

- REFORMSKE INICIJATIVE U HRVATSKOM OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU: OD NEIZVJESNE BUDUĆNOSTI DO ELITIZMA •

Autorica / KARIN DOOLAN, izv. prof. dr. sc.
Odjel za sociologiju
Sveučilište u Zadru
kdoolan@unizd.hr

Zadar, listopad 2017.

• UVOD •

Od 1990. godine do danas hrvatskim predtercijarnim obrazovanjem, na mjestu ministra odnosno ministrice obrazovanja, upravljalo je trinaest osoba, pri čemu je samo u posljednjih osam godina šest osoba obnašalo tu funkciju. Ova značajna fluktuacija na čelnome mjestu hrvatskog obrazovnog sustava nije doduše značila i učestale promjene u predtercijarnom obrazovnom sustavu: od 2000-ih do danas bilježimo tri reformske inicijative od kojih je samo jedna provedena. 2006. godine objavljen je *Nastavni plan i program za osnovne škole* koji je i dalje na snazi, 2011. *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK), a 2016. Prijedlog *Okvira nacionalnog kurikulumu* (ONK) s pratećim dokumentima. Dok prve dvije reformske inicijative političke elite i mediji gotovo i nisu zamijetili, posljednja je izazvala brojne reakcije.

Reformske inicijative u obrazovanju iz 2006., 2011. i 2016. godine predmet su ovoga osvrta koji je potaknut kritičkom tradicijom tzv. nove sociologije obrazovanja. Riječ je o analitičkom pristupu kojemu su u središtu načini na koje odgojno-obrazovne strukture i procesi održavaju dominantni političko-ekonomski kontekst, društvenu reprodukciju i hijerarhije moći te koji poziva na osvještavanje važnosti školovanja za promicanje društvene pravednosti. Specifično, osvrt se bavi sljedećim temama: izostankom vizije budućnosti u reformskim inicijativama, zapostavljanju uloge koju odgojno-obrazovni sustav ima u društvenoj reprodukciji, mitu o neutralnosti znanja te elitističkim diskursom vezanim uz ekspertizu u osmišljavanju obrazovnih reformi.

Osvrt se najvećim dijelom temelji na dokumentima reformskih inicijativa u obrazovanju iz 2006., 2011. i 2016. godine, pri čemu su posebno bitne dvije napomene. Prva je da analiza ne obuhvaća cjelokupnost dokumenata reformskih inicijativa (primjerice sadržaj na razini pojedinih predmeta ili područja), nego njihove opće smjernice navedene u dokumentima *Nastavni plan i program za osnovnu školu* iz 2006. godine, *Nacionalni okvirni kurikulum* iz 2011. godine te Prijedlog *Okvira nacionalnoga kurikulumu* iz 2016. godine. Druga bitna napomena jest da je osvrt na reformske inicijative ograničen na deklarativnu, a ne i provedbenu razinu. Naime poznato je (a i očekivano) da postoji raskorak između planiranog odgojno-obrazovnog rada i ostvarenoga. Osim na dokumente reformskih inicijativa, osvrt se oslanja i na druge dokumente relevantne za tekuću raspravu o obrazovnim reformama, kao i na odabrane autore kojima se bave temama koje osvrt razrađuje.

Središnji dio osvrta podijeljen je u četiri dijela: kakvu budućnost želimo, obrazovanje u ulozi društvene reprodukcije, mit o neutralnosti znanja i elitizam u izradi kurikulumu. Općenito se ovim „ulazima“ u temu obrazovnih reformi u Hrvatskoj želi, u duhu kritičkih autora poput Michaela Applea (1990), prokazati konflikte oko toga *koje* je i čije znanje najvrednije. Kako navodi Apple: „Teorije, politike i obrazovne prakse nisu tehnička pitanja. Ona su inherentno etička i politička“ (1990: viii).

