

PEDAGOGIJSKI POGLED NA STRATEŠKE EUROPSKE ODGOJNO-OBRAZOVNE DOKUMENTE

dr. sc. Zvonimir Komar, doc.
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju

Sažetak:

Promišljanje ovoga rada kreće od postavke da je pri analizi, kritici i promišljanju alternativa današnjih razvojnih i obrazovnih strategija Europske unije centralan, a gotovo redovito izostajući moment, onaj njihovog teorijsko-pedagogijskog utemeljenja. Bilo da se radi eksplicitno o nacrtima za reformu visokog obrazovanja, bilo da se o cjelovitom sustavu odgoja i obrazovanja govori kao o podsustavu šireg gospodarskog sustava, perspektiva iz koje se kreće je ona samorazumljivosti pretpostavljenih, funkcionalno određenih ciljeva, pri čemu se pitanja reformi potom svode na tehničke kategorije standardizacije proizvoda, kontrole kvalitete, stroge svrsi-shodnosti, eksplicitne mjerljivosti, ponovljivosti i efikasnosti u odnosu *input-output*. U tako postavljenom okviru, teorijsko-pedagogijsko mišljenje nužno iščezava, čime se gubi svaki kritički, emancipatorski i humanističko-razvojni potencijal odgoja i obrazovanja, a didaktika kao odvojena od problema opće pedagogije, sistematske pedagogije i filozofije odgoja biva reducirana na puku odgojno-obrazovnu tehniku. Teza rada je da se pri pedagogijskom kritičkom čitanju u centralnoj ideji današnjih EU reformi obrazovanja (počevši od Sorbonske i Bolonjske deklaracije, preko Lisabonske strategije, pa da *Europe 2020* strategije i *Rethinking education* inicijative) otkriva jedna nereflektirana ideja obrazovanja usmjerenog na cilj, koja je vrlo usporediva sa idejama teorijsko-pedagogijskih prevladanih američkih teoretičara kurikulumu s početka i prve polovice 20. stoljeća poput Franklina Bobbitta i Ralpa Tylera. U prirodnom suživotu takvih obrazovnih ideja i suvremenog neoliberalnog kapitalizma, pedagogijskom oku nameće se pitanje - je li ono što danas u Europskoj uniji nastupa pod imenom reforme obrazovanja kretanje prema istinskom "europskom obrazovanju" ili se ipak radi o konačnoj smrti europskog obrazovanja i duha.

Ključne riječi: humanizam, ideja, pedagogija, reforma, performativnost

POSTAVLJANJE PROBLEMA

Temeljno polazište rada sastoji se u tome da kategorije "pedagogijsko" i "nepedagogijsko" - koje su kriterij svakog pedagogijskog promišljanja i odmjeravanja - mogu biti konstituirane isključivo u *ideji* onog pedagogijskog. Ako je područje ideje mjerilo, tada kategorije poput "staro", "novo", "suvremeno", "prošlo" i sl. ni na koji način ne mogu dohvatiti naš predmet. Sama *vremenitost* vremena omogućena je i nošena idejnošću koja se sebe-izlaže u vremenu, te je stoga izvorna vremenitost ideje primarna u odnosu na ono puko *uvremenjeno*, koje je apstraktna objektna strana vremenjenja ideje. Baš zato kategorije koje polaze sa stajališta onog uvremenjenog - poput npr. "suvremenosti" kao su-vremenjenja heteronomnoj, apstraktno-objektnoj uvremenjenosti - niti diraju ideju, niti su primjerene za idejno govorenje. Jednako tako "prošlost" kao nepovijesno shvaćena gotovost onog uvremenjenog fundamentalno promašuje ono rađajuće vremena, tj. idejnost. Povijest kao istinsko vrijeme nikada nije "prošlost" jednako kao što nije niti puka apstraktna budućnost kao "novost", koja karakter svoje novine crpi isključivo iz apstraktnog, linearnog vremenskog slijeda. Povijest je dijalektičko kretanje uvremenjivanja ideje i njezine refleksije u sebe samu. Stoga su i "novost" i "starost" kao kategorije promatrane tek sa stajališta onog uvremenjenog, a ne vremena ideje samog, apsolutno neadekvatne za odmjeravanje idejnosti. Istinsko, u kvalitativnom smislu "više" i "niže" (ne tek vremenski i puko linearno-kvantitativno "novije" i "starije") jednog razvoja su ontološko-povijesne, a ne apstraktno-temporalne kategorije.

Ova polazišta su bitna jer su reforme kao "ponovno formiranje" konstituirane kako tipom vremenitosti i odnosa spram prethodne forme, tako i kategorijama "bolje"/"lošije". Gornja zapažanja nas vode na put razmišljanja gdje vidimo da puko uvremenjeno postavljeno prije-poslije, novo-staro, suvremeno-nesuvremeno, "(ne)odgovarajuće potrebama društva" i sl. ne može izreći ništa bitno kako o formi, tako niti o re-formi, kada je dotična ispravno pojmljena. Istinska re-forma je moguća jedino i isključivo kao *utemeljivanje* ili *istinsko formiranje*, a ne kao *s obzirom na ono heteronomno-uvremenjeno funkcionalno konstituirano odgovaranje*. Svaka reforma koja ima karakter ovog potonjeg načelno nije postavljena iz ideje pedagogije već iz jedne sasvim određene ekonomske logike koja ne samo što nije pedagogijska, već je u proturječju sa samom idejom pedagogije. Stoga se pedagogijskom pogledu "reforma" niti ne otkriva kao "permanentna reforma", već kao utemeljenje, dok se sa ekonomskog stajališta *mora* raditi upravo o permanentnoj krizi s jedne i permanentnoj reformi s druge strane. Ekonomsko stajalište samo po sebi *proizvodi* permanentnu krizu i permanentnu reformu. Reforma stoga, barem onako kako se danas o njoj govori, niti nije prava domaća pedagogijska tema, već mnogo više ekonomska i obrazovno-politička tema. Pedagogija o reformi može govoriti samo na način da vrši njezinu pedagogijsku kritiku.

Jednako kako nam je mjerodavno tlo idejnosti, a ne apstraktne temporalnosti, tako europske reforme i njihova barem nominalno intendirana "odgojnost" i "obrazovnost" mogu biti odmjerene tek idejom - sad specifično - idejom *onog pedagogijskog*, ukoliko je pedagogija primjeren odnos spram bića odgoja i obrazovanja. Stoga će ovaj rad u aspektu onog mjerodavnog za kritičko prosuđivanje reformi biti fokusiran upravo na *ideju pedagogije*.

Druga temeljna postavka rada jest ta da tehničke kategorije poput operativnosti, performativnosti, efikasnosti, upravljivosti, sustavne racionalnosti i sl. ni na koji način ne dotiču ono pedagogijsko, te još oštrije izraženo - upravo onemogućavaju samu bit onog pedagogijskog. Dotična postavka bit će izvedena nakon kratkog prikaza pedagogijske perspektive i njome odmjerene logike dizajna kurikuluma usmjerenih na cilj, čija će se unutarnja bit pokazati kao bitno tehnička. Perspektiva kurikuluma usmjerenih na cilj i ishode bit će nam relevantna jer će se pokazati da je taj način razmišljanja svojstven europskoj obrazovnoj politici. Eventualna problematičnost izbora dokumenata na kojima se pokušavala dokučiti ideja "europskih obrazovnih reformi" ublažena je konzistentnošću intencija u dotičnim dokumentima.

