

Dr Jasmina Arsenijević

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

Dr Željko Vučković

Pedagoški fakultet, Sombor

UDK: 159.928

ISBN: 978-86-7372-191-0, 19 (2014), p. 93-102

Originalan naučni rad

PSIHOLOGIZACIJA I EKONOMIZACIJA PEDAGOŠKOG RADA SA DAROVITIMA

Rezime: U javnom diskursu, od kraja šezdesetih godina, opis zadataka pedagoškog delovanja i obrazovne tradicije sa darovitima dospelo je u zaborav ili snažno potisnut u nadmetanju sa ideološkim protivnicima od kojih će se *psihologizacija* i *ekonomizacija* u ovom radu, detaljnije analizirati.

U delovanju sa darovitima snažno je prisutna psihologizacija svih pedagoški relevantnih činjenica, zadataka i *zahteva* na neposredne, naročito emocionalne, ljudske dimenzije odnosa. U okviru ove tendencije iščezava ne samo kategorija zahteva, nego i socijalno, kao čuvar i posrednik normativnih dimenzija. Socijalno, kao pedagoška kategorija, biva isključeno i redukovano na neposredan nivo odnosa, a sa njim su potisnute i unutrašnje osnovne strukture - pravila i odstupanja – sve ono što uređuju i normira svakodnevni život darovitih. Ono što nam se sada u školi dešava, pokazuje šta se dešava društvu kada takvi regulativi izostaju ili se više ne uzimaju za ozbiljno. Promena opisana kao „psihologizacija” je toliko uznapredovala da se u javnoj argumentaciji podrazumeva, i zbog toga jedva primećuje ili uopšte posmatra kao problem. Ona ima pozitivne, ali nažalost i negativne posledice za javno razumevanje pedagoških interpretacija i radnji sa darovitima. U pozitivne se, bez sumnje, ubraja porast razumevanja i empatije. Ipak, značajna negativna nuspojava se sastoji u tome da se na ovaj način izgradila predstava o individualnosti i individualizaciji koja počiva na političkim, socijalnim i ekonomskim iluzijama i u tom pogledu je kao pedagoški lajtmotiv u stvari neprikladna.

Glavne reči: psihologizacija, ekonomizacija, zahtevi, daroviti.

Psihologizacija pedagogije

Tendenciju povećane psihologizacije pedagoškog razmišljanja i postupanja još pre dvadeset godina su neki pedagozi jasno prepoznali i opisali (Giesecke, 1985). Ova tendencija je uočljiva pre svega kao fenomen javnog mišljenja, povećanog interesovanja javnosti za pedagoška pitanja, ali i kao izraz pedagoškog duha vremena (Reichenbach/Oser, 2002: 9).

Roland Reichenbach smatra da psihologizacija vaspitanja ima „tendenciju”, da „(a) neposredne potrebe deteta napravi vodećim kriterijumom pedagoškog postupanja i razmišljanja, (b) da dodeli perspektivi sadašnjosti (deteta) primat prema budućnosti (deteta) i (c) da stilizuje ideal simetrične komunikacije kao zavet vaspitačke komunikacije” (Reichenbach/Oser, 2002).

Psihologizacija vaspitanja jasno je centrirana prema detetu, u prvi plan stavlja njegove „neposredne potrebe”, koje, čak i da možemo jasno definisati i odrediti, ne mogu generalno da odgovaraju vaspitnim zahtevima.

Trebalo bi očekivati veću tenziju između ova dva ekstrema koje treba da uravnotežimo: dete neće da radi ono što bi trebalo. To je uzgred uvek tako, kad se

lični naponi sretnu sa socijalnim očekivanjima koji im uopšte ne odgovaraju ili barem ne odmah. Ovde se radi o jednoj od osnovnih tema ljudskog života. Neposredne potrebe, želje i interesi dece nisu po sebi loše i zaslužuju da ih ozbiljno shvatimo. Ali ako ih posmatramo za sebe, oni često smetaju vaspitnim zahtevima, koji su, logički, usmereni više napred, ka budućnosti. Školska nastava, koja se dugoročnije planira, ne može da se odnosi samo na neposrednost detetovih potreba. Moguće, da je to što shvatamo kao dečija potreba, samo preuzeto i njima nametnuto od stranih društvenih interesa.