• KAKVU BUDUĆNOST ŽELIMO? •

U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* iz 2011. godine navodi se kako „Odgojem i obrazovanjem izričemo kakvo društvo i kakvog čovjeka želimo“ (2011: 22). To je iznimno bitna tvrdnja kojom se ističe okrenutost sustava odgoja i obrazovanja prema budućnosti, a pritom se svojim spominjanjem „društva“ nadilazi uobičajeno usmjeravanje odgojno-obrazovnog rada na razvoj pojedinca. Dodatno, iz tvrdnje može se iščitati potencijal sustava odgoja i obrazovanja da daje doprinos oblikovanju boljeg društva od onoga u kojemu živimo. Važnost takve okrenutosti budućnosti, ovako su saželi Facer i sur. (2011): „Ideje o budućnosti su važne za obrazovanje. Važne su za pretpostavke na temelju kojih gradimo naše institucije i važne su za priče koje pričamo našim učenicima“ (2011: 4). Kako je onda prikazano društvo budućnosti u reformskim inicijativama u hrvatskom osnovnoškolskom obrazovanju iz 2006., 2011. i 2016. godine?¹

U dokumentu *Nastavni plan i program za osnovnu školu* iz 2006. godine nije konkretizirana vizija društva budućnosti čijem bi ostvarenju sustav odgoja i obrazovanja trebao pridonijeti. Društvo je prisutno u općim frazama orijentiranim na postojeće stanje, npr. „Učenike valja poučiti društveno prihvatljivim vrijednostima“ (2006: 10). Društvo se pojavljuje i u općim frazama koje nagovještaju predvidljive promjene, npr. „nove društveno-kulturne vrijednosti“ vezane uz „europski suživot“ (2006: 10). Rijetki primjeri konkretiziranja društva iz kojih se može iščitati poželjni daljnji društveni razvoj uključuju fraze poput „društvo pluralizma i demokracije“. Dodatno, strateška uloga odgoja i obrazovanja u pogledu doprinosa društvu budućnosti implicitno je sadržana u opisu dvaju integrativnih odgojno-obrazovnih sadržaja za osnovu školu: „Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj“ te „Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo“. Iako opisi tih sadržaja sugeriraju usmjerenost na društvo budućnosti koje je mirotvorno i ekološki održivo, u dokumentu općenito izostaje iskorak prema viziji društva boljega od ovog u kojem danas živimo.

Slično *Nastavnom planu i programu* iz 2006. godine, *Nacionalni okvirni kurikulum* iz 2011. godine ne sadržava viziju društva budućnosti, nego se uloga odgojno-obrazovnog sustava postavlja u odnosu na trenutačno stanje, u odnosu na „zahtjeve vremena“: „promijenjen i promjenljivi svijet tržišnog gospodarstva, europskog suživota, interkulturalnih odnosa, kao i utjecaj informacijskih tehnologija i znanstvenih postignuća, te globalizacijskih procesa zahtijevaju učinkovitije prilagođavanje pojedinca i društva“ (2011: 5). U kontekstu razmatranja uloge sustava odgoja i obrazovanja u oblikovanju boljeg društva, ključna je ovdje riječ „prilagođavanje“. Implicitno se sugerira da odgojno-obrazovni rad nema aktivnu ulogu u transformaciji društva već pasivnu u vidu odgovaranja na postojeće potrebe šireg konteksta, prije svega ekonomskog. Uloga odgojno-obrazovnog sustava u tom je pogledu shvaćena kao priprema učenika za život prema postojećem, konvencionalnom okviru: tržišno gospodarstvo i predstavnička demokracija. Uočljiva je odsutnost uloge sustava odgoja i obrazovanja u promicanju drugih oblika organizacije, primjerice participativne demokracije. Slično opažaju i Facer i sur. (2011): „Škole budućnosti‘ se, primjerice, najčešće temelje na prilagodbi školstva suvremenim radnim praksama vezanima uz visoke tehnologije čija je pretpostavka stalni ekonomski rast, a nisu primjerice, usmjerene na osposobljavanje djece za niskougličnu...budućnost“ (2011: 10).

Kao što se u *Nastavnom planu i programu* iz 2006. godine navodi da učenike valja osposobiti za življenje prema „zahtjevima promjenjivoga svijeta“ (2006: 10), u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* iz 2011. godine piše da se učenike priprema „za promjenljiv i nepredvidiv svijet“ (2011: 5). Škole prema ovim dokumentima s jedne strane pripremaju učenika za „više sadašnjosti“, a s druge za nestabilnost. Ta okrenutost budućnosti zanimljivo je sažeta u recentnom osvrtu Williama Daviesa (2017): za razliku od modernističkog projekta razvoja u kojem je budućnost bila prostor novih političkih mogućnosti, u neoliberalizmu nema nade da bi budućnost mogla biti radikalno drugačija od sadašnjosti. Prema Daviesu (2017), u neoliberalnom poretku „liberalni kapitalizam shvaća se kao posljednja faza u ljudskoj povijesti: jedini prihvatljivi planovi su poslovni planovi, jedini izvor inovacije je poduzetništvo.“

