
Europski GLASNIK

14

AKTUALNOST JOHNSA BASKINA
IN MEMORIAM TEA BEUČIĆ RIMAY (1958.-2009.)

KRIZA UČENJA

REDEKERE: KRIZA ŠKOLE JE KRIZA ŽIVOTA
ALAIN, HANNAH ARENDT, LEO STRAUSS: ŠTO JE
HUMANISTIČKO OBRAZOVANJE? JOSE ORTEGA Y
GASSET: MISJA SVEUČILIŠTA, JACQUES DERRIDA:
SVEUČILIŠTE BEZ AVTORIZACIJE, FINKELKRAUT:
GIMNAZIJALCI, NITROVA KULTURA, TODOROV:
JOS DAVAJ OD ŠKOLE BLOKIRAJ STUDENTSKA SVEUČILIŠTA,
MUNICH, LOUISIANC: POŠLITE NEOLIBERALIZMA,
GIBSON, DONOŠITE BRISTOLIAN PORUČENJE ŠTO
U VISOKOM ŠKOLSTVU DEAN KOSHE, O RIJEKAMA
STUDENSKOME OKRUŽENJU... DO I RUGGERO:
"NEĆEMO MI PLAĆATI ZA VAŠU KRIZU", ZLATAR:
BLOKADOM - ZA JAVNOSTI HORVAT, ŠTAKS:
ANATOMIJA DITINJE POBUJNE

ZAGLUPJEVANJE I PROTIVKULTURNI

CARR, NYRIL KYRIAK, VICENTE: PROTIV HIGIJENIJE
GOMULEA BRETTON, SIEZ, WOLTON

ARTIČIJE I TEKA I ANTIČIJA

URSPRNGI, RUBY, PALLASSMAA, OČI KOŽE

POREZI I ČITANJA PRILA

RADE JARAK: MAJANA (SUTRA), SUVREMENA
BOLEVIJSKA POEZIJA, DRETTAR: BOJE, OIGANSKA
RAPSODIJA OŠOJNIK, MACHIELSON, TOMAŠEVIĆ



Kriza obrazovanja

— Bordura: Crnohumorni citati ————— ➔

DIVLJENJE

Kad želimo da nam se dive, idealno je biti mrtav.

Michel Audiard

DOB

U cvijetu sam dobi koja počinje mirisati na krizanteme.

Robert Lassus

Nisam više u godinama kad se umire mlad.

Jules Renard

tih navedenih skupina. U školama i visokim školama bit će više kongruencije između zahtjeva i stvarnosti. Elitne institucije će svoje učenike i studente regrutirati iz pripremljenih elitnih ustanova i »elitnih obitelji«, standardne institucije će iz standardnih škola i obitelji privući onu klijentelu koja ne očekuje ništa drugo nego stjecanje kompetencija putem standardiziranih načina posredovanja znanja. Na dnu se nalaze one institucije koje su usmjerene prema kompenzatorskoj skrbi novog donjeg sloja. Novi sustav socijalizacijom stvara onu klijentelu koja mu je potrebna za vlastitu egzistenciju.

Završne napomene

Rezultati analize o PISA-i, Bolonji & Co. su sljedeći: oba procesa su dio i vodeće snage jedne velike transformacije u kojoj je ideal obrazovanja kao kulturnog dobra i stručnog znanja zamijenjen obrazovanjem koje je svedeno na kompetencije i ljudski kapital. Kao duboki uzrok te promjene identificirali smo pomicanje simboličke moći dalje od nacionalne obrazovne elite prema novoj transnacionalno organiziranoj eliti znanja školovanoj prirodnoznanstvenom metodikom, koja je ušla u koaliciju s transnacionalnom gospodarskom elitom. To pomicanje simboličke moći poticao je razvoj uskih ispreplitanja i stabiliziranje transnacionalnih mreža aktera (obrazovni istraživači), institucija (OECD, EU) i paradigmi. Na taj način je pokrenut proces koji sam sebe jača i koji sam stvara temelje za svoju egzistenciju i koji prilagođava strukture legitimiranja i očekivanja novoj paradigmi, dok se postupcima New Public Managementa osigurava da se uzori implementiraju i u praksu nacionalnih obrazovnih sustava kako bi odgovarajućim socijalizacijskim procesima izrasla prilagodljiva klijentela. Značajan sastavni dio te transformacije je nastanak hibrida koji starim zahtjevima više nisu, a novim još nisu dostatni. Uočljivo je da će ovaj razvoj nastaviti sa stvaranjem hibrida.

Kontroverza o daljnjem razilaženju na nacionalne putove razvoja ili o sve većoj konvergenciji pod vlašću globalnih racionalnih modela tako pronalazi odgovor: s transnacionalizacijom utjecajnih mreža aktera, institucija i vodećih ideja/paradigmi ide se prema konvergenciji u okviru vlasti koja je sve više pod utjecajem znanosti. Nacionalni putovi napretka u kontekstu svjetske kulture gube izvorni legitimitet i učinkovitost. Njihov »poremećeni« odnos prema stvarnosti još više razdvaja zahtjeve i zbilju. Institucije načelno još mogu desetljećima ustrajavati u hibridalnom, nesigurnom stanju, ali »obeščašćene« su, i stoga je pripremljen teren za temeljitiju promjenu u smislu PISA-ine i Bolonjske konformnosti.

S njemačkoga prevela Sabine Marić

Poslije neoliberalizma

Mogu li nacionalno-državni obrazovni sustavi preživjeti »slobodno tržište«?*

INGRID LOHMANN**

»Nestrpljiv da krene s programom obrazovnih vaučera u New Yorku prije nego što napusti službu, gradonačelnik W. Giuliani danas je doveo sedam članova Ministarstva obrazovanja na intenzivni tečaj o funkcioniranju takvog sustava. (...) Putovanje je bilo financirano novcem iz gradskog budžeta za školske programe 2000.-2001. koji je gradonačelnik osigurao (12 milijuna dolara). (...) G. Giuliani i njegova tri saveznika iz ministarstva (...) smiješili su se tijekom govora zagovarača vaučera iz Milwaukeea i hitali se na njihove šale, dok su četiri člana, koja su navodno bila protiv sustava vaučera, zadržali pokersko lice i bili tihi. (...) Članovi ministarstva iz Bronxa rekli su da se putovanje isplatilo, ali da je bilo previše jednostrano, jer su jedini protivnici sustava vaučera za koje su Njujorčani čuli bila skupina od 20-ak prosvjednika koja ih je dočekala u zračnoj luci« (Goodnough, 2001.).

