
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 OBRAZLOŽAVANJE? JOSE ORTEGA Y
GASSET: MISIJA SVJEČELIŠTA, JACQUES DERRIDA:
SVJEČELIŠTE BEZ AVTETA, FINKELKRAUT:
GIMNAZIJALCI, NITROVA KULTURA, TODOROV:
JOS DAVIČUO ŠKOLA BLOOM: STUDENT SVJEČELIŠTE,
MUNICH, LOUISIANC: PUBLIČE NEOLIBERALIZMA,
GIBSON, DONOŠIJEV, BRISTOLIAN PORUČJEŠTVO
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 PROTIVSRKNI

CARR, NYRIL KYRIAK, VICENTE: PROTIVHIGESONJE
GOOGLEA BRETTON, SREZ, WOLTON

ARTIČIJE I TEKA I ANTIČIJA

URSPRNGI, RUBY, PALLASSMAA, OČI KOŽE

POREZI I ČITANJA PRILA

RADE JARAK: MAŠANA (SUTRA), SUVREMENA
BOLEVIJSKA POEZIJA, DRETTAR: BOJE, OIGANSKA
RAPSODIJA OSTIJEK, MACHIELSO, TOMAŠEVIĆ



Kriza obrazovanja

— Bordura: Crnohumorni citati ————— ➔

DIVLJENJE

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

Michel Audiard

DOB

U svijetu sam dobi koja počinje mirisati na krizanteme.

Robert Lassus

Nisam više u godinama kad se umire mlad.

Jules Renard

kao cjedilo koje će propustiti preostatak najboljih i mogućnosti bez iluzija. Zbiljska zajednica čovjeka je, usred svih sebi protuslovnih simulakruma zajednice, zajednica onih koji teže istini, potencijalnih spoznavatelja, to jest, u načelu, svih ljudi u mjeri u kojoj oni žele spoznati. No to ustvari uključuje tek nekolicinu pravih prijatelja, kao što je to Platon bio Aristotelu upravo u onom trenutku kad se nisu složili u vezi s naravi dobra. Njihova ih je zajednička briga za dobro povezala; njihovo neslaganje o njemu pokazalo je da jedan drugoga trebaju kako bi ga razumjeli. Bili su apsolutno jedna duša kad su se posvetili tom problemu. To je, prema Platonu, jedino zbiljsko prijateljstvo, jedino zbiljsko zajedničko dobro. Upravo se ovdje nalazi veza za koju ljudi tako očajno žele da se pronađe. Druge vrste povezanosti samo su nesavršeni odrazi te jedne koje pokušavaju biti samoodržive, koje svoje jedino opravdanje stječu od temeljne povezanosti s tom jednom. To je smisao zagonetke o slabo vjerojatnim filozofima-kraljevima. Oni imaju pravu zajednicu koja je primjer za sve druge zajednice.

To je radikalno učenje, no možda je primjereno našem radikalnom vremenu, u kojem su približne privrženosti postale toliko upitne, a mi ne znamo ni za kakve druge. Ovo doba nije krajnje nezdravo za filozofiju. Naši su problemi tako veliki i njihovi su izvori tako duboki da za njihovo razumijevanje filozofiju trebamo više nego ikad, ako ne očajavamo zbog nje, i ona se suočava s izazovima, što je razvija. Ja još uvijek vjerujem da su sveučilišta, ispravno shvaćena, mjesta gdje zajednica i prijateljstvo mogu postojati u našem vremenu. Naše mišljenje i naša politika nerazmrsivo su postali vezani uz sveučilišta, i ona su nam dobro služila, da ljudske stvari budu ono što one jesu. No unatoč svemu tome, i čak i ako one zaslužuju naše usrdne napore, nikad se ne bi smjelo zaboraviti da Sokrat nije bio profesor, da je bio usmrćen, i da je ljubav prema mudrosti preživjela, djelomično zbog njegova *individualnog* primjera. To je ono što je stvarno važno, i to moramo zapamtiti kako bismo znali kako obraniti sveučilište.

Ovo je američki trenutak u svjetskoj povijesti, onaj zbog kojega će nam se zauvijek suditi. Baš kao što je u politici odgovornost za sudbinu slobode u svijetu zapalo naš režim, tako je sudbina filozofije u svijetu zapala naša sveučilišta, i to je dvoje povezano kako nikad prije nije bilo. Težina zadatka koji nam je zadan golema je i uvelike se sumnja u to kako će budućnost suditi o našem upravljanju.

S engleskoga preveo Snježan Hasnaš

Obrazovanje i znanost između globalne kulture i nacionalnih razvojnih puteva

RICHARD MUNCH*

Uvod

Ovisnost društvenog razvoja o prijednom putu (*path dependancy*) postala je neka vrsta dogme sociološkog istraživanja. Izvorno poimana kao kritika teorije modernizacije, teorem se toliko osamostalio da je postao prepreka za prepoznavanje globalnih transformacija (usp. Pierson, 2004.; Beyer, 2006.). Na suprotnoj strani je sociološki institucionalizam Johna Meyera i njegova tima koji podržava sve veću dominaciju globalne kulture kao mjerodavne sile pri ustrojstvu nacionalnih država, organizacija i pojedinaca (Meyer et al., 1997.; Boli i Thomas, 1999.; Drori et al., 2003.; Meyer, 2005.; Hasse i Krücken, 1999.; Greve i Heinz, 2005.). I s Maxom Weberom bi se moglo razgovarati o globalnom širenju racionalizma u vladanju svijetom koji potječe iz zapadne kulture (Weber, 1920./1972.: 435-443); 1972.: 143-147; 1971.: 595-598; Münch, 1986./1993., 2001.; Schluchter, 1988.). Globalna kultura daje scenarij po kojemu se nacionalne države, organizacije ili pojedince može zamisliti kao odgovorne aktere (Meyer i Jepperson, 2000.). Kako bi se pred sudom globalne kulture dobilo priznanje, moraju odgovarati njezinim načelima i primijeniti ih u svojem djelovanju. Prema Meadu ova bi se instanca mogla pojmiti kao generalizirajući Drugi (Mead, 1968.), koji je stalno prisutan u mislima i djelovanju i koji se brine za globalno homogeniziranje uzora.

Ukoliko se širom svijeta doista može uočiti širenje istih misaonih i organizacijskih obrazaca te obrazaca djelovanja, to se s institucionali-

* Richard Munch, profesor sociologije na sveučilištu u Bambergu. Objavio je zapažene knjige o krizi sveučilišnoga obrazovanja i novim društvenim elitama. Njegova najnovija knjiga je *Globalen Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Suhrkamp, Frankfurt/M., 2009.

stičke perspektive ne može objasniti kao univerzalno djelotvorna funkcionalna efektivnost, nego kao njihova legitimna uloga u zamjeni načela globalne kulture univerzalnim zahtjevom valjanosti i u delegitimizaciji partikularnih nacionalnih tradicija.

Sad se iz perspektive teorema o ovisnosti o prijednom putu može uvesti argument protiv dijagnoze globalnog širenja homogenog obrasca jer će najkasnije pri praktičnoj implementaciji djelotvorni postati tromost razmišljanja, postojeći interesi (*vested interests*) profitirajućih aktera danih institucija i troškovi transakcija koji će se pobrinuti da difuzija modela globalne kulture neće promijeniti ništa glede opstanka nacionalnih idiosinkrazija. Institucionalistički koncept razdvajanja formalnih struktura i struktura djelovanja vodi računa o tim protusilama (Meyer i Rowan, 1977.). Zamjena globalnih idola u povijesno dorašlim kontekstima lako može dovesti do disfunkcionalnosti, i upravo zato je razdvajanje javno predstavljene formalne strukture nužno zbog legitimnosti, kako bi se razmišljanje, organiziranje i djelovanje moglo funkcionalno oblikovati. No ipak na taj način često nastaju disfunkcionalni hibridi čija unutarnja proturječja u velikoj mjeri mogu kočiti djelotvornost institucija.

Umjesto da se inzistira na ovisnosti o prijednom putu ili hegemoniji globalne kulture, trebalo bi se pojasniti da obje snage stoje u složenom uzajamnom odnosu. Odlučujuću ulogu pri izgradnji *world polityja* igraju globalne mreže sudionika (u obliku međunarodnih vladinih organizacija i međunarodnih nevladinih organizacija), međunarodne institucije kao i već opisani globalni idoli (Boli i Thomas, 1999.). Što se mreže, institucije i kulturni modeli više osamostaljuju, to više poprimaju transnacionalni karakter koji je neovisan o odnosima moći i pregovorima nacionalnih vlasti. Što taj proces više napreduje, to nacionalni sudionici gube na suverenitetu i legitimnoj moći. Tako postaju agenti globalne kulture i tek putem nje postaju legitimni sudionici. No to se uvijek događa na razini formalne strukture koja se može udaljiti od strukture djelovanja svakodnevnne prakse kad su u pojedinačnom kontekstu prisutni moćni akteri. Budući da se globalna kultura može stvoriti samo putem razlikovanja transnacionalnih, institucionalnih i kulturalnih polja, ona nužno dolazi u proturječje s uvedenim nacionalnim tradicijama, tako da se nagomilavaju anomalije, disfunkcionalnosti i sukobi oko legitimnosti. Skicirano razdvajanje pomaže kako bi se ti problemi držali u granicama.

Regionalne tradicije su u svakom slučaju izgubile svoju očitu vrijednost u odnosu na globalnu kulturu. Njihovi korisnici i branitelji izloženi su novim pritiscima legitimnosti, njihovi protivnici pronalaze nove mo-

gućnosti za učinkovitu opoziciju. U takvoj situaciji idiosinkratska lokalna ili nacionalna rješenja gube na funkcionalnoj djelotvornosti, budući da se njihovo okruženje promijenilo i da su im uz očitu vrijednost oduzeti i nužni motivacijski resursi agenata koje bi u svakodnevnom djelovanju trebali rabiti. Naposljetku u kontekstu globalne kulture nestaju i legitimitet i djelotvornost tradicionalnih kolektivnih poveznica i solidarnosti. Povijesno znanje koje je raslo u pojedinačnim kontekstima postupno zamjenjuje znanstveno znanje (Drori et al., 2003.). Tradicionalne veze pojedinaca i kolektiva zamjenjuju individualna autonomija i slobodan izbor veza u koje se može ući i iz kojih se po slobodnom izboru može izići. Ovaj razvoj tiče se i nacionalnih kolektivnih veza i stega. O raspodjeli životnih šansi više ne odlučuje pripadnost naciji ili poslovnoj skupini, nego individualni uspjeh na tržištu. Uz to su vezana dva značajna načela globalne kulture: prvo, opisana sakralizacija znanstvenog znanja, drugo, sakralizacija individualne autonomije. Vladajuće organizacije znanosti s tim u skladu se pretvaraju u globalne konsakracione instance znanja. U prvoj liniji od toga profitiraju sveučilišta i ugledne izvansveučilišne istraživačke organizacije (Stehr, 1994.; Frank i Gabler, 2006.; Frank i Meyer, 2006.).

Razvoj globalne akademske elite koja se sve više regrutira iz vlastitih redova i koja njeguje ekskluzivni, akademski stil života daje nužnu sakralnost znanju koju generiraju u vlastitim redovima (Buris, 2004.; Karabel, 2005.; Lenhardt, 2005.). Realno se uglavnom radi o zastupnicima američkih vrhunskih sveučilišta. Usporedivi multiplikatori uzora individualne autonomije su nacionalni ustavni sudovi, europski sud za ljudska prava i međunarodne organizacije za ljudska prava. One posljednje oblikuju sve gušću mrežu koja vrši pritisak na nacionalne vlade kako ne bi zanemarivale kršenje ljudskih prava. Način na koji UN tumači ljudska prava iz 1948. godine je svjetski kulturalni temelj te argumentacije (Boli i Thomas, 1999.; Koenig, 2005.a; 2005.b). Rezultat takve globalne kulture rezultira u afirmaciji dvaju mastertrendova: *instrumentalno racionaliziranje vlasti i univerzalna individualizacija načina života i raspodjele životnih šansi* (Münch, 1986./1993.; 2001.a). Pod vlašću se u najširem smislu podrazumijeva oblikovanje života putem vlada, organizacija i pojedinaca (i samovlasti). Način života znači orijentiranje djelovanja prema uzorima. Podjela šansi uređuje pristup pojedinaca k resursima načina života.

Instrumentalno racionaliziranje vlasti prije svega se odnosi na podizanje razine znanstvenosti, tj. sveobuhvatniju uporabu znanstvene ekspertize (Drori et. al, 2003.). Povećava se broj komisija i stručnjaka koji

sudjeluju u stvaranju zakona. To vrijedi i za formiranje organizacija i pri individualnom djelovanju. Iz toga proizlazi svojstvena dijalektika oslobađanja i zarobljavanja. Akteri se osjećaju slobodnima od ograničenosti tradicionalnog znanja i njegovih mjerodavnih nositelja, tj. lokalnih autoriteta. Tradicionalni zakonodavni i upravni organi, stranke, sindikati, crkve, udruge, strukovne grupe gube na legitimnoj moći. To je ona oslobađajuća strana. S druge strane, znanstvenim stručnjacima, osobito međunarodnim mrežama, institucijama i paradigmama raste legitimna moć. Stoga se širom svijeta slično definiraju problemi koji se potom rješavaju po istim principima. To je ona strana zarobljavanja. Radi se o procesu u kojemu se odgovorni funkcionari neke vlasti sve rjeđe izjašnjavaju kao vršitelji moći koje se onda u sklopu demokratskih kontrolnih postupaka može pozvati na odgovornost. Umjesto toga sve više nalikuju znanstvenom uređenju koje određuje što može biti razumno i ispravno djelovanje (Bittlingmayer, 2005.).

Sve veće podvrgavanje povijesnih, lokalnih praktika globalnim i dominantnim ekonomskim misaonim modelima od velikog je značenja za naše istraživanje. Ti modeli sve više vladaju društvenom politikom, od obrazovne do socijalne i zdravstvene politike. Osobito značenje pritom imaju modeli koji dolaze iz nove institucijske političke ekonomije. Stara institucijska politička ekonomija se putem političke ekonomije (Adam Smith, David Ricardo) i kritike političke ekonomije (Karl Marx) bavila institucionalnim temeljima (država, uprava, pravo) ekonomije, tj. ekonomskim temeljima države i uprave. Pritom se neoklasika posve usmjerila na ekonomske zakonitosti pod idealnim, teorijski specificiranim uvjetima. Uz to ide pretpostavka da svi akteri imaju pristup istim i punim informacijama i ukida se oblikovanje ljudskog djelovanja i odnosa između aktera i institucija. Ekonomska teorija se na taj način povukla iz istraživanja svih neekonomskih područja društva, i strukturiranje ekonomije putem institucija drugih disciplina – sociologije, političke znanosti i pravne znanosti – prepustila istraživanju.

Nova institucijska politička ekonomija prihvatila je upravo te dvije željene stvari i opet skrenula pozornost na ekonomsku stranu neekonomskoga i na institucionalnu stranu ekonomskoga. Otad ekonomija s još većim zahtjevom za univerzalnošću nastupa kao ona društveno-znanstvena disciplina koja može sve objasniti, ne samo pitanje ponude i potražnje od sudionika na tržištu i njihove učinke i cijene nego i podjelu rada u obiteljima, stjecanje obrazovanja i izvršenje krivičnih djela. Svaki put se pritom radi o investicijama koje donose manje ili više koristi akterima. Tijekom te ekspanzije ekonomskog razmišljanja nastala

je neka vrsta ekonomskog imperijalizma koja sva razmišljanja o ljudskim djelima i društvu podređuje vlastitim načelima.

Poticaj za razvoj nove institucionalne političke ekonomije dao je Ronald Coase sa svojim tekstom iz 1937. godine. Coase (1937.) u tom tekstu objašnjava zašto poduzeća uopće postoje i zašto ne funkcioniraju poput tržišta nego su organizirana hijerarhijski. Uglavnom tržišta nisu prikladna za složene zahtjeve i nesigurnosti proizvodnje i distribucije robe. Pritom organizacijski oblik jednog poduzeća ispunjava upravo te uvjete. U međuvremenu se nova institucijska politička ekonomija razvila u široko rasprostranjenu istraživačku metodu koja se bavi institucionalnim strukturiranjem ekonomije i ekonomskim strukturiranjem institucija. Osim institucija gospodarstva istaknuto mjesto zauzimaju pravne i političke institucije. Douglas North (1990.) je razvio sveobuhvatnu istraživačku metodu nove institucijske političke ekonomije. Gospodarske institucije osobito su predmet teorije transakcijskih troškova i principal-agent teorije, pravne institucije su predmet teorije prava raspolaganja, političke institucije su predmet ustavne političke ekonomije i nove političke ekonomije.

