

OBRAZOVANJE I TRŽIŠTE



Panel “Obrazovanje i tržište”: Michael Apple i Aleksandar Baucal.

**PROIZVODNJA
RAZLIKE:
NEOLIBERALIZAM,
NEOKONZERVATIVIZAM
I POLITIKA REFORME
OBRAZOVANJA^I**

MICHAEL W. APPLE

S engleskog preveo Dejan Ilić

UVOD: GRUBA REALNOST

Postaviću ovde niz ozbiljnih pitanja o tekućim pokušajima “reforme” obrazovanja u jednom broju država. Poslužiću se istraživanjima i argumentima koji se tiču iskustava Engleske, Sjedinjenih Država, Novog Zelanda i skandinavskih zemalja kako bih dokumentovao neke skrivene učinke dve povezane strategije koji vode ka raslojavanju društva. Jednu čine neoliberalno nadahnuti tržišni predlozi sa naglaskom na onome što nazivam “tankom demokratijom”, koja se zasniva na individualnom potrošačkom izboru, za razliku od “guste demokratije” koja počiva na punom kolektivnom učešću. Druga se sastoji od neoliberalnih, neokonzervativnih *regulatornih predloga* koji nam stižu od *menadžera* iz redova srednje klase.

Ima više razloga da se ova pitanja vide iz međunarodne perspektive. U mnogim “severnim” i zapadnim državama isuviše je rasprava o obrazovanju kojima je svojstven jedan oblik arogancije: ne postoji ništa što “mi” možemo naučiti od drugih nacija. Nema svesti o tome da su mnoge stvari kojima se bavimo potekle odnekud drugde: dakle one imaju prošlost čiji nas učinci opominju da moramo biti oprezni kada prihvatamo iste politike. Naposletku, tu je i pretpostavka da su naši motivi čisti a naše tradicije demokratske. Zbog toga, šta god da se dogodilo s obrazovnim reformama u drugim državama (recimo, povećanje socijalnih nejednakosti u obrazovanju pošto se uvede neka promena) nama to jednostavno ne može da se dogodi. Ali, može i događa se.

I Ovo izlaganje je izmenjena i proširena verzija glavnog govora na Konferenciji o obrazovanju i društvenoj nejednakosti Univerziteta u Melburnu, a oslanja se i na znatno opširniju raspravu iz Apple (2006).

U kritičkom preispitivanju više tekućih reformi, zanima me međuodnos klase, roda i rase. To troje mora se uzeti *zajedno* jer se, recimo, u Sjedinjenim Državama na sedamdeset odsto pozicija radničke klase nalaze žene i osobe tamnije boje kože (Apple 1996; vidi takođe Bourdieu 1984). Isto važi i za druge države. No, ovaj tekst bavi se i drugim pitanjima. Ovde sugerisem da retorički razvoj diskursa kritičke pedagogije – tradicije koja i dalje ima udeo u osporavanju nekih delova neoliberalnih i neokonzervativnih politika u obrazovanju – mora da se uhvati u koštac sa promenljivom građom i promenljivim ideološkim okolnostima. Kritička pedagogija – radikalna tradicija koja teži da ukine klasnu, rasnu i rodnu dominaciju u politikama i praksi – ne može se odvijati i ne odvija se u vakuumu. Ako se zaista ne suočimo sa dalekosežnim desničarskim transformacijama i ne razmišljamo o njima taktički, naš učinak biće neznan u smislu stvaranja protivhegemonijskog zdravog razuma i izgrađivanja protivhegemonijskog saveza.

Zato ispitujem načine na koje su, da tako kažem, “iz temelja” promenjene društvene i kulturne osnove obrazovne politike i obrazovnog diskursa. Moramo uspostaviti čvršće veze između svojih teorijskih i kritičkih diskursa, s jedne, i konkretnih transformacija koje danas guraju obrazovne politike i prakse u fundamentalno desničarskim pravcima, s druge strane. Jedan deo moje rasprave nužno je konceptualan; drugi deo biće prikladno empirijski da bih s konceptima povezao ono što znamo o stvarnim, materijalnim posledicama obrazovnog pomeranja udesno.

146

To što skrećem pažnju na “grubu realnost” posledica ne znači da poričem značaj teorijskih intervencija. Niti time sugerisem da dominantne diskurse ne treba stalno prekidati kreativnim učincima što ih daju razne zajednice koje se bave kritičkim izučavanjem obrazovanja. Naravno, kritičko izučavanje obrazovanja, kritičke obrazovne politike i prakse *zahtevaju* temeljan raskid sa zdravim razumom. Međutim, iako je konstrukcija novih teorija i utopijskih vizija važna, isto tako je važno i da se te teorije i vizije utemelje u jednoj neromantičnoj oceni postojećeg materijalnog i diskurzivnog terena. Zdrav razum je već radikalno izmenjen, ali ne tako da to uliva spokoj mnogim kritičkim edukatorima (Apple 2006; Apple 2013). Bez analize tih transformacija i ravnoteže snaga koje tvore te obespokojavajuće promene, bez analize napetosti, diferencirajućih odnosa moći i kontradikcija unutar njih, imaćemo sve elegantnije teorijske formulacije, ali nimalo elegantno nećemo razumeti polje društvene moći na koje bi te formulacije trebalo primeniti (Bourdieu 1984).

Kao što sam objasnio u *The Routledge International Handbook of Critical Education* (Apple, Au, and Gandin 2009) i u *Global Crisis, Social Justice, and Education* (Apple 2010), veliki deo literature o “kritičkim pedagogijama” jeste politički i teorijski važan i pomaže da ostvarimo neke dobitke, ali ima i mnogo manjkavosti. Isuviše često ova literatura nije dovoljno povezana sa tim kako skretanje ka onome što bi se najbolje moglo nazvati

“konzervativnom modernizacijom” – reč je o kombinaciji skretanja ka “novom”, koje je oličeno u tržištu, odgovornosti i efikasnosti, i ka “starom” koje oličavaju tradicionalna kultura i disciplina (Apple 2006; Apple and Buras 2006) – menja zdrav razum i transformiše materijalne i ideološke okolnosti školovanja. Zbog toga ta literatura ponekad liči na nešto što bi se najbolje moglo opisati kao “romantična posibilistička” retorika: tu je jezik mogućeg zamena za konzistentnu taktičku analizu postojeće ravnoteže snaga i onoga što je potrebno da se ona izmeni (Whitty 1974). To je zadatak koji preuzimam u ovom tekstu.

I. ZAOKRET UDESNO

U svojoj uticajnoj istoriji rasprava o kurikulumu, Herbert Kliebard je dokumentovao kako se obrazovne teme konzistentno tiču krupnih sukoba i kompromisa između grupa sa suparničkim shvatanjima “legitimnog” znanja, “dobrog” podučavanja i učenja, te “pravednog” društva (Kliebard 1995). Da su ti sukobi duboko ukorenjeni u oprečnim pogledima na rasnu, klasnu i rodnu pravdu u obrazovanju i širem društvu potvrdili su i noviji, više kritički radovi (Rury and Mirel 1997; Teitelbaum 1996; Selden 1999). Ta suparnička shvatanja nikada nemaju jednak udeo u imaginaciji edukatora ili građana uopšte, niti imaju jednaku moć da utiču na njihove vizije. Stoga nijedna analiza obrazovanja ne može biti sasvim ozbiljna ako u njenom središtu nisu neprekidne borbe putem kojih se oblikuje teren na kome deluje obrazovanje.

147

Tako i danas imamo “novi” skup kompromisa, novi savez i novi blok moći sa sve većim uticajem na obrazovanje i društvo uopšte. Taj blok moći objedinio je mnoštvo frakcija kapitala koje su privržene neoliberalnim tržišnim rešenjima za obrazovne probleme,² neokonzervativne intelektualce koji zahtevaju “vraćanje” na više standarde i “zajedničku kulturu”, autoritarne populističke religiozne konzervativce koji duboko brinu zbog sekularnosti i za očuvanje svojih tradicija, te posebne grupe iz redova profesionalno usmerene nove srednje klase koja je privržena ideologiji i tehnikama podnošenja računa, merenja i “upravljanja”. Iako su tenzije i sukobi unutar tog saveza očigledni, u načelu se njegovi opšti ciljevi odnose na obezbeđivanje obrazovnih uslova za koje se veruje da su neophodni za ostvarenje dobiti i uspostavljanje discipline u uslovima sve oštrije međunarodne konkurencije, te za povratak u romantizovanu prošlost “idealnog” doma, porodice i škole (Apple 1996; 2000; 2006; Apple, et al. 2003).

² To obično ide u paru sa određenim vizijama o “visokostručnim ekonomijama”. Za analizu o tome šta su zaista te struke i šta je potrebno unutar jedne manje romantične verzije neoliberalne ekonomije, vidi Apple (2010), Brown, Green, and Lauder (2001) i Apple (1996).

U suštini, taj novi savez je uključio obrazovanje u širi skup ideoloških opredeljenja. Svrhe obrazovanja su iste kao i svrhe na osnovu kojih se definišu ekonomski ciljevi i dobrobit društva. Tu je reč o dramatičnom širenju slikovite fikcije slobodnog tržišta; drastičnom smanjivanju odgovornosti države za potrebe društva; jačanju izrazito kompetitivnih struktura pokretljivosti unutar i izvan škole; umanjivanju očekivanja ljudi u vezi sa ekonomskom sigurnošću; “disciplinovanju” kulture i tela; i popularizaciji onoga što je očigledan oblik socijalnog darvinizma, na šta tako jasno i uznemirujuće ukazuje uspeh knjige *The Bell Curve*, bestselera koji govori o inferiornosti crnih ljudi i ljudi tamnije boje kože uopšte (Herrnstein and Murray 1994; vidi takođe Kincheloe, Steinberg, and Greeson 1997).

Naizgled kontradiktorni diskursi o kompetitivnosti, tržištu i izboru, s jedne strane, te o podnošenju računa, usmerenosti ka učinku, standardima, nacionalnom testiranju i nacionalnim kurikuluma, s druge strane, stvaraju takvu buku da je teško čuti bilo šta drugo. Kako sam pokazao u više novijih knjiga, na čudan način te tendencije zapravo jačaju jedna drugu i pomažu da se konzervativne obrazovne pozicije zacementiraju u našem svakodnevnom životu (Apple 1996; 2000; 2006; 2013; Apple, et al. 2003).

148 Iako su za žaljenje, promene koje se događaju daju izuzetnu priliku za ozbiljno kritičko promišljanje. U vremenu radikalne društvene i obrazovne promene, od presudnog je značaja da se dokumentuju procesi i učinci raznovrsnih i ponekad kontradiktornih elemenata konzervativne restauracije; kako su razne grupe te elemente posredovale, prilagodile, prihvatile i upotrebile u sopstvene svrhe; kako se ljudi bore oko njih u politikama i praksama svog svakodnevnog obrazovnog rada (Ranson 1995). U ovom tekstu bih da pokažem kako se to događa u tekućim “reformama” kao što su marketizacija, i uvođenje nacionalnog kurikuluma i testiranja. Ako mi, koji se bavimo kritičkim obrazovnim politikama i praksama, ne učinimo to, onda to znači da delamo bez razumevanja izmenjenih odnosa moći koji konstruišu i rekonstruišu društveno polje moći. Iako Gramscijeva krilatice: “Pesimizam intelekta, optimizam volje”, snažno odjekuje i korisna je za mobilizaciju i očuvanje nade, bilo bi lakomisljeno retoričkim sloganom zameniti potpuniju analizu koja je besumnje potrebna ako hoćemo da ostvarimo uspeh.

2. NOVA TRŽIŠTA, STARE TRADICIJE

Iza dobrog dela nastajućeg diskurzivnog sklopa Nove desnice u više država stoji stav kojim se naglašava “kulturalna konstrukcija nacije kao (ugroženog) raja belih (hrišćanskih) tradicija i vrednosti” (Gillborn 1997b). Tu se podrazumeva konstrukcija jedne izmišljene nacionalne prošlosti, koja je u nekoj meri mitologizovana, na osnovu koje se onda osuđuje sadašnjost. Gary McCulloch tvrdi da se izmenila priroda slika koje smo imali o školovanju. Izmenila se dominantna slika o obrazovanju, koje je bilo “bezbedno, odomaćeno i

progresivno” (u smislu da vodi ka progresu i društvenom/ličnom poboljšanju), a postalo je “opasno, otuđeno i regresivno” (McCulloch 1997, str. 80). Prošlost više nije izvor stabilnosti, ona je sad obeležje neuspaha, razočaranja i gubitka. To živopisno pokazuju napadi na “progresivnu ortodoksiju” koja danas navodno neprikosnoveno vlada u učionicama mnogih država (vidi Hirsch 1996).

