

**Ivan Beroš**

Odsjek za pedagogiju

Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti

Sveučilište u Mostaru

ivan.beros@gmail.com

**Luka Pongračić, mag. prim. educ., doktorand**

Poslijediplomski sveučilišni doktorski studij

*Nove paradigme obrazovanja*

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Puli

Sveučilište J. Dobrile u Puli

lukapongracic2@gmail.com

## Pedagogija revolucije i revolucija pedagogije: revolucionarni diskurs u odgojno-obrazovnom procesu obilježenom postmodernim tendencijama

**Sažetak**

*U uvodnom dijelu rada se sažeto analiziraju postmoderne tendencije u institucionaliziranom odgojno-obrazovnom procesu promatrane kroz analizu elemenata postmodernog kurikula. U središnjem dijelu se donose određena procesa označenih sintagmama pedagogija revolucije i revolucija pedagogije terazrađuje teorijski konstrukt „pedagogija revolucije” i prikazuju implicitne te eksplicitne teorijsko-prakseološke pedagoške pretpostavke odabranih revolucionarnih nastojanja. Korištenjem prikazanih pedagoških pretpostavki razvija se teorijski konstrukt „revolucija pedagogije” shvaćen ne u illičevskom smislu nego u okviru revolucionarne kritičke pedagogije. Navedeni konstrukt se nakon eksplikacije uklapa u globalne - s naglaskom na analizi Zapadnih zemalja – diskurse neoliberalizma, kraja povijesti i nestanka utopija. U zaključnom dijelu se prikazani zaključci implementiraju*

*u dominantni odgojno-obrazovni diskurs u Hrvatskoj sadržan u Cjelovitoj kurikularnoj reformi.*

**Ključne riječi:** *Cjelovita kurikularna reforma, društvene utopije, kraj povijesti, neoliberalizam, postmodernizam i obrazovanje, revolucionarna kritička pedagogija.*

## Uvod

Postmoderno društvo označavaju tendencije identitetskog pluralizma, epistemološkog relativizma i odsustva „velikih narativa” (Harvey 1989; Poster 1989; Adorno 2005; Giroux 2005; Lyotard 2005, prema Beroš 2018a). Delegitimacijom „velikih narativa” otvara se neispunjeni prostor unutar humanističkih znanosti budući temeljni konstrukti i teorije nisu više u stanju racionalno legitimirati svoju dominantnu poziciju (Lyotard 2005; Giroux 2005; 2011a; Jandrić i Boras 2012, prema Beroš 2018a), a društveno-političke strukture stvorene u devedesetim godinama prošlog stoljeća gube legitimitet (Spajić-Vrkaš 2007). Postmodernizam, promatran kao razdoblje društvenog, političkog, znanstvenog i umjetničkog razvoja, rastrgan je između razaranja i dobrobiti modernizma u kojem su pojmovi znanosti, tehnologije i razuma povezani ne samo s društvenim napretkom nego i s organizacijom Auschwitzta te znanstvene kreativnosti koja je omogućila Hirošimu. To je period u kojem se čini kako humanistički shvaćen Subjekt (Aronowitz i Giroux 1993; Butler 2002; Badiou 2012, prema Beroš 2018a) više ne kontrolira svoju sudbinu, a ‘veliki narativi’ iskazuju afinitet prema teroru i opresiji čineći time promjenu jedinom konstantom u društvenom, političkom, znanstvenom i umjetničkom životu (Harvey 1989; Poster 1989; Adorno 2005; Giroux, 2005; Lyotard 2005, prema Beroš 2018a).

Opisane društveno-političke tendencije koje obilježavaju postmodernizam se u odgojno-obrazovni prostor prenose putem postmodernog kurikula, tj. elemenata koji ga čine ‘postmodernim’.

U kurikulskim promišljanjima dolazi do pojave radikaliziranja i apsolutiziranja tipičnih modernističko-prosvjetiteljskih ideja koje u postmoderni dobivaju novo značenje poput individualizma i naglašavanja autonomije (Radić 2011: 541).

Postmoderni kurikulum predstavlja dijaloški uokvirene odgojno-obrazovne sadržaje, metode i sredstva što se kombiniraju u cilju ostvarenja odgojno-obrazovnih ciljeva koje su, vođeni demokratskim načelima, utvrdili učenici, nastavnici, roditelji, te predstavnici lokalne i državne obrazovne politike. Najveću odgovornost za (su)konstrukciju postmodernog kurikula (Slunjski 2011) imaju učenici zajedno s nastavnicima koji preuzimaju ulogu javnih intelektualaca (Aronowitz i Giroux 1993; 2003; Giroux 1988; 2014a; 2018). Pritom se znanje shvaća kao rezultat procesa povijesno, društveno i kulturno uvjetovane (Berger i Luckmann 1966) (su) konstrukcije i ideološki zasićeno a ne neutralno, s konačnim ostvarenjem svoje svrhe u emancipaciji učenika i učenica. Emancipacija je shvaćena kao proces oslobođenja pojedinca od nametnutih okvira promatranja, vrjednovanja i razumijevanja objektivne projekcije subjektivne stvarnosti u nastojanju da se stvarnost sagleda kao produkt procesa vidljive i prikrivene hegemonije dominantnih društvenih grupa (i njihovih okvira promatranja, vrjednovanja i razumijevanja), te tada promjeni u smjeru uvijek rastućeg stupnja humanizacije pojedinca i okoline.<sup>1</sup>

Postmoderni kurikulum „nije skup neutralnog znanja ... [već] dio *selektivne tradicije*, nečijeg izbora, [te] vizije znanja legitimiranog [od strane] neke društvene skupine“ (Apple 1996: 22), koja se mora (prije inkorporiranja u kurikulum) opravdati na osnovi uvažavanja različitosti, poštivanja individualnosti, te isticanju potrebe zajedničkog djelovanja u cilju ostvarenja mogućeg, što znači da postmoderni kurikulum „mora [obznaniti i javno] priznati svoju ukorijenjenost u kulturi, povijesti i društvenim interesima iz kojih izrasta“ (Apple 1996: 33).

---

1 Pri pokušaju određenja pojma „razmišljamo o emancipaciji kao praksi - u isto vrijeme razumijevanju kao i obliku djelovanja namijenjenom rušenju raznolikih struktura dominacije“ (Giroux 2011a: 38).

## Konstruktivni postmodernizam

Sam se pojam postmodernizma počeo, u odnosu na druge, brzo širiti u vokabularu intelektualnih kategorija (McRobbie 2005: 14; prema Borš 2014: 521). Često si možemo postaviti pitanje gdje je uopće granica između moderne i ovoga novoga doba u kojemu dajemo prefiks *post*. Borš (2014: 522) navodi četiri ključne sastavnice ovoga integralnog pristupa: 1. *Konstruktivizam* – odnosi se na zbiljnost koja nije unaprijed dana, već je sama i dio konstrukcije. 2. *Kontekstualizam* – tumačenje određeno kontekstima koji mogu biti bezgranični.<sup>2</sup> 3. *Multi(pluri)perspektivizam* – postojanje mnoštva različitih perspektiva. 4. *Aperspektivizam* – polazište da ne bi trebalo privilegirati neku određenu perspektivu. Ove četiri osnovice predstavljaju kritički osvrt i objašnjenje za koncept postojanja postmoderne kao razdoblja u kojemu se nalazi društvo, ali i kojim su određeni glavni koncepti u nastojanjima i tendencijama društvenih znanosti.