Za naše istraživanje su osobito značajne istraživačke metode koje se bave uzajamnom ovisnošću institucija i ekonomskog ponašanja, ali koje svoje modele prenose na predmete onkraj ekonomije u užem smislu, tj. na oblikovanje obrazovanja i znanosti. Teorija transakcijskih troškova osobito se bavi pitanjem zašto se određena roba proizvodi i dijeli u hijerarhijskim organizacijama, a druga na tržištu. Kenneth Arrow (1974.) i Oliver Williamson (1985.) su na temeljima Coaseova pionirskog rada značajno doprinijeli toj istraživačkoj metodi. Principal-agent teorija posvetila se posebnom problemu, odnosu naredbodavca (principal) i primaoca naloga (agent). Taj istraživački pristup uveli su 1976. godine Jensen i Meckling (1976.) u jednom članku o teoriji tvrtke. Bazira se na teoriji nepotpunih ugovora. U institucijsko-ekonomskom pogledu sve se društvene veze mogu pojmiti kao ugovorne veze. Kod nepotpunih ugovora obje se strane nalaze u više ili manje nesigurnom položaju (informacijske asimetrije) s obzirom na ugovornog partnera i izvršavanje zadatka. Naredbodavac je nesiguran je li primalac naloga spreman i sposoban od njega preuzeti proizvod i prema očekivanju i platiti. U primjeni teorije dominira perspektiva principala. S jedne strane, agentu mora dati relativno veliki prostor slobode kako bi mogao rabiti njegovo znanje i njegove sposobnosti. S druge strane, postoji opasnost da agent taj prostor slobode rabi u vlastitu korist, a na njegovu štetu. Postoji mogućnost da agent na uslugu principala ne odgovori protuuslugom (*hold up*),

da prostor slobode rabi u vlastitu korist (*shirking*), ili solidarnost, npr. kolegijalnost neke zajednice, besramno iskoristi (*moral hazard*). Stoga se pojavljuje potreba za kontrolom, koja se opet u interesu znanja i sposobnosti agenta manje bavi procesom nastajanja a više krajnjim proizvodom. Jedan čest oblik kontrole su dogovor oko ciljeva i pokazatelja na osnovi kojih se određuje količina i kvaliteta krajnjih proizvoda.

Nova institucijska politička ekonomija za ekonomsku teoriju predstavlja proširenje i nadilaženje neoklasičnih ograničenja. Donijela je nove uvide i nova područja primjene. Iz jedne sveobuhvatnije društveno-znanstvene perspektive ima zadatak ograničiti zlu stranu, stav o socijalnoj stvarnosti kao uskom spektru pretpostavki o ljudskom ponašanju, socijalnim vezama i strukturama društvene prakse. To osobito vrijedi za dimenzije ljudskog djelovanja koje nisu usmjerene na maksimiziranje koristi, socijalne veze koje se ne mogu svesti na obmane, i za strukture društvene prakse koje nemaju ugovorni karakter. Kod primjene institucijsko-ekonomskih modela te se neekonomske dimenzije propuštaju, stoga se socijalna realnost objašnjava samo na ograničen način i društvena praksa se nedostavno upućuje. No vladaju li ipak oblikovanjem socijalnih reformi, onda njihova praktična primjena zbog nepredviđenih uzajamnih ovisnosti uzrokuje niz neželjenih posljedica. Njihov osnovni učinak sastoji se tad u nekom obliku *self-fulfilling prophecy*. Ako se socijalna stvarnost – za razliku od nekoć – promatra samo u kategorijama ugovora i odnosa agenata i principala, onda će se odgovarajući akteri ponašati poput ugovornih partnera, odnosno principala i agenata, i zaboraviti sve što je prije obilježavalo njihovo djelovanje, njihove odnose i njihovu socijalnu praksu. Barem će to raditi buduće generacije koje su socijalizirane u takvom razmišljanju. Novi modeli prakse ne probijaju se zato jer bolje ispunjavaju stare ciljeve nego zato jer se ciljevi i sredstva nanovo utvrđuju. Često pritom nastaju institucionalni hibridi koji ne ispunjavaju ni stare ni nove ciljeve. Mi ćemo tu neobičnost, koja se smatra socijalnom promjenom, putem modernizacije moći promatrati ovdje kao i u području preinake obrazovanja u produkciju humanog kapitala koje je oblikovala PISA, te u području preinake sveučilišta u poduzeća koju su potakli McKinsey & Co. To će se pokazati i kod mjerodavno praktične primjene teorije principala-agenta, naime pri preinaci vlasti javnog sektora u uslužne pogone po mjerilu New Public Managementa (NPM), odnosno prema novom poreznom modelu (NSM) (Lane, 2000.).

Pokret New Public Managementa rezultat je utjecaja ekonomskog razmišljanja na reforme uprave, isprva u SAD-u, Velikoj Britaniji i Novom Zelandu, pa zatim i u mnogim drugim zemljama. Po tom modelu

tip birokratske uprave koji je opisao Max Weber (1922./1976.) pati od nefleksibilnosti, bezgranične ekspanzije, nemogućnosti podmirivanja financijskih potraživanja i manjkave kvalitete usluge za građane. Pod preinakom upravne vlasti u javna, ili, još bolje, privatna uslužna poduzeća govori se o više fleksibilnosti, svijesti o troškovima i kvaliteti usluga. U novim uslužnim poduzećima se razmišljanje u kategorijama ugovora, natječaja, troškova-dobiti, odnosa principala-agenta nove institucijske političke ekonomije pretvara u praksu. Birokratskih pravila – ali i djelovanje po mjerilima profesionalne etike – zamjenjuje ugovorni menadžment s dogovornim ciljevima, orijentacija na output zamjenjuje vjernost propisima, odnosno poslovna etika, kontroling, obračun troškova i dobiti, izvješća, budžeti, korisničke usluge, organizacija orijentirana prema procesima, quality managementu i benchmarkingu u konkurenciji s usporedivim ponuđačima učinka. To u odnosu na »teški« birokratski aparat djeluje iznimno moderno, manje skupo i učinkovito. Ista stvar vrijedi i za NPM, čiji je uspjeh manje rezultat boljeg ispunjavanju starih ciljeva a više promjene pogleda na socijalnu praksu, promjene ne samo sredstava nego i ciljeva i socijalizacije budućih generacija. Posljednju upravu mogu zamisliti samo kao uslužno poduzeće. Ne ponašaju se više kao činovnici ni kao profesionalci s vlastitom profesionalnom etikom, nego kao natjecatelji na tržištu. Žele maksimizirati vlastitu korist i tako ih natječaji, benchmarking i kontroling vodi prema unaprijeđenoj korisničkoj usluzi. Posljedica je da uvođenje NPM-a prati zahtjev da se pravnici zamjene ekonomima. Time se jamči da će se neovisno o činjenicama novo razmišljanje učvrstiti u praksi. Obnovitelji tako otvaraju nova radna mjesta za svoje profesije.

Problemi ove vrste modernizacije (izmjena sredstava i ciljeva) su da neočekivane uzajamne ovisnosti u praksi mijenjaju modele. I ovdje nastaju hibridi koji ne mogu više služiti starim ciljevima, a nove ne ispunjavaju. Stručni se poslovi prekrivaju obvezom pisanja izvješća, kontrolingom, skupim procesima pretraživanja (*screening*) i obuhvatnim marketingom uslužnih ponuda (*signalling*). Aktivnosti se jednostrano svode na ispunjavanje pokazatelja što kod složenijih zadataka vodi do gubitka kvalitete. To se paradoksalno zbiva pod egidom *quality managementa*. Mikropolitčke borbe oko pozicija vladaju svakodnevicom zbog preokreta prema nadmetanju i trajnim promjenama i pritom se dodatno umanjuje vrijednost postignutoga. Suradnici koji su dotad sasvim normalno obavljali svoj posao, postaju stručnjaci za *mobbing*. Kako bi se opisao proces reformiranja moramo posegnuti za engleskim pojmom »business process reengineering«, tako i za neželjene nuspojave postoje

samo engleski pojmovi. Jednostavno se ne uvode bolja sredstva za postizanje danih ciljeva. Više se radi o konstrukciji posve nove socijalne stvarnosti koja ima vlastiti jezik. Budući da novi jezik još nije dovoljno ukorijenjen u svijetu, često se doima nametnutim, ispraznim i pogrešnim. On je tad puka retorika. Umjesto očekivanih savršenih tržišta s otvorenom mogućnošću natjecanja često nastaju kvazitržišta s niz nesavršenosti, ili pseudotržišta koja se izdaju kao tržišta, ili pseudonatjecanja, koja su lažno predstavljena kao natjecanja. Iza tržišne retorike i retorike natjecanja skrivaju se monopolni, odnosno oligopolni procesi s posve drukčijim efektima od onih očekivanih. I tu zlu stranu modernizacije prema ekonomskim misaonim modelima susrest ćemo pri pretvaranju obrazovanja i znanosti u tržišne vrijednosti.

Odgovarajuće reforme se po pravilu opravdavaju funkcionalnom nužnošću prilagođavanja institucija novim zahtjevima i obećanjem da će doći do porasta učinka i uklanjanja funkcijskih deficita, a da pritom za to ne postoje čvrsti empirijski dokazi. Njihov proboj se stoga objašnjava manje funkcionalno a više mijenjanjem pozicija moći pa tako i difuzijom modela racionalnosti u oblikovanju društva. No argumenti o funkcionalnosti novim vlastodržcima daju legitimnost. Zbog toga po pravilu reformama prethodi dijagnoza stručnjaka po kojoj su organizacije i čitava društva bolesni, u deficitu funkcionalnosti, puni slabosti na području učinka, puni troškova koji nezaustavljivo rastu, otkaza suradnika i manjkavog angažmana građana. Mjerilo te dijagnoze je slika koja se oblikuje iz novog pogleda na svijet u odnosu na zdrave organizacije, odnosno društva. Pritom se ignorira da situacija izgleda posve drukčije iz starog pogleda na svijet. Iz novog pogleda na svijet slijedi i terapija koja se može sastojati samo u prilagođavanju organizacija i društva novom idealu, bez obzira na cijenu. Zle strane ideala moraju se pritom prihvatiti kako bi se moglo opstati pred sudom svjetske kulture.

Univerzalno individualiziranje vođenja života oslobađa pojedinca od lokalnih kolektivnih veza. Raspodjela životnih šansi kloni se organizacije putem kolektiva kako bi se predala zakonima tržišta. Pojedinač dobiva još prostora za igru s obzirom na slobodan razvoj, pripadnost kolektivima, a prateće privilegije daju mjesta otvorenoj formi raspodjele životnih šansi. Druga strana tog velikog oslobađanja pojedinca putem mreža, institucija i ideja vodilja, shema i paradigmi je njegovo podvrgavanje zakonima tržišta. Kroz tržišni uspjeh uočava se rekomodifikacija vođenja života pojedinca i rekomodifikacija raspodjele životnih šansi. Kolektivi koji su se razvili tijekom povijesti gube moć, pa tako i nacija kao kolektiv gubi snagu povezanosti i sposobnost kompenziranja nerav-

nomjernog tržišnog uspjeha. Jedna posljedica toga je da se nejednakosti među državama smanjuju, a one unutar države povećavaju (Münch i Buttner, 2006.). Socijalno diferenciranje životnih šansi oblikuje se putem odcjepljenja transnacionalne elite i marginalizirane skupine niskokvalificiranih od široke mase stanovništva koja je normalizirana na standardiziranom nivou vođenja života i životnih šansi, »novih malograđana«. Vladavina znanosti intervenira u taj proces tako da raspolaganje znanjem postaje središnji kriterij za socijalno uključivanje. To dolazi do izražaja zbog samorazumljivosti s kojom se govori o »društvu znanja«, odnosno ekonomije koja se »temelji na znanju«. U tako definiranom »društvu znanja« probija se stratifikacija prema stupnju raspolaganja znanjem, koja superponira i konolizira stratifikaciju za novcem, moći, podrijetlom i prestižem. Transnacionalna elita je u prvom redu elita znanja koja se odlikuje sposobnošću razvoja novog znanja. Marginalizirani puki siromasi su u prvoj liniji ljudi bez sposobnosti da primaju i obrađuju znanje. Između ta dva ekstrema stoji masa stanovništva koja postojeće znanje može preraditi i primijeniti, ali ne i proizvesti. Stratifikacija prema elitama znanja, radnicima znanja i nezalicama slijedi u sve većoj mjeri stratifikaciju prema dobiti, moći i prestižu (Reich, 1991.).

S gledišta ekonomske modernizacije društva kojom se ovdje bavimo, društvo znanja oblikuje ekonomija koja se bazira na znanju. To znači da se znanje prije svega shvaća kao ekonomski resurs. Stoga se njime trguje na tržištu kao dobrom pojedinca, investira se u znanje i umnožavanje znanja, a znanje donosi dobit. U toj perspektivi je razumljivo da su investicije u znanje stvar poduzeća koja se žele održati na tržištu znanja u konkurenciji s drugim poduzetima. Najmanje poduzeće te vrste je pojedinac koji investira u svoje obrazovanje kako bi iz tog »ljudskog kapitala« izvukao dobit, kao što je to iz institucijsko-ekonomskog pogleda rekao Gary Becker (1993.).

Dosljedno premještanje ove perspektive znači da je zadatak države manje vezan uz javno-pravne organizacije i kontrolu nad obrazovanjem i istraživanjem a više uz uređivanje i reguliranje tržišta za obrazovanje i istraživanje, na kojemu svako pitanje ima odgovarajuću ponudu i kod kojega rast obrazovanja i istraživanja donosi korist svima. Pojedinač će kao vlastito poduzeće na takvom tržištu pronaći one poticaje koji će dovesti do investicija u znanje i istraživanje u njegovu korist i korist društva. Kao što je Foucault (2006.) demonstrirao u svojoj analizi neoliberalizma i putem nje utjelovljene ideje sadašnje tehnike upravljanja, to je tipično za umjetnost vladanja u globalnom vremenu. Tamo gdje se oblikovanje društva sve manje može osloniti na vladanje teritorijem pu-

tem državnih zakona i državne moći stegne, umjetnost vladanja svoju potvrdu pronalazi u presijecanju poštivanja pojedinačnih prava i veridiciji putem tržišta (usp. Lemke, 1997.; Bröckling et al., 2000.; Lessenich, 2003.). No stvarnost je drukčija no što je teorija neoliberalizma zamislila. Pri ispunjavanju ideje usmjeravanja i povećavanja znanja i znanstvenog znanja pokazuje se velik broj nepotpunosti tržišta i nedostatnosti vladanja.

Tako se stvara dvostruka struktura vlasti: transnacionalno polje politike superponira nacionalno tako što političke i administrativne elite (vlade, parlamenti, stranke i udruge) imaju prevlast, dok se stručnjaci, menadžeri i savjetnici poduzeća nalaze u podređenom položaju. U tom klasičnom modelu demokratske vlasti u nacionalnoj državi mediji i znanosti imaju slugansku, više informativnu funkciju. Na području transnacionalne politike upravu preuzimaju znanstvena i gospodarska elita, dok stare stranačke i upravne elite te elite udruge imaju podređen položaj. Sama znanost postaje vladarica nad politikom, masovni mediji više konstruiraju političku realnost nego što informiraju o političkim događanjima. Legitimnim oblikom demokratske vlasti u nacionalnoj državi tako dominira nelegitimna vlast kojom upravlja znanost.

Ilustracija *E-1* prikazuje dvostruku strukturu vlasti. *Os x* premješta središte vlasti od kulturalnoga, tradicionalnoga, životnog kapitala na ono ekonomsko, što diže cijenu instrumentalno znanstvenom znanju. Na *osi y* raste socijalni kapital transnacionalnih mreža stručnjaka i institucija kao i njihov simbolički kapital koji je na raspolaganju za proboj znanstveno obrazloženih modela, dok se onaj nacionalnih stranaka i udruge smanjuje.

Ilustr. E-1:

**Dvostruka struktura vlasti
u nacionalnom i transnacionalnom političkom polju**

os y socijalni kapital

os x ekonomski kapital kulturni kapital

- Transnacionalno polje politike
- Globalni režim znanosti
- Režim stranaka i udruge
- Nacionalno političko polje

Hibridne strukture: porast moći za globalne strukture nelegitimne vlasti; gubitak moći za lokalne strukture legitimne vlasti

- simbolički kapital
- medijalna konstrukcija političke realnosti
- politička elita, upravna elita, vlada, parlamenti, stranke, udruge
- elita znanja
- gospodarska elita
- obrazovna elita
- simbolički kapital

- simbolički kapital
- politička elita, upravna elita, vlada, parlamenti, stranke, udruge
- medijalna konstrukcija političke stvarnosti obrazovna elita
- elita znanja
- gospodarska elita
- simbolički kapital

Ova promjena strukture vlasti objašnjava se u okviru teorijskih modela legitimiranja regulativne politike putem povjerljivosti stručnjaka. Pritom prilog Giandomenica Majonea (1996.) stoji za zamjenu stare »distributivne« politike u nacionalnoj socijalnoj državi putem nove »regulativne« politike na razini Europske Unije.

Dok legitimnost distributivne politike može proizići samo iz jednog kompromisa između dotičnih skupina koje su organizirane u udruhu (*bargaining*), regulativna politika se oslanja na »stručnost« stručnjaka. Odluke regulativne politike utoliko se zasnivaju na diskurzivnim postupcima dogovaranja (*arguing*). Rezultati tih postupaka trebaju interesu »javnosti« pribaviti izraz, a ne partikularnim interesima nacionalnih vlasti i pojedinačnih društvenih skupina (Joerges und Neyer, 1997.; Gehring, 2002.).