Naposljetku, kao i prethodne reformske inicijative, prijedlog *Okvira nacionalnog kurikuluma* iz 2016. godine ne eksplicira viziju budućnosti, nego se ona u općim crtama može iščitati iz pojedinih dijelova teksta. Dio te vizije, kao i u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* iz 2011., čine mir i sigurnost, vladavina

1 Ovaj dio teksta temelji se na suautorskom radu s dr. sc. Mladenom Domazetom (Institut za političku ekologiju) i dr. sc. Anom Maskalan (Institut za društvena istraživanja u Zagrebu) koji je, između ostaloga, predstavljen 2014. godine na 2. Danima obrazovnih znanosti. Naslov zajedničkog izlaganja bio je: Što će se dogoditi kada narastem? Prikazi budućnosti u hrvatskim kurikularnim dokumentima od 1970-2010.

prava, socijalna pravda, solidarnost i suradnja, stremljenje zajedničkom dobru te održivost (2016: 11). S obzirom na to da je *Okvir nacionalnog kurikuluma* jedna od mjera nacionalne *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2015), zanimljivo je analizirati kako je društvo budućnosti prikazano u tom dokumentu. Slično reformskim inicijativama iz 2006. i 2011., uočljiv je naglasak na nepredvidljivost budućnosti – „budućim izazovima koje je danas teško ili nemoguće predvidjeti“ (2015: 19), ali se i zagovara stvaranje otvorenog, mobilnog i inovativnog društva. *Strategija* promiče sljedeću viziju društva: „Hrvatsko će društvo biti demokratsko, tolerantno i inovativno“ (SOZT 2015: 23). Za razliku od prethodno spomenutih dokumenata, *Strategija* sadržava viziju hrvatskog društva, ali u tekstu *Strategije* nije razrađeno što se pod tim pojmovima misli.

Općenito su u pregledanim dokumentima odgovori na pitanje „kakvo društvo želimo“, i „kako odgojno-obrazovni sustav može doprinijeti ostvarenju takvog društva“ sekundarni u odnosu na odgovore na pitanje „kakvog pojedinca želimo“. Prema autorima kao što su Facer i sur. (2011), jedan od doprinosa zamišljanju bolje kolektivne budućnosti jest i osporavanje „tiranije ideje da nema alternative“ (2011: 23). Ovaj je napor posebno važan za one društvene skupine koje su u društvu sadašnjosti obespravljene.


• OBRAZOVANJE U ULOZI DRUŠTVENE REPRODUKCIJE •

Veza između društva i obrazovnih struktura i procesa, koja je naznačena u prethodnom dijelu osvrta, čini širi okvir brojnim sociološkim istraživanjima usmjerenima na analizu uloge koju imaju obrazovne institucije u stvaranju i učvršćivanju društvenih nejednakosti. Dok su prvobitna objašnjenja primjerice slabijih obrazovnih postignuća učenika i učenica nižeg socio-ekonomskog statusa bila usmjerena na pojedince i njihove obitelji i načine na koje njihova deprivacija u materijalnom i kulturnom pogledu utječe na obrazovne rezultate, nova sociologija obrazovanja usredotočila se na odgovornost odgojno-obrazovnog rada za slabije rezultate te skupine. Tako Apple (1990) nalazi da „iako škole služe interesima mnogih pojedinaca, i ovo ne treba osporavati, istovremeno empirijski čini se da djeluju kao moćni agenti u ekonomskoj i kulturnoj reprodukciji klasnih odnosa u stratificiranom društvu“ (1990: 8).

U prilog Appleovoj tezi u hrvatskom kontekstu idu podaci o obrazovnom stupnju roditelja učenika i učenica različitih vrsta srednjih škola. Na reprezentativnom uzorku učenika i učenica srednjih škola u Hrvatskoj dobiveni su sljedeći podaci: dok 54,8% učenika i učenica gimnazijskih programa ima barem jednog roditelja sa završenim tercijarnim obrazovanjem, takvih je učenika i učenica u četverogodišnjim strukovnim školama 25,6%, a u trogodišnjim strukovnim školama 10,9%². Drugim riječima, stratificirani srednjoškolski sustav odražava jedan vid društvene stratifikacije. Ključno pitanje u ovom dijelu osvrta jest koliko je problematika nejednakosti u obrazovanju prepoznata u reformskim inicijativama vezanim uz osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj iz 2006., 2011. i 2016. godine?


