

Dr Milica Andevski

Filozofski fakultet, Novi Sad

Dr Mira Vidaković

Fakultet za Menadžment, Sremski Karlovci

UDK: 37.014

ISBN: 978-86-7372-191-0, 19 (2014), p.79-87

Originalan naučni rad

DAROVITI U ILUZIJAMA PEDAGOŠKOG I NEOLIBERALNOG PRINCIPA

Rezime: Paradoksalno je da, što se više objavljuje, zaseda i polemiše o pitanjima obrazovanja, vaspitanja i obrazovne politike, čini se da zadržanost u toj oblasti postaje veća. Propagirane i pokrenute takozvane temeljne reforme obrazovnog sistema, naglo smenjuju jedna drugu, bez sagledavanje učinka/koristi pojedinačnih mera i koncepata, bez saznanja šta je i zašto dovelo do uspeha, a šta i zašto nije (npr. refleksija PISA, TIMSS – istraživanja u Srbiji). Svođenje bilansa reformskih decenija bilo bi moguće kada bi istorijsko sećanje bilo sastavni deo aktuelnih analiza, ali empirijsko istraživanje – aktuelni miljenik obrazovne politike – to ne može ponuditi, a čini se da javni diskurs za to nije ni zainteresovan.

U slučaju zadržanog stanja obrazovanja i vaspitanja najviše trpe sami učesnici – daroviti. Ličnu odgovornost za školski sistem ne vide niti ministar obrazovanja, niti nastavnici koji su u debati o sistemu vaspitanja i obrazovanja izgubili pedagoški princip, i kao posledica toga, izgubili sposobnost da uvide suštinu. Gotovo sve druge nauke o čoveku daju pedagozima savete pozivajući se na proverena naučna saznanja svoje discipline, te se težišta uticanja smenjuju kao različite mode. Pedagoška praksa je postala interesantno probno tržište za čitav niz susednih nauka koje tu promovišu svoje „proizvode“, a u praktičnom delovanju nastavnika nalaze se ciljevi koje postavljaju mas-mediji, koji se vlastima čine važnim. Sama nauka o vaspitanju ne nudi jasnu orijentaciju, distancira se od aktuelnih problema škole. Predstave o individualnosti, duhovnom rastu i odrastanju darovitih počivaju na socijalnim i ekonomskim iluzijama, na predstavi „fleksibilnog“ učesnika tržišta koji slobodno odlučuje prema situaciji na tržištu. Psihologizacija i ekonomizacija pedagogije uključile su u sebe takve oblike rezistencije na kritiku – što sa druge strane predstavlja upravo ono što čini pogled na svet.

Gljučne reči: pedagoški princip, neoliberalni princip, psihologizacija, ekonomizacija, daroviti.

Uvod

Paradoksalno je da što se više objavljuje, zaseda i polemiše na najvišem nivou o pitanjima obrazovanja i vaspitanja i opštim uslovima obrazovne politike, to se u očima javnosti čini da zadržanost u toj oblasti postaje sve veća.

Od kada su, poslednjih decenija, propagirane i pokrenute temeljne reforme obrazovnog sistema, doduše, sa različitom brzinom u pojedinim lokalnim okruženjima, ali sa sve većim reakcijama javnosti, one su naglo smenjivale jedna drugu, a da nisu imale vremena za potpuno realizovanje i da učinak ili korist pojedinačnih mera i koncepata nije mogao da bude dovoljno ispitan. Zato nismo imali mogućnost da izvučemo zaključke o ovim reformskim aktivnostima poslednjih decenija da bismo, u najmanju ruku, preciznije saznali šta i zašto je dovelo do uspeha, a šta i zašto nije. Sama nauka o vaspitanju ne nudi jasnu orijentaciju, pogotovo što se sve više distancira od praktičnih problema pedagogije „dole“.