Postmodernizam postavlja i vrlo bitno pitanje individualizma i autonomije. U filozofiji, književnosti, umjetnosti, politici, ekonomiji i kulturi se primjećuju promjene „koje nisu tek parcijalnog karaktera - svojstvene specifičnostima spomenutih područja - nego predstavljaju novi, epohalni način razmišljanja i pristupa stvarnosti” (Radić 2011: 541-2). Ove promjene upravo predstavljaju prelazak iz moderne u postmodernu.

## Pedagogija revolucije

Konstrukt „pedagogija revolucije” shvaćamo kao skup ideja, motiva, ciljeva te metoda usmjerenih prema kreiranju pedagoške osnove različitih revolucionarnih nastojanja. Naime, preuzimamo shvaćanje revolucije definirane kao „korjenit globalni društveni prevrat koji nastaje kao posljedica dugotrajna nagomilavanja suprotnosti u temeljima društva,

2 Autor objašnjava bezgraničnost Deridinim (1979) shvaćanjem prema kojem „nema značenje koje može biti određeno izvan konteksta, a nema ni konteksta što dopušta zasićenje” (str. 81).

a očituje se naglim oslobađanjem potiskivanih društvenih snaga, koje zbacuju stare odnose i ostvaruju uvjete za nove oblike društvenih, političkih i ekonomskih odnosa“ (Ravlić 2018a). U ovom „korjenitom društvenom prevratu“ glavnu ulogu imaju (nove) vrijednosti i utopije.

Pluralizam koji se sveprisutno javlja, ulazi duboko i u pedagogiju. „Refleksija postmodernoga stanja otkriva kontroverzni odnos između pluralizma životnih formi i njihove međuovisnosti“ (Gojkov 2006: 143). Sve veće materijalno-duhovne potrebe današnjega društva za sobom povlače i potrebu razvoja ‘pedagogije revolucije’ koja će dati novu paradigmu, ne samo pedagogiji, već i modernome društvu.

Od Francuske revolucije, a naročito u 20.-om stoljeću, revolucije su (kada izuzmemo nacionalističke težnje) za cilj imale unaprjeđenje kvalitete života promatrane kroz različite okvire: klasne, rodne, političke, vjerske, znanstvene. U ovom smislu u nastavku govorimo o ‘pedagogiji revolucije’ analizirajući anti-globalističke prosvjede u Seattlu i revoluciju u Rojavi.

### *Bitka u Seattlu*

Bitka u Seattlu je uistinu bila revolucionarni događaj budući je predstavljala rezultat zajedničkog djelovanja vođenog vizijama, te strastima izraslima iz konkretne situacije analitičkim korištenjem intelekta (Allman 1999, prema Cole i sur. 2001) – ovakvo ishodište je stvorilo „mogućnosti za autentične, humanizirajuće revolucionarne društvene transformacije“ (Allman 1999, prema Cole i sur. 2001: 11). Ukratko kazano, bitka u Seattlu (koja se odvila 30. studenoga 1999.) predstavlja najveći anti-globalistički pokret u povijesti koji je za cilj imao iskazivanje nezadovoljstva s prevladavajućim kapitalističkim uređenjem društava u većini država na svijetu, a nezadovoljstvo se iskazalo prosvjedom protiv glavne organizacije globalnog kapitalizma – WTO-a (Rikowski 2001; Summers 2001; Eagleton-Pierce 2001; Smith 2001). Razlog uključivanja bitke za Seattle u ovaj rad jest želja da se pokuša iznaći pedagoška osnova na kojoj je pokret počivao od ideje do realizacije. Naime, važan element bitke u Seattlu bilo je nastojanje da se šira javnost, putem vođenih panel

diskusija, upozna s „ekonomskom globalizacijom i njenim posljedicama za lokalne politike [Žiljak 2009] i demokratske institucije“ (Smith 2001: 10). Nadalje, Seattle se može čitati „kao pobuna mladih protiv sveopće komodifikacije društvenog života i čežnja za ponovnim usmjerenjem prema ‘zajednici’“ (Epstein 2000: 10 prema Rikowski 2001: 22).

Polazimo sa stajališta koje tvrdi kako obrazovanje potencijalno može postati područje izgradnje alternativnog društva, ne u smislu utopijskih projekta, već ostvarenja jednog drugačijeg i mogućeg svijeta (McLaren 1995; McLaren i Farahmandpur 2005; Freire 1993; Giroux 2011a; 2014a; 2018; Rikowski 2001; Cole i sur. 2001). U ovom nastojanju područje ‘popularnog’ svakako može biti relevantan izvor za razvijanje kritičkih sposobnosti (koje predstavljaju osnovu revolucionarnog djelovanja i razvijanja jednog drugačijeg svijeta) učenika, a u navedenom slučaju to je mogla biti analiza iskrivljavanja stvarne situacije od strane medija u vlasništvu nekoliko svjetskih multinacionalnih korporacija (Giroux 1997; 2003; 2005; 2011a; 2011b; 2014a; 2018; McLaren 1995; Apple 2006; 2012; Rikowski 2001; Summers 2001; Eagleton-Pierce 2001).

Bitka u Seattleu je također ukazala na alternativne mogućnosti otpora korištenjem interneta, alternativnih medija i IKT-a na kreativne i neuobičajene načine (Rikowski 2001; Eagleton-Pierce 2001; Levidou 2006; Giroux 2014), „a legitimitet tradicionalnih medijskih struktura moći osporavali su *mediji iz sjene*, [za koje] Internet i diskusijske liste (...) predstavljaju dva osnovna *alata* [v. Illich 1973] za teorijsko i praktično organiziranje“ (Eagleton-Pierce 2001: 332-3). Nadovezujući se na mogućnosti interneta – koji je u samoj svojoj biti istinski demokratski i nehijerarhijski (Eagleton-Pierce 2001) - alternativni prostori te mogućnosti ‘popularnog’ djelovanja pružaju nadu za participativnu demokraciju, otvorenu i dvosmjernu diskusiju te razmjenu ideja<sup>3</sup> čija je nit vodilja društvena pravda. Navedene mogućnosti predstavljaju elemente radikalne vizije (Tabb 2000) u okviru koje revolucija „ne nastaje iz same činjenice potlačenosti“ već se pokreće „bijesom usmjerenim prema trenutnoj

3 Naravno društveno-ekonomske nejednakosti se oslikavaju i na području dostupnosti IKT-a i interneta te stoga u isto vrijeme predstavljaju i ograničavajući i pokretački faktor revolucionarnih nastojanja (Jandrić i Boras 2012).

situaciji i [shvaćanjem] da su [životni] uvjeti neizdrživi. No, ako želimo da ovo shvaćanje ide dalje od nepromišljene i uzaludne pobune ono mora biti popraćeno uvjerenjem da je bolja alternativa ne samo poželjna već i moguća“ (Rikowski 2001: 23). A koju točno ne samo poželjnu već i moguću alternativu je pružio Seattle?

