

Ivan Beroš
Fakultet prirodoslovno-matematičkih i
odgojnih znanosti Mostar

Pregledni rad
UDK 37.014.53

DEMOKRATSKO OBRAZOVANJE KAO TEMELJ POSTMODERNOG KURIKULA

Sažetak

Odgoj i obrazovanje čine jedan od čimbenika uspješne zajednice odgajajući i obrazujući građane sposobne za aktivno sudjelovanje u participativnoj demokraciji. Važnost obrazovanja za demokraciju je prepoznao još John Dewey, no implementacija ideje je otežana usponom neoliberalizma kao dominantne svjetske ideologije. Kontradikcije između ciljeva i metoda demokracije te neoliberalizma očituju se na području kurikula koji, pod utjecajem postmodernizma, postaje fleksibilniji i otvoreniji za različite diskurse i vidljive stvarnosti iz pozicije drugog. Začetke demokratskog obrazovanja nalazimo u idejama alternativnih škola uspostavljenih u Njemačkoj, Engleskoj te Norveškoj. Istinsko demokratsko obrazovanje zahtjeva transformaciju cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava utemeljenu na dijaloškom pristupu odgojno-obrazovnom procesu, važnosti zajedničkih prostora kao poligona demokratskog obrazovanja, kritičkoj analizi procesa (su)konstrukcije i legitimiranja znanja te zajedničkog djelovanja iz trenutnog društveno-političkog okvira prema svijetu mogućeg.

Ključne riječi: *alternativne škole, dijaloško obrazovanje, kritička pedagogija, (su)konstrukcija znanja, zajednički prostori.*

O ONOME O ČEMU (NE)ĆE BITI RIJEČI

U radu se neće raspravljati o demokratskom obrazovanju i građanstvu kako su shvaćeni u sklopu građanskog odgoja i obrazovanja. Tome je tako budući da cilj rada nije razmatranje (ne)potrebitosti realizacije programa građanskog odgoja i obrazovanja u kurikulu, već je cilj rada dekonstrukcija ideje odgojno-obrazovanog procesa kao demokratskog procesa i društvenog nastojanja.

Raspravljat će se o potrebi i (ne)mogućnosti realiziranja odgojno-obrazovnog procesa, od početka do kraja vertikale odgojno-obrazovnog sustava, oslanjanjem na principe i načela demokracije imajući u vidu kako je demokracija, prema mišljenju StuartaHalla, „progonjena duhom svog ideala“ (prema Giroux, 2003: 63).

Rad započinje sažetim prikazom ideje demokracije, a potom prelazi na (de)konstrukciju obrazovanja shvaćenog kao primjena ideje demokracije u praksi.

O DEMOKRACIJI

Enciklopedija Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža sadrži natuknicu koja opisuje demokraciju sljedećim riječima:

Politička ideja o vladavini u kojoj sudjeluju svi članovi zajednice (narod), izravnim odlučivanjem ili posredno putem izabраниh predstavnika. Demokracija je politički poredak u kojem vlada većina, uz osiguranje prava manjine, te individualnih prava svakoga građanina i time je protivna onim oblicima vladavine u kojima narod nema vrhovnu vlast, nego njime upravlja neki pojedinac ili skupina (monarhija, tiranija, despotija, aristokracija, oligarhija) (Ravlić, 2017).

Isti autori nastavljaju elaboraciju pojma i kratkog povijesnog razvoja demokracije te ga prenosimo u cijelosti:

Pojam demokracije mijenjao je tijekom povijesti značenje. Kao političku ideju i poredak demokraciju su uveli antički Grci. Izraz se prvi put javlja u Herodotovoj *Povijesti* i odnosi se na male zajednice (polis, grad-zajednicu), koje su odluke donosile kolektivno sastajući se kao skupština svih građana (isključeni su bili robovi, stranci i žene). Vrhunac antička demokracija doseže u Ateni u V. st. pr. Kr. (Periklovo doba). Demokracija je bila politički poredak izravne vladavine naroda, koji počiva na pretpostavljenoj jednakosti građana u političkoj vrlini i sposobnosti, a u kojem naizmjenice vladaju svi koji posjeduju status građanina ...

Razvoj demokratske ideje od XVI. do XVIII. st. izražava se osobito u političkim stavovima mislilaca europskog političkog preporoda, kao što su N. Machiavelli, J. Locke, Ch. L. de Montesquieu. Machiavelli je afirmirao misao da je »bolja vladavina naroda nego vladavina knezova«. U sukobu s osnovnim političko-filozofskim načelima apsolutizma, liberalni mislioci formulirali su teoriju racionalnoga prirodnog prava i društvenog ugovora, koje su postale dio programa liberalnoga građanstva. Ako država nastaje iz smisla za zajednicu urođenoga ljudima, na temelju slobodnog pristanka pojedinca na nju (*pactumsubiectionis*: sporazum o podložnosti), onda politička vlast mora braniti prirodna prava građana. To su osnovne pretpostavke Lockeova političkog liberalizma (*konstitucionalizam*).

Političke i opće društvene uvjete za razvoj demokracije pripremile su liberalnograđanske revolucije: ustanak protiv Španjolaca u Nizozemskoj u drugoj polovici XVI. st., engleske revolucije u XVII. st., američka borba za neovisnost u drugoj polovici XVIII. st., Francuska revolucija od 1789. Američka *Deklaracija o nezavisnosti* (1776) afirmira ideju slobodne republike. ... J.-J. Rousseau je u *Društvenom ugovoru* (1762) držao da »istinska demokracija nije nikad

postojala, niti će ikada postojati«, jer zahtijeva tri velika uvjeta koja se u modernom društvu ne mogu ispuniti: prvo, vrlo malu državu u kojoj se »narod može lako okupiti«, drugo, »veliku izjednačenost u položaju i bogatstvu«, te, treće, »veliku jednostavnost običaja«. ...

U prvoj polovici XIX. st., u djelima A. de Tocquevillea i J. S. Milla, demokracija je prihvaćena kao sastavnica liberalne političke kulture (*liberalna* ili *predstavnička demokracija*). Za te, a potom i za druge liberalne mislioce sintagma predstavnička demokracija sadrži spoj liberalnih i demokratskih vrijednosti i načela: individualne slobode i političke jednakosti, prava manjine i vladavine većine, predstavništva i participacije, konstitucionalizma i narodne suverenosti. U toj tradiciji političkog mišljenja, koja će od kraja XIX. st. postati dominantna, demokracija se razumije kao tip političkog poretka u kojem odluke ne donosi izravno narod nego njegovi zastupnici koje bira na slobodnim natjecateljskim izborima na osnovi općeg i jednakoga prava glasa. Nositelji javnih ovlasti djeluju unutar utvrđenih konstitucionalnih okvira koji jamče svim osobama neometano uživanje individualnih i kolektivnih prava, a postoji djelotvorna zaštita u slučaju povrjede tih prava. Uspostavljena je autonomija civilnoga društva i neovisna javnost. Proširenjem prava glasa i demokratizacijom izbornog procesa u XX. st. došlo je do omasovljenja biračkoga tijela (*masovna demokracija*) i institucionalizacije pluralizma organiziranih interesa (*pluralistička demokracija*). Političke stranke, koje se uspostavljaju kao spona između društva i države (ponajprije parlamenta kao zakonodavne vlasti), izražavajući posebne društvene interese i dajući im politički oblik, oblikuju političku volju naroda i preuzimaju središnji položaj u sustavu liberalne (predstavničke) demokracije (Ravlić, 2017).