Neoliberalizam ili konačni oproštaj od socijalne države

Obrazovno-politička nit vodilja njemačke savezne vlade 90-ih godina bila je pribavljanje što više *zagovornika* za neoliberalno prestrukturiranje javnog školstva. Značajan doprinos tome dao je bivši predsjednik Roman Herzog. Krilaticama: »Otpustimo škole i visoke škole u slobodu«, i »Naše obrazovne institucije ne smiju biti najgore«, pripremao je teren za odgovarajuće mjere (Herzog, 1997., 1999.).

* Lohmann, Ingrid: *After Neoliberalism. Mogu li nacionalno-državni sustavi preživjeti »slobodno tržište«?*, u: Ingrid Lohmann / Rainer Rilling (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Opladen, 2001., str. 89-107.

** Profesorica društvene povijesti ideja odgoja i obrazovanja na sveučilištu u Hamburgu. Autorica niza studija, urednica zbornika (zajedno s Rainerom Rillingom) *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, Opladen, 2001.

Cilj je bio rušenje javnog obrazovanja putem različitih formi privatizacije i komercijalizacije, kojim bi se obrazovni proces pretvorio u *Vlasničke operacije sa znanjem kao robom* (usp. Lohmann, 1999., 2000.). U međuvremenu se moglo uočiti da nakon te neoliberalne transformacije neće postojati *javne* obrazovne i znanstvene ustanove; da će pristupi znanju – bez obzira radi li se o školama ili o visokim školama, elektronskim bibliotekama, bazama podataka, internet portalima – biti ekonomski, tehnološki i sadržajno kontrolirani od transnacionalnih koncerna i zaklada; da će ti pristupi – posve razumljivo – morati biti plaćeni i skupi onoliko koliko »tržište« dopušta. Ovdje se slijedi agenda *Organizacije za gospodarsku suradnju i razvitak* i *Svjetske trgovinske organizacije*. Ta je agenda usmjerena prema čitavom javnom sektoru širom svijeta. Za obrazovno i znanstveno područje u Njemačkoj ključno mjesto ima Bertelsmann Stiftung (usp. tekstove Hirtta i Bennholda u ovom izdanju).

Osnovna misao i središnje krilatice takozvanih govora o obrazovanju ne dolaze iz Herzogova pera. Štoviše, one pripadaju ideološkoj i financijsko-političkoj ofenzivi neoliberalizma koja se posljednjih petnaest, dvadeset godina pobrinula da se javni sektor podvrgne istim ideologemima: »tržište«, »natjecanje«, »lokacijska kvaliteta«. Pritom su jezične konvencije za privatizacijsku politiku bile nametnute posredstvom moći, tj. pomoću globalnih institucija u gospodarstvu i financijama – OECD-a, WTO-a, Svjetske banke, IWF-a. Smislili su ih udruženi *think tanks*, poput *Cato Institute*, *Mont Pelèrin Society*, *World Economic Forum* i drugi (usp. Klees, 1999.; Toussaint, 1999.; Plehwe/Walpen, 1999.). To je krug u kojemu su djelovali ekonomski poput Friedrich v. Hayeka i Milтона Friedmana, koji su se pobrinuli da nacionalni i međunarodni mediji budu upoznati sa zapovijedima za marš. Koncept *school choice* i obrazovnih vaučera dolazi od Milтона Friedmana (usp. Friedman, 1973.). Prvi put ga je formulirao već 50-ih godina. Ali tek je nakon pobjedničkog pohoda neoliberalizma širom svijeta, od vremena *reganizma* i *tacé-rizma*, Friedman dobio priliku da svugdje propagira svoje predodžbe.

Die Zeit je u međuvremenu prodor bivšeg saveznog predsjednika procijenio kao uspjeh: Sad se napokon više ne razgovara samo o reformi nego se inovacije doista primjenjuju. Došlo je do pomaka na sceni, prezentiraju se obrazovne inicijative i projekti obnavljanja svih vrsta. I dobra vijest: »Većina se pokreće bez države.« Politika se sve više povlači iz te domene i područje reforme prepušta privatnim inicijativama (Etzold, 1999., 39). Taj se razvoj nije doimao posve sigurnim ni krajem 90-ih: na kraju članka ističe se nada da će pojedinačne inicijative ojačati škole i visoke škole i da će sve željene inovacije učiniti dostupnima čita-

vom društvu. U međuvremenu je postalo jasno da je sumnja u tom pogledu više no prikladna. Očekivana ravnoteža između države i tržišta, kakvu je želio neoliberalizam, neće se dogoditi.

Mnogo toga upućuje na to da je neoliberalizam posljednji nastup liberalizma u povijesnom razvoju kapitalističkog svjetskog sustava i njegovih financijskih tržišta. On stoga figurira kao liječnik porodičar konačnog delegitimiranja jedne nacionalne politike usmjerene prema socijalnoj državi i istodobno pomaže transnacionalnim sporazumima pri prodoru, koji kontrolu investicijskog poslovanja transnacionalnih koncerna stavlja izvan snage posredstvom nacionalnih zakona, kao što je bilo planirano s *Multilateral Agreement on Investment* (M.A.I.), te je opet pokrenuto putem *General Agreement on Trade in Services* (GATS) (usp. i Wallerstein 1995., 232-251; Opitz, 1999., 239).