U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* iz 2006. godine osnovnoškolsko obrazovanje prikazano je kao meritokratsko. Primjerice, navodi se sljedeće: „S općim odgojem i obrazovanjem... postiže se jednakost odgojno-obrazovnih mogućnosti, a s obvezom polaženja osnovne škole sprječava se njihovo odgojno-obrazovno diskriminiranje i društveno marginaliziranje“ (2006: 10). S jedne strane nazire se problematika društvenih nejednakosti u obrazovanju, s druge se problematično sugerira da samo polaženje osnovne škole rješava taj problem, implicirajući da su odgojno-obrazovni procesi u školi meritokratski. Dodatno, heterogenost učeničkog tijela istaknuta je samo u vidu darovitih učenika i učenica te učenika i učenica s teškoćama u ponašanju, što ocrtava nerazrađenost problematike odnosa između obrazovanja i društvenih nejednakosti.

2 Riječ je o podacima prikupljenima u sklopu projekta Socijalni identiteti, pristup visokom obrazovanju i odabir studija koji se financirao sredstvima Hrvatske zaklade za znanost. Projektni podaci prikazani su u knjizi *Koji srednjoškolci namjeravaju studirati? Pristup visokom obrazovanju i odabir studija* koja je dostupna na sljedećoj poveznici: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/393/1/Koji%20srednjo%C5%A1kolci%20namjeravaju%20studirati.pdf>



U odnosu na reformu iz 2006. godine, *Nacionalni okvirni kurikulum* iz 2011. godine problematiki društvenih nejednakosti u obrazovanju na općenitoj razini pristupa eksplicitnije: „jednakost obrazovnih mogućnosti za sve“ te „uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav“ istaknuta su kao neka od načela „koja čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikuluma“ (2011: 26). Za razliku od dokumenta iz 2006. godine, koji obrazovnu ranjivost veže za učenike s teškoćama u ponašanju, u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* prepoznaju se i druge potencijalno ranjive skupine i to prema rodu i etnicitetu. Prema tom dokumentu, „svako dijete i svaki učenik ima pravo na svoj najviši obrazovni razvoj; jednakost mogućnosti temelji se na društvenoj pravednosti; obrazovanje i školovanje ne može biti povlastica manjine niti se može umanjiti prema razlikama – etničkim, spolnim, rodnim ili drugim društveno uvjetovanima“ (Nacionalni okvirni kurikulum 2011: 26). Dodatno, navodi se kako valja uvažavati odgojno-obrazovne potrebe svakoga djeteta, a posebice onih koji su izloženi „marginalizaciji i isključenosti“ (2011: 26), pri čemu opća formulacija „marginalizacija i isključenost“ upućuje i na ranjivost drugih skupina. Propust je izostanak specifikiranja koje su to sve skupine. Iako problematika nejednakosti u obrazovanju u dokumentu iz 2011. godine zauzima više prostora, u konačnici ona u njemu nije razrađena. To se opažanje dodatno može ilustrirati činjenicom da se u dijelu razrade koncepta odgoja i obrazovanja usmjerenih na dijete i učenika kao obrazovno ranjiva skupina navode samo učenici s teškoćama u učenju i ponašanju.

Prijedlog *Okvira nacionalnog kurikuluma* iz 2016. godine preuzima načela *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* vezana uz jednakost obrazovnih mogućnosti za sve te uključenost sve djece i mladih osoba u odgojno-obrazovni sustav, a posebice onih izloženih marginalizaciji i isključenosti. Nadgradnju prijašnjim reformskim inicijativama čini tvrdnja kako „svi nacionalni kurikulumski dokumenti sadrže konkretna, sustavna i održiva rješenja koja omogućuju kvalitetan odgoj i obrazovanje za sve, osobito imajući na umu djecu i mlade osobe s teškoćama, darovite, izložene siromaštvu i pripadnike manjinskih zajednica“ (2016: 12). Ovo je iskorak u odnosu na dokumente iz 2006. i 2011. godine, u kojima se važnost rješenja ne spominje.