PEDAGOGIJSKO BIĆE 'PAIS' KAO BIĆE BIVANJA I NJIME IMPLICIRANA SVRHA PEDAGOGIJE

Ustanovili smo da će naš pogled na reforme pokušati biti izveden iz ideje pedagogije. Ovu perspektivu ćemo s obzirom na granice ovoga rada morati mnogo više tek naznačiti negoli na ovome mjestu doista izvesti. Ukoliko je imenom *pedagogija* implicirano kako ono *pais*, tako i ono *ágein*, tada je u biti ova dva pojma i njihovom međusobnom susretu i dijalektici koja iz njega proizlazi implicirana i čitava logika pedagogije i pedagogijskog mišljenja.

Pojam bivstva bića *pais* odredit će svrhu i karakter ovoga *ágein* kao vođenja. Vođenje je pritom nužno *svrhovito* kretanje, a ne tek kvantitativno, jednakovrijedno kretanje. Nužno je razložiti da se pod 'svrha' ovdje ne misli cilj, plan i program, ishod, uopće ništa arbitrarno što postavlja obrazovni političar, menadžer, "voditelj procesa" i "donositelj odluka". Svrha je mišljena kao Aristotelov *causa finalis*. Karakter ovoga pojma svrhe pokušat ćemo ukratko izložiti jer je on od fundamentalne važnosti za pojam *pais*.

Aristotel određuje bivstvo (ono biti, a tu spada i naše traženo biće pais) dvostruko: u smislu postojanja kao složevina oblika (*eidōs*) i tvari (*hylē*) te kao sam oblik (*eidōs*) (Aristotel, 1988: 193).

Tvarni je uzrok podmet i potencija, tj. mogućnost da se oblik pokaže i udjelovi. Sama za sebe tvar je nespoznatljiva budući da je neomeđena bit. Ona ima karakter podmeta (*hypokeimenon*). Podmet je „...ono prema čemu se sve ostalo pririče, dok se on sam ne pririče ničemu drugome.“ (Aristotel, 1988: 161) Zbog toga pri kretanju/promjeni tvar kao podmet uvijek ostaje, a mijenjaju se njegovi priroci (tj. oblici).

Oblik kao bivstvo bez tvari jest *bit* (*to ti en einai*). Oblik (*eidos*), ideja (*idea*) jest ono 'što' stvari, ono što ju diferencira, čini ju *nečime*. No, kao složevina oblika i tvari: „Aristotel sazna je ono što su stvari po sebi i za sebe; i to je njihova ousia.“ (Hegel, 1983: 273) Hegel ovim *po sebi i za sebe* ukazuje na puni pojam stvari - stvar ne tek kao puka mogućnost tvari, niti kao odvojena ideja oblika, već kao *oblik u tvari*, tj. konkretno biće. Karakter tog konkretnog bića Aristotel određuje kao *ousia*, tj. u prijevodu *unutarnje bogatstvo* i *imutak* stvari koja se pokazuje u svojem istinskom sebstvu. To je ono čemu bivstvo teži i na što je svrhovito usmjereno.

Ousia kao "unutarnje bogatstvo i suština stvari" pedagogijski je duboko znakovit pojam. Pokretno bivstvo postoji kao jedinstvo tvari kao otvorenosti mogućnosti i njezinog aktualiziranja (ostvarivanja) oblikom. To kretanje ima karakter bogatstva (*ousia*), što doslovno znači raspon unutarnjih mogućnosti samoozbiljavanja bića. Samosvjesno zbivanje tog samoozbiljavanja u onom biću koje postoji kao mogućnost takvog bitnog kretanja jest dubinsko određenje obrazovanja.

Ako se gledaju tvar i oblik kao uzroci kretanja, među njima postoji svršno određenje: „A budući je narav dvostruka, jednom kao tvar – jednom kao oblik, koji je svrha, i kako su radi svrhe sve ostale stvari, oblik će biti uzrok, ono 'poradi čega'.“ (Aristotel, 1992: 39/40) Budući da se biće kreće na način da je ono uobličena tvar s mogućnošću raspona svojeg obličja (*ousia*), a kretanje se zbiva upravo protimbama obličja u tvari koja kao podmet uvijek preostaje, samim ovim odnosom uspostavljen je odnosni preduvjet bivanja. Svršni odnos kao svoj nužni preduvjet treba i tvarni uzrok i oblikovni uzrok ujedno, kako bi ono nediferencirano i uzmožno moglo biti usmjereno prema obliku kao određenju, granici i onome što se umom vidi. Zajedno oni tvore kretljivo bivstvo. U tome, svrha (*causa finalis*) pripada obliku, pojmu, biti, dok je tvar poradi oblika. Ono 'poradi čega' je uzrok tvari, a nije tvar uzrok svrhe i oblika. Tvar po sebi postoji samo mogućnošću, ali ne i svršnošću. Stoga se može reći da sve neodređeno, nediferencirano, bez granice, nespoznatljivo u svojem sebstvu, teži tome da se ozbilji u jedinstvu s oblikom, da se odredi i postane svoj istinski oblik i puno bivstvo.

Iz ovog kratkog prikaza ideje svršnog uzroka, vidljivo je da tako pojmljena svrha nije ništa drugo nego bit stvari u samoozbiljavajućem kretanju. Svrha u ovom smislu je ono biti stvari koje je pokretač i logika vremenitog, krećućeg-se bivanja. Svrha ovdje nije izvanjsko arbitrarno raspolaganje bićima i njihovo korištenje, već ono što iznutra vodi samopostajanje. Grčka misao "spoznaj sebe sama", čime se misli samoosvijesti ono što već jesi, postani ono što već jesi, jednako kao i Platonov duboki uvid u karakter znanja kao sjećanja (Platon, 1970) - također ukazuje na ovu logiku stvari. Ono što je u temelju kao neomeđena tvar sa svojim unutarnjim mogućnostima, vremenito se samoozbiljava u oblicima kao kretanju raspona svojeg unutarnjeg bogatstva (*ousia*) - mogućnosti. Biće *pais* je upravo to - mogućnost apsolutnog unutarnjeg bogatstva biti čovjeka. Samosvjesno odgovarati biću *pais* u sebi znači biti kao samoobrazovanje. *Pais* utoliko nije biće koje se može odrediti biološkim djetinjstvom, gdje bi biološkim sazrijevanjem prestalo biti *pais*. Pedagogija nije znanje cijelog čovjeka zato što u sebi sadrži i proučavanje "adolescencije", andragogiju i sl., već zato što bit *paisa* nije moguće omeđiti biološkom starošću jedinke. Čovjek kao takav u bitnom smislu jest *pais* i utoliko je pedagogija znanje čovjeka u cjelini. Jednako tako, *pais* je nemoguće odrediti društvenom i/ili kulturnom neproduktivnošću i nefunkcionalnošću, gdje bi integracijom u društvo prestalo biti to što jest. Njega je uopće nemoguće odrediti iz ikoje heteronomije, biološke, socijalne, ekonomske. Logika reforme, budući da je u bitnom smislu logika heteronomije, *paisu* se uopće ne obraća, štoviše, falsificira ga i producira te proobljava kao pseudo-*pais*.