Konzumerizam kao prevladavajuća sociološka orijentacija i sve njegove posljedice (psihološke, ekonomske, demografske, tehnološke, ekološke i dr.) je trebalo detaljno kritički propitati i ukazati na dogmatičnost neoliberalnog kapitalizma te njegove inherentne imperijalističke težnje. Budući svaki pokušaj promjene nužno započinje osvještavanjem inkongruentnosti između proklamiranih teorijskih nastojanja i stvarnosti koja nas okružuje, isticanje nesklada između obećanja neoliberalnog kapitalizma i praktičnih rezultata prvi je korak revolucionarnog djelovanja proizašlog iz bitke u Seattleu. Kao moguće alternative javili su se drugačije koncipirani društveni, ekonomski i politički odnosi utemeljeni na ideji društvene pravde, solidarnosti i brige jačih za slabije. Nasuprot konzumerizmu koji, „kao ideologija nadilazi ekonomsku sferu i ulazi u sva područja ljudskih života, posebice u kulturu, postajući time temelj života suvremenoga društva“ (Stazić 2013: 170), isticano je življenje u skladu s prirodom, tj. održivi suživot prirode i ljudi. Nadalje, postalo je očito kako demokraciju treba 'oteti' iz ruku političko-ekonomske elite i vratiti narodu, a uz to i strože regulirati dijalektičke odnose te utjecaje na liniji demokracija – kapital; nadalje, ljudski radhumanizirati, a ne ljude ekonomizirati, tj. raditi zbog življenja a ne živjeti zbog rada; te u konačnici, djelovanje društvene reprodukcije državnim politikama postupno svesti na minimum (Gill 2000).

Aktivno sudjelovanje i 'kultura prosvjedovanja' lokalno i globalno (ne nezavisno već umreženo i koordinirano) jedan su od najvažnijih sastojaka pedagogije revolucije budući pojedincima vraćaju njihovu subjektivnost i ulogu aktivnih društvenih aktera (Badiou 2012; Aronowitz i Giroux 1993). Bitka za Seattle je ukazala na važnost i mogućnost izgradnje te korištenja „transnacionalnih struktura mobilizacije koje oblikuju organizacijsko vodstvo, strategije i taktike koje koriste organizatori“ (Smith 2001: 5) prosvjeda. Činjenicom transnacionalnog povezivanja lokalni problemi i borbe se analiziraju kroz globalnu perspektivu, a globalna perspektiva

se obogaćuje lokalnim znanjem. Paralelno s „kulturom prosvjedovanja“ nastala je i zajednica političkih blogera i internet aktivista koji su pokazali da se djelovanjem na mrežimogu prouzročiti stvarne promjene, čime su osvijestilivažnost razvoja IKT-a u smjeru demokratske globalne participacije (Jandrić i Boras 2012; Kahn i Kellner 2004; Illich 1973).

### *Rojava: Demokratska, rodno-ravnopravna, kooperativna revolucija u Sjevernoj Siriji*

Važan element na koji nam ukazuje revolucija u Rojavi jest činjenica da su revolucije i u postmodernom vremenu moguće u praksi a ne isključivo u semioticskom univerzumu te stoga pruža ohrabrenje, usprkos Graeberovom tvrdnji kako se „čini da su i mnogi *javni* (u kurziv stavio I.B.) revolucionari potajno napustili ideju da je revolucija uistinu moguća“ (u: Knapp i sur. 2016: 11).

Revolucija u Rojavi predstavlja „popularni pokret posvećen direktnoj demokraciji, kooperativnoj ekonomiji i dubokoj predanosti ekološkim problemima“ (Graeber, u: Knapp i sur. 2016: 12). Što se tiče organizacije Graeber situaciju opisuje kako slijedi:

Ono što nalazimo [u praksi] je dvojna raspodjela snaga. Na jednoj strani demokratska samouprava koja jako nalikuje Vladi popunjenoj parlamentom, ministarstvima i višim sudovima. (...) Na drugoj strani nalaze se *bottom-up* strukture organizirane od strane TEV-DEM i Pokreta za demokratsko društvo čiji mnogi članovi su ili bivši ili aktivni članovi PYD-a unutar kojeg inicijative proizlaze isključivo iz narodnih (engl. *popular*) skupština. Ravnoteža moći između ove dvije institucionalne strukture čini se fluidna i stalno održavana procesom pregovaranja. (...) Jedinstveno je činjenica što je Rojava jedini poznati slučaj dvojne raspodjele snaga gdje dvije strane nisu samo u savezu, kao u Boliviji, već rezultat djelovanja istog pokreta, a u nekim slučajevima i istih pojedinaca (u: Knapp i sur. 2016: 15).

Ovaj pokret je u svojoj biti i od samog začetka anti-patrijarhalistički, anti-kapitalistički i anti-globalistički što znači da svačiji glas uistinu



vrijedi jednako, da se odluke donose primjenom mehanizama direktne demokracije i da je odgovornost za provedbu odluka kolektivna – pritom su žene (uistinu) ravnopravne muškarcima u svim aspektima društvenog funkcioniranja – s krajnjim ciljem u oslobođenju pojedinaca (Graeber, u: Knapp i sur. 2016). No, ostaje činjenica da za promijene treba vremena, te je pitanje koliki će se revolucionarni efekt održati i prenijeti sljedećoj generaciji? Također, otvorena ostaju pitanja klasne podijele društva, raspodjele kulturnog kapitala, održivosti direktne demokracije u praksi, te integracije *top-down* i *bottom-up* struktura.

Pedagoški motiv za revoluciju u Rojavi možemo pronaći u, za većinu stanovništva, bolnim promjenama koje su uslijedile nakon što su „posljednji ostatci socijalne države, kao i javni sektor devastirani, kapital prebačen u ruke nekolicine (...), udaljenost između države i stanovništva povećana, a tradicionalni izvori vlasti ojačani“ (Knapp i sur. 2016: 41). Nakon raspada socijalne mreže postalo je očito da revolucionarno djelovanje treba usmjeriti prema oslobođenju sviju (neovisno o spolu) od totalitarnih, neoliberalnih i nacionalističkih nastojanja koje u središte postavljaju nacionalizam, moć, te vladavinu elita pritom osporavajući i onemogućavajući mogućnosti direktne demokracije, kritičkog globalizma i potpune rodne ravnopravnosti. Navedene alternative predstavljaju osnovu za ponovno konstituiranje pojedinca kao Subjekta vlastitog života i globalnih zbivanja. Ovdje se pojavljuje potreba za alternativnim oblicima socijalizacije što ukazuje na drugačije mogućnosti, i ciljeve kojima alternativna socijalizacija teži tesredstva koja se pritom koriste (Knapp i sur. 2016).