Svođenje bilansa reformskih decenija bilo bi moguće kada bi istorijsko sećanje bilo sastavni deo aktuelnih analiza, ali empirijsko istraživanje – aktuelni miljenik obrazovne politike – to ne može ponuditi, a čini se da javni diskurs za to nije ni zainteresovan. Postepene, ali nezadržive posledice neuspelih ili nedovršenih reformi dovele su i do velikog obeshrabrenja poslenika vaspitno-obrazovne delatnosti. Distancirani posmatrač bi mogao, doduše, lako da stekne utisak da diskurs iz *objektivnih* razloga postaje sve teži, protivurečniji i kompleksniji – kako se to i inače dešava u modernom svetu. Ali to bi bilo samo poluistinito. S druge strane, komplikovanost se ponekad i proizvodi ili održava, jer služi određenim interesima (na primer, da se odgovornost poriče ili prikriva).

Sigurno da se o ovom zamršenom stanju obrazovanja i vaspitanja ne radi o prikrivanju neke prevare. Ali, ako bi oni koji se bave obrazovnom politikom ozbiljno shvatali svoju odgovornost za školski sistem, ako bi dali potrebne sadržinske odrednice u vidu razumnih nastavnih planova, ako bi štitili svoje škole kao svoje sopstvene institucije uključujući i zaposlene u tim školama, ako bi negovali ličnu odgovornost od nadležnog ministra pa sve do direktora škole, ako bi shvatali svoje škole kao mesta na kojima su zahtevi prema učenicima i njihovim roditeljima usmereni ka opštem dobru, onda bi navodna komplikovana priroda svega bila značajno umanjena. Odgovornost očigledno nije samo zato da ne dozvoli da se razmaše „komplikovanost” koja se inače haotično širi i raste. Oni koji se bave pedagoškim radom, npr. nastavnici, vide sebe pred složenim zadatkom u razredu, ali u dobro strukturiranoj nastavi, ta složenost se smanjuje na meru koja je svim učesnicima podnošljiva i pregledna. Ako bi nastava u školi sama po sebi bila mnogo komplikovana, teško bi se mogla održavati sa sedmogodišnjom decom. Nju prave komplikovanom time što se kognitivni cilj nastave ili smatra sporednim ili se opterećuje mnogim emocionalnim, socijalnim i drugim psihičkim sporednim ciljevima. Kao posledica svega toga jeste gubljenje sposobnosti samih učesnika za uvid u suštinu. Uz to se u praktičnom delovanju nastavnika nalaze mnogi ciljevi i opcije koji su postavljeni od „gore” i u institucijama van škole, važe za veoma važne.

U debatu o sistemu vaspitanja i obrazovanja danas se uključuju skoro sve nauke o čoveku i daju pedagozima savete pozivajući se, na navodno proverena naučna saznanja svoje discipline. Pritom se težišta uticanja smenjuju kao različite metode: izučavanje uloge mozga u procesu učenja, psihoanaliza ... Pedagoška praksa je postala interesantno probno tržište za čitav niz susednih nauka koje tu promovišu svoje 'proizvode'.

Zamršenost i komplikovanost aktuelnih diskusija o obrazovanju nije neizbežna i nema više koristi od daljeg pisanja dosad uobičajenih argumentacija. Stoga, ovde o obrazovanju biramo perspektivu „odozdo” – iz perspektive onih koji delaju. Polazište je, dakle, praksa, a ne teorija o tome. Ako se odabere ovakav pogled, onda se stvarnost na sebi svojstven način nanovo uređuje – ne prema određenim političko-ideološkim pozicijama, ne prema određenom masmedijskom publicističkom mejnstrimu, kao ni prema sistematici moderne nauke.

Pedagogija „odozdo” ne znači davati recepte za rasonodu, time se služi savetodavna literatura koja za pedagošku svakodnevicu mnogo više obećava nego

što može da ispuni. Naprotiv, ovde se radi pre svega, o pitanju zašto o *obavezama* i *zahtevima* u aktuelnom pedagoškom diskursu praktično više nema govora. Ovde želimo da načinimo vidljivim osnovni problem pedagoškog delovanja koji preti da nestane u upravo nagoveštenom mnoštvu saznanja i interesa: prirodno datu razliku između rođenja čoveka i njegove biološke i društvene zrelosti tokom godina tako oblikovati, da je oni koji odrastaju sami mogu prevazići. Ako je neophodna društvena i socijalna integracija u biografskom procesu dostignuta na ovaj način, onda je pedagoški zadatak završen, a time i opšte utemeljenje za organizovanje i izvođenje vaspitanja i obrazovanja.