Recimo, u Engleskoj – a isto se može naći i u Sjedinjenim Državama, Australiji i drugde – Michael Jones, urednik politike u *The Sunday Times*, priseća se svog osnovnog školovanja:

Za mene su to bila srećna vremena u osnovnoj školi. Četrdesetak nas je sedelo u fiksiranim drvenim klupama sa rupama za mastilo. Mogli bismo da se pomeramo samo uz dopuštenje, koje se davalo preko volje. Učiteljica je sedela za stolom na podijumu ispred nas i kretala se samo ka tabli. Ona je prijatno mirisala i ulivala strahopoštovanje. (Navedeno u McCulloch 1997, str. 78)

Pomešane slike discipline, mirisa (jakog i gotovo “prirodnog”) i strahopoštovanja izazivaju čuđenje. No, autor ide dalje, jadikujući nad proteklih trideset godina “reforme” koja je preobrazila osnovne škole. O iskustvu svoje dece Jones kaže:

Moja deca su prve godine svog školovanja provela u oglednoj školi gde im je bilo dopušteno da lutaju uokolo po svojoj volji, razvijaju svoju pravu individualnost i izbegavaju čitanje, pisanje i računanje. Sve je to bilo za njihovo dobro, uveravali su nas. Ali nije tako bilo. (Navedeno u McCulloch 1997, str. 78)

Za Jonesa, “dogmatska ortodoksija” progresivnog obrazovanja “vodila je pravo u obrazovno i društveno nazadovanje”. Samo su desničarske reforme sprovedene '80-ih i '90-ih godina 20. veka mogle zaustaviti i preokrenuti tok tog nazadovanja (McCulloch 1997, str. 78). Samo je tada izmišljena prošlost mogla da se vrati.

Isto se priča i sa druge strane Atlantika, u Sjedinjenim Državama. Isti sentiment odjekuju u izjavama ličnosti kao što su William Bennett, E. D. Hirsch, Jr., Diane Ravitch, koje kao da veruju da progresivizam danas preovlađuje u obrazovnoj politici i praksi i uništava dragocenu prošlost (vidi na primer Ravitch 2000; Ravitch 2005; Apple 2001).³ Svi oni veruju da možemo imati delotvorne škole samo ako se pooštri kontrola

³ Ravitch je bitno promenila svoj stav. Ona danas javno izražava neslaganje sa mnogim svojim ranijim stavovima i brani javne škole i nastavnike u njima. Vidi Ravitch (2010).

kurikuluma i podučavanja (kao i samih učenika, naravno), obnove “naše” izgubljene tradicije, te pojača disciplina i kompetitivnost u obrazovanju u onoj meri kako je to nekada, veruju oni, bilo. Tim ličnostima pridružuju se drugi sa sličnim zamerkama. Ovi drugi se, međutim, okreću drugačijoj prošlosti za drugačiju budućnost. Kod njih je manje reč o prošlosti mirisa, strahopoštovanja i autoriteta, tu se radi o prošlosti tržišne “slobode”. Oni misle da se ništa ne može postići – čak ni obnova strahopoštovanja i autoriteta – ako se u škole ne uvede tržišna sloboda zahvaljujući kojoj će opstati samo “dobre” škole.

Moramo razumeti da te politike predstavljaju radikalnu transformaciju. S obzirom na ideološka kretanja u našim državama, da su došle s drugog kraja političkog spektra, bile bi ismejane na mnogo načina. Nadalje, ne samo što su zasnovane na romantizovanoj pastoralnoj prošlosti, te reforme ne mogu se pohvaliti ni svojom utemeljenošću u istraživanjima. Naravno, kada se i pozivaju na neko istraživanje, to istraživanje često služi kao retoričko opravdanje za unapred formirana uverenja o navodnoj efikasnosti tržišta ili režima stroge odgovornosti, ili je prilično manjkavo, kao često navođeni rad Chubba i Moea o marketizaciji (Chubb and Moe 1990; Whitty 1997).

150 No, bez obzira na to koliko su radikalne neke od predloženih “reformi” i koliko je slaba empirijska osnova koja ih podupire, te reforme danas redefinišu teren rasprave o svim obrazovnim pitanjima. Posle niza godina konzervativnih napada i mobilizacija, postalo je jasno da se “ideje za koje se nekada govorilo da su lakomislene, neupotrebljive ili ekstremne” danas sve više vide kao zdravorazumske (Gillborn 1997b, str. 357).

Taktički gledano, ostvarena rekonstrukcija zdravog razuma pokazuje se kao izuzetno delotvorna. Na primer, tu se koriste jasne diskurzivne strategije koje se opisuju kao “jednostavan govor” ili jezik koji “svako može da razume”. (Nemam sasvim negativan stav prema tome. Mnogi “progresivni” edukatori, uključujući i mnoge koji pišu o kritičkoj pedagogiji, tek treba da shvate važnost tih stvari [vidi Apple 1988; 1999; 2006].)⁴ Pored toga što vlastitu poziciju predstavljaju kao “zdravorazumsku”, te strategije prećutno sugerišu da među oponentima postoji neka zavera da se porekne istina ili da se kaže samo ono što je “pomodno” (Gillborn 1997b, str. 353). O tome Gillborn:

4 Postoji, naravno, obimna literatura o “jasnoći” u tekstovima kritičke pedagogije, sa priložima koji dolaze s obe strane, a dali smo ih Burbules, Giroux, Lather, Gitlin, ja i mnogi drugi. Smatram da je ta rasprava od suštinskog značaja. Iako postoji opasnost da se žrtvuje teorijska elegancija, te bogatstvo i nijansiranost jezika u našim pokušajima da budemo jasni, i dalje postoji mnogo arogancije, prave aljkavosti i puke retorike u mnogim zajednicama kritičkih edukatora. Očigledno postoji potreba da se izađe u susret složenosti; ali tu je i potreba da se ne marginalizuju blagonakloni čitaoci.

To je moćna tehnika. Prvo, ona pretpostavlja da nema *pravih* argumenata protiv izabrane pozicije; svi suparnički pogledi se tako vide kao lažni, neiskreni ili sebični. Drugo, ta tehnika predstavlja govornika kao dovoljno hrabrog i poštenog da izgovori ono što je (bilo) neizgovorljivo. Tako se sebi daje visoka moralna pozicija dok se oponenti još više omalovažavaju. (Gillborn 1997b, str. 353)

Teško je ne videti ta svojstva kod jednog dela konzervativne literature. Tako Herrnstein i Murray (1994) iznose nezamislive “istine” o genetici i inteligenciji, a E. D. Hirsch “ljutito” pokazuje kako progresivni edukatori uništavaju “ozbiljno” školovanje (Hirsch 1996; Ravitch 2005).

3. TRŽIŠTA I UČINAK

Uzmimo kao primer za načine na koje se sve to odvija jedan element konzervativne modernizacije – neoliberalni stav da će nevidljiva ruka tržišta neminovno dovesti do boljih škola. Roger Dale nas podseća da se “tržište” ponaša kao metafora, a ne kao eksplicitna smernica za delovanje. Ono nije denotativno, nego je konotativno. Zato i ono samo mora da se “proda” onima koji će biti na njemu i živeti s njegovim učincima (navedeno u Menter et al. 1997, str. 27). Tržišta se prodaju, to jest opravdavaju, strategijom depolitizovanja. Za njih se kaže da su prirodna i neutralna, te da se upravljaju prema trudu i kvalitetu. A oni koji se protive tržištu su stoga po definiciji i protiv truda i kvaliteta. Tržišta su i navodno manje podložna političkom uticaju i pritisku birokratskih procedura. Povrh toga, oslanjaju se na racionalan izbor individualnih aktera (Menter et al. 1997, str. 27; vidi takođe Witte 2000). Tako tržišta i zajemčene nagrade za trud i kvalitet treba da idu u paru kako bi proizveli “neutralne”, a pozitivne rezultate. Stoga se moraju uspostaviti mehanizmi koji daju podatke o preduzetničkoj efikasnosti i učinkovitosti. I upravo se dogodilo to uparivanje tržišta i mehanizama za dobijanje podataka o učinku. No ima razloga da se posumnja da je ta veza uspešna.

151

3.1. Lažne nade

U jednom od najpromišljenijih kritičkih prikaza podataka o marketizaciji, Geoff Whitty nas opominje da ne mešamo retoriku i stvarnost. Pošto je proučio istraživanja iz više zemalja, Whitty tvrdi da se kao lažne mogu pokazati nade onih koji zagovaraju planove o tržišnom “izboru” da će nadmetanje povećati efikasnost i prijemčivost škola, a deci u podređenom položaju dati mogućnosti koje ona sada nemaju (Whitty 1997, str. 58). Te nade se ne ostvaruju i nije verovatno da će se ostvariti “u kontekstu širih politika koje se ne bave dubljim društvenim i kulturnim nejednakostima”: “Atomizovano odlučivanje u klasno izrazito podeljenom društvu može stvoriti privid da se svakome daju jednake šanse,

ali prebacivanje odgovornosti za donošenje odluka iz javne u privatnu sferu može u stvari da suzi opseg kolektivne akcije za poboljšanje obrazovanja za sve” (Whitty 1997, str. 58). Kada se to poveže sa činjenicom da u praksi, kako ću uskoro pokazati, neoliberalne politike koje sadrže tržišna “rešenja” mogu zapravo biti u službi reprodukcije, a ne ukidanja, tradicionalnih hijerarhija klase i rase, imamo razloga da se zamislimo (Whitty 1997; vidi takođe Whitty, Edwards, and Gewirtz 1993; Apple 1996; 2006; Ball 2003; Power, Edwards, Whitty, and Wigfall 2003).

Iz tog razloga treba da pogledamo skrivene učinke neoliberalnih tvrdnji koji su isuviše često nevidljivi u retorici i metaforama njihovih zagovornika, umesto da te tvrdnje prihvatamo zdravo za gotovo. S obzirom na ograničenja koja nameće obim ovog teksta, izabraću nekoliko pitanja kojima se posvećuje manja pažnja nego što bi to trebalo, ali u vezi sa kojima su sada urađena ozbiljna istraživanja.

152 Englesko iskustvo nam je ovde od koristi, pre svega zato što se zagovornici tržišta poput Chubba i Moea (1990) u velikoj meri oslanjaju na to iskustvo, a i zato što su kretanja koja analiziram tu najdalje odmakla. Godine 1993, Zakon o obrazovanju je u Engleskoj potvrdio posvećenost države marketizaciji. Upravnim telima lokalnih obrazovnih vlasti dat je mandat da svake godine formalno razmotre “prelazak na druga davanja” (to jest, izlazak škole iz lokalnog školskog sistema kontrole i ulazak u tržišnu utakmicu) (Power, Halpin, and Fitz 1994, str. 27). Tako je država svom snagom stala iza pritiska da se sprovedu neoliberalne reforme.⁵ Ali, umesto da se tako dobiju prilagođeni i diversifikovani kurikulumi, tržišna utakmica nije previše odmakla od tradicionalnih modela, tako čvrsto ušančenih u današnje škole (Power, Halpin, and Fitz 1994). Niti je to radikalno izmenilo odnose nejednakosti koji karakterišu školovanje.