U srži se demokracije nalaze nacija shvaćena kao zamišljena zajednica (Andersen, 1998) narod kao cjelina te građani kao njegovi sastavni elementi koji predstavljaju način rješavanja pitanja koja su od osobite važnosti za većinu građana, pritom naglašavajući ideal jednake vrijednosti svakog pojedinca ostvarene po principu jedan čovjek, jedan glas. Predstavljajući način borbe protiv samovolje apsoluta, demokracija postaje izraz društvenog ugovora i prirodnog prava – trokuta koji u sebi sadržava ideju kvalitetnijeg i sigurnijeg života većine građana. Da je put od ideje do realizacije dugotrajan i mukotrpan pokazale su brojne građanske revolucije koje su za cilj imale upravo zamjenu apsolutne vlasti pojedinaca demokratskom vlašću, a nakon relativnog smirivanja sukoba u Europi i Sjevernoj Americi na red su došle kontradikcije predstavničke/stranačke demokracije. Demokracija prestaje biti izravna i postaje posrednička, a njezini su izvršitelji pojedinci koje narod bira na (ne)demokratskim izborima. Upravo je ideja predstavničke demokracije stavila pred društvo problem obrazovanja za demokraciju (budući da se predstavnici biraju na izborima glasovima punoljetnih građana) za kojuse prije 102-e godine zalagao John Dewey u svojem djelu *Democracy and Education*.

O DEMOKRATSKOM OBRAZOVANJU

Demokratsko ćemo obrazovanje skicirati kroz analizu povijesnog značaja američkog pedagoga Johna Deweya za njegov razvoj, te utjecaj suvremenih tehnološko-političkih trendova na mogućnosti i smjer razvoja obrazovanja kao demokratskog društvenog nastojanja.

Povijesni korijeni: John Dewey

Prema Deweyu (1966) cilj je demokratskog obrazovanja formiranje učenika kao dobrih građana, a dobrih za njega znači „pokazivati sposobnost da se mudro prosuđuju ljudi i postupci i da se ima [*sic!*] odlučujuća uloga kako prilikom donošenja zakona, tako i kada im se pokoravamo“ (Dewey, 1966: 87). Ovo predstavlja prvi korak koji prati liniju građanskog obrazovanja naglašavajući obrazovanje za demokraciju, a ne demokratizaciju obrazovanja. U svojem razmatranju demokratskog obrazovanja, Dewey ističe razliku između sudionika i promatrača te važnost interesa¹ za uspjeh ideje demokratskog obrazovanja. Navodi kako disciplinarna podjela znanja na nastavne predmete šteti mogućnosti demokratskog obrazovanja te se zalaže za holistički pristup obrazovanju usmjerenom na učenika putem aktivnosti. Mjesto na kojem Dewey transformira obrazovanje za demokraciju u demokratsko obrazovanje jest kurikulum. Ističe kako je nastavno gradivo proces društvene (su)konstrukcije te time predstavlja ciljeve i želje, legitimno i nelegitimno, javno i prikriveno znanje te odnose moći koji karakteriziraju društvo unutar kojeg se odvija odgojno-obrazovni proces. Preuzimajući navedene elemente u središte nastavnog procesa, odgojno-obrazovni se sadržaji demokratiziraju (Giroux, 1988; 1997; 1999; 2003; 2005; 2009; 2011a).

Suvremeni trendovi: Umreženo društvo i neoliberalizam

Budući da u suvremenom umreženom društvu temeljenom na protoku informacija, ljudi i robe informacija postaje sveprisutna (Kovačević i Mušanović, 2013), može se reći kako je Deweyovo (1966: 138) zazivanje veće i lakše dostupnosti informacija, pogotovo nakon pokretanja internetske knjižnice *LibGeni* portala znanstvenih članaka *Sci-Hub*, u praksi realizirano. Dakle, prvi je preduvjet za demokratsko obrazovanje ostvaren. Sljedeći preduvjet su zajednički prostori smješteni unutar kulturnih prostora koji su pod stalnim pritiskom tehnološke dominacije prevladavajućeg oblika društvene ideologije – neoliberalizma, putem masovne kulture konzumerizma koja „je kolonizirala zajedničke prostore dostupne ‘običnim’ ljudima za čitanje, diskusiju i kritičko razmišljanje“ (Aronowitz i Giroux, 2003: 51) zamjenjujući ih televizijom, filmom, fotografijom, internetom koji su, umjesto da demokratiziraju kulturu, „potakli globalno širenje industrijalizirane razonode čime je sposobnost pojedinaca za stvaranje vlastite kulture, u najširem značenju riječi, postala ograničena“ (Aronowitz i Giroux, 2003: 51), a nesloboda reproducirana unutar osobnog psihološkog polja (Aronowitz i Giroux, 2003). Uzimajući u obzir prethodnu tvrdnju smatra se kako je Aronowitz (2008) u pravu kada tvrdi kako „u svakom slučaju najbolje šanse za [demokratsko] obrazovanje žive u zajednicama, u društvenim pokretima, i samim“ (str. 51) učenicima.

Potrebno je imati na umu kako neoliberalizam, koji predstavlja dominantnu društvenu ideologiju u čitavom svijetu, nije samo ekonomska teorija. „Neoliberalizam predstavlja pokušaj prema masovnoj produkciji specifičnih oblika subjektivnosti usmjerenih na vlastiti

¹ Pitanjem interesa i truda u odgoju i obrazovanju Dewey (1913) se bavi knjizi *Interest and Effort in Education*.

ekonomski interes i natjecanje“ (Mayo, 2015: 2). Ovo se shvaćanje nalazi u opreci s idejom zajedničkih prostora koji promoviraju „kritičke oblike subjektivnosti, kao npr. aktivno građanstvo ili samosvjesnog radnika“ (Sotiris, 2014: 319 prema Mayo, 2015: 2). Prema riječima Henry A. Giroux i Susan Searls Giroux (2004)

kao ekonomska politika i politička strategija, neoliberalizam ... uništava institucije koje podržavaju socijalno usmjerene zakonske odredbe, privatizira sve institucije povezane s javnim dobrom, te sužava ulogu države kao nadzornika kapitala i sile za održavanje društvenog poretka. ... Središte filozofije neoliberalizma predstavlja stav kako bi razvoj svih aspekata društva trebao biti prepušten mudrosti [kapitalističkog] tržišta (str. 72)

kojeg predstavlja nekolicina multinacionalnih korporacija pritom „privilegirajući tržišne odnose [te politiku] deregulacije, privatizacije i konzumerizma“ (Giroux, 2003: 3).