Režim stručnjaka na taj način od političke znanosti dobiva pečat legitimnosti. No ne bi se trebalo previdjeti da se svaki realni diskurs završava intervencijom vlasti jer se inače ne bi došlo do dužnog rezultata. Do takvog zaključivanja se dolazi kad se određene skupine stručnjaka probiju na tržištu i tako provode mjerodavnu definicijsku moć. S takvim fenomenima se svakako obračunava kritička političko-znanstvena literatura. Ona, primjerice, upućuje na rastući nesklad između međunarodnoga gospodarstva i nacionalne demokracije (Bieling und Deppe, 1996.; Streeck, 1998.; Ziltener, 1998.). Europska komisija reagirala je na određene prigovore s programom koji bi savjetovanje stručnih komisija (radi se o takozvanoj »komitologiji«) učinio transparentnijim. No komisije su samo tad dolazile do rezultata kad su moćni akteri usmjeravali diskurs u jednom pravcu i kad je alternativni spektar bio ograničen. Od-

luke koje povezuju kolektiv nisu moguće bez uporabe moći. I to ne mogu mijenjati ni kritički istraživači koji forsiraju transparentnost. Štoviše, i oni pridonose širenju iluzije da odluke regulativne politike legitimira općepriznato, kvazineutralno znanje.

Što se politička znanost više trudi pokazati putove legitimnosti u transnacionalnom polju, to više postaje suigrač u toj areni. U toj poziciji neizbježno mora napustiti ulogu prosvjetitelja o događajima iza kulisa u korist sudjelovanja na konstruiranju djelotvorne iluzije koja proizvodi legitimitet. Ta uloga radije pripada jednoj sociologiji koja se drži podalje od igre, ali se potom neizbježno izlaže osudi da je kvarilac igre koja ne daje konstruktivni prilog oblikovanju novih odnosa. No to je samo ograničeni pogled iz same igre. Bez pogleda izvana ne bi postojala mogućnost mijenjanja pravila igre. To je klasična uloga sociološkog prosvjeđivanja. No pravila se mogu mijenjati samo ako se sudjeluje u igri. Ako je u tome uspješnija politička znanost nego sociologija, radi se o doista korisnoj podjeli rada između tih dviju disciplina (usp. Bourdieu, 2004.).

Skicirana promjena strukture vlasti između nacionalnih tradicija i transnacionalnog pritiska k promjeni, između lokalne prakse i globalnog znanja, lokalnih autoriteta i globalnih elita istraživat će se u ovoj knjizi u dvije studije. Jedna se bavi promjenom njemačkog sustava obrazovanja pod globalnom vlasti proizvodnje ljudskog kapitala kako je utjelovljuje *Program* međunarodnog ocjenjivanja znanja i vještina učenika (PISA), Organizacija za gospodarsku suradnju i razvoj (OECD) i europski Bolonjski proces. Druga se bavi promjenom njemačkoga sveučilišnog sustava pod režimom globalnoga akademskog kapitalizma poduzetničkih sveučilišta koji upućuju savjetnici poput McKinsey ili Boston Consulting Group (BCG).

1. *Pisa, Bolonja & Co.:*

Obrazovanje pod režimom proizvodnje ljudskog kapitala

Globalno širenje znanstveno-tehničke civilizacije izvlači lokalne životne svjetove iz njihovih povijesno utemeljenih veza. Oni gube svoj tradicionalni legitimitet i moraju utvrditi svoje značenje u pogledu vladajućeg znanstvenog znanja i dokazati se kao korisni resurs za akumuliranje ekonomskoga, političkoga ili socijalnog kapitala. Znanstveno-tehnička civilizacija po mišljenju Johna Meyersa (2005.) stvara svjetku kulturu koja doseže takvu obvezu da sama konstituirala nacionalne države, organizacije i pojedince u njihovoj legitimnoj strukturi i odgovornosti i njihovu identitetu.

Aktualan i vrlo značajan primjer za taj mehanizam je obvezatna definicija obrazovnih standarda u okviru PISA testova OECD-a. Bolonjski proces se u europskom kontekstu može interpretirati kao stvaranje europskoga visokoškolskog prostora u kojemu su nacionalno različite obrazovne tradicije podložne zajedničkom jedinstvenom globalnom obrazovnom konceptu koji seže daleko izvan granica Europe. Unutar toga se lokalne kulture obrazovanja, koje su dotad imale osobno značenje i visoki položaj, moraju podvrći međunarodnoj usporedbi s obrazovnim standardima koji su opremljeni znanstvenim autoritetom.

PISA i Bolonja su nadasve poučni predmeti istraživanje za gore spomenute mehanizme. Uz to ide i globalna znanstveno-tehnička vlast stručnjaka koja potiskuje lokalne forme vlasti parlamenata, stranaka i udruga. Istodobno se u usporedbi s kolektivnom solidarnošću nacionalnih socijalnih država može uočiti rastuća rekomodifikacija individualnog načina života i raspodjele životnih šansi. Transnacionalna koalicija istraživača, menadžera i savjetnika istrkala je nacionalnim elitama (udrugama učitelja, stranačkim političarima koji se bave obrazovanjem i službenicima ministarstva) obrazovanje iz ruku. Naposljetku obrazovanje više nema funkciju reprodukcije staleških struktura stručnog obrazovanja, nego ima obvezu posredovanja temeljnih kompetencija koje su nužne kako bi se uspjelo na otvorenom tržištu. Ono sad služi za proizvodnju i reproizvodnju ljudskog kapitala koji treba donijeti dobit. To je smisao i cilj novog obrazovnog kapitalizma.

PISA-ina studija, njezino djelovanje na nacionalnu obrazovnu politiku i Bolonjski proces dio su i pokretna snaga velike transformacije obrazovanja. Staru paradigmu po kojoj je obrazovanje kulturno dobro i znanje zamijenio je novi, ekonomistički uzor. Diferenciranje transnacionalnih mreža aktera (obrazovni istraživači) i institucija (OECD, EU) potiče taj proces, a one imaju sve veću simboličku moć i potiskuju nacionalne aktere (saveze filologa) i institucije (ministarstva kulture, školske odbore) s vladajuće pozicije. Tu duboku transformaciju olakšava to što na svom putu *self-fulfilling prophecy* stvara upravo one strukture legitimiteta, očekivanja, socijalizacije i vlasti na koje je upućena.

Tijekom vjerojatno vrlo dugog prijelaznog razdoblja nastaje hibridni obrazovni sustav koji ne postiže ni stare ni nove ciljeve. Promjene se događaju u skladu s nacionalnim obrazovnim putovima. Ovaj hibridni oblik modernizacije koji potiče svjetska kultura u Njemačkoj je proizveo školski i visokoškolski sustav koji je paraliziran zbog velikih proturječnosti.

2. PISA i Bolonja kao dio i pokretne snage za transformaciju obrazovanja

Kod PISA-ine studije (o jezičnim, matematičkim i prirodoslovnim kompetencijama petnaestogodišnjih učenika) radi se o benchmarkingu OECD država članica u ispunjavanju globalno definiranih obrazovnih standarda, a kod Bolonjskog procesa o ujednačavanju tercijarnog obrazovanja širom Europe prema bachelor-master modelu (Baumert et al., 2001., 2002.; Terhart, 2002.; Eckard, 2005.; Alesi et al., 2005.). Oba projekta su, kao što je i bilo navedeno, s jedne strane rezultat difuzije uzora svjetske kulture koji potiču transnacionalno umreženi stručnjaci i institucije, a s druge su strane i sami postali djelotvornim nosiocima te ekspanzije i svojega djelovanja unutar nacionalnih društava.

Na taj način djeluju poput dispozitiva moći jednoga globalnog režima znanosti, ilustriraju razvoj monopola legitimne definicije obrazovanja putem globalne istraživačke elite. Institucionalna baza za to u slučaju PISA-e je OECD. Države koje sudjeluju u Bolonjskom procesu stvorile su posebnu organizaciju, a EU nakon početnih oklijevanja preuzima vodeću ulogu (Martens, Balzer, Sackmann i Weymann, 2004.; Martens i Weymann, 2007.; Martens, Rusconi i Leuze, 2007.).

Iako su već sedamdesetih godina postojali pokušaji međunarodne koordinacije obrazovanja, tek je krajem devedesetih došlo do prodora koji je doveo do PISA-e i Bolonje. Kako se to može objasniti? Premještanje moći s nacionalne na transnacionalnu razinu mjerodavan je uzrok prema razvijenim teorijskim uputama. Osobito su se u okviru OECD-a izvorno spontani, labavi i lomljivi kontakti među stručnjacima pretvorili u trajne, čvrste, stabilne mreže koje raspolažu očito većom probojnom snagom i trajnošću u razvoju, difuziji i promjeni vodećih ideja. OECD je kristalizacijska točka tih aktivnosti. Transnacionalni obrazovni stručnjaci postali su nositelji frakcije unutar diskursne formacije »obrazovanje« i pretvorili koncept ljudskog kapitala u utjecajnu paradigmu. Na tom je putu model što šireg uključivanja stanovništva u opće obrazovanje sve do tercijarnog stupnja sveučilišta širom svijeta postao standard, a da pritom ne postoji dokaz da taj model u usporedbi s modelom obrazovanja po zvanju, kakav je bio u njemačkoj tradiciji, sa sobom donosi veći gospodarski rast, veće socijalno uključivanje i jače sudjelovanje građana u demokratskim procesima odlučivanja. Ciljani model postao je cilj sam sebi. Kritičari koji podsjećaju na uspjehe njemačkoga obrazovnog sustava u beznadnom su položaju (Hinrichs, 2008.).

Nova vodeća ideja obrazovanja kao ljudskog kapitala ukopana je u sliku svijeta u kojoj se društvo promatra kao »društvo znanja« koje s ekonomijom utemeljenom na znanju mora položiti sve teži međunarodni natječaj. Tu sliku svijeta podržava koalicija transnacionalnih elita (menadžeri, savjetnici, gospodarski ispitivači i analitičari) koji su unutar diskursne formacije »gospodarstvo« u prvi plan stavili državne natječaje. I taj diskurs se u devedesetima transnacionalno stabilizirao. To postaje vidljivo širom svijeta tijekom gospodarskog foruma u Davosu, koji privlači sve veću pozornost (Lohmann, 2001.). Dok je frakcija »državni natječaji« u devedesetima potisnula u defenzivu zahtjev sindikata – »blagostanje za svih«, uspješni su bili pobornici »ljudskog kapitala« s obzirom na diskursnu frakciju koju vode filološke udruge i koje obrazovanje smatraju kulturnim dobrom i znanjem (pr. Kraus, 2005.; Gauger, 2006.). Sada hegemonijalne paradigme svoj uspjeh mogu zahvaliti transnacionalnom umrežavanju kao i priključku određenim međunarodnim organizacijama čiji je utjecaj porastao u posljednjih nekoliko desetljeća. Za transnacionalnu elitu obrazovnih stručnjaka to je OECD, za transnacionalno gospodarstvo to su uz OECD i Svjetska banka, Međunarodni monetarni fond (MMF) i Svjetska trgovinska organizacija (WTO). Pritom su filolozi po prirodi stvari prije svega nacionalno organizirani jer odgovorno rukuju nacionalnim kulturnim dobrima. Tako su i sindikati noseći stup korporativnog ispreplitanja nacionalnih gospodarstava. Njihovo međunarodno ujedinjavanje u Međunarodnu organizaciju rada (ILO) i Europski savez sindikata (EGB) ne može ni približno ići ukorak s transnacionalnom elitom znanja vodećih ekonomia u svijetu predvođenom dobitnicima Nobelovih nagrada (Dezalay i Garth, 1998., 2002.; Fourcade, 2006.).

Nastalo je transnacionalno diskurzivno polje u kojemu se simbolička moć premjestila kod transnacionalnih umreženih frakcija. Oslabljene su nacionalne radničke organizacije i filološki savezi budući da su izgubili klijentelu. Sindikatima danas nedostaje radnička klasa, a savezima filologa obrazovno građanstvo. Pritom se nestajanje klasa dalje forsira ekspanzijom paradigme ljudskog kapitala. Nekadašnja radnička klasa priključena je širokom srednjem sloju opskrbljenim standardnim znanjem, dok su oni niskokvalificirani izbačeni u novi donji sloj. Nova elita znanosti i tehnike potiskuje staru *obrazovnu* elitu humanista i stručnu elitu, koje su se razvijale tijekom povijesti.

Na Njemačkom sindikatu radnika u obrazovanju (GEW) ta se promjena lako može demonstrirati. U GEW-u su se sedamdesetih godina kritički nastrojani učitelji i znanstvenici udružili oslanjajući se na rad-

ničku tradiciju i retoriku starijih sindikata. Obrazovne i radničke elite tada su ušle u simbolički savez. GEW je tako osamdesetih godina bio pokretačka snaga tog pokreta koji se zalagao da jedinstvene škole zamjene tročlani njemački školski sustav, koji je bio gotovo pa jedinstven slučaj u svijetu. Konzervativna koalicija učiteljskih udruga i političkih stranaka CDU/CSU taj je napad uspješno otklonila. U međuvremenu je GEW kao i većina sindikata izgubio utjecaj.

Tradicionalne sukobljene strukture i predstavnici (udruge, stranke i parlamenti) čine se zastarjelim u usporedbi s procesom transnacionaliziranja obrazovne politike. Umjesto toga imamo rasprave između globalnih modernizatora i nacionalnih tradicionalista. One prelaze na stranke i stare ideološke tabore i pridonose rastućoj kompleksnosti političkih sukoba koji se gotovo više ne odvijaju u čvrstim, prestrukturiranim okvirima i djeluju slučajnima, odnosno čini se da su samo određeni pozornošću masovnih medija (Münch, 1991., 1995.; Franck, 1998.). Pod tim uvjetima raste utjecaj znanosti na politiku, globalne istaknute institucije provode odgovarajuće paradigme i osvajaju vrhovnu vlast. Moć se prebacuje na globalnu razinu koja je gotovo pa neuhvatljiva i ne može biti pozvana na odgovornost glede konkretnih odluka. Globalna elita znanja jasno vodi riječ. Istodobno lokalni autoriteti sve više gube utjecaj.

OECD-ova strategija ekspanzije znanja kao ljudskog kapitala konvergira s europskom strategijom izgradnje europskog visokoškolskog prostora (Eckhard, 2005.; Alesi et al., 2005.), koju je u međuvremenu počela forsirati Europska komisija. U tom transnacionalnom okviru obrazovanje neizbježno gubi čvrstu vezu s nacionalnim tradicijama, mora se osloboditi lokalnih partikularnosti i mora biti univerzalno uporabiva. Paradigma »ljudski kapital« ispunjava te uvjete znatno bolje od paradigme »obrazovanje kao kulturno dobro«. Mnogojezičnost je danas strukturalna prepreka za oblikovanje ljudskog kapitala jer učenike i studente prisiljava da »protrate« puno vremena kako bi uronili u različite kulture, koje im potom nedostaje za što brže usvajanje tehničkih kompetencija s kojima se mogu probiti na sve više homogeniziranom i sve više znanstvenom globalnom društvu znanja koje govori samo jedan jezik: engleski. Jasno je da stoga studij gospodarskih i socijalnih znanosti istiskuje studij povijesti (Frank et al., 2000.; Hymans, 2005.) i da nastava stranih jezika pomalo nestaje u SAD-u i Velikoj Britaniji. Anglo-saksonski konkurenti u PISA utrci zbog odustajanja od nastave stranih jezika i hegemonije engleskog jezika širom svijeta imaju čvrstu prednost, što se može vidjeti po natprosječnim rezultatima tih zemalja. Dugoročno to ograničavanje kulturalne različitosti može spriječiti evolu-

ciju novog znanja. Zemlje koje se ne žele podvrći toj prisili moraju svoj »poseban put« prema PISA-i platiti tako što povećavaju pritisak na učenike, učitelje i roditelje i time nailaze na proteste, a da pritom ne mogu garantirati odlučujuće prednosti na listi. Stoga PISA mjeri kompetencije samo iz materinskog jezika, matematike i prirodnih znanosti. Dugoročno gledano, po toj logici bi se test iz materinskog jezika trebao zamijeniti onim iz poznavanja engleskog jezika. Čak i da se etablira PISA, test iz mnogojezičnosti ostao bi beznačajan u pogledu faktičnog razvoja, osobito zato jer je oprečan konceptu da se mjere isključivo temeljne kompetencije.

