

Arhitektura kontrole i strukturirana autonomija: Od dekonstrukcije disciplinarne moći do uspostave epistemičke agencije u obrazovanju

The Architecture of Control and Structured Autonomy: From the Deconstruction of Disciplinary Power to the Establishment of Epistemic Agency in Education

Autor: Davor Moravek

Sažetak

Ovaj rad provodi kritičku i povijesnu dekonstrukciju masovnog obveznog obrazovanja, argumentirajući da suvremeni sustav nije u stanju krize uslijed pukih logističko-tehničkih nedostataka, već zato što konzistentno reproducira strukturne obrasce bihevioralne kontrole, najčešće nauštrb istinskih emancipatorskih ciljeva. Analizom asimilacije pruskog modela i utjecaja američkog filantrokapitalizma, rad mapira kompleksnu povijesnu genezu „skrivenog kurikuluma”, pokazujući kako su imperativi industrijske efikasnosti sustavno potisnuli prosvjetiteljske ideale. Oslanjajući se na svjesni metodološki eklekticizam, odnosno principijelni pluralizam, tekst koristi koncepte Michela Foucaulta (disciplinarna moć, normalizacija) kao dijagnostički alat za analizu institucionalne hegemonije, dok normativni izlaz utemeljuje u kantovskoj etici autonomije i deweyevskoj participativnoj demokraciji. Uključivanjem filozofskog okvira epistemičke nepravde te recentnih neuroznanstvenih dokaza, demonstrira se da tradicionalne institucije inhibiraju intelektualnu autonomiju i intrinzičnu motivaciju. Kao odgovor na te izazove, rad predlaže prelazak na hibridne modele „strukturirane autonomije”, argumentirajući da oni ne predstavljaju puki pedagoški kompromis, već kvalitativno novu pedagošku epistemologiju i kognitivnu arhitekturu učenja. Radikalna inovacija ovog pristupa očituje se u analizi suvremenih kriza – pandemijskog vakuuma samoregulacije, patologije helikopter-roditeljstva, rasta neurodivergentnosti i demografske depopulacije – koje nedvojbeno razotkrivaju epistemološki slom tradicionalne paradigme. Konačni je cilj uspostava obrazovnog okvira koji omogućuje razvoj epistemičke agencije, čime učenik preuzima metakognitivnu odgovornost nad vlastitim cjeloživotnim razvojem.

Ključne riječi: disciplinarna moć, epistemička agencija, strukturirana autonomija, hibridni modeli, skriveni kurikulum, principijelni pluralizam, pedagoška epistemologija, neurodivergentnost.

Abstract

This paper conducts a critical and historical deconstruction of mass compulsory education, arguing that the contemporary system is not in a state of crisis due to mere logistical or technical shortcomings, but rather because it consistently reproduces structural patterns of behavioral control at the expense of genuine emancipatory goals. By analyzing the assimilation of the Prussian model and the influence of American philanthrocapitalism, the paper maps the complex historical genesis of the "hidden curriculum," demonstrating how imperatives of industrial efficiency systematically suppressed Enlightenment ideals. Relying on conscious methodological eclecticism—specifically principled pluralism—the text utilizes Michel Foucault's concepts (disciplinary power, normalization) as a diagnostic tool to analyze institutional hegemony, while grounding its normative exit in the Kantian ethics of autonomy and Deweyan participatory democracy. Incorporating the philosophical framework of epistemic injustice and recent neuroscientific evidence, the paper demonstrates that traditional institutions inhibit intellectual autonomy and intrinsic motivation. In response to these challenges, the study advocates for a transition to hybrid models of "structured autonomy," arguing that they do not represent a mere pedagogical compromise, but rather a qualitatively new pedagogical epistemology and cognitive architecture of learning. The radical innovation of this approach is manifested in the analysis of contemporary crises—the pandemic vacuum of self-regulation, the pathology of helicopter parenting, the rise of neurodivergence, and demographic depopulation—which undeniably expose the epistemological breakdown of the traditional paradigm. The ultimate goal is the establishment of an educational framework that facilitates the development of epistemic agency, empowering students to assume metacognitive responsibility for their lifelong development.

Keywords: disciplinary power, epistemic agency, structured autonomy, hybrid models, hidden curriculum, principled pluralism, pedagogical epistemology, neurodivergence.

Uvod: Strukturni obrasci, intelektualni monopoli i teleologija obrazovanja

Suvremeni obrazovni diskurs redovito je obilježen raspravama o neprekidnoj krizi školstva. S jedne strane, pedagozi upozoravaju na rastuću učestalost anksioznosti i stresa među mladima, izravno povezanu s pritiscima visokorizičnih standardiziranih testiranja. S druge strane, analitičari bilježe dramatičan pad kognitivne fleksibilnosti – vještine koja je esencijalna u postindustrijskom društvu 21. stoljeća. Prevladavajući javni narativ ovu situaciju najčešće tumači kao tehnički „kvar” u sustavu, tražeći rješenja u puko administrativnim reformama. Međutim, kritička analiza masovnog obveznog školstva nudi i zahtijeva daleko dublju perspektivu.

Glavna teza ovog rada jest da moderni obrazovni sustav nije u stanju disfunkcije zbog logističkih nedostataka, već da konzistentno reproducira obrasce kontrole ponašanja na štetu emancipatorskih ciljeva. Iako je evolucija od dogmatskog autoriteta k onom temeljenom na razumu i znanosti povijesno predstavljala trijumf institucija (Furedi, 2013), arhitektura obveznog školstva snažno je i trajno oblikovana zahtjevima industrijskog kapitalizma. Oslanjajući se na foucaultovsku analizu moći (Foucault, 1975, 1980), rad promatra kako institucije strukturiraju legitimno znanje, oblikujući subjekte koji se tom znanju podvrgavaju. Osvještavanje ove dinamike iznimno je važno u suvremenom dobu rastućih intelektualnih monopola (Rikap, 2021) i oligopola u znanstvenom izdavaštvu (Larivière et al., 2015). Preispitivanje načina na koji rane obrazovne institucije legitimiraju stručnost postaje ključno za razumijevanje današnje krize ekspertize i vraćanje poljuljanog povjerenja javnosti u znanost (Nichols, 2017).

Prije prelaska na genealogijsku analizu, nužno je jasno utvrditi teleološko načelo koje vodi ovaj rad: zašto se *epistemička agencija* postavlja kao normativno superioran cilj u odnosu na puku socijalnu koheziju i industrijsku efikasnost? Koncept epistemičke agencije (Anderson, 2006, 2012) označava sposobnost pojedinaca da sudjeluju u proizvodnji, evaluaciji i distribuciji znanja unutar društvenih praksi strukturiranih prema idealima jednakosti i javne opravdivosti. Ova koncepcija nalazi snažno uporište u pragmatističkoj pedagogiji Johna Deweya, osobito u djelu *Democracy and Education* (1916), gdje se učenje ne razumije kao pasivna transmisija sadržaja, nego kao participativni proces kroz koji pojedinci razvijaju kapacitet za refleksivno djelovanje unutar zajednice. Epistemička agencija normativno je superiorna jer nadilazi instrumentalne modele i uspostavlja temelj za participativnu demokraciju. Građani tu nisu recipijenti tuđih (monopoliziranih) spoznaja, već suvereni subjekti sposobni prepoznati dezinformacije, propitivati autoritet i kritički oblikovati stvarnost.

Kako bismo adekvatno analizirali ovaj problem, usvajamo svjesni *metodološki eklekticism*. Preciznije rečeno, rad primjenjuje principijelni pluralizam – stajalište prema kojem različite razine analize zahtijevaju različite teorijske okvire, uz eksplicitnu elaboraciju zašto. Genealogiju i antiumanističku analitiku moći Michela Foucaulta koristimo ograničeno, kao dijagnostički instrument za razotkrivanje historijski kontingentnih dispozitiva znanja i moći (Foucault, 1975, 1978). Međutim, zbog Foucaultove eksplicitne suspenzije normativnih temelja, njegova se perspektiva pokazuje nedostatnom za artikulaciju kriterija emancipacije. Stoga, na razini normativnog izvoda, napuštamo foucaultovsku poziciju i rehabilitiramo transcendentni subjekt i etiku autonomije u tradiciji Immanuela Kanta (1785/1993), gdje se normativnost utemeljuje u sposobnosti razuma da sam sebi daje zakon. Ova dvostruka gesta omogućuje analitičku oštrinu

dekonstrukcije uz zadržavanje jasne normativne i emancipacijske orijentacije.

Konačno, akademska reflektivnost nalaže priznanje imanentnog paradoksa: sami čin pisanja ovog rada oslanja se na akademski aparat citiranja i legitimizacije – upravo one mehanizme institucionalnog monopola koje tekst propituje. Taj je paradoks nužan prvi korak u korištenju alata sustava za njegovu vlastitu dekonstrukciju, što Bourdieu (1990) naziva sociološkom objektivizacijom vlastitog polja.

Povijesni kontekst: Kontradiktorne sile obveznog školstva

Prelazak s decentraliziranih oblika učenja na masovno obvezno školovanje nije bio jednoznačan proces. Kako ističu povjesničari obrazovanja (Labaree, 1997; Tyack, 1974), uspostava javnog školstva bila je rezultat kompleksnog preklapanja prosvjetiteljskih ideala i kontradiktornih društvenih i ekonomskih motiva.

Višestruki motivi i asimilacija pruskog modela

Reforma koju su predvodili rani progresivci primarno je potaknuta idealima građanskog opismenjavanja i suzbijanja eksploatacije dječjeg rada u ranom kapitalizmu. Obvezno školovanje služilo je i kao moćan mehanizam za brzu asimilaciju golemih valova imigranata u Sjedinjenim Američkim Državama (Tyack, 1974). Ipak, unatoč emancipatorskim impulsima, sam pruski model provedbe koji je usvojen – obilježen strogim dobnim razredima i rigidnom hijerarhijom – duboko je u temelje sustava usadio mehanizme socijalne kontrole. Ovdje je na djelu ono što Foucault (1975) definira kao *prostornu distribuciju tijela*; učenici su raspoređeni u jasno odijeljene prostorno-vremenske jedinice ne radi kognitivne optimizacije učenja, već radi lakšeg nadzora, discipline i upravljanja masama.

Filantropski utjecaj, industrijska logika i tenzija ciljeva

Na prijelazu u 20. stoljeće, snažan utjecaj na oblikovanje strukture obrazovanja imao je Odbor za opće obrazovanje (eng. *General Education Board* – GEB), financiran od strane obitelji Rockefeller. Djelovanje GEB-a plastično ilustrira složenost paternalističke filantropije (filantropkapitalizma). Promičući uski vokacionalizam usmjeren na obiteljsko domaćinstvo i poljoprivredu, Odbor je u praksi limitirao socioekonomsku mobilnost djece iz ruralnih i radničkih krajeva, dizajnirajući kurikulum tako da savršeno reproducira postojeće klasne odnose i osigura stabilnu radnu snagu (Heffron, 1997).

Utjecaj industrijske logike na samu učionicu najočitiji je u primjeni principa „znanstvenog upravljanja” Fredericka Winslowa Taylora (1911), koji je težio maksimalnoj efikasnosti kroz strogu standardizaciju postupaka. Zanimljivo je primijetiti tenziju tog vremena: teoretičari poput Alexandera Inglisa (1918) snažno su zagovarali „socijalno-građanski cilj” i individualistički, razvojni pristup. Međutim, pod teškim pritiskom ekonomskih imperativa i masovnosti, sustav je dugoročno favorizirao Taylorovu efikasnost nad Inglisovim građanskim idealima. Rezultat te pobjede industrijske tenzije jest učionica koja do danas funkcionira kao klasični aparat disciplinarne moći.

Psihološke implikacije: Normalizacija, diskurs i skriveni kurikulum

Takva strukturna arhitektura ostavlja duboke i često nevidljive posljedice na kognitivni razvoj i poimanje sebe. Za analitičko razumijevanje tog utjecaja ključno je okrenuti se teoriji pedagoškog diskursa Basila Bernsteina (1975) te analizi „skrivenog kurikuluma” Michaela Applea (1990) (usp. Gatto, 1992) – skupa nepisanih pravila i rituala kroz koje institucija implicitno podučava konformizmu.

Hermeneutička nepravda, simboličko nasilje i konstrukcija „činjenica”

Škola funkcionira kao primarni prostor u kojem se perpetuira intelektualna ovisnost. Ovu dinamiku najpreciznije objašnjava koncept *epistemičke i hermeneutičke nepravde* (Fricker, 2007) u kombinaciji s Bourdieuovim *simboličkim nasiljem* (Bourdieu, 1990). U tradicionalnom sustavu, učenik se suočava s oduzimanjem vjerodostojnosti vlastitom iskustvu. On najčešće ne posjeduje apstraktni konceptualni aparat da artikulira svoje kognitivno nezadovoljstvo mehanizmom podučavanja. Kada izrazi dosadu, otpor ili atipičan način zaključivanja, njegova se reakcija a priori patologizira kao nedostatak discipline.

Oslanjajući se na sociološku dekonstrukciju znanstvenog rada Latoura i Woolgara (1979), možemo uočiti kako obrazovne institucije preuzimaju monopol nad izgrađivanjem neupitnih „činjenica”. Institucija uspostavlja rigidnu hijerarhiju u kojoj samo birokratski verificiran kurikulum posjeduje istinu, svodeći učenika na pasivnog primatelja čije se individualno epistemološko iskustvo sustavno obezvređuje.

Motivacija i biheviorističko istiskivanje

Masovno obrazovanje se u regulaciji ponašanja uvelike oslanja na ekstrinzične mehanizme kontrole i nagrade. Edukacijski teoretičar Alfie Kohn (2018) upozorava da se transakcijskim modelom (ocjene za poslušnost) direktno potkopava intrinzična želja za učenjem. Ova kritika danas je snažno poduprta nalazima *Teorije samoodređenja* (Deci & Ryan, 2000). Njihova istraživanja neurobiološki i psihološki dokazuju da vanjski motivatori djeluju kroz destruktivni mehanizam „istiskivanja” (eng. *crowding out*); u trenutku kada se djetetov kognitivni fokus dominantno prebaci na izbjegavanje kazne ili dobivanje ocjene, njegova autonomna, intrinzična akademska motivacija rapidno i mjerljivo opada.

Testiranje kao instrument normalizacije i kulturalni otpor

Sagledana kroz strog foucaultovski okvir, standardizirana testiranja ne predstavljaju puki alat procjene, već su vrhunski instrument *normalizacije* (Foucault, 1975). Test ne mjeri isključivo usvojeno znanje; njegova dublja funkcija je da uspostavlja normu (matematički prosjek) te kvantificira i hijerarhizira devijacije. Time se svako kognitivno odstupanje pretvara u patologiju koja zahtijeva korekciju, ostavljajući minimalan prostor za divergentno mišljenje.

Ipak, slika bi bila nepotpuna bez analize učeničkog otpora. Klasična etnografska studija Paula Willis (1977) zorno prikazuje da učenici (posebno oni iz radničke klase) nisu tek pasivni i bespomoćni recipijenti disciplinarne moći. Oni razvijaju snažan, aktivan kulturalni otpor kroz ironiju, subverziju i uspostavu anti-akademske norme. Međutim, i tu leži tragedija skrivena u arhitekturi kontrole: taj otpor, iako manifestacija agencije, paradoksalno vodi ka

reprodukciji njihove vlastite društvene marginalizacije. Budući da je njihov bunt usmjeren isključivo protiv *manifestnog* kurikuluma i vidljivog autoriteta nastavnika, *skriveni* kurikulum kapitalističkih odnosa ostaje netaknut, a učenici sami sebe diskvalificiraju iz sfere intelektualnog napretka.

Operacionalizacija autonomije: Od deregulacije do epistemičke agencije

Kritika obveznog obrazovanja prečesto rezultira naivnim pozivima na potpunu deregulaciju i ukidanje institucija. No, kako bi alternativa bila pedagoški obranjiva, društveno pravedna i kognitivno efikasna, nužno je prvo precizno definirati što je točno normativni cilj obrazovnog procesa.



Konceptualizacija i mjerljivost epistemičke agencije

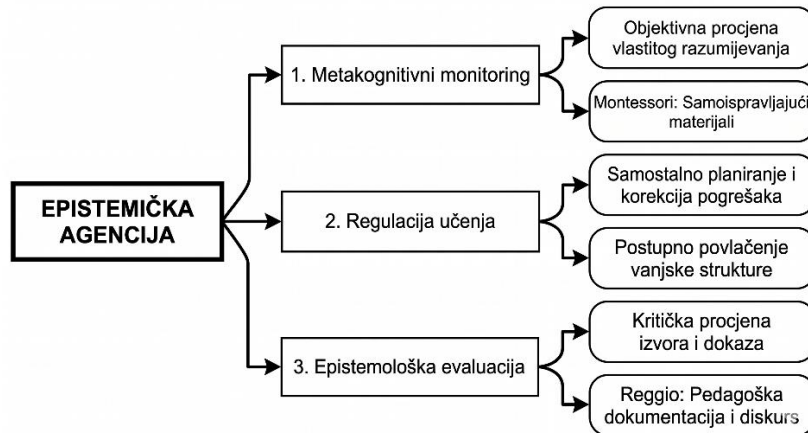
Oslanjajući se na radove iz kognitivne psihologije (Flavell, 1979) i suvremene epistemologije (Anderson, 2006, 2012; Betzler, 2013), *epistemičku agenciju* definiramo kao visoko razvijenu sposobnost aktivnog i svjesnog upravljanja vlastitim procesima stjecanja znanja (Piaget, 1948; Garrison, 1997). Ovaj se kapacitet ne odnosi na puko „slobodno mišljenje”, već se manifestira kroz precizne, mjerljive vještine:

Metakognitivni monitoring: sposobnost objektivne procjene vlastitog (ne)razumijevanja i tolerancije na neizvjesnost.

Regulacija učenja: samostalno planiranje ciklusa učenja, te detekcija i korekcija pogrešaka.

Epistemološka evaluacija: kritičko propitivanje izvora, i krucijalno, sposobnost *falsifikacije* (Popper, 1959) vlastitih kognitivnih pretpostavki.

Ostvarivanje ovakve razine transparentnosti i agencije osobito je ključno u suvremenom mrežnom dobu i kulturi otvorenih znanosti (Nielsen, 2011; Nosek et al., 2015), gdje sposobnost selekcije informacija vrijedi više od memoriranja istih.



Ograničenja radikalne deregulacije i klasna reprodukcija

Najekstremniji izraz obrazovne deregulacije pronalazimo u filozofiji radikalnog neškolanja (eng. *radical unschooling*). Slično kao što je Ivan Illich (1971) upozoravao na opasnosti institucionalnog monopola težeći desholarizaciji društva, suvremeni zagovornici neškolanja teže potpunom brisanju državnog kurikula. Međutim, kritička pedagogija nas ozbiljno upozorava na opasne društvene implikacije takvih „libertarijanskih” rješenja.

Teoretičari poput Michaela Applea (1990) i Henryja Giroux (2011) argumentiraju da ekstremna privatizacija i deregulacija obrazovanja zapravo pretvaraju učenje u tržišnu robu. Interpretirano kroz teoriju kapitala Pierrea Bourdieua (1988), modeli radikalnog neškolanja nesvjesno počivaju na dubokim klasnim privilegijama. Djeca visokoobrazovanih roditelja u *unschooling* okruženju napreduju isključivo zato jer su im domovi već prepuni implicitnih resursa i naslijeđenog kulturnog kapitala. Primjena istog modela na marginalizirane skupine izravno bi i brutalno pojačala društvene nejednakosti. Potpuno napuštanje javnog sustava eliminira školu kao ono što Giroux (2011) naziva posljednjim „javnim prostorom demokratskog susreta”, dokidajući kolektivnu dimenziju učenja.

Mehanika strukturirane autonomije i obaranje Dunning-Krugerovog efekta

Pravi odgovor leži u hibridnim modelima „strukturirane autonomije” (primjerice, Montessori metoda i *Reggio Emilia* pristup). Površna kritika mogla bi ustvrditi da je to tek kompromis unutar poznate dihotomije između autoriteta i slobode (*argumentum ad temperantiam*). Međutim, strukturirana autonomija u potpunosti rekonfigurira taj odnos tako što autonomiju shvaća kao emergentno svojstvo koje nastaje upravo *unutar* pažljivo dizajniranih normativnih okvira (Anderson, 2006; Dewey, 1916). Dok u tradicionalnom sustavu struktura služi konformnosti, u hibridnim modelima ona djeluje isključivo kao *kognitivna skela*.

Sjajan primjer ove kognitivne arhitekture vidljiv je u Montessori metodi (Montessori, 1948). Njena didaktika inkorporira princip „ugrađene kontrole pogreške”; samoispovljajući materijali dizajnirani su tako da omogućuju djetetu korekciju bez vanjske (učiteljske) intervencije. Kroz ovo, dijete prirodno internalizira ciklus predikcije i samoevaluacije (Flavell, 1979). Najveća vrijednost ove rane autonomije jest prevencija arogancije i ranjivosti na tzv. *Dunning-Krugerov efekt* (Kruger &

Dunning, 1999). Dijete kontinuiranim samostalnim uvidom u grešku uči kako objektivno kalibrirati vlastito neznanje. Empirijska potpora (Lillard & Else-Quest, 2006) pokazuje da djeca u takvim okruženjima postižu značajno više razine internalizirane samoregulacije.

S druge strane, *Reggio Emilia* pristup dopunjuje ovu sliku praksom „pedagoške dokumentacije” (transkripti razgovora, dječje teorije, fotografije procesa). Dokumentacija funkcionira kao eksternalizirani kognitivni zapis, čime se evaluacija miče iz ruku autoriteta i pretvara u socijalno distribuiran proces (Malaguzzi, 1993). To zahtijeva i omogućuje radikalnu demokratizaciju učionice. Uloga nastavnika transformira se iz transmitera znanja u facilitatora epistemčkih praksi.

Paradoks otpora i institucionalizacija disonance

Kritika bi bila naivna ako bi pretpostavila da će učenici u hibridnim modelima postati savršeno poslušni. U kontekstu strukturirane autonomije otvara se pitanje: može li razvoj epistemčke agencije generirati sofisticiraniji oblik otpora (za razliku od onog opisanog kod Willisa) – usmjeren ne samo na ponašanje, nego i na epistemološke okvire samog facilitatora?

Takav *sebedisruptivni* otpor nije regresivan; on signalizira visoku razinu kritičke autonomije. Ako hibridni model nema ugrađene mehanizme za apsorpciju takvog otpora u deliberativni proces, riskira pretvaranje u suptilnu „meku diktaturu”. Održiv model strukturirane autonomije mora stoga svjesno institucionalizirati produktivnu disonancu kroz demokratske prakse normiranja pravila, omogućujući da otpor postane motor kolektivnog učenja (Freire, 1970). Usvajajući ono što bell hooks (1994) naziva *pedagogijom transgresije*, takav model svjesno osvaja i održava „uznemirenu učionicu” kao nužan preduvjet autentičnog demokratskog sazrijevanja.

Empirijska verifikacija i rješavanje teorijskih paradoksa

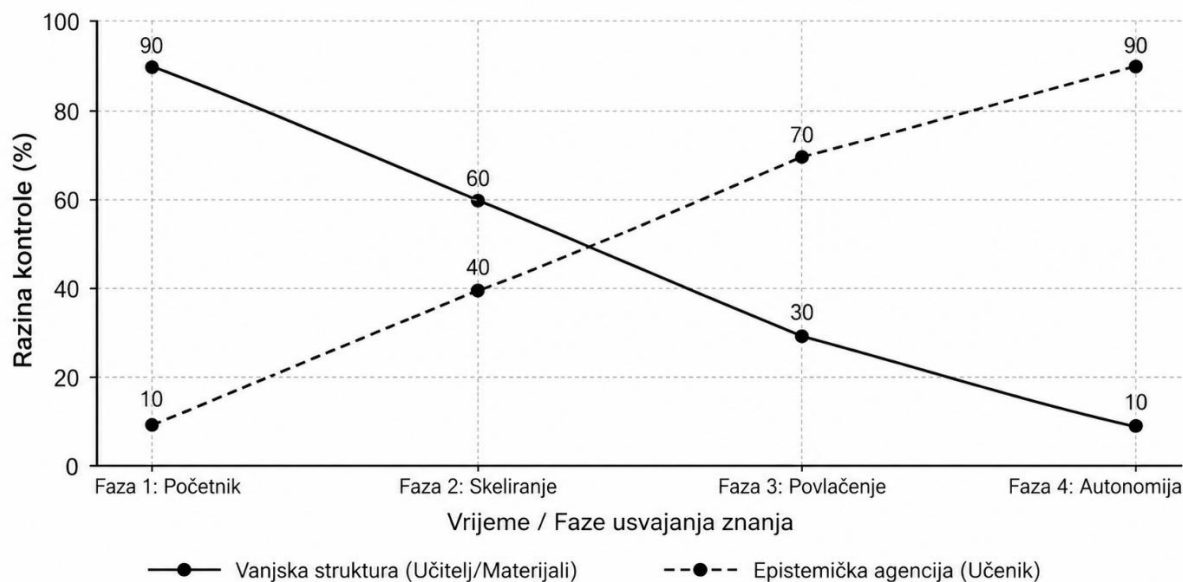
Za znanstvenu evaluaciju modela nužno je izložiti ga strogim metrikama kognitivne znanosti.

Paradoks Izravne instrukcije (DI) i postupno povlačenje

Kapitalna meta-analiza (Stockard et al., 2018) potvrđuje da tvrdi bihevioralni modeli Izravne instrukcije (eng. *Direct Instruction*) ostvaruju iznimno velike prosječne efekte ($d \approx 0.60 - 0.80$). Slično, istraživanja (Lazonder & Harmsen, 2016) dokazuju da *vođeno* istraživačko učenje značajno nadmašuje minimalno vođeno otkrivanje (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006). Iako kod meta-analiza valja zadržati oprez zbog dokazane publikacijske pristranosti (Ioannidis, 2005), ovi podaci nepobitno indiciraju da je eksplicitno strukturiranje apsolutno neophodno za smanjenje opterećenja radne memorije kod početnika.

Ovdje moramo razriješiti prividni paradoks: zašto hibridni modeli (koji teže autonomiji) uopće priznaju nalaze DI-ja? Strukturirana autonomija priznaje *kognitivnu mehaniku* vođene instrukcije (učinkovito usmjeravanje pažnje), ali nedvosmisleno odbacuje njezinu *bihevioralnu epistemologiju* u kojoj je učenik tretiran kao prazna posuda. Odgovor leži u strategiji kognitivnog skeliranja i postupnog povlačenja (eng. *scaffolding and fading*). Učenje uvijek započinje visoko strukturirano, no ključni mehanizam uspostave agencije jest faza svjesnog, planiranog uklanjanja vanjske strukture razmjerno rastu kompetencije učenika. Bez faze povlačenja (*fading*), ostajemo zarobljeni u Foucaultovoj disciplini.

Razvoj epistemičke agencije kroz vrijeme



Ograničenja i empirijski kontraargumenti

Znanstvena praksa nalaže izravno suočavanje s ograničenjima. Često citirana studija Graya i Riley (2015) o adultnim *unschoolerima* navodi impresivne stope upisa na visoko obrazovanje (83 %). Međutim, takve studije pate od malog uzorka (N = 75), retrospektivnog samoizveštavanja i ogromne pristranosti samoselekcije specifične demografije. Slično vrijedi i za takozvane „demokratske škole” (npr. Sudbury); iako bilježe visoke stope samoprocjene sreće, takve subjektivne metrike ne omogućuju robusnu generalizaciju u društvu koje i dalje zahtijeva visoku, objektivnu matematičku i literarnu pismenost.

Također, novije replikacije studija o Montessori metodi (Lillard et al., 2017) daju mješovitije rezultate od inicijalnih, upozoravajući da uspjeh hibridnih modela dramatično ovisi o „vjernosti implementacije” (eng. *fidelity of implementation*). Puko kupovanje materijala bez dubinske dekonstrukcije autoritarnog habitusa učitelja ne jamči kognitivne ishode.

Suvremene krize i kolaps tradicionalne paradigme

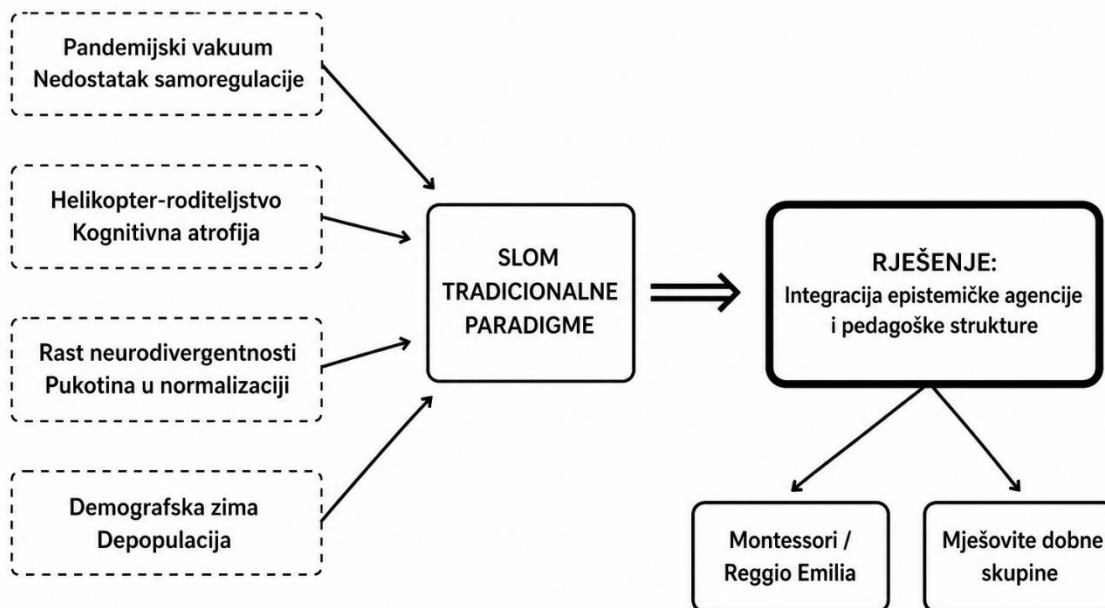
Valjanost hibridnih modela postaje bolno očita kada analiziramo recentne društvene i obrazovne krize koje su doslovno urušile paradigmu tradicionalnog školstva.

Pandemijski vakuum: Razotkrivanje deficita samoregulacije

Nagli prelazak na neposredovano online učenje tijekom *lockdown* krize početkom 2020-tih nije samo tehnički poremetio nastavu; on je brutalno ogolio fundamentalni nedostatak internalizirane epistemičke agencije kod učenika. Kada su vanjski oslonci koji su desetljećima umjetno pokretali proces (fizička prisutnost nastavnika, zvono, klupe) nestali, učenici su se našli u strašnom vakuumu odgovornosti.

Istraživanja tijekom pandemije sustavno potvrđuju ovaj kognitivni deficit. Müller i Schmidt (2021)

pokazali su da je gotovo 50 % ispitanika doživjelo strmoglav pad uvjerenja o samoeфикаsnosti. Meta-analiza (Petrović & Jovanović, 2022) nedvojbeno potvrđuje pad akademskog postignuća izravno povezan s inferiornim strategijama samoregulacije, dokumentirajući masovne obrazovne gubitke (eng. *learning loss*). Znanstvenici ovo razdoblje opisuju kao „usamljenu borbu s autonomijom” (Kowalski & Nowak, 2022). Obrasci ovisnosti prepoznati su kod svih dobnih skupina (kao što pokazuju Petrova & Horvat, 2021, te regionalni slavenski kontekstualni primjeri koji dopunjuju globalnu evidencijsku bazu, poput Popović & Stojanović, 2021; Ristić et al., 2022). Istraživanje u Kini (Zhang et al., 2021) eksplicitno sugerira foucaultovski zaključak: većina adolescenata toliko je dugo bila trenirana za ovisnost o vanjskoj disciplini škole, da im je adaptacija na samodisciplinu bila nemoguća. Pandemija je dokazala tezu da otpornost obrazovanja ne ovisi o digitalnom softveru, već isključivo o stupnju internaliziranog, samoreguliranog učenja (Zimmerman, 2002).

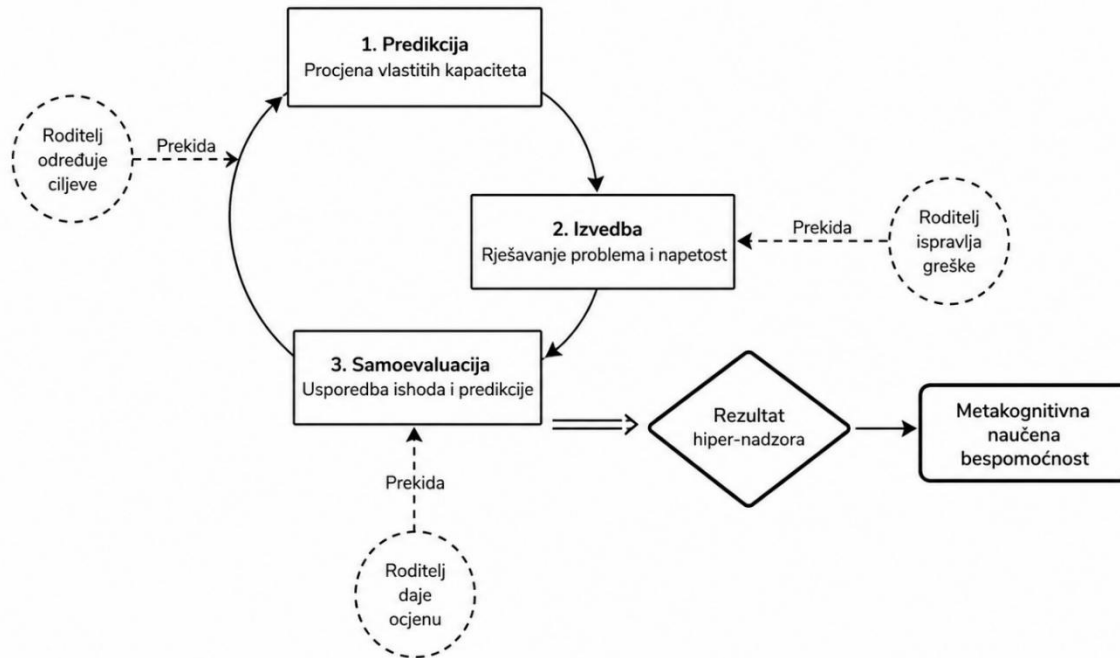


Kognitivna atrofija i helikopter-roditeljstvo

Helikopter-roditeljstvo, karakterizirano hiper-nadzorom i neprestanim mikro-upravljanjem djetetovim akademskim životom, predstavlja specifičan suvremeni razvojni rizik koji uništava metakogniciju. Ova patološka briga sustavno prekida Flavellov (1979) metakognitivni ciklus učenja na svakoj točki: *predikcija* je onemogućena jer roditelj umjesto djeteta procjenjuje težinu zadatka, *izvedba* je narušena jer roditelj pretjerano „skelira” i ispravlja greške prije nego postanu informativne za dijete (LeMoyne & Buchanan, 2011), a *samoevaluacija* je u potpunosti eksternalizirana.

Neuroznanstvena istraživanja (Diamond, 2013; Zelazo, 2015) jasno pokazuju da se jezgrene izvršne funkcije – inhibitorna kontrola, radna memorija i kognitivna fleksibilnost – razvijaju

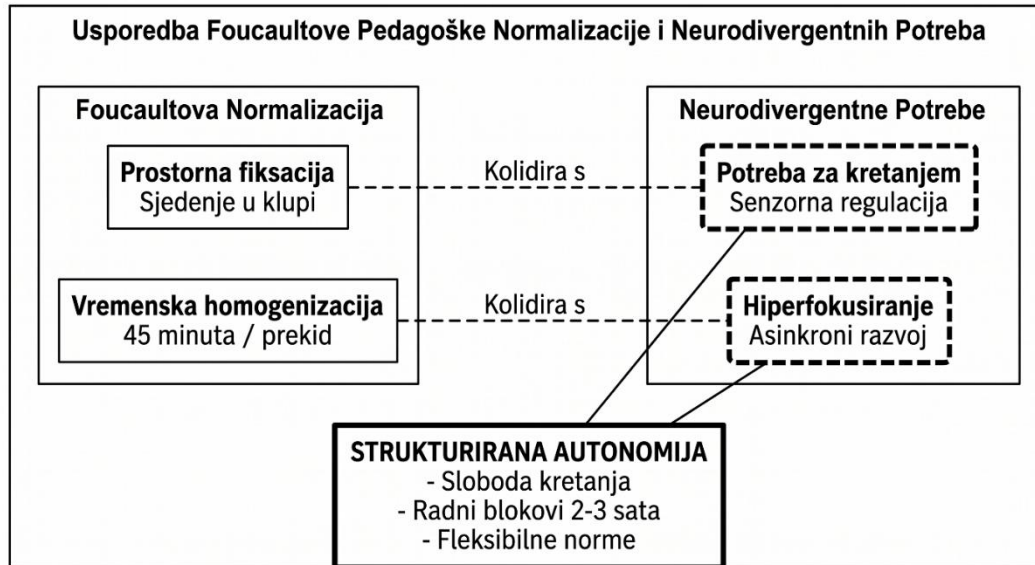
isključivo kroz samostalno upravljanje umjerenom kognitivnom napetošću. Prezaštićivanje i konstantno otklanjanje prepreka rezultira fenomenom koji Reeve (2009) naziva „metakognitivnom naučenom bespomoćnošću”. Adolescenti iz takvih hiper-reguliranih okruženja sustavno gube kapacitet za toleriranje neizvjesnosti (Schiffrin et al., 2014).



Neurodivergentnost kao epistemološka pukotina u normalizaciji

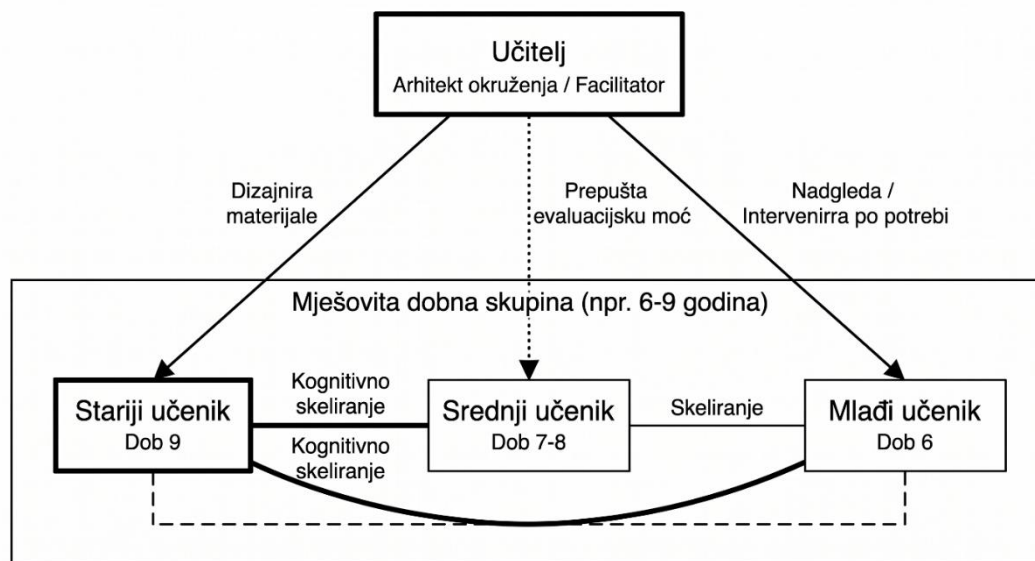
Dramatičan rast registriranih dijagnoza poput ADHD-a i poremećaja iz spektra autizma (Lundström et al., 2015) predstavlja definitivni epistemološki slom foucaultovske arhitekture normalizacije. Tradicionalna škola isključivo funkcionira kroz *prostornu fiksaciju* (sjedenje u klupi satima) i *vremensku homogenizaciju* (zvono svakih 45 minuta). Ovi industrijski parametri izravno kolidiraju s biološkim potrebama neurodivergentne populacije: prostorna fiksacija kažnjava vestibularne i proprioceptivne potrebe senzorne regulacije, dok vremenska homogenizacija grubo prekida atipične, duboke obrasce hiperfokusiranja i asinkronog razvoja (Butera et al., 2020).

Model strukturirane autonomije u ovom kontekstu djeluje kao moćna anti-Foucaultovska tehnologija. Umjesto uske jednostruke norme, on uvodi *fleksibilne norme* unutar strukture. Neprekidni radni blokovi (2–3 sata) i sloboda kretanja savršeno se prilagođavaju potrebama različitih kognitivnih profila (Pickering, 2017). Eksplozija neurodivergentnosti stoga nije puko povećanje neuro-patologije, već dokaz da normalna distribucija kognitivnih obilježja ne legitimizira jedinstvenost norme pedagoškog odgovora. Institucija, naime, može priznavati empirijsku prisutnost normalne distribucije i istovremeno odbaciti normatizaciju kao jedini pedagoški odgovor na nju; suprotno ponašanje je industrijska i arhitektonska fikcija koju tradicionalni sustav više ne može održavati.



Demografska zima i revalorizacija mješovitih dobnih skupina

Sve oštriji pad nataliteta i depopulacija suočavaju Europu s neodrživošću stroge dobne segregacije u školama (sustav rođen u pruskom modelu vojne regrutacije godišta). Prisilna spajanja drastično malih razreda u ruralnim sredinama postaju logistička i pedagoška noćna mora za tradicionalnu, linearnu frontalnu nastavu. No, upravo u toj demografskoj krizi leži nevjerojatna prilika za sistemsku revalorizaciju koncepta *mješovitih dobnih skupina* (eng. *multi-age classrooms*).



Odbacivanjem isključivo dobnog raspoređivanja, nastava se prirodno organizira oko *spiralnog kurikulumu* (Bruner, 1960). Srce ovog modela jest kontinuirano međuvršnjačko kognitivno skeliranje (Wood, Bruner, & Ross, 1976; Vygotsky, 1978). U ovakvom okruženju, naprednija djeca spontano i strukturirano preuzimaju uloge mentora, čime dubinski učvršćuju vlastite

metakognitivne i komunikacijske strategije. Istovremeno, za mlađe učenike, pragmatično objašnjenje bliskog vršnjaka često leži znatno bliže njihovoj zoni proksimalnog razvoja nego apstraktno objašnjenje odraslog autoriteta. Meta-analize potvrđuju da mješovita okruženja kreiraju iznimno napredne socijalne vještine i snažniju samoregulaciju bez ikakvih akademskih gubitaka u pismenosti (Veenman, 1995). Demografski izazov tako se transformira u alat za izgradnju otpornije pedagoške arhitekture.

Od teorije do implementacije: Institucionalne napetosti hibridnih modela

Prebacivanje težišta masovnih javnih škola na hibridne modele strukturirane autonomije nije utopijska maštarija, ali zahtijeva rješavanje akutnih implementacijskih napetosti unutar sustava.

Prva barijera je *fiskalna politika*. Postojeći sustavi masovno favoriziraju velike, homogene razrede. Kako bi se podržali resursno intenzivni modeli, država mora provesti radikalnu preraspodjelu sredstava, preusmjeravajući ogroman novac iz masivne industrije vanjskog standardiziranog testiranja izravno natrag u lokalne, decentralizirane škole (Ravitch, 2010; OECD, 2019). Integracija mješovitih dobnih skupina (ranije objašnjena) služi kao glavni polužni mehanizam koji manje razrede čini logistički i financijski održivima.

Druga napetost odnosi se na *dekonstrukciju profesionalnog habitusa nastavnika*. Prelazak s uloge sveznajućeg predavača u ulogu preciznog facilitatora epistemičkih praksi zahtijeva slamanje starih obrazaca ponašanja (Bourdieu, 1990). Očekivati da će kratki, birokratski seminari promijeniti paradigmu je iluzorno. Tranzicija zahtijeva vremenski horizont od pet do deset godina, unutar kojeg se osigurava intenzivno, svakodnevno mentorstvo na radnom mjestu te kultura vršnjačke supervizije (Hargreaves & Fullan, 2012).

Treća napetost leži u *rizicima evaluacije portfelja*. Budući da hibridni modeli odbacuju normalizacijske testove u korist praćenja razvoja putem portfelja (dokumentacije), javlja se rizik od visokog stupnja subjektivnosti i nehotečne reprodukcije klasnih razlika. Kako bi se to spriječilo, portfeljsko praćenje mora biti uravnoteženo jasnim, ali kvalitativnim evaluacijskim rubrikama te kontinuiranim anonimiziranim vršnjačkim vrednovanjem, koje služi kao korektiv i brana protiv pada standarda objektivnog znanja (Wiggins, 1998; Black & Wiliam, 1998).

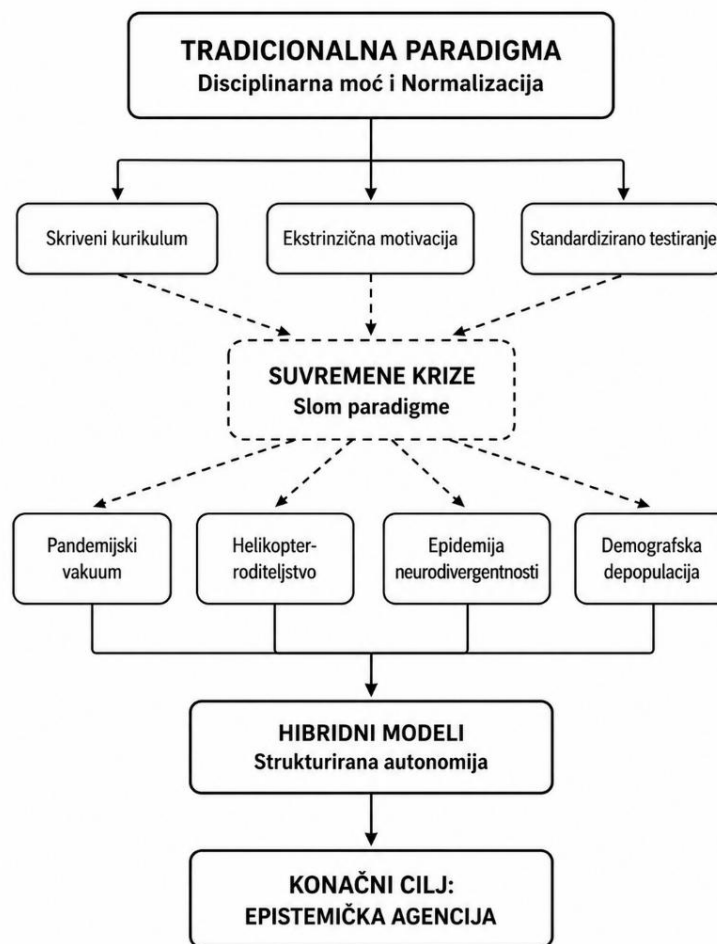
Zaključak

Kumulativna i detaljna sinteza povijesnih, filozofskih, psiholoških i neuroznanstvenih dokaza nepobitno ukazuje na to da je masovno obvezno školovanje iznimno složen, duboko ukorijenjen aparat u kojem su industrijski imperativi efikasnosti i disciplinarnosti dugoročno potisnuli prosvjetiteljske ideale istinske intelektualne emancipacije. Obrasci „skrivenog kurikuluma“, prisilna normalizacija i anksiozni pritisci standardiziranog testiranja empirijski dokazano ograničavaju kognitivnu fleksibilnost i uništavaju unutarnju motivaciju.

Međutim, odgovor intelektualne zajednice ne smije biti puko romantično povlačenje u anarhiju deregulacije. Radikalne *unschooling* alternative prečesto nesvjesno parazitiraju na postojećim klasnim privilegijama i potiču privatizaciju onoga što mora ostati javno dobro. Istovremeno, pedagoške iluzije minimalnog vođenja kolabiraju pri suočavanju s arhitekturom ljudske radne memorije. Pravi izlaz zahtijeva hrabru i promišljenu promjenu cjelokupne obrazovne paradigme

(Kuhn, 1962) kroz implementaciju robusnih, znanstveno utemeljenih hibridnih modela strukturirane autonomije.

Foucaultov aparat u ovom smo radu koristili s maksimalnom oštrinom kao dijagnostičko sredstvo za osvjetljavanje nevidljive anatomije kontrole. Ipak, naš normativni cilj ostaje vjernost Kantovom (1784) ultimativnom imperativu građanske zrelosti: *Sapere aude* (Imaj hrabrosti služiti se vlastitim razumom). Javne obrazovne institucije moraju zadržati svoju esencijalnu zaštitnu društvenu funkciju pred epistemološkim kaosom mrežnog doba, ali to mogu učiniti jedino ako pristanu na vlastitu evoluciju. Stvarni povratak povjerenja u stručnost i rješavanje trajne obrazovne krize postići će se tek onog trenutka kada obrazovni sustav prevlada mehanicistički model stroja za bihevioralnu konformnost i postane transparentan, strukturirani javni prostor čija je isključiva svrha uspostava suverene, neovisne i kritičke epistemičke agencije. Time se Kantov poziv na autonomiju uma u potpunosti ostvaruje kroz Deweyev participativni ideal – gdje škola više nije tek priprava za društvo, već aktivna, deliberativna zajednica i sam motor demokratske obnove.



Bibliografija

- Anderson, E. (2006). The epistemology of democracy. *Episteme*, 3(1–2), 8–22.
- Anderson, E. (2012). Epistemic justice as a virtue of social institutions. *Social Epistemology*, 26(2), 163–173. <https://doi.org/10.1080/02691728.2011.652211>
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2. izd.). Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (Vol. 3). Routledge & Kegan Paul.
- Betzler, M. (2013). Autonomy and the normative authority of self-governance. *Philosophical Explorations*, 16(2), 173–188.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Butera, C., Ring, P., Sideris, J., Jayashankar, A., Kilroy, E., Harrison, L., Cermak, S., & Aziz-Zadeh, L. (2020). Impact of sensory processing on school performance outcomes in high functioning individuals with autism spectrum disorder. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 243–254. <https://doi.org/10.1111/mbe.12242>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Ur.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3. izd.). Praeger.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Foucault, M. (1975). *Nadzor i kazna: Rađanje zatvora*. Informator. (Također: *Discipline and punish*, 1977, Pantheon Books).
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, Vol. 1: An introduction*. Pantheon Books.

- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ur.). Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Furedi, F. (2013). *Authority: A sociological history*. Cambridge University Press.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Gatto, J. T. (1992). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling*. New Society Publishers.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Gray, P., & Riley, G. (2015). Grown unschoolers' evaluations of their unschooling experiences: Report I on a survey of 75 unschooled adults. *Other Education*, 4(2), 8–32.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heffron, J. M. (1997). Science, morals, and the country school: Rockefeller philanthropy and the rural environment. *History of Education Quarterly*, 37(2), 111–129. <https://doi.org/10.2307/369493>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Inglis, A. (1918). *Principles of secondary education*. Houghton Mifflin.
- Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8), e124. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124>
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*.
- Kant, I. (1993). *Grounding for the metaphysics of morals* (J. W. Ellington, Prev.). Hackett. (Originalno djelo objavljeno 1785.)
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Kohn, A. (2018). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin. (Originalno djelo objavljeno 1993.)
- Kowalski, L., & Nowak, P. (2022). The lonely struggle with autonomy: Self-regulation challenges in remote learning during COVID-19. *Learning and Instruction*, 79, 101589. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101589>

- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39–81. <https://doi.org/10.3102/00028312034001039>
- Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLoS ONE*, 10(6), e0127502.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton University Press.
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- LeMoyné, T., & Buchanan, T. (2011). Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399–418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P., & Gillberg, C. (2015). Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children: prevalence trends over 10 years in general population samples. *BMJ*, 350, h1961. <https://doi.org/10.1136/bmj.h1961>
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
- Montessori, M. (1948). *The discovery of the child*. Kalakshetra Publications.
- Müller, A., & Schmidt, B. (2021). Self-efficacy and procrastination in emergency remote teaching: A European survey. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 711–725. <https://doi.org/10.1037/edu0000642>
- Nichols, T. (2017). *The death of expertise: The campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford University Press.
- Nielsen, M. (2011). *Reinventing discovery: The new era of networked science*. Princeton University Press.
- Nosek, B. A., et al. (2015). Promoting an open research culture. *Science*, 348(6242), 1422–1425.
- OECD. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing.

- Petrova, M., & Horvat, I. (2021). Academic adaptation of first-year university students during the pandemic. *Higher Education Quarterly*, 75(3), 455–470. <https://doi.org/10.1111/hequ.12315>
- Petrović, M., & Jovanović, T. (2022). Learning loss and self-regulation during COVID-19 school closures: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 36, 100435. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100435>
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Free Press. (Originalno djelo objavljeno 1932.)
- Pickering, J. S. (2017). Montessori for children with learning differences. *Montessori Life*, 29(1), 48–53.
- Popović, D., & Stojanović, M. (2021). Digitalne kompetencije i online učenje tokom pandemije u Srbiji: između konzumacije i agentivnosti. *Inovacije u nastavi*, 34(3), 15–28. <https://doi.org/10.5937/inovacije2103015P>
- Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system*. Basic Books.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rikap, C. (2021). *Capitalism, power and innovation: Intellectual monopoly capitalism uncovered*. Routledge.
- Ristić, M., Janković, N., & Lazić, B. (2022). Izazovi samoregulacije učenja u online nastavi tokom COVID-19: pregled literature. *Nastava i vaspitanje*, 71(2), 235–250. <https://doi.org/10.5937/nasvas2202235R>
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548–557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Steiner, R. (1996). *The foundations of human experience*. Anthroposophic Press.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplja Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Harvard University Press.
- Van der Merwe, P., & Botha, R. (2021). Self-regulated learning in distance education during COVID-19: A South African perspective. *South African Journal of Higher Education*, 35(5), 145–162. <https://doi.org/10.20853/35-5-4285>
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381.

<https://doi.org/10.3102/00346543065004319>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, and the development of consciousness. U P. D. Zelazo & M. Moscovitch (Ur.), *The Cambridge handbook of consciousness* (str. 399–428). Cambridge University Press.

Zhang, L., Chen, X., & Wang, Y. (2021). Discipline and autonomy: A Foucauldian analysis of adolescent self-regulation during school closures in China. *Journal of Youth Studies*, 24(6), 789–804. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1865527>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Dodatna preporučena literatura: Kontekstualizacija i filozofski okvir

Popis literature koja predstavlja širi epistemološki, sociološki i povijesni temelj za razumijevanje problema institucionalne moći, obrazovnih paradigmi i epistemičke agencije. Reference su sa detaljnim anotacijama koje pojašnjavaju njihov doprinos temi.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Ur.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3. izd.). Praeger.

Opis: Temeljno djelo za razumijevanje pedagoškog pristupa *Reggio Emilia*. Autori detaljno opisuju važnost okoline kao „trećeg odgojitelja”, praksu pedagoške dokumentacije te ulogu djeteta kao aktivnog sukreatora znanja. Knjiga je nezaobilazna za shvaćanje kako se strukturirana autonomija može provoditi kroz kolaborativne projekte i demokratsku participaciju u ranoj dobi, čineći ju ključnom za mezo-razinu implementacije hibridnih modela.

Furedi, F. (2013). *Authority: A sociological history*. Cambridge University Press.

Opis: Iscrpna sociološka analiza evolucije koncepta autoriteta kroz povijest. Furedi pruža ključni povijesni kontekst za razumijevanje kako je institucionalni autoritet u modernom društvu postao birokratiziran i odvojen od istinskog, relacijskog epistemičkog povjerenja. Djelo služi kao širi okvir za kritiku monopola institucija nad validacijom onoga što se smatra legitimnim znanjem.

Gatto, J. T. (1992). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling*. New Society Publishers.

Opis: Klasik kritičke pedagogije iz pera bivšeg višestruko nagrađivanog američkog učitelja. Iako je pisana publicističkim tonom, ova je knjiga esencijalna za ranu konceptualizaciju pojma „skriveni kurikulum”. Gatto

iz prve ruke svjedoči kako struktura školskog dana, zvona i fragmentacija gradiva sustavno potiču intelektualnu ovisnost i uvjetovano samopoštovanje kod učenika.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.

Opis: Najradikalnija filozofska kritika institucionalnog obrazovanja 20. stoljeća. Illich argumentira da obvezno školovanje primarno služi očuvanju potrošačkog društva i klasnog statusa quo, zagovarajući potpuno ukidanje institucionalnog monopola nad obrazovanjem. Njegovo djelo nudi povijesnu i idejnu pozadinu za razumijevanje modernih pokreta poput neškolovanja (eng. *unschooling*).

Inglis, A. (1918). *Principles of secondary education*. Houghton Mifflin.

Opis: Povijesni dokument koji artikulira rane ciljeve američkog javnog školstva. Inglis u ovom djelu postavlja temelje za „socijalno-građanski cilj” obrazovanja. Knjiga je primarni arhivski izvor za dekonstrukciju ranih motiva obrazovnih reformatora i analizu tenzija između asimilacijskih potreba industrijske nacije i individualnog, kognitivnog razvoja djeteta.

Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.

Opis: Neprocjenjivo djelo iz filozofije znanosti koje uvodi pojmove „normalne znanosti” i „promjene paradigme”. Kuhnova teorija ključna je za razumijevanje zašto tradicionalne obrazovne institucije pokazuju tako žestok otpor prema usvajanju novih (hibridnih) modela te kako se strukturalne promjene događaju tek kada anomalije starog sustava (npr. pandemija, neurodivergentnost) postanu neizdržive.

Larivière, V., Haustein, S., & Mongeon, P. (2015). *The oligopoly of academic publishers in the digital era*. *PLoS ONE*, 10(6), e0127502.

Opis: Kvantitativna i empirijska studija koja razotkriva visoku koncentraciju moći i profita u suvremenom akademskom izdavaštvu. Ovaj rad nudi širi makroekonomski dokaz o tome kako monopol nad validacijom znanja funkcionira na najvišim znanstvenim razinama, podržavajući tezu o instrumentalizaciji i komercijalizaciji epistemičkog autoriteta.

Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton University Press.

Opis: Klasična sociološka dekonstrukcija znanstvenog rada i laboratorijske svakodnevice. Autori pokazuju kako se znanstvene „činjenice” društveno, retorički i institucionalno konstruiraju, a ne naprosto „otkrivaju”. Djelo je od presudne važnosti za razumijevanje arbitrarne prirode institucionalnog autoriteta i načina na koji se znanje proizvodi kao instrument moći.

Nichols, T. (2017). *The death of expertise: The campaign against established knowledge and why it matters*. Oxford University Press.

Opis: Suvremena kritička analiza krize povjerenja u stručnost i tradicionalne institucije u doba interneta. Nichols objašnjava opasnosti lažne egalitarnosti i Dunning-Krugerovog efekta u društvu u kojem svatko misli da su njegova laička mišljenja jednako vrijedna kao i znanstvene činjenice. Knjiga je odličan korektiv protiv naivnog romantiziranja apsolutne obrazovne deregulacije.

Nielsen, M. (2011). *Reinventing discovery: The new era of networked science*. Princeton University Press.

Opis: Analiza načina na koji digitalne mreže, otvoreni podaci i kolektivna inteligencija transformiraju arhitekturu otkrivanja znanja. Ovo djelo nudi optimističnu viziju kako mrežni, decentralizirani sustavi mogu preuzeti dio validacijskih funkcija nekoć zatvorenih institucija, što je ključno za razvoj digitalne epistemičke agencije.

Nosek, B. A., et al. (2015). Promoting an open research culture. *Science*, 348(6242), 1422–1425.

Opis: Znanstveni manifest za otvorenu znanost i metodološku transparentnost, napisan kao odgovor na replikacijsku krizu. Tekst služi kao normativni pokazatelj kako bi institucije trebale funkcionirati (kroz otvorenost podataka i preregistraciju istraživanja) kako bi povratile narušeni epistemički autoritet u post-činjeničnom dobu.

Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Free Press. (Originalno djelo objavljeno 1932.)

Opis: Kapitalno djelo razvojne i kognitivne psihologije u kojem Piaget postavlja temelje za razumijevanje prijelaza djeteta iz stanja moralne i intelektualne heteronomije (slijepog slijeđenja pravila odraslih) u stanje autonomije. Nudi ključnu razvojnu podlogu za konceptualizaciju strukturirane autonomije.

Rikap, C. (2021). *Capitalism, power and innovation: Intellectual monopoly capitalism uncovered*. Routledge.

Opis: Oštra političko-ekonomska analiza suvremenog kapitalizma koji se sve više oslanja na rentijerstvo kroz intelektualne monopole (patente, algoritme, zatvorene baze podataka). Djelo daje makroekonomski kontekst za razumijevanje zašto institucije i korporacije teže zadržavanju potpune kontrole nad proizvodnjom i distribucijom znanja.

Steiner, R. (1996). *The foundations of human experience*. Anthroposophic Press.

Opis: Temeljna filozofska i pedagoška razrada antropozofije i waldorfske pedagogije. Iako se rad dominantno fokusira na *Montessori* i *Reggio* modele, Steinerovo djelo pruža važan komparativni uvid u alternativne, holističke modele strukturiranja dječjeg razvoja koji se radikalno razlikuju od tradicionalne mehanicističke paradigme.