MOGUĆNOST PEDAGAGOGIJSKOG PRISTUPA ADEKVATNOG BIĆU 'PAIS'

Gore izložena opća logika bivanja pokretljivog bića pod načelom svršnog uzroka u pedagogiji pokazuje se kroz dijalektičku narav pedagoških pojmova. Herbartovo inzistiranje na "domaćim pojmovima" pedagogije (Palekčić, 2015), koje je on vidio nužnima za oblikovanje pedagoškog mišljenja, te onda pojmovi do kojih dolazi kao do pedagoških, pokazuju kako su svi od njih dijalektičke naravi. Ovo je nužno uočiti, jer ukoliko se pedagogija bavi onim gore izloženim bićem u bivanju, onda se ona njime mora baviti kao bivanjem, a ne kao nekom statikom. Gore izložena Aristotelova *ousia*, pokretana *svršnim uzrokom*, omogućena *oblicima* i u rasponu *moćnosti stvari*, nužno ima karakter *dinamike*, bivanja. Želimo li se doticati *bivanja samog*, a ne samo "ishoda" ili "deskripcija stanja", tada i pedagoški pojmovi moraju biti dinamički jer kako bi statički pojmovi dohvaćali dinamiku bivanja? Statički ishodi i deskripcije ne dotiču ono pedagoško i takvo statičko mišljenje nužno će završavati u antipedagoškoj sredstvo-svrha shematičnosti koja izvorni život bivanja svodi na proračunato kretanje mehanizma s vanjskim, arbitrarnim ciljevima. Herbart je ovo potpuno jasno vidio. Ne možemo se referirati na cijeli sistem Herbartovog pedagoškog sustava, no možemo uočiti neke od centralnih i utemeljujućih pojmova.

Ako je riječ o *obrazovanju*, Herbart jasno vidi da je uvjet mogućnosti obrazovanja *obrazovljivost (Bildsamkeit)*. Obrazovanje (*Bildung*) je pritom posredovanje obrazovljivosti razumom. No, obrazovanje je tek omogućeno načelnom obrazovljivošću kao napetom, u sebi nemirnom mogućnošću. Tako (samo)obrazovanje ne može postojati bez samosvjesne obrazovljivosti, kao što i obrazovljivost ostaje apstraktna mogućnost bez razumskog posredovanja (tj. obrazovanja). Obrazovljivost i obrazovanje dijalektički se su-konstituiraju i međusobno omogućuju, a postoje u bitnom smislu kao dinamika obrazovljivost-obrazovanje-nova obrazovljivost. Duh jezika čuva ovu povijesno osviještenu misao i u riječi "obrazovanje" i u riječi "Bildung", gdje se u oba slučaja jasno prepoznaje i čuju i imenica i glagol. Stoga govoriti o obrazovanju kao o ikakvom "stjecanju" pa onda još dodatno "znanja", "vještina" i "kompetencija", nema nikakvog smisla jer se u takvim djelatnostima ne radi o obrazovanju. Obrazovanje je otvorenost samoodređivanja slobode (obrazovljivost) posredstvom teoretičke, praktičke i poetičke djelatnosti. Obrazovanje nikada nije "rezultat" ili "stanje". Obrazovanje je karakter pedagoškog bivanja.

U užem smislu ovu logiku pedagoškog bivanja Herbart određuje dinamikom impliciranom pojmom *interesa*. Interes Herbartu predstavlja svojevrsan "međubitak" između "udubljiivanja" (*Vertiefung*) i "osvješćivanja" (*Besinnung*). Udubljiivanje je akt izlaženja svijesti u drugobitak (predmet, objekt, sadržaj), gdje je svijest koncentrirano predana svojem objektu i nastoji oko jasnog uvida: "Mirna koncentracija, ako je jasna i čista, distinktno vidi pojedinačne stvari. Jer jasna je samo onda kada je sve što čini akt predstavljanja mutnom mješavinom držano na distanci ili kada je više različitih udubljiivanja dezintegrirano učiteljevom brigom i predstavljeno jedan po jedan." (Herkart, 1902: 126) Jasni uvidi povezuju se asocijativno: "Predstavljanja su asocijativno progresom jednog udubljiivanja u drugo. U središtu mnoštva asocijativno lebdi mašta; ona kuša svaku mješavinu i ne prezire ništa osim onog bezokusnog." (Herkart, 1902: 126) Osvješćivanje je akt refleksije uviđenog predmeta u samosvijest, gdje samosvijest povezuje novi uvid sa svojim već uspostavljenim sustavom uvida: "Mirno osvješćivanje vidi vezu mnogoga; ono vidi svaku posebnu stvar kao člana veze na njegovom pravom mjestu. Savršeni red opsežnog osvješćivanja zove se Sistem." (Herkart, 1902: 127) Sustav reflektiranih uvida tvori osobu: "Osobnost počiva u jedinstvu svijesti, u koordinaciji, u osvješćivanju." (Herkart, 1902: 124) Tijek i progres refleksije je pak metoda: "Progres osvješćivanja je Metoda. Ona prožima sistem, producira nove članove i nadzire rezultat u njegovoj primjeni." (Herkart, 1902: 127) Interes sam po sebi kao "međubitak" onoga što čovjek već jest i drugobitka (onoga što je predmet interesa) jasno ukazuje na dijalektičku napetost u sebi. On nije niti puko "već jesam" niti puko "još nisam", već ovo dvoje ujedno. Biti nezadovoljen u pukom "jest" i aktivno izlaziti iz sebe u drugotnost te reflektirati drugotnost u sebe, kretanje je interesa. Stoga ovaj

"međubitak" interesa ima karakter žive težnje, jedne aktivne, praktičke niti-niti napetosti. Interes je ono što iznutra povezuje osobu i svijet. Pritom je bitno istaknuti da Herbartov pojam interesa nema ništa zajedničko sa psihološkim pojmom motivacije (ekstrinzične i intrinzične). Interes nije tek subjektivno određenje volje, već ontološko određenje odnosa čovjek-svijet.