PISA je unutar globalne obrazovne industrije postao veliki pogon koji se razvio u struji OECD-ova obrazovnog monitoringa (Jahnke i Meyerhofer, 2006.). Test oblikuje konzorcij od pet Educational-Assessment agencija, koje su u međuvremenu svoj proizvod prodali u 57 država (Jahnke, 2008.). Pritom koalicija vrlo moćnih aktera ima interes u rasprostranjenosti tog testa širom svijeta: konzorcij se godinama unaprijed nada profitabilnim i velikim narudžbama, OECD pokušava biti nezamjenjiv svojim državama članicama (i dobivati financijsku podršku od njih), i nacionalne vlasti žele svojoj obrazovnoj politici – kako god ona precizno izgledala – pribaviti znanstveni legitimitet. Sve to bi bilo nemoguće bez istraživača kojima je, kako se čini, uspjelo mjeriti »obrazovanje« kvaziprirodnoznanstvenom metodikom. S obzirom na tu moćnu koaliciju, kritičari imaju problem biti saslušani (Wuttke, 2006.; Rindermann, 2006., 2007.). Očita metodička kritika reprezentativnosti te studije, neznatne razlike u postignuću koje znatno utječe na mjesto unutar liste i pravovaljanost instrumenata se potiskuje kako se ne bi ugrozio ovaj profitabilan posao. Na napomenu da troškovi i prihodi nisu u opravdanom odnosu i da bi se te informacije mogle dobiti i s desetinom troškova ne mogu zaustaviti taj pogon (Wuttke, 2006.). Nalogodavci su investirali znatan novac i ne mogu sad samo tako priznati da to nije bilo isplativo. Nalogoprincipi su prinose iz PISA-ina programa ukalkulirali u svoj budžet za godine koje slijede. Pod tim uvjetima će se nastaviti program ekstenzivne evaluacije obrazovanja, iako je sve jasnije da donosi više štete no koristi. American Evaluation Association o svom iskustvu vezanom uz izdašna testiranja piše:

»Dok su deficiti sadašnje nastave teški, pojednostavljeno ocjenjivanje na osnovi pojedinačnih testova, ili čitavih baterija kako se ne bi donosile sudbonosne odluke o pojedincima ili skupinama, paralizira učenje učenika umjesto da ga poboljša. Uspoređivanje škola i učenika na osnovi rezultata testa zahtjeva usklađivanje nastave prema testovi-

ma i ne donosi nikakvo unapređivanje poučavanja i učenja. Iako su više od dva desetljeća u uporabi, državna testiranja s dubokim posljedicama (za učenike, učitelje i/ili škole, sastavljače) nisu povećala kvalitetu škola niti su uklonila disparitet u obrazovnom uspjehu s obzirom na spol, rase ili klase, niti je zemlja napredovala u moralnim, socijalnim ili ekonomskim pojmovima.« (AEA, 2006.)

3. *Iznuđeno mijenjanje obrazovanja: osnovne kompetencije umjesto stručnog znanja*

Njemački PISA istraživači u svojoj procjeni testa iz 2000. godine ne ostavljaju sumnju da zadaci iz čitanja, matematike i prirodnih znanosti odgovaraju angloameričkom modelu općenito uporabivih osnovnih kompetencija i da se očito razlikuju od njemačkog modela stručno diferenciranog obrazovanja. Tipično je što su njemački učenici 2000. godine imali natprosječan uspjeh u matematičkim zadacima koji su stručno bliski području matematike, tj. Euklidovoj geometriji. Pritom su kod unutarmatematičkih osnovnih pitanja imali manje uspjeha. Na osnovi toga može se uočiti da su obrazovaniji iz izdiferenciranih područja nego u osnovama matematike. Uspješni su u testovima koji sadrže i pitanja iz pojedinačnih područja. Kako to ne bi nalikovalo lutriji, PISA se koncentrira na unutarmatematičke osnovne kompetencije i prisiljava zemlje članice da tome prilagođavaju nastavu. Njemački učenici općenito imaju najveći uspjeh u tehničkim zadacima u kojima mogu iskoristiti svoje znanje iz njemačke nastave koja je orijentirana kalkulaciji. Pritom, primjerice, američki učenici imaju gotovo isti uspjeh kao i njemački, ali najveći uspjeh pokazuju u zadacima koji zahtijevaju uopćene kognitivne kompetencije. One su u središtu PISA-ina koncepta koji se orijentira na »Realistic Mathematics Education«, koja je u SAD-u i Velikoj Britaniji uzor (Baumert et al., 2001.: 178-179). Njemačka studija o PISA-i 2000. godine pri predstavljanju tih međusobno suprotnih vrsta obrazovanja nije blaga u prosuđivanju vrijednosti. Uopćene kompetencije, prema tome, pomažu pri rješavanju »zahtjevnih«, »unutarmatematičkih« zadataka, dok su stručno specijalizirane kompetencije samo prikladne za svladavanje zadataka koji zahtijevaju »tehničke vještine« i koje su dio područja »reprodukcije« (Baumert et al., 2001.: 179). To se može formulirati i na obrnut način: angloamerička nastava matematike zaustavlja se kod posredovanja »jednostavnih« osnovnih kompetencija i ne prodire toliko duboko u pojedinačna područja matematike i njezine »zahtjevnije« kalkulacije poput njemačke nastave.

I koncepcija testova iz čitanja znatno se razlikuje od nastavnih planova njemačke nastave. Dok se ovdje obrađuje široki spektar književnih tekstova, u PISA-inim testovima dominiraju diskontinuirani stručni tekstovi, poput uputa za uporabu, tehničkih opisa i novinskih članaka. 2000. godine činili su 38% zadataka, no ništa primjereno tome ne može se pronaći u njemačkim nastavnim planovima niti u standardima koje je formulirala Kulturministerkonferenz (KMK). No istraživači tvrde da je interpretacija takvih tekstova osnovna kompetencija nužna za druge nastavne predmete i poslovni život (Baumert et al., 2001.: 98 f.). No tu tezu ne mogu dokazati promatrajući indikatore poput kvote zaposlenosti mladih odraslih ljudi, inovacijske rate industrije ili znanstvenu produktivnost zemalja članica. Unatoč tome ona služi kao legitimacijska osnova za prestrukturiranje njemačke nastave s književnih znanja na razumijevanje stručnih tekstova. Izazvani benchmarking proces dovest će do toga da književnosti bliska njemačka nastava u transnacionalnom polju obrazovanja gubi svoj legitimitet. Stoljećima održana tradicija morat će uzmaknuti transnacionalno diktiranoj instrumentalizaciji nastave u ekonomske svrhe, a da pritom ne postoje uvjerljivi dokazi o njezinoj korisnosti.

Promjenu strukture, dakle, ne objašnjava funkcionalna prednost nego normativni pritisak transnacionalno umreženih moćnih stručnjaka bez demokratskog legitimiteta. Promjena tako postaje svrha sama sebi, novoj eliti služi za samopotvrđivanje. S obzirom na to da se ne može potvrditi gospodarska korist instrumentalne nastave, načelno bi se moglo ustrajavati na tome da se literarna njemačka nastava nastavi njegovati zbog tradicije same, no to se neće moći provesti na području obrazovanja zbog promijenjenih odnosa moći. To ne može promijeniti ni činjenica da ovaj oblik nastave čini temelj jedinstvenoga književnog tržišta knjiga, koji bi nestao kao prilog bruto domaćem proizvodu ako visoka literatura nestane iz škola.

No tradicionalna njemačka nastava ima i svoje tamne strane. Tako je 2000. godine 40% petnaestogodišnjih učenika izjavilo da ne čita iz zadovoljstva. Tako Njemačka zajedno s SAD-om, Austrijom, Belgijom i Nizozemskom spada u skupinu s najvišim »vrijednostima nezadovoljstva«, samo je Japan s 55% prošao lošije. Istodobno je manje od 15% ispitanika izjavilo da dobrovoljno dnevno provodi sat ili više s knjigom – vrijednost koja spada u donju trećinu polja (najbolje skupine postizale su vrijednosti do 30%) (Baumert et al., 2001.: 114-115, ilustracija 2.13 i 2.14). Iz toga bi se mogla iščitati neka vrsta odbojnosti koja je reakcije na forsiranje književnih tekstova. Vjerojatno se između svijeta

življenja širokih masa učenika na sekundarnom stupnju obrazovanja i književnog svijeta stare obrazovne elite pojavio jaz koji se više ne može premostiti didaktičkim mjerilima.

Klasična njemačka nastava je s dvije strane pod pritiskom: od učenika kojima je književnost postala strana i transnacionalne gospodarske elite i elite znanja, čije zastave imaju natpis – instrumentalizacija nastave. Fokusiranje njemačke nastave na književnost čini prepreku pri privajanju kompetencija za razumijevanje stručnih tekstova. Ako svakodnevicom pretežno vladaju takvi tekstovi, književna nastava de facto gubi legitimitet koji mu je nacionalna obrazovna elita dugo osiguravala.

I prirodnoznanstveni PISA-in test iz 2000. godine jasno je odstupao od nastavnih planova njemačkih škola. Bio je usredotočen na osnovne kompetencije razumijevanja prirodnoznanstvenih koncepata, procesa i primjerenih područja primjene. Za razliku od toga, nastava fizike, kemije i biologije u Njemačkoj je izdiferencirana, osnovne kompetencije mogu se usvojiti samo implicitno, ne podučava ih se izravno. Nasuprot tome je američki pokret »Scientific Literacy«, primjerice »Science for All« doveo do toga da se metodički postupci širokoj masi učenika stavi u prvi plan, dok se prijenos stručno-specifičnog znanja prepustilo studentima (Baumert et al., 2001.: 193-201). Taj je model doživio međunarodni proboj i stoga je i ostao uzor PISA-i. U Njemačkoj su udruge učitelja stručnih predmeta branili diferenciranu strukturu kako bi branili svoje istaknute i dobro plaćene pozicije, kako se njihove discipline ne bi razvodnjavale i kako bi svoje stručno znanje u svojoj širini zadržali u nastavi. To je uočljivo već iz podatka da su njemački učenici 2000. godine imali 144 sati prirodnoznanstvene nastave i tako morali 16 sati više štrebati biologiju, fiziku i kemiju nego prosjek njihovih vršnjaka u drugim zemljama, dok je nastava iz jezika sa 110 sati i 112 sati matematike uočljivo ispod prosjeka s obzirom na 131, odnosno 125 sati (Baumert et al., 2001.: 418).

Uračuna li se još nastava iz tri strana jezika u jezičnim gimnazijama, vidi se da se njemačka tradicija koju dugo brani nacionalna obrazovna elita fundamentalno razlikuje od modela osnovnih kompetencija iz PISA-ina testova. To pokazuju i ispitivanja stručnjaka za nastavne planove koji su potvrdili da su zadaci u nacionalnim testovima bliži kurikulumu prirodnoznanstvenih predmeta nego PISA-ina zadaci (75 vs. 58% zadataka) (Baumert et al., 2001.: 214-216). PISA-ina istraživača ukazuju da je »barem polovica međunarodnih testnih pitanja izravno vezana uz nastavne planove« (Baumert et al., 2001.: 216), no za njih je nemoguće da bi test zbog svoje distanciranosti od školske stvarnosti mogao

biti bezvrijedan. Nakon što je u aktualnoj studiji, čiji su rezultati objavljeni u prosincu 2007., prirodnoznanstveni dio bio šire izdiferenciran i koji je, primjerice, sadržavao pitanja o okolišu, njemački su učenici brzo pokazali natprosječne rezultate na testovima. Test i nastavni plan su se očito bolje podudarali. No u čitanju i matematici su opet postizali prosječne rezultate. Test, dakle, manje mjeri stvarne kompetencije učenika a više povezanost pitanja i nacionalnih nastavnih planova i koncepata nastave (OECD 2007).

Onaj tko bi želio braniti njemačku nastavu u odnosu na PISA-u, tako bi mogao istaknuti dvojbenost vrijednosti testova (Jahnke i Meyerhofer, 2006.; Rindermann, 2006., 2007.). PISA u svakom slučaju ne mjeri ono što njemačka škola želi prenijeti u kontekstu svoje obrazovne ideje i tradicije. Moglo bi se otvoriti pitanje o smislu takvog testa kod petnaestogodišnjih učenika, od kojih je većina još godinama daleko od početka poslovnog života. Zašto se, primjerice, ne testiraju abiturijenti iz barem dva strana jezika, povijesti, književnosti, matematike i prirodne znanosti, a ne petnaestogodišnji učenici iz elementarnih kompetencija koji su usred puberteta i koji se bave drugim stvarima a ne korisnim ljudskim kapitalom za tržište rada? Uistinu može biti smisljeno u toj životnoj fazi dati prednost drugim sadržajima, primjerice književnim tekstovima kojima inače više nitko ne bio znao pristupiti. Mora li se Rilke nužno žrtvovati za neke obične stručne tekstove samo kako bi njemački učenici na sljedećem PISA-inom testu imali bolje rezultate? Zar nije moguće da oni kasnije kao abiturijenti (usprkos lošim rezultatima na PISA-inim testovima) raspolažu širim i dubljim obrazovanjem i da su više sposobni za studij nego njihovi vršnjaci u većini konkurentskih zemalja? PISA o tome ne govori ništa. Činjenica da se njemački studenti nakon semestra provedenih u inozemstvu vraćaju s najboljim ocjenama, u pravilu boljim ocjenama no onima koje su dobili kod kuće, indikator je da PISA možda mjeri nešto što je irelevantno za uspjeh na studiju i u poslovnom životu, a to bi se trebalo shvatiti vrlo ozbiljno.

I u prirodnoznanstvenom dijelu test pokazuje svoje drugo lice, i na tom području transnacionalni koncept (»Scientific Literarcy«) smatra tradicionalni njemački model dvojbenim, iako se može sumnjati u univerzalnu susretljivost angloameričke paradigme. S druge strane, test i u prirodnim znanostima otkriva veliki jaz između zahtjeva i stvarnosti u njemačkom obrazovnom sustavu. Stručno izdiferenciranje je neuspješno u posredovanju osnovnih kompetencija širokim masama učenika, pritom se ne opravdavajući visokim dostignućima. Zaštitnici tradicije mogli bi se braniti time što PISA nešto mjeri čega su se njemački učeni-

ci svjesno odrekli, a da bi test koji je primjeren stručnom izdiferenciranju u biologiji, kemiji i fizici stavio njemačke učenike u sam vrh ako su oni uspješni abiturijenti (i upravo na to ukazuju natprosječno dobri rezultati njemačkih učenika kod širih prirodnoznanstvenih PISA-inih testova 2006. godine, OECD, 2007.). Argument bi također mogao biti taj da sveučilišna katedra fizike ne bi dobila dovoljno obrazovane studente, posebice ako se gimnazijska nastava ograniči na posredovanje osnovnih kompetencija. To je sigurno točno ako se primijeni mjerna letva dosadašnjih diplomskih studija iz fizike. Iz perspektive branitelja »Scientific Literacy« tome bi se mogla suprotstaviti teza da je čisti studij fizike odmah nakon mature preuranjen i da je taj rani početak također suodgovoran za manjak sposobnih studentica i studenata za fiziku i druge prirodnoznanstvene predmete. U SAD-u pravi studij fizike započinje tek nakon Bachelor of Science titule, tijekom Master i PhD studijskog razdoblja. Njemački model stoga ne uspijeva zbog preuranjene stručne specijalizacije u školama i na sveučilištima, visokih zahtjeva koji se u školama očito ne ispunjavaju, što vodi do toga da se premalo studenata upisuje na prirodnoznanstvene katedre. A branitelji njemačkog modela mogli bi ukazati na to da se manji broj sveučilišnih prirodnih znanstvenika i inženjera kompenzira velikim brojem dobro izučenih kvalificiranih radnika, tehničara i inženjera iz visokih stručnih škola kojih nema u drugim zemljama sudionicama. Pritom se mora biti svjestan da takav argument (bez obzira je li točan ili nije) neće biti saslušan u transnacionalnoj obrazovnoj debati.

Da li američki model na kraju vodi do boljih rezultata, nije uopće dokazano, osobito ako se uzme u obzir da upravo Sjedinjene Države svoje deficite u obrazovanju inženjera i prirodnoznanaca moraju kompenzirati regrutiranjem snaga iz inozemstva. Iznova se transformacija nacionalnih obrazovnih kultura može objasniti samo putem obrazovno-političke smjene moći, koju je omogućila transnacionalizacija.

Ta transformacija obuhvaća sve grane njemačkog obrazovnog sustava i specifičan model stručnog obrazovanja. Od dualnog sustava školskog/poslovnog obrazovanja preko studija za inženjere na visokim stručnim školama sve do poslovno orijentiranih diplomskih studija i studija na sveučilištima koji završavaju državnim ispitom, angloamerički model općeg obrazovanja istiskuje njemački model. Taj se proces odvija neovisno o funkcionalnim potrebama putem dinamike izomorfne prilagođavanja globalnoj dominirajućoj paradigmati, ali ga prati legitimirana funkcionalna retorika. Pritom se radi o tome da ekonomija bazirana na znanosti sa svojim sve bržim tehnološkim promjenama stručno

znanje i prikladne profesije čini zastarjelima, zbog čega se obrazovanje i posredovanje općenitih kompetencija mora zamijeniti cjeloživotnim učenjem. Da se to, primjerice, učinkovitije odvija ograničavanjem na unutar matematičke kompetencije nego posredovanjem diferenciranog stručnog znanja iz pojedinih područja matematike, ne može se uistinu dokazati. Isto tako bi se moglo tvrditi da se tako gubi stručno znanje i da se tako potkopava inkrementalna inovacija, koja prema mišljenju autora poput Halla i Soskicea (2001.) predstavlja istinsku prednost njemačke industrije kao i temelje diversificirane kvalitativne produkcije.