U svojim opširnim analizama učinaka tržišnih reformi “na terenu”, Ball i njegove kolege skrenuli su pažnju na neke razloge zbog kojih bismo morali da budemo prilično oprezni. Oni su pokazali kako se u tim situacijama obrazovni principi i vrednosti menjaju da bi komercijalna pitanja pretegnula u oblikovanju kurikuluma i raspodeli sredstava (Ball, Bowe, and Gewirtz 1994, str. 39; vidi takođe Ball 2007; Ball 2012). Na primer, uparivanje tržišta sa zahtevom da se uspostave i objavljuju indikatori učinka poput “nacionalne tabele rezultata sa testova” u Engleskoj je nagnalo škole da sve više misle o tome kako da privuku “motivisane” roditelje sa “pametnom” decom. Na taj način škole mogu da poboljšaju svoju relativnu poziciju unutar lokalnih sistema nadmetanja. To je suptilno, ali suštinsko pomeranje naglaska – o kome se javno ne govori onoliko često koliko bi trebalo – sa potreba učenika na njihov učinak i sa onoga što škole čine za učenike

⁵ Sadašnji savez konzervativaca i liberalnih demokrata očigledno još pojačava štetne tendencije o kojima ovde govorim.

na ono što učenici čine za škole. Neprijatno često to ide zajedno sa preusmeravanjem resursa od učenika za koje se kaže da imaju posebne potrebe ili teškoće u učenju, da bi jedan deo tih sredstava otišao na oglašavanje i odnose sa javnošću. Učenici sa “posebnim potrebama” nisu samo skupi, oni takođe snižavaju rezultate na onim, tako važnim tabelama (Gillborn and Youdell 2000).

Ne samo da to otežava “stvaranje utiska u javnosti” da je škola dobra, nego čini teškim i da se privuku “najbolji” i za školu najdarovitiji nastavnici (Ball, Bowe, and Gewirtz 1994, str. 17–19). Međutim, čitav poduhvat uspostavlja nov sistem merenja i novi skup ciljeva u skladu sa stalnom težnjom da se pobeđi u tržišnoj utakmici. To je stvar koja ima ogroman značaj, ne samo u smislu uticaja na svakodnevni život škole (Gewirtz 2002), nego i zbog načina na koje pokazuje kako se preobražava ono što važi za dobro društvo i odgovornog građanina. Dozvolite mi da o tome kažem nešto uopšteno.

Već sam rekao da iza svih obrazovnih predloga stoje vizije pravednog društva i dobrog učenika. Neoliberalne reforme o kojima govorim konstruišu to na poseban način. Iako su određujuća svojstva neoliberalizma uglavnom izvedena iz središnjih principa klasičnog liberalizma, konkretno iz klasičnog ekonomskog liberalizma, postoje bitne razlike između klasičnog liberalizma i neoliberalizma. Te su razlike od suštinskog značaja za razumevanje politike obrazovanja i transformacija kroz koje obrazovanje upravo prolazi. Mark Olssen jasno opisuje te razlike u sledećem odeljku. Odeljak vredi da se citira u celini.

153

Dok je klasični liberalizam negativna koncepcija državne moći prema kojoj se pojedinac shvata kao svrha koju treba osloboditi od intervencija države, neoliberalizam je pozitivna koncepcija uloge države u stvaranju odgovarajućeg tržišta putem obezbeđivanja uslova, zakona i institucija koji su neophodni za delovanje tog tržišta. U klasičnom liberalizmu pojedincu su svojstveni autonomna ljudska priroda i sposobnost da upražnjava slobodu. U neoliberalizmu država bi da stvori preduzmljivog i kompetitivnog pojedinca. U klasičnom modelu, teorijski cilj države bio je ograničavanje i umanjivanje sopstvene uloge na osnovu pretpostavki o univerzalnom egoizmu (sebičnom pojedincu), teorije o nevidljivoj ruci po kojoj su interesi pojedinca ujedno i interesi društva u celini, i političke maksime o *laissez-faire*. U prelasku sa klasičnog liberalizma na neoliberalizam, tome je pridodat još jedan element, jer takav prelazak sadrži promenu pozicije subjekta od “homo economicusa”, koji se prirodno ponaša u skladu sa sebičnim interesima i relativno je odvojen od države, ka “manipulabilnom čoveku” koga je stvorila država i koji se stalno podstiče da se “konstantno prilagođava”. Koncepcija sebičnog subjekta dakle nije zamenjena ili odbačena zarad novih ideala “neoliberalizma”; stvar je u tome što su se u vreme opšteg blagostanja pojavile mogućnosti za bezbrižnu lenjost, zbog čega je nastala

potreba za novim oblicima budnosti, nadgledanja, “vrednovanja učinka” i kontrole uopšte. U tom modelu država preuzima na sebe da nas održava na visini zadatka. Država će se pobrinuti za to da svaka osoba “stalno daje sve od sebe” u onome što liči na proces “upravljanja bez upravljanja”. (Olssen 1996, str. 340)

Rezultati istraživanja koje su sproveli Ball i njegove kolege pokazuju kako to država zaista radi: ona osnažuje neobičnu kombinaciju tržišnog individualizma i kontrole stalnim uporednim javnim ocenjivanjem. Naširoko publikovane tabele utvrđuju relativnu vrednost aktera na obrazovnom tržištu. Vredne su samo one škole kod kojih se očituje rast učinka. Uz to, samo učenici koji su u stanju da “stalno daju sve od sebe” mogu zadržati te škole na “pravom” putu. Međutim, iako je sve to važno, time se ne mogu sasvim osvetliti neki drugi mehanizmi kojima neoliberalne reforme proizvode učinke *raslojavanja*. Tu u prvi plan dolazi klasno pitanje onako kako su objasnili Ball, Bowe i Gewirtz (1994).

154 Roditelji iz redova srednje klase su očigledno najpovlašćeniji u tom kulturnom sklopu, ne samo zato što, kako smo videli, škole jure za njima. U načelu, roditelji iz redova srednje klase izveštali su se u korišćenju tržišnih mehanizama u obrazovanju i raspolaganju svojim društvenim, ekonomskim i kulturnim kapitalom. “Više je verovatno da će roditelji iz redova srednje klase imati znanje, veštine i kontakte za dekodiranje sve složenijih i sve manje regulisanih sistema izbora i upisivanja te manipulisanje njima. Što je sistem manje regulisan, veća je mogućnost za upotrebu neformalnih procedura. U celini gledano, srednja klasa je i sposobnija da svoju decu vodi kroz sistem” (Ball, Bowe, and Gewirtz 1994, str. 19; vidi takođe Ball 2003; Power, Edwards, Whity, and Wigfall 2003). To što se klasa i rasa ukrštaju i utiču jedna na drugu na složene načine znači da će raslojavanje “prirodno” biti presudno obeleženo rasom kao i klasom, ali i pored toga treba biti načisto s tim da tržišni sistemi u obrazovanju često *neposredno* imaju svoj svesni i svoj nesvesni *raison d’etre* u strahu od “Drugog” i prikriveni su izrazi rasijalizacije obrazovne politike (Apple 2006; Omi and Winant 1994; McCarthy and Circhlow 1994; McCarthy 1998; Gillborn and Youdell 2000; Lipman 2011).

Ekonomski i društveni kapital mogu se na razne načine pretočiti u kulturni kapital. Što se tržišnih planova tiče, bogatiji roditelji imaju fleksibilnije radno vreme i mogu obići mnoge škole. Oni imaju kola – neretko više kola – i mogu sebi da *priuste* da voze svoju decu s jednog na drugi kraj grada kako bi ona pohađala “bolju” školu. Njima su takođe na raspolaganju skriveni kulturni resursi, poput kampova i vanškolskih programa (časovi plesa, muzike, računara itd.), koji daju njihovoj deci izvesnu “lakoću”, “stil”, koji izgleda “prirodno” a deluje kao skup kulturnih resursa. Njihove zalihe društvenog i kulturnog kapitala – poznanici, “sigurnost” u susretu sa zaposlenima u obrazovanju – jesu nevidljivo, ali moćno skladište resursa. Tako je verovatnije da će bogatiji roditelji raspola-

gati neformalnim znanjem i vještinom – Bourdieu (1984) bi to nazvao “habitusom” – što ih osposobljava da dekodiraju i upotrebe tržišne oblike u vlastitu korist. Svest o tome, koju bismo mogli nazvati “samopouzdanjem” – što je i samo rezultat prošlih izbora koji prikriveno, ali ne manje snažno zavise od ekonomskih resursa bez kojih ne bi ni mogle da se donose ekonomske odluke – jeste nevidljivi kapital koji podupire njihovu sposobnost da se pogađaju oko tržišnih oblika i “snađu u sistemu” zahvaljujući skupu neformalnih kulturnih pravila (Ball, Bowe, and Gewirtz 1994, str. 20-22; vidi takođe Ball 2003; Power, Edwards, Whity, and Wigfall 2003).

Naravno, treba reći da ni roditelji iz redova radničke klase, siromašnih i/ili imigranata nikako nisu bez veština u tom smislu. Naposletku, potrebni su ogromna veština, hrabrost i društveni i kulturni resursi da bi se preživelo u izrabljivačkim i depresivnim prilikama. Zato se tu razvijaju kolektivne sponse, neformalne mreže i kontakti, kao i sposobnost da se snađe u sistemu na prilično nijansirane, inteligentne i često upečatljive načine (Fine and Weis 1998; Dunier 1999). Međutim, poklapanje između istorijski utemeljenog habitusa za koji se očekuje da ga imaju škole i akteri školovanja i habitusa boljestojećih roditelja, u kombinaciji sa materijalnim resursima koji su dostupni tim roditeljima, obično vodi ka uspešnoj konverziji ekonomskog i društvenog kapitala u kulturni kapital (Bourdieu 1996; Swartz 1997). A upravo to se događa u Engleskoj (Power, Edwards, Whity, and Wigfall 2003; Ball 2003).

155

3.2. Povezivanje tržišta sa testiranjem

Novije obuhvatne analize ukupnih rezultata tržišnih modela potvrđuju te opise zbivanja u školama i šireg skupa odnosa moći. U tom bavljenju učincima napete a opet delotvorne sprege neoliberalnih i neokonzervativnih politika ispituju se međunarodne tendencije poređenjem zbivanja u više država – na primer, u Sjedinjenim Državama, Engleskoj i Velsu, Australiji i na Novom Zelandu – u kojima je ta sprega sve snažnija. Rezultati potvrđuju stavove koje sam ovde izneo. Dozvolite mi da ponovim neke od najznačajnijih nalaza tih istraživanja, koji ujedno i najviše uznemiruju.

Nažalost, isuviše se uobičajilo da se za merenje “uspeha” školskih reformi najviše koriste rezultati na standardizovanim testovima postignuća. To jednostavno tako ne može. Moramo se stalno pitati šta te reforme čine od škola u celini i šta rade svakom od učesnika u reformi ponaosob, uključujući tu nastavnike, učenike, činovnike, pripadnike zajednice, lokalne aktiviste itd. Uzmimo za primer ulogu školskog direktora koja se radikalno menja sa razvojem tržišnih “samoupravnih” škola u mnogim državama. Umesto manje, tako se više moći konsoliduje unutar administrativne strukture. Više vremena i energije troši se na održavanje ili poboljšanje predstave o “dobroj školi”, nego što se troši na pedagošku i programsku supstancu. Istovremeno, izgleda da se autonomija nastavnika ne povećava

i da se njihova profesija ne usavršava: oni su izloženi pojačanom pritisku u okolnostima u kojima uvek ima još mnogo toga da se uradi, pri čemu često za to ima premalo finansijskih, materijalnih, ljudskih i emocionalnih resursa (Apple 1988; 2000, str. 113-136; Gewirtz 2002; Valenzuela 2005). (To što je pod predsednikom Obamom obrazovna politika u Sjedinjenim Državama uspeła da proveru učinka nastavnika putem rezultata koje postižu njihovi učenici na standardizovanim testovima postavi kao ključni element u nacionalnom programu jasno pokazuje kako su takve politike i dalje jake [vidi na primer Apple 2011].) Začudo, kako se već primećuje, škole sve više liče jedna na drugu, i sve se više posvećuju standardnom, tradicionalnom metodu podučavanja čitavog razreda te standardnom i tradicionalnom (često jednokulturnom) kurikulumu (Whity, Power, and Halpin 1998, str. 12-13; Valenzuela 2005; Au 2009). Ako pažnju usmerimo samo na rezultate testiranja, nećemo videti neke zaista duboke transformacije, od kojih mnoge mogu da nas zabrinu.

Te šire posledice izaziva i to što u mnogim zemljama neoliberalne vizije o kvazi-tržištu obično idu zajedno sa neokonzervativnim pritiskom da se regulišu sadržaj i ponašanje nacionalnim kurikulumima, nacionalnim standardima i nacionalnim sistemima vrednovanja. Ta sprega je istorijski kontingentna i nije apsolutno nužno da to dvoje ide zajedno. Ali, neoliberalizam ima neka svojstva zbog kojih je verovatno da se zalaganje za slabu državu i vera u tržište ujedine sa zalaganjem za jaku državu i regulatorne tela, znanje i vrednosti.