Povratka socijalnoj državi, dakle, neće biti, osobito ne za škole. Štoviše, odlučujući faktor njihova budućeg razvoja je kvaliteta u razvoju odnosa kapitala, vulgo globalizacije. Jer dok na nacionalnoj razini ne postoji dovoljno moćan društveni subjekt (klasa, sloj, skupina) koji svoju ekonomsko-kulturnu budućnost veže uz dobro izgrađeni javni obrazovni sustav, moćni akteri – udruge poslodavaca, transnacionalne banke i koncerni, njihove zaklade – i u okviru nacionalne politike kreću prema komercijalizaciji. Oni odavno znaju da se kod javnih ustanova ne može toliko zaraditi koliko kod privatiziranih. Istodobna linija razgraničavanja glede zadržavanja ili rušenja javnih ustanova prolazi točno kroz građanski srednji sloj. Sve dok borba nije odlučena, državna obrazovna politika zadovoljava se daljnjim smanjenjem sredstava za javne ustanove, brine se usto za rast imidža tržišnih ideologa, te se bavi rigoroznom kontrolom tržišno prikladnom *performansom* škola i visokih škola: TIMSS, PISA, LAU i *rankings* svih vrsta priprema ih za preuzimanje (za posljedice pedagoškog djelovanja Klausenitzer, 1999.; za posljedice komercijalizacije na sveučilištima Lohmann, 2001.b).

Pojavljuje se i drugi odlučujući faktor. Budući da informacijske i komunikacijske tehnologije (IuK) već danas omogućavaju da se pristup javnom znanju može ponuditi uz malu cijenu, svakako ih se treba najbrže moguće staviti pod diktat interesa kapitala i profita. Dok bi IuK tehnologije – pod drugim društveno-političkim opcijama – utopiju jednog društva znanja, koja zaslužuje to ime, mogli približiti, dominantni način implementacije (orijentirane na moć i profit) medija zaoštrava negativne efekte neoliberalističke transformacije obrazovnoga i znanstvenog područja. *Način implementiranja i zapošljavanja* novih tehnologija procesu komercijalizacije, koji bi postojao i bez IuK, daje dinamiku ko-

ja se nije mogla previdjeti prije nekoliko godina (usp. Barbrook/Cameron, 1997.; Krysmanski, 2001.).¹

Kakve se razvojne perspektive mogu očekivati za škole? Ovdje iskustva iz drugih zemalja nude dovoljno materijala. No prvo nekoliko napomena o očekivanom djelovanju »tržišta i natjecanja« u školstvu, kako ga propagira Milton Friedman.

Očekivani učinci »tržišta i natjecanja«

U središtu argumentacija za »otvaranje škola prema tržištu« stoji tvrdnja da državna birokracija sprečava sve obrazovne reforme jer se ne želi lišiti državnog monopola u školstvu. Ona tako školama uskraćuje mogućnost da krenu u međusobno natjecanje za učenike i novčana sredstva kako bi tako dobile poticaj za usavršavanje svojih učinaka. Povijest javnog školstva s te je točke gledišta lanac reformi, kojemu slijede reforme reformi i uvijek iznova revidirani pokušaji uređivanja. Birokratska sredstva upravljanja – zakoni, zapovijedi, propisi – previše su gruba: dođu, nužna kako bi se spriječila zlouporaba, ali neuspješna u tome da potiču usavršavanje učinaka. Prije svega, ne postoje sredstva kojima bi se škole ili učitelji nagradili za dobro ispunjen zadatak ili kaznili za loše odrađeni; javne i privatne ustanove koje sudjeluju u natjecanju, s druge strane, podložne su tržišnim mehanizmima, kao što su nagrada za uspjeh i kazna za nemarnost; mušterije, klijenti, škole, donatori novca koji izostaju čvrsti su argument, ističe se. Kad su podređeni čak i samo umjerenoj tržišnoj disciplini, škole su pokazale veću odgovornost, efektivnije su i omiljenije nego pod državnim monopolom (Gerstner, 1995., 19f; kritički Cookson, 1999.).

Drugi argument branitelja tržišta tiče se navedenog prava roditelja da svojoj djeci izaberu školu izvan njihova mjesta boravka – *school choice*. Na to utjecajni američki *Committee for Economic Development* ističe:

»Većina učenika dodijeljena je školama na temelju slučajnoga geografskog položaja. (...) Nije ni čudo da škole u kojima nedostaje natjecanja imaju obilježja monopolista. Kao dio javnog sektora, škole nikad neće biti potpuno podložne tržišnoj igri. Istodobno mislimo da bi određeni poticaji i određene prednosti tržišta mogli i trebali biti uvedeni u javno školstvo. Tako bi, primjerice, regionalni i držav-

ni upisni sustavi (...) omogućili izbor među raznolikim javnim školama. Takva sloboda izbora nagradila bi škole koje izlaze ususret obrazovnim ciljevima obitelji koje su ih izabrale i bila bi podsjetnik školama koje se izbjegavaju (Gerstner, 1995., 21f).

School choice i obrazovni vaučeri širom svijeta danas su najvažniji instrument neoliberalnog prestrukturiranja školstva. Rasprave o tome vode se u Engleskoj i SAD-u već od 80-ih godina (usp. Halsey, 1997.). U to se vrijeme u Njemačkoj operiralo konceptima poput »autonomija škole« i razvoj »školskih programa« (dok se uz to vezani, zbiljski, pedagoški reformni zahtjevi bez milosti instrumentaliziraju za »štedno-političko« inducirano ekonomiziranje škola). Postupno se i ovdje uvodi brži ritam, što – osim ukidanja reklama u školama u različitim saveznm državama – pokazuju dva primjera iz Hamburga. Trgovinska komora u Hamburgu početkom 2001. predložila je da se u čitavoj saveznoj državi jednim modelom pokuša uvesti obrazovne vaučere, a za proljeće 2002. je državno vijeće planiralo zgrade hamburških škola prodati privatno organiziranim društvima s ograničenim jamstvom (Senatsdrucksachen 98/0713 odnosno 16/1158; usp. Gesellschaft der Freunde, 2001.). Društva s ograničenim jamstvom potom bi zgrade iznajmljivala školama – i diktirala uvjete pod kojima škole posluju.