No kao što je bilo rečeno: prilagođavanje obrazovnog standarda širom svijeta ne obraća pozornost na takve nacionalne idiosinkrazije. Njemački model je, po mišljenju transnacionalne elite obrazovnih istraživača, »zastario« jer navodno ne ispunjava zahtjeve društva znanja. Kao dokaz su im dovoljni loši rezultati petnaestogodišnjih učenika na PISA-inu testu. Da se radi o cirkularnom samopotvrđivanju bez utemeljenosti u stvarnosti, ne upada dalje u oči. Dokazati da li inovacijska snaga znanosti, tehnike i gospodarstva profitira od PISA-ina testa suvišno je jer se te konzekvence ne mogu obuhvatiti. Pritom samo jedan pogled na statistiku nezaposlenih među mlađim odraslim osobama pokazuje da model širokih osnovnih kompetencija ni u kom slučaju nije jednoznačno promišljen, naposljetku je Njemačka tijekom dugog razdoblja imala najbolje rezultate u odnosu na konkurenciju. Osobito visok broj mladih nezaposlenih u Finskoj (2001. iznosio je 19,9%) jača pretpostavku da su dobri rezultati na PISA-inu testu postali sami sebi svrha. No tendencija je da globalno informacijsko društvo gubi resurse revolucije znanja ako se žrtvuje bogatstvo kulturnih tradicija za globalno jedinstvo.

PISA-in test jednostavno ne »mjeri« razlike u postignućima između zemalja sudionica, štoviše konstruira te razlike tako što ignorira različitost nacionalnih obrazovnih tradicija. Tradicije koje su dosad imale svoje dostojanstvo i postojale jedna pokraj druge, preko noći su se našle na više ili manje zadovoljavajućim pozicijama u PISA-inoj tabeli. Jednostavno, metodički upitno testiranje tako stvara globalnu statusnu hijerarhiju a da se o legitimnosti tog postupka uopće nije debatiralo.

No uz svu kritiku usmjerenu PISA-inoj industriji, koja jasno reducira raznolikost, ne smije se izgubiti iz vida da ispodprosječnost rezultata njemačkih učenika ukazuje na jaz između zahtjeva i stvarnosti u njemačkom obrazovnom sustavu. To se uočava već pri ispitivanju učitelja-stručnjaka o mogućim postignućima učenika na testu čitanja jer su ih oni daleko precijenili (Baumert et al., 2001.: 99-101), ali i na tome što sustavi koji su usmjereni na diferenciranje nastavnih oblika kao i nastava

ve, selekcije i stručnog znanja očito ne uspijevaju prenijeti generalne kompetencije koje su dostatne mjerilima OECD-a. To osobito vrijedi jer taj sustav sa sobom nosi veće razlike u postignućima glede pripadnika različitih slojeva kao i između migranata i domaćih nego neraščlanjeni sustavi. I strukturalno preopterećivanje učenika zbog ustrajnosti na modelu širokog književnoga, jezičnoga, matematičkoga i prirodosnastvenog obrazovanja pridonosi stvaranju nejednakosti (Baumert et al., 2001.: 381-397). »Propusnost« tročlanog obrazovnog sustava u stvarnosti je slijepa ulica koja vodi k dnu. Odnos između uspona i pada kreće se ovisno o studijama između kvote od 1:11 (prema studiji iz Nordrhein-Westfalena) i 1.18 (prema istraživanju u Bremenu) (Bellenberg, 1999.; Kemnade, 1989.). Pritom je osobitost koja se pojavljuje velik broj njemačkih učenika koji redovito trebaju dopunsku nastavu nakon škole. Kod PISA-ina testa iz 2000. godine je 36% ispitanih petnaestogodišnjih učenika u Njemačkoj navelo da povremeno ili redovito izvan redovite nastave posjećuje tečajeve i dopunsku nastavu. OECD prosjek bio je 32%. U Švedskoj, Finskoj i Norveškoj, zemljama koje su bile uspješne na testovima, radi se o samo 8, 9, odnosno 11%. Roditeljsko podučavanje pritom nije uračunato. U Njemačkoj bi se brojka digla visoko iznad 36% pa sve do gotovo 100% (OECD, 2001.: 345, tablica 7.7).

Isto toliko uočljivo postaje da nastojanje u stvaranju homogenih klasa po učinku vodi do rasta nejednakosti i snižavanja ukupnog nivoa učinka a da oni na vrhu ne strše (Baumert et al., 2001.: 106-107, 174, 230). Kao i 2000. i 2003. godine, Njemačka je 2006. godine pripadala »najvišoj skupini« onih zemalja u kojima su razlike u učinku između škola bile najistaknutije. Primjerena varijanca bila je 2006. godine gotovo 70% (visoko iznad OECD prosjeka koji je iznosio 33%), samo je Bugarska tu vrijednost neznatno premašila. Varijanca unutar škola iznosila je neznatno više od 50%, pri OECD prosjeku od 68,1% (OECD, 2007.: 32). To doista pokazuje pravilo koje vlada u Njemačkoj i temelji se na homogenim školama i razredima.

Te opisane idiosinkrazije njemačkoga obrazovnog sustava vode i do toga da Njemačka ima iznimno visoku kvotu djece koja se nakon upisa u školu treba ispisati ili koja treba ponavljati razred. Tako 2000. godine ukupno 36% petnaestogodišnjaka iz navedenih razloga nije stiglo do desetog razreda.* PISA-in test je posve svjesno uključilo to isto godišće

neovisno o razredu. Tu su, naravno, bolje prošli učenici iz desetog razreda, a rezultati za Njemačku bili su potisnuti niže – još jedan dokaz da se rezultati zemalja članica ne mogu doista usporediti.

Kako bismo još jedanput sve saželi: u usporedbi sa srednjom vrijednosti školskih sati godišnje i drugih faktora, poput broja učenika u razredu, udjela samohranih roditelja, klime unutar škole, ocjenjivanja učitelja i nastave od učenika, su tročlanost školskog sustava, visoka selektivnost putem fokusiranja na stručno znanje umjesto na osnovne kompetencije povezani s puno dopunske nastave kao i kvotom ispisivanja i ponavljanja razreda daleko najznačajniji faktori koji objašnjavaju ispodprosječne rezultate njemačkih učenika na PISA-inom testu (Baumert et al., 2001.: 413, 417, 422, 455-467, 471-475, 479-481, 490-500).

U tom se razvoju dosta zorno mogu pratiti posljedice hibridne modernizacije, koja je krenula putem obrazovne ekspanzije ne mijenjajući ništa na modelu klasičnoga stručnog obrazovanja. No postoji visoka vjerojatnost da će s PISA-om put ambivalentne i disfunkcionalne modernizacije nastaviti s još većim pritiskom glede učinka. Obrazovni proces bi se sad trebao provesti ranijim upisivanjem u školu i kraćim trajanjem, a da se ne odstupa od klasičnih zahtjeva posredovanja stručnog znanja. Aktualni primjer za to je uvođenje osmogodišnjega gimnazijskog obrazovanja (G8) u Bavarskoj (Schultz, 2008.). Tu formu hibridne modernizacije na teret preopterećenih učenika i učitelja može se zahvaliti fatalnom savezništvu transnacionalne elite obrazovnih istraživača i gospodarskih menadžera s nacionalnom elitom udruga učitelja i političara koji se bave obrazovanjem. S jedne točke gledišta moglo bi se reći da su njemački učenici bili neuspješni na PISA-inom testu jer su sustavno preopterećeni stručno daleko prekvalificiranim i pedagoški bespomoćnim učiteljima koji su (komplementarno tome) udaljeni od svijeta učenika, i njihovim pretovarenim nastavnim planovima. Trebalo bi se odgojiti male genije za jezike i prirodoslovce. Pritom se zanemaruje razvoj elementarnih kompetencija (kao i socijalnih). Svi znakovi ukazuju na to da posljedice koje donosi PISA pooštavaju problematiku sve dok se ne odustane od prevelikih zahtjeva koje se ne mogu ostvariti u masovnom obrazovanju. Ako se profesori na sveučilištima žale na manjkave sposobnosti abiturijenata, ostaje jaz između zahtjeva i stvarnosti na razini sveučilišnih studija. I ovdje profesori bez kontakta s vanjskim svijetom studentima tumače zahtjeve za znanstvenošću koji se ne mogu ispuniti i koji znanstvene studije pretvaraju u fikciju. No i profesori će jednog dana shvatiti da nakon osmogodišnjeg sekundarnog školovanja nitko ne može započeti sa znanstvenim studijem i na osnovi

* Uz to ide i relativno kasni datum rođenja koji određuje upis u školu (30. lipanj), tako da je ukupno samo 23,5% testiranih učenika u Njemačkoj upisalo već deseti, odnosno samo 0,1 % jedanaesti ili viši razred, dok je OECD prosjek 48,9%, odnosno 8,4% (Baumert et al. 2001.: 413, tablica 9-1).

toga će odvrćati od uvođenja obaveznog četverogodišnjeg *studim generale* na čijim temeljima bi se moglo uvesti obrazovanje novog naraštaja znanstvenika (nakon 16 godina!). Bolonja im ionako nameće obrat čiji se domjet još ne može točno pojmiti, kao kad se, primjerice, *bachelor* analogno preddiplomskom ispitu pretvara u međustanicu do master titule.

4. Transformacija struktura legitimnosti i očekivanja

Ni PISA ni Bolonjski proces ne mogu se osloniti na instrumente provođenja (oboružane sankcijama) u nacionalnim društvima. PISA obrazovnoj statistici OECD-a samo nudi informacije o rezultatima u zemljama sudionicama. Nacionalnim vladama je prepušteno kakve će zaključke izvesti iz tih rezultata. Bolonja u tom pogledu ima susretljiviji karakter no program o stvaranju jedinstvenoga visokoškolskog prostora prema bachelor-master modelu i vremenski plan ostvarivanja do 2010. oko kojeg su se složile nacionalne vlade sudionika. EU je program prihvatila u ožujku 2000. godine u svojoj Lisabonskoj strategiji stvaranja natjecateljski sposobne i dinamične svjetske ekonomije »baziranoj na znanju«. Ona bi se trebala odlikovati postojanim rastom, mnogobrojnijim i boljim zanimanjima i većom socijalnom kohezijom.

Uvođenje Bolonjskog procesa u Lisabonsku strategiju EU-a dolazi uz gore opisane transformacije unutar područja obrazovanja. Dok su idealisti isprva još mogli sanjati o očuvanju kulturalne raznovrsnosti, u posljednje se vrijeme u prvi plan proguralo povećavanje natjecateljske sposobnosti putem pripravnoga ljudskog kapitala. Na osnovi toga su »cjeloživotno učenje« kao i usavršavanje *employabilityja* ušli u katalog ciljeva Bolonjskog procesa (Schnitzer, 2005.; Lavdas, Papadakis i Gidarakou, 2006.; Lohmann, 2006.).

EU je uvela obrazovnu politiku u Otvorenu metodu koordinacije (OMK). Zbog toga je napredak koji pokazuju zemlje članice u provođenju Bolonjskog procesa podložan monitoringu i benchmarkingu, *peer reviewu* i vrednovanju. Pritom je prepušteno pojedincima kako će i na koji način implementirati Bolonju (Eberlein i Kerwer, 2004.; Jacobson, 2004.; Bernhard, 2005.).

Pod navedenim bi se uvjetima snage otpora protiv promjena trebale pobrinuti da PISA i Bolonjski proces većim dijelom ostave netaknute povijesno nastale obrazovne strukture i da odgađanje, razvodnjavanje i apsorpcija kroz vlastite strukture zadrži prevlast. Takav otpor se doista provodi, uigrane policy-mreže (škole, učiteljske službe, udruge filolo-

ga, ministarstva kulture, visokoškolske ustanove, vijeća visokoškolskih rektora, udruge visokoškolskih ustanova i ministarstva znanosti) primjereno su reagirale. PISA i Bolonja se stoga provode »ovisno o pojedinačnim putovima«. No ipak se implementiraju i stoga slijede duboke promjene: potencijalni igrači na veto (osobito udruge filologa osnovana od gimnazijskih učitelja i udruge visokoškolskih profesora) morali su podnijeti značajan gubitak ugleda već i zbog toga što su se pretvorili u masovne udruge bez ekskluziviteta i jer su se odmakli od njegovanja poslovne etike prema zastupanju interesa.

Kao što je bilo rečeno, tradicija je u kontekstu svjetske kulture izgubila na legitimitetu. Kad se sredina promijeni i kad krene jedan proces, transakcijski troškovi prilagođavanja odjedanput se čine manjima nego pokušaji zadržavanja onog odavno uobičajenoga. To ovisi samo o tome kako se *procjenjuju* troškovi. Čim su ispunjeni prvi *commitments* i vlak je krenuo, mehanizam za redukciju nesklada (Festinger, 1962.; Munch, 1972.) brine se za to da se ogromni troškovi opravdavaju tako da bi ustajavanje na tradiciji bilo još skuplje. To se ne zna u objektivnom smislu, ali doima se tako u pogledu već pokrenutog procesa. Ista stvar se događa s obrazovnom politikom u okviru OMK-a. I u tom području visoki troškovi transakcije i rizičnost neočekivanih popratnih pojava smatraju se malim nevoljama.

Budući da se ovdje očito provode promjene bez moći sankcioniranja utjecajnih konstelacija aktera, tijekom istraživanja OMK-a pozornost je pridobio jedan istraživački pokušaj koji postupak objašnjava kao proces učenja. A pritom se događa rekombinacija znanja. Policy-programi se dekontekstualiziraju, moraju dokazati svoj opću primjenjivost i služiti kao primjeri dobre prakse. U postupku *peer reviewa* stručnjaci provjeravaju djelotvornost policy-programa i promatraju koliko daleko i s koliko uspjeha su je implementirale zemlje sudionice. Time se širi misaoni horizont aktera, oslobađa ih se zapletenosti u stare misaone šablone i lojalnosti kako bi se otvorili prema novom definiranju problema i rješenja. Rekurzivno promatranje prakse događa se budući da se uvijek u usporedbi s drugim zemljama provjerava kakve rezultate daje određena praksa (Bernhard, 2005.).

Procesi učenja su stoga prikladni za pokretanje promjena bez intervencije moći. Pritom im se po pravilu pripisuje da doista vode do boljih rješenja problema. Naravno da to ne mora nužno biti tako jer se po pravilu mijenjaju definicije problema kao i rješenja, i jer nova praksa nije usmjerena prema istim ciljevima kao stara. Kad svladavanje osnovnih kompetencija zamijeni usvajanje obrazovanja i stručnog znanja, tad se

de facto mijenja cilj obrazovanja za koji su povremeni, kratki sustavi ispita prikladniji no ispiti na kraju studija. Tad se otvara pitanje jesu li takve promjene ciljeva moguće kroz učenje. Trebali bi naići na otpor zaštitnika starog poretka barem dok ih se ne otkrije. Uostalom, u mnogim se slučajevima uopće ne može odrediti kakvi poželjni a kakvi nepoželjni efekti nastaju nakon promjene prakse. Sigurno znanje zbog velike kompleksnosti i mnogostruke međusobne ovisnosti ne postoji. Zbog toga je još začudnije da se uopće događaju promjene.

Kako bi se to objasnilo, jedna je opcija pozivanje na institucionalni koncept izomorfni procesa (Di Maggio i Powell, 1983.) kao i na teorijski model materijalnih i simboličkih pomaka moći (Bourdieu, 1992., 2004.; Kraus, 1989). Institucionalno se pod događajem ne podrazumijeva promjena sredstava za postizanje danih ciljeva, nego rezultat novog definiranja situacije koja se odnosi na ciljeve i sredstva. Tako tradicije gube svoj legitimitet i nositelje simboličke moći, a novi akteri profitiraju s odgovarajućim programima. Izomorfni procesi i izmjene simboličke moći grabe rame uz rame.

Metodičko usavršavanje obrazovnih testova je k tome dovelo do približavanja prirodnoznanstvenim postupcima i tako podiglo ugled obrazovnih istraživača kao i poštovanje njihovih rezultata. Oni žarom znanstvene istine mogu zahtijevati za sebe autoritet, koji ustaljenim nacionalnim obrazovnim tradicijama sve više ostaje uskraćen. Kritika prema novom obrazovnom svijetu (Hentig, 2003.; Duncker, 2004.; Karus, 2005.; Gauger, 2006.) može se osloniti samo na staru tradiciju i u beznadnom je položaju u odnosu na koaliciju transnacionalne gospodarske elite i elite znanja. Kompetencije su mjerljive, a obrazovanje nije. Čim se započne s mjerenjem »obrazovnih uspjeha«, nužno dolazi do mijenjanja ciljeva. Ono se pripisuje koaliciji između obrazovnih istraživača kojima je stalo do kvantificiranih rezultata i gospodarskih elita koje zanimaju unovčive kompetencije. Pritom su ovi posljednji dobili moć definiranja već time što se većina visokoškolskih učenika zapošljava u privatnom gospodarstvu, dok sve manje apsolutenata završava u javnoj službi.