Interes pak mora biti takav da vodi *mногоstranosti*. I ovdje je vidljivo da Herbart nije zadovoljen statičkim određenjem volje, koje je puki individualitet, tj. ego. Naprotiv, Herbart traži obrazovanje karaktera, koji je naspram pukog individualiteta određen mnogostranošću: "...ono što iznad svega sačinjava karakter u ljudima kao misaonim bićima jest VOLJA, i pri tome mislimo volju u strogom smislu, što je mnogo drugačije od ćudi ili strasti, jer ove nisu *određene*, dok nasuprot njima volja jest. *Vrsta* određenja konstituira karakter. Voljnost - određenje se zbiva u svijesti. Individualnost je, s druge strane, nesvjesna." (Herkbart, 1902: 116-117) Dvije stvari u određenju mnogostranosti pokazuju duboku dijalektičku narav: prvo, mnogostranost je povezana u samosvjesnoj refleksiji. To znači da je prisutan moment apercepcije koji u jedno veže ono razlikovano. Gibanje razlikovanja unutar samosvijesti koje čini mnogostranost potpuno je dijalektičko gibanje. Drugo, negativno određena, mnogostranost je suprotna apstraktnom individualitetu kao mirujućem i konačnom određenju unutar sebe, koje Herbart s pravom naziva pukim egom. Apstraktni individualitet je statičan, karakter je dinamičan.

Pedagoški takt je pak pojam koji ujedinjuje teoretičko i praktičko djelovanje na način da konkretnu pojedinačnost u sasvim specifičnim i jednokratnim vremensko-prostornim uvjetima (psihološka strana sustava, odgajanik) sintetizirajućom umjetničkom radnjom vodi općem idejnom momentu (etička strana sustava, svrha) (Herkbart, 2015). Opet je situacija takva da takt ne može biti konstituiran niti samo u kontemplaciji svrhe, niti u pukom (bilo kakvom) ophođenju s odgajanikom. Takt je umjetnička radnja konstituirana međuodnosom svrhe i pojedinačne praktičke situacije, što opet znači da imamo posla s čisto dijalektičkim pojmom.

Iz ovih primjera fundamentalno pedagoških pojmova daje se jasno uočiti zajednička narav tih pojmova, tj. dijalektičnost čiju smo potrebu uvidjeli kroz uvid u biće paisa kao bitno bivajućeg bića koje nije tek neki statični bitak. Ovakvim pojmovima pedagogija doista može pristupiti paisu kao paisu, a da ga ne reducira na ikakvu statiku, stanje, stav, mnijenje, funkciju, ulogu, relaciju, performansu, "potrebu". U sljedećem poglavlju vidjet ćemo upravo antipedagoški pristup svojstven koncepcijama kurikuluma usmjerenih na cilj te reformi koje na njima počivaju.

NEPEDAGOGIJSKA PERSPEKTIVA KURIKULUMA USMJERENIH NA CILJ

Ideja kurikuluma usmjerenih na cilj javlja se prijelazom s 19. na 20. stoljeće pod dojmom velikih uspjeha druge industrijske revolucije. Izvorna imena industrijalizma i tehnokracije poput Comte de Saint-Simonea, Fredericka Winslowa Taylora ili Henryja Forda čitavu agendu društva vidjeli su u linearnim, specijaliziranim, tehniciziranim, mehaničkim, standardiziranim, ponovljivim procesima i u njima pronađenoj novoj performativnosti. Ideja tzv. "scientific managementa" F. W. Taylora nastoji u skladu s ovime primjenom ideje znanosti na management optimizirati radne procese, bez obzira na predmetno područje i sadržaj rada.

Takve okolnosti inspiriraju i vrlo utjecajne rane mislioce kurikuluma poput Franklina Bobbitta i nešto kasnije Ralpa Tylora. One karakteriziraju način na koji se postavlja cilj, metodologija izrade kurikuluma, način operacionaliziranja cilja u konkretnosti zadataka, način organizacije i metoda te naposljetku i dosljedno one određuju i vrednovanje.

Rani radovi Franklina Bobbitta (*The Curriculum* 1918. i *How to make a curriculum* 1924.) postavljaju u ranim danima teorije kurikulumu logiku „objektivnog“ i „znanstvenog“ postavljanja ciljeva u obliku vještina i njihovih konstitutivnih elemenata koji se daju analitički derivirati iz temeljnih vještina. Pritom cijelo zbivanje ima mehanički sredstvo-cilj ustroj, gdje je cilj uvijek razvijanje sposobnosti koje će u „objektivnoj“ sferi utilitarno biti korištene. Utilitarni, pragmatički, performativni ciljevi s obzirom na sebe određuju dodatno operacionalizirane zadatke, koji pak određuju s obzirom na sebe legitimne i nelegitimne sadržaje s njima primjerenim metodama da bi se sve završilo u evaluaciji kao svojevrsnoj unutarnjoj regulaciji i optimizaciji procesa.

Centralna odrednica cjeline Bobbittovog promišljanja kurikulumu težnja je za znanstvenom metodom u izradi kurikulumu: „Čovjekov život, kolikogod raznolik, sastoji se u izvođenju raznolikih aktivnosti. Edukacija koja priprema za život je ona koja priprema definitivno i adekvatno za ove specifične aktivnosti.“ (Bobbitt, 1918: 42) i „Edukacijske svrhe kontrole nisu bile dovoljno specificirane. Ciljali smo na maglovitu kulturu, slabo definiranu disciplinu, zbrkan harmonijski razvitak pojedinca, neodređenu izgradnju moralnog karaktera, nespecificiranu društvenu učinkovitost ili vrlo često ništa drugo doli bijeg od radnog života.“ (Bobbitt, 1918: 41) Poželjni rezultat odgoja i obrazovanja vještine su koje su nužno manifestirane u ponašanju, prilagođenost okolini i opća performativnost. Ciljevi kurikulumu ovdje nemaju za svoju svrhu Aristotelovsku kategoriju kvalitete, već standardni proizvod. Evaluacija pritom također radi isključivo na "kontroli kvalitete" u industrijsko-tehničkom smislu, tj. radi se o kontroli kvalitete i standarda proizvoda te onda i o kontroli i optimizaciji efikasnosti procesa proizvodnje. Ciljevi pritom uopće nisu predmet misaone refleksije, već su pretpostavljeni iz heteronomne "potrebe". Kako bi ustanovio „objektivne ciljeve“, Bobbitt je promatrao mjesta rada i mjerio karakteristike i procedure potrebne vještom radniku. Popisi dotičnih tada taksonomijski postaju ciljevi kurikulumu.

Ralph Tyler jedno je od najutjecajnijih imena promišljanja kurikulumu. Njegova četiri pitanja: koje bismo ciljeve odgoja i obrazovanja trebali slijediti; koja odgojno-obrazovna iskustva vode do njih; kako efikasno organizirati ova iskustva; kako određujemo jesu li ciljevi postignuti (Tyler, 1950: 1-2) mogu se i danas iznimno često vidjeti kao temeljna pitanja u pristupu razvoju kurikulumu. Tyler je definitivno širi mislilac od Bobbitta i na razini ciljeva on raspravlja čak i o općim ljudskim kvalitetama poput kritičkog mišljenja ili razvitka subjekta. Jednako tako pri govoru o nastavnim sadržajima, njegove misli o "learning experiences" koje interakcijski sjedinjuju subjekt i objekt spoznaje ne izgledaju pripadno školi izrade kurikulumu usmjerenog na cilj. Međutim, u osnovnoj, gore navedenoj mehaničkoj shemati mišljenja, pa onda i pri prelasku sa odgojno-obrazovnih na kurikulumu ciljeve, Tyler dominantno veže sve elemente kurikulumu na svijet rada, usko pojmljene društvene koristi i "suvremenosti". Između odgojno-obrazovnih ciljeva o kojima Tyler govori i njegovih kurikulumu ciljeva ostaje nepremostivi ponor koji je nužan onda kada se kurikulumu struktura želi unaprijed proračunavati, tehnički kontrolirati i upravljati i u svojim ishodima utilitarno-performativno iskorištavati. Ova logika je nespojiva s ikojim istinski odgojno-obrazovnim svrhama.

