

Ana Kuzmanović Jovanović¹
Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Akademsko pisanje iz perspektive kritičke pedagogije: vid otpora neoliberalnoj ideologiji u visokom obrazovanju

Apstrakt: Cilj autorke ovog rada je da, ukazujući na snažan uticaj ideologije neoliberalizma na određene transformacije savremenih obrazovnih politika, predstavi moguće oblike otpora takvim politikama, oslanjajući se na okvir kritičke pedagogije i fokusirajući se na praksu akademskog pisanja na nivou univerzitetskog obrazovanja. Polazim od premise da je za istinsku demokratiju od ključnog značaja da univerzitet (p)ostane prostor emancipacije i slobode ne samo akademske već i šire društvene zajednice, a zatim objašnjavam kako i zašto neoliberalizacija ugrožava tu važnu društveno-istorijsku ulogu univerziteta. Principe i agendu kritičke pedagogije predlažem kao vid otpora širenju tih štetnih politika na univerzitetu. Na kraju, predstavljam koncept akademskog pisanja zasnovanog na principima solidarnosti i kolaborativnost kao važan element redefinisavanja akademskih praksi u skladu sa zahtevima kritičke pedagogije, sa ciljem očuvanja humanističkih osnova univerzitetskog obrazovanja.

Ključne reči: kritička pedagogija, neoliberalizam, visoko obrazovanje, obrazovne politike, akademsko pisanje

Uvod

Brojni autori sa zabrinutošću govore o globalnoj tendenciji da se obrazovanje, naročito na univerzitetskom nivou, sve više usklađuje sa zahtevima kapitalističkog tržišta i da reprodukuje dominantnu kulturu i *status quo* (Berg, 2014; Díez Gutiérrez, 2018; Fairclough, 1992; Giroux, 2014; Groenke & Hatch, 2009). Neoliberalizam, kao dominantan ekonomsko-politički sistem, ali i ideologija, već nekoliko decenija strukturira sve sfere društvenog života, uključujući i obrazovne prakse, prema zakonima slobodnog tržišta (Apple, 2011), što utiče na komercija-

¹ Dr Ana Kuzmanović Jovanović (1975), vanredna profesorka na Katedri za iberijske studije Filološkog fakulteta u Beogradu (ana.kuzmanovic@gmail.com, akuzmanovic@fil.bg.ac.rs).

lizaciju i komodifikaciju obrazovanja i njegovu transformaciju u običan proizvod sa tržišnom vrednošću. Stoga, ukoliko želimo da stvaramo demokratsko, pravednije društvo slobodnih, mislećih članova, a ne pukih konzumenata, moramo redefinisati brojne prakse kontaminirane uplivom neoliberalnih ideologija u obrazovanje.

Dekonstruisati, razumeti i ovladati tim praksama važan je korak u postizanju ciljeva kritičke pedagogije, koja čini teorijski okvir moje analize – formiranje slobodnih pojedinaca koji kritički razumeju kontekst u kojem se obrazovni proces odvija te stoga mogu aktivno da rade na njegovoj promeni (Monchinski, 2008). Budući da je uključivanjem u Bolonjski proces² 2003. godine srpski visokoobrazovni sistem postao deo jedinstvenog evropskog „obrazovnog tržišta“ i da je, stoga, podložan istim tendencijama neoliberalizacije, smatram da je srpskoj akademskoj zajednici važno ukazati na posledice tih transformacija univerziteta, ali i na moguće oblike otpora. Kao primer konkretne obrazovne prakse, u ovom radu je predstavljeno akademsko pisanje kao emancipatorsko polje u okviru kojeg je moguće artikulirati otpor neoliberalnoj apropiaciji univerziteta i negovati humanistički etos, u skladu sa principima kritičke pedagogije.

Analizu započinjem objašnjenjem savremenog društveno-političkog konteksta visokog obrazovanja u zapadnim društvima. Polazim od premise da je neoliberalizam zdrav razum našeg doba (Harvey, 2005) i da odlučujuće utiče na procese kreiranja i širenja znanja (Apple, 2004). Znanje i obrazovanje tretiram kao diskurs, to jest praksu prožetu vrednosnim stavovima, odnosno ideologijom (Hyland, 2004). Najprikladnija analiza na taj način koncipiranog znanja i obrazovanja jeste ona koju pruža perspektiva kritičke pedagogije. U pitanju je disciplina u okviru koje je moguće preispitivati ne samo forme već i funkcije obrazovnih praksi: jesu li one emancipatorske ili pak služe kao instrumenti integracije mladih u postojeći sistem (Freire, 2016).

Oslanjajući se na taj teorijski okvir, predstavljam akademsko pisanje i diskurs iz kritičke perspektive (Canagarajah, 2002; Murray & Moore, 2006), kao dinamičan proces kreiranja i širenja znanja u akademskoj zajednici koji može i treba da ima emancipatorski karakter. Naime, umesto da promoviše individualizam i kompetitivnost studenata, profesora, istraživača i drugih članova akademske zajednice, akademsko pisanje može biti redefinisano kroz principe solidarnosti i kolaborativnosti (Murray & Moore, 2006). To je potencijalno važan korak u rekonceptualizaciji samog visokog obrazovanja koje, umesto da počiva na vrednostima neoliberalnog kapitalističkog tržišta, postaje polje aktivne saradnje, razmene i uključivanja.