Način na koji se nastojalo postići opisane ciljeve bio je demokratski konfederalizam koji „podrazumijeva ‘demokratsko, ekološko i rodno-slobodno društvo, odnosno ‘demokraciju bez države’“ (Katalenac 2015). Nadalje, „načela demokratskog konfederalizma osuđuju osvajačke ratove, koje smatraju rudimentarnim ostacima nacionalne države koju treba prevladati, pritom omogućavajući samoobranu kao sredstvo očuvanja identiteta i demokratskog procesa donošenja odluka“<sup>4</sup> (Ocalan 2011: 28,

4 U teoriji demokratski konfederalizam nije sporan, no kada se u obzir uzmu politički utjecaji SAD-a, Izraela i Saudijske Arabije (Babić 2017) postavlja se pitanje koliko je njegovo os-

prema Pavičić-Ivelja 2016: 142). No, možda nisu potrebni novi oblici demokratskog djelovanja, već je potrebno da praksa demokracije počne korespondirati teoriji o demokratskom uređenju društva, što bi značilo da nema pojedinaca koji su izvan dohvata zakona, da država djeluju imajući na umu dobrobit što većeg broja građana, da se politike ekološki i ekonomski održivog razvoja postave u središte procesa kreiranja političkih programa – te ideje Francuske revolucije o jedinstvu, bratstvu i slobodi (shvaćene u globalnom kontekstu) postanu vodilje prakse, a ne teorijske doskočice koje se koriste kako bi se izvučla maksimalna korist u raznolikim situacijama. I konačno, potrebno je ići dalje od patetične osude Zapadnog imperijalizma i samodopadnog diskursa o ‘pomoći nerazvijenim zemljama’, prema spoznaji da živimo na istoj planeti, da nas muče slični problemi, te da imamo slične potrebe (iako različite načine i sredstva njihova zadovoljenja).

## Revolucija pedagogije

Kada govorimo o revoluciji pedagogije zagovaramo analiziranje dominantnih i totalizirajućih diskursaneoliberalizma i postmodernizma unutar odgojno-obrazovnog diskursa (Giroux 1996; 1997; 1999; 2000; 2003; 2011a; 2011b; 2014a; 2014b; 2018; Aronowitz i Giroux 1993; 2003; McLaren 1986; 1995; 1997; 2000; 2007; McLaren i Farahmandpur 2005) s osloncem na tradiciju kritičke pedagogije. Odmah na početku ističemo da ne zagovaramo Illichevo (1972) raškolovanje, već sezalažemo za pristup koji analitičkim postupkom školu kao društvenu instituciju rastavlja kako bi potom mogli sastaviti humaniziranu školu sumjerenu prema ideji mogućeg i humanijeg svijeta. Pritom je potrebno kreirati nove kategorije i utopije (Badiou 2012; Marcuse 1968; 1969) u kojima je moguće promišljati svijet kvalitativno drugačiji od trenutnog.

Vrijednosti prihvaćene u određenoj zajednici nisu stalne, već se stalno mijenjaju prema interesu dominantnih društvenih grupa. Krajnji rezultat tog procesa je njihova personifikacija (Đorđević 1996: 41).

---

tvarenje moguće u praksi, a u kojoj mjeri predstavlja narativ skrojen prema željama Zapada kojem se PPK želi dopasti?

Budući se dominantni društveno-pedagoški diskursi (neoliberalni kapitalizam, globalizacija, škola kao priprema za zapošljavanje, naglašavanje standardizacije i mjerljivosti, Apple 2006) predstavljaju kao jedini mogući te stoga i legitimni, tj. zauzimaju hegemonijsku poziciju, potrebno je istaknuti tri ideje. Prva se odnosi na shvaćanje učenika kao transcendentálnih subjekata odgojno-obrazovnog procesa (Freire 1974; 1993), druga na transformaciju shvaćanja i dominantne uloge odgoja i obrazovanja a treća naglašava važnost 'diskursa mogućnosti' (Giroux 2011a; 2011b; 2014a; 2014b; 2018).

### *Nestanak učenika kao Subjekta*

Institucionalizacijom neoliberalnih ciljeva zapošljivosti, mjerljivosti i globalnog natjecanja kao vrhovnih težnji odgojno-obrazovnih sustava, te postmodernih diskursa konstantne promjene, identitetske politike, fluidnosti subjekta i nestanka objektivnih činjenica (Harvey 1989; Poster 1989; Aronowitz i Giroux 1993; McLaren 1995; Lyotard 2005) iz odgojno-obrazovnih diskursa, a pogotovo politike obrazovanja, nestaje učenik shvaćen kao subjekt (Butler 2002; Badiou 2012). Postavlja se pitanje zašto je tomu tako?

Shvaćanje učenika kao subjekta podrazumijeva njegovu autonomiju, sposobnost produktivnog djelovanja, potrebu konstantnog aktualiziranja vlastitih sposobnosti, te ciljeve usmjerene na humanizaciju društva u cjelini. Ako analiziramo okruženje unutar kojeg se odvija postmoderni odgojno-obrazovni proces postaje jasno da su učenici shvaćeni kao 'objekti', 'nezavršeni pripadnici društva', 'elementi koje je potrebno što bezbolnije uklopiti u postojeći sustav' (Allen i Ainley 2010; Apple 2012). Naime, neoliberalni kapitalizam učenike shvaća kao još jednu u nizu roba koje je potrebno iskoristiti sa što većim postotkom povrata uloženog, no na način da navedeni proces izgleda kao želja i potreba samog učenika ovdje shvaćenog kao potrošača (Apple 2012; Islamović 2012; Allen i Ainley 2010; Willis 1977; Jackson 1968). Svako naglašavanje shvaćanja učenika kao aktivnih subjekata (u trenutnoj konstelaciji odnosa moći) odgojno-

obrazovnog procesa služi legitimiranju prevladavajućih neoliberalnih ciljeva (Giroux 2014a) koji ostaju izvan vidokruga (namjerno i nenamjerno) pri koncipiranju ciljeva, sadržaja i metoda odgojno-obrazovnog procesa.

Povezana s odsustvom shvaćanja učenika kao subjekta je i dominacija patrijarhalnih modusa razmišlja i djelovanja. Kako bi utjecaj patrijarhalnosti postao osviješten te predmet rasprave „učitelji, nastavnici i profesori trebaju kritički propitivati patrijarhalna zapadnjačka shvaćanja subjektivnosti i djelovanja“ (Kellner 2000: 200) prisutna kod učenika. Pritom se pred nama pojavljuje slika suvremenog društva koju detaljno opisuje McLaren:

Živimo u nesigurnom povijesnom trenutku. Odnosi podložnosti, patnje i prezira za ljudsko dostojanstvo i svetost života u središtu su društvenog postojanja; emocionalna dislokacija, moralna bolest i individualna bespomoćnost ostaju sveprisutni elementi našeg vremena. Naš slavljeni oblik demokracije postao je nepoznat mnogim [pojedincima], osujećen kontradiktornim odnosom prema samom objektu na koji se odnosi: ljudsku slobodu, društvenu pravdu, toleranciju i poštovanje prema različitostima. U trenutnoj povijesnoj situaciji diskurs demokracije se prikazuje kao nezainteresirana molba nesumjerljiva s borbom za društvenu jednakost. Stvarnost i obećanje demokracije u [razvijenim zapadnim državama] poništeni su usponom novih postmodernističkih [oblika] institucionalizacije brutalnosti i proliferacijom zlokobnih struktura dominacije. [Kao posljedica javljaju se] sve slabiji ‘glasovi’ nezadovoljstva budući su glasovi nemoćnih i marginaliziranih pojedinaca sve očajniji ili [prisilno] zaboravljeni prigušenim udarcima policijskih palica. Potrošači se kulturalno sjedinjuju sa kupljenim robama, a ljudsko djelovanje se reorganizira prema načelima tržišne etike. Socijalni impulsi usmjereni prema jednakosti, slobodi i socijalnoj pravdi [ispražnjeni su od svakog značenja] od strane masovnih medija [a za to vrijeme] postmoderne ‘slike’ prijete ukrasti ono što je nekoć bilo poznato kao ‘duša’ (1995: 1-2).

Ako prihvatimo ovu sliku društva učenik se shvaća kao subjekt samo kada je u ulozi potrošača. No, u ovom radu ne analiziramo poziciju subjekta

kao potrošača, već pokušavamo prikazati učenika kao aktivnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog prema projektu emancipacije opisanom ranije u radu.

Kakvu *sliku* nam, s obzirom na opisane društvene tendencije i dominantne razvojne trendove, pruža postmoderni odgojno-obrazovni proces, tj. čemu se možemo nadati od postmodernog obrazovanja?

### *Odgoj i obrazovanje: zašto, što i kako?*

Kada govorimo o pedagogiji razmišljamo u prvom redu o ciljevima, a potom metodama ostvarenja odgojno-obrazovnih nastojanja. Revolucionarna pedagogija, kao i svaka druga pedagogija, ima svoj 'program' (König i Zedler 2001) koji ćemo u nastavku ukratko opisati.

Jedan njegov element čine 'teška pitanja' koja pružaju metodu da se odgojno-obrazovni proces pomakne iz samo-skrivljene društveno-političke i ekonomske izolacije i uklopi u širi diskurs društva. „Pri postavljanju 'teških pitanja' kritički pedagozi ne bi trebali podrediti univerzalnu potragu za slobodom i jednakošću partikularnim ciljevima. Umjesto toga, sferu univerzalnog bi trebalo znatno proširiti i, kako se proširenje odvija, univerzalni sadržaj preoblikovati uključivanjem glasova marginaliziranih i isključenih“ (Laclau 1992, prema McLaren 2000: 161).

Drugi element jest podučavanje koje je u samoj svojoj biti revolucionarni akt (Freire 1974; 1993; Giroux 1988; McLaren i Farahmandpur 2005). „Predlažemo da se podučavanje mora razumjeti unutar preformulirane teorije ideologije koja problematizira učionicu kao prostor okupljanja za izgradnju 'Drugosti' [v. Spajić-Vrkaš i sur. 2001] u kojoj su čvrsto utkane rasne, klase i rodne odrednice“ (McCarthy i Dimitriadis 2002: 47). Ovdje je učionica shvaćena kao zajednički prostor nade (Giroux 2011a; 2014a; 2014b; 2018), a navedeno shvaćanje predstavlja poziv za „reafirmaciju važnosti učionice kao [zajedničkog] prostora kritičkog dijaloga i kritike [društveno-političke prakse], te društvene transformacije“ (Giroux 2003: 98) preobražavajući tradicionalnu učionicu u prostor demokratskih

borbi i nade koji omogućava angažiranje za promjene priznajući nužnost inkorporiranja u nastavni diskurs širih društvenih problema<sup>5</sup> čije pozitivno razrješenje poboljšava kvalitetu života čitavog društva (Giroux 2005).

Pritom učitelji i učiteljice razvijaju vlastiti pristup usmjeren na poticanje protuhegemonijskog stava kod učenika shvaćajući pedagogiju politički i politiku pedagoški nastojeći učenicima omogućiti razmatranje aktualnih društvenih diskursa i njihovih vodećih ideja (Aronowitz i Giroux 2003; Giroux 2006; 2011a; 2018). Odbijajući prihvatiti ideološko shvaćanja kako obrazovanje nije uklopljeno u politički diskurs te predstavlja neutralnu društvenu kategoriju, a naglašavanjem političke prirode cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa (Freire 1993; Shor 1993; Žiljak 2009; Apple 1996; 2000; 2006; 2012; Giroux 2011a; 2014a; 2014b; 2018), podučavanje dobiva mogućnost (i ulogu) kritičkog te transformativnog djelovanja na učenike – pritom nastavnici osvještavaju granice obrazovanja (Giroux 2005; 2006) kao politike „unutar kojih se konstruiraju i pojedinci i društvo“ (Shor 1993: 28).

### *Diskurs mogućnosti kao protu-narativ*

Diskurs mogućnosti predstavlja „proizvod interaktivnog procesa u socio-kulturnom [i političkom] kontekstu“ (Pike 1954, prema Ravlić 2018b), čime se naglašava njegova aktivistička komponenta, a odbija primarna uloga diskurzivnosti shvaćene kao semiotički i simbolički (McLaren 1995) moderiran proces smješten u tekstualnoj dimenziji i izoliran od aktivne društvene participacije (Huyssen 1986; Harvey 1989; Lyotard 2005). Na važnost diskursa mogućnosti ukazuje Henry Giroux (2011b) koji kaže da „živimo u vremenu koje zahtijeva diskurs i kritike i mogućnosti, diskurs koji priznaje da će, bez informiranog građanstva, kolektivne borbe i održivih društvenih pokreta, demokracija skliznuti izvan našeg dosega te ćemo doći do nove faze povijesti obilježene rađanjem autoritarizma koji ne

5 Navedeni društveni problemi su uvijek, kao što tvrde Giroux i Searls Giroux (2004), djelomično kontekstualni te stoga povezani s mnoštvomfaktora: ekonomsko-političkim odnosima, dominantnom ideologijom, vjerskim orijentacijama, interesima dominantnih društvenih grupa i internacionalnih korporacija itd.

samo da obeshrabruje sve tragove demokracije, već je više nego spreman da ih odbaci u daleku povijest“ (str. 22).

Potrebno je ukazati na mogućnost kvalitativno drugačijeg društva, a samim tim i obrazovanja korištenjem protu-narativa. Protu-narativi omogućavaju kritičku analizu ideja kontinuiranog rasta i obrazovanja koje (da bi zadovoljilo ove potrebe) kontinuirano podiže ljestvicu potrebnih obrazovnih kvalifikacija za zadržavanje postojeće razine kvalitete života. Također, otvara se prostor za analizu mita društvene mobilnosti i implikacija ove situacije za obrazovne djelatnike (Apple 2012; Giroux 2011a; 2014; Allen i Ainley 2010; McLaren 1986; 1995; 2007; Willis 1977). Ideje solidarnosti, zajedništva, socijalne i ekonomske održivosti te alternativnih društvenih odnosa mogu predstavljati neke od oblika protu-narativa.