156

Jednim delom to je tako zbog narastajuće moći “evaluativne države” i razvoja kulture nadgledanja koji to prati (Apple 2006). To se odnosi na tendencije koje su u početku mogle izgledati kao međusobno protivrečne. Dok se čini da država počinje da prenosi moć na pojedince i autonomne ustanove koji se sve više nadmeću na tržištu, ona ostaje jaka u ključnim oblastima (Whity, Power, and Halpin 1998, str. 36; Clarke and Newman 1997). Da ponovim, klasični liberalizam i njegova vera u “preduzetnički individualizam” na tržištu razlikuju se od sadašnjih oblika neoliberalizma po tome što su potonji privrženi regulatornoj državi. Neoliberalizam u stvari zahteva stalnu potvrdu da osoba zaista “daje sve od sebe” (Olssen 1996). U tim uslovima obrazovanje ne samo što postaje roba kojom se može trgovati poput hleba ili automobila, pri čemu poslovne vrednosti, procedure i metafore dominiraju, nego i obrazovni rezultati moraju biti svodivi na standardizovane “indikatore učinka” (Whity, Power, and Halpin 1998, str. 37-38; Clarke and Newman 1997). To je u savršenom skladu sa potrebom da se stvore mehanizmi za ispunjenje neokonzervativnih nastojanja da se odredi koja znanja, vrednosti i ponašanja treba standardizovati i proglasiti “legitimnim”, o čemu ću detaljnije govoriti u sledećem odeljku.

U suštini, svedoci smo procesa u kojem država krivicu za očite nejednakosti u vezi sa dostupnošću i rezultatima – koje je inače obećala da će ublažiti – prebacuje sa sebe na škole, roditelje i decu. Naravno, to je deo šireg procesa u kojem dominantne ekonomske grupe krivicu za masivne i neravnomerne posledice svojih pogrešnih odluka prebacuju sa

sebe na državu. Država tako upada u veoma realnu krizu legitimnosti. Stoga ne sme da nas iznenadi to što država onda teži da krizu izmesti izvan svojih okvira (Apple 1995; 2012).

Naravno, država se ne raslojava samo na klase, raslojavanje je inherentno obeleženo i kategorijama *pola/roda* i *rase* (Apple, et al. 2003; Omi and Winant 1994; Epstein and Johnson 1998; Middleton 1998; Leonardo 2008). To potvrđuju i argumenti koje daju Whitty, Power i Halpin (1998). Oni ističu rodna obeležja načina na koje se razmišlja o vođenju škola, pri čemu “maskulini” poslovni modeli sve više dominiraju (str. 60–62). Iako postoji opasnost da skliznu u redukcionističke i esencijalizirajuće argumente, te tvrdnje uglavnom sadrže vredne uvide. Ti uvidi se poklapaju sa radovima drugih stručnjaka unutar i izvan obrazovanja, koji uviđaju da načini na koje definišemo javno i privatno, koje je znanje najvrednije, te kako treba razmišljati o institucijama i kako ih voditi potpuno proizlaze iz rodne obeleženosti društva (Fraser 1989; 1997). Te široke ideološke posledice – koje, na primer, omogućavaju sklapanje koalicije između neoliberala i neokonzervativaca, te maskulinizaciju teorija, politika i upravljačkog govora – imaju velik uticaj i otežavaju da se zdrav razum usmeri u kritičkijim pravcima. Kada se te tendencije kombinuju sa diskursima dominantne i nove srednje klase u sprezi sa novim menadžerizmom, rezultati mogu biti pogubni.

Ima takođe posledica koje se više odnose na škole a podjednako su upečatljive. Iako izgleda kao da direktori imaju više lokalne vlasti u tim navodno decentralizovanim školama, zacementirane neokonzervativne politike sve više ih primoravaju “da potvrđuju učinak u skladu sa kurikulumima koji stižu iz centra, u kontekstu u kome imaju sve manju kontrolu” (Whitty, Power, and Halpin 1998, str. 63; Gewirtz 2002). Sve veći intenzitet vodi ka tome da direktori i nastavnici imaju znatno više radnih obaveza, pri čemu raste njihova odgovornost, rasporedi sastanaka se produžavaju u beskraj, dok u mnogim slučajevima moraju da se nose sa sve većom oskudicom emocionalnih i fizičkih resursa (Whitty, Power, and Halpin 1998, str. 67–68; Gillborn and Youdell 2000).

Pored toga, kao što je pokazalo istraživanje u Engleskoj, i u drugim zemljama koje su bile predmet ispitivanja tržište *nije* doprinelo raznovrsnosti kurikuluma, pedagogije, organizacije, korisnika, pa čak ni predstava. Umesto toga, ono neprekidno obezvređuje alternative i uvećava moć dominantnih modela. Podjednako je važno i to što tržište konzistentno uvećava nejednakosti u vezi sa dostupnošću i rezultatima koje su zasnovane na rasnoj, etničkoj i klasnoj pripadnosti (Gillborn and Youdell 2000; Gillborn 2008).⁶

6 Youdell i Gillborn (2000) to jasno pokazuju. Tu je takođe važna činjenica da se to stalno događa, uprkos otvorenim zalaganjima da se takve politike upotrebe da bi se otklonile postojeće nejednakosti. Vidi takođe Whitty, Power, and Halpin (1998, str. 119–120) i Apple (2006).

Povratak “tradicionalizmu” ima brojne posledice. On delegitimiše više kritičke modele podučavanja i učenja. Izuzetno je važno da se to ima u vidu kada se razmišlja o mogućnostima kulturnih borbi i kritičkih pedagogija u školama. Tim povratkom u škole se iznova uvodi klasno i rasno raslojavanje i smanjuje se mogućnost da se to razotkrije. Više se pažnje usmerava na “nadarenu” decu i razrede s “ubrzanim učenjem”, a učenici za koje se misli da su manje sposobni za školu ujedno su i “manje poželjni”. U Engleskoj to najbolje pokazuje uznemirujući postotak osipanja učenika iz škole. Dobrim delom to je posledica velikog pritiska da se iznova potvrđuje visoka stopa učinka. To posebno dolazi do izražaja u tržišnom kontekstu, gde “izgleda da je glavna pokretačka sila *komercijalna* a ne *obrazovna*” (Whitty, Power, and Halpin 1998, str. 80).

U analizi tih zabrinjavajućih, skrivenih posledica, Whitty, Power i Halpin (1998), kao i drugi, pokazuju da su opasni učinci kvazitržišta i načini na koje se škole, koje žele da zadrže ili poboljšaju svoju tržišnu poziciju, upuštaju u “skidanje krema”, čime obezbeđuju da se *posebna* vrsta učenika sa određenim karakteristikama upiše, dok se neke druge vrste učenika ne vide kao dovoljno dobre. U nekim školama stereotipi se reprodukuju tako što se devojčice i učenici iz nekih azijskih zajednica vide kao vredniji. Afrokarijska deca su često nedvosmisleni gubitnici u tim situacijama (Gillborn and Youdell 2000; Gewirtz, Ball, and Bowe 1995).

3.3. Privilegovanje privilegija

Do sad sam se uglavnom bavio Engleskom. Ali, da ponovim, ta kretanja su zaista globalna. Njihova logika ubrzano se širi na mnoge države, i daje rezultate koji teže da se podudare s rezultatima koje sam ovde razmotrio. Dobar primer za to je Novi Zeland, pogotovo zato što je stanovništvo Novog Zelanda u velikom procentu mešovito, a prošlost te države obeležena rasnim napetostima i klasnim i rasnim nejednakostima. Uz sve to, prihvatanje politika Nove desnice tu se odvija brže nego drugde. Za Novi Zeland se može reći da je postao laboratorija za brojne politike koje ovde analiziram. U izuzetnoj studiji koja dobrim delom počiva na konceptualnom aparatu koji se razvio pod uticajem Pierrea Bourdieua, Lauder i Hughes (1999) pokazuju da po svoj prilici tržište u obrazovanju vodi ka opštem padu obrazovnih standarda. Paradoksalno, obrazovna tržišta imaju negativan, a ne pozitivan, uticaj na rezultate škola čiji su đaci uglavnom iz redova radničke klase i manjinskih grupa. U suštini, obrazovna tržišta “žrtvuju šanse dece u podređenom položaju zarad šansi već privilegovane dece” (Lauder and Hughes, 1999, str. 2). Kombinacija neoliberalnih politika marketizacije i neokonzervativnog naglaska na “strožim standardima”, o čemu ću još govoriti u sledećem odeljku, stvara još štetnije okolnosti. Analize Laudera i Hughesa potvrđuju konceptualni i empirijski argument Balla, Browna i drugih da tržišta u obrazovanju nisu samo posledica ponašanja kapitala čija je svrha sužavanje sfere uticaja države i javne kontrole. Tu su se umešala i nastojanja ljudi iz redova srednje klase da se izmene pravila nadmetanja u obrazovanju u sve-

tlu sve veće neizvesnosti s kojom se suočavaju njihova deca. “Promenom načina na koji škole biraju učenike, roditelji iz redova srednje klase mogu uvećati svoj udeo u kreiranju oštrijih mehanizama isključivanja na štetu ljudi iz redova radničke klase i postkolonijalnih naroda koji se bore za jednake šanse” (Lauder and Hughes 1999, str. 29; vidi takođe Brown 1997).

Ne samo da rezultati s Novog Zelanda potvrđuju nalaze u drugim državama već i dokazuju da situacija postaje sve gora što se u praksi više sledi logika koju oličavaju tržišni principi. Tržišta *sistematski* privileguju porodice sa višim socioekonomskim statusom, jer one imaju odgovarajuća znanja i materijalne resurse. To su porodice koje najčešće imaju priliku da biraju. Umesto da veliki broj učenika iz redova radničke klase, siromašnih, ljudi s tamnijom bojom kože može da promeni školu, uglavnom učenici iz porodica s višim socioekonomskim statusom napuštaju javne škole i škole mešovitog sastava. Uz sve oštriju tržišnu utakmicu, to vodi ka tome da škole sa siromašnijim učenicima i učenicima tamnije boje kože budu u sve nepovoljnijem položaju, dok škole sa učenicima višeg socioekonomskog statusa i belom većinom mogu da se zaštite od posledica nadmetanja na tržištu (Lauder and Hughes 1999, str. 101). “Beli priliv” poboljšava status škola koje su već privilegovane delovanjem opštih ekonomskih sila; školovanje “Drugih” sve više se polarizuje i nastavlja spiralni pad (Lauder and Hughes 1999, str. 132).

Pošto smo sve to rekli, ipak treba da budemo obazrivi da ne zanemarimo istorijske specifičnosti. Društvena kretanja, postojeće ideološke formacije, institucije civilnog društva i država mogu podržati protivrečne logike. U slučajevima država sa jačim i rasprostranjenijim tradicijama socijalnih demokratskih politika i vizija kolektivne pozitivne slobode, neoliberalni naglasak na tržištu bio je umnogome posredovan. Petter Aasen je pokazao da privatizacijske inicijative u obrazovanju u Norveškoj i Švedskoj moraju da se bore protiv veće posvećenosti kolektivu, nego što je to slučaj, recimo, u Sjedinjenim Državama, Engleskoj i na Novom Zelandu (Aasen 1998; vidi takođe Apple, et al. 2003). Međutim, ova privrženost se jednim delom zasniva na klasnoj pripadnosti. Ona slabi kada se umeša rasna dinamika. Na primer, rast broja useljenika iz Afrike, Azije i sa Bliskog istoka podrija svest o tome da smo “svi isti” i zato prožeti sličnim kolektivnim osećanjima. Simpatija prema tržišnim oblicima može se povećati kada opštu svest o tome ko smo to mi Norvežani ili Šveđani naruše ljudi tamnije boje kože koji traže pravo građanstva u nacionalnoj državi. Zato se može pretpostaviti da kolektivna osećanja koja podržavaju manje tržišno orijentisane politike počivaju na prećutnom rasnom *ugovoru* koji podupire ideološke temelje nacionalne “zamišljene zajednice”.⁷ To takođe može stvoriti podršku

159

⁷ O rasnom ugovoru koji podupire gotovo sve društvene aranžmane u našim društvima, vidi Mills (1997). Ovde se oslanjam i na stav Benedicta Andersona da se i same nacije zasnivaju na “izmišljenim zajednicama”. Vidi Anderson (1991).

za neokonzervativne politike, i to ne zbog neoliberalne posvećenosti “stalnom prilagođavanju”, već u vidu kulturne obnove putem koje bi trebalo da se vrati jedna izmišljena prošlost u kojoj smo “svi bili jedno”. Zbog toga je važno da svaka analiza postojećeg odnosa snaga oko konzervativne modernizacije bude svesna činjenice da se ti odnosi stalno menjaju i da se u njima ukršta mnoštvo kontradiktornih dinamika, koje nisu samo klasne već su i rasno i rodno obeležene (Apple, et al. 2003; Arnot, David, and Weiner 1999; Epstein and Johnson 1998; Leonardo 2009).