Ne obraćajući pozornost na pojedinačne razlike, svugdje se slijedi ista agenda: prodor privatnih gospodarskih načela upravljanja u javnom sektoru, gospodarska preinaka obrazovnih i znanstvenih institucija kako bi djelovale poput kapitalističkih gospodarskih ustanova krenule u međusobnu konkurenciju, proizvodile što jeftinije, donosile profit (i razmjensku vrijednost pretpostavljale upotrebnoj) i težile monopolističkoj poziciji. Tržišna ideologija služi tome da zamagli takvo stanje stvari i da retorički služi interesima uspona građanskog srednjeg sloja, bez obzira na uže kupovne i poslovne perspektive. Pojednostavnjena srž tržišne ideologije uvijek pritom glasi: radi se o tome da se kupcima i prodavateljima ponudi najbolja prigoda kako bi se oni na osnovi vlastite slobodne volje sastali (Gerstner, 1995., 21; slično Heinsohn/Steiger u ovom izdanju, koji bi pri dosljednijoj primjeni svoje vlastite teorijske analize [1996.] na neoliberalnu politiku transformacije mogli znati i bolje).

Teorijski pogledi iza kulisa »slobodnog tržišta«

No što se događa na takozvanom »slobodnom tržištu«, dakle tamo gdje se navodno slobodni i isti pojedinci sastaju kako bi razmijenili proizvode, kupili ih i prodali? Gdje se navodno cijene za proizvode i

¹ Kao najnoviji primjer usp. sporazum o usavršavanju učitelja između Intel Corporation i NRW vlade, http://www.e-nitiative.nrw.de/fortbildung/intel_pm2001.htm (lipanj 2001.).

usluge određuju uvijek na temelju ponude i potražnje tako da se samo najbolji – drugim riječima, privatizirane a ne javne škole – održe?

S iluzornim shvaćanjem tržišta kao velikog utemeljitelja slobode i ravnopravnosti obračunavao se i Karl Marx u *Temeljima slobode*. Navodna ravnopravnost i sloboda pojedinaca nestaje čim se pogleda iza površinskog procesa cirkulacije robe i utvrđivanja cijena:

»S jedne strane, zaboravlja se da od samog početka *pretpostavljanje* razmjenske vrijednosti (...) u sebi već uključuje prinudu za individuuma, da njegov neposredni proizvod nije proizvod za njega, nego (...) da individuum ima egzistenciju još samo kao proizvođač razmjenske vrijednosti, dakle već je uključena cijela negacija njegove prirodne egzistencije; (...) da to pretpostavlja podjelu rada itd. u kojoj je individuum već postavljen u drugim odnosima, a ne u onim pukih *razmjenjivača* (...) S druge strane, zaboravlja se da viši oblici koje sad dobivaju razmjena i odnosi proizvodnje koji se u njoj realiziraju, nipošto ne zastaju na toj jednostavnoj određenosti (...) Najzad, ne vidi se da je već u jednostavnom određenju razmjenske vrijednosti i novca latentno sadržana suprotnost najamnine i kapitala itd. Cijela ta mudrost izlazi, dakle, na to da se ostane kod najjednostavnijih ekonomskih odnosa, koji (...) su čiste apstrakcije (...) ali koji su u zbilji posredovani najdubljim suprotnostima« (Marx, 1857.).²

Brojke iz SAD-a pokazuju da pojedinci koji se susretnu s namjerom razmjenjivanja nisu u istom položaju. Barem polovica tamošnjih kućanstava uopće ne akumulira kapital; niži srednji sloj i niži slojevi žive iz mjeseca u mjesec. Većina svoj kapital ima izražen u kućama, dionicama i osiguranjima, nad čijom tržišnom vrijednošću nemaju nikakav utjecaj. Donjih 80% američkih kućanstava kontrolirali su tek 6% financijskog bogatstva 1989. godine; 20% gornjeg sloja kontroliralo je 94%, a 1% posto najviših gotovo 50% posto bogatstva (Galbraith, 1998., 187). Slične groteskne dimenzije neravne raspodjele bogatstva ističe jedan UN-ov izvještaj. Prema njemu, 1996. godine širom svijeta trebalo bi se sakupiti 348 osoba kako bi se došlo do bogatstva od tisuću milijardi dolara. Sljedeće je godine bilo potrebno samo 225 osoba kako bi se sakupila ista svota, a 1999. trebalo je 200 superbogataša kako bi se došlo do svote od tisuću milijardi dolara, dok je siromaštvo gotovo svugdje poraslo (usp. Toussaint, 1999.). Takvim brojevima iskazano polariziranje bogatstva

² Citat prema »Temelji slobode. Osnovi kritike političke ekonomije (Grundrisse)«, prev. Branko Petrović, Gajo Petrović i Moša Pijade, Zagreb, Naprijed, 1974. – nap. prev.

nadilazi mogućnost predočavanja, no ono se 2001. godine u World Wealth Reportu Merrill Lynch Internationala znatno produbilo (Wall, 2001.).

Ne samo u Marxovo vrijeme nego i danas mnogobrojni teoretičari »tržište« smatraju presudnim sektorom ekonomije – pogrešna interpretacija koja je, prema Fredericu Jamesonu (1997.), proizvela jednu od djelotvornijih sustavnih spoznajnih zapreka moderne. S pogledom prema raspravi o obrazovnim vaučerima, Jameson podsjeća na Marxov uvod da je već u 19. stoljeću čežnja za jednostavnijim objašnjenjem i rješavanjem problema teoretičare navela da počele otkloniti tamne strane novčanoga gospodarstva uklanjanjem novca. Nisu shvatili da će oprečnosti i neravnopravnosti kapitalističke ekonomije putem novca biti samo objektivizirane, ali da neće nestati zbog jednostavnih zamjena poput vaučera ili kupona.