Slično jednostrana je i „perspektiva sadašnjosti”, osećaj deteta za jedan ispunjen život u sadašnjosti i želja da uvek nanovo preživi, i da se druge dimenzije vremena zanemare. Ovo treba poštovati, i ovo su sa pravom naglašavali mnogi autori reformske pedagogije. Ali vaspitni zahtevi škole gledaju napred u oblikovanju budućeg života.

Najzad, ideal „simetrične komunikacije”, nigde nije ostvaren u društvenom životu. Ljudska komunikacija faktički nikad nije ostvarena u jednakim uslovima i jednakim polaznim tačkama, i bila bi moguća samo među robotima istog tipa. U osnovi, u vaspitnom procesu ideal i nije zadržati „simetriju”, ovde treba, barem vodeći se pedagoškim principom, jedna strana da postavlja zahteve, a druga da ih ispunjava. Međutim, u javnosti se često bez diskusije prihvata teorija psihologizacije kao pozitivan vaspitni stav. Ovde je problem u jednostranom preterivanju (kao npr. činjenica da nastavnici uče od učenika – ovo je prisutno, ali to, ipak nije primarni cilj škole).

Predpostavke psihologiziranja su delimično moguće, inače ne bi mogle biti ovako uspešne. Svoju javnu implementaciju duguju važnim uvidima u specifičnom razmišljanju i osećanju dece i mladih i generalno u emocionalnim i nesvesnim problemima ljudske komunikacije. Takva znanja nam omogućuju da razvijemo saosećajno razumevanje za ponašanje dece i mladih i da diferenciramo svoje reakcije prema njima. Sa pedagoškog gledišta ovakva saznanja su neophodna za profesionalnu dijagnostiku i moguće methodske postupke. Međutim, psihologizacija ne uspeva kao zamena pedagogiji, drugačije rečeno: psihologizacija nije određena psihološka teorija, nego generalni pogled na svet.

Zato kritika psihologiziranja, u ovom smislu, nije ista sa kritikom psihologije kao naučne discipline, ili nekih njenih smerova, čemu bi bila potrebna potpuno drugačija baza argumentacije. Psihologija i nije jedini izvor ovog duha vremena. Nju dopunjuju drugi koncepti koji navode unutrašnji individualitet, kao konstruktivizam ili interakcionizam. Ali, može se reći da psihologija kao nauka, a i njeni mnogobrojni praktični profesionalni oblici, obezbeđuju ovom duhu vremena karakteristične podsticaje, od čega profitira sama psihologija u smislu ekspanzije njenih ličnih i materijalnih sredstva. Naime, čim se povede reč o krizi u javnom životu ili u pedagoškim kontekstima, govori se o potrebi podešavanja ili umnoženja *psihološke* kompetencije, *pedagoška* profesija se, međutim, prilično retko spominje. O pedagoškom problemu, naime, sve više raspravljaju psiholozi, psihoterapeuti, konsultanti obrazovanja, lekari i psihijatri. „To je u svemu jedna neprijatna slika” (Roth, 1967). Rot je pri tome kritikovao i nauku o obrazovanju, da se premalo zanima za praktične probleme vaspitanja.

Psihologizacija je u pedagogiju došla sa jednom radikalnom promenom interpretacije u ponašanju odraslih prema deci i omladini. Ova promena od vaspitačke ka terapeutskoj interpretaciji, razumljiva je sa intencijom, koja je u poslednjih trideset godina prisutna u pedagogiji, kao i u svakodnevnom razmišljanju o vaspitanju, da se „sprovedo jedno pomeranje od vaspitačke ka terapeutskoj interpretaciji, to jest da su u nauku o obrazovanju i svakodnevno razumevanje o vaspitanju uneti terapeutski elementi. Ja mislim da je ovo pomeranje nepovratno” (Schön, 2002: 109).

Bärbel Schön, formuliše sa pojmom „terapeutizacija” značajan deo psihologizacije i opravdava svoju, u načelu odobravajuću poziciju, sa važnim promenama u odnosu između odraslih i dece, koje su nastale u okviru procesa modernizacije i koje su između ostalog dovele do jedne diferencirane individualizacije života i dece i omladine. „Obrazovanje” stoji u ovoj argumentaciji – u upadljivom skraćivanju – za zastarelu fiksaciju na predhodno date vrednosti i tradicije kao i na ekspertnu prednost odraslih. „Terapeutska interpretacija se, međutim, bazira na uverenju da klijent u principu ima na raspolaganju sve resurse koje su mu potrebne za njegov razvoj, to jest da on sam ima status eksperta” (Ibidem, 118).