² O „Bolonji“ kao procesu neoliberalizacije univerziteta biće više reči dalje u radu (vid. Berg, 2014. ili Díez Gutiérrez, 2018).

Teorijski okvir

Pre opštih razmatranja o tome šta je akademsko pisanje i kako ga uspešno sprovoditi u praksi u skladu s postulatima kritičke pedagogije, važno je objasniti društveno-politički kontekst visokog obrazovanja u savremenim zapadnim društvima. Naime, uprkos uvreženom mišljenju da je znanje objektivno i neutralno i da takvo biva prenošeno kroz obrazovne sisteme, ono je, naprotiv, uvek rezultat selektivne tradicije; u obrazovnim politikama i kurikulumima se, naime, uvek naglašavaju određena značenja i prakse, dok se drugi istovremeno zanemaruju i skrivaju (Apple, 2004). Da bismo, dakle, razumeli samo ustrojstvo obrazovnih sistema, moramo se upitati ne samo koje znanje je najvrednije da bude podučavano već čije znanje je najvrednije (Apple, 2004). Selektivno znanje koje se prenosi obrazovanjem uvek je odraz verovanja i interesa vladajuće klase u društvu, zbog čega obrazovne institucije na svim nivoima, od najranijeg do univerzitetskog obrazovanja, imaju ulogu da reprodukuju dominantnu, hegemonu ideologiju i tako doprinesu održavanju *statusa quo* u društvu (Apple 2004; Freire, 2016). Dakle, obrazovanje ne postoji u društvenom vakuumu te „odluke o tome čije se znanje, vrednosti, kultura i istorija prenose narednim generacijama, govore nešto veoma važno o tome ko poseduje moć u društvu“ (Apple 2004, str. xx).

No, kao što ne postoji neutralno obrazovanje, tako ni pedagogija ne sme biti neutralna. Takvu, angažovanu, kritičku pedagogiju, možemo definisati kao „pristup podučavanju, učenju i istraživanju [...] kroz kritički dijalog i dijalektičku analizu svakodnevnog iskustva“ (Macrine et al., 2010, str. 2 prema Bori, 2018, str. 6)³. Stoga je njen cilj da, pre svega, ukaže na postojeće odnose nejednakosti u obrazovnim sistemima, ali i da pomogne u preispitivanju i transformisanju postojećeg nepravednog društveno-ekonomskog poretka putem formiranja progresivnih, kritički osvećenih i aktivnih članova društva⁴.

Upravo je taj cilj kritičke pedagogije moj orijentir u predstavljanju savremenih ideologija i politika u visokom obrazovanju (i globalno i u srpskoj akademskoj sredini). Istovremeno ću pokušati da i akademsko pisanje⁵ smestim u isti institucionalni okvir i da ponudim smernice za pretvaranje te važne akademske prakse u oruđe za postizanje ciljeva kritičke pedagogije. Međutim, ukoliko je

³ Koreni te discipline leže u radovima sociologa kao što su Marks, Gramši i pripadnici Frankfurtske škole, ali se njenim začetnikom smatra brazilski pedagog Paulo Freire koji je aktivno radio na opismenjavanju najsiromašnijih slojeva brazilskog društva pedesetih i šezdesetih godina 20. veka.

⁴ Ta revolucionarna, emancipatorska vizija pedagogije jasno je izražena u najuticajnijem delu Paula Freira, *Pedagogija potlačenih* (Freire, 2016 [1974]). Za detaljniju raspravu o emancipatorskoj prirodi obrazovanja kod P. Freira vid., na primer, Mayo, 2014.

⁵ Pod „akademske pisanje“ uvek podrazumevamo i „akademsko čitanje i razumevanje“, prakse koje prethode pisanju i koje su od njega neodvojive.

izložena akademizaciji i dekontekstualizaciji i pretvorena u „režim istine“ (Foucault, 1995, str. 105), kritička pedagogija može izgubiti svoju „kritičnost“. Zbog toga je važno kritički se odnositi prema samoj kritičkoj pedagogiji, kako njeni ciljevi i perspektiva ne bi postali samo još jedna maglovita akademska konstrukcija.