Danas gospodarski teoretičari pokušavaju pomoći globalnom prodoru »slobodnog tržišta« navodom da je načelo razmjene antropološki i povijesno univerzalno. Nasuprot tome Gunnar Heinsohn i Otto Steiger pokazuju da ekonomska znanost nije dosad stigla do zadovoljavajuće teorije tržišta, nego da se u potrazi za načelom razmjene, u koje predteoretski vjeruje, izgubilo u fikciji:

»Ako se pritom samo rijetko tvrdi da je novac postojao i u kamenom dobu, onda se o operaciji razmjene koja je navodno podređena onoj uporabi novca – za što je potrebno tržište – govori da postoji oduvijek. Ono što današnja teorija treba istraživati, događalo se dakle od samih početaka ljudskog roda. Njezin imperijalni zahtjev na univerzalnu valjanost prisiljava neoklasiku da se odrekne uporabe središnjih kategorija u suvremenom gospodarstvu koje nisu vrijedile ni za homo sapiens sapiensa, koji se nakon nestanka neandertalca, odnosno u mlađem kamenom dobu, pojavio na povijesnoj pozornici« (Heinsohn/Steiger, 1996., 31, 40).

Heinsohn i Steiner tvrde da se u suvremenom vlasničkom društvu konstituiralo tržište tek kad proizvođači moraju tražiti kupce, i to kupce koji mogu platiti dovoljno visoku cijenu robe kako bi proizvođači uz kamate mogli vratiti kredite koje su podigli za pokretanje proizvodnje. »Konkurencija je tako vezana uz *zadužene* proizvođače, a ne uz proizvođače koji *razmjenjuju* dobra ili potrošače. Ona dakle ne postoji tamo gdje se dobro (...) proizvodi uz zaduživanje i iz drugih razloga, jer stoga nije roba« – kao u plemenskom društvu ili feudalizmu, ali i u socijalizmu, gdje zbog nepostojanja vlasničkopravnih temelja dobra nisu bila roba (Heinsohn/Steiger, 1996., 322f u. passim). U modernom vlasnič-

kom društvu, u kapitalizmu su »tržište i natjecanje« mjesto na kojemu zaduženi proizvođači konkuriraju za trgovinske ugovore kako bi mogli ispuniti svoje kreditne ugovore – a ne mjesto pod crkvenim tornjem gdje dobra mijenjaju svog vlasnika.

Obrazovanje je na osnovi klasične liberalističke ideje bilo dobro koje je doduše trebalo biti producirano zbog upravljanja vlasništvom; obje kategorije, obrazovanje kao i vlasništvo, su tijekom Stein-Hardenberg-schen reforme bile politički određene (usp. Lohmann, 2000.). No upravo obrazovanje nije trebalo nestati u logici kapitalističkoga gospodarenja nego zadržati relativnu autonomiju. Stoga je koncepcijski bilo smješteno u političku sferu građanske javnosti, a ne neposredno u ekonomsku sferu, kao što je bilo slučaj sa kasnim razumijevanjem znanja. Wilhelm von Humboldt i drugi obrazovni teoretičari i političari njegova vremena imali su kapitalističko vlasničko društvo u vidokrugu – kao i mnoštvo materijalnih dobara koja su se pred njihovim očima pretvarala u robu. Pomoću »obrazovanja« kao nove koncepcije društvenoga i individualnog odnosa sa znanjem trebali bi svi »građani« biti u mogućnosti kontrolirati ekonomske uvjete, i to putem građanskih-demokratskih-državnih-javnih institucija koje sami konstituiraju. No tu je došlo do stupnjevanja; tko je posjedovao malo ili ništa, snaći će se i s neznatnim obrazovanjem (osobito prema mišljenju Schleiermachersa, ali i Humboldta).

Danas se materijalno ne transformira samo oblik znanja. I normativni rekurs na liberalističku osnovnu ideju koja pripada ideološkoj srži moderne je ad acta. To otvara mogućnost rastanka od iluzija koje taj rekurs stvara. No klasična ideja obrazovanja i danas predstavlja intelektualni izazov što nitko ne bi tvrdio za tržišnu ideologiju koja bi normativno trebala doći na njezino mjesto.

Međunarodna iskustva s neoliberalističkom školskom politikom

Prethodno sam skicirala kako na školstvo SAD-a djeluje prodor neoliberalističkih tržišnih načela (Lohmann, 2000.a, usp. Steiner-Khamsi u ovom izdanju). Richard Hatcher u svom prilogu punim detalja predstavlja taj razvoj u Engleskoj. Stoga ću se u nastavku koncentrirati na vijesti iz drugih regija svijeta.

Čile, 1980.

Čile je bila jedna od prvih zemalja u kojoj su bili uvedeni školski vaučeri, obrazovni bonovi po modelu Milтона Friedmana (Folgender Car-

noy, 1996.). Čileanski primjer je relativno brzo pokazao da – za razliku od tržišnih zagovornika koji to i dalje propagiraju – djeca iz obitelji s manjim primanjima iz toga ne izvlače prednosti. Kao i u SAD-u tako je i u Čileu sustav vaučera produbio jaz između škola privilegiranih i onih nepriviligiranih. Obrazovnih vaučera u Čileu ima od 1980. godine; bili su sastavni dio paketa dereguliranja vojne vlasti pod Pinochetom. Jedna od prvih mjera je bilo ukidanje tarifne autonomije školskih sindikata i uvođenje privatnih ugovora. Nakon što je školsko osoblje prešlo iz javnoga u privatni sektor, javne, gradske škole mogle su zapošljavati i otpuštati nastavno osoblje po želji i sklapati ugovore kao da se radi o privatnim poduzećima. Mnoštvo škola je bilo otpušteno iz strogo definiranih okvira curricula i standarda kvalitete. Uslijedili su sljedeći rezultati.

Prvo su početkom osamdesetih porasli izdaci za obrazovanje jer je vlada tijekom prijelaza na privatne ugovore učiteljima plaćala novčane naknade. No potom su, čak i kad se uračunaju prilozima roditelja, obrazovni izdaci drastično pali. Državni doprinos obrazovnih izdataka je 1985. godine iznosio 80%, odnosno 5,3% bruto društvenoga proizvoda. 1990. godine je državni udio pao na 68%, a udio u odnosu na bruto društveni proizvod na 3,7%. Porast privatnih izdataka u obrazovanju nije bio dostatan da pokrije taj minus. Smanjenje državnog udjela odrazilo se posebice na srednje škole i sveučilišta; ovdje su se znatno smanjili izdaci po glavi.