Međutim, kako tvrde i drugi autori, nisu samo mentalni bolesnici bolesni nego potencijalno svi vaspitanici (Miller, 1979) i ono što je dobro bolesnoj osobi, može da bude u korist, bar preventivno, i zdravoj osobi. Po ovom tumačenju, u svakom diskutabilnom slučaju, niko nije stvarno odgovoran za ono što radi, svako može lako naći izgovore, i ovo se nauči već od malih nogu. Pri tome preti „individualizacija socijalnih problema” i „opasnost da se pojam iskustva redukuje na procese interakcija” (Schön, 2002: 121).

Ovakvo shvatanje individualnosti i individualizacije, za koje je zaslužna psihologizacija, jedva da ima nečeg zajedničkog sa tradicijom individualne slobode, autonomije i odgovornosti. To postaje jasnije ukoliko pažljivije osmotrimo njen značaj – ne samo za ekonomizaciju privrede, već i svih ostalih društvenih oblasti. Individualizacija tada počinje da se svodi na uputstva za „samooptimiranje” (Bröckling, 2007) sa ciljem prilagođavanja nepredvidivim uslovima tržišta.

Za individualnost, koju ovde kritikujemo, velikim delom odgovorna je psihologizacija. Ta individualnost se više ne mora sticati duhovnim bavljenjem kulturnim objektivacijama kao što je to smatrala klasična teorija obrazovanja, jer se njeno postojanje podrazumeva. Dete je samo po sebi individua i to se ne može osporiti. Međutim, pitanje je koje pedagoške zaključke iz toga treba izvući. Da li se darovitom detetu zbog toga ne smeju postavljati isti zahtevi kao i drugoj deci; da li mu se mora obezbediti posebna sredina za učenje koja bi bila u skladu sa njegovom afinitetima, interesima i inteligencijom? Suočavanje učenika sa bilo kakvom vrstom kulturnih, društvenih ili normativnih zahteva smatra se neprikladnim, štaviše, nemoralnim. Oni koji sa tolikim oduševljenjem zastupaju jedan u toj meri uprošćen kult individualnosti, po pravilu nisu svesni da su samo pijuni jedne ekonomizovane antropologije.

Ekonomizacija pedagogije

Da je neko početkom sedamdesetih godina, u vreme kada se razvijala ekonomika obrazovanja i privlačila sve veću pažnju javnosti, u kontekstu pedagogije upotrebio pojmove kao sto su: efektivnost, efikasnost, usluga, evaluacija, standard, osiguravanje kvaliteta, modularizacija – tada bi to delovalo krajnje neobično, ali ujedno i pogodno za sagledavanje već utemeljenih šablona iz drugog ugla. Naime, tada su pedagogija i ekonomija još bile posmatrane kao zasebne društvene oblasti, svaka sa svojim specifičnim načinom delovanja, ciljevima i pojmovima, kao i specifičnom etikom, iako su, itekako, kao i sve ostale društvene oblasti, važile za međusobno povezane. Ipak, teško je bilo zamisliti da će se neko iz tadašnje ekonomske elite, založiti za to da se, npr. univerzitet tako reorganizuje, da se njime može upravljati kao kakvom farmom živine, ili da se standardizovano gradivo ručno pakuje u „module”, kako bi se jednom bilo gde u svetu moglo kupiti, odnosno prodati. Ekonomizacija javnog života u međuvremenu je zahvatila i pedagogiju i obrazovnu politiku, što se konačno ogleda i u jeziku bogatom ekonomskim kategorijama.

Do ekonomizacije prosvete delom je došlo i zbog razočaranja rezultatima obrazovne reforme šezdesetih i sedamdesetih godina. Tada je veliki broj reformatora maltene s ushićenjem smatrao da je najviše moguće obrazovanje ekonomski isplativo za što više ljudi, da donosi inovacije i obezbeđuje radna mesta. Obrazovne reforme su se prvenstveno kreirale prema ekonomskim interesima, čiji je glavni cilj bio da postanu konkurenti komunističkim zemljama. Od tada, broj maturanata postao je magična cifra. Ali već tada je masovna nezaposlenost zahvatila ne samo zanatlije, već i visokoobrazovane. Pravo na fakultetsko obrazovanje, za koje se politika žučno zalagala, na kraju ipak nije podrazumevalo i pravo na odgovarajuće radno mesto.