O DEMOKRATIZACIJI ODGOJA I OBRAZOVANJA

Ideju škole kao polisa nalazimo kod njemačkog pedagoga Hartmuta von Hentiga (1997) u njegovoj koncepciji humane škole. Moose Jorgensen (1977) u Eksperimentalnoj gimnaziji u Oslu i Alexander Sutherland Neill (1990) u Eksperimentalnoj školi Summerhill prije Hartmuta von Hentiga koncipiraju i u praksu pretvaraju demokratsko obrazovanje. Prikazujući demokratske elemente i čimbenike svake od navedenih odgojno-obrazovnih ustanova te potom kontrastiranjem i usporedbom njihovih osnovnih ideja i poteškoća, pokušat ćemo prikazati proces demokratizacije obrazovanja kroz projekte različitih eksperimentalnih i alternativnih škola.

Summerhill: Participativna demokracija kao odgovor na ratne strahote

Summerhill je moderna škola smještena u Leistonu u Suffolku (60-ak km od Londona). Utemeljio ju je Alexander Sutherland Neill 1921. godine i bio njezinim ravnateljem do svoje smrti, nakon čega je taj posao preuzela njegova supruga Ena i obavljala ga 12 godina. Danas je ravnateljica Zöe Readhead, Neillova kći. Summerhill je zamišljen kao eksperimentalna škola, no sada je pokazna škola internatskog tipa koja pokazuje da su sloboda i demokracija u odgojno-obrazovnoj praksi moguće i djelotvorne.

U tekstu se dalje navode uvjerenja prema kojima je Neill zasnovao školu.

1. Prilagoditi školu djetetu/učeniku.
2. Pružiti djetetu/učeniku slobodu da bude ono što jest.
3. Dijete/učenik je dobro, a ne zlo biće.
4. Dijete/učenik je po naravi mudro i realistično biće.²

² (<http://www.seminarski-diplomski.co.rs/PEDAGOGIJA/Skola-Summerhill.html>) Datum pristupa 21. veljače 2018.

Promatrajući gornje pretpostavke o učenicima može se reći kako slična shvaćanja nalazimo u NOK-u (MZOŠ, 2010). Naime, Nacionalni okvirni kurikulum promiče odgojno-obrazovani proces usmjeren na dijete i učenika, što znači da je školu potrebno prilagoditi i djetetu i učeniku – dvama pojmovima koji dijele određeni opseg i sadržaj, ali nisu istovjetni (Petrović, 2015). Smatra se bitnijim ono što je izostavljeno iz NOK-a. Sloboda je kao temeljna i neophodna karakteristika prepustila mjesto instrumentaliziranom shvaćanju slobode kao mogućnosti odabira unutar postojećih granica legitimnog znanja, nastavnih sadržaja i metoda te didaktičko-metodičkih strategija (Apple, 2012; Bognar i Matijević, 2002), a ideja da je dijete po naravi mudro i realistično pretvorila se u mogućnost odgojivosti i obrazovanja za potrebe kapitalističkog sustava, tj. oblikovanja učenika za nečujno i glatko uklapanje u postojeći društveno-politički i ekonomsko-društveni sustav (Islamović, 2013; Bourdieu i Passeron, 1990). Učenicima se sloboda dopušta u onoj mjeri u kojoj pospješuje ostvarenje gore navedenih ciljeva te omogućava legitimaciju škole kao institucije utemeljene na idealima humanizma.

Dva su osnovna elementa koja navode na zaključak da se unutar Summerhilla uistinu (ne samo na papiru već i u praksi) realiziraju načela demokratskog odgoja i obrazovanja školske sjednice i školsko samoupravljanje.³ Ništa slično nije prisutno u našim školama, iako postoje vijeća učenika i vijeća roditelja njihova uloga je najčešće marginalna i formalna. Za razliku od suvremene škole, školske sjednice u Summerhillu predstavljaju zajednički prostor (Giroux, 1988; 1997; 1999; 2003; 2005; 2009; 2011a) za komunikaciju, raspravu i dijalog između svih članova škole. Svi prijedlozi, pritužbe i eventualne pedagoške intervencije rješavaju se glasanjem na općim sjednicama subotom uvečer. Svaki član škole (svi učenici i osoblje) ima jedan glas, a svi glasovi su jednakovrijedni. Pri realizaciji školskih sjednica nema birokratskih zavrzlama, a na svakoj sjednici drugi član škole obnaša ulogu predsjednika. Na početku svakog tromjesečja bira se predsjednik za prvu sljedeću sjednicu, a na kraju svakog zasjedanja, tj. svaku subotu uvečer bira se novi predsjednik.

Učenici donose vlastite zakone relevantne za svakodnevni suživot, a osim nastave samoupravljanjem su obuhvaćeni i drugi aspekti školske svakodnevice, kao npr. zlostavljanje, loše ponašanje i sl. o kojima se raspravlja i u konačnici donose nekad najbolja, a nekad kompromisna rješenja. Ipak, postoje aspekti školskog života koje režim samoupravljanja ne obuhvaća, što znači da se sloboda učenika u praksi kreće u dijalogom postavljenim granicama. Sumarno rečeno, samoupravljanje školskom svakodnevicom se odnosi na rješavanje stvarnih situacija koje nastaju kao posljedica suživota i problema s kojima se učenici te osoblje svakodnevno susreću.

Ekperimentalna gimnazija u Oslu: Skandinavsko shvaćanje demokracije

U mjesecu ožujku ili travnju 1966. godine dva učenika i učenica srednje škole u Oslu započeli su kampanju za otvaranje slobodnih gimnazija dijeljenjem letaka svim učenicima

3 Ovdje se ne misli na samoupravljanje kako ga prikazuje i koncipira marksistička teorija, već se naglašava važnost glasa učenika i učenica pri donošenju svih odluka vezanih za školski suživot.

srednjih škola u Oslu, novinarima, lokalnim vlastima i Norveškom ministarstvu obrazovanja. Želeći poništiti negativne posljedice autoritarnog podučavanja i autoritarne interakcije između nastavnika i učenika, zamislili su gimnaziju u kojoj učenici i nastavnici imaju jednaka prava i obveze te demokratskim putem donose sve odluke vezane uz funkcioniranje gimnazije (Jorgensen, 1977; Øygarden i Svartdal, 1979).

Upravljanje se školom vrši putem školskog vijeća sastavljenog od četiri učenika, tri nastavnika i jednog predstavnika roditelja. Školsko vijeće predlaže teme koje smatraju važnim za raspravljanje na Generalnoj skupštini, a u slučaju da se dva člana vijeća usuglase oko važnosti nekog problema i/ili prijedloga isti se razmatra na Generalnoj skupštini. Sastanci Generalne skupštine su unaprijed najavljeni, a odluke se donose glasom većine. Također vrijedi načelo jedan čovjek jedan glas, a svi su glasovi jednakovrijedni. Uz Generalnu skupštinu i Školsko vijeće postoje grupe koje se formiraju u cilju potpomaganja upravljanjem gimnazijom. Iz navedenog proizlazi kako temeljnu filozofiju funkcioniranja gimnazije predstavlja načelo odgovornog dogovora (Jorgensen, 1977; Øygarden i Svartdal, 1979).

Gimnazija je zasnovana na dolje navedenim uvjerenjima.