Diskurs mogućnosti je usko povezan s društvenim utopijama koje su u postmodernom društvu istisnute na margine društvenih znanosti. Pričati i pisati o društvenim utopijama smatra se znakom nerazumijevanja trenutnog povijesnog trenutka i prevladavajućih društvenih te ekonomsko-političkih odnosa, te u konačnici i pogrešno budući je (navodno) nastupio kraj povijesti (Fukuyama 1994).<sup>6</sup> No, ovakav oblik kritike se može analizirati kao oblik hegemonijskih nastojanja dominantne društvene ideologije koja svoje ortodoksije prikazuje kao objektivne činjenice i jedinu mogućnost oboružana diskursom TINE-e<sup>7</sup> (Gramši 1979; 1980; Allen i Ainley 2010; Rikowski 2000; Mayo 2015). Potrebno je oživjeti raspravu o društvenim, ekonomskim i političkim alternativama (Rikowski 2000) budući su mogućnosti društvenog razvoja i ekološke održivosti dovedene do krajnje granice čijim prelaskom nije moguće postići kvalitativni napredak, već održavanje statusa *quo* i postupnu regresiju na prijašnje stupnjeve društvene, ekonomske te političke organizacije.

---

6 Na ovom mjestu nećemo detaljnije ulaziti u kritiku ideje kraja povijesti koja je u literaturi detaljno obrađena (v. Kagan 2008).

7 Pokrata engleskog izraza *There is no alternative*.

## Prema zaključku: Revolucionarni diskurs i Cjelovita kurikularna reforma

Prvo što zamjećujemo pri analizi *Cjelovite kurikularne reforme*<sup>8</sup> jest prisutnost “konzervativne modernizacije” u obrazovnom diskursu<sup>9</sup> koju Apple (2012) definira kao „pokret koji nastoji redefinirati svrhu i odrediti [smjer] daljnjeg razvoja obrazovanja, kao prakse i skupa politika“ (str. 380, uz jezičnu prilagodbu). Ovaj pokret predstavlja zajednicu proturječnih aktera: neoliberala, neokonzervativaca, autoritarno-populističkih religioznih konzervativaca te eksperata srednje klase (Apple 2012: 382-385, prema Beroš 2018b). Budući su konzervativne i autoritarno-populističke religiozno konzervativne struje najizrazitije<sup>10</sup> u diskursu CKR-e njih ćemo analizirati u nastavku. Drugo, središnje elemente CKR-e predstavljaju diskursi zapošljivosti, standardizacije, testiranja i međunarodne usporedivosti (Jarvis 1993; Žiljak 2009; Sahlberg 2015). Kakav revolucionarni diskurs može poteći iz dva opisana izvora shvaćena kao reformski pokretači?

Ako uzmemo u obzir da „društveni pokreti propituju djelovanje ili legitimitet određenih društvenih ili političkih aktera pozivanjem na djelovanje pojedinaca koji žele preusmjeriti moć“ (Petričušić i sur. 2017: 79) utjecaj „konzervativne modernizacije“ možemo shvatiti kao pokušaj pripadnika konzervativne društvene klase za očuvanje dominantne društveno-političke pozicije u društvu. Navedeno je u praksi olakšano od strane dominantne političke stranke – HDZ-a, kojoj ovakva situacija ide u korist iz dva razloga. Prvo, fokus javnosti se skreće s važnih društvenih problema i političke te praktične nesposobnosti HDZ-a, i drugo, građanima

8 U nastavku rada ćemo se koristiti pokratom CKR.

9 Diskurs se ovdje shvaća u najširem mogućem obliku što znači da obuhvaća apsolutno sve zainteresirane aktere neovisno o njihovom legitimitetu, ideološkoj poziciji te znanstvenoj utemeljenosti argumenta.

10 Njeni glasnogovornici su Željka Markić, predsjednica udruge *U ime obitelji*, *Vigilare* i njegov predsjednik Vice Batarelo, i HRAST te njegov predsjednik Ladislav Iličić, a njihovi stavovi su poprilično jasni: protive se istospolnim brakovima, legalizaciji abortusa – jednom riječju zastupaju konzervativne vrijednosti, a obrazovanje im je važno područje djelovanja.



se putem masovnih medija plasira dominantni neoliberalni diskurs u obliku koji nije u stanju ozbiljnije ugroziti status *quo*.

U ovakvom okruženju niti ima mjesta niti potrebe (proizlazi iz dominantnih diskursa CKR-e) za revolucijom pedagogije. Naime, revolucija podrazumijeva duboko nezadovoljstvo postojećom situacijom i svijest o potrebi te mogućnosti djelovanja usmjerenog prema ideji mogućeg svijeta (Rikowski 2000; Giroux 2011a; 2011b; 2014a; 2014b; 2018). Budući, ako pratimo dominantne diskurse, navedeno nije prisutno u Hrvatskoj,<sup>11</sup> proizlazi kako su kreatori obrazovne politike zadovoljni postojećim stanjem a jedine potrebe koje se smatraju potrebnima jesu tehnicističkog, tehnokratskog i materijalnog oblika.

Postavlja se pitanje gdje su se u diskursu CKR-e izgubile ideje alternativnih mogućnosti društvenog djelovanja, solidarnosti, zajedništva i ekološke te ekonomske održivosti? Možemo zamisliti da su navedeni diskursi odsutni zbog toga jer predstavljaju sporedna društveno-politička pitanja i/ili nemaju dovoljnu društvenu podršku, tj. predstavljaju područje interesa socijalne manjine. Teza o području interesa socijalne manjine čini se plauzibilnom, te iz nje proizlazi kako dominantni diskursi CKR-e u isto vrijeme predstavljaju interese većine stanovnika Hrvatske. No, javljaju se dvije poteškoće: prva se odnosi na činjenicu da iako neke teme predstavljaju društvenu većinu ne mora proizlaziti da imaju i društveni legitimitet; vrijedi i obratno, tj. ako predstavljaju društvenu manjinu mogu, ali ne moraju, imati društveni legitimitet. Druga poteškoća se je usmjerena na izvorište dominantnih tema i s njim povezane interese koje dovode do određenja skupa tema koje predstavljaju diskurs društvene većine.

Budući se CKR-a uklapa u shemu globalnog pokreta obrazovne reforme, takozvanog GERM-a (Sahlberg 2015), jasno je da preuzima dominantne globalne diskurse bez kritičkog propitivanja, razmišljanja o alternativama i hegemonijskoj poziciji koju ovi diskursi zauzimaju. Također je očito kako je odgojno-obrazovni društveni podsustav (Pastuović 1999) u svojoj biti konzervativan, te stoga nesklon revolucionarnim diskursima.

---

11 Štoviše nije prisutan niti PISA šok (Lilek 10. 12. 2016). Ovine ne želimo reći kako PISA istraživanje (a samim tim i PISA šok) nisu kontroverzne teme za koje, barem do sada, nisu pronađeni jednoznačni odgovori (v. Liessmann 2008; Sahlberg 2015).

Smatramo kako *revolucija pedagogije* može dosta naučiti od ‘pedagoga revolucije’ pritom se oslanjajući na principe direktne demokracije, sveopće participacije, kolektivnog odlučivanja te razmatranja mogućnosti kreiranja drugačijeg svijeta, tj. jednog od mnoštva mogućih svijeta u kojem ljudski život predstavlja istinsku vrhovnu normu.

## Literatura

1. Adorno, W. Theodor. 2005. *Education After Auschwitz. Critical Models: Interventions and Catchwords*, trans. Henry W. Pickford. Columbia University Press. New York. 191-204.
2. Allen, Martin; Ainley, Patrick. 2010. *Lost generation?: New strategies for youth and education*. Bloomsbury Publishing. London.
3. Allman, Paula. 1999. *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Bergin i Garvey. Westport i London.
4. Apple, W. Michael. 1996. *Cultural Politics and Education*. Teachers College Press. New York i London.
5. Apple, W. Michael. 2000. *Official knowledge: Democratic education in a conservative Age*, 2 izd. Routledge. New York i London.
6. Apple, W. Michael. 2006. *Educating the “right“ way: Markets, standards, god, and inequality*. Routledge. New York i London.
7. Apple, W. Michael. 2012. *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga. Beograd.
8. Aronowitz, Stanley; Giroux, A. Henry. 1993. *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. University of Minnesota Press. Minneapolis i London.
9. Aronowitz, Stanley; Giroux, A. Henry. 2003. *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Taylor i Francis e-Library. Milton Park, Abingdon.
10. Babić, N. 2017. 07.07. YPG: Američki vojnici u Siriji će braniti naš “demokratski konfederalizam, *Logično.com*. (<https://www.logicno.com/politika/ypg-americki-vojnici-u-siriji-ce-braniti-nas-demokratski-konfederalizam.html>) Datum pristupa: 2. 8. 2018
11. Badiou, Alain. 2012. *The rebirth of history: Times of riots and uprisings*. Verso. London i New York.
12. Beroš, Ivan. 2018a. Odgoj i obrazovanje kao područje interdisciplinarnе frakcije i postmodernereakcije. *Noema*, III(5), svibanj, str. 55-71.

13. Beroš, Ivan. 2018b. Neoliberalizam i obrazovanje: teorijska razmatranja i analiza reakcija obrazovne politike na dominantne društveno-političke trendove u Hrvatskoj promatrane kroz reformski diskurs. *Foo2rama*, br. 2. U tisku.
14. Borš, Vanja. 2014. Integralni aperspektivizam ili konstruktivni postmodernizam. *Filozofijska istraživanja*, 136(4), str. 521- 527.
15. Butler, Judith. 2002. *Gender trouble: Feminism and subversion of identity*. Routledge. New York i London.
16. Cole, Mike; Hill, Dave; McLaren, Peter; Rikowski, Glenn. 2001. *Red chalk: On schooling, capitalism and politics*. Institute for Education Policy Studies. Brighton.
17. "Diskurs" u: *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje (2018b). Ravlić, Slaven. Ur: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Zagreb. (<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=15415>) Datum pristupa: 30. srpnja 2018.
18. Derida, Jacques. 1979. Living on: borderlines. *Deconstruction and Criticism*, ur: Harold, Bloom. Routledge and Kegan Paul. London and Henely. str. 75-176.
19. Đorđević, Jovan. 1996. *Moralno vaspitanje – teorija i praksa*. Savez pedagoških društava Vojvodine. Novi Sad.
20. Eagleton-Pierce, Matthew. 2001. The internet and the Seattle WTO protests. *Peace Review*, 13(3), str. 331-337.
21. Epstein, B. 2000. Not Your Parents' Protest. *Dissent*, Spring, str. 8-11.
22. Freire, Paulo. 1974. *Education for critical consciousness*. Continuum. London i New York.
23. Freire, Paulo. 1993. *Pedagogy of the oppressed*, 30<sup>th</sup> anniversary edition. Continuum. London i New York.
24. Fukuyama, Francis. 1994. *Kraj povijesti i posljednji čovjek*. Hrvatska sveučilišna naklada. Zagreb.
25. Giroux, A. Henry. 1988. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin i Garvey. Connecticut i London.
26. Giroux, A. Henry. 1996. *Fugitivecultures: Race, violence and youth*. Routledge. New York i London.
27. Giroux, A. Henry. 1999. *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Rowman i Littlefield Publishers. Lanham.
28. Giroux, A. Henry. 1997. *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Westview Press. Boulder i Oxford.
29. Giroux, A. Henry. 2000. *Stealing innocence: Youth, corporate power, and politics of culture*. Palgrave Macmillan. New York.
30. Giroux, A. Henry. 2003. *The abandoned generation: Democracy beyond the*

- culture of fear*. Palgrave Macmillan. New York.
31. Giroux, A. Henry. 2005. *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge. New York i London.
  32. Giroux, A. Henry. 2006. *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture, and education*. Palgrave Macmillan. New York.
  33. Giroux, A. Henry. 2011a. *On critical pedagogy*. Continuum. New York.
  34. Giroux, A. Henry. 2011b. *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. Peter Lang Publishing. New York.
  35. Giroux, A. Henry. 2014a. *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books. Chicago.
  36. Giroux, A. Henry. 2014b. *The violence of organized forgetting: Thinking beyond America's disimagination machine*. City Light Books. San Francisco.
  37. Giroux, A. Henry. 2018. *The public in peril: Trump and the menace of american authoritarianism*. Routledge. New York i London.
  38. Giroux, A. Henry; Searls Giroux, Susan. 2004. *Take back higher education: Race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era*. Palgrave Macmillan. New York.
  39. Gojkov, Grozdanka. 2006. *Didaktika i postmoderna*. Visoka škola za obrazovanje vaspitača. Vršac.
  40. Graeber, David. 2016. Foreword. U: Knapp, Michael; Flach, Anja; Ayboga, Erkan. 2016. *Revolution in Rojava: Democratic autonomy and women's liberation in Syrian Kurdistan*. Pluto Press. London.
  41. Gramši, Antonio. 1979. *O državi*. Radnička štampa. Beograd.
  42. Gramši, Antonio. 1980. *Filozofija istorije i politike*. Slovo Ljubve. Beograd.
  43. Harvey, David. 1989. *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the origins of Cultural Change*. Blackwell Publishers. Cambridge i Oxford.
  44. Huysen, Andreas. 1986. *After the greatdivide: Modernism, mass culture, postmodernism* (Vol. 399). Indiana University Press. Bloomington.
  45. Ilić, Ivan. 1972. *Dole škole*. Novinsko izdavačko poduzeće Duga. Beograd.
  46. Illich, Ivan. 1973. *Tools for conviviality*. William Collins Sons i Co. Glasgow.
  47. Islamović, Elvira. 2013. *Sociologija obrazovanja*. Pedagoški fakultet univerziteta u Bihaću. Bihać.
  48. Jackson, Peter. 1968. *Life in classrooms*. Holt, Rinehart i Winston. New York.
  49. Jandrić, Petar; Boras, Damir. 2012. *Kritičko e-obrazovanje: Borba za moć i značenje u umreženom društvu*. Tehničko veleučilište u Zagrebu i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF Press. Zagreb.
  50. Jarvis, Peter. 1993. *Adult education and the state: Towards a politics of adult education*. Routledge. London i New York.
  51. Kagan, Robert. 2008. The end of the end of history. *The New Republic*, 23(8).