Svima trima reformskim inicijativama zajednički je opći smjer glede promjena u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu: usmjerenost na učenika. Dokument iz 2006. godine najavljuje „nov pristup poučavanju u osnovnoj školi usmjeren na učenika umjesto na sadržaj“ (7), u dokumentu iz 2011. godine navodi se kako „Nacionalni okvirni kurikulum promiče odgoj i obrazovanje usmjeren na dijete i učenika“ (30), a prema Prijedlogu *Okvira nacionalnog kurikuluma* „Svi nacionalni kurikulumski dokumenti oblikovani su s idejom o djetetu i mladoj osobi kao o središnjem sudioniku odgojno-obrazovanoga procesa“ (2016: 8). Za razliku od tradicionalnog kurikuluma kojem je u središtu prijenos znanja od nastavnika učeniku i učenje napamet, okrenutost prema djetetu sugerira progresivni kurikulum u kojem se znanje shvaća kao dinamično, a nastavnik kao facilitator. Iako je ovo važan iskorak u osmišljavanju kvalitetnijeg nastavnog procesa, bez specifikiranja različitih socijalnih identiteta djece i učenika te njihove veze s učeničkim identitetima, riskira se zapostavljanje kritičke uloge kurikuluma u pogledu umanjivanja negativnog utjecaja primjerice klasnog podrijetla ili pak utjecaja pripadnosti nekoj obrazovno ranjivoj etničkoj skupini na obrazovna iskustva. Apstraktni pojedinac kao polazište reformi ili, kako navodi Arnot (2006), homogenizacija učeničkog tijela, netočno sugerira da svi učenici zapravo imaju jednake šanse savladavanja kurikuluma.

• MIT O NEUTRALNOSTI ZNANJA •

Prethodni dio osvrta upozorava na vezu između obrazovanja i društvenih nejednakosti. Za tzv. „nove“ sociologe obrazovanja upravo je školsko znanje instrumentalno za stvaranje i održavanje društvenih nejednakosti. Ti kritički teoretičari kurikuluma dekonstruiraju tezu o znanju kao neutralnom i „iznad politike“ te pozivaju da se u ime društveno potlačenih skupina razotkriva političnost školskog znanja. Arnot (2006) taj proces ilustrira na primjeru analiza na temu roda, moći i pedagogije u obrazovanju koje primjerice pokazuju kako je matematičko znanje i uspjeh u njemu konstruirano kao „muško“ u obrazovnom radu. U hrvatskom kontekstu Baranović, Jugović i Doolan (2008) pokazuju kako su u brojnim slučajevima muški i ženski likovi u čitankama književnosti iz hrvatskog jezika prikazani rodno stereotipno (npr. ženski likovi kao nježni, a muški kao hrabri i razumni).

Političnost znanja bila je u fokusu rasprava u Hrvatskoj o posljednjoj reformskoj inicijativi iz 2016. godine. Konzervativna agenda vezana uz ulogu školovanja očitovala se na više razina. Jedan njezin aspekt je ono što Moore i Young (2001) nazivaju „neo-konzervativnim tradicionalizmom“ prema kojem je uloga kurikuluma razvijanje poštovanja prema kanonu i održavanje tradicije. Ilustraciju te pozicije nalazimo u izjavama poput jedne od bivših ministrica obrazovanja: „Ne može se iz lektire izbaciti 'Juditu' Marka Marulića, on je otac hrvatske književnosti. To ni u ludilu ne može biti eliminirano. Kao ni Marin Držić. Pa on je pisao drame prije nego što se Shakespeare rodio“ (Tportal 2016). Ova zabrinutost o dokinuću „nacionalnog kanona“ marginalizira kritičke rasprave o „kanonu“ kao izrazu kulturnog elitizma i kao isključivom za primjerice žene te autorice i autore koji nisu iz zemalja globalnog Sjevera. Kako navodi Carlson (2006: 100), „Ideologija djeluje na način da ljudima predstavlja 'odabranu tradiciju' znanja koje uključuje narative i perspektive dominantnih skupina dok istovremeno selektivno isključuje doprinose i perspektive marginaliziranih skupina“.