Zahtev(anje) kao pedagoško načelo

Čime je najbolje početi opisivati šta je pedagogija? Praksom. Sa kojim god rezultatom počinju, nastavljaju se ili se završavaju javne debate o pitanjima vaspitanja ili obrazovne politike, mi zatičemo jednu, prividno ravnodušnu na sve to, obimnu praksu nazvanu „pedagogija” koja dan za danom istrajno obavlja svoj posao: milioni roditelja vaspitavaju svoju decu, šta god oni podrazumevali pod tim, hiljade nastavnika u školama drže nastavu učenicima, uz to je njihova delatnost deo obimne administracije kojom se bavi ne mali broj ljudi i koja iziskuje ne mali deo budžeta. Ako se u to uračunaju još i raznovrsne ponude obrazovanja za zanimanje, vanškolskog rada mladih i socijalne pedagogije, onda se čini da je skoro čitav društveni život prožet pedagoškim postupcima. To su moderni postupci koji počivaju na naučnim saznanjima, ali u principu oni su prastari. Naime oni postoje u nekom obliku otkad postoje i ljudi, oni su, dakle, očigledno društveno nužni.

Po tome se pedagoška praksa nalazi rame uz rame sa drugim nužnim društvenim funkcijama i delatnostima kao što su politika, privreda ili pravosuđe. „Nužno” znači da socijalni odnosno društveni ili državni život ne bi mogao da funkcioniše bez nje. Naša mašta nam je dovoljna da zamislimo šta bi se desilo kada bi došlo do sloma privrede, politike ili pravosuđa. To možemo da proučavamo u nekim zemljama u razvoju. Nužnost ovih društvenih delatnosti se neposredno dâ lako uvideti – manje je verovatno da to treba da važi i za pedagogiju.

Ali ovde društvena nužnost počiva na biološkoj činjenici da deca posle svog rođenja godinama nisu sposobna za život bez pomoći odraslih i da još nisu u stanju da samostalno učestvuju u životu odraslih, dakle, u društvenom životu uopšte. Ona ne mogu bez pomoći da se hrane, oblače i štite od napada iz okruženja. Između novorođenčeta i zrelosti odraslog čoveka postoji velika razlika koja se tokom dugog niza godina uz veliki trud umanjuje. Deca se rađaju u određenom, istorijski nasleđenom, kulturnom i političko-socijalnom okruženju, na koje se moraju prilagoditi da bi mogla da učestvuju u njemu. Ona to moraju da uče godinama i za to su im potrebni ljudi koji će ih tome naučiti. I to je uvek bilo tako, otkada je i ljudi.

To je ta „razvojna činjenica” (Bernfeld), na kojoj se temelji sva pedagogija, i ona je jedino, na stranu svih istorijskih promena, principijelno sigurna i stalna. Sve drugo što se objašnjava, zahteva, obrazlaže i opravdava pod pojmom „pedagogija”, ili iz toga izvedenih pojmova kao što su „obrazovanje” i „vaspitanje”, veoma je promenljivo i počiva na tradicijama, iskustvima, predrasudama, modi, na naučnim

pokušajima objašnjenja – u svakom slučaju ne na nečemu što bi vanvremenski bilo izvesno i validno. Zašto je društvena praksa pod imenom *pedagogija* neophodna, jeste problem koji se vraća na činjenicu uslovljenu prirodom. On bi postojao i kada bismo sve što imamo na raspolaganju od naučnih saznanja o tome aktivirali ili sve to zaboravili.