1. Potreba za snažnom protureakcijom na autoritarizam tradicionalne škole.
2. Zahtjev za više slobode učenika.
3. Ideja demokratske škole s jednakim pravima za nastavnike i učenike (Jorgensen, 1977; Øygarden i Svartdal, 1979).

Način realizacije suštinski demokratske škole u praksi je zamišljen na sljedeći način:

1. Naglašavanjem kooperacije i zajedničkih stavova usuglašanih na Generalnoj skupštini
2. Odgovornošću učenika i učenica za prisustvo na nastavi, ispunjavanje školskih obveza i učenje
3. Naglašavanjem vrijednosti projektnog i grupnog poučavanja i učenja bez želje za fetišizacijom istih (Jorgensen, 1977; Øygarden i Svartdal, 1979).⁴

U prijašnjoj smo analizi vidjeli kako NOK, koji predstavlja temeljni dokument nacionalnog odgojno-obrazovnog sustava u RH, ne iskazuje slična uvjerenja, a ako se nekom od navedenih i približava čini to na instrumentalni i pragmatični način. Iz NOK-a su u potpunosti odsutne ideje direktne demokracije koje se u opisanoj gimnaziji realiziraju kroz Generalnu skupštinu i Vijeće učenika, a suradnja s roditeljima se temelji na potrebi otklanjanja problema i zastoja u svladavanju propisanog nastavnog plana i programa (Rosić i Zloković, 2003; Ljubetić, 2014). Prisustvo na nastavi je obvezno (čitaj zakonski obvezujuće), a poučavanje najčešće frontalno s instrumentalno-ekonomskim ciljevima smještenim u budućnost koju učenici nisu u stanju spoznati i razumjeti, stoga to za njih rade kreatori odgojno-obrazovne politike i nastavnici. Konačno, mogućnosti su učenika da utječu na sadržaj i metode

4 Uvjerenja na kojima se temelji projekt eksperimentalne gimnazije u Oslu predstavljaju okosnicu demokratskog obrazovanja prema shvaćanjima Henry A. Girouxa s kojima se autor ovog rada u potpunosti slaže.

vlastitog obrazovanja minimalne, čime učenici bivaju isključeni iz procesa konstruiranja vlastitog identiteta shvaćenog šire od zanimanja kojim će se baviti u budućnosti.

Humana škola: Odgoj i obrazovanje za stanovnike postmodernog polisa

Današnje škole nisu mjesta u kojima se živi i stječu iskustva, nego su ustanove za čuvanje, socijalne ustanove, staklenici, ustanove koje svrstavaju, strojevi za start ili sve to zajedno (Pivac, 1997). Zato je potrebno da škola ponovno postane pedagoška, ali je za njezin opis „potreban drukčiji jezik“ (Hentig, 1997: 8). Zapravo se u kreiranju humane škole polazi od kritike škole u koju društvo svoje mlade (do 25 g. kao da ih ne treba) trpa u geto, dok nam škole ne pružaju ništa korisno i u kojima se ne zbiva ništa od onoga što ljudi smatraju važnim, ako je se ne pohađaju dobrovoljno (Pivac, 1997). Nasuprot takvoj slici koju nam pruža odgojno-obrazovna praksa stoji temeljna zadaća škole - „pomoći mladim ljudima da odrastu u svijetu u kojem žive“ (Hentig, 1997: 60). Ovo je i osnovni moto kritičkog pristupa postojećoj školi (Pivac, 1997).

Uočavajući i analizirajući mnoge posebnosti i karakteristike suvremenosti Hentig (1997) ističe:

Ako svladavanje odnosa i razvoja postavimo za cilj humanog odgoja ljudskog roda, tada bi škola trebala iskoristiti svoje prirodne datosti i smjela bi ih potvrditi budući da je manja od danog društva, da postupa polaganije i individualnije i da se ne želi podrediti gospodarstvu koje ubija i proizvodi sve više u sve kraćem vremenu..., [te budući] da svjesno želimo upravljati postupnom promjenom naše civilizacije umjesto da je nesvjesno sve više vodimo k perfekcionizmu (str. 71-2).

Ova temeljna (društvena) odrednica humane škole determinira karakter njezina bića i funkciju u suvremenom odgoju i obrazovanju. Zapravo, škola više nije u funkciji oponašanja i slušanja, već aktivnog sudionika (odnosno trebala bi preuzimati tu ulogu) razvoja i njegova “korektora” (Pivac, 1997). Uređenje škole kao polisa, kao modela političke i životne zajednice koja sama sebe regulira ili poticaj za dokidanje poučavanja preko sudjelovanja (Hentig, 1997:107), metodološka je odrednica razmišljanja o školi. Ovo je put učenja o životu, otkrivanju proturječnosti i osposobljavanju za njihovo rješavanje. Zbog toga je nužno očuvati znatiželju i veselje prema životu (Hentig, 1997:106), čime se daje poticaj za odgoj koji ljude osposobljava za “samoodređenje usred sve većeg pritiska sustava” (Hentig, 1997:107). Time se želi promijeniti funkcija škole, ali i pedagoga (Pivac, 1997).

Hentig je školu zasnovao dolje navedenim uvjerenjima.

1. Škola je mjesto u kojem se živi.
2. Potrebno je stvaranje novog jezika za opisivanje stvarnosti.
3. Svladavanje društvenih odnosa i razvoj pojedinca i društva cilj su odgoja i obrazovanja.

Kod Hartmuta von Hentiga nalazimo ideju škole kao polisa koja predstavlja blažu verziju ideja iz Eksperimentalne gimnazije. Iako je podnaslov Hentigove (1997) knjige *Škola mi-*

šljena na novi način, u ovom radu objasniti će se suprotan stav. Ističe se potreba participacije učenika, proširivanja sadržaja i metoda poučavanja te inkorporiranje novih tehnologija u odgojno-obrazovni proces. Nema kritičkog osvrta na prevladavajuće ideološko-ekonomske diskurse, ulogu odgojno-obrazovne politike u očuvanju *statusa quo*, aktualne potrebe obrazovanja nastavnika kao angažiranih intelektualaca, te isticanja suštinski političke stvarnosti odgojno-obrazovnog procesa. U konačnici, kod Hentiga se ne nalazi detaljnija analiza trenutne uloge škole u širem društveno-političkom kontekstu, a smatra se kako je upravo to potrebno za uspostavljanje demokratskog obrazovanja.

OPERACIONALIZACIJA KORIŠTENIH POJMOVA

U središnjem ćemo dijelu rada pokušati prikazati smjer u kojem bi trebao teći razvoj suštinski demokratskog obrazovanja postavljenog u službu temelja postmodernog kurikula, pritom uzimajući u obzir upravo opisane razvojne tendencije u izabranim alternativnim školama.