Nadalje, tezu da znanje nije neutralno i tenzije između konzervativne i progresivne političke agende u obrazovanju, može se ilustrirati i raspravama o predmetima poput povijesti (posebno kako je prikazana nacionalna povijest), građanskog odgoja i obrazovanja te zdravlja. Na primjeru građanskog odgoja i obrazovanja, dok je konzervativnoj političkoj agendi naglasak na njegovanju domoljublja i nacionalnog identiteta, progresivna stavlja naglasak na uvažavanju kulturne različitosti; dok progresivna agenda afirmira kako je kroz povijest društvena konstrukcija „muškoga“ i „ženskoga“ značila isključivanje žena iz javnog prostora, konzervativna agenda inzistira na biološkim razlikama između muškaraca i žena osporavajući pojam „roda“. Iz perspektive kritičke teorije kurikuluma, progresivna politička agenda u obrazovanju zastupa perspektive onih koji nisu u pozicijama društvene moći, koji su žrtve predrasuda i diskriminacija, dok konzervativna govori u ime dominantnih skupina. Primjerice, dovoditi u pitanje društvenu konstrukciju „muškoga“ i „ženskoga“, odnosno pojam „roda“ kojim se ta konstrukcija zahvaća, i dovoditi u pitanje korištenje tog pojma u obrazovanju, ide u prilog patrijarhalnim društvenim odnosima koji su kroz povijest ženama onemogućivali afirmaciju izvan obiteljskog doma. U tom kontekstu, rod je pojam koji zahvaća mogućnosti za društvenu emancipaciju žena. Pozicija kritičke teorije kurikuluma bila bi da isključenje pojma „roda“ iz odgojno-obrazovnog iskustva, između ostaloga, osiromašuje vokabular kojim možemo bolje razumjeti sebe i često nepravedne društvene odnose oko nas.

Kao što je već spomenuto, rasprave u vezi s prijedlogom *Okvira nacionalnog kurikuluma* iz 2016. godine ilustriraju tenzije između konzervativne i progresivne političke paradigme u obrazovanju pri čemu je važno istaknuti da su obje zapravo prisutne u reformskim inicijativama u hrvatskom osnovnoškolskom obrazovanju. Primjerice, prijedlog *Okvira nacionalnog kurikuluma* iz 2016. godine navodi kako nacionalni kurikulum promiče temeljne društvene vrijednosti koje uključuju domoljublje te kako valja njegovati nacionalni identitet kao i njegovati interkulturalizam kojem je u fokusu „razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika da bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura“ (2016: 7). Kao što je i ranije sugerirano, suživot konzervativne i progresivne orijentacije u dokumentima obrazovnih reformi ne iznenađuje, s obzirom na to da obrazovanje odražava zastupljenost tih pozicija u širem društvenom kontekstu. No, problem je kada se te političke pozicije predstavljaju kao neutralne u raspravama o reformi obrazovanja. Citirajući Applea (1979), Dimitriadis, Weis i McCarthy (2006) navode sljedeće: „jezik učenja nastoji biti apolitičan i ahistorijski čime prikriva kompleksni nesus političke i ekonomske moći i resursa koji su u pozadini značajnog dijela organizacije i selekcije kurikuluma“ (1979: 28). Dodatno, problem postoji u praksi kada se politički primat daje konzervativnom ideološkom projektu kojim se održavaju društvene nejednakosti.

• ELITIZAM U IZRADI KURIKULUMA •

Jedan od mehanizama za dobivanje političkog legitimiteta vezano uz reformu obrazovanja naglašavanje je uključenosti različitih aktera u proces izrade reformskih prijedloga u obrazovanju. Tako Predgovor *Nastavnog plana i programa za osnovnu školu* iz 2006. godine započinje rečenicom „Nastavni plan i program za osnovnu školu rezultat je rada neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi – učitelja, pedagoga, psihologa, defektologa, knjižničara te mentora, savjetnika i sveučilišnih nastavnika na poboljšanju odgojno-obrazovnog i nastavnog rada u osnovnoj školi“ (2006: 7). Slično tomu, Predgovor *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* iz 2011. godine sadržava zahvalu za izradu dokumenta „članovima i stručnjacima u području odgoja i obrazovanja triju Vijeća za nacionalni kurikulum, odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, pedagogima, psiholozima, knjižničarima, stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijskog profila, sveučilišnim profesorima, akademikima“ (2011: 5). S obzirom na to da je *Okvir nacionalnog kurikulumu* iz 2016. godine još uvijek formuliran na razini prijedloga, ne postoji predgovor u kojem se naglašava uključenost različitih aktera, ali iz izjava predstavnika Ekspertne skupine te stručnih i javnih rasprava koje su provedene o prijedlogu *Okvira nacionalnog kurikulumu*, možemo zaključiti da je i u razradu ove reformske inicijative bilo uključeno mnogo ljudi. Poruka koja se šalje svim trima reformskim inicijativama jest da je proces izrade dokumenata bio inkluzivan.