Iz toga sledi: pedagoška praksa kao prirodom uslovljena, i zbog toga nepromenljivo nužna, data je svim mogućim saznanjima, a ne iz njih izvedena. Ona, na primer, nije rezultat ili posledica primene jedne određene nauke. Deca se rađaju bez obzira na to koji teoretski standard postoji za organizaciju njihovog odrastanja. Doduše, na savremenu pedagošku praksu na raznovrsne načine utiču neprirodno dati kulturni, tj. kulturološki faktori kao i tradicije i naučne metode i rezultati, ali oni ne mogu da je konstituišu. Drugim rečima: sve ove nauke, uključujući i samu nauku o vaspitanju, mogu da imaju za pedagošku praksu samo upotrebnu, pomoćnu, razjašnjavajuću funkciju. Sa druge strane, iz prakse se postavljaju bitna pitanja ovim naukama o svrsi razjašnjavanja. Društveni život je morao i mora *u celosti* da reaguje na razvojnu činjenicu i da se, prema tome, organizuje. Upravo zbog toga se o pedagogiji mora govoriti kao o *društvenoj* praksi. Roditelji ne mogu sami, bez angažovanja društvene pomoći i resursa, odgajati svoju decu. Ali, za svoj angažman u tome društvo mora i sa svoje strane da postavlja zahteve pred mladim naraštajem.

Ako se ozbiljno shvati ovo, moglo bi se reći sudbonosno polazište – suština pedagoškog kao jednog društvenog delovanja počiva ne samo na adekvatnoj zaštiti mladog naraštaja i obzirnosti prema njemu, nego pre svega i na *zahtevanju*, a ne primarno na saosećajnom *razumevanju*, kako se danas svuda može čuti i pročitati. „Razumevanje” i uopšte psihološki utemeljeno saosećanje karakteriše samo modalitete toga, kako je zahtev danas uopšteno istaknut. To ni kod nas nije uvek bilo tako, bilo je vremena kada se sa popriličnom brutalnošću zahtevalo od mlade generacije da se prilagodi datim okolnostima, i to se i ostvarivalo, a za veliki deo sveta to važi i dan danas. Zahtev prema detetu u početku glasi: „Ti moraš da budeš *poslušan*, ako želiš da preživiš”. U modernom vremenu, iz toga je proizišlo: „Ti moraš da *učiš*, ako želiš da nađeš mesto u društvu”, odnosno: „Ti *moraš* da učiš, *jer treba* da nađeš mesto u društvu”. Akcentovanje učenja pokazuje već relativno visoko razvijeno razumevanje individualnosti i ličnosti, ali se i u „primitivnoj” verziji: „Ti moraš da budeš *poslušan*” već sadrži neophodno učenje. Obe verzije i danas igraju ulogu u zavisnosti od toga gde se nalazite u svetu. Kod nas je bar u vremenima mira zagarantovano preživljavanje dece, dok u nekim zemljama u razvoju o tome još ne može biti govora.

U početku *biološki* utemeljen zadatak pedagogije ne može biti rešen samo kao biološki (na primer, elementarnim obezbeđivanjem deteta hranom, odećom itd.). Štaviše, on se mora *kulturno* ispuniti u svaki put istorijski obojenoj situaciji, a u tu svrhu se vaspitni zahtevi formulišu kao zadaci koji se moraju naučiti: Ti moraš *da naučiš* ovo ili ono. „Učenje” pravi most između polova prirode i kulture. Učenje je doprinos koga oni, koji još nisu odrasli, mogu da pruže i treba da pruže za opšte dobro. Učenje je u ovom smislu „društveno koristan rad”, kako je ponekad formulisano. Ako bi se nužni proces prilagođavanja shvatio samo kao prirodan, onda bi se pedagoško delovanje moglo bitno koncentrisati na relativno jednostavne

uzročno-posledične veze – otprilike, prema motu: što više batina (uzrok), utoliko više vrline (posledica). Međutim kulturna dimenzija problema vodi ka raznolikosti pedagoških mogućnosti akcije i reakcije, jer se pedagoško delovanje uvek odvija pred otvorenim horizontima i ne može biti vezano za kauzalne jednoznačnosti; za to šta se radi i kako se radi, skoro uvek postoje uverljive alternative – *pedagoško delovanje se ne može mnogo oslanjati na recepte*.