Neoliberalni kapitalizam: hegemonia ideologija koja oblikuje obrazovne politike

Dardo i Laval (Dardot & Laval, 2014) tvrde da je neoliberalizam postao norma koja oblikuje naše živote, odnose sa drugima pa čak i načine na koje predstavljamo sebe. Nastavši kao ekonomska paradigma u drugoj polovini 20. veka, neoliberalizam je prerastao u globalnu hegemonu ideologiju i takozvani „zdravorazumski način na koji mnogi od nas tumače, žive i razumeju svet“ (Harvey, 2005, str. 3) i na kojem počivaju najveće vrednosti zapadnog društva. Ta doktrina počiva na ideji da se ljudsko blagostanje najpotpunije može dosegnuti ukoliko se svi segmenti javnog i privatnog života organizuju po principu slobodnog tržišta (Harvey, 2005). Naime, neoliberalne politike već decenijama sprovode ekonomski darvinizam, promovišući privatizaciju, komodifikaciju, slobodnu trgovinu i deregulaciju, ističući ličnu odgovornost nad širim odnosom društvenih snaga i neprestano pojačavajući jaz između bogatih i siromašnih (Giroux, 2014). Neoliberalizam pretvara sve aspekte naših društvenih i ličnih života u takmičenje, a kompetitivnost promoviše kao vrhunsku vrednost. Zahvaljujući neoliberalizmu, sve sfere društvenih odnosa bivaju ustrojene prema tržišnom modelu. Ljudi su, stoga, pozvani da neprestano usavršavaju sebe kako bi bili kompetitivni u svetu ustrojenom prema zakonima tržišta; individualni ljudski život postaje vrsta poslovnog poduhvata, dok neprestana potreba za ličnim usavršavanjem postaje jedan od imperativa savremenog čoveka (Bori, 2018; Dardot & Laval, 2014). Takva javna pedagogija podstiče vrednosni sistem zasnovan ne samo na ličnom interesu već i na nekontrolisanoj sebičnosti, te podriva svaku vrstu solidarnosti koja bi mogla dovesti u pitanje i ugroziti prevlast tržišta i tržišne ideologije, transformiše kolektivne poduhvate u profitabilne, individualističke, a takve vrednosti promoviše kao vrhunske i nadmoćne (Giroux, 2014).

Budući da neoliberalna ideologija predstavlja zakone tržišta kao prirodne i svevažeće, nijedan segment javnog života u savremenim društvima nije pošteđen njenog delovanja, pa ni obrazovanje. Globalno, sve više integrisana međunarodna ekonomija snažno utiče na gotovo sve obrazovne politike i prakse (Apple, 2011). Iz perspektive te globalne, neoliberalne kapitalističke ekonomije, cilj obrazovanja je uspešna integracija učenika/studenata u kapitalističko tržište rada (Groenke &

Hatch, 2009). Stoga su obrazovne politike i institucije svih nivoa u službi legitimisanja klasnih struktura kapitalizma i održavanja *statusa quo* u društvu.

Neoliberalizacija univerziteta

Darder (2019, str. v) tvrdi kako je „perverzna logika neoliberalizma zarobila (...) svet. Nigde to nije tako očigledno kao u onome što često nazivamo neoliberalnim univerzitetom“. Uz izgovor da povećavaju institucionalnu efikasnost, odgovornost i kompetitivnost, neoliberalne politike u visokom obrazovanju donose nove administrativne i upravljačke prakse koje univerzitet smeštaju u okvire tržišnih zakona i ekonomskog profita. Tipičan primer neoliberalizacije univerziteta je Bolonjski proces, čiji je osnovni cilj stvaranje standardizovanog i uporedivog formata evropskog visokog obrazovanja (Berg, 2014; Díez Gutiérrez, 2018). Međutim, osim tog cilja, Bolonjski proces ima i mnogo šire implikacije, koje se, pre svega, kako tvrdi Berg (2014, str. 3), ogledaju u:

- 1) implementaciji novih i raznovrsnih oblika neoliberalnog upravljanja univerzitetom, što uključuje komodifikaciju obrazovnih sistema, eksterne sisteme evaluacije i provere rezultata istraživanja i podučavanja, sve manje učesće države u finansiranju univerziteta i sve veće oslanjanje na privatne izvore finansiranja, komercijalizaciju znanja, smanjenje institucionalne i individualne autonomije i dr.;
- 2) stvaranju novih, neoliberalnih, oblika subjektiviteta u društvu, konstituisanih na hegemonom neoliberalnom diskursu preduzetničkog individualizma.

Na taj način obrazovanje postaje roba, studenti njeni konzumenti a univerzitetski kurikulumi i prakse podučavanja sve više bivaju orijentisani ka „isporučivanju merljivih usluga i zadovoljavanju klijenata u merljivim okvirima“ (Brulé, 2004, str. 247). Umesto obrazovanja, neoliberalni univerzitet nudi „obuku za posao“ (Giroux, 2014, str. 59); studenti se više ne obrazuju da postanu punopravni i ravnopravni građani demokratskog društva već „da zadovolje potrebu za ljudskim kapitalom“ (Giroux, 2014, str. 60).

Taj novi, „kompetitivni univerzitet“ (Berg, 2014, str. 1) rezultat je suštinske promene u kulturnom modelu i sveobuhvatnog delovanja neoliberalne ideologije kao savremenog hegemonu. Archer (2008) daje detaljan pregled studija koje se kritički bave posledicama neoliberalizacije visokog obrazovanja. Ističe da se u mnogim takvim analizama zaključuje da „uvođenje kontrola, tržišnih zakona, nadgledanja i menadžeralizacije na univerzitet ima dugoročno štetne posledice po identitet, moral

i nivoje stresa akademaca“ (Archer, 2008, str. 267; cf. takođe i Díez Gutiérrez, 2018). Posledice tih uticaja posebno su vidljive u akademskoj zajednici društveno-humanističkih nauka, gde istraživači tipično rade sami (tzv. *lone-scholar model*, Berg, 2014, str. 3), gde su potrebe tržišta za rezultatima istraživanja u ovim oblastima male ili nepostojeće i gde su nivoi anksioznosti i otuđenosti svih članova zajednice, uključujući i studente, znatno viši nego kod onih koji se bave istraživanjima u prirodnim ili tehničkim naukama (Tamburri, 2013). Međutim, veoma je važno istaći da se upravo u istraživanjima u oblasti društveno-humanističkih nauka konstruiše znanje neophodno za stvaranje demokratskog, inkluzivnog i pravednijeg društva, zbog čega je posebno važno odbraniti ih od pogubnog uticaja uvođenja tržišne logike u obrazovne politike i prakse.