Važno je jezgrovito prikazati operacionalne definicije pojmova koji će se koristiti u ovom dijelu rada, budući da pedagoški pojmovi nisu u potpunosti egzaktni i značenje im ovisi o autorovom pristupu pedagogiji koji često ostaje neizrečen (König i Zedler, 2001). Započet ćemo s kondenziranim određenjem kritičke pedagogije preuzetim od Henry A. Girouxa:

Kritička pedagogija mora biti interdisciplinarna i radikalno kontekstualna, koristiti dekonstruirane odnose između moći i znanja, kritički propitivati institucionalna ograničenja [odgojno-obrazovnih ustanova] pod kojima se odvija odgojno-obrazovni proces, te se usredotočiti na pitanje kako se učenici i učenice mogu angažirati na području imperativnih pitanja i zadataka kritičkog građanstva; kritička pedagogija mora biti samo-refleksivna o ciljevima i metodama, svjesna svog projekta demokratske transformacije i u isto vrijeme javno predana vlastitom političkom opredjeljenju⁵ koje ne nudi nikakva jamstva“ (Giroux, 2011a: 71-72), izuzev obećanja da će njegovati učenike i učenice kao kritički misleće subjekte vlastitog razumijevanja znanja s koji se susreću i koje im se prenosi u učionici, te o njegovom odnosu prema pitanju društvene odgovornosti (Giroux, 2014) koje ne postaje predmet provjera u cilju utvrđivanja testovnih rezultata, već poligon demokratskog poniranja u srž problema putem dijaloga započetog i vođenog pitanjima⁶ (Giroux, 2005).

5 Ovdje je važno razlikovanje između politiziranja pedagogije (eng. *politicizing pedagogy*) koje za posljedicu ima pogrešno inzistiranje na tome da studenti misle kao i odgojno-obrazovni djelatnici, i političke pedagogije (eng. *political pedagogy*) koja poučava učenike i učenice (putem primjera i dijaloga) o važnosti moći, društvene odgovornosti i zauzimanja informiranog stava, pritom angažirajući za svoj naum čitav raspon ideja vezanih u promatrani problem i/ili cilj koji se želi ostvariti (Giroux, 2014:36). Kao što navode Giroux i Searls Giroux (2004) presudno je da „svaka održiva koncepcija kritičke pedagogije ukazuje na postojanje razlike između kritičko-pedagoške prakse i propagande [te] kritičkog poučavanja [/učenja, i] demagogije“ (str. 8).

6 Neka pitanja koja se mogu postaviti su: „Kakve građane/građanke želimo realizirati putem odgojno-obrazovnog sustava unutar postmoderne kulture?, Kakvo društvo želimo realizirati u kontekstu

Vežu između demokratskog obrazovanja i kritičke pedagogije jasno iskazuje tvrdnja Jamesa Giarellija kako je „središnja tvrdnja svih [kritičko-pedagoških pristupa] da su sve uistinu odgojno-obrazovne teorije u [svojoj] srži teorije demokracije, a sve teorije demokracije su [u svojoj srži] odgojno-obrazovne teorije“ (u: Apple, 1996: vii).

Kurikul se operacionalizira kao „tijek odrastanja, odgoja i obrazovanja djeteta/učenika, tijek učenja i poučavanja, dugoročnoga, sustavno osmišljenoga, postojana, smisleno povezanoga i skladnoga uređenja odgojno-obrazovnoga procesa, koji je širi i dublji od nastavnoga plana i programa“ (MZOŠ, 2010: 13). U konačnici, potrebno je operacionalizirati pojam postmodernizma kako bi se došlo do postmodernog kurikula.

Postmodernizam je razdoblje rastrgano između razaranja i dobrobiti modernizma u kojem su pojmovi znanosti, tehnologije i razuma povezani ne samo s društvenim napretkom, nego i s organizacijom Auschwitza te znanstvene kreativnosti koja je omogućila Hirošimu. Postmodernizam je period u kojem se čini kako humanistički shvaćen subjekt više ne kontrolira svoju sudbinu, a *veliki narativi* pokazuju 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).

Postmoderni kurikul 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 i predstavnici lokalne i državne odgojno-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; 2014). Znanje se 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 shvaćenoj kao proces oslobođenja pojedinca od nametnutih okvira promatranja, vrednovanja 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 da se tada promjeni u smjeru uvijek rastućeg stupnja humanizacije pojedinca i okoline.⁷

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

trenutnih promjena kulturnih i etničkih granica?, Kako možemo izmiriti ideje različitosti i jednakosti s imperativima slobode i pravde?“ (Giroux, 2005: 67).

7 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).

PREMA ZAKLJUČKU: DEMOKRATSKO OBRAZOVANJE KAO TEMELJ POSTMODERNOG KURIKULA

Ako se želi putem obrazovanja ostvariti uvijek rastući stupanj humanizacije pojedinca i okoline potrebno je demokratsko obrazovanje vođeno idejom kako *suradnja pobjeđuje natjecanje* (Apple, 1982), a koja odbacuje usko shvaćanje demokracije kao ekonomskog koncepta (Apple, 1996; 2006). „Potrebno je da otkrijemo kako da rad na polju obrazovanja povežemo s lokalnim zajednicama, naročito sa onim pripadnicima lokalnih zajednica koji posjeduju [*sic!*] najmanju moć, na način koji će nas približiti pravoj demokraciji [*sic!*], ... shvaćenoj u širem smislu od ono ga što nam nudi neoliberalna vizija“ (Apple, 2012: 20).

Kao i svaka reforma (a smatramo uistinu demokratsko obrazovanje⁸ upravo reformom) i ova zahtjeva nužne preduvjete da bi uopće imala šansu za uspjeh. Preduvjeti uključuju promjene u sustavu obrazovanja budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka na razini sustava visokog obrazovanja - kontinuitet odgojno-obrazovne politike i dovoljna materijalno-financijska i prostorno-tehnička sredstva te analizu ideoloških utjecaja (Apple, 2006; 2012) i posljedica koncipiranja podučavanja kao ‘ženskog zanimanja’ (Apple, 1986) na odgojno-obrazovni proces. Od pedagoških je preduvjeta potrebno razvijanje demokratskog školskog ozračja (Domović, 2004), razvijanje participativnog (ruko)vođenja školom, izlazak škole iz uskih institucionalnih okvira u lokalnu sredinu te njegovanje kritičkog mišljenja i dijaloga u susretu sa stvarnošću, znanjem i drugim ljudima, a s naglaskom na potrebi proširenja koncepta pismenosti. Kao okvir realizacije opisanog demokratskog obrazovanja služe zajednički prostori koji će u nastavku biti detaljnije opisani.

Zajednički prostori kao poligon demokratskog obrazovanja

Očito je da u okviru odgojno-obrazovnih institucija učionica⁹, kao jedan od nekomercijaliziranih prostora (Giroux, 2005), predstavlja okvir, *zajednički prostor*¹⁰ i neizostavni uvjet praktične realizacije demokratskog obrazovanja putem načela demokratskog dijaloga. Navedeni dijalog u ovom slučaju nadilazi uska shvaćanja pojma dijaloga ograničenog na razgovor između dva sudionika, nudeći drugačiji pogled na stvarnost, a time i nove načine

8 Autor ovog rada preuzima i u potpunosti se slaže s Appleovim (2012) određenjem prema kojem je obrazovanje „*inherentno* politički i etički – i u potpunosti – ljudski čin“ (str. 380).