Ista stremljenja, ali u još ekstremnijem obliku, vidljiva su povijesno kasnije kroz radove bihevorista poput Williama Jamesa Pophama, jednog od centralnih imena izrade kurikulumu prema „bihevoranim ciljevima“. Popham želi jasnoću i mjerljivost u ciljevima kurikulumu i upravo je pozicija evaluatora ona s obzirom na koju on promišlja kada je riječ o ciljevima kurikulumu (Popham, 1972). Popham prije svega želi jasnoću koju interpretira kao kvantitativnu mjerljivost, što s jedne strane oštro reducira ono što može nastupiti kao cilj kurikulumu, kao i ono što su legitimni sadržaji. S druge strane, ovo opet potpuno izvanjski postavlja kurikulumu proces kao tehničko-industrijski proces. Kod Pophama kvantitativne su mogućnosti evaluacije ono što de facto određuje ciljeve, što nalikuje na jednu reduciranu viziju znanosti koja ovdje postaje sama sebi svrha, a pedagoški proces postaje talac u samozbivanju te svrhe.

Ovo je odabir na perspektivu uspostavljujućih misli nekih od najznačajnijih mislilaca kurikuluma usmjerenog na cilj i ima služiti kao ocrtavanje horizonta s kojim smo i danas u dijalogu kada govorimo o europskim strateškim dokumentima i reformskim intencijama. U dokumentima na koje ćemo se osvrnuti nema nikakvog eksplicitno vidljivog teorijskog utemeljenja, a ako u njima ima uopće *ikakvog* teorijskog temelja, onda je on svakako nerazrađen, nesustavan, implicitan, a možda čak i od strane stvaraoca dotičnih dokumenata neosvješten. U analizi on se otkriva kao niz tipičnih momenata stare američke škole "kurikuluma usmjerenog na cilj", što će naš pokušaj kritičkog čitanja iz pedagojske perspektive nastojati pokazati.

INTENCIJE EUROPSKE ODGOJNO-OBRAZOVNE REFORME

Za svrhu ustanovljavanja temeljnih *intencija* kretanja među europskim odgojno-obrazovnim reformama te time i njihovih ideja, mi u čitanju dokumenata ne trebamo ići u razrade ideja (jer tu razrada zapravo i nema, već se radi eventualno samo o konkretizacijama), već u principijelne odrednice i ciljeve koji su redovno postavljeni na počecima dokumenata. Priroda ove vrste tekstova jest da je daljnje pisanje samo operacionalizacija inicijalno postavljenih ciljeva te evaluacije postignutih stanja. Iako bi unatoč tome detaljnije analize ovih dokumenata bile od koristi, mi ćemo se radi obzora ovoga rada ograničiti na pregled osnovnih principa i ideja iz ptičje perspektive. Selekcija dokumenata učinjena je u skladu sa važnošću i dominantnošću strategija na prostoru Europske Unije u nešto više od zadnjeg desetljeća i pol te se sastoji od *Lisabonske strategije* (2000 - 2010) i *Europe 2020* strategije (2010 - 2020).

Znakovita činjenica na koju treba svratiti pozornost jest da se od 2000. godine i Lisabonske strategije temeljne strategije odgoja i obrazovanja te znanosti u okviru Europske Unije gotovo uopće ne pojavljuju izvan okvira strategija gospodarskog razvoja. Zapravo je još od 1993. i Jacquesa Delorsa te "Bijele Knjige" o "Rastu, kompetitivnosti i zapošljivosti" na djelu logika uskog funkcionalnog vezivanja odgoja i obrazovanja s ekonomskim sustavom. Ista je crta jasno vidljiva i u Sorbonskoj (1998.) i Bolonjskoj (1999.) deklaraciji (za razliku od Magne Charte Universitatum iz 1988., koja u svojim načelima pokazuje jasne odrednice klasičnog humanističkog promišljanja Sveučilišta). Sama ta činjenica ukazuje na to da su ove domene društvene djelatnosti postavljene tek kao funkcije gospodarskog razvitka, podsustavi gospodarskog sustava, što znači da se ne promišljaju kao nešto što ima autonomnu, slobodnu prirodu sa sebi specifičnom svrhom (slobodnom spoznajom koja ima vrijednost po sebi). I u sferi znanosti i u sferi odgoja i obrazovanja to je izrazito problematična postavka. Ako je svrha znanosti spoznaja, a svrha odgoja i obrazovanja postajanje čovjeka čovjekom, izvan svake ideološke redukcije čovjeka, tada je već unaprijed jasno da ovi sustavi kao u potpunosti reducirani na funkciju i podsustav nadređenog gospodarskog sustava ne mogu djelovati u skladu sa svojom idejom. Potpuno ekonomski riječnik kojim se u ovim dokumentima govori o znanosti, odgoju i obrazovanju također jasno ukazuje na redukcije i falsifikacije koje se ovdje događaju.

LISABONSKA STRATEGIJA

Lisabonska strategija pokrenuta je u ožujku 2000. godine za ekonomiju Europske Unije između 2000. i 2010. godine. Određena je kao "akcijski i razvojni plan". Predsjedništvo Vijeća Europske Unije donosi 22. i 23. ožujka 2005. zaključke povodom sredine provedbe strategije i formulira ovu fazu kao "relaunch", reevaluaciju i ponovni, korigirani početak provedbe. Zaključci odmah na početku dokumenta, u temeljnom naslovu "*Vital strands of the relaunch*" u odjeljku „*Knowledge and innovation*“ pod točkom 10 kažu: „The European area of knowledge should enable undertakings to build new competitive factors, consumers to benefit from new

goods, and services and workers to acquire new skills. With that in mind, it is important to develop research, education and all forms of innovation insofar as they make it possible to turn knowledge into an added value..." (Council of the European Union, 2005: 3) Obrazovanje ovdje treba izgrađivati "kompetitivne faktore" što znači performativno znanje za ekonomiju temeljenu na znanju, poradi proizvodnje novih dobara i usluga koje će konzumenti trošiti. S tim na umu razvijaju se znanost, obrazovanje i inovacije. Kraj citata još eksplicitnije kaže - utoliko što ove djelatnosti pretvaraju znanje u dodanu vrijednost.