Obitelji sa srednjim i višim primanjima najviše su profitirale od privatnih škola koje je podržavala država; veliki broj njihove djece prešao je u privatne škole. One su imale pravo odabirati učenike/ce. Troškovi za privatne škole su u pravilu viši no što ih pokrivaju obrazovni vaučeri. Ali ima i privatnih škola koje ne prihvaćaju obrazovne vaučere; u tom slučaju obitelji same snose troškove. Prema gruboj statističkoj podjeli stanovništva po primanjima u tri skupine – 40% s malim, 40% sa srednjim i 20% s višim primanjima – 1990. godine je 72% djece iz 40% obitelji s manjim primanjima pohađalo gradske, javne škole. Samo 51% djece od 40% obitelji sa srednjim primanjima pohađalo je javne škole, 43% njih je pohađalo privatne škole koje financijski potpomaže država, i 6% djece pohađalo je privatno financirane elitne škole. Samo 25% djece od 20% obitelji s višim primanjima je pohađalo državne škole, 32% njih pohađalo je škole financijski potpomognute od države i 43% djece pohađalo je elitne škole. Uvođenje tržišnog mehanizma u Čileu stoga nije dovelo do socijalnog ujednačavanja kao što su tvrdili tržišni ideolozi.

Istodobno se trebalo čekati na jedan učinak koji su stalno propagirali branitelji tržišnog modela – preciznije na poboljšanje školskog uspjeha.

Državni testovi koji su u četvrtim razredima bili provedeni 1982. godine, kratko nakon uvođenja sustava vaučera, te ponovno 1988. godine, pokazali su pad uspjeha od 14% u španjolskom jeziku i 6% u matematici. Istraživanje koje je provela Svjetska banka pokazalo je pad uspjeha osobito kod djece iz obitelji s nižim primanjima koji pohađaju državne škole i privatne škole financijski potpomognute od države. Test proveden 1990. godine pokazao je napredak u španjolskom jeziku i matematici, ali nisu nadmašili rezultate iz 1982. godine, tj. rezultate kratko poslije početka reformi. Osim toga se utvrdilo da djeca iz obitelji sa srednjim primanjima imaju bolji uspjeh u privatnim školama dok su djeca iz obitelji s malim primanjima uspješni ako pohađaju javne škole.

Podvučemo li crtu, čileanski primjer je tako pokazao da uvođenje tržišnog modela mnogostruko negativno utječe na školski uspjeh i da snažnije polarizira školstvo, a da pritom ne raste kvaliteta obrazovanja. U Čileu je nakon smjene vlasti 1990. godine upravljanje obrazovnim prostorom opet djelomično bilo recentralizirano. Tržišnim modelom previđeni, spontani natjecateljski efekti – reforma nastavnog plana, rast nastavne kvalitete, učinkovita uprava – jednostavno se nisu ostvarili, posebice ne u regijama s niskim primanjima. Čim su sindikati opet postali legalni, nastavno osoblje se udružilo kako bi se borilo za bolja primanja i pravo na odlučivanje.

Novi Zeland, 1989.

Kako bi se poboljšala kvaliteta gradskih obrazovnih ustanova, godine 1989. su tijekom vlasti laburista uvedeni instrumenti roditeljske slobode izbora – *school choice* – i autonomna školska uprava, prema želji mnogobrojnih roditelja i školskih uprava (Folgenden Fiske, 2000.). I ovdje su mjere djelomično imale negativne rezultate. Suprotno namjerama vlade pojačalo se etničko polariziranje, a s druge su strane loši učenici bili koncentrirani u određenim školama. Vladini predstavnici već odavno potvrđuju da tržišni model natjecanja za barem četvrtinu škola nije model koji donosi uspjeh. Novozelandski program reformi poznat je kao *Tomorrow's Schools*. Neki promatrači tvrde da se radi o najradikalnijoj reformi koju je obrazovni sustav jedne industrijske nacije ikad prošao. Pritom je nadzor nad osnovnim i srednjim školama prešao sa središnjeg ureda na lokalno izabrane gremije čiji su članovi većinom roditelji. Od početka 90-ih roditelji imaju i pravo na slobodan izbor škole. Pritom škole imaju pravo na izbor učenika ako je broj prijavljenih veći od kapaciteta škole. Financiranje, okvirne smjernice, kontrola nad ispunjavanjem zadataka ostali su dio centralizma.

Novi Zeland ima 3,8 milijuna stanovnika, a među njima nimalo zanemariv broj Maora i pacifičkih otočana. Budući da su srednji slojevi skloni kvalitetu škole procjenjivati na osnovi njezina etničkog sastava, postoji snažna polarizacija između ustanova s pretežno europskim stanovništvom i škola s velikim udjelom manjina. Doduše, danas u Novom Zelandu mogu konkurirati škole iz boljih četvrti. Škole etničkih manjina i siromašnijeg stanovništva na silaznoj su putanji, tijekom koje pada broj prijava učenika, raste broj odlazaka učitelja i smanjuju se resursi. Osim toga se u tim školama skupljaju slabiji učenici i oni koji su bili izbačeni iz drugih škola. Vlada koja nije bila spremna suprotstaviti se tome, naposljetku je bila izložena tolikom pritisku da je krajem 90-ih godina poduzela izravne intervencije u problematičnim školama s ciljem poboljšanja uvjeta podučavanja i učenja. To, naravno, ne pristaje teoriji tržišnog samoreguliranja školstva (usp. i Small o.J.).

Kina, 1993.

Prva privatna škola u Kini otvorena je 1992. godine, a 1993. dopušteni su tržišni mehanizmi financiranja pod određenim uvjetima. Već krajem 1996. godine je 6,8 milijuna učenika pohađalo ukupno 60.000 privatnih škola – to je gotovo pa 4% svih kineskih škola (Cheng/DeLany, 1999.). Privatne škole su pritom one koje su u privatnom vlasništvu i one koje se privatno financira i one kojima se tako i upravlja. Tvrtke koje imaju škole i gospodarska poduzeća i koje ulaze u poslovne odnose sa školama smatraju se neprofitnim ustanovama i oslobođene su poreza. Tako je, primjerice, tvrtka *Nobel Learnign Systems (Nobel Learning Communities)*; usp. *Diplomatic Planet*, 2001.; Weiss, 2001.), koja je uvrštena na burzu, u suradnji s *South Ocean Development Corporation* aktivna u nekoliko privatnih škola za kinesku elitu: prema studiji iz 1994. godine, u 39% slučajeva je glava obitelji koja je svoju djecu poslala u privatne škole bio voditelj trgovačkih ustanova i tvornica ili vodeći menadžeri high-tech poduzeća, 18% njih su zaposlenici tvrtki iz Pekinga ili vladajućih institucija iz provincija, 14% njih je prije toga bilo zaposleno u inozemstvu, gotovo 9% radi u ustanovama financiranim stranim kapitalom i gotovo 6% bili su samostalni djelatnici (usp. i Kwong, 1997., Zou, 1997.).

Ontario, Kanada, 2001.

Pri predstavljanju svojih planova u svibnju 2001. godine, vlada kanadske provincije Ontario objavila je iznenađenoj javnosti odluku o smanjenju poreza roditeljima koji svoju djecu šalju u privatne škole.

Ona će do 2006. godine iznositi 3.500 kanadskih dolara godišnje po djetetu. Ta mjera je bila poznata kao *Equity in Education Tax Credit*. Zbog planiranog manjka novca u državnoj blagajni od 300 milijuna dolara pretpostavljalo se da se broj učenika upisanih u privatne škole neće povećavati. Kritičari su se bojali porasta prijava u privatne škole, što će skupo stajati porezne obveznike. Tada je 102.000 učenika pohađalo 730 privatnih škola – uključujući vjerske škole muslimana, sikha, Židova.

Tijekom izborne borbe koja je konzervativce dovela na vlast 1999. godine, predsjednik vlade Harris zalagao se za održanje i izgradnju javnih škola. Kritičari su njemu i njegovu ministru financija Flehertyju predbacivali da za planirano smanjenje poreza – »one of the most dramatic attacks« na stopedesetogodišnje postojanje javnog školstva u kanadskoj provinciji – nemaju punomoć. Kako god se ona objašnjava, mjera vodi prema sustavu obrazovnih vaučera SAD-a: »Uzima im se porez i daje privatnim školama, i to je definicija sustava vaučera.« Ona ionako nedovoljno financiranim javnim školama oduzima još poreznog novca, koji bi bio nužno potreban za zamjenu vlažnih pomoćnih zgrada prikladnim školama, za programe za potporu djece s posebnim potrebama, za nove školske knjige, zapošljavanje dodatnih učitelja, manje razrede u osnovnoj školi, izgradnju igrališta itd. (The Toronto Star, Metro Edition, 10.+11.5.2001). Predstavnik liberala Dalton McGuinty poticao je sve stanovnike Ontarija kojima javno školstvo leži na srcu da »se late oružja« (The Globe and Mail, 12.5.2001.).

Prigovor da su uručili porezni poklon dobrostojećim i bogatima, koji bi ionako svoju djecu slali na skupe privatne škole, vlada je odbila: troškovi nezavisnih privatnih škola penjali su se djelomično i do 15.000 dolara i više godišnje. Ušteda poreza neće prelaziti 3.500 dolara godišnje po djetetu. Vlasti je posebno bilo stalo do toga da obiteljima s malim ili srednjim prihodima olakša odabir neke vjerske privatne škole: »Radi se o više novca za djecu, radi se o većoj slobodi izbora za roditelje – roditelje koji cijene kulturalne i vjerske tradicije svoje zajednice« (Flaherty, TTS 10.5.1).

Katoličke škole su ušle u program javnog financiranja odlukom koju je 1985. godine donijela Davisova vlada. Otad su predstavnici drugih vjerskih skupina zahtijevali izjednačavanje prava. Godine 1996. je Vrhovni sud donio odluku u njihovu korist, a 1999. godine je Ured za ljudska prava pri UN-u javno osudio diskriminiranje nekatoličkih škola u državnoj financijskoj politici. Ministar obrazovanja je, bez obzira na međunarodni pritisak, istaknuo da se poreznim novcem neće financirati ostale vjerske škole. Predstavnici nekatoličkih vjerskih skupina stoga

su bili ugodno iznenađeni sadašnjom odlukom. I po njihovu mišljenju nije se dogodilo ništa osim zakašnjelog poteza.

Samo, *timeo et dona ferentes*, kako objasniti promjenu stava vlade? Postoje dvije interpretacije. Jedna je da je ministar financija pronašao novi način za smanjenje troškova obrazovanja. Retorički upakirano kao davanje prava slobode izbora roditeljima koji žele održati vjersko-kulturalne vrijednosti svoje zajednice, vlada je znatno reducirala državne troškove za obrazovanje: jer privatna škola državu ne stoji više od 3.500 dolara godišnje, ostatak školarine plaćaju roditelji. No svaki učenik koji pohađa javne škole državu stoji 7.000 dolara. Troškovi se dakle smanjuju za 50% kad učenik iz javne škole prijeđe u privatnu. Ali zašto se toliko novca oduzima javnim školama i upumpava u privatne?

Ovo objašnjava druga interpretacija: *Equity in Education Tax Credit* povećava očekivanja *for-profit* škola. On potiče privatne gospodarske tvrtke da financiraju škole ili nude svoju uslugu upravljanja školom. To se manje tiče skupih, starih privatnih škola, koje se ne moraju brinuti ni o skupljanju novca ni o broju prijava. Prije svega se radi o *for-profit* školama čije prijave povećavaju troškove škola u susjedstvu, nakon što je »vlada uvjerala ljude da javni školski sustav nije dobar poput privatnog«. Od početka mandata nove vlasti broj se učenika u privatnim školama povećao za jednu četvrtinu, od 75.000 do 102.000 (TTS 11.5.1).

Privatne škole smiju odabrati svoje učenike prema kriterijima kao što su bogatstvo, vjerske osnove, kulturni identitet, učinkovitost. Javne škole to ne mogu i njihovi zagovarači odbijaju segregaciju učenika prema podrijetlu, vjerskoj pripadnosti, imućnosti roditelja s pogledom prema nužnosti socijalne integracije u multikulturalnom društvu (usp. i Gogolin u ovom izdanju). Podsjećaju na to da je u vrijeme uklanjanja rasnih prepreka u SAD-u bila zadržana podjela među školama. S 300 milijuna dolara usmjerenih u privatne škole transferira se porezni novac u škole:

- koje za razliku od javnih škola nisu dužne podvrći se mjerenjima (brojke, ugovoreni učinci) koje određuje država;
- koje nisu dužne podvrći svoje učenike iz 3., 6., i 9. razreda standardiziranim testovima učinka;
- koje ne podnose budžet i ne moraju ga dati na odobravanje;
- ne moraju dopuštati inspekcije;
- koje ne moraju zaposliti samo učitelje koji raspolažu državnim certifikatima;
- koje mogu svoje problematične učenike prebaciti u javne škole;
- koje ne moraju rabiti samo odobrene školske knjige,
- i podučavati teoriju evolucije (TTS 11.5.1).

Poslije neoliberalizma

Slična iskustva s privatiziranjem dostupna su u velikom broju zemalja i regija, između ostaloga u Južnoafričkoj Republici, Hong Kongu, Argentini, Meksiku (uap. CICE; o ulozi IWF-a i Svjetske banke, Andersen, 2001.). Iako se rezultati razlikuju – ova tri efekta neoliberalističkog prestrukturiranja obrazovanja prisutna su svugdje: prvo padaju državni izdaci za obrazovni sektor, zatim se zaoštava socijalna nejednakost u pristupu znanju, i treće, roditeljima iz srednjeg sloja sviđa se što njihova djeca više ne dijele klupu s Krethi i Plethi.

Svugdje se građanski srednji sloj, koji je izložen pritisku socijalne polarizacije u vremenu globalizacije, nada spasu od pada u područje niskih primanja i usponu među superbogate. Pitanja o socijalnom zajedništvu u društvu, pa čak i o istim šansama i ravnopravnosti tako moraju zaostajati. Na takvo i slično prisilno stanje, koje nužno utječe na držanje i stavove velikog dijela nacionalnog stanovništva, tržišne institucije (Altvater/Mahnkopf) se mogu uzdati širom svijeta. Stoga toliko artikulacijski sposobno stanovništvo danas ne artikulira znatan otpor.

Danas se širom svijeta loše piše održavanju javnih (obrazovnih) ustanova. No ne postoji razlog da ih se glorificira. Uporaba obrazovnih institucija u korist reprodukcije vladinih i vlasničkih interesa nacionalne buržoazije u 19. stoljeću bila je analizirana i kritizirana kao poveziivanje obrazovanja i vlasništva (od Bourdieu/Passeron, Herrlitz/Hopf/Titze, Blankertz, Klafki, Vierhaus i drugih). No, postojeće analize o reprodukciji socijalne nejednakosti u javnim obrazovnim sustavima ne otkrivaju kakve dimenzije će poprimiti socijalna nejednakost u pristupu znanju, kad ono što je u moderni bilo »obrazovanje za sve«, a potom koncipirano kao »opće obrazovanje«, postane dio kapitalističkih vlasničkih operacija, tj. kredita, hipoteka, plaćanja kamata i davanja u zalog. Taj proces se ne zaustavlja niti pred liberalističkim konceptom slobode ljudi.

U moderni je pojedinac postao osoba s određenim pravima raspolaganja koje jamči država – na svoje (materijalno i duhovno) osobno bogatstvo, vlasništvo, radnu snagu. Iz te pravne ograde koja je sadržana u pojmu građanske slobode proizlazi »ekonomska podređenost te vlasničke kategorije« koju su istaknuli Heinsohn/Steiger (1996., 362). Rezultat je da je u moderni osoba pravno zaštićena da vlasništvo nad samom sobom uvede kao jamstvo protiv kredita – da upravlja sama sobom kao osobom (čak i da želi). Sve donedavno stoga nitko nije došao na ideju da na tržištu ponudi dionice samog sebe.

Transformacija obrazovnog procesa u vlasničkim operacijama sa znanjem kao robom koja se skriva pod eufemizmom »društvo znanja«, razrješava pravno garantirana prava raspolaganja od njezina ekonomskog temelja. Nalazimo se na početku novog ropstva. No rijetko se ropstvo događa bez pristanka pojedinaca koji se nadaju prednosti u odnosu na konkurenciju.

Državne i javne obrazovne ustanove su s povijesnog stajališta tranzitorni fenomen. Tamo gdje su najduže opstale, nisu starije od dvjesto godina, i puno starije vjerojatno neće ni postati. Do tog rezultata mora se doći ako privatiziranje i komercijaliziranje javnog obrazovanja smatrate onime što jest: početkom kraja javnog uređivanja odgoja i znanosti kakvog poznajemo iz doba moderne. Moderna nestaje pa tako s njome i funkcija obrazovnog sustava – konstituiranje građanstva i njegove nacionalne države. No možda se u kompliciranim uzajamnim transformacijskim odnosima između regionalnih i državnih teritorija i globalizacijskih procesa pojave novi razlozi i nove koalicije za javno obrazovanje.*

S njemačkoga prevela Sabine Marić

* Ranija verzija ovog članka izdana je u dokumentaciji *Schule zwischen Markt und Staat. Bildungskongress der GEW Hessen am 12. September 2000. in der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt na Majni, 2001.*