9 Većina učionica koje sačinjavaju tradicionalne škole ne pruža zadovoljavajuće uvjete za ostvarenje dijaloškog odgojno-obrazovnog odnosa, te je autor mišljenja kako tradicionalno koncipirana učionica predstavljala jedno od ograničenja za primjenu dijaloškog pristupa kao načina ostvarenja uistinu demokratskog odgojno-obrazovnog procesa.

10 Ovo se odnosi na Girouxovu (1999; 2005; 2009; 2011a; 2011b; 2014) ideju koju u originalu naziva *sharedspaces* i definira na sljedeći način: „Pod zajedničkim prostorom mislim, kao i Hannah Arendt, konkretan skup uvjeta [i prostora] za učenje gdje se ljudi udružuju kako bi [vođeci dijaloge] razgovarali, dijeliti svoje priče i zajedno se borili u okviru [konstelacije] društvenih odnosa koji ne slabe već jačaju mogućnost aktivnog građanstva“ (Giroux, 1997: 106).

djelovanja učenika. Navedeno 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 koji omogućava angažiranje za promjene, priznajući nužnost inkorporiranja u nastavni diskurs širih društvenih problema¹¹ čije pozitivno razrješenje poboljšava kvalitetu života društva u cjelini (Giroux, 2005). Pritom učitelji razvijaju vlastiti pristup usmjeren na poticanje protuhegemonijskog stava kod učenika shvaćajući pedagogiju politički i politiku pedagoški. Učitelji nastoje učenicima omogućiti razmatranje aktualnih društvenih diskursa i njihovih vodećih ideja shvaćenih istovremeno kao varijabilnih i šablonskih (Apple, 2000; Aronowitz i Giroux, 2003; Giroux, 2014). Zajednički prostori omogućuju dekonstrukciju i ideološku analizu strukturalnih uvjeta i ograničenja nametnutih odgojno-obrazovnom procesu kroz infrastrukturu, stisku u učionici, vremenska ograničenja te resurse kojima škole (ne)raspolažu (Jackson, 1968; Apple, 1982; Apple, 2006), pružajući učenicima priliku da ude u lokalnu sredinu i njezine dominantne diskurse (Apple, 2000; 2006).

Kada se radi unutar nekog zajedničkog prostora i/ili na njegovoj (su)konstrukciji treba imati na umu Appleovu (2000) napomenu kako „ne bi trebali romantizirati zajedničke prostore“ (str. 10), već biti svjesni njihovih ograničenja i mogućnosti te raditi na konstantnom proširenju područja mogućeg prekidanjem „kruga dominantnih ideja ispunjenih simboličkom sposobnošću mapiranja i klasificiranja svijeta [i stvarnosti od strane dominantnih društvenih grupa] za ostale“ (Hall, 1988: 44, prema Apple, 2000: 55) učenike.

Dijaloški pristup učenju i podučavanju

Dijaloški se pristup temelji na proširenom shvaćanju dijaloga koji nudi drugačiji pogled na stvarnost, a time i nove načine djelovanja učenika. U analizi dijaloškog pristupa i njegovoj važnosti za istinsko demokratsko obrazovanje razmotrit će se ideje brazilskog kritičkog pedagoga Paula Freirea (Freire, 1974; Freire i Macedo, 1987) koji naglašava važnost obrazovanja kritičke svijesti učenika. Tek kada se kod učenika razvije kritička svijest, koju predstavlja sposobnost propitivanja društveno-političkih i ekonomskih odnosa hegemonije (Gramsci, 1951; Freire, 1993) te procesa (su)konstrukcije znanja (Apple, 2012; Giroux, 2000; Harding, 1991; Young, 1971; Kuhn, 1970), može se započeti s dijaloški utemeljenim demokratskim obrazovanjem.

Predmetom dijaloškog podučavanja i učenja može postati sve: sadržaj službenog kurikula, iskustvo učenika, društvo shvaćeno općenito, specifični društveni problemi, kultura, znanstveni problemi i otkrića itd. (Shor, 1992). Ono što ovaj pristup čini sposobnim za demokratizaciju odgojno-obrazovnog procesa je ukidanja hijerarhijskih odnosa (utemeljenih

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

na rodnom podčinjavanja žena i dominaciji muškaraca, Apple, 1986), između učenika i nastavnika koji se iz uloge znalaca i neznalaca premještaju na pozicije dijaloškog diskursa koji je „istovremeno konkretan i apstraktan, akademski i razgovorni, kritički i razumljiv“ (Shor, 1992: 235). Dijaloški je diskurz uklopljen u lokalno, što mu pruža mogućnost relevantne analize i razumijevanja globalnih tendencija (Apple, 2000).

Putem odgojno-obrazovnih sadržaja učenici zajedno s nastavnicima i nastavnicama analiziraju načine na koje „učenje širih društvenih vrijednosti osigurava mjere protiv transformacije vještina građanstva u vještine [prikladne isključivo] za zanimanje i kako škola može učenicima i učenicima pomoći izmiriti naizgled suprotstavljene [ideje] slobode i solidarnosti“ (Giroux, 2000: 102). Za kraj će se pokušati sumirati, povezati i ispreplesti sve dosada napisano u svrhu približavanja zaključku.

Dijaloško demokratsko obrazovanje

Dijaloško demokratsko obrazovanje pruža mogućnost učenicima da prođu kroz ideološki talog koji prekriva „neutralne“ odgojno-obrazovne ciljeve, metode podučavanja te odluke odgojno-obrazovne politike (Apple, 1982; 1986; 2000; 2006; 2012), „stvarajući uvjete za [aktivno] sudjelovanje svih [učenica i učenika] u kreaciji i re-kreaciji [osobnih i društvenih] značenja i vrijednosti“ (Apple, 1996: 39). Utemeljeno u kontinuiranom suradničkom dijalektičkom (su)odnosu učenik-učitelj-šira slika stvarnosti (Shor, 1992; Freire, 1993; Freire i Macedo, 1987), dijaloško demokratsko obrazovanje omogućava konstituiranje učenika kao subjekta (Butler, 2002) vlastite emancipacije te humanizacije društva sastavljenog od građana „koji se bore za redefiniciju vlastitog identiteta na temelju ideja [jednakosti, bratstva], solidarnosti, pravde, pomoći drugima i osobnih uvjerenja“ (Giroux, 2000: 32). Dijaloško demokratsko obrazovanje pruža priliku učenicima da preuzmu kontrolu nad vlastitim životima i procesom (su)konstrukcije osobno relevantnog znanja (Kuhn, 1970; Young, 1971; Harding, 1991; Giroux, 2000; Aronowitz i Giroux, 2003; Apple, 2012).

U tom odgojno-obrazovnom pristupu, proces se znanja promatra kao rezultat (su)konstrukcije koja se odvija u određenom povijesnom, političkom, ekonomskom, društvenom i medijskom prostoru pod utjecajem spolne ideologije (Apple, 1986) i hegemonije dominantne društvene grupe (Apple, 2006; 2012). Johnom Fiskeom (1989) tvrdi kako „znanje nikad nije neutralno, niti postoji unutar iskustvene, objektivne veze sa stvarnošću. Znanje je moć i kruženje znanja predstavlja [jedan od načina] socijalne distribucije moći“ (str. 149-150, prema Apple, 2000: 43).