Biološki početni problem se, dakle, stalno kulturno oblikuje, što lako dovodi do toga da se dopusti da on padne u zaborav. Onda pomenuti zahtev – ti moraš da učiš – preti da nestane u korist prividno nezavisnih i, stoga, bilo kojih i samovoljnih pedagoških koncepata. Škola se onda pojavljuje otprilike kao tržište za oprečne ideje na kome se uvek iznova izbori ova ili ona varijanta iz ne sasvim ubedljivih razloga, da bi nakon određenog vremena napravila mesta nekom drugom „lideru tržišta”. Umesto da se pozivaju na osnovni zahtev, pedagoška argumentacija i aktivnost pre polaze od subjektivnog duševnog života svakog deteta ponaosob, kao da se radi o tome da se on evoluciono razvija, kao da je sam sebi svrha. Tako poslednjih decenija doživljavam da biološka i socijalno-kulturna nužnost pedagogije kao i konsekvence koje proizilaze iz toga, gube na značaju u korist kultivisanja individualnog duševnog života. Zahtev iščezava pred praznim „razumevanjem” za sve i svašta – pa i za same brutalne zločine. U ovoj mešavini postoji mnogo mesta za intenzivne političke i ideološke rasprave sa dubokom emocionalnom podlogom.

Posledice ovog kobnog stava za sadašnju generaciju dece jasno je opisao dečji psihijatar Winterhoff (2008). Glavni problem je, prema njemu, što se „mnogi odrasli iz straha za ljubav svoje dece” ne žele više ponašati kao odrasli i stoga se više ne distanciraju. „Ranije bi jedna baka razmazila svog unuka, kuvala mu omiljeno jelo i govorila da pre jela opere ruke i da sedi pravilno. Ona je vaspitavala. Baka koja želi da bude voljena, više ne postavlja granice. Ona projektuje svoju potrebu za priznavanjem na svog unuka. To je emocionalna zloupotreba i to okreće uloge: Odrasli postaje onaj koji ima potrebe, a dete je zaduženo za potrebe odraslog.”

Takođe, i u vrtiću, i u školi jedva da se postavljaju granice. Oni nude „sve više otvorene koncepte. Tu deca odlučuju u kojoj će grupi dece sa istim sklonostima provesti pre podne. Oni mogu stalno da određuju i da se odlučuju prema svojoj volji. Ali to postaviti za princip, sprečava njihov razvoj” (Winterhoff 2008). Učitelji i nastavnici, smatra ovaj autor, uopšte ne primećuju da su ta deca *poremećena* – jer oni više ne postavljaju zahteve pred decu. U osnovnim školama danas većinom sede učenici koji se ne prilagođavaju nastavniku. Ali to se uopšte ne posmatra kao problem! Učitelji u osnovnoj školi su se navikli na to da višestruko daju jednostavne zadatke. Kada kažu, izvadite knjige, treba pogledati koliko malo dece to i uradi.

Do sada je „zahtevanje tj. zahtev” opisan i objašnjen kao generalna, opšta i apstraktna kategorija. Jedno društvo može pedagošku kategoriju zahteva interpretirati tako da nju može da ispuni, pre svega, najveći mogući razvoj subjektivnosti. Klasična ideja obrazovanja je bila tog tipa, a njeni protagonisti su pokušavali tada – početkom 19. veka – da neposredne uticaje države ili društvenih grupa, kao i crkava, ograniče bar za više nivoe obrazovanja gimnazija i univerziteta.

Umesto toga tamo je trebalo da nastane jedan relativno autonomni prostor u kome mladi ljudi, bavljenjem odgovarajućim izabranim predmetima i materijom, mogu na miru izgrađivati svoje duhovne sposobnosti. Ali i ova ideja je od strane njenih začetnika, kao što je Vilhelm fon Humbolt, izričito povezivana sa zahtevima države i društva i otuda je čak utemeljena. Zahtev prema mladoj generaciji se ovde pojavio u postulatu – optimalno se „obrazovati” u ovom klasičnom smislu – a tome je pripadala i diskusija sa nastavnicima koji su se ponašali kao odrasli, a još više kao reprezentanti neophodnog znanja, razume se, iznosili zahteve za ponašanjem i argumentovanjem.

Klasična ideja obrazovanja više nije sama po sebi merodavna za sadašnjost, iako se još uvek citira javno i u svrhu davanja legitimiteta. Na mesto „obrazovanog čoveka” su tokom poslednjih decenija stupili drugi strateški pedagoški ciljevi. Sada u središtu očekivanja stoji „osposobljenost za tržište rada” ili „osposobljenost za zapošljavanje” – prevod izraza „employability” – u svakom slučaju vid obrazovanja orijentisanog ka zanimanju. Ali čini se da zahtev da se ovaj izbor prihvati i razradi u sopstvenom interesu kao i za kasniju opštu korist, ne polazi samo od tog površno-uverljivog cilja. Možda je stvar i u tome što atraktivnost takvog cilja nastave, koji je neposredno orijentisan na zanimanje, zavisi naročito i od aktuelne situacije na tržištu rada – bez izgleda za zaposlenje čini se da se ni napor za sticanjem *sposobnosti* za zaposlenje ne isplati.

U svakom slučaju, razvoj ličnosti dece i mladih se danas „hrani” iz mnogih izvora – ne samo kroz roditeljski dom i školu. Ukupnost ovih uticaja nazivamo „socijalizacija”. Jedan deo toga je i ono čime se pedagozi (roditelji i učitelji) sa namerom bave decom kao „vaspitanje” ili – ako se radi o nastavi – kao „obrazovanje”. Ali u modernim društvima uticaji socijalizacije nemaju više isti cilj, nego su i normativno usmereni u različite pravce. Tako se bar na televiziji delimično pokazuju kao prave ili moguće vrednosti koje se ne moraju podudarati sa shvatanjima roditelja. Ili ono što se uči u školi može delimično protivrečiti onome što roditelji smatraju ispravnim itd. Moderna socijalizacija je postala pluralistička, što znači: dete doživljava na različitim, njemu dostupnim socijalnim mestima (porodica, škola, vršnjačka grupa) različite vrednosne stavove ili bar različite normativne akcente. U pedagoškim krugovima pluralizam se često tumači jednostrano: u stvari se više ne može vaspitavati kao ranije, jer odgovarajući trud stalno biva osujećen od strane velikih društvenih moćnika – kao što su mas-mediji. S druge strane time se detetu otvara i jedan slobodan prostor za individualno odlučivanje. Naime, dete mora da nauči da o važnim životnim pitanjima, koja društvo zbog svoje pluralističke strukture, ostavlja i mora ostaviti otvorena, donosi dobre odluke za sebe (Gieseke 2005). Društvo može prihvatiti normativno pluralistička rešenja i različite poglede na svet, a da zbog toga ne izgubi na stabilnosti. Ali, svaki čovek ponaosob *ne* može živeti pluralistički, on mora stvoriti po mogućstvu kontinualan identitet svojoj ličnosti. Ovo se, po pravilu, dešava pozivanjem na interpretacije unutar socijalnih formacija (na primer, u sopstvenoj porodici ili kasnije za vreme puberteta takođe u određenom krugu prijatelja). U neophodnosti da se u okviru pluralističkih protivrečnosti pronađe lična orijentacija, socijalno je ukotvljena moderna individualizacija. Gde ne postoje ili ne smeju da

postoje pluralističke protivrečnosti, ne može se graditi ni individualizacija, njoj je potrebna stalna socijalna 'potražnja'. „Pluralizam”, s druge strane, znači i da se vaspitanje – kao uticaj određenih odraslih na određenu decu – realno može razumeti još samo kao jedna ograničena strategija sa ograničenim postavljanjem ciljeva, koja, doduše, celu ličnost ima u vidu ili bi bar trebalo da je ima, ali više nije u stanju da na nju utiče sveobuhvatno – utoliko manje što dete postaje starije. Pa i sama njegova ličnost dobrim delom formira dete tako što se ono bavi utiscima, uticajima i pre svega (vaspitanim) zahtevima koji dolaze od spolja.

„Zahtevi koji se postavljaju školi su ogromni, ambivalentni i često se međusobno isključuju. Sve što se loše dešava u društvu, treba da bude ispravljeno u školi. Tako se zahteva socijalna i etnička integracija, nadoknada deficita koji su poneti iz roditeljskih domova, istovremeno internacionalna konkurentnost učenika i ranije stupanje u poslovno-profesionalni život, uz to bolje poznavanje stranih jezika i više nastave prirodnih nauka, a pre svega jednakost šansi nezavisno od socijalnog porekla dece, ali pritom detinjstvo i mladost moraju ostati očuvani – i sve to još ne sme ništa ni da košta” (Münkler 2008).

Zaključak

Ako se ozbiljno shvati činjenica da planirana, i u toj meri proračunata pedagogija može delovati samo kao *intervencija* u život dece (jer je on određen i pod uticajima je drugih ne samo vaspitnih ili obrazovnih tendencija) onda su izvesni i zaključci za pedagošku strategiju delovanja. Kategorije poput *konfrontacije* i *kritike* u okviru vaspitanja i obrazovanja dobijaju sve veći značaj – kao konfrontacija sa drugim od dosad naučenih predstava o svetu i vrednostima, kao kritika onoga što deca izražavaju kao argumentaciju i ponašanje. Pedagogija zasnovana na zahtevu *ne* može prema tome polaziti *samo* od jednog evolutivnog stanovišta, kao da bi se sve važno iz aktualizovanja subjektivne unutrašnjosti tj. duševnog života – što počiva i gradi se na njegovom uviđanju i saznanju – pokazalo samo od sebe.

Pedagoški utemeljeni zahtevi primarno nemaju naučnu ni vaspitno-naučnu, nego u širem smislu dobru političku podlogu. Oni se u vaspitanju postavljaju kao akt legitimnog socijalnog zastupanja interesa. Socijalne formacije od porodice pa do države moraju u interesu svoje dalje socijalne egzistencije uporno zahtevati da se mladi naraštaj udene u postojeći sistem da bi mogao produktivno participirati u njemu. „Politički” ovde nije u smislu nekog određenog partijsko-političkog organizovanja ili posebnog političkog vaspitanja, nego kao ukazivanje na činjenicu da vaspitanje ne polazi od individualnosti deteta, nego od „javnih interesa”. Moderna individualizacija u pedagoškom ophođenju sa decom nije protivdokaz, i ona je takođe u opštem interesu. Ona je zato tako rasprostranjena u zapadnim zemljama, jer se njihova unutrašnja organizacija više ne bi mogla osmisliti na drugačiji način.

Ako se zaboravi da se na početku pedagogije nalazi zahtev društva prema individui da se učeći integriše tj. uključi u društvo, onda sve druge pedagoške ideje i mere gube svoj smisao. To takođe važi za zadatak da se deci na svaki mogući način pruža *podrška*. Samo s obzirom na neki zadatak, dakle na neki zahtev, pružanje

podrške može uopšte imati smisla. Šta treba osnaživati kod dečijeg duševnog života? Možda bi se moglo reći da bi dete moglo samo sebe osnaživati tako što bi, na primer, u školi izabralo zadatke koje želi da izvrši. Ali i onda su još uvek potrebni odrasli koji proveravaju da li tako izabrani zadaci mogu ispuniti prvobitni zahtev – ti moraš da učiš kako bi zauzeo svoje mesto u društvu; imajući u vidu uticaje modernog medijskog društva moglo bi se zamisliti da se na taj način uči samo ono što je beznačajno.

Da bi se izbegli nesporazumi, neka još jednom eksplicitno bude naglašeno da ovde opisan i objašnjen značaj vaspitanja kao *zahteva(nja)* ima smisla samo ako se i njegov pandan, naime najbolja moguća *podrška tj. osnaživanje* dečjeg razvoja takođe ozbiljno shvati. O tome se u današnje vreme konstantno i u svim mogućim varijacijama govori kako u obrazovnoj politici, tako i u pedagogiji – iako često nedostaju dela – tako da se na ovom mestu to sme smatrati poznatim i ne mora se još jednom posebno i opširno baviti time. Ipak neka bude dozvoljena pretpostavka da mnogi dobronamerni pedagoški projekti ove vrste ne uspevaju posebno zato što se u osnovi nikome ne može pružati podrška, a da se ne da značaj zahtevu ili bar očekivanju kao merilu kako za opravdanost tako i za uspeh ovog truda.

U svakom slučaju je problematično da u aktuelnoj naučnoj kao i obrazovopolitičkoj debati nema govora o zahtevima koji bi se trebalo istaći u institucijama javnog vaspitanja. Ova apstinencija ima za sve učesnike kao posledicu rastuću dezorijentaciju i može izdržati samo upotrebom političkih i pedagoških životnih laži prikrivajući stvarne odnose. Ipak, pedagoška praksa, na primer, u školama, na duži rok se ne dá prevariti – ako tu ne uspe da se nametnu osnovni zahtevi, onda preči zapuštanje učenika i same institucije – uključujući svakako učitelje i nastavnike.

Literatura:

- Blankertz, H., (1969) *Theorien und Modelle der Didaktik*. München.
- Bröckling, U., (2007) *das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungs – form*. Frankfurt Suhrkamp.
- Edding, F., (1963) *Ökonomie des Bildungswesens – Lehren und Lernen als Haushalt und Investition*. Freiburg.
- Eppler E., (2008) Kleine verzichten und Große kassieren. In: *Die Zeit*, Nr. 17, 17.4. 2008.
- Giesecke, H., (1999) *Hitlers Pädagogen, theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*. Weinheim/ München.
- Giesecke, H., (2005) *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim/ München.
- Münch, R., (2008) Der König ist tot, es lebe der König! Identitätswandel der Geistes-wissenschaften durch Expansion. In: *Forschung&Lehre*, H.4, S. 234-236.
- Münkler, H., (2008) Škola nespretnjakovića. U: Frankfurter Rundschau od 13.03.2008.
- Schmidt, H., (2009) Wie entkommen wir der Depressionsfalle? In: *Die Zeit*, Nr. 4, 15.01 2009, S.19.

- Winterhoff, M., (2008) *Warum unsere kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit.* Gütersloh.

Milica Andevski, PhD

Faculty of Philosophy, Novi Sad

Mira Vidaković, PhD

Faculty of Management, Sremski Karlovci

THE GIFTED IN PEDAGOGICAL AND NEOLIBERAL PRINCIPLE ILLUSIONS

Summary: Paradoxically, the more the issues of education, upbringing and education policy are published, are in sessions and under polemics, it seems that the intricacies in the field are becoming greater. Propagated and initiated the so-called fundamental reforms of the education system, are rapidly alternating one another without consideration of effects/benefits of specific policies and concepts, without knowing what it is and why it has led to success, and what did not and why it did not (e.g. reflection PISA, TIMSS - researches in Serbia). The balance reduction of decades of reforms would be possible if the historical memory would be an integral part of the current analyses, but empirical research - the current darling of educational policy - cannot offer it, and it seems that public discourse even is not interested in it.

In the case of the complex situation of education those who suffer the most are the participants themselves - the gifted. Neither the Minister of Education nor the teachers see the personal responsibility for the school system that have lost the pedagogical principle in a debate about the education system, and as a result, lost the ability to realize the essence. Almost all the other human sciences give the educators advice relying on proven scientific knowledge of their discipline so that the focuses of the influences alternate as different fashions. Pedagogical practice has become an interesting test market for a number of neighboring sciences promoting therein their "products", and in the practical operation of the teachers are the goals set by the mass media, which seem relevant to the authorities. The very science of education does not provide clear guidance; it is being distanced from the current problems of the school. Notions on individuality, spiritual growth and growing up of the gifted are based on social and economic illusions, on the presentation of the "flexible" market participants who freely decide according to the market situation. Psychologisation and economization of pedagogy involved in themselves such forms of resistance to criticism - which in turn is exactly what makes the view of the world.

Keywords: pedagogical principle, the neo-liberal principle, psychologisation, economization, the gifted.