Podnaslov "*An attractive area in which to invest and work (Privlačno područje za ulaganje i rad)*" kaže u točki 20: "In order to encourage investment and provide an attractive setting for business and work, the European Union must complete its internal market and make its regulatory environment more business-friendly, while business must in turn develop its sense of social responsibility. (Kako bi se ohrabrilo ulaganje i pružilo privlačno okruženje za posao i rad, Europska Unija mora dovršiti svoje unutarnje tržište i učiniti svoje regulatorno okruženje prijateljskije nastrojenim za biznis, dok zauzvrat biznis mora razviti smisao za društvenu odgovornost)" (Council of the European Union, 2005: 6) Ovo je kontekst razmišljanja o obrazovanju kao izgradnji kompetitivnih faktora u proizvodnji dobara i usluga s visokom dodanom vrijednošću: povećanje ulaganja omogućeno potpunom unifikacijom tržišta i deregulacijom kako bi kapital mogao nesmetano funkcionirati. Zadnji je dio citirane rečenice znakovit. Deregulacija pravila po kojima kapital funkcionira znači njegovo potpuno oslobođenje. Logika kapitala ne poznaje nikakve vrijednosti kao što ne može uočiti kako humanističke momente, tako ni vrijednost znanja kao spoznaje, odgoja i obrazovanja kao ljudskog razvoja itd. Tražiti od logike kapitala da razvije "socijalnu osjetljivost" ili je potpuno bezumlje ili potpuni cinizam. To je u najboljim slučajevima moguće onda kada je kapitalu dobro, što znači da će i socijalni mir koji se tada može jednostavno kupiti biti funkcionalan i poželjan moment. Kada je kapitalu loše, socijalnih obzira nema, kao što nema ni demokracije, što zbivanja na području Europe sve više pokazuju.

Pod podnaslovom "*Growth and employment making for social cohesion*" točka 34 pobliže određuje odnos obrazovanja i društvene uključenosti: „Human capital is Europe's most important asset. Member states should step up their efforts to raise the general standard of education and reduce the number of early-school leavers...(Ljudski kapital je europsin najvažniji imetak. Države članice bi trebale povećati svoje napore da se podigne opći standard obrazovanja i smanji broj onih koji rano odustaju od školovanja...)“ (Council of the European Union, 2005: 11) U skladu s njegovanjem ljudskog kapitala treba gledati i intenciju inicijative nenapuštanja škole jer tu se radi o iskorištavanju resursa i racionalnosti sustava koje je tek prigodno moguće umotati u humanizam "brige o mladima". Tako vizija Vijeća Europske unije o „pomoći mladima“ uključuje potpuno uklapanje u ovu strategiju nekih odluka o "edukaciji, treningu, mobilnosti, stručnoj integraciji i socijalnoj inkluziji" (str. 19). Zanimljivo je i da se uključenost u društvo gleda isključivo kroz zaposlenost. Zaposlenost je, dakako, iznimno važna kategorija, ali je redukcija kompleksnog tkiva društvene veze, kontakta čovjeka sa sobom samim i drugim čovjekom, logike kulture i sl. na zaposlenost nedopustiva. Dodatna je problematika i svođenje radnika na "ljudski kapital" gdje radnik više nije subjekt u potrazi za svojom neotuđenošću, već kapital sustava izvan sebe koji njime raspolaže kao radnim materijalom.

U prvom aneksu dokumenta, naslovljenom "*European Youth Pact*" prva je i opća predložena mjera djelovanja u području "*Education, training and mobility*": "ensuring that knowledge matches the needs of a knowledge-based economy and, to this end, encouraging the development of a common set of core skills; in this context, concentrating primarily on the problem of drop-outs from the school system; (osiguravanje da znanje odgovara potrebama ekonomije temeljene na znanju i, s obzirom na ovo, ohrabivanje razvoja zajedničke palete temeljnih vještina; u ovom kontekstu koncentrirajući se primarno na problem onih koji ispadaju iz školskog sustava)" (Council of the European Union, 2005: 20). Znanje je opet potpuno funkcionalno vezano za "ekonomiju temeljenu na znanju" što znači ekonomiju koja kao svoje glavno sredstvo i materijal koristi znanje.

Znanje je u tom kontekstu transformirano u čistu performativnost pod imenom "vještina" i "kompetencija" koje nemaju ništa zajedničko s ljudsko-razvojnim kategorijama odgoja i obrazovanja (Lyotard, 1979). U performativnom povezivanju tržišta i obrazovanja te u pogledu na čovjeka kao ljudski kapital, što su dominantne točke u svim ovim razmišljanjima, jasno je vidljiva direktna veza ovakvog postavljanja strategija s promišljanjima kurikuluma usmjerenih na cilj, koje smo gledali u prvoj polovici 20. stoljeća kroz mislioce poput Bobbitta i Tylera.

EUROPE 2020

Europska je komisija 3. ožujka 2010. započela *Europe 2020* strategiju kako bi se krenulo prema izlasku iz gospodarske krize i pripremila ekonomiju Europske Unije za sljedećih deset godina. Komisija ovdje postavlja pet ciljeva za Europsku Uniju do 2020. godine, jedan od kojih je postavljen odgoju i obrazovanju i mi ćemo se baviti tim aspektom strategije, iako su svi njezini dijelovi funkcionalno povezani. Na trećoj stranici strategije kaže se: "To ensure that each Member State tailors the Europe 2020 strategy to its particular situation, the Commission proposes that EU goals are translated into national targets and trajectories. (Kako bi se osiguralo da svaka zemlja članica prilagodi Europa 2020. strategiju svojoj specifičnoj situaciji, Komisija predlaže da EU ciljevi budu prevedeni u nacionalne ciljeve i putanje." (EC, 2010: 3) Jasno je da, govoreći o ovim dokumentima Europske Komisije koji su centralni za cijelo područje Europske Unije, govorimo u bitnom smislu i o nacionalnim strategijama, budući da su one samo prilagodba ovih općih odredbi specifičnim kontekstima.

Strukturalno, *Europe 2020* sastoji se od sedam glavnih inicijativa u kojima se obuhvaćaju centralni problemi. Svaka inicijativa akcijski je definirana na općoj razini EU i na posebnoj nacionalnoj razini. Navodimo samo one inicijative koje se neposredno tiču odgoja i obrazovanja:

Inicijativa "Inovacijska unija" na početku dokumenta sažeta je ovako: "*Innovation Union* to improve framework conditions and access to finance for research and innovation so as to ensure that innovative ideas can be turned into products and services that create growth and jobs. (Inovacijska unija za unapređivanje okvirnih uvjeta i pristup financiranju istraživanja i inovacija, kako bi se osiguralo da inovativne ideje mogu biti pretvorene u proizvode i usluge koje stvaraju rast i poslove." (EC, 2010: 3) Iako se ova inicijativa ne tiče neposredno obrazovanja, ona je kontekst u kojem se razmišlja o znanju. Vidljivo je da je znanje ovdje definirano isključivo kao poželjno novi potez u jezičnoj igri utilitarnog znanja koji može otvoriti novu performativnost, a koja se popularno naziva "inovacijom". Nova performativnost otvara i nove poslove. Znanje nema izlazište u spoznaji, već u performativnosti. Takvo znanje, nije potrebno naglašavati, nema nikakav pedagoški učinak. Kasnije je u tekstu opći cilj ove inicijative određen ovako: "To promote knowledge partnerships and strengthen links between education, business, research and innovation, including through the EIT, and to promote entrepreneurship by supporting Young Innovative Companies. (Promovirati partnerstva u znanju i osnaživati veze između obrazovanja, biznisa, istraživanja i inovacija, uključujući kroz EIT, te promovirati poduzetništvo podržavajući Mlade Inovativne Kompanije." (EC, 2010: 11) Ovdje vidimo na tragu prvog određenja i eksplicitno zahtijevanje povezivanja biznisa, znanosti i obrazovanja. Još jednom postavlja se pitanje kako bi u ovim zahtijevanim uvjetima uopće bila moguća slobodna znanost koja svoju svrhu ima u spoznaji i obrazovanje koje svoju svrhu ima u bivanju čovjekom.