Budući da navedeni prostori najvećim dijelom služe reprodukciji dominantnih društveno-političkih i ekonomsko-ideoloških odnosa, demokratsko obrazovanje treba učenicima omogućiti njihovu dekonstrukciju, kritičku analizu te u konačnici rekonstrukciju. Navedeno se realizira kroz „proces kontinuiranog kompromisa, sukoba i aktivne borbe za [osvjetljavanje i rekonfiguraciju odnosa] hegemonije. Rezultati, dakle, ne predstavljaju čisti odraz gospodarskih interesa ili interesa dominantnih [društvenih] klasa“ (Apple, 1982: 27). Znanje

se analizira istovremeno kao oblik društvene i spolne hegemonije (Gramsci, 1951; Apple, 1982; 1986; Mayo, 2015) i polje transformacije društva u smjeru mogućeg (Gramsci, 1994; Giroux, 2000), a putem aktivnog angažmana učenika te razvijanja javnog i prikrivenog otpora prema društveno-političko-ekonomskim svakodnevnim praksama koje služe očuvanju i legitimiranju statusa *quo* te njegovih ograničenja, a nauštrb humanizacije društva u cjelini (Apple, 1982; 1986; 2012).

Oslanjajući se na ideju kako „demokracija nije ... skup formalnih pravila za sudjelovanje već življeno iskustvo osnažene većine“ (Aronowitz i Giroux, 2003: xi), obrazovanje, shvaćeno kao demokratski projekt, potiče želju i sposobnost za aktivno življenje vođeno mišlju *misli globalno, djeluj lokalno!* Ovime se odbacuje shvaćanje učenika kao nedovoljno zrelih (Gudjons, 1994), a naglašava se kako je nemoguće imati demokratsku školu bez učenja i podučavanja ostvarenih na demokratskim načelima (Aronowitz i Giroux, 2003).

Kao sadržaj demokratskog obrazovanja (ne jedini već jedan od mnogih) moguće je analizirati relevantne ideje predstavnika kritičke teorije društva Frankfurtske škole¹² - „kao što su osnovna (eng. *grassroots*) demokracija kao zamjena za opresivne strukture predstavničke vlade, kritika potrošačkog društva, zahtjev za zajedničkom kontrolom [od strane] zajednice i individualnom slobodom u osnovnim [društvenim] institucijama“ (Aronowitz i Giroux, 2003: 14). Nadalje, „kulturalne formacije čiji su učenice i učenici dio“ (Giroux, 2000: 30) pružaju priliku za sudioničko učenje i podučavanje te razvijanje sposobnosti aktivnog (su)života putem „jezika, društvenih odnosa i različitih oblika simboličkog izražavanja koje učenice i učenici svakodnevno koriste“ (Giroux, 2000: 30). Pitanja su spolne ideologije i dominacije muškaraca uklopljena u raspravu o kapitalističkom društvenom uređenju te njegovim posljedicama i mogućim alternativama (Habermas, 1982; Apple, 1986). Dakle, potrebno je vratiti legitimitet svakodnevnom i iskustvenom znanju koje se u odgojno-obrazovnom procesu često omalovažava te patologizira podređivanjem znanju sadržanom u službenom kurikulumu (Apple, 1996). Pritom je potrebno učenicima omogućiti analizu „materijala koji se koriste“ u nastavi „posvećujući posebnu pažnju ideologiji konsenzusa koja prožima školsko znanje kao i izostavljanju ... politički moćnijih oblika kurikularnog znanja“ (Apple, 2012: 92-3). Da bi ostvarile navedenu ulogu, kulturalne formacije moraju nuditi prostor za pružanje otpora dominantnim shvaćanjima društva, pojedinca i znanja te analizi njihove međupovezanosti.

Ideja o međupovezanosti i međuzavisnosti svih ljudi pruža mogućnost za razvijanje razumijevanja i suosjećanja s udaljenim pojedincima i kulturama te smanjenje razdaljine između nas i antropološki shvaćenog drugog (Spajić-Vrkaš i sur., 2001) – ovo predstavlja neizostavan preduvjet demokracije u globaliziranom društvu (Spajić-Vrkaš, 1999; Islamović, 2013). Neovisno o sadržaju, kod obrazovanja koje nastoji biti uistinu demokratsko potrebno je naglašavati „važnost ljudskog faktora u shvaćanju otpora“ (Aronowitz i Giroux, 2003: 70) te mogućnosti za transformaciju i zamišljanje bolje budućnosti.

12 Smatramo kako uz jezičnu i terminološku prilagodbu, te uz aktivno i suradničko učenje te podučavanje učenici i učenice neće imati problema u razumijevanju ovih ideja. Naravno za mlađe uzraste ove ideje trebaju biti predstavljene konkretno te povezano uz njihovo osobno i lokalizirano znanje društva.

Nastavnici imaju presudnu ulogu i značaj kako bi sve dosada navedeno moglo biti ostvareno u praksi. Pritom treba istaknuti kako nastavnici zauzimaju prostor između želja i potreba društva i učenika. Djelujući unutar spomenutih granica potrebno je da nastavnici osvijetle značaj i ideološku zasićenost svoje uloge plaćenih profesionalaca s jedne strane te želje i stremljenja prema humanizaciji društva u cjelini s druge strane. Ostaje otvoreno pitanje u kolikoj su mjeri nastavnici pripremljeni za svoju ulogu te otvoreni za analizu ideoloških, spolnih te klasnih pitanja i implikacija od kojih je sazdana njihova profesionalna uloga i socijalna pozicija (Apple, 2000).

Summa educare democratia

Dijaloško demokratsko obrazovanje je relevantno stoga što škole jednim dijelom svoje organizacijske strukture i djelovanja predstavljaju umanjene verzije društva¹³ (Aronowitz i Giroux, 2003) i poligon na kojem se odigravaju sve borbe te nastojanja prisutna i u društvu. Možemo reći da ako želimo demokratsko društvo želimo i demokratske škole budući da su dva spomenuta faktora u dijalektičkom odnosu. Stanje u našim školama je vrlo vjerna (iako ne i potpuna) preslika stanja u društvu te stoga zaključujemo kako odsustvo demokratske demokratčnosti unutar odgojno-obrazovnih institucija ukazuje na deficit demokracije u društvu. Da bi postigli veći stupanj demokratske demokratčnosti u školama potrebno je demokratizirati sve razine vertikale odgojno-obrazovnog sustava, s posebnim naglaskom na demokratizaciji procesa koncipiranja odgojno-obrazovne politike te obrazovanju budućih odgojno-obrazovnih stručnjaka.

U konačnici, realizacija škola kao zajedničkih prostora demokratskog (su)života i učenja pruža mogućnosti da se društvo uputi na putovanje prema (ne)dostižnom i neizmjerljivo važnom idealu suradničke demokracije (Badiou, 2012) nadilazeći ograničenja nametnuta ideologijom neoliberalizma i instrumentaliziranog obrazovanja shvaćenog kao "obrazovanje za zanimanje i obrazovanje u službi interesa dominantnih ekonomsko-političkih društvenih grupacija" (Apple, 1982; 1986; 2000; 2006; 2012; Badiou, 2012; Giroux, 1988; 1997; 1999; 2000; 2003; 2005; 2009; 2011a; 2011b; 2014).