Najveći deo podataka na koje se oslanjam tiče se škola izvan Sjedinjenih Država. Međutim, oni bi morali da nas navedu da prestanemo da radimo to što radimo i ozbiljno razmislimo da li i u Sjedinjenim Državama želimo slične politike. Sjedinjene Države i dalje su u centru velikog dela rasprava o obrazovanju. Čarter škole i njima ekvivalentne škole u Sjedinjenim Državama i Engleskoj takođe se kritički preispituju. U obe zemlje, te škole bi da privuku roditelje iz privilegovanih zajednica. I tu se “pokazuje da svaku novu šansu prigrabe oni koji su već povlašćeni, a ne ‘gubitnici’ koje identifikuju Chubb i Moe” (Whitty, Power, and Halpin 1998, str. 42).⁸

Opšti zaključci su jasni: “U sadašnjim okolnostima podjednako je verovatno da će izbor osnažiti hijerarhiju kao i da će unaprediti obrazovne mogućnosti i opšti kvalitet školovanja” (Whitty, Power, and Halpin 1998, str. 14). To je dovoljan razlog da se složi-
160 mo sa Henigovim pronicljivim stavom da je “tužna ironija tekućeg obrazovno-reformskog pokreta to što se zdrav impuls da se razmisli o radikalnim reformama u vezi sa društvenim problemima kanališe u inicijative koje još više podrivaju potencijal za kolektivnu deliberaciju i kolektivni odgovor i to zbog njegove pogrešne identifikacije sa predlozima za biranje škola koji se zasnivaju na tržišnim idejama” (Henig 1994, str. 222).

Tu nije reč o poricanju mogućnosti školske reforme ili potrebe za njom. Ali treba ozbiljno primiti k znanju da sve škole mogu postati uspešne samo ako se pažnja skrene i na egzogene socioekonomske odlike “uspešnih” škola, a ne samo na njihove organizacione odlike. Eliminisanje siromaštva većim paritetom prihoda, sprovođenje delotvornih i mnogo ravnopravnijih zdravstvenih i stambenih programa, te pozitivno odbijanje da se nastavi sa primenom skrivenih i ne tako skrivenih politika rasnog isključivanja i degradacije koje očigledno karakterišu svakodnevicu u mnogim državama (gde tržišni planovi delom mogu biti strukturni način da se izbegnu tela i kulture “Drugog”) – jedino ako se sve to zajedno uzme u obzir, može se napraviti supstancijalni napredak. Ako rasprave o kritičkoj pedagogiji ne uzmu u obzir tu realnost, one takođe mogu upasti u zamku pretpostavke da je dovoljno reformisati samo škole.

⁸ To je složeno pitanje. Tu postoje kontradiktorne tendencije. Vidi na primer Fuller (2000).

Ti empirijski podaci bolje se razumeju u svetlu analiza Pierrea Bourdieua (1996) o srazmernoj težini koja se pridaje kulturnom kapitalu unutar današnjih strategija mobilnosti.⁹ Rastući značaj kulturnog kapitala prožima sve ustanove i to tako što se *direktna* reprodukcija klasnih privilegija (kojom se moć prenosi uglavnom unutar porodica putem ekonomskog vlasništva) pomera ka oblicima klasne povlašćenosti koji se *posreduju putem škole*. Tu se “prenos privilegije istovremeno vrši i preoblikuje posredovanjem obrazovnih institucija” (Wacquant 1996, str. iii). To *nije* zavera; to se ne radi “svesno” u onom smislu u kom obično razumemo taj pojam. Naprotiv, reč je o rezultatu na kraju dugačkog lanca relativno autonomnih veza između različito stečenog ekonomskog, društvenog i kulturnog kapitala čije se delovanje u našoj svakodnevici ogleda u tome kako se krećemo kroz svet, uključujući tu i izbor škole.

Zato Bourdieu tvrdi – uprkos tome što odbacuje neproduktivnu determinističku poziciju – da klasni habitus “nesvesno” teži da reprodukuje uslove za svoju reprodukciju. To čini tako što proizvodi relativno koherentan i sistematski *osoben* skup naizgled prirodnih i nesvesnih strategija – u suštini, to su načini razumevanja i ponašanja u svetu koji predstavljaju oblike kulturnog kapitala što se može upotrebiti i upotrebljava se za očuvanje i unapređenje statusa jedne osobe u društvenom polju moći – i tako stvara habitus koji omogućuje pojedincu da se snađe u mnoštvu polja ekonomske, političke i kulturne moći. Upravo ta veza habitusa u raznim poljima moći – lakoća s kojom osoba koristi svoje ekonomske, društvene i kulturne resurse na “tržištu” – omogućava ličnu tržišnu lagodnost koja karakteriše aktere iz redova srednje klase (Ball 2003). To neprekidno *proizvodi* raslojavanje. To raslojavanje nije neutralno, šta god o tome da kažu zagovornici neoliberalizma. Naprotiv, ono je rezultat jedne određene vrste morala. Za razliku od onoga što se najbolje imenuje kao “gust moral”, gde su principi zajedničkog dobra etička osnova za odlučivanje o politikama i praksama, tržišta počivaju na agregativnim principima. Ona se sastoje od zbira individualnih dobara i izbora. “Zasnovana na individualnim i vlasničkim pravima koja omogućavaju građanima da probleme uzajamne zavisnosti rešavaju razmenom”, tržišta su središnji primer “tankog morala” jer generišu hijerarhiju i podelu koje počivaju na kompetitivnom individualizmu (Ball, Bowe, and Gewirtz 1994, str. 24). U tom nadmetanju, opšte odlike pobednika i gubitnika utvrđuju se empirijski.¹⁰

161

9 Pogotovo vidi njegovu raspravu o ulozi države u svemu tome u Bourdieu (1996).

10 To, međutim, ne znači da potlačene grupe neće pokušati da upotrebe takva tržišta u svoje strateške svrhe. Da se to događa pokazuje slučaj crnačke aktivističke grupe BAEO. Za blagonaklonu, ali ipak kritičku analizu delovanja BAEO-a, vidi Apple (2003), Apple and Pedroni (2005) i Pedroni (2007).

4. NACIONALNI KURIKULUM I NACIONALNO TESTIRANJE

U prethodnom odeljku pokazao sam da postoji veza između bar dve dinamike koje deluju u neoliberalnim reformama – između dinamika “slobodnog” tržišta i strožeg nadgledanja. To se vidi iz činjenice da u mnogim sredinama marketizaciju prati skup konkretnih politika prema “proizvođačima”, profesionalcima koji rade u obrazovanju. Te politike su izrazito regulatorne i u dobroj meri se koriste za rekonstituisanje zdravog razuma. Kao i u sprezi nacionalnog testiranja sa indikatorima učinka koji se objavljuju u nacionalnim tabelama, u središtu tih politika je zainteresovanost za eksterno nadgledanje, regulaciju i procenu učinka (Menter, et al. 1997, str. 8). Njima sve više upravljaju interesi roditelja koji poseduju “prikladan” ekonomski, društveni i kulturni kapital (Ball 2003). Ta zainteresovanost za eksterno nadgledanje i regulaciju nije samo stvar velikog nepoverenja spram “proizvođača” (recimo, nastavnika) i potrebe da se obezbedi da ljudi stalno daju sve od sebe. Ona se očito tiče i neokonzervativne potrebe da se “vratimo” izgubljenoj prošlosti visokih standarda, discipline, strahopoštovanja te “pravog” znanja, kao i sposobnosti srednje klase da unutar države ocrta sferu autoriteta za svoju posvećenost upravljačkim tehnikama i upravljačkoj efikasnosti (Au 2009). Tu glavnu ulogu ima fokus na efikasnom upravljanju, a mnogi neoliberali i neokonzervativci misle da je ta uloga korisna.

162

4.1. Menadžerstvo i profesionalizam

Promenio se odnos između države i “profesionalaca”. U suštini, kretanje ka maloj jakoj državi koje se sve više rukovodi potrebama tržišta izgleda da neminovno vodi ka umanjivanju profesionalne moći i statusa (Menter, et al. 1997, str. 57). Menadžerstvo tu ima središnje mesto. Menadžerstvo treba da “dovede do kulturne transformacije koja će profesionalne identitete učiniti prijemčivijima za zahteve klijenata i spoljašnje procenjivanje” (Menter, et al. 1997, str. 91). Ono treba da opravda fundamentalne promene u profesionalnim praksama i učini da ih ljudi usvoje. Takođe treba da zauzda energiju i obeshrabri neslaganje.

Ne moraju biti u kontradikciji opšti skup tržišnih i deregulativnih interesa i procesa – poput vaučera i škola po izboru – s jedne strane, i skup unapređenih regulatornih procesa – poput planova za nacionalni kurikulum i nacionalno testiranje – s druge strane. “Regulatorni oblik dopušta da država zadrži ‘kontrolu’ nad ciljevima i procesima obrazovanja unutar tržišnog mehanizma” (Menter, et al. 1997, str. 27). Takva kontrola često se sprovodi primenom nacionalnih standarda, nacionalnog kurikuluma i nacionalnog testiranja. To se sada zagovara u Sjedinjenim Državama i drugde, i predmet je ozbiljnih kontroverzi. Neke od tih kontroverzi idu preko ideoloških podela i otkrivaju napetosti između raznih elemenata koji su se našli pod kišobranom konzervativne modernizacije.

Rekao sam da su, paradoksalno, nacionalni kurikulum i pogotovo program za nacionalno testiranje prvi i najvažniji koraci ka povećanoj marketizaciji. Oni daju mehanizme za dobijanje uporednih podataka koji su potrebni “potrošačima” da bi tržište radilo kao tržište (Apple 1996, str. 22-41). Ako nema tih mehanizama, nema osnova da se uporede informacije i napravi “izbor”. No, o tim regulatornim oblicima ne moramo govoriti načelno. Kao i neoliberalno tržište o kome je bilo reči u prethodnom odeljku, i ti oblici su institucionalizovani u Engleskoj. I kada govorimo o njima opet nam je na raspolaganju važno istraživanje koje može i mora da nas natera da se zapitamo treba li krenuti tim putem.

Neko bi možda tvrdio da skup nacionalnih standarda, nacionalnih kurikuluma i nacionalnih testova stvara uslove za “gusti moral”. Naposljetku, takve regulatorne reforme navodno počivaju na zajedničkim vrednostima i zajedničkim sentimentima a to stvara uslove da se razmotre i moralno procene pitanja od zajedničkog interesa (Ball, Bower, and Gewirtz 1994, str. 23). Ipak, reklo bi se da je tanko, a ne gusto, ono što tu važi kao “zajedničko”, kao i način kako se to u stvari određuje i ko to određuje, jer u procesu kojim se određuje zajedničko ne učestvuju sasvim i oni čije su kulture nekada bile marginalizovane (Apple 1996; 2000; 2006; 2013; Apple and Buras 2006; Buras 2008).

Danas je nacionalni kurikulum u Engleskoj i Velsu dobro utvrđen i očigledno preskriptivan. Pa ipak, on ne deluje uvek kao neka vrsta sputavajućeg okvira, iako se često takvim pokazuje. Ne samo da je više istraživača potvrdilo da je moguće interpretirati i prilagoditi politike i legislativne mandate već se čini da oni pokazuju da je to i neminovno. U skladu s tim, nacionalni kurikulum “nije u toj meri nešto što se ‘primenjuje’ u školama, koliko je nešto što se ‘iznova kreira’; niti je nešto što se u toj meri ‘reprodukuje’, koliko je nešto što se ‘produkuje’” (Power, Halpin, and Fitz 1994, str. 38).

U načelu, gotovo da je truizam reći da nema jednostavnog linearnog modela za formiranje politike, njenu distribuciju i implementaciju. Uvek je reč o složenom posredovanju na svakoj razini procesa. Unutar svake grupe te između tih grupa i spoljnih sila na delu je složena politika u formulisanju programa, njegovom pretočavanju u pravni dokument, njegovoj distribuciji, te reakciji na njega u ravni prakse (Ranson 1995, str. 437). Tako država može menjati kurikulum, vrednovanje ili program (koji već sam po sebi proizlazi iz konflikta, kompromisa i političkog manevrisanja), ali autori programa i pisci kurikuluma mogu ne biti u stanju da kontrolišu značenja i primene svojih tekstova. Tekstovi su “porozni”. Oni podležu “rekontekstualizaciji” na svakom stupnju procesa (Ranson 1995, str. 436; vidi takođe Apple, et al. 2003).

Međutim, možda je to opšte načelo ipak previše romantično. Ništa od toga ne događa se na terenu. Kao u slučaju tržišnih planova, postoje veoma stvarne razlike u moći s kojom neko može uticati, posredovati, transformisati ili odbaciti neku politiku ili

regulativni proces. S tim u vezi, važno je uočiti da je “model državne kontrole” – sa svojom pretpostavkom o subordinaciji – isuviše jednostavan, te da uvek postoji mogućnost da se deluje i utiče. No, kad se to kaže, ne podrazumeva se da će takvo delanje i uticanje biti snažno (Ranson 1995, str. 437).

Slučaj sa nacionalnim kurikulumom i testiranjem u Engleskoj i Velsu svedoči o napetostima u vezi sa tim. Prvi odobreni i primenjeni nacionalni kurikulum bio je naravno predmet sukoba. On je u prvobitnoj verziji bio isuviše detaljan i precizan, pa je podvrgnut krupnim promenama na nacionalnoj, komunalnoj, školskoj i razrednoj razini. Međutim, iako je bio predmet sukoba, pregovaranja i nekih transformacija u pogledu sadržaja, organizacije i načina ocenjivanja koji su bili invazivni i zahtevali ogromno vreme, sva snaga tog kurikuluma pokazala se u načinu na koji je on radikalno preoblikovao sam proces izbora, organizovanja i vrednovanja znanja. On je radikalno promenio čitavu oblast obrazovanja. Njegova podela predmeta “proizvela je više stege nego prostora za samostalno odlučivanje” (Ranson 1995, str. 438). Zadati “standardni ciljevi savladavanja gradiva” zacementirali su ta ograničenja. “Sprovedenje nacionalnog testiranja učvrstilo je nacionalni kurikulum kao dominantan okvir za rad nastavnika bez obzira na pokušaje nastavnika da ga izbegnu ili preoblikuju” (Ibid., str. 438).

164 Nacionalni kurikulumi i nacionalni testovi *jesu* proizveli konflikt oko raznih tema, i još uvek to čine. Delom su doveli do otvaranja društvenog prostora za postavljanje moralnih pitanja.^{II} Tako su mnogi ljudi shvatili da su obavezni i reduktivni testovi sa naglaskom na pamćenju i apstrakcijama koje su istrgnute iz konteksta gurnuli nacionalni kurikulum jednim konkretnim smerom – smerom podsticanja selektivnog obrazovnog tržišta koje pogoduje (isključivo) elitnim đacima i elitnim školama sa širokim opsegom izvora (O’Hear 1994, str. 66). Razne grupe ljudi tvrde da takvi reduktivni, detaljni i simplifikovani testovi koji se svode na papir i olovku “mogu napraviti ogromnu štetu”, a da stvar bude gora, na te testove se trošilo mnogo vremena i o njima su morali da se vode zapisnici (O’Hear 1994, str. 55-57). Nastavnici su dobili veliku podršku kada su kao grupa odlučili da ubedljivim javnim protestom bojkotuju testiranje. To je dalje dovelo do toga da se preispita arbitrarni, nefleksibilni i preterano preskriptivan nacionalni kurikulum. Iako kurikulum i dalje sadrži problematična mesta a sistem ocenjivanja brojne štetne i opterećujuće elemente, organizovan otpor protiv njih dao je rezultate (Ibid., str. 55-57).

Nažalost, priča se tu ne završava. Od sredine devedesetih, uprkos vladinom delimičnom odustajanju od takvih regulatornih oblika kao što je program stalnih i reduktivnih testiranja, s godinama je bilo sve jasnije da su razvoj testiranja i specifikaciju sadržaja “preoteli” ideološki pobornici tradicionalnih pedagogija i strože selekcije (O’He-

II Razume se, ta moralna pitanja sve vreme postavljaju obespravljene grupe.

ar 1994, str. 68). Krajnji efekti su i materijalni i ideološki. Oni uključuju stalno insistiranje da se obezbedi “strogost koja nedostaje u ponašanju najvećeg broja nastavnika”, “napredak koji se procenjuje isključivo na osnovu onoga što se može proveriti testovima tog tipa”, i razvoj “vrlo neugodnog shvatanja odgovornosti nastavnika” koje se uklapalo u “šire uverenje politike koja zagovara oduzimanje profesionalne kontrole javnim servisima i zasnivanje takozvane potrošačke kontrole putem tržišne strukture” (O’Hear 1994, str. 65-66; vidi takođe Gewirtz 2002).

4.2. Planiranje i rekontekstualizacija kurikuluma

Gipps i Murphy, autorke jednog izuzetno detaljnog pregleda novijih programa za ocenjivanje koji su uvedeni u Engleskoj i Velsu, opisuju šta se dogodilo. One kažu da se sve bolje vidi kako raste dominacija tradicionalnih modela testiranja i pretpostavki o podučavanju i učenju na kojima se oni zasnivaju nad nacionalnim programom za ocenjivanje koji ide uz nacionalni kurikulum. U isto vreme pitanja jednakosti postala su mnogo manje vidljiva. U računici vrednosti koja je na snazi u regulatornoj državi, efikasnost, brzina i kontrola troškova staju na mesto supstancijalnijeg vođenja računa o društvenoj i obrazovnoj pravdi. Pritisak da se testovi što pre primene upućivao je na to “da se testovi veoma brzo razvijaju te da su promene kurikuluma i ocenjivanja tako redovne, da ostaje malo vremena za detaljne analize i praćenja kojima bi se obezbedilo da testovi budu što pravičniji za sve grupe” (Gipps and Murphy 1994, str. 204; vidi takođe Apple 2008). Tu se reprodukuju uslovi za “tanak moral”, unutar koga kompetitivni pojedinac u sprezi sa tržištem dominira, a socijalna pravda će se već nekako pobrinuti sama za sebe. Što znači da kombinacija neoliberalnog tržišta i regulatorne države zaista “radi”. Međutim, ona radi tako što metafore slobodnog tržišta, kvaliteta i zalaganja skrivaju realnost raslojavanja koje se proizvodi. Iako to s jedne strane čini pedagogiju koja je kritička prema društvu i kulturi suštinski važnom, s druge je strane ona zbog toga daleko teže ostvariva.

165

Da bismo to razumeli biće nam od pomoći rasprava Basila Bernsteina o opštim principima po kojima se znanje i politike (“tekstovi”) pomeraju iz jedne u drugu arenu. Kada govorimo o obrazovnim promenama, podseća nas Bernstein, moramo imati u vidu tri polja. Svako od tih polja ima pravila pristupa, regulaciju, privilegiju i posebne interese. To su: 1) polje *proizvodnje* gde se stvara novo znanje; 2) polje *reprodukcije* u kome se pedagogija i kurikulum zaista uvode u škole; 3) polje *rekontekstualizacije* u kome se diskursi iz polja proizvodnje preuzimaju i transformišu u pedagoški diskurs i preporuke (Bernstein 1990; 1996; vidi takođe Apple 2000; Apple 2002). Preuzimanje i rekontekstualizacija znanja za obrazovne svrhe slede dva skupa principa. Prvi skup – izmeštanje – podrazumeva da uvek postoji neko *selektivno* uzimanje znanja i diskursa iz polja produkcije. Drugi

skup – smeštanje – skreće pažnju na to da znanje i diskurs postaju predmet ideoloških transformacija zbog raznih posebnih i/ili političkih interesa čiji sukobi strukturiraju polje rekontekstualizacije, kad god se oni iz polja produkcije unesu u to drugo polje (Evans and Penney 1995; Apple, et al. 2003).

To se dobro može videti na primeru koji pokazuje da analiza koju su ponudile Gipps i Murphy (1994) važi i za novije dinamike nacionalnih kurikuluma i nacionalnog testiranja. Naime, reč je o borbama koje su na kraju dovele do utvrđivanja sadržaja i organizacije obaveznog nacionalnog kurikuluma čak i za takve predmete kao što je fizičko vaspitanje u Engleskoj. Tu se formirala radna grupa od univerzitetskih nastavnika, među kojima su neki iz polja fizičkog vaspitanja a drugi izvan njega, direktora privatnih i državnih škola, te poznatih sportista i poslovnih ljudi (ali *ne* i nastavnika).

166 Prvi kurikulumi koje su napravile grupe bili su u nekoj meri mešavina u obrazovnom i ideološkom smislu, i vodili su računa o polju proizvodnje znanja u oblasti fizičkog vaspitanja. Oni su sadržali i kritičke i progresivne elemente, kao i elemente konzervativne obnove, a uključili su i stručne poglede iz odgovarajućih akademskih oblasti. Međutim, kako se išlo od izveštaja do preporuka i od preporuka do konkretnih akcija, kurikulumi su sve čvršće vezivani za principe restauracije. Naglašavanje efikasnosti, osnovnih veština, testiranja izvođenja, društvene kontrole tela i kompetitivnih normi je na kraju odnelo prevagu. Kao ni u pomenutom slučaju osvajanja tržišta od strane srednje klase, ni ovde nije reč o zaveri. Naprotiv, reč je o ishodu procesa “prekomerne determinacije”. Dakle, nije stvar u nametanju normi, nego u kombinaciji interesa u polju rekontekstualizacije (vidi takođe Wong, T-H. 2002). To se odigralo u ekonomskom kontekstu u kome se javna potrošnja strogo nadzirala i zahtevalo opšte smanjenje troškova. Vladini zvaničnici odbacivali su “trice i kućine” i stalno nastojali da se napravi i sprovede jedna selekcija preporuka (ako je moguće, onih konzervativnih, koje *nisu* dali stručnjaci s univerziteta). Kritički, progresivni ili oni pristupi fizičkom vaspitanju u čijem je središtu dete ideološki su napadani. Preovlađivao je diskurs o tome “da treba biti pragmatičan”. Sve se to steklo u polju rekontekstualizacije i doprinelo je da u praksi konzervativni principi prožmu politike i obavezne programe, a da se kritički oblici predstave kao isuviše ideološki, preskupi ili nepraktični (Evans and Penney 1995, str. 41-42). “Standardi” su prošli; bilo je kritičkih glasova, ali je na kraju njihov učinak bio mali; norme nadmetanja prihvaćene su kao najvažnije i primenjene kao regulatorna sredstva. Regulatorna sredstva privilegovala su određene grupe kao što to čini i tržište.

Ali, važno je da se naša rasprava ne završi u apstraktnoj ravni ili u ravni planiranja kurikuluma. Šta se zaista dogodilo u školama u Engleskoj, Sjedinjenim Državama i drugde pošto su uvedeni takvi “pragmatični” standardi, kurikulumi i testovi?

5. STVARANJE OBRAZOVNE TRIJAŽE

Postoje analize u Sjedinjenim Državama koje svedoče o sličnim učincima (Linn 2000; Oakes, Wells, Jones, and Datnow 1997; Wells, Lopez, Scott, and Holmes 1999; Lipman 2004; Valenzuela 2005; Lipman 2011). Nažalost, preovlađuju relativno nerefektivni, a ponekad i gotovo samozadovoljni programi koji se zasnivaju na tržištu, standardima i testiranju, kao i reduktivni oblici polaganja računa. I pored izvanrednih radova Jeannie Oakes, Amy Stuart Wells, Paulin Lipman, Waynea Aua i ostalih o skrivenim učincima ovakvih programa i praksi, i pored brojnih primera izuzetno efikasnih škola u gradskim i seoskim oblastima koje postižu uspeh zahvaljujući mnogo više demokratskim i kritičkim modelima kurikuluma, podučavanja i ocenjivanja (Apple and Beane 2007; za druge države vidi Apple, et al. 2003; Apple, Au, and Gandin 2009; Apple 2010), i dalje izgleda kao da moramo plivati protiv struje konzervativnog modernizma.

Pošto stvari tako stoje, danas je još važnije obratiti pažnju na podatke koji pokazuju šta se događa u školama i sa različitim populacijama koje ih koriste kada se naglašavaju viši standardi i bolji rezultati na testovima. Upravo to čine David Gillborn i Deborah Yudell u knjizi *Rationing Education* (2000 [*Racionalizovanje obrazovanja*]). Ta knjiga detaljno svedoči o tome kako naša površna fasciniranost sve višim standardima, obavezanim kurikulumima i prenaplašenom važnošću testiranja snažno i često štetno utiče na nastavnike i đake.

U njoj se opisuju vidljivi i skriveni učinci programa koji danas važe u mnogim državama. Među njima je i to što smo došli u situaciju da “rep maše psom”, to jest da testovi određuju sudbinu nastavnika tako što vrše pritisak na škole da postižu sve bolje rezultate na standardizovanim testiranjima koja ne vode računa o stepenu podrške ili lošim uslovima u školama i lokalnim zajednicama. Škole su prisiljene da objave svoje rezultate pod uslovima koji bi se s razlogom mogli videti kao javno posramljivanje. Pri tom se školama koje ne pokazuju “napredak” na testiranjima preti ozbiljnim kaznama ili gubitkom samostalnosti.

Na razne načine *Racionalizovanje obrazovanja* govori o onome što bi se moglo nazvati mikroekonomijom školskog života. Tu se ispituju načini na koje se izvesna vredna roba akumulira u školama u okolnostima oštrog nadmetanja za oskudna sredstva. U ovom slučaju, bolji rezultati na testiranju su vredna roba, a sredstva su broj učenika i javno priznanje da je škola “dobra”. Za autora je to “ekonomija od A do C”.

Slično Sjedinjenim Državama, i u Engleskoj se škole nalaze unutar jednog zaista hijerarhijskog poretka. One postoje na tržištu gde se računaju prestiž i reputacija. Vrednuju se prema broju đaka koji postižu prolazne rezultate na određenim nacionalnim testiranjima. Nacionalna testiranja su javna pošto se rezultati objavljuju u vidu “tabele” na kojoj se škole rangiraju prema tim rezultatima. Škole sa većim brojem đaka koji ostvaruju ocene od A do C vrednije su od škola čiji đaci se provlače ili uopšte ne prolaze. Pri

tom se ne uzima u obzir ono što svako zna – da postoji izuzetno jaka veza između školskih rezultata i siromaštva.

Ne iznenađuje što je to baš tako. Đaci za koje je moguće predvideti da će postići bolje rezultate na testiranju sve su dragoceniji. Đaci za koje je moguće predvideti da će postići slabije rezultate na testiranju smatraju se manje korisnima kada se u vidu ima položaj škole na tržištu. Ni to ne iznenađuje. Ali takva ekonomija daje razorne rezultate. Tu je u žiži još jedna grupa učenika ka kojima se usmeravaju znatna sredstva, energija i pažnja. To su učenici čiji su rezultati na granici između prolazne i nedovoljne ocene. Na njih se gleda kao na “nedovoljno uspešne učenike” iz redova srednje klase i oni u školama važe za dragocene. Ako se ta važna grupa učenika prebaci preko granice i dospe u kategoriju od A do C, rezultat škole je mnogo bolji.

Šta je loše u tome što se više pažnje poklanja učenicima na granici? Upravo su tu rezultati Gillborna i Youdell zloslutni. U ekonomiji od A do C za neke učenike se smatra da mogu da napreduju. Za druge učenike sve se više misli da su im sposobnosti ograničene i manje vredne pažnje. Klasne i rasne karakteristike tih potonjih učenika su očigledne. Siromašni učenici i učenici iz redova radničke klase, učenici afričkog porekla i druga etnički “drugačija” deca nisu vredna roba na toj vrsti tržišta. Rodna podela bila je manje upadljiva u školama u kojima su Gillborn i Youdell sprovedli istraživanje. No, podele koje dosledno slede rasne i klasne strukture nisu se samo odrazile i na ove škole. One su u tim školama *proizvedene*.

Tako programi koji su osmišljeni da se podignu standardi, poboljšaju rezultati na testiranjima, zajemči javna odgovornost i škole učine konkurentnijim, u primeni daju rezultate koji veoma štete upravo učenicima u najlošijem položaju u tim istim školama. Međutim, ne trpe samo učenici negativne posledice. I nastavnici i direktori škola svedoče o tome šta im se događa. Oni su svoja čula izoštrili za razlikovanje “sposobnih” učenika od onih koji to nisu. To razlikovanje ima i vidljive i nevidljive posledice. Da ponovim, sva je prilika da će crni učenici i učenici čije obroke finansira država biti prebačeni na one koloseke, to jest tako usmereni u smislu školovanja i zaposlenja da će im društvena pokretljivost gotovo neminovno biti ograničena, ako je uopšte budu imali, čime će se, povrh svega, potvrditi i njihov status učenika “manje vrednosti”.

Takođe treba videti kako ekonomija od A do C deluje da budu izabrani učenici kojima je suđeno da su vredni. Često se događa da učenici sa vrlo sličnim ponašanjem i rezultatima na testiranjima imaju prilično različite školske karijere. Tako i crni i beli učenik mogu, na primer, biti na granici između A-C i nedovoljan, ali crni učenik neće dobiti dodatnu pažnju. U tim situacijama isuviše često prikriveno deluju shvatanja o sposobnosti, dakle ona shvatanja koja su osnažili dugogodišnji diskurs o “problemu” učinka crnih učenika i, pogotovo, povećana vidljivost novih, navodno naučnih (a u stvari

rasističkih i empirijski problematičnih) “istraživanja” o genetskim razlikama koje se odražavaju na prosečne inteligencije crnaca i belaca (vidi Gillborn 2008).¹²

Nažalost, nedavna istraživanja o posledicama takvih kretanja u Sjedinjenim Državama opravdavaju zabrinutost (McNiel 2000; Valezuela 2005; Wilson 2000; Moses 2000; Smith, et al. 2004; Lipman 2011). Te studije jasno pokazuju da takvi programi zaista funkcionišu kao oblici “simboličke politike” kojom se od pogleda javnosti skrivaju nejednaki učinci koje ti programi proizvode. “Politički spektakl” zamenio je supstancijalnu transformaciju, a stvarnu korist od krutosti takvih programa obično uživaju grupe koje poseduju ekonomski, društveni i politički kapital (Smith, et al. 2004).

6. ZAKLJUČAK

U ovom tekstu postavljam ozbiljna pitanja o tekućim pokušajima obrazovnih “reformi” koje se preduzimaju u više država. Velikim delom, ali ne i isključivo, oslanjam se na engleska istraživanja da bih dokumentovao neke skrivene diferencirajuće efekte dve povezane strategije – neoliberalno nadahnute *tržišne predloge* i neoliberalne, neokonzervativne *menadžerstvom inspirisane regulatorne predloge* koji stižu iz redova srednje klase. Prihvativši ključ za tumačenje koji je u svojoj istorijskoj analizi dao Herbert Kliebard (1995), opisao sam kako se razni interesi, koji se vode različitim vizijama o obrazovanju i društvu, nadmeću za prevlast u društvenom polju moći koje okružuje obrazovne politike i prakse. Pri tom sam pokazao neke složenosti i neuravnoteženosti unutar tog polja moći. Umesto “gustog” morala, te složenosti i neuravnoteženosti proizvode “tanak” moral i teže da reprodukuju dominantne pedagoške i kurikulumske oblike, zajedno sa ideologijama i društvenim privilegijama koje ih prate. Sugerisao sam da retoričko bujanje diskursa kritičke pedagogije mora da se uhvati u koštac sa tom građom i ideološkim okolnostima koje se stalno menjaju. Kritička pedagogija ne može se odvijati u vakuumu, niti može nastati u vakuumu. Ako se otvoreno ne suočimo sa ovim dalekosežnim desničarskim transformacijama i o njima ne počnemo da mislimo taktički, nećemo mnogo postići ni u kreiranju protivhegemonijskog zdravog razuma ni u izgradnji protivhegemonijskog saveza. Rast te neobične kombinacije tržišta i regulatorne države, okretanje ka pedagoškoj sličnosti i “tradicionalnim” školskim kurikulumima i podučavanju, sposobnost dominantnih grupa da se nametnu kao vođe u borbi oko tih stvari, te promene zdravog

169

¹² O istoriji raširenih eugeničkih stavova, vidi Seldon (1999). Dance (2002) daje izuzetno pronicljivu studiju “maski” koje crnačka mladež može staviti na sebe. Nastavnici te učenike često vide na stereotipne načine koji su izuzetno štetni, pri čemu pretpostavljaju da “maska” jeste “pravo lice” osobe i tako potvrđuju rasistička shvatanja.

razuma koje to prate – sve to ne može se prevideti. Naprotiv, tome se moramo suprotstaviti iskreno i samokritički.

No, rekavši sve to, želim da ukažem na jedan paradoks koji se skriva u ovome što radim. Iako se odnedavno dobar deo mojih i drugih istraživanja uzima u obzir i utiče na konzervativnu modernizaciju, takvo fokusiranje nosi sa sobom neke opasnosti kojih moramo biti svesni. Istraživanje istorije, politika i praksi desničarskih društvenih i obrazovnih pokreta i “reformi” omogućilo nam je da pokažemo kontradikcije i nejednake posledice tih politika i praksi. To je omogućilo i drugačiju artikulaciju zahteva za socijalnu pravdu koji se zasnivaju na čvrstim dokazima. Sve je to dobro. Međutim, jedna latentna posledica tog procesa jeste postepeno uokviravanje obrazovnih tema u skladu sa konzervativnom agendom. Upravo same kategorije – tržišta, izbora, nacionalnih kurikuluma, nacionalnog testiranja, standarda – postavljaju raspravu na teren koji su pripremili neoliberali i neokonzervativci. Analiza “onoga što jeste” vodi ka zanemarivanju “onoga što bi moglo biti”. Tako se obesmišljavaju supstancijalne sveobuhvatne rasprave o ostvarivim alternativama neoliberalnim i neokonzervativnim vizijama, politikama i praksama, dakle alternativama koje bi mogle da ih daleko premaše (Seddon 1997, str. 165-166; Apple 2010).

170 Zbog toga je naš zadatak u najmanju ruku delimično politički i konceptualno složen, ali se može jednostavno izreći. Na duge staze, treba da “osmislimo politički projekt koji je istovremeno lokalna ali i poopštiv, sistematičan bez pozivanja na evrocentrično, maskulino polaganje prava na suštinsku i univerzalnu istinu o ljudskim jedinkama” (Luke 1995, str. vi-vii; vidi takođe Lynch, Baker, and Lyons 2009). Drugi deo našeg zadatka, pak, mora biti, kao što i jeste, više obrazovni, u većoj meri prilagođen obrazovanju. Treba osmisliti i učiniti svima dostupnim odbranljive, artikulisane, potpuno zaokružene alternativne kritičke i progresivne politike i prakse za kurikulume, podučavanje i ocenjivanje (Apple and Beane 2007). Ali i to mora da se uradi sa jasnom sveću o promenljivoj prirodi društvenog polja moći i važnosti taktičkog i strategijskog razmišljanja.

U knjigama *Educating the “Right” Way* (Apple 2006; *Obrazovati na “ispravan” način*), *The State and the Politics of Education* (Apple et al. 2003; *Država i politika obrazovanja*), *Global Crises, Social Justice, and Education* (Apple 2010; *Svetska kriza, društvena pravda i obrazovanje*) i *Can Education Change Society?* (Apple 2013; *Može li obrazovanje promeniti društvo?*), znatno detaljnije sam razmotrio vrste strateških saveza, te politike i prakse što treba da ih prate, koji bi nam omogućili da to uradimo. Predložio sam načine da se zaustave neoliberalne i neokonzervativne tendencije i stvori gušća verzija demokratije u obrazovanju koje se odvija na terenu. Međutim, pri tom se ne sme zanemariti značaj širenja kruga tema kojima se bavimo i pitanja koja postavljamo u vezi sa navodno sve “demokratskijim” politikama koje su svakim danom sve više globalne. To je bio moj zadatak u ovom izlaganju. Pošavši od analiza urađenih u više država, pokazao sam zašto je bitno da se to radi.

Ali, iako tvrdim da konzervativni savez ili ljudi na pozicijama koji su pod jakim uticajem tog saveza (čak i onda kada vlasti tvrde da su socijaldemokratske) uglavnom stoje na čelu obrazovnih politika, ne bih da stvorim utisak da se toj koaliciji raznih snaga niko ne suprotstavlja ili da ona uvek pobeđuje. To naprosto nije tačno. Više ljudi je pokazalo da se na lokalnom nivou širom sveta realizuju protivhegemonijski programi i mogućnosti. Mnoge ustanove visokog obrazovanja, škole, čak i čitavi školski okruzi pokazali su izuzetnu otpornost na orkestrirane ideološke napade i pritiske grupa “konzervativne modernizacije”. Mnogi nastavnici, sindikati, univerziteti, radnici, zajednice aktivista i drugi stvorili su i sačuvali obrazovne programe koji su emancipatorski i u pedagoškom i u političkom smislu (Apple 2013; Apple 2012; Apple, Au, and Gandin 2010; Apple and Beane 2007; Gutstein 2006; Anyon 2005).¹³

Pod pritiskom velikog broja strukturnih, finansijskih i političkih dilema, mnoge grupe ljudi ipak se nisu sklonile pod hegemonijski kišobran saveza, već su pružile niz uspešnih primera za samu mogućnost da se uradi nešto drugačije. Ta činjenica nam pokazuje na upečatljiv način da obrazovne politike i prakse zaista ne idu samo u jednom jednodimenzionalnom pravcu. Još je važnije to što ti brojni primeri dokazuju da uspeh konzervativnih politika nije zagarantovan. To se mora imati na umu u vremenu u kom je lako izgubiti iz vida ono što je neophodno da bi obrazovanje bilo vredno svog imena.

171

REFERENCE

- Aasen, P. (1998) What happened to social democratic progressivism in Scandinavia? Unpublished paper, Department of Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Anderson, B. (1991) *Imagined communities*. New York: Verso.
- Anyon, J. (2005) *Radical possibilities*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1988) *Teachers and texts*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1995) *Education and power*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996) *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1999) *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.
- Apple, M. W. (2000) *Official knowledge*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2001) Standards, subject matter, and a romantic past, *Educational Policy* 15, 323-333.

¹³ Vidi pogotovo Apple and Beane (2007) i Gutstein (2006). Tu je od velikog značaja i rad Jeannie Oakes o preusmeravanju i obrazovnoj reformi. Vidi Oakes, Quartz, Ryan, and Lipton (2000).

- Apple, M. W. (2002) Does education have independent power, *British Journal of Sociology of Education* 23, 607-616.
- Apple, M.W. (2003) Strategic alliance or hegemonic strategy: Conservatism among the dispossessed, *London Review of Education* 1, 47-60.
- Apple, M. W. (2006) *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2008) Curriculum planning: Content, form, and the politics of accountability. U Connelly, M., et al. (prir.), *Handbook of curriculum and instruction*. New York: Sage. Str. 25-44.
- Apple, M. W. (prir.) (2010). *Global crises, education, and social justice* New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2011). Grading Obama's education policy, *The Progressive* 75 (February), 24-27.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*, Revised Routledge Classic edition. (New York: Routledge).
- Apple, M. W. (2013). *Can schools change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W., et al. (2003) *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Pedroni, T. (2005). Conservative alliance building and African American support for vouchers, *Teachers College Record* 107, 2068-2105.
- Apple, M. W. and Buras, K. L. (prir.) (2006). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Beane, J.A. (prir.) (2007) *Democratic schools: Lessons in powerful education*, 2nd edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (prir.) (2010). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Arnot, M., David, M., and Weiner, G. (1999) *Closing the gender gap*. Cambridge: Policy Press.
- Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. New York: Routledge.
- Ball, S., Bowe, R., and Gewirtz, S. (1994) Market forces and parental choice. U S. Tomlinson (prir.) *Educational reform and its consequences*. London: IPPR/Rivers Oram Press. Str. 13-25.
- Ball, S. (2003) *Class strategies and the education market*. London: Routledge.
- Ball, S. (2007). *Education plc*. New York: Routledge.
- Ball, S. (2012). *Global education, Inc*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogic discourse*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Bristol, PA: Taylor and francis.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1996) *The state nobility*. Stanford: Stanford University Press.
- Brown, P. (1997) Cultural capital and social exclusion. U Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., and Wells, A. S. (prir.) *Education, culture, economy, and society*. New York: Oxford University Press. Str. 736-749.

- Brown, P., Green, A., and Lauder, H. (2001) *High skills*. New York: Oxford University Press.
- Chubb, J. and Moe, T. (1990) *Politics, markets, and American schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Buras, K. L. (2008) *Rightist multiculturalism*. New York: Routledge.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets*. New York: Routledge.
- Clarke, J. and Newman, J. (1997) *The managerial state*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dance, L.J. (2002) *Tough fronts*. New York: Routledge.
- Dunier, M. (1999) *Sidewalk*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Evans, J. and Penney, D. (1995) The politics of pedagogy, *Journal of Education Policy* 10, 27-44.
- Epstein, D. and Johnson, R. (1998) *Schooling sexualities*. Philadelphia: Open University Press.
- Fine, M. and Weis, L. (1998) *The unknown city*. Boston: Beacon Press.
- Fraser, N. (1989) *Unruly practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fraser, N. (1997) *Justice interruptus*. New York: Routledge.
- Fuller, B. (prir.) (2000) *Inside charter schools*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gewirtz, S. (2002) *The managerial school*. New York: Routledge.
- Gewirtz, S., Ball, S., and Bowe, R. (1995) *Markets, choice, and equity in education*. Philadelphia: Open University Press.
- Gillborn, D. (1997a) Race, nation, and education. Unpublished paper, Institute of Education, University of London.
- Gillborn, D. (1997b) Racism and reform, *British Educational Research Journal* 23, 345-360.
- Gillborn, D. (2008) *Racism and education*. London: Routledge.
- Gillborn, D. and Youdell, D. (2000) *Rationing education*. Philadelphia: Open University Press.
- Gipps, C. and Murphy, P. (1994) *A fair test?* Philadelphia: Open University Press.
- Gould, S.J. (1981) *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics*. New York: Routledge.
- Henig, J. (1994) *Rethinking school choice*. Princeton: Princeton University Press.
- Herrnstein, R. and Murray, C. (1994) *The bell curve*. New York: Free Press.
- Hirsch, E.D., Jr. (1996) *The schools we want and why we don't have them*. New York: Doubleday.
- Kincheloe, J., Steinberg, S., and Greeson, A. (prir.) (1997) *Measured lies*. New York: St. Martin's Press.
- Kliebard, H. (1995) *The Struggle for the American curriculum*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Lauder, H. and Hughes, D. (1999) *Trading in futures*. Philadelphia: Open University Press.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge.
- Linn, R. (2000) Assessment and accountability, *Educational Researcher* 29, 4-16.

- Lipman, P. (2004) *High stakes education*. New York: Routledge.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. New York: Routledge.
- Luke, A. (1995) Series editor's introduction. U J. Lemke, *Textual politics*. Bristol, PA: Taylor and Francis. Str. i-viii.
- Lynch, K., Baker, B., & Lyons, M. (2009) *Affective equality: Love, care, & injustice*. London: Palgrave Macmillan.
- McCarthy, C. (1998) *The uses of culture*. New York: Routledge.
- McCarthy, C. and Crichlow, W. (prir.) (1994) *Race, identity, and representation in education*. New York: Routledge.
- McCulloch, G. (1997) Privatising the past, *British Journal of Educational Studies* 45, 69-82.
- McNeil, L. (2000) *The contradictions of school reform*. New York: Routledge.
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicholls, P., Ozga, J., and Pollard, A. (1997) *Work and identity in the primary school*. Philadelphia: Open University Press.
- Middleton, S. (1998) *Disciplining sexualities*. New York: Teachers College Press.
- Mills, C. (1997) *The racial contract*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Moe, T. (2001) *Schools, Vouchers, and the American public*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Moses, M. (2000) The Arizona tax credit and hidden consequences of justice, paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans.
- Oakes, J. (1992) Can tracking research inform practice? *Educational Researcher* 21, 12-21.
- Oakes, J., Wells, A.S., Jones, M., Datnow, A. (1997) Detracking: The social construction of Ability, cultural politics, and resistance to reform, *Teachers College Record* 98, 482-510.
- Oakes, J., Quartz, K., Ryan, S., and Lipton, M. (2000). *Becoming good American schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Hear, P. (1994) An alternative national curriculum. U S. Tomlinson (prir.) *Educational reform and its consequences*. London: IPPR/Rivers Oram Press. Str. 55-72.
- Olssen, M. (1996) In defense of the welfare state and of publicly provided education, *Journal of Education Policy* 11, 337-362.
- Omi, M. and Winant, H. (1994) *Racial formation in the United States*. New York: Routledge.
- Pedroni, T. (2007) *Market movements*. New York: Routledge.
- Power, S., Halpin, D., and Fitz, J. (1994) Underpinning choice and diversity. U S. Tomlinson (prir.) *Educational reform and its consequences*. London: IPPR/Rivers Oram Press. Str. 26-40.
- Power, S. Edwards, T., Whitty, G., and Wigfall, V. (2003) *Education and the middle class*. Philadelphia: Open University Press.
- Ranson, S. (1995) Theorizing educational policy, *Journal of Education Policy*, 10, 427-448.
- Ravitch, D. (2000) *Left back*. New York: Simon and Schuster.

- Ravitich, D. (prir.) (2005). *Brookings papers on education policy, 2005*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Ravitvh, D. (2010). *The death and life of the great American school system*. New York: Basic Books.
- Rury, J. and Mirel, J. (1997) The political economy of urban education. U M. W. Apple (prir.) *Review of research in education, volume 22*. Washington, DC: American Educational research Association. Str. 49-110.
- Seddon, T. (1997) Markets and the English, *British Journal of Sociology of Education* 18, 165-185.
- Selden, S. (1999). *Inheriting shame*. New York: Teachers College Press.
- Smith, M.L., et al. (2004) *Political spectacle and the fate of American Schools*. New York: Routledge.
- Steinberg, J. (2000). Blue books closed, students boycott standardized tests, *The New York Times*, April 13, A1, A22.
- Swartz, D. (1997) *Culture and power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Teitelbaum, K. (1996) *Schooling for good rebels*. New York: Teachers College Press.
- Valenzuela, A. (prir.) (2005). *Leaving children behind*. Albany: State University of New York Press.
- Wacquant, L. (1996) Foreword. U P. Bourdieu, *The state nobility*. Stanford: Stanford University Press. Str. ix-xxii.
- Wells, A.S., et al. (1999) *Beyond the rhetoric of charter school reform*. Los Angeles: University of California at Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies. 175
- Wells, A.S., Lopez, A., Scott, J., and Holme, J. (1999) Charter schools as postmodern paradox, *Harvard Educational Review* 69, 172-204.
- Whitty, G. (1974) Sociology and the problem of radical educational change. U M. Flude and J. Ahier (prir.) *Educability, schools, and ideology*. London: Halstead Press. Str. 112-137.
- Whitty, G. (1997) Creating quasi-markets in education. U M. W. Apple (prir.) *Review of research in education, volume 22*. Washington, DC: American Educational Research Association. Str. 30-47.
- Whitty, G., Edwards, T., and Gewirtz, S. (1993) *Specialization and choice in urban education*. London: Routledge.
- Wilson, G. (2000) Effects on funding equity of Arizona tax credit law, paper presented at the American Educational research Association Annual Meeting, New Orleans.
- Witte, J. (2000) *The market approach to education*. Princeton: Princeton University Press.



Aleksandar Baucal i Michael Apple.