (ur.) *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj- struktura*, Zagreb: Zavod za pedagogiju, str. 253 – 303.

Murphy, M. (ur.) (2013.) *Social theory and education research: Understandig Foucault, Habremas, Bourdieu and Derrida*, Routledge.

Previšić, V. (ur.) (2007.) *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb: Zavod za pedagogiju, str. 9 - 34.

Rawolle i Lingard (2013.) „Bourdieu and educational research: Thinking tools, relational thinking, beyond epistemological innocence“ u: M. Murphy (ur.) *Social theory and education research: Understandig Foucault, Habremas, Bourdieu and Derrida*, Routledge, str. 117 – 137.