Kao što kaže Michael W. Apple (1996): „Iza svake teorije o odgoju i obrazovanju, nekada samo prešutno, stoji teorija o tome što društvo ‘uistinu jest’ i što odgojno-obrazovni djelatnici i svi ostali [zainteresirani pojedinci i/ili grupe] trebaju učiniti kako bi sudjelovali ili u promjeni [odgojno-obrazovnog sustava] ili [u zaštiti onih njegovih elemenata] koje smatraju progresivnim“ (str. 98). Ovaj pokušaj prikaza kontura procesa demokratizacije odgojno-obrazovnog sustava počiva na Appleovoj tvrdnji kako su „programi ... davanja stvar-

13 Navedeno je samo djelomična istina te podložno svim zamjerkama usmjerenim na kritiku teorije reprodukcije u odgoju i obrazovanju koju nalazimo kod Applea (1982). No, ovo ne znači da shvaćanje škole kao umanjene verzije društva treba u potpunosti odbaciti. Autor je mišljenja kako ovaj pristup pruža važnu perspektivu za kritičko analiziranje i dijalog o odgoju i obrazovanju kao društvenom podsustavu (Giesecke, 1993; Gudjons, 1994).

ne moći [obespravljenim] ljudima, kao i pripadnicima radničke i srednje klase, stručnjacima [te] ... nastavnicima, pružili obilje dokaza da [proširena] demokracija [*sic!*] nudi realistične alternative osakaćenoj verziji sužene demokracije [*sic!*] koja se primjenjuje [*sic!*] u režimu neoliberalizma“ (Apple, 2012: 22).¹⁴

Bibliografija

- Adorno, T. W. (2005). Education After Auschwitz, u: *Critical Models: Interventions and Catch words*, New York: Columbia University Press, str. 191-204.
- Anderson, B. (1998). *Nacija: Zamisljena zajednica*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York i London: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* 2nd edition. New York i London: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York i London: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York i London: Routledge.
- Apple, M. W. (1982). *Education and Power* 2nd edition. New York i Abingdon: Routledge.
- Aronowitz, S. (2008). *Against Schooling: Toward an education that Matters*. Boulder i London: Paradigm Publishers.
- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1993). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis i London: University of Minnesota Press.
- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (2003). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Milton Park, Abingdon: Taylor i Francis e-Library.
- Badiou, A. (2012). *The Rebirth of History*. London i New York: Verso.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Penguin Books.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Newbury Park i New Delhi: Sage Publications.
- Butler, J. (2002). *Gender trouble: Feminism and subversion of identity*. New York i London: Routledge.
- “Demokracija“ u: *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje (2017). Ravlić, S., ur. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=14516>) Datum pristupa: 20. veljače 2018.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston, New York i Chicago: Houghton Mifflin Company.
- Djui, J. (1966). *Vaspitanje i demokratija: Uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. London i New York: Continuum.

¹⁴ Za primjere navedenog i priče o tome kako demokracija može funkcionirati i funkcionira u škola-
ma pod vodstvom odgojno-obrazovnih djelatnica i djelatnika zainteresiranih za istinsku reformu vidi
knjigu koju su uredili Apple i Beane (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Port-
smouth: Heinemann.

- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed* 30th anniversary edition. London i New York: Continuum.
- Freire, P., Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*. Connecticut: Bergin i Garvey.
- Fiske, J. (1989). *Reading the Popular*. Boston: Unwin Hyman.
- Giarelli, J. M. (1996). "Preface", u: Apple, M. W. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York i London: Teachers College Press.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward A Critical Pedagogy of Learning*. Connecticut i London: Bergin i Garvey.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Boulder i Oxford: Westview Press.
- Giroux, H. A. (1999). *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham: Rowman i Littlefield Publishers.
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and Politics of Culture*. New York: Palgrave.
- Giroux, H. A. (2003). *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (2005). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York i London: Routledge.
- Giroux, H. A. (2009). *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (2011a). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (2011b). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casion Capitalism*. New York: Peter Lang Publishing.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Giroux, H. A., Searls Giroux, S. (2004). *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gramsci, A. (1951). *Pisma iz zatvora*. Zagreb: Državno izdavačko poduzeće Hrvatske.
- Gramsci, A. (1994). *Pre-Prison Writings*. New York: Cambridge University Press.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Habermas, J. (1982). *Problemi legitimacije u kasnom kapitalizmu*. Zagreb: Biblioteka Naprijed.
- Hall, S. (1988). "The Road in the Garden: Thatcherism Among the Theorists" u: Cary, N., Grossberg, L. (ur.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Itaca: Cornell University Press.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry in to the origins of Cultural Change*. Cambridge i Oxford: Blackwell.
- Hentig, von H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Islamović, E. (2013). *Sociologija obrazovanja*. Bihać: Pedagoški fakultet univerziteta u Bihaću.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart i Winston.
- Jorgensen, M. (1977). *Škola koju su osnovali učenici*. Beograd: BIGZ.
- König, K., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Kovačević, S., Mušanović, L. (2013). *Od transmisije do majeutike – modeli nastave*. Zagreb: Hrvatsko futurološko društvo.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutins* 2nd edition. London: The University of Chicago Press.

- Lyotard, F. J. (2005). *Postmoderno stanje: izvještaj o znanju*. Zagreb: Ibis-grafika.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Mayo, P. (2015). *Hegemony and Education under Neoliberalism: Insights from Gramsci*. New York i London: Routledge.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb.
- Neill, A. S. (1990). *Slobodna deca Samerhilla*. Beograd: BIGZ.
- Øygarden, S., Svartdal, O (1979). *The Forsøksgymnasiet Oslo, Norway in the perspective of life long education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Petrović, G. (2015). *Logika*. Zagreb: Element.
- Pivac, J. (1997). Hartmut von Hentig: Humana škola. *Politička misao: časopis za politologiju*, 34(4), str. 167-172.
- Poster, M. (1989). *Critical Theory and Poststructuralism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Rosić, V., Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: "Tempo".
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago i London: The University of Chicago Press.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sotiris, P. (2014). The New "Age of Insurrections" and the Challenges for the Left (Thoughts on the Aftermath of the Turkish Revolt), u: Gezgin, U. B., Inal, K., Hill, D. (ur.), *The Gezi Revolt: People's Revolutionary Resistance against Neoliberal Capitalism in Turkey*. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Spajić-Vrkaš, V. (1999). Globalizacija i izobrazba: Apokalipsa raja ili rajska apokalipsa. *Društvena istraživanja*, 4(42), str. 579-600.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik: obrazovanje za ljudska prava i demokraciju*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- "Škola Summerhill" (<http://www.seminarski-diplomski.co.rs/PEDAGOGIJA/Skola-Summerhill.html>)
Datum pristupa: 21. veljače 2018.
- Young, M. F. D. (1971). (ur.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan Publishers.