Još početkom 70-ih, reforme obrazovanja u razvijenim zemljama našeg okruženja, koje su sprovedene na svim nivoima (od zabavišta pa sve do univerziteta) država nije mogla da finansira. Iskustvo iz oblasti poslovne ekonomije tada je pokazalo da veća ulaganja ne znače nužno i veću dobit. Imajući u vidu velike izdatke, činilo se da prosveta ne ispunjava očekivanja, što je PISA istrživanjima empirijski i dokazala. Možda bi se pametnijim ulaganjem sredstava postigao bolji rezultat. U ovom kontekstu rezultat pokušaja obrazovnih reformi, koje se proteklih decenija sprovode „odozgo na dole”, ispostavio se kao negativan. Obrnut pokušaj pokazao se boljim i jeftinijim, naime da se započne sa reformama na nivou same škole, time što će se povećati njena „autonomija”. Škola je odjednom dobila veliki manevarski prostor, koji nije znala kako da ispuni, i za koji joj je bio potreban novi koncept, a to je bila ulaznica za poslovno-ekonomska merila, kao što su: efektivnost, efikasnost, organizacioni menadžment, kontrola uspeha (Hoffman/Maack-Rheinländer, 2001), a sve pod pretpostavkom da se iz tendencije za decentralizacijom nužno javlja i potreba za „recentralizacijom”. Kako bi se izbeglo da sada svaka škola radi šta hoće, morali su se uvesti opšti standardi u vidu kurikuluma, koji bi se mogli kontrolisati. To je bio trenutak rađanja „evaluacije” – onih koji su je izmislili i sproveli, a koji ne dolaze iz oblasti pedagogije, već iz

društvenih nauka u najširem smislu (Böttcher, 2002). I ova reforma je kao i sve prethodne već u samom početku naišla na nepremostive prepreke, i u školama za sobom ostavila haos (ili barem konfuziju). Ali poslovno-ekonomska perspektiva i žargon koji je nametnula, već su postali deo obrazovanja, propagirani kao novi pedagoški i obrazovno-politički lek za sve.

Istorijske činjenice o odnosu pedagogije i ekonomije, ukazuju na to da je teren za preuzimanje radikalnih ekonomskih načina razmišljanja i delovanja bio pripreman. On je mogao da nastupi tamo gde je „ideja o klasičnom obrazovanju morala da se povuče, a za ovo je delom odgovorna i obrazovno-politička preorijentacija. Na toj podlozi postepeno je zaživelo shvatanje ekonomije kao jednog vida sveobuhvatne ljudske prakse, koja je nadređena u odnosu na druge, kao na primer umetnost, politiku, religiju, etiku i pedagogiju” (Rekus, 2005: 78). To shvatanje je poslužilo kao podsticaj za javne debate o društvenim, a samim tim i obrazovno-političkim i pedagoškim pitanjima.

Ekonomске osnove i njihova implikacija na pedagoško shvatanje i delovanje neprimetno i polako su vodili do radikalnog preokreta i jednu ekonomizaciju, koja ne poštuje jedinstvenu vrednost prosvete. Ovo je najpre došlo do izražaja kao neoliberalni pogled na svet, i kao novi duh vremena pronašao je put do državnih institucija. Novo „neoliberalno” shvatanje počiva na dominaciji *poslovno-ekonomskih* pretpostavki, koje ni u kom slučaju nisu empirijski „dokazane”. One pre polaze od dogmi, prema kojima treba imati poverenja u „samooporavak” tržišta i konkurencije.

Oslobađanje tržišta, stavljanje svih društvenih aktivnosti na tržište, deregulacija svih državnih ograničenja i kontrola – su lajtmotivi jednog radikalnog tržišnog društva sa tendencijom globalne ekspanzije. Ono se uklapa u četiri „onovne slobode” Evropske Unije – slobodno kretanje proizvoda, slobodno kretanje ljudi, slobodno kretanje kapitala i slobodno kretanje usluga. Ova tržišna logika potiskuje logike drugih društvenih oblasti, pa tako i obrazovanja.

Trenutno je teško predvideti ishod kraha međunarodnog finansijskog sistema. Međutim, politička ekonomija nije tema ovog rada, već se samo posmatra kao njen okvir. Ovde je pre svega reč o *pedagoškim* posledicama koje je neophodno sagledati iz više uglova. Postoji osnovana sumnja da se pedagogija, s obzirom na svoje ciljeve, oblike organizacije i obrazovanje sa poslovno-ekonomske, profitne tačke gledišta, komercijalizuje.