Ta nova ideologija koja dominira visokim obrazovanjem danas dovodi do fenomena koji Marej i Mur nazivaju „kompetitivnim, individualističkim paradoksom“ zbog toga što su članovi jedne akademske zajednice u istoj disciplini ili instituciji „primorani da rade ne jedni sa drugima već jedni protiv drugih“ (Murray & Moore 2006, str. 132). Na taj način, smatraju ove autorke, „prevladava individualistički, takmičarski etos“ (Murray & Moore, 2006, str. 132), koji, umesto da služi akademskoj zajednici, podriva njene osnove.

Međutim, uprkos svom statusu hegemonije globalne ideologije, neoliberalne politike nisu opšteprihvaćene pa se u mnogim oblastima društvenog života artikulišu različiti oblici otpora njihovom delovanju. Novi, alternativni etos u akademskoj zajednici je moguće i, štaviše, neophodno razvijati ukoliko želimo da vratimo univerzitet u humanističke okvire. Upravo je kritička pedagogija vid otpora neoliberalnim obrazovnim politikama, budući da ih promišlja u specifičnom društvenom, političkom, ekonomskom i istorijskom kontekstu, sa ciljem da ih uskladi sa demokratskim vrednostima. Stoga rezultati istraživanja i praksi inspirisanih njenom perspektivom i ciljevima postaju prepoznati u sve širim akademskim krugovima.

Kritička pedagogija

Kritička pedagogija je, pre svega, *praksa*, a praksa predstavlja „delanje i promišljanje“ (Freire, 2016, str. 96). Kritička pedagogija zahteva neprestanu refleksiju o onome što se u učionici dešava, zašto se dešava i kojim ciljevima služi. Ona od svih učesnika u procesu obrazovanja zahteva da neprestano promišljaju odnos između svojih svakodnevnih dela i institucionalnog okvira u kojima se ona odvijaju, drugim rečima, teorija treba uvek da prati konkretne akcije jer, kako tvrdi P. Frejre (Freire, 2016), teorija bez akcije je obični verbalizam a akcija bez teorije slepi aktivizam, dok istinska praksa postoji samo u dijalektičkom odnosu teorije i akcije.

Najvažnije, no istovremeno i veoma zanemareno pitanje u pedagogiji i obrazovanju (ne samo studenata već i samih nastavnika) jeste potreba da se njihova pozicija transformiše iz „uloge običnih konzumenata obrazovnih istraživanja u učesnike u stvaranju znanja“ (Toohey & Waterstone, 2004, str. 292 u Norton & Toohey, 2004, str. 1). Kritička pedagogija, dakle, podrazumeva konstruktivistički pristup obrazovanju i zahteva od svih učesnika u obrazovnom procesu da kritički razumeju kontekst u kojem se on odvija te da stoga aktivno rade na njegovoj promeni (Monchinski, 2008).

Kritička pedagogija, treba istaći, nije i ne sme biti neutralna pedagogija. Njena praksa podrazumeva, pre svega, da su nastavnici, oni koji podučavaju, „svesni svojih vrednosti, pozicija i interesa“ (Canagarajah, 2002, str. 18), da ih preispituju i usklađuju svoje ideologije i prakse podučavanja sa zahtevima emancipatorske obrazovne agende. Prikrivanje ideološke pozicije onih koji su uključeni u proces obrazovanja višestruko je neproduktivno; štaviše, u suprotnosti je sa glavnim ciljevima kritičke pedagogije, budući da utire put sprovođenju tzv. skrivenih kurikuluma (Giroux & Penna, 1979)⁶, koji ograničavaju razvoj šire društvene svesti studenata (cf. Canagarajah, 2002). Postojanje prisne veze između obrazovnih i političko-ekonomskih institucija u određenom društvu davno je utvrđeno (cf. Giroux & Penna, 1979). Tek kada prihvatimo postojanje te veze i uzmemo u obzir interakciju između obrazovnog sistema i šireg društvenog konteksta, možemo ispitati i, eventualno, menjati odnose između formalnog obrazovanja i društvene kontrole, odnosno razotkriti prećutne tehnike širenja ideoloških poruka kroz obrazovni sistem (Giroux & Penna, 1979).

U skladu sa ovako definisanim ciljevima i zahtevima kritičke pedagogije treba formulisati i postulate akademskog pisanja kao jednog od bazičnih predmeta na fakultetima društveno-humanističkih nauka. To je posebno važno ukoliko imamo u vidu i promenu paradigme u epistemologiji koja se dogodila tokom druge polovine XX veka, od apsolutističkog ka konceptu istine koji je okrenut subjektu i uslovljen kontekstom, perspektivom i diskursom. Ta promena je uzrokovala tzv. diskurzivni (ili jezički, odnosno kulturni) obrt u društvenim naukama, karakterističan za postmodernizam i poststrukturalizam. Naime, jezik je prema toj novoj paradigmi ne samo (statička) struktura već i dinamična „praksa koja opisuje, ali istovremeno i konstruiše načine na koje njegovi korisnici razumeju sebe, svoje društveno uređenje, istoriju i mogućnosti“ (Norton & Toohey, 2004, str. 1). Takva, sociokontekstualna perspektiva jezika može biti korisna u definisanju nove, kritičke prakse akademskog pisanja i diskursa.

⁶ Pod skrivenim kurikulumom se obično podrazumevaju sve one implicitne vrednosti koje se prenose u procesu učenja (i nisu povezane isključivo sa formalnim obrazovanjem, već svakom vrstom učenja). Za detaljnu raspravu o tom problemu i različitim aspektima skrivenog kurikuluma vid. na primer Margolis, 2001.

Akademsko pisanje

Univerzitetsko obrazovanje podrazumeva ne samo usvajanje određenih sadržaja već i „akulturaciju studenata u određenim akademskim praksama“ (Navarro, 2014, str. 29), to jest usvajanje društveno prihvaćenih normi za konstrukciju, razmenu i prenošenje znanja u univerzitetskom kontekstu, kao i usvajanje određenih naučnih, profesionalnih, jezičkih i širih društvenih ideologija putem kulture akademskog pisanja u određenoj akademskoj zajednici (Navarro, 2014).

Jedan od ključnih aspekata tog procesa akulturacije jeste upravo usvajanje praksi akademskog pisanja i razumevanja njihovog interaktivnog karaktera (Hyland, 2004). Praksa akademskog pisanja, pak, neposredno je povezana sa akademskim, tj. naučnim diskursom. U pitanju je, zapravo, kontinuum tekstova, akademskih i istraživačkih, koji se kreću od onih široko do onih usko specijalizovanih (Navarro, 2014). Akademski diskurs je izuzetno složen epistemološki i ideološki konstrukt koji presudno utiče na naše viđenje i doživljaj sveta (Haliday & Martin, 1993). Stoga su dekonstrukcija, razumevanje i ovladavanje elementima tog diskursa važni koraci ne samo u upoznavanja akademske kulture, njenog disciplinarnog karaktera i hijerarhijskih odnosa u njoj (Hyland, 2004) već i u postizanju ciljeva kritičke pedagogije, koja teži da obrazovanje pretvori u emancipatorski proces, ključan za razvoj istinski slobodnih pojedinaca i društva.

Akademsko pisanje podrazumeva ne samo jasno predstavljanje informacija već i poznavanje konteksta i kontrolu nad samim akademskim diskursom. Osim toga, znanje se u akademskom kontekstu ne samo prenosi već i kreira, to jest konstruiše, te stoga nov kontekst, odnosno novi društveni, politički, ekonomski i istorijski uslovi zahtevaju i nove akademske prakse koje nastaju u okvirima same akademske zajednice. Tu leži prostor za usklađivanje samog koncepta akademskog pisanja sa emancipatorskom agendom kritičke pedagogije. Kritička komponenta u samoj praksi akademskog pisanja jeste ono što osnažuje članove akademske zajednice i pomaže im da aktivno učestvuju u kreiranju i širenju znanja na korist celokupne zajednice. U narednom odeljku ću pokušati da objasnim šta je kritičko akademsko pisanje i kako može biti od pomoći u redefinisaju savremenih obrazovnih praksi, koje su poslednjih decenija pod snažnim i štetnim uticajem neoliberalnih ideologija.

Kritičko akademsko pisanje

Kanagaradža (Canagarajah, 2002) rezimira način na koji kritička orijentacija redefiniše praksu (akademskog) pisanja. Prema njegovom mišljenju, pisanje postaje:

1. od autonomnog, kontekstualno zavisnog procesa;
2. od individualnog, društvenog procesa;

3. od kognitivnog, materijalni proces;
4. od formalnog, ideološki proces;
5. od prostornog, istorijski proces.

Drugim rečima, pisanje nije povezano samo sa apstraktnim jezičkim normama i strukturama već predstavlja doživljaj sveta, stavove, vrednosti i uverenja osobe koja piše, odnosno pisanje je odraz ideologije; ne samo lične već i ideologije dominantne u određenom segmentu društva ili društvu uopšte. Pisanje je i praksa koja se dešava u konkretnom trenutku u vremenu i prostoru i koja zavisi od socioekonomskog statusa osobe koja piše. U pitanju je, dakle, dinamična društvena aktivnost, a ne inertna praksa.

Kanagaradža upravo stoga i insistira da podučavanje akademskom pisanju „ne sme stati na objašnjenju jezičkih struktura i retoričkih svojstava teksta, (već) moramo imati u vidu vrednosti, tj. ideologiju koju tekst prenosi, način na koji spoljni kontekst oblikuje kreiranje i recepciju teksta, kao i načine na koje neravnopravan status i identiteti pisaca i čitaoca oblikuju tekst“ (Canagarajah, 2002, str. 6). Drugim rečima, u kritičkom akademskom pisanju, studenti postaju senzibilisani na to kako „društveni konflikti, materijalna nejednakost, kulturne razlike i odnosi moći utiču na konstrukciju teksta“ (Canagarajah, 2002, str. 6).