Inicijativa "Mladi na pokretu" inicijalno je ovako određena: "*Youth on the move* to enhance the performance of education systems and to facilitate the entry of young people to the labour market. (Mladi na pokretu kako bi se poboljšala performativnost obrazovnih sustava i olakšao ulazak mladih na tržište rada." (EC, 2010: 3) Ovdje su vidljive dvije temeljne

točke: prvo, osnovna su briga performanse, efikasnost, optimiziranost obrazovnih sustava, isti motiv koji je dominirao razmišljanjima "tehničara obrazovanja" poput Bobbitta. Iako je odgojno-obrazovna teorija, barem deklarativno već odavno razriješila s takvim teorijama, vidimo da su one sasvim moćno i djelatno na snazi. Ovaj put čak u Europi, ne u SAD-u. Druga točka nema ništa s klasičnim pedagojskim kategorijama poput povećanja slobode, rasta u razumu, emancipacije, već je jedino pitanje povezivanje ishoda kao vještina i tržišta rada na kojem se ljudski kapital može iskoristiti. Daljnje određenje pobliže kaže: "The aim is to enhance the performance and international attractiveness of Europe's higher education institutions and raise the overall quality of all levels of education and training in the EU, combining both excellence and equity, by promoting student mobility and trainees' mobility, and improve the employment situation of young people. (Cilj je povećati performativnost i međunarodnu privlačnost europskih visokih obrazovnih institucija, povećati ukupnu kvalitetu svih razina obrazovanja i treninga u EU, kombinirajući izvrsnost i jednakost pristupa, promovirati studentsku mobilnost i mobilnost vježbenika, te poboljšati stanje zaposlenosti mladih ljudi." (EC, 2010: 11)

Inicijativa "Agenda za nove vještine i poslove" još jednom određuje odnos obrazovanja i tržišta rada: "*An agenda for new skills and jobs* to modernise labour markets and empower people by developing their skills throughout the lifecycle with a view to increase labour participation and better match labour supply and demand, including through labour mobility. (Agenda za nove vještine i poslove, kako bi se moderniziralo tržišta rada i osnažilo ljude razvijajući njihove vještine kroz cijeli život, s perspektivom povećanja učestvovanja u radu i boljeg odgovaranja opskrbe radom i potražnje, uključujući i kroz mobilnost rada." (EC, 2010: 4) Osim već iznesenoga, ovdje se vidi i intencija mobilnosti pa tako i studentske mobilnosti. Koliko god se dotična pokušavala upakirati u ideju "novih prilika", ljepota novih iskustava i kultura, novih izazova i širenja ljudskog duha, strukturalno je jasno i konzistentno, a ovdje i eksplicitno izrečeno da se ne radi ni o čemu drugome nego o boljem zadovoljavanju potražnje i opskrbe tržišta radnom snagom i ljudskim kapitalom. U istom duhu treba promatrati i studentsku mobilnost kao pripremu na mobilnost radne snage. Ista je i intencija pokušaja dolaska do sumjerljivosti studiranja u okviru Europske Unije pod okriljem ECTS sustava. "The aim is to create conditions for modernising labour markets with a view to raising employment levels and ensuring the sustainability of our social models. This means empowering people through the acquisition of new skills to enable our current and future workforce to adapt to new conditions and potential career shifts, reduce unemployment and raise labour productivity. (Cilj je stvoriti uvjete za modernizaciju tržišta rada s perspektivom podizanja razine zaposlenosti i osiguranja održivosti naših društvenih modela. To znači osnaživanje ljudi kroz stjecanje novih vještina kako bi se omogućila prilagodba naše sadašnje i buduće radne snage novim uvjetima i potencijalnim promjenama karijere, smanjila nezaposlenost i podigla produktivnost rada." (EC, 2010: 16-17) Ovdje imamo i sustavno zagovaranje prekarnosti, opet pod eufemizmom "novih prilika", dinamične i zanimljive "promjene karijera" te "smanjenja nezaposlenosti". Sustavno organizirana nesigurnost, potplaćenost rada, heteronomno-ropsko bivanje, redukcija čovjeka na ljudski kapital i materijal, ovisnost o kapitalu ovdje postaje "prilika".

MOGUĆE NAZNAKE ODNOSA PEDAGOGIJE I EUROPSKIH ODGOJNO-OBRAZOVNIH REFORMI

Moguće je rezimirati: u načelima i intencijama, ciljevima svih ovih određenja, a ista su i u "*Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*" (EC, 2012) priopćenju Europske komisije iz 2012. godine, jasno je da nigdje nije problematizirana svrha odgoja i obrazovanja. Također, temeljni pojmovi nigdje nisu problematizirani i bez ostatka se

uzimaju kao vještine i kompetencije i to u najužem performativnom tumačenju. Pedagogijska logika ljudskog razvoja ne samo da nije tematizirana, već je funkcionalnim vezivanjem znanja, rada i čovjeka za performativnost kapitala i načelno onemogućena.

Proučavani dokumenti, a jednako stoji i s onima kojima se ovdje nismo mogli baviti, pokazuju potpuni izostanak bilo kakve teorijske, pedagogijske i znanstvene utemeljenosti, pa čak i samog tematiziranja centralnih pedagogijskih tema. Neosvijestene pak teorijske premise ovdje ne samo nalikuju, već su identične s najradikalnijim formulacijama inicijalnih kurikuluma usmjerenih na cilj s početka 20. stoljeća. Tu se može vrlo jasno utvrditi i nepovezanost pedagogije i obrazovne politike. Iako je pedagogijska teorija odavno razriješila s ovakvim zastarjelim pogledima, vidljivo je da realno djelatna, moćna obrazovna politika funkcionira upravo po tim načelima. Dodatna je ironija u tome što je ono što se pojavilo kao nešto domaće područja SAD-a, sada bez rezerve biva primjenjivano na prostoru koji se voli zvati "europskim" prostorom obrazovanja. Razlog za fokusiranje analize na EU dokumente, a ne nacionalne, jest taj što unutar europske unije postoji eksplicitno formulirana i provedena intencija povezivanja tržišta i ekonomija te dizajniranje sumjerljivih sustava. Nacionalne obrazovne politike u takvom okruženju ne postoje doista, već su samo lokalne prilagodbe općih EU direktiva.

Pedagogija je ovakvim obrazovnim politikama pred radikalnim pitanjem koje sama sebi mora postaviti. S jedne strane, ona se može pozicionirati kao tehnika produciranja vješte i kompetentne radne snage. U tom slučaju ona nužno napušta svoja temeljna pitanja - poput ona o svrsi odgoja i obrazovanja, o biti čovjeka, o slobodi, mora napustiti svoju vezu sa humanističkom tradicijom antike, renesansne Italije i Humboldtovskog neohumanzima i u potpunosti se transformirati u tehno-znanost menadžmenta znanja i fenomena u području "edukacije". Herbart je jasno uvidio svršni dio pedagogije koji je nazivao etikom i dio pedagogije koji pristupa konkretnoj situaciji koji je zvao psihologijom te ih vidio nužno sistematski povezanima. Stjepan Pataki pak različito formulira istu stvar i jasno uviđa da se pedagogija nužno sastoji i od dijela koji pita *što* je čovjek, odgoj, obrazovanje i od dijela koji pita *kako* odgajati obrazovati - jer svako od tog dvojeg za sebe čine ili tek filozofiju ili tek tehniku (Pataki, 1933). Iste te ideje moguće je naći kod svih temeljnih mislilaca pedagogije. Ova gore navedena verzija "pedagogije" kao tehnike u potpunosti zanemaruje svako pitanje "što" i bavi se isključivo optimizacijom, efikasnošću, efektivnošću, performativnošću onoga "kako". I to je "pedagogija" europskih obrazovnih reformi. Dakako, riječ i logiku koja stoje iza riječi 'pedagogija' tu više ne bismo mogli uzimati ozbiljno i bilo bi potrebno naći novo ime za znanost o kojoj je ovdje riječ.

Ako pak pedagogija ne želi biti na ovoj poziciji, ona se doista s dubokom teorijskom samosviješću mora upustiti u kritiku onoga što već dvadesetak godina odlučno nastupa kao europska obrazovna politika i reformiranje europskih sustava odgoja i obrazovanja.

LITERATURA:

- Aristotel (1992),). *Fizika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Aristotel (1988)., *Metafizika*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber
- Bobbitt, F. (1918)., *The Curriculum*. Cambridge Massachusetts: The riverside press.
- European Commission (2010)., *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2012)., *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission.
- Hegel, G. W. F. (1983)., *Istorija filozofije*. Beograd: BIGZ.

- Herbart, J. F. (1902)., *The science of education: its general principles deduced from its aim, and The Aesthetic revelation of the world*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Herbart, J. F. (2015)., *ABC of sense-perception and minor pedagogical works*. London: FB & Ltd.
- Council of the European Union (2005)., *Lisbon Strategy: Presidency Conclusions – Brussels, 22 and 23 March 2005*. Preuzeto s http://www.consilium.europa.eu/hr/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm
- Liotard, J. F. (2005)., *Postmoderno stanje*. Zagreb: Ibis grafika
- Palekčić, M. (2015)., *Pedagogijska teorijska perspektiva*. Zagreb: Erudita
- Pataki, S. (1933)., *Problemi filozofijske pedagogije: (odnos filozofije i obrazovanja)*. Zagreb: B. Miletić.
- Platon (1970)., *Ijon, Gozba, Fedar*. Beograd: Kultura.
- Popham, J. (1972)., *Evaluating instruction*. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice-hall, Inc.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago press.

The Pedagogical View on the Strategic European Documents

Summary: This paper starts with the premise that the central and often missing point of analysis and critique of EU's educational strategies is one of its theoretical and pedagogical grounding. Whether theme is plans of higher education reform or the system of education being understood as a sub-system of broader economic system, the usual perspective is one that assumes functionally determined goals. The questions of reforms are then reduced to technical categories of standardization of product, quality control, strict orientation towards goal, explicit measurability, repeatability and efficiency. In this framework, theoretical and pedagogical thinking necessarily vanishes and every critical, emancipatory and humanistic potential of education is lost. Didactics are being separated from problems of general pedagogy and philosophy of education, while reduced to mere educational technique. The thesis of this paper is that in the critical, pedagogical reading of EU's educational reforms of today (such as *Sorbonne* or *Bologna* declaration, *Lisbon strategy*, *Europe 2020* strategy and *Rethinking Education* initiative), an unreflected idea of purely goal-oriented education is being revealed. These ideas are similar to thinking of theoretically and pedagogically overcame American theorists of curriculum such as Franklin Bobbitt and Ralph Tyler. In a natural coexistence of such educational ideas and contemporary neoliberal capitalism, pedagogical thinking has to ask: are thoughts that appear today in EU under the guise of educational reform moving us towards true "European education" or towards final death of European culture?

Keywords: humanism, idea, pedagogy, reform, performativity

Strategische europäische Bildungsdokumente aus pädagogischer Sicht

Zusammenfassung: Die Überlegung zu diesem Beitrag geht von der Prämisse aus, dass bei der Analyse, Kritik und Reflexion der Alternativen zur heutigen Entwicklungs- und Bildungsstrategien der EU einen zentralen Moment ihre theoretisch-pädagogische Grundlage ausmacht, die fast immer ausgelassen wird. Ob es nun explizit um die Pläne für die Reform der Hochschulbildung geht oder das umfassende Bildungssystem als Untersystem des breiteren Wirtschaftssystems bezeichnet wird, ist die Perspektive, von der man ausgeht, diejenige der Selbstverständlichkeit der angenommenen, funktionell bestimmten Ziele. Die Fragen der Reformen werden dann auf die technischen Kategorien der Produktstandardisierung, Qualitätskontrolle, strengen Zweckmäßigkeit, expliziten Messbarkeit, Wiederholbarkeit und Effizienz in Bezug auf Input-Output reduziert. In einem solchen Rahmen verschwindet zwangsläufig das theoretisch-pädagogische Denken, so dass jedes kritische, emanzipatorische und humanistische Entwicklungspoten-

zial der Bildung verloren geht. Getrennt von den Problemen der allgemeinen Pädagogik, der systematischen Pädagogik und Philosophie betrachtet, wird die Didaktik wiederum auf bloße Bildungstechnik reduziert. Die These dieses Beitrages weist darauf hin, dass im kritisch-pädagogischen Sinn in der zentralen Idee der EU-Bildungsreformen (wie *Sorbonne-Erklärung* oder *Bologna-Erklärung*, *Lissabon-Strategie*, *Europa 2020-Strategie* und *Rethinking education Initiative*) eine unreflektierte Idee der zielorientierte Ausbildung enthüllt wird, die besonders vergleichbar mit den Ideen der amerikanischen Curriculum-Theoretiker vom Anfang und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wie Franklin Bobbitt und Ralph Tyler ist, deren Ideen aber theoretisch-pädagogisch überwunden sind. In der natürlichen Koexistenz solcher pädagogischen Ideen und des modernen neoliberalen Kapitalismus stellt sich dem pädagogischen Auge die Frage – bewegt sich jenes, was heute in der Europäischen Union unter dem Namen der Bildungsreform verstanden wird, in Richtung der wahren "Europäischen Bildung" oder geht es aber um den endgültigen Tod der europäischen Bildung und des europäischen Geistes?

Schlüsselbegriffe: Humanismus, Idee, Pädagogik, Reform, Performativität