Protiv te koalicije koju podupiru i studenti koje zanima usvajanje praktičnih kompetencija, ustrajavanje na obrazovanju kao kulturnom dobru u više se pogleda doima kao nesuvremeno – ideja poprima gotovo nešto muzejsko i smatra se preprekom u međunarodnom natjecanju. Naposljetku vodi do toga da se obrazuje premalo inženjera i prirodnoznanstvenika i previše filozofskih znanstvenika. Njegovanje povijesti, kulture i jezika u kontekstu svjetske kulture može se smatrati i nesuvre-

menim nacionalizmom. Naposljetku je obrazovanje toliko manje prenosivo u odnosu na kulturna dobra koliko se učenici i studenti smatraju nadolazećom generacijom obrazovne elite a koliko obavljaju široku masu poslova bez humanističkih sadržaja.

Ono što se dosad egzemplarno demonstriralo za PISA-u, odgovarajućim prilagodabama može se reći i za Bolonju. Za razliku od PISA-e, Bolonjski proces nije u rukama istraživača, nego ministara obrazovanja. Europska komisija je preuzela koordinaciju 2001. godine, nakon konferencije u Pragu (Eckard, 2005.; Alesi et al., 2005.; Witte, 2006.). U okviru Bolonjskog procesa transnacionalni akteri neposredno daju ciljeve, vremenske planove i modele premještanja; prema tome, program ima i dublji učinak. Prateće standardiziranje i modulariziranje visokoškolskog obrazovanja i posredovanje tržišno sposobnih kvalifikacija korespondira s fokusiranjem na instrumentalne kompetencije u okviru PISA-e.

I Bolonja se fokusira na paradigmu ljudskog kapitala kao i na mjerljive, standardizirane kompetencije. To gotovo pa i nije čudno jer i ovdje vlada opisani izomorfni pritisak na prilagođavanje kao i na premještanje moći u području obrazovne politike. Upravo uključivanje procesa u Lisabonsku strategiju ističe ono posljednje. Uz normativni pritisak znanstvenih ekspertiza i nasljedovanja u okviru benchmarking postupaka dolazi još jedna minimalna prisila jer Europska komisija svoju financijsku potporu veže uz marljivo provođenje procesa.

Stvaranje jedinstvenoga europskoga visokoškolskog prostora čini stare oblike profesionalne izobrazbe zastarjelima. Profesionalnu izobrazbu zamjenjuje generalizirana izobrazba koja se uz »cjeloživotno« učenje uvijek obnavlja i koja se specificira za promjenjive zadatke putem daljnjeg obrazovanja i preškolanja. Socijalno uključivanje pojedinaca u transnacionalnom društvu znanja više se ne garantira obiteljskom pripadnošću, pripadnošću nekoj poslovnoj skupini ili odgovarajućim udrugama ili sindikatima, nego putem osobnog održanja na tržištu rada (Münch, 2001.). Čitav teret socijalnog uključivanja stoga je na teret obrazovanja i posredovanja unovčivih kompetencija. Poslovne skupine više ne provode definicijsku moć nad obrazovanjem i praksom. Štoviše, suradnja artikulirane potrage na tržištu rada i ubrzani znanstveni razvoj znanja odlučuje koje će se kompetencije dati unovčiti. Stoga se generalne kompetencije bazirane na znanosti naučene u visokoškolskim ustanovama doimaju više uporabivim no praktično znanje tradicionalnih poslovnih skupina. Obrazovanje više nije vezano uz zanimanja i njihove staleške organizacije, nego za svugdje uporabiv ljudski kapital.

5. Fatalni savezi: hibridi između svjetske kulture i nacionalnih razvojnih puteva

Dosad smo ispitivali kako se kroz PISA-u i Bolonju mijenjaju strukture legitimnosti i očekivanja da bi se mogla provesti paradigma o obrazovanju kao kompetenciji i ljudskom kapitalu. Novi uzor sad ima bolje šanse da daje oblik formalnim strukturama obrazovnih ustanova. No to još uvijek ne znači da su se i strukture aktivnosti svakodnevne prakse promijenile (Meyer i Rowan, 1977.). To vrijedi – unatoč PISA-i – za tročlani njemački obrazovni sustav. No stari modeli nastave postoje i dalje iako se provodi sve više PISA-inih testova i iako odgovarajuća retorika (misli se na floskule poput »naučiti učiti«, »cjeloživotno učenje«, usvajanje »temeljnih kompetencija«, »ključnih kvalifikacija«) počinje sve više vladati diskursom (Mugabushaka, 2005.). Skupljaju se elementi nove paradigme, a ne odstranjuju se oni stari. Na taj način nastaju hibridi s nenamjernim djelovanjima. Uvođenje G8 u Bavarskoj znači, primjerice, formalno usklađivanje s međunarodnim standardnim mjerilom. Time gimnazija naposljetku gubi svoj istaknuti status, klasični obrazovni zahtjevi spuštaju se na razinu pukog posredovanja kompetencija za široke mase. No sve to ostaje skriveno i ustrajno se negira, osobito jer se udruga filologa iz vlastitog interesa mora braniti od svakoga gubitka ugleda. Posljedica je da se ambiciozni kurikulum klasičnih gimnazija odrađuje u kraćem vremenu, nastava je prenatrpana, niti jedan od tri jezika istinski se ne nauči, a iz njemačkoga, matematike i prirodnih znanosti puno se štreba, ali malo ostaje zapamćeno (Schultz, 2008.a, 2008.b). Zbog pretjeranih zahtjeva posustaju i PISA-ine relevantne kompetencije. Preopterećeni učenici, učitelji i roditelji nose teret tog razvoja. Posljednji oštro protestiraju (Taffertshofer, 2007.; Burtscheid, 2008.b).

No nije samo vrh tročlanog sustava pod utjecajem te transformacije. Štoviše, i sve veća koncentracija novog donjeg sloja »loših učenika« u manje zahtjevnim školama pridonosi tome da se na PISA-inim testovima postižu samo sustavno ispodprosječni rezultati (Baumert et al., 2001., 2002.). Njemački školski sustav morao je takoreći biti neuspješan s PISA-inim modelom jer se predugo držao starog tročlanog modela i jer premještanje od ideala klasičnog obrazovanja na usvajanje kompetencija i ljudskog kapitala u okviru hibridnog modela nije bilo konzekventno provedeno.

Problemi se nastavljaju na sveučilištima. Profesori se sve češće susreću sa studentima koji su učili tri strana jezika, ali koji imaju velike poteškoće u usvajanju dotične engleske stručne literature. I ovdje su

zahtjevi i stvarnost daleko razdvojeni (usp. Windolf, 1997.; Teichler, 2005.). Budući da se provođenjem Bolonjskog procesa sve veći broj nastavnih događanja održava na engleskom jeziku, docenti i studenti se moraju sporazumijevati jezičnim sredstvima koji diskurs, misaoni proces i rezultate mora spustiti na prikladno niži nivo. Hibrid iz transnacionalne formalne strukture i tradicionalne prakse iznova proizvodi kontraproduktivne rezultate.

U ovoj bi situaciji bilo dosljedno odreći će klasičnog ideala i obrazovanje reducirati na stjecanje osnovnih kompetencija iz engleskoga, njemačkoga, matematike i jedne prirodne znanosti. Tako bi barem bili postavljeni standardi koje se mogu zadovoljiti, umjesto da se sve svodi na puku fikciju.

Obrazovna ekspanzija sedamdesetih godina potkopavala je stari sustav i narušavala njegovu djelotvornost. Model više ne pristaje uz stvarnost i postao je funkcionalno deficitaran. No ti problemi postoje već posljednjih trideset godina. Deficiti izgleda nisu dostatni kako bi se potaknula institucionalna promjena. Ako sad doista dolazi do promjene, ona se ne može funkcionalistički objasniti. Opet se moramo pozvati na opisane modele (izmjena moći u transnacionalnom području kao i izomorfno prilagođavanje). Na prvoj smo razini time objasnili institucionalni nanos novih elemenata (Thelen, 2002.), osobito na razini formalne strukture javnog samoprikazivanja obrazovnog sustava i njegovih organizacija. No time se ne postiže porast učinka, nego nastaje hibrid koji je stvorio deficit u odnosu na klasični obrazovni ideal a da nije ispunio zahtjeve novog uzora. Prva etapa transformacije stoga se ne može objasniti *de facto* funkcionalnim porastom učinka, nego pomicanjem simboličke moći. No ono nije bilo dostatno kako bi došlo do promjena u institucijama koje bi konačno napustile klasični obrazovni ideal i kurikulum svele na natjecanje u kompetencijama i stvaranju ljudskog kapitala. To tridesetogodišnje nesigurno stanje može se objasniti tako da je snagama tradicije uspjele održati stari sustav i njegove značajne strukture (osobito tročlanost), dok su dvije skupine modernizacije jedna za drugom (prvo branitelji paradigme »obrazovanje za sve« u socijalnoj demokraciji i sindikatima, zatim transnacionalna koalicija obrazovnih istraživača i ekonomskih elita sa svojim modelom ljudskog kapitala) svoje ciljeve mogle provesti samo na retoričkoj razini (Lenhardt, 2002.a).

U Njemačkoj su tako staleški korijeni preživjeli i razdoblje demokracije, dok su sve ostale zemlje OECD-a odavno uvele jedinstvene škole. To se može svesti na ideološko-kulturalne razlike. Dok američka teorija ljudskog kapitala polazi od teze da svi građani imaju pravo što više raz-

vijati svoje intelektualne kompetencije kako bi uspjeli na tržištu, artikulirali interese u politici i sudjelovali na oblikovanju javnog mijenja, u Njemačkoj još uvijek vlada staleška doktrina (koju podupiru osobito udruge učitelja) da se ljudi rađaju s različitim sposobnostima i da ih se stoga u što homogenijim skupinama treba raspodijeliti u različite škole kako bi se njihov potencijal učinkovito iskoristio (Lenhardt, 2002.b). Zajedno sa zahtjevom za što dugotrajnijim obrazovanjem u vremenu demokracije na temelju načela »obrazovanje kao građansko pravo« iz šezdesetih godina, koje su zahtijevali Ralf Dahrendorf (1965.) i drugi, ustrajnost na staleškom modelu sposobnosti dovelo je do toga da se na napad na najviše škole (inspiriran demokracijom) odgovorilo izrazitim mjerama selekcije. Tako su testovi, svjedodžbe i učitelji postali prijetnja za učenike, dok američki učenici ispitate smatraju motivirajućim oblicima benchmarkinga i ne reaguju trajnom obeshrabrenošću nakon neuspjeha (Little et al., 1995.; Czerwenka et al., 1990.). No ovdje su se škole pretvorile u nešto poput kažnjeničke instance u kojoj se ne može razviti zajednica između učenika i učitelja.

Ne iznenađuje da su žrtve skiciranog selekcijskog mehanizma osobito djeca iz manje obrazovanih i doseljeničkih obitelji; upravo su posljednji na PISA-inom testu u Njemačkoj prošli gore no u ostalim zemljama (Baumert et al., 2001.: 397). Tako je stari sustav za učenike, roditelje i učitelje sve više postao tako reći »kuća strave«. Hauptschule je postala »škola za preostale«, tj. novoga donjeg sloja, i gimnazija ima zadatak da 50% jednoga godišta pretvori u elitu. To je za neke učenike postao suptilni način mučenja. Zato je velik broj učitelja prijevremeno napustio svoj posao s *burn-out* sindromom (najviša razina prijevremenih umirovljenja među svim profesijama), mnogi učenici su zbog ponavljanja razreda ili vraćanja u niži razred osuđeni na put pun neuspjeha ili uspijevaju s mnogobrojnim dodatnim satima, djelomično i uz pomoć lijekova poput Ritalina. Stres narušava i obiteljski život, dodatne sate, koji iznose čak i do 600 eura mjesečno, mogu si priuštiti samo dobrostojeće obitelji (Taffertshofer, 2007.). Školski psiholozi jasno potvrđuju da su učenici, učitelji i roditelji pod stresom koji je gotovo pa nesavladiv. Učitelji prvog razreda u jednoj gimnaziji jasno ističu roditeljima da je njihov zadatak redovito vježbati s djecom kako bi mogli pratiti nastavu, i to u vremenu kad su najčešće oba roditelja zaposlena (Reheis, 2007.; *Süddeutsche Zeitung* 2008.a).

Svima je poznata činjenica da tročlani školski sustav, koji je isključivo usredotočen na selekciju i nastavu, bojkotira djecu migranata, socijalno zapostavljenu i tjelesno oštećenu djecu, ostavlja ih da zakržljaju

u petogodišnjim školama (Hauptschule) ili ih se od početka stigmatizira u specijalnim školama. Tako su petogodišnje škole u socijalnim žarištima postale škole nasilja. Poziv za pomoć koji su odaslali učitelji berlinske Rutli-Schule, jer više ne mogu raditi u takvim uvjetima, nije bila iznimka nego ekstreman primjer za sustavni neuspjeh školskog sustava. Kod PISA-inog testa se pokazalo da su poremećaji u učenju i preopterećenju učenika najizraženiji u petogodišnjim školama, a najmanje u gimnazijama (Baumert et al., 2001.: 449). Svi ti deficiti dobro su poznati. Unatoč tome takav je sustav 30 godina egzistirao u hibridnom nesigurnom stanju. Dublji uzrok za to je potajna nagodba između tradicionalista i onih koji žele da se modernizacija odvija putovima školskog sustava koji je preuzet iz tradicionalnog staleškog društva i koji je tročlan te usmjeren na selekciju i nastavu.

No šok koji je izazvala PISA iznova je započeo igru (Terhart, 2002.; Prenzel et al., 2004.; Oelkers, 2003.; Meyer, 2004.; Meyerhofer, 2005.). Pritisak modernizacije danas je još veći, utezi su se pomakli daleko na stranu onih koji žele modernizaciju. Vrhunac međunarodnog raskrinkavanja njemačkoga školskog sustava postignut je izvještajem posebnog izaslanika UN-a Vernora Munozza pred Savjetom za ljudska prava Ujedinjenih naroda 21. ožujka 2007. u Ženevi. Izvještaj od 26 stranica predbacuje njemačkim školama ništa manje nego kršenje ljudskih prava glede obrazovanja, osobito zato jer su socijalno zapostavljena, tjelesno oštećena djeca i djeca migranata diskriminirana i jer im se uskraćuje mogućnost primjerenog obrazovanja. Tome se može pridodati i kršenje prava djece i mladeži na čovjeka dostojan odgoj i pravo obitelji na miroljubiv obiteljski život. Glavni uzrok za kršenje ljudskih prava putem njemačkog školskog sustava je rana selekcija djece (u četvrtom razredu) i tročlana podjela školskog sustava na Hauptschule, Realschule i Gymnasium. Svi ministri stranaka CDU/CSU i SPD na to su odgovorili oholim neprihvatanjem i poricanjem deficita, ponašanjem koje je karakteristično za vlade zloglasnih »lupeških država« (Finetti, 2007.).

Ta se oholost hrani tradicionalnom koalicijom udruga filologa i ministarstava kulture, koja je ukorijenjena u starom sustavu, i još uvijek postojećim primirjem s GEW-om. Na PISA-u se opet samo reagiralo mjerama kako bi se spasio stari sustav. Potrebna je veća propustljivost, mora se unaprijediti nastavna kultura i učenike se mora više poticati. Isprva se ta spremnost na učenje očituje u još većem pritisku na učitelje, koji su sad podvrgnuti dosad nepoznatoj kontroli učinka. No to se događa iako se nisu promijenili svima poznati nedostatni uvjeti pod kojima učitelji moraju raditi. Velika je vjerojatnost da će glavni efekt tog stup-

nja modernizacije biti taj da će broj učitelja koji pate od *burn-out* sindroma i dalje rasti jer Njemačka je gotovo jedina zemlja u svijetu gdje se modernizacija odvija takvim putovima razvoja.

Omogućava li školski sustav socijalno uspinjanje, previše se brzo pleto zaključiti na osnovi međunarodnih usporedbi i broja učenika koji su maturirali. U SAD-u, primjerice, on ne govori ništa o terciarnom obrazovnom putu, a posebno ne o poslovnom uspjehu. Stratifikacija se tako provodi prema ugledu škola – *highschool* i *college* – karakteristikama dobivenih obrazovnih certifikata i, naposljetku, individualnim sposobnostima proboja na tržištu rada. No u Njemačkoj se put socijalnog uspona dugo vremena odvijao od petogodišnje škole do šegrtovanja i uspinjanja unutar poduzeća sve do položaja u upravnom odboru. Tročlani školski sustav imao je u tome i pozitivan doprinos jer nije široke mase učenika poslao na gimnazijski put socijalnog uspona preko obrazovnih certifikata. Zbog toga je postojao međuprostor za napredovanje u poslovnoj praksi, što je doprinijelo tome da i oni u upravnom odboru imaju iskustva u praksi i nisu izgubili uporište. Za onu gotovo posve akademski obrazovanu elitu menadžera to više ne vrijedi. Budući da je širenje pristupa gimnazijskom obrazovanju maturu pretvorilo u normu za svaku uspješnu karijeru, rečenica da socijalna selekcija u školskom sustavu odlučuje o socijalnom usponu, danas vrijedi i u Njemačkoj.

Pod tim uvjetima tročlani školski sustav gubi svoj legitimitet jer posve očito u jednom trenutku odlučuje o šansama ljudi u budućnosti, za što, barem formalno, sve zemlje OECD-a imaju iste šanse. Kulturni kapital koji su usvojile obitelji pod tim uvjetima postaje značajniji no ikad ranije (Bourdieu, 1982.; Hartmann, 2002., 2007.). Istodobno »normalne«, sve više obrazovne titule gube na vrijednosti i potražnja za višim titulama je znatno u porastu. Dodatne kvalifikacije, studij u inozemstvu i »elitni programi« zadovoljavaju rastuću potražnju za sredstvima distinkcije. Kad, primjerice, bavarska vlada uredi elitni program, tad se njegova legitimnost objašnjava nužnošću ispravne pripreme za odgovorne pozicije. No za tu nužnost doduše nema dokaza, budući da rano isticanje buduće »elite« više izaziva aroganciju no osjećaj socijalne odgovornosti. Takvi programi stoga zadovoljavaju potrebu za distinkcijom.

No ne smije se ni od opće srednje škole očekivati čuda u stvaranju jednakih šansi. To se postiže samo pod posebnim uvjetima kakvi postoje u Švedskoj (Hartmann, 2007.: 158-171). Tako među američkim srednjim školama koje formalno imaju isti obrazovni certifikat ima više razlike nego između petogodišnje škole i gimnazija u Njemačkoj. U Francuskoj učenici i učenice tradicionalnih gimnazija u Parizu – poput Lycée

Louis-le-Grand ili Lycée Henri-IV – u puno većem broju uspješno svladavaju pripreme za neku elitnu školu nego učenici drugih gimnazija. Pritom se ne smije zaboraviti da školski sustav kao onaj u Baden-Württembergu, koji nudi načine dolaska do visokog obrazovanja i neovisno o gimnazijskom, možda u konačnici nudi više jednakosti u šansama nego formalno jedinstven ali u osnovi vrlo nejednak obrazovni sustav.

Radikalni zagovornici modernizacije već dugo s malo uspjeha ciljaju na ukidanje tročlanoga školskog sustava i uređenje škola na osnovi selekcije i nastave. Zamijenio bi ga skandinavski, na PISA-inu testu iznimno uspješni finski model opće škole sa cjelodnevnom ponudom, koji cilja na uključivanje i poticanje. Škola mora biti više od ustanove za učenje, ona bi trebala biti prostor življenja u kojemu se osim pukog prijenosa znanja mora dogoditi i socijalizacija. Takva škola trebala bi zbog svog socijalizirajućeg zadatka podnositi i izjednačavati pluralitet glede podrijetla i sposobnosti. Nasuprot tradicionalnom poimanju da uspješna nastava zahtijeva homogene skupine, sveobuhvatna školska socijalizacija trebala bi u sebi reprezentirati i udružiti pluralnost koja služi kao ogledalo društva (Oelkers, 2003.). Razumljivo je samo po sebi da takva radikalna promjena od tradicionalne selekcijske/nastavne paradigme prema modernoj paradigmi uključivanja i poticanja zahtijeva veliko preusmjerenje resursa osobito za primarno i sekundarno obrazovanje. Kao što OECD-ova usporedna statistika pokazuje, upravo je tu njemački školski sustav nedovoljno financiran, dok gimnazijama i visokoškolskim ustanovama kao i istraživačkim organizacijama ne manjka novaca niti u međunarodnim okvirima. Aktualna inicijativa za poticanje znanosti i istraživanja na njemačkim visokoškolskim ustanovama uzima još dodatne resurse u tom već ionako privilegiranom prostoru kako bi ih usmjerila na institucije odabrane za novu »elitu«. Zbog sve većeg pritiska da se nešto mora učiniti za zapostavljene zanate s visokih škola, visokoškolski sporazum prema još više resursa u terciarno obrazovanje. Sporazum donesen 14. lipnja 2007. između države i saveznih država stavlja na raspolaganje dodatna financijska sredstva za visoke škole kako bi se mogao primiti što veći broj studenata početnika i kako bi oni i u istraživanju postali konkurentni na međunarodnom polju. To povećanje resursa u korist visokih škola može se zahvaliti koaliciji akademske elite (obrazovne i gospodarske) s ministarstvima znanosti – koncentrirano u znanstvenom vijeću, Njemačkoj istraživačkoj zajednici, i do 31. prosinca 2007. postojećem Povjerenstvu za planiranje obrazovanja i poticanje istraživanja (BLK) (od 1. 1. 2008. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, GWK) i Saveznom ministarstvu za obrazovanje i istraživanje.

Značajan strateški razlog za poboljšavanje pozicije visokih škola mogao bi biti federalizam, koji je u osnovnom i sekundarnom školskom području još vitalniji nego u politici visokih škola kao i kod poticanja istraživanja, područja koja su puno jače organizirana na saveznoj razini. Federalni sustav je tako još više u nezgodnom položaju, što je posebnog UN-ova izaslanika također potaknulo na kritiziranje njemačkoga obrazovnog federalizma.

Zbog hibridalne modernizacije koju potiču elite i lokalni autoriteti, pritisak nad učiteljima s vremenom će i dalje rasti, po mjerilima New Public Management bit će pod strogom kontrolom, a da pretpostavke za ispunjavanje novih zadataka neće biti osigurane. Nastavak tog funkcionalno nesigurnog stanja između moderne formalne strukture i tradicionalne strukture djelovanja vrlo je vjerojatan. Moglo bi doći do koalicije novih gospodarskih elita, elita znanja i dijela stare obrazovne elite. Ona će se vjerojatno založiti za ukidanje petogodišnjih škola i uvođenje zajedničke nastave sve do šestog razreda, kad bi se odlučivalo hoće li učenik ići u realku ili gimnaziju. Borba oko mjesta u gimnaziji tako će se još pooštriti jer će na toj prijelaznoj granici nastati još veća potreba za distinkcijom. Konzekventna, radikalna promjena sustava prema općim školama mogla bi se dogoditi udruže li se nove elite s GEW-om protiv obrazovne elite, osobito udruge filologa.

Pitanje je da li će ritam rastućeg izmorfnog pritiska PISA-e i Bolonje dovesti do daljnje promjena institucija. Za to više naznaka postoji na sveučilišnoj razini nego na onoj školskog sustava. Bolonja i inicijativa za izvrsnošću usmjerena prema istraživanju postavili su tome skretnicu (usp. Lenhardt, 2002.a). Savez transnacionalno umreženih obrazovnih istraživača, menadžera i predstavnika stare obrazovne elite u Znanstvenom vijeću (1999., 2000.) i Povjerenstvu za planiranje obrazovanja i poticanje istraživanja uveo je promjenu sustava koja veći dio sveučilišnog studija snižava na bachelor-nivo i izjednačava sa stručnim visokim školama. Istodobno se stručne visoke škole na kojima se može doći i do magistarske titule mogu uspinjati na ljestvici i znatno smanjiti razliku prema sveučilištima. Diferenciranje se događa samo još na razini udjela koje zauzimaju doktorsko obrazovanje i istraživanje o djelatnosti profesora na pojedinačnim sveučilištima, odnosno određenim stručnim područjima. Nastavna profesura, čija se plaća gotovo pa više neće razlikovati od one na stručnim visokim školama, pretvorit će se iz dopunske kategorije u normalni slučaj, dok se istraživački profesori mogu veseliti manjem broju sati koje će provesti u poučavanju. Akumulacija uspjeha prema Matejevu efektu potom će dovesti do dalekosežnog zatvaranja

pristupa elitnim pozicijama u akademskim studijima i istraživanju (usp. Burris, 2004.; Hartmann, 2006.; Munch, 2006., 2007.).

To prije svega znači da će se ograničiti otvorenost i natjecanje putem transformacije tradicionalnih statusnih razlika u monopolnim strukturama sustava. Tradicionalna sveučilišta u centru moći akademskog područja koja su bogata resursima trajno će uzurpirati elitne pozicije. Oligarhijske strukture (odnos između profesora i suradnika je približno 1:5, DFG, 2006.a: 18) sustavno paraliziraju novi znanstveni naraštaj i zaustavljaju spoznajni napredak koji uvijek dolazi od mlađih generacija. Samo bi koalicija gospodarskih elita i elita znanja i GEW-a, koji se temelji na istim šansama, natjecanju i izgledima za karijeru za znanstveni pomladak protiv tradicionalista u akademijama znanosti, u Njemačkoj znanstvenoj zakladi (DFG) i Znanstvenom vijeću, mogla spriječiti hibridalni prijelaz transnacionalni inducirane modernizacije u nove monopolne i oligarhijske strukture.

Bolonja i inicijativa za izvrsnošću zajedno će dovesti do stratifikacije sveučilišnog sustava u malobrojna »istraživačka sveučilišta« i mnogobrojne »znanstvene visoke škole« ograničene na standardno bachelor-obrazovanje (usp. Schimank, 1995.). Standardizirani i modularizirani bachelor-studij, čije je pravilo imati ispite tijekom studiranja, otklanja jaz između zahtjeva i stvarnosti koji je postojao osobito među filozofskim i društvenim znanostima. Visoka kvota prekida studija otela je starom sustavu zadnje ostatke legitimnosti. I prirodne i inženjerske znanosti bile su uvučene u taj vrtlog promjena. Deficit u učinkovitosti ovdje se nije ogledao u visokoj kvoti prekida studija nego u premalenom broju studenata i apsolutenata. I njih se zbog visokih zahtjeva na diplomskim studijima spušta na curricula za šire mase. Obrazovanje vezano uz više znanstvene zahtjeve prepušteno je tako prvoj razini master studija, a cjelokupan opseg akademskih studija koncentrirat će se na ograničen broj ustanova. U tom stratificiranom sustavu čak će i klasični obrazovni ideal u nekoj sporednoj poziciji i na malenom broju ustanova biti dijelom stvaranje nove elite.

6. Transformacija struktura vlasti

Djelotvoran instrument provođenja novog obrazovnog modela koji se zasniva na stvaranju kompetencija, ljudskog kapitala, stratifikacija, standardiziranoga masovnog obrazovanja i znanstvene elite je zamjena uprava škola i visokih škola New Public Managementom ili NPM-om spomenutim u uvodu (Naschold i Bogumil, 2000.; Lane, 2000.; Sahlin-

-Andersson, 2001.). NPM je središnji instrument neoliberalne umjetnosti vladanja koji rabi tržišta, kvazitržišta, natjecanje i poticaje za upravljanje ponašanjem. Taj model upravljanja složene učinke mora reducirati na pregledni broj parametara pomoću kojih se mogu orijentirati upravljačke instance (principali), oni kojima se upravlja (agenti), opunomoćene agencije i mušterije. Novi model uklanja sve birokratske kondicionalne programe u kojima službenici neke ustanove donose odluku na temelju zapisa činjeničnog stanja i primjerenog zakona. Odluka u tom slučaju vrijedi pod uvjetom (kondicional) da je činjenično stanje primjereno i da je pravi zakon pravilno primijenjen. Instanca upravljanja (vlast) i građani *vjeruju* u pravednu odluku službenika. No novi model upravljanja nadomješta i profesionalnu praksu odlučivanja stručnjaka koji svoje djelovanje po svom najboljem znanju i savjesti provodi na temelju svoje poslovne etike i stručnog znanja.

Vlast i učenici, odnosno studenti prema starom modelu profesionalne autonomije vjeruju u odgovornost i kompetenciju učitelja, odnosno profesora. Učitelj u ograničenoj mjeri provodi stručnu djelatnost unutar birokratskog školskog poretka, profesor u okviru ispitnoga, studijskoga i visokoškolskog poretka ima puno širu stručnu autonomiju. Novi model upravljanja povjerenje zamjenjuje načelnim nepovjerenjem. Birokratska pravila su neučinkovita i autonomija stručnjaka se zloupotrebljava. Stoga novi model zahtijeva što veću »transparentnost« učinaka o kojima se pomoću brojki treba polagati račun. Umjesto autonomnih odluka stručnjaka prema najboljem znanju i savjesti dolazi ispunjavanje danih parametara uz koje je vezana odgovarajuća novčana naknada. Kondicionalni programi i autonomne profesionalne odluke pretvaraju se u svrhovite programe. Principali s agentima donose ugovorene ciljeve koji se operacionaliziraju u mjerne brojke. Umjesto upravnopravnog nadzora nad poštivanjem zakona pojavljuje se kontrola uspješnosti na osnovi ostvarenih ciljeva. Lako se može zamisliti da se na taj način efektivnije i učinkovitije može oblikovati burza rada. No u školama, osobito u visokim školama slijedi dugotrajna deprofesionalizacija djelatnosti učitelja i profesora. Tako nestaje i posebna kvaliteta tih profesija. Zalaganje NPM-a stvara audit društvo u kojoj polaganje računa i evaluacija djelatnosti poprima takav razmjer da se sama djelatnost zbog prisile davanja izvještaja i zahtjeva evaluiranja deformira i preopterećuje te pritom gubi izvorni smisao i cilj (Power, 1997.; Rose, 1999.).

Novi oblik vlasti i novi obrazovni model su srodnih nazora, a strukture se međusobno nadopunjuju. Novi obrazovni model obrazovanje pretvara u stjecanje znanja i kompetencija i rastavlja proces u pojed-

načne provjerene smjerove koji se mogu kombinirati po želji. Veliki broj pojedinačnih ispita prikladni su kao indikatori učinka za »upravljanje kvalitetom«. Na sveučilištima se uz izmjerene uspjehe veže takozvana »O učincima ovisna raspodjela sredstava« (LOM). Taj sustav nagrađuje rastavljanje jednog studija na što veći broj malih tečajeva s odgovarajućim učincima na ispitima. Tko želi doći do većeg broja LOM bodova, razbija svoj curriculum na mnogo malih tečajeva s ispitima. Tako su si NPM i Bolonja međusobno od koristi. Kao što LOM unutar sveučilišta podržava Bolonjski proces, LOM i u razmjeni sredstava među sveučilištima pokreće bolonjski vlak. Konzekventnija primjena programa sveučilištima donosi financijske prednosti.

Odlučno institucionaliziranje Bolonje podupiru opunomoćene agencije koje su nove posvećene instance i novi pravni zastupnici kulturalno legitimiranog obrazovnog ideala i nadgledaju ispunjavanje danih standarda. One su postale neka vrsta svjetske policije transnacionaliziranoga obrazovnog sustava. To znači da nadgledaju kako se svugdje na isti standardizirani način ispunjavaju veći prostori djelovanja stručnih područja koje je oblikovao NPM (usp. Brockling et al., 2000.). Ukidanje ministarskih kontrola (tako se dosad morao odobravati poredak ispita) plaća se totalitarnijim nadzorom jedne instance čiji legitimitet nije rezultat demokratskoga i državnopravnog poretka, nego znanosti koja nije izravno uhvatljiva i ima potrebu za globalnim isticanjem. Kontrolori propisuju uvijek i svugdje isti uzorak djelovanja i ne preuzimaju odgovornost dovede li njihova primjena u različitim kontekstima do različitih rezultata. Star akademska i školska raznolikost homogenizira se putem pripremljenih recepata (Drori et al., 2003.).

Profesori na sveučilištima i učitelji u školama gube svoj stari profesionalni identitet i autoritet i prema modelu osposobljavanja na najjednostavniji ih se način uvježbava za ispunjavanje danih parametara. Tako principal-agent model ekonomije reducira mnoštvo profesionalnih djelatnosti na malobrojna, standardizirana obilježja. To će u budućnosti biti stvarnost profesorskog djelovanja prilagođeno zahtjevima bachelor-studija. No stari model time neće posve nestati, povući će se na opet elitnu poziciju doktorskog studija na izabranim elitnim institucijama.

Istodobno će se redoviti profesori morati pomiriti sa smanjenjem dohotka i statusa kao i gubitkom moći zbog usmjeravanja brojki. Taj proces će biti nadopunjen konkurencijom novih privatnih visokih škola koje će – naravno pod uvjetima posebnih poticaja i privilegirane pozicije – starim sveučilištima dokazati da sve ide bolje samo kad se »hoće«. Pritom je važan samo uspjeh, neovisno o tome jesu li svi sudionici na-

tjecanja imali iste startne preduvjete. Ista stvar vrijedi i za posebno poticane državne obrazovne ustanove koje kao ogledni primjeri vrše pritisak kako bi prisilile ostale institucije na oponašanje, iako one ne raspolazu sličnim resursima.

Daljnja komponenta institucionaliziranja novog obrazovnog modela je zamjena odnosa učitelj-učenik onim između ponuđača-mušterije. Dok učenika vodi prihvaćeni autoritet učitelja i učitelj iz te pozicije može mjeriti kvalitetu učinka, mušterija očekuje uslugu čiju kvalitetu će on sam odrediti. To je u pravilu najbolja ocjena za najmanji gubitak vremena. Što se više uvode površinske evaluacije naukovanja, to su bolje ocjene. Studija o američkom elitnom koledžu za studentice stoga izvještava o rastućem broju svjedodžbi s najvećom ocjenom A, koju u međuvremenu ima 43% studentica, i da C+ (3+) lako može za sobom povući tužbu (Metz-Gockel, 2004.). U SAD-u to se događa već desetljećima. U Njemačkoj se evaluacija učenja uvela znatno kasnije i nimalo površinski (također efekt oponašanja), no istraživanje znanstvenog vijeća otkrilo je slične rezultate: studija upućuje na stalni uspon prosječnih ocjena sveučilišnih apsolutenata. U pojedinačnim predmetima prosjek je odličan (znanstveno vijeće, 2003.).

Bolonjski proces već sad pokazuje što će se u okviru PISA-e dogoditi u školama. Bavarsko gospodarstvo je imenovalo komisiju obrazovnih istraživača koja je jasno pokazala prikladnu sliku bavarskih škola u budućnosti (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft, 2007.). Načinjeni model ne donosi ništa novo u odnosu na kulturalno dominantne uzorke širom svijeta, no za državni školski sustav mogao bi imati revolucionarne posljedice. I škole napuštaju »hijerarhijsko«, odnosno »birokratsko« upravljanje putem ministarstava kulture i učiteljskih službi i dobivaju »autonomiju« na »obrazovnom tržištu«. Ovlaštene agencije brinu se kako se na tom tržištu ne bi nudili bezvrijedni proizvodi, a škole i učitelji se redovito moraju podvrgavati testovima. Razumije se samo po sebi da učitelji više ne mogu doživotno biti državni službenici, nego da dobivaju vremenski ograničenu »licencu«, koju usavršavanjem moraju redovito »obnavljati«. Obrazovni istraživači ovim modelom svojim kolegama osiguravaju poslove u trajnom usavršavanju i evaluaciji učitelja. NPM model postaje program zapošljavanja obrazovnih istraživača – stoga nedostaje novca da bi se zaposlilo još učitelja.

Kontrola učitelja putem školskih službi i ministarstava u odnosu na režim evaluacije čini se poput raja slobodne nastave. Unutar birokracije postojao je slobodan pedagoški prostor za koji su bili odgovorni pojedinačni učitelji i učiteljski kolegij. Nakon potaknutoga NPM modela

nestaje značenje profesionalne etike kao implicitne kontrolne instance nad pedagoškim slobodnim prostorom. Umjesto toga se pojavljuje aparat evaluatora koji učiteljima propisuje »znanstveno provjerene« modele ponašanja. Ministri kulture saveznih država se u međuvremenu oduševljavaju jedinstvenim obrazovnim standardima. Ministri CDU-a, odnosno CSU-a zahtijevaju čak i nacionalnu maturu. Od te mjere očekuju više »natjecanja među saveznim državama«, veću »ravnopravnost šansi« za maturante i lakšu mobilnost roditelja i učenika peko granica saveznih država (Burtscheidt i Taffertshofer, 2007.; Burtscheidt 2007.a). Tamna strana ovog programa je dresiranja učitelja za podučavanje standardiziranih ispitnih zadataka, dok učenici istodobno postaju kondicionirane mašine za učenje. A deblji kraj će izvući obrazovanje kao kreativni dio razvoja osobnosti. Čovjek se pretvara u lovca na brojke. Ne biti autentičan nego izverglati dani program bit će dominantno obilježje osobnosti. No taj program nema dokazive koristi za učenike, učitelje ili društvo jer ne pridonosi širenju raspoloživog potencijala znanja. Ovom valu reformi moglo bi se bez daljnjega postaviti pitanje: Tko testira PISA-u? (Jahnke i Meyerhöfer, 2006.)

Uvođenje državnih obrazovnih standarda sve do institucionaliziranja središnje mature dodatno će podržati roditelji i učenici, jer pri raspodjeli studijskih mjesta učenici neće biti oštećeni jer su maturu položili u saveznoj državi sa strožim ispitnim uvjetima. Pritom se dopunjavaju dva procesa: s jedne strane, pooštrena borba za boljom pozicijom u globaliziranom natjecanju koje započinje već u vrtiću, i, s druge strane, nužnost da se to natjecanje odvija globalno a ne prema jedinstvenim mjerilima savezne države. Na taj način se mnoštvo različitih kultura žrtvuje na oltaru globalne usporedivosti. Umjesto kulturalno prožetog znanja imamo, kao što je gore opširno bilo opisano, opće osnovne kompetencije oslobođene kulture. Lokalno ukorijenjenog čovjeka koji teži biti univerzalan čovjek kulture zamijenit će radnik znanja opremljen istim ljudskim kapitalom širom svijeta (Readings, 1996.).

Važan uvjet koji bi se trebao ispuniti kako bi se NPM usmjerio na upravljanje školama je hegemonijalno postavljanje ekonomskih tema u društvenim znanostima (Fourcade, 2006.). U to se ubraja i model principal-agent, kao što je bilo navedeno u uvodu. Njegova primjena reducira mnoštvo socijalnih formi na odnose koje je postulirao model u čijoj perspektivi se stilizira univerzalni problem da bi agenti svoju »delegiranu« moć mogli zlouporabiti u vlastitu korist i na štetu principala. NPM se u tom pogledu iskazuje kao »rješenje problema« kad agenti međusobno konkuriraju za nagrade putem principala. Pritom mora postojati pret-

postavka da posljednji uopće zna što je adekvatni učinak. Dok se ministarstva i učiteljske službe suzdržavaju i ograničavaju na puku formalnopravnu kontrolu, NPM zahtijeva da principal može i sadržajno specificirati što je bitno. Obrazovni istraživači reklamiraju da imaju to znanje, a procjenjivači ga prenose. Sve veći utjecaj znanosti na vlast uklanja stare demokratske oblike kontrole i za to primjerenu birokraciju i nadomješta je vlast stručnjaka čiji legitimitet se hrani znanošću i njezinim zahtjevom za autoritetom (Drori et al., 2003.).

Odvraćanje od birokratskoga i profesionalnog upravljanja pedagoškog rada i njezino nadomještanje potpunom kontrolom koja obuhvaća formu i sadržaj a provode je stručnjaci – u danom slučaju u *peer-review* postupku – na svom putu *self-fulfilling prophecy* oblikuje onu stvarnost koju treba kao legitimacijsku osnovu. Ona, naime, intrinzičnu motivaciju zamjenjuje ekstrinzičnom. To jest, ona pretvara učitelje u one »racionalne egoiste« koji su potrebni kako bi se principal-agent model u okviru NPM-a mogao uspješno primijeniti i kako bi se birokratsko-profesionalnom upravljanju oduzele motivacijske osnove. Već dugo prisutno profaniziranje učiteljske profesije u uobičajenu djelatnost koja donosi zaradu već je ionako gotovo uništilo sakralni autoritet učitelja. Zamjena statusa državnog službenika modelom licencirane djelatnosti samo je zadnja posljedica tog prikradajućeg procesa. Novi model stoga ima mjerljivu silu društvenog razvoja na svojoj strani. Za školu u Skandinaviji, koja je usmjerena prema inkluziji i poticanju i koja ima dostatne resurse, NPM je skladna pratnja školske autonomije putem *peer-review* postupka. U hibridalnom kontekstu njemačke škole, koja je fiksirana na selekciju i čistu nastavu, ovaj se postupak može pretvoriti u suptilni oblik potpunog nadgledanja, koja od učitelja očekuje nešto što oni ne mogu ispuniti (usp. Meyer i Höhns, 2002.).

Najdosljednije ostvarenje ekonomskog modela razmišljanja naposljetku je privatiziranje škola i opskrbljivanje roditelja obrazovnim vaučerima prema neoliberalnom modelu Milтона Friedmana (1995.). Od ukidanja državne kontrole nad školama očekuje se elegantno svladavanje sukoba o tročlanom njemačkom školskom sustavu (Burtscheid, 2007.b). Ne mora se pritom donijeti politička odluka, problem se može prepustiti mehanizmu ponude i potražnje. Na takvom obrazovnom tržištu svi bi roditelji trebali dobiti točno onu školu koju žele, onu koja odgovara »interesima« i »potrebama« i »sposobnostima« njihove djece. Država bi dalekosežno bila oslobođena odgovornosti za obrazovanje svojih građana, pojedinac bi sam mogao odlučiti kakve obrazovne mjere treba za vlastite »potrebe karijere«. Najbolje je iz tržišno radikalnog

pogleda individualnu obrazovnu biografiju pretvoriti u model cjeloživotnog učenja kojim se na sve većem tržištu usavršavanja može postići sve veća dobit. Kao i u svim ostalim branšama i ovdje raste promet manje zbog spontanog rasta potreba nego zbog uspješnog buđenja takvih potreba putem promidžbe. Pledoaje za slobodni izbor škole zvuči uvjerljivo svim stranama: političke stranke izbjegle su sukob glede ispravnog sustava, država štedi novac i može »smanjiti birokraciju«, roditelji mogu birati iz »šire ponude«, učenici dobivaju škole koje im se sviđaju, i učitelji poučavaju učenike koji im pristaju. U svijetu u kojemu je sloboda izbora postala doksa, transformacija obrazovnog sustava u tržište doima se kao najbolje rješenje kojemu se nitko ne želi suprotstaviti.

Redovita procjena putem *peer review* roditeljima bi dala dostupne informacije o kvaliteti škola, roditelji bi prema svom mišljenju odabrali najbolju ponudu. U ovom modelu se ljudski kapital proizvodi i konzumira prema zakonima ponude i potražnje (Weber, 2001.). On postaje roba kojom se trguje na obrazovnom tržištu. S jedne strane se obrazovanje na ovom putu rješava obrazovne elite i njezine tradicionalne moći definiranja, a s druge se strane podvrgava zakonima tržišta, akumulaciji kapitala i kapitalističkoj logici unovčavanja. Na obrazovnom tržištu mogu se probiti samo ponude za kojima postoji dovoljna potražnja i koje mogu biti proizvedene uz dobit (Lohmann i Rilling, 2001.). Kao posljedica će se pojaviti velike razlike u ponudi učinka, koje su u prvom redu rezultat manje ili više bogate opremljenosti, brojčanog odnosa učitelja i učenika. Tko raspolaže potrebnim kapitalom može putem obrazovnog vaučera kupiti i bolju »kvalitetu«. Naposljetku bi došlo do još veće nejednakosti udjela »ljudskog kapitala« nego što je prisutan u privatnom i javnom financiranju škola u SAD-u putem poreza zajednica ili privatnih sponzora. Tamo puno veću razliku čini informacija je li neka škola smještena u bogatijim ili siromašnijim četvrtima no što je to dosad slučaj u Njemačkoj.

Koliko čvrsto u šaci ekonomska paradigma ima razmišljanje, može se uočiti na tome da diktira programe gotovo svih stranaka. Tako i Zeleni u Bavarskoj očekuju »poboljšanje kvalitete« nastave ako škole imaju autonomiju, a ministarstva kulture ulogu da »postavljaju nužne obrazovne standarde za škole i provjeravaju njihovo pridržavanje redovitim kontrolama kvalitete« (Burtscheid, 2007.b). Izvještaj o tome potiče Adornovu ideju »punoljetne škole«. Da se time otvara put prema sveobuhvatnijem promatranju i shematiziranoj kontroli poučavanja i učenja, i borbi izguravanja zbog strukturalnih privilegija (poput atraktivnih mjesta ili mogućnost da se prime samo učenici iz boljestojećih obitelji), kod ovog pledoajeja za autonomnu školu ostaje neprepoznato.

Kako izgleda takav »školski darvinizam« može se pretpostaviti već na »uspoređivanju učinaka« bavarskog ministarstva kulture. U pripadajućem »ranking« humanističke gimnazije s malim razredima i učenicima iz bogatih obrazovanih obitelji zauzimaju najviša mjesta (Burt-scheid, 2008. a). Zbog strukturalnog se zapostavljanja zavisne škole mogu još desetljećima »naprezati« i nikad ne dobiti šansu popeti se na vrh tabele. Tako se društvena elita već formira u školama. Udruzi filologa to je još uvijek nedostatno »poticanje elite«. Ona bi »vrlo darovite« poticala posebnim ponudama u gimnazijama (Schultz, 2008. c). Ambiciozni ljudi moraju već pri izboru partnera i prije rađanja djece donijeti prave odluke kako bi bili sigurni da će njihova djeca jednog dana imati pristup ljestvama za uspone u karijeri. No kod takvog usmjerenog »poticanja elite« mora se uzeti u obzir da na vrhu društva nećemo više naići na autentične karaktere nego na reprodukcije pripremljenih šablona. Jezik menadžerske elite i danas već pokazuje kakva vrsta vodećih snaga se oblikuje tim cjeloživotnim treninzima. Ta retorika je u međuvremenu postala uzor svim dužnosničkim područjima društva, tako da se govor, razmišljanje i djelovanje sveučilišnih predsjednika, sveučilišnih premijera, predstojnika Caritasa i školskih direktora više ne razlikuje od sveprisutne frazeologije menadžmenta. Sveprisutne su riječi poput »izvrsnost«, »profilirano obrazovanje«, »temeljne kompetencije«, »quality management« i »osiguranje kvalitete«. Pritom svi misle da su na pravom putu jer svi čine isto.

7. Transformacija socijalizacijskih struktura

Završetak ostvarivanja novog obrazovnog modela čini rekurzivno stvaranje vlastitih funkcionalnih uvjeta putem socijalizacije uključenih aktera. Budući će profesori i učitelji putem rastućeg znanstveno-didaktičkog poučavanja naučiti standardizirane modele koje će primijeniti u svojoj svakodnevnoj praksi. Procjena koja se orijentira prema tim navodima pobrine se da uvijek iznova bude potvrđena. Činjenica da se nastava globalno odvija prema istom uzorku, dodatno je samopriznanje. U okviru benchmarking procesa na duge se staze probijaju takozvane »best practices«. Delegacije obrazovnih stručnjaka putuju svijetom kako bi nadgledali uspješne školske sustave te ih potom implementirali u svojim domovinama. Legitimnost se naposljetku hrani isključivo globalnim uspjehom (primjerice kod PISA-e), a ne lokalnom primjerenosti.

Mjesto klasičnih oblika posredovanja »obrazovanja« i stručnog znanja zauzima tehnicističko posredovanje temeljnih kompetencija i malih

paketa znanja koji nisu usmjereni prema dugotrajnom obrazovnom uspjehu, nego prema kratkotrajnim ispitnim uspjesima. Zbog toga se posredovanje znanja mora rastaviti na male jedinice, tj. »modularizirati« i standardizirati i didaktički organizirati. Zbog dijeljenja procesa učenja i ispita na male jedinice pojavljuje se golem rast učinkovitosti u kratkoročnom posredovanju znanja. Ono što se izgubi u dugoročnom obrazovanju nadoknađuje se cjeloživotnim učenjem (Stamm-Riemer, 2004.; usp. Tuschling i Engemann, 2006.). I dok svjetskim obrazovnim tržištem vladaju globalni (američki) ponuđači (Slaughter i Leslie, 1999.; Lohmann i Rilling, 2001.; Bok, 2003.; Geiger, 2004.; Washburn, 2005.; Frank i Gabler, 2006.), u svijetu će se prodavati isti tečajevi poput hamburgera i McDonald'sa (Ritzer, 1993.). McDonaldiziranje obrazovanja prati i opskrba širokih masa standardiziranim proizvodima. Od standardiziranih i skromnih uvjeta institucija za masovno obrazovanje razlikovat će se elitne škole sa svojim rastrošnim ekskluzivitetom akademskog života – primjerice, putem ekstremno niske kvote docenata/studenata (usp. Burris, 2004.). Samo si elitne škole mogu priuštiti njegovati obrazovanje kao kulturno dobro jer ih se pod njihovim sigurnim krovom ne podvrgava kontrolama efikasnosti i uspješnosti. S legitimnim upozorenjem na međunarodnom natjecanje već se u vrtićima traži buduća elita, i već se u vrlo ranoj životnoj fazi određuju karijera. »Probrana« elite se kasnije kosekutivnim poticajnim programima drži za ruku i programatski vodi prema vrhu. Na taj se način uzgajaju vodeće snage kojima se već od djetinjstva usađuje »elitna svijest«. No izgradnja elite putem sustavno organiziranog programa ima svoju cijenu. Ona se događa na račun pravovremenog zatvaranja putova prema gore. Tako i na najvišim pozicijama nedostaju samostalni karakteri i društvena ukorijenjenost. Vodećim snagama nedostaje originalnosti i kreativnosti i duboko ukorijenjene veze s društvom.

Dolje iz široke mase ispada novi donji sloj neuspjelih učenika i nisko-kvalificiranih. Društvo će tako u budućnosti biti obilježeno znatno istaknutijom stratifikacijom. Škole i visoke škole će se prilagoditi toj društvenoj diferencijaciji, a elitne i masovne institucije kao i specijalne ustanove usavršavati za kompenzacijsko odgajanje odabranih. Ideja da će se jedanput 50% učenika istoga godišta podvrći ravnopravnoj elitnoj izobrazbi tako što će ih se bez većih promjena curricula slati na gimnazije i sveučilišta, konačno će se morati pokopati. San o »niveleranom srednjem staleškom društvu«, u kojemu svi pridonose društvenom blagostanju, konačno će pripadati prošlosti.

Zbog kumulativnog učinka statusne reprodukcije koja se proteže generacijama, novo društvo će se odlikovati manjom mobilnošću između

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.