52. Kahn, Richard; Kellner, Douglas. 2004. New media and internet activism: from the 'Battle of Seattle'toblogging. *New media& society*, 6(1), str. 87-95.
53. Katalenac, Juraj. 2015, 20. 3. PKK, demokratski konfederalizam i gluposti, *Zarez.hr* (<http://www.zarez.hr/clanci/pkk-demokratski-konfederalizam-i-gluposti>) 2. kolovoza 2018.
54. Kellner, Douglas. 2000. Multipleliteracies and critical pedagogies. *Revolutionary Pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*, Trifonas, P. P. ur. RoutledgeFalmer. New York i London. str. 196-221.
55. Knapp, Michael; Flach, Anja; Ayboga, Ercan. 2016. *Revolution in Rojava: Democratic autonomy and women'sliberation in Syrian Kurdistan*. Pluto Press. London.
56. König, Eckard; Zedler, Peter. 2001. *Teorije znanosti o odgoju*. Educa. Zagreb.
57. Laclau, Ernesto. 1992. Universalism, Particularism, and the Question of Identity. *October* vol. 61 (Summer), str. 83–90.
58. Levidow, Les. 2006. Marketizing higher education: Neoliberal strategies and counter-strategies. U: Wayne E. Ross; Rich Gibson *Neoliberalism and education reform*. Hampton Press. Cresskill, NJ. str. 237-257.
59. Liessmann, P. Konrad. 2008. *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Naklada Jesenski i Turk. Zagreb.
60. Lilek, Mirela. 2016. Velika analiza uzroka: gdje sve griješimo? Zašto smo loši na PISA testovima i zašto se zbog toga nitko ne uzrujava. *Jutarnji Vijesti – Obrazovanje*, 10.12. <https://www.jutarnji.hr/vijesti/obrazovanje/velika-analiza-uzroka-gdje-sve-grijesimo-zasto-smo-losi-na-pisa-testovima-i-zasto-se-zbog-toga-nitko-ne-uzrujava/5373159/> (pristupljeno: 18.03.2018.)
61. Lyotard, Jean-François. 2005. *Postmoderno stanje: izvještaj o znanju*. Ibis-grafika. Zagreb.
62. Marcuse, Herbert. 1968. Čovjek jedne dimenzije: Rasprave o ideologiji razvijenog industrijskog društva. Izdavačko poduzeće Veselin Masleša. Sarajevo.
63. Marcuse, Herbert. 1969. *An essay on liberation*. Beacon Press. Boston.
64. Mayo, Peter. 2015. *Hegemony and education under neoliberalism: Insights from Gramsci*. Routledge. New York i London.
65. McCarthy, Cameron; Dimitriadis, Greg. 2002. All-consumingidentities: Race and the pedagogy of resentment in the age of difference. *Revolutionary Pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. Trifonas, Peterur. RoutledgeFalmer. New York i London. str. 47-60.
66. McLaren, Peter. 1986. *Schooling as a Ritual of Performance: Toward a political*

- economy of educational symbols and geastures*. Rowman i Littlefield. Landham.
67. McLaren, Peter. 1995. *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Routledge. London i New York.
  68. McLaren, Peter. 1997. *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Westview Press. Boulder.
  69. McLaren, Peter. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Rowman i Littlefield. Landham.
  70. McLaren, Peter. 2002. *Unthinking whiteness: Rearticulating diasporic practice*. *Revolutionary Pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*, Trifonas, Peter (ur.), RoutledgeFalmer. New York i London. str. 140-173.
  71. McLaren, Peter. 2007. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Pearson. Boston.
  72. McLaren, Peter; Farahmandpur, Ramin. 2005. *Teaching against global capitalism and the new imperialism: A Critical Pedagogy*. Rowan i Littlefield. Landham.
  73. Öcalan, Abdullah. 2011. *Democratic Confederalism*. Transmedia Publishing Ltd. London.
  74. Pastuović, Nikola. 1999. *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja*. Znamen. Zagreb.
  75. Pavičić-Ivelja, Katarina. 2016. The Rojava Revolution: Women's Liberation as an Answer to the Kurdish Question. *Časopis za povijest Zapadne Hrvatske, 11* (-), str. 131-148. (<https://hrcak.srce.hr/196080>)
  76. Petričušić, Antonija; Čehulić, Mateja; Čepo, Dario. 2017. Gaining Political Power by Utilizing Opportunity Structures: An Analysis of the Conservative Religious-Political Movement in Croatia. *Politička misao, 54* (4), str. 61-84. (<https://hrcak.srce.hr/190338>)
  77. Poster, Mark. 1989. *Critical Theory and Poststructuralism*. Cornell University Press. Ithaca.
  78. Revolucija. *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje (2018a). Ravlić, Slaven. ur. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Zagreb. (<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=52629>) Datum pristupa: 30. srpnja 2018.
  79. Radić, Stjepan. 2011. Individualizam kao čovjekovo egzistencijalno uporište. *Bogoslovna smotra 81*(3), str. 537-558.
  80. Rikowski, Glenn. 2001. *The battle in Seattle. Its Significance for Education*. ([https://www.researchgate.net/publication/314509564\\_The\\_Battle\\_in\\_Seattle\\_Its\\_Significance\\_for\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/314509564_The_Battle_in_Seattle_Its_Significance_for_Education)) Datum pristupa: 20. srpnja 2018.
  81. Sahlberg, Pasi. 2015. *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educa-*

- tional change in Finland?*. 2. izd. Columbia University Teachers College. New York i London.
82. Shor, Ira. 1993. Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. *Paulo Freire: A critical encounter*. McLaren, Peter; Leonard, Peter. ur. Routledge. New York i London.
  83. Smith, Jackie. 2001. Globalizing resistance: The battle of Seattle and the future of social movements. *Mobilization: An international quarterly*, 6(1), str. 1-19.
  84. Spajić-Vrkaš, Vedrana; Kukoč, Mislav; Bašić, Slavica. 2001. *Interdisciplinarni rječnik: obrazovanje za ljudska prava i demokraciju*. Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO. Zagreb.
  85. Spajić-Vrkaš, Vedrana. 2007. Europske integracije i obrazovanje za demokratsko građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi. *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Svezak 1. Previšić, Vlatko; Šoljan, N. Nikša; Hrvatić, Neven ur. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb. str. 380-394.
  86. Slunjski, Edita. 2011. *Kurikulum ranog odgoja*. Školska knjiga. Zagreb.
  87. Stazić, Katica. 2013. Društveni otpor konzumerizmu: antikonzumeristički ili alterkonzumeristički pokreti. *Potrošačka kultura i konzumerizam*. Čolić, Snježana ur. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar. Zagreb.
  88. Stojanović, Aleksandar. 2008. Utjecaj multikulturalnog odgoja na vrijednosne orijentacije učenika. *Pedagoška istraživanja*, 5(2), str. 209-217.
  89. Summers, Clyde. 2001. The Battle in Seattle: Free Trade. *Labor Rights, and Societal Values*, 22., str. 61-90
  90. Tabb, K. William. 2000. After Seattle: Understanding the politics of globalization. *Monthly Review*, Ožujak, 51(10), str. 1-18.
  91. Willis, Paul. 1977. *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press. New York.
  92. Žiljak, Tihomir. 2009. Rad na obrazovnoj politici umjesto depolitizacije obrazovanja. *Odgovne znanosti*, 11(2): 431-446.