Za razliku od prvih dviju reformskih inicijativa gdje inkluzivnost u kontekstu sudjelovanja u izradi kurikularnih dokumenata nije bila predmetom rasprave, reformsku inicijativu iz 2016. godine obilježile su kritike o inkluzivnosti procesa. Iz perspektive kritičke teorije kurikulumu, u izradu kurikulumu ključno je uključiti praktičare, odnosno one koji su svakodnevno u kontaktu s učenicima, kao i same učenike i učenice. No u hrvatskom kontekstu kritika inkluzivnosti procesa donošenja kurikularnih dokumenata nije bila vezana uz nedostatan uključivanje odgojno-obrazovnih radnika i učenika, nego naprotiv, uz nedostatan uključivanje onih koji zauzimaju elitne pozicije u hrvatskom znanstvenom sustavu.

Da izrada kurikulumu nije samo borba oko toga koje je znanje najvrednije, nego i čije je znanje najvrednije razvidno je iz dokumenta *Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi* (2017) koji je objavio Hrvatski pedagoško-književni zbor. Iako se u dokumentu nastavni kadar ističe kao ključan za povećanje kvalitete nastave, na više se mjesta reproducira hijerarhija u znanosti i obrazovanju te perpetuira elitizam u izradi obrazovnih reformi. Primjerice, u jednoj od stručnih recenzija objavljenih u spomenutom dokumentu navodi se: „Cjelokupnu vertikalu poučavanja Matematike mogu meritorno osmisлити timovi sastavljeni od pojedinaca gotovo isključivo iz znanstveno-nastavnih sveučilišnih zajednica, koji imaju `pogled odozgo` i koji istinski razumiju kako je matematika kao znanost strukturirana“ (2017: 56). Još jedan primjer takvog elitizma vidimo i u sljedećoj izjavi: „pri svemu nisu konzultirani sveučilišni znalci, što je strašno“ (2017: 71). Izjava Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti o praćenju provedbe reforme obrazovanja (2015) dodatno ilustrira čije se znanje u konačnici smatra „istinski“ legitimnim u osmišljavanju obrazovnih reformi: „U razdoblju od 2004. do 2006. godine je na kurikularnim promjenama za osnovne škole radila skupina znanstvenika međunarodnog ugleda (među njima 22 člana Akademije) što bi trebalo predstavljati podlogu za daljnji rad na reformi obrazovanja“. U navedenim tvrdnjama „znalci“ i „stručnjaci“ isključivo su iz znanstvenog sektora.

Iako ideal participativnosti u izradi obrazovnih reformi uključuje i sudjelovanje onih koji zauzimaju elitne pozicije u znanstvenom sektoru, prethodne izjave problematično podcjenjuju važnost osoba izravno uključenih u odgojno-obrazovni rad. Poruka koja se šalje je da proces donošenja obrazovnih reformi treba uključivati različite aktere, ali da su pravi „znalci“ o obrazovnoj reformi zapravo znanstvenici sa sveučilišta, znanstvenih instituta, akademici. Ovaj zaključak može se ilustrirati i sljedećom izjavom jedne sveučilišne nastavnice: „Važno je stoga odmah na početku postaviti pitanje zašto među članovima stručnih i radnih skupina za Jezično-komunikacijsko područje i nastavni predmet Hrvatski jezik nema niti jednoga sveučilišnog nastavnika s kroatističkih odsjeka filozofskih fakulteta premda je upravo njihova uloga u obrazovanju nastavnika koji će provoditi reformu ključna. Nedostaju također ugledni znanstvenici iz područja filologije iz vodećih znanstvenih ustanova, kao što su HAZU ili Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, koji bi mogli pomoći u kompetentnome posredovanju znanja iz matičnih znanosti koje su polazište kompetencija“ (2017: 232). Takve elitističke izjave, uz problematično prisvajanje „ekspertize“ i „kompetentnosti“ vezane uz obrazovanje, na jednoj praktičnoj razini otvaraju pitanje o tome zašto se ti akteri nisu uključili u izradu prijedloga *Okvira nacionalnog kurikulumu* kada je za taj vid participacije bio objavljen javni poziv. Dodatno, naglašavanje važnosti „znanstvene“ perspektive ostavlja pogrešan dojam da je perspektiva znanstvenika politički neutralna. Dapače, izjave osoba iz znanosti, primjerice kritike da se predmetni kurikulum iz Hrvatskog jezika nedovoljno bavi razvijanjem svijesti o nacionalnoj pripadnosti i nacionalnom identitetu, signaliziraju konzervativnu političku opciju.

• ZAKLJUČAK •

Polazeći od uvida kritičke tradicije u sociologiji obrazovanja ovim se osvrtom na primjeru reformskih inicijativa u hrvatskom osnovnoškolskom obrazovanju nastojalo ilustrirati kako je zapostavljen problematičan doprinos koji odgojno-obrazovni sustav ima u reproduciranju društvenih nejednakosti, kako je odgovor na pitanje „koje je znanje najvrednije“ i političke prirode te kako „stručnost“ može biti isključiva, elitistička kategorija. Dodatno, sugerirano je da se prikazima budućnosti u dokumentima reformskih inicijativa kao „više sadašnjega“ ili kao nečega posve nepredvidiva učvršćuje ideja da nema alternative postojećem poretku, što u prilog ide onima koji u sadašnjem poretku zauzimaju dominantne pozicije.

Doprinos kritičke tradicije u obrazovanju u upozorenju je da obrazovne strukture i procesi utjelovljuju šire društvene procese, uključujući i problematičnu reprodukciju društvenih nejednakosti, kao i da obrazovne reforme nisu samo intelektualni i administrativni pothvat, nego i mjesta suprotstavljenih političkih agendi, pri čemu neokonzervativna i neoliberalna agenda nerijetko imaju prvenstvo. Iz perspektive ostvarivanja ideala jednakosti, pravednosti i demokratičnosti u odgojno-obrazovnom radu i društvu, takvo je stanje zabrinjavajuće.

POPIS LITERATURE

Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge. (Prvo izdanje)

Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge. (Drugo izdanje)

Arnot, M. (2006). Retrieving the Ideological Past: Critical Sociology, Gender Theory, and the School Curriculum, u: L. Weis, C. McCarthy i G. Dimitriadis (ur.), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education* (17-36). New York: Routledge.

Baranović, B., Jugović, I., Doolan, K. (2008). *Kojega su roda čitanke iz književnosti?* Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Carlson, D. (2006). Are We Making Progress? Ideology and Curriculum in the Age of No Child Left Behind, u: L. Weis, C. McCarthy i G. Dimitriadis (ur.), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education* (91-114). New York: Routledge.

Davies, W. (2017). Reasons for Corbyn. *London Review of Books*, 39(14): 3,6.

Dimitriadis, G., Weis, L., McCarthy, C. (2006). Introduction, u: L. Weis, C. McCarthy i G. Dimitriadis (ur.), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education* (1-13). New York: Routledge.

Facer, K., Craft, A., Jewitt, C., Mauger, S., Sandford, R., Sharples, M. (2011). *Building agency in the face of uncertainty: A thinking tool for educators and education leaders*. Dostupno na poveznici: <http://anticipation2017.org/wp-content/uploads/2016/08/Building-Agency-in-the-Face-of-Uncertainty-Thinking-Tool.pdf>

Izjava Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti o praćenju provedbe reforme obrazovanja (2015). Dostupno na poveznici: <http://info.hazu.hr/upload/File/Mediji15/5Izjava-HAZU-O-PRACENJU-PROVEDBE-REFORME-OBRAZOVANJA.pdf>

Moore, R., Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4): 445-461.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Dostupno na poveznici: http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nacionalni_okvirni_kurikulum_-_listopad_2011_.pdf

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Dostupno na poveznici: http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf

Okvir nacionalnog kurikuluma (2016). Dostupno na poveznici: <http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-kurikuluma-onk/>

Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi (2017). Dostupno na poveznici: http://info.hazu.hr/upload/File/Dokumenti_17/17_Priloz_i_raspravu_o_obrazovnoj_i_kurikulnoj_reformi---Crvena_knjiga_kb.pdf

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2015). Dostupno na poveznici: <https://vlada.gov.hr/UserDocImages//2016/Glavno%20tajni%C5%A1tvo/Materijali%20za%20istaknuto/2014/Strategija%20obrazovanja%20znanosti%20i%20tehnologije//Cjelovit%20sadr%C5%BEaj%20Strategije%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>

t-portal (2016). Novi popis lektire podijelio profesore – od oduševljenja do zgražanja. 2.03.2016. Dostupno na poveznici: <https://www.tportal.hr/kultura/clanak/novi-popis-lektire-podijelio-profesore-od-odusevljenja-do-zgrazanja-20160301>



www.oz.goo.hr



www.goo.hr

listopad 2017.