Ovako definisano, kritičko akademsko pisanje postaje važno sredstvo u borbi protiv toksičnih efekata neoliberalizacije univerziteta. Kao praksa ne samo širenja već i kreiranja znanja, ono treba da ima u vidu sve izraze kulturne, rodne, klasne i drugih različitosti i da ih uvede u novu epistemološku orijentaciju svih društveno-humanističkih disciplina. To je moguće ako prethodno redefinišemo osnovne demokratske principe „glasa, učešća i solidarnosti, tako da u svojim praksama osporimo istorijske i savremene korene klasne, rodne, rasne, seksualne i religijske represije koje teže da nas liše humanosti“ (Darder, 2019, str. xii). Sve to je izvodljivo samo ukoliko akademsko pisanje razumemo kao kolaborativnu, a ne kompetitivnu aktivnost i praksu. Preduslov za tu promenu jeste, pre svega, osloboditi se načina razmišljanja koje je kolonizovala neoliberalna ideologija, a koja ustrojava celokupan sistem obrazovanja prema sveprisutnim „zakonima tržišta“.

Zašto i kako da akademsko pisanje bude kolaborativno a ne kompetitivno?

Učenje je društveni proces koji podrazumeva interakciju i saradnju. Na tim principima treba organizovati i akademsko pisanje kao „inherentno kreativan proces u kojem se znanje i ideje ne samo dele i prenose, već i stvaraju“ (Murray & Moore, 2006, str. 132).

Međutim, videli smo da je univerzitet, kao i sve druge javne institucije u poslednjih nekoliko decenija, pod snažnim uticajem neoliberalnih politika „novog javnog menadžmenta” i procesa „menadžeralizacije” (Berg, 2014; Darder, 2019; Díez Gutiérrez, 2018; Fairclough, 1992; Giroux, 2014; Murray & Moore, 2006) koji prenose ideologiju i prakse slobodnog tržišta na sve širi spektar društvenih sfera. Ti procesi podrazumevaju implementaciju tržišne logike i korporativnih vrednosti i u akademski kontekst te direktno utiču i na samu praksu akademskog pisanja.

Stoga, umesto da akademsko pisanje bude proces u kojem se neguje i širi znanje, ono postaje zatvoren prostor kompetitivnosti i individualnosti. Međutim, takva kompetitivnost je „disfunkcionalna” (Murry & Moore, 2006, str. 131) i kreira dodatne odnose hijerarhije i asimetrije u akademskoj zajednici pa znanje, koje bi trebalo da bude sredstvo emancipacije, postaje instrument za produblјivanje nejednakosti i neravnopravnosti (Freire, 2016). Jasno je da je koncept akademskog pisanja kao takmičarske prakse u suprotnosti sa principima kritičke pedagogije. Stoga samo akademsko pisanje koje počiva na principima solidarnosti i uzajamne podrške može biti korisno celokupnoj akademskoj (i široj društvenoj) zajednici i doprineti rekonceptualizaciji samog univerzitetskog obrazovanja.

Neki od predloga koje Marej i Mur daju kao preporuku za razvijanje kolaborativnog akademskog pisanja zasnivaju se na ideji da pisanje „nije samo iznošenje ideja i argumenata, već i proces generisanja znanja” (Murray & Moore, 2006, str. 132). Stoga predlažu brojne produktivne i kreativne aktivnosti za akulturaciju studenata u takvim akademskim praksama (Murray & Moore, 2006): artikulisanje ideja pisanjem na slobodne teme, međusobnu evaluaciju radova na osnovu kriterijuma za dobro pisanje koje su sami studenti kreirali (na primer, na osnovu prilagođenih uputstava iz naučnih časopisa), ispitivanje i promišljanje različitih retoričkih, gramatičkih, žanrovskih i argumentativnih formi i pravila i slično. Osim toga, mentorstvo i formiranje grupa za rad na određenim temama/projektima još jedan je dobar način potenciranja saradnje među akademcima; znanje tako i očigledno postaje proizvod saradnje a kritička evaluacija (tzv. *peer-review*) rada među saradnicima prilika za napredak i sazrevanje, umesto izvora tenzije i anksioznosti. Takva pedagogija nije ograničena na specifične predmete već je primenjiva na sve univerzitetske programe i studije, budući da humanistički etos ne poznaje granice među disciplinama⁷.

⁷ Svakako, u okviru pojedinačnih disciplina moguće je i potrebno razviti posebne silabuse akademskog pisanja prilagođene (tematski, stilski i dr.) njenim konkretnim potrebama.

Takođe, akademsko pisanje treba za studente da postane sredstvo prenošenja aspekata njihovog sopstvenog (rodnog, nacionalnog, kulturnog i dr.) identiteta i sopstvene kulture, koja je često drugačija od kulture njihovih profesora. Zato je neophodno uvesti interpretativnu dimenziju u diskurs kako studenata, tako i profesora. Za akademske zajednice i institucije ta interpretativna dimenzija je od suštinskog značaja; te zajednice i institucije treba da „prepoznaju u studentu aktivnog subjekta sa jedinstvenom istorijom, težnjama i resursima, ali i da razumeju na koji način one doprinose oblikovanju pozicije i uloge studenata u društvu“ (Morita, 2009, str. 458).

Interpretativna dimenzija treba da postane element socijalizacije u praksi akademskog pisanja i akademskog diskursa. Ta socijalizacija je proces koji podrazumeva da se u njemu studenti nauče „kako da kompetentno i prikladno učestvuju u diskurzivnim praksama određene akademske zajednice“ (Morita, 2009, str. 444), da razumeju vrednosti, pozicije i potrebe različitih (grupa) učesnika u datoj akademskoj zajednici, kao i hijerarhijske odnose moći među njima. Hijerarhijski odnosi u akademskom zajednicama, pak, nisu unapred zadati već dinamički i kontekstualno zavisni, te pojedinci mogu da se suprotstave ili selektivno usvoje dominantne diskurse i strukture moći u svojoj akademskoj zajednici (Benesch, 2000). Dakle, već sam proces upoznavanja i socijalizacije studenata u akademске prakse i diskurse može i treba da bude usmeravan emancipatorskim principima kritičke pedagogije. Kada je u pitanju akademsko pisanje, kao jedna od centralnih praksi univerzitetskog obrazovanja, neophodno je predstaviti je studentima od samog početka kao aktivnost koja podrazumeva interakciju, sinergiju, saradnju, koja je od značaja ne samo za pojedince već i za instituciju (univerzitet) u okviru koje se odvija, za akademsku, pa i za širu društvenu zajednicu.

Dakle, umesto da budu odgajani u pedagogiji koja počiva na merenjima, testiranju, „apolitičnosti“ i negiranju kritičkog mišljenja, studentima su potrebni univerzitetsko okruženje i pedagogija koji ih podstiču da se kritički odnose prema „materijalnim odnosima moći i ideološkim silama koje strukturiraju njihov svakodnevni život“ (Giroux, 2014, str. 68–69). Kako sva ovde navedena razmatranja pokazuju, akademsko pisanje može biti važno oružje za sprovođenje te obrazovno-društvene agende. Ukoliko se akademsko pisanje organizuje kao kritička, interpretativna i kolaborativna praksa putem koje studenti bivaju ne samo socijalizovani u akademskom diskursu već i uče kako da taj diskurs, kao i znanje koje se kroz njega širi i stvara, kontrolišu i menjaju, tada se u akademskoj zajednici šire principi solidarnosti i saradnje a sama zajednica se oslobađa povlađivanja korporativnim vrednostima (Murray & Moore, 2006).

Zaključak

Univerzitet je jedna od ključnih institucija demokratskog društva, prostor slobode i kritičkog promišljanja, a pedagoške prakse u okviru univerziteta moraju biti „u skladu sa idealom dobrog društva“ (Giroux, 2014, str. 64). Međutim, u poslednjih nekoliko decenija, univerzitet i univerzitetske prakse – kako globalno, tako i u našoj zemlji – nalaze se pod stalnim, snažnim i pogubnim uticajem neoliberalizma, globalno dominantnog ekonomskog, političkog i društvenog uređenja, ali i ideologije koja oblikuje sve sfere naših društvenih i privatnih života. Neoliberalne politike, koje se u različitoj meri sprovode globalno, na većini univerziteta dovode do „zamenjivanja međusobne razmene kompetencijom, jednakosti nejednakošću i pretvara(ju) akademsku zajednicu u ljudski kapital“ (Berg et al., 2016, str. 1). Međutim, istovremeno sa jačanjem tendencija neoliberalizacije, koje se ogledaju u različitim oblicima privatizacije, komodifikacije i deregulacije javnog obrazovanja, u skladu sa neoliberalnom logikom „slobodnog tržišta“, raste i otpor takvim politikama. Kako brojne studije pokazuju, neoliberalizacija univerziteta direktno ugrožava slobodu i demokratiju u društvu (Díez Gutiérrez, 2018; Giroux, 2009, 2014). Zato je borba protiv neoliberalnog, „korporativnog univerziteta“ (cf. Giroux, 2009) neposredno povezana sa idejom obrazovanja kao procesa formiranja slobodnih, emancipovanih građana i građanki, sposobnih da kritički promišljaju materijalni i ideološki kontekst svojih ličnih i društvenih života. Drugim rečima, tim negativnim tendencijama u savremenim obrazovnim politikama može se efikasno suprotstaviti specifična pedagogija, ona koja služi kao „kritička intervencija“ (Giroux, 2009, str. 64), koja ukazuje na to da obrazovanje nije samo dekontekstualizovan proces prenošenja znanja već i razumevanje okolnosti u kojima se taj proces odigrava, kao i sposobnost da se ono kontroliše, kreira i koristi kao javno dobro. Pedagogija koja ima ovako visoko postavljene ciljeve, koja se rukovodi opštim dobrom i emancipacijom, jeste kritička pedagogija.

Akademsko pisanje, naročito u okviru društveno-humanističkih nauka, značajan je činilac za postizanje ciljeva ovako postavljene agende kritičke pedagogije. Važno je ovu fundamentalnu akademsku aktivnost konstruisati kao kolaborativnu praksu koja će biti svojevrsan vid otpora širenju neoliberalne ideologije u visokom obrazovanju. Naime, ukoliko želimo da obrazovanje ostane opšte, javno dobro i sredstvo za postizanje pravednijeg i inkluzivnog društva, moramo dekolonizovati sve naše akademske prakse od onih politika koje ceo obrazovni proces definišu kroz zakone tržišta i kompetencije, promovišući tako suštinsku nejednakost i svojevrsni društveni darvinizam. Stoga akademsko pisanje treba da bude zasnovano na istim onim principima na kojima treba da počiva celoku-

pno obrazovanje, na svim nivoima: na principima solidarnosti i kolaborativnosti, gde celokupna akademska zajednica promišlja i odlučuje o sadržajima i načinima učenja i podučavanja, vodeći računa ne samo o kompetencijama profesora i studenata već i o celokupnom društvenom, ekonomskom, političkom i afektivnom kontekstu u kojem se obrazovanje odvija. Takav, konstruktivistički pristup obrazovanju uopšte i akademskom pisanju konkretno u službi je stvaranja znanja koje se neprestano stvara i razvija, čime obrazovanje postaje istinski emancipatorsko i zalag stvaranja demokratskog, inkluzivnog i pravednog društva.

Reference

- APPLE, M. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd edition). London/New York: Routledge.
- APPLE, M. (2011). Global Crisis, Social Justice and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222–234.
- ARCHER, L. (2008). The new neoliberal subjects? Young/er academic's constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265–285.
- BENESCH, S. (2000). *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERG, L. D. (2014). Rethinking PhD in the age of neoliberalization. *GeoJournal* (80), <https://doi.org/10.1007/s10708-014-9574-6>
- BERG, L. D., HUIJBENS, E. H. GUTYON LARSEN, H. (2016). Producing Anxiety in the Neoliberal University. *The Canadian Geographer*, 1–13, <https://doi.org/10.1111/cag.12261>
- BORI, P. (2018). *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism*. Routledge: London.
- BRULÉ, E. (2004). Going to the market: Neoliberalism and the social construction of the university student as an *autonomous consumer*. In M. Reimer (Ed.). *Inside Corporate University: Women in the Academy Speak Out*. (pp. 247–264). Toronto: Sumach Press.
- CANAGARAJAH, A. S. (2002). *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. Michigan: University of Michigan Press.
- DARDER, A. (2019). Foreword. In D. Bottrell & C. Manathunga (Eds.). *Resisting Neoliberalism in Higher Education. Volume I: Seeing Through the Cracks* (pp. i–x). Cham: Palgrave Macmillan.
- DARDOT, P. & LAVAL, C. (2014). *The New Way of the World: On Neoliberal Society*. London/ New York: Verso.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. London: Polity.
- FOUCAULT, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of Prison*. New York: Random House.
- FREIRE, P. (2016 [1974]). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra.

- GIROUX, H. & PENNA, A. (1979). Social Education in the Classroom: the Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21–42.
- GIROUX, H. (2009). Democracy's Nemesis. The Rise of the Corporate University. *Critical Methodologies*, 9(5), 669–695, <https://doi.org/10.1177/1532708609341169>
- GIROUX, H. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- GROENKE, S. & HATCH, J. A. (Eds.) (2009). *Critical Pedagogy and Teacher Education in Neoliberal Era*. New York: Springer.
- HALLIDAY, M. A. K. & MARTIN, J. R. (Eds.). (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Bristol/London: Falmer Press.
- HARVEY, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- HYLAND, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- MARGOLIS, E. (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. Routledge: London/ New York.
- MAYO, P. (2014). Paulo Freire, Globalisation, and Emancipatory Education. *Andragoške studije*, 2, 21–38.
- MONCHINSKI, T. (2008). *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. New York: Springer.
- MORITA, N. (2009). Language, culture, gender, and academic socialization. *Language and Education*, 23(5), 443–460, <https://doi.org/10.1080/09500780902752081>
- MURRAY, R. & MOORE, S. (2006). *The Handbook of Academic Writing. A Fresh Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- NAVARRO, F. (ed.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Filo:UBA.
- NORTON, B. & TOOHEY, K. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAMBURRI, R. (2013). The PhD is in need of revision. *University Affairs/Affaires universitaires*, 3(13), 12–20.

Ana Kuzmanović Jovanović⁸
Faculty of Philology, University of Belgrade

Academic Writing from the Perspective of Critical Pedagogy: A Form of Resistance to Neoliberal Ideology in Higher Education

Abstract: The goal of this paper is to introduce, by pointing out the great influence of the ideology of neoliberalism on certain transformations of modern educational policies, the possible forms of resistance to these policies, relying on the framework of critical pedagogy and focusing on the practice of academic writing on the level of university education. I begin with the premise that it is of vital importance for true democracy that the university becomes and remains the area of emancipation and freedom, not just academic freedom but also freedom of the wider social community. I proceed to explain how and why neoliberalism jeopardizes this important social-historical role of the university. I suggest the principles and agenda of critical pedagogy as a form of resistance to the spread of these harmful policies at the university. In the end, I present the concept of academic writing based on the principles of solidarity and collaboration as an important element of redefining academic practices in accordance with the requirements of critical pedagogy, for the sake of preservation of the humanistic bases of university education.

Key words: critical pedagogy, neoliberalism, higher education, educational policies, academic writing

⁸ Ana Kuzmanović Jovanović, PhD, associate professor at the Department of Iberian Studies at the Faculty of Philology in Belgrade (ana.kuzmanovic@gmail.com, akuzmanovic@fil.bg.ac.rs).