Škole se više ne smatraju mestom na kojem je sve podređeno opštem dobru. Svi bi trebalo da budu samo potrošači. Mušteriji se podilazi, njoj se ne postavljaju nikakvi zahtevi, barem ne toliko očigledno.

Usled radikalne ekonomizacije nameće se jedno drugo, ali ne manje važno pitanje: Da li se pomoću ekonomskih pojmova i konstrukcija uopšte može adekvatno objasniti pedagoška praksa, odnosno, koji se specifično pedagoški aspekti na taj način izostavljaju ili zanemaruju. Sve dok su politika i ekonomija priznavale obrazovne institucije, kao institucije sa svojstvenim osobinama i merilima koja su ih odvajala od ostalih društvenih oblasti i ustanova, ovo pitanje nije se postavljalo. Sve dok je politika u dovoljnoj meri poštovala osobenost kulturnih objektivacija i institucija, one su, kao takve, bile istraživane i vrednovane. U tom

smislu, škola je bila jedna „obrazovna”, a ne ekonomska „zajednica”. Pritom su poslovno-ekonomski lajtmotivi za upravljanje ovakvim ustanovama smatrani itekako korisnim. Pronalaženje merila za racionalno ekonomisanje i njihova primena ne protivreče aspektu kulturne autonomije. Bitno je to da li se ovakva merila praktikuju samo u „tehničkom” smislu ili je njihov zadatak da potisnu smisao institucije. Tehnički gledano, svašta je moguće. Funkcionisanje obrazovnog sistema se pomoću efikasnih metoda može dovesti u red, a kontrola učinka efektnije organizovati. Prilikom odabira adekvatnih nastavnih metoda koristan je i menadžment vremena. Kad bi škole raspolagale sopstvenim budžetom, izbegle bi se mnoge birokratske komplikacije; uz to bi učestvovanje učenika u donošenju odluka dobilo novi smisao, jer, kako je poznato, budžetska pitanja uvek su povod za sadržajne diskusije. Neophodno je obrazložiti zašto i za koje svrhe je potrebna određena količina novca. Mnoge varijante racionalnije organizacije bile bi zamislive i prihvatljive i u okviru kulturne autonomije, problemi nastaju na drugom planu koji se ovde može samo skicirati.

Oni počinju već sa *sadržinskim određivanjem ciljeva*: Neo-neo-liberalna shvatanja imaju malo šta zajedničkog sa pedagoški važnim kategorijama poput sećanja, tradicije ili obrazovanja, kao i sa unutrašnjom motivacijom koja je karakteristična za obrazovanje. Umesto toga se očekuje motivacija izazvana materijalnim podsticanjem. Obrazovne procese je veoma teško opisati žargonom evaluacijske dogmatike. Kreativnim se smatraju sporost, odsutnost i oklevanje. Ako posmatramo sa stanovišta profita, onda je strpljivo bavljenje slabijim učenicima upravo kontraproduktivno. Vodeća merila ekonomskog razmišljanja kao što su promene, inovacije i fleksibilnost nisu vezana za istorijsku prošlost. Da li je ova duhovna ograničenost na duže staze ekonomski isplativa, ostaje diskutabilno. Pomenuta ekonomska merila ni u kojem slučaju ne mogu kreirati pedagošku delatnost, kao ni za nju potrebne međuljudske odnose. U pozadini se vidi da znanje brzo zastareva, ponajviše zastareva njegova poslovno-ekonomska isplativost na tržištu, a te dve stvari se ne mogu poistovetiti.

Osim toga, postoje saznanja iz oblasti religije, filozofije, istorije, književnosti, ali i matematike i drugih prirodnih nauka, koje ne zastarevaju tek tako. Posmatrano na primeru individualnog obrazovnog procesa, „staro”, tačnije, do sad stečeno znanje ne predstavlja višak, već se ono integriše u nova saznanja i iskustva i na taj način proširuje, koriguje ili modifikuje. Nova saznanja moraju da se nadovežu na stara, jer se proces učenja ne sastoji samo od zaboravljanja i pamćenja. Čak i tumačenja stvarnosti koja su se pokazala kao pogrešna, ovde dobijaju smisao ukoliko se traga za uzrocima njihovog nastanka. Jedan od suštinskih zadataka nastave, bio je, upravo, da podstakne takve misaone procese. Ekonomski zasnovani ciljevi, prema kojima učenik treba da se osposobi za snalaženje na promenljivoj tržištu, dobro zvuče. Međutim, oni se didaktički ne mogu sprovesti u praksi. Šta je to što se mora naučiti u školi, a šta se može izostaviti? Ovo pitanje pokazuje da ciljeve obrazovanja ne može diktirati ekonomija. Ako se to pokuša, ekonomija će biti prva koja će kao budući poslodavac snositi posledice, jer na taj način neće doći do humanog kapitala za koji smatra da joj je potreban. Čak i ako bi se „osposobljavanje učenika za tržište rada” proglasilo osnovnim ciljem, teorijski okvir i njegova

praktična primena za ostvarivanje tog cilja tek bi se morali osmisliti. Pedagoški princip ne nestaje time što će se klasični pojmovi pedagogije zameniti modernim čarobnim rečima. Osnovni pedagoški problemi se ne mogu rešiti pukom promenom naziva.

Treba imati na umu da između preduzeća i škole postoje ogromne strukturalne razlike koje se takođe ne smeju zanemariti. One, naime, značajno određuju vrstu društvenog delovanja. Čak i kada bi se školstvo u potpunosti komercijalizovalo, to što škola pruža ne bi moglo da se proda na tržištu. Iako učenici po završetku školovanja odlaze na tržište rada i u zavisnosti od diplome, ličnih kvalifikacija, harizme i situacije na tržištu, imaju manje ili veće šanse za zaposlenje, oni ipak nisu „roba“ koja je u konkurenciji sa drugom robom. Za „robu“, tj. za obrazovni nivo učenika, škola ne mora i ne može snositi odgovornost. Kako uopšte obračunati ovu „vrednost“ kada ona nema tržišnu cenu? Pitanje koje se ovde nameće je: Kako u ovim uslovima shvatiti „osiguravanje kvaliteta“ (Terhart, 2000: 812) u poslovno-ekonomskom smislu? Očigledno je da ekonomski vokabular, koji se ovde sve vreme upotrebljava, ima više metaforičkog nego empirijskog značaja.

„Ekonomija“ sigurno može da konstantuje i ukaže na nedostatke školskog obrazovanja i propuste u vaspitanju, na šta su donosioci odluka iz pedagoškog i obrazovno-političkog sektora čak i upućeni. Međutim, ekonomija ipak ne može da razvije konstruktivne programe za otklanjanje tih nedostataka. Mišljenja o obrazovno-političkim i pedagoškim temama iz tog razloga ostaju na nivou spekulacija i samo neretko izlaze iz okvira onoga što propagira i novinarski mejnstrim. Ekonomija sa sopstvenog stanovišta nije u stanju ni da formuliše koja su znanja i didaktičke konstrukcije od posebnog značaja za nju, niti kojim bi didaktičkim metodama mogla dobiti ono što smatra da joj je potrebno. Da li bi za ekonomiju bilo od koristi kada bi svi učenici završili npr. gimnaziju? Ona sa svog poslovno-ekonomskog stanovišta nema adekvatne predstave o tome koliko je svaki individualni obrazovni proces dugoročan i kompleksan, niti zna koja je motivacija za to neophodna. Podrazumeva se da je i stručnjacima iz oblasti ekonomije dozvoljeno da se interesuju za pedagoška pitanja, ali ukoliko se upuste u diskusije o pedagoškim pitanjima, moraju da napuste svoju poslovno-ekonomsku logiku.

„Ekonomiji“ je, kako naglašavaju njeni zagovornici, potrebna „fleksibilnost“, odnosno sposobnost da se brzo prilagodi promenljivim načinima rada, ciljevima i metodama, kako na radnom mestu, tako i na tržištu rada. Sve dok ta „fleksibilnost“ ne predstavlja opšti antropološki zahtev, već samo jedno posebno očekivanje u poslovnom svetu, to je sasvim legitimno. Ali gde i na koji način se tako nešto uopšte može naučiti? Koje su pedagoške strategije potrebne da bi se stekla duhovna, društvena i afektivna dispozicija koja je za to potrebna? Ekonomija na ovo pitanje ne može dati zadovoljavajući odgovor.

Škola bi, navodno trebalo da nas uči „timskom radu“, jer je ova sposobnost ključna kompetencija za rad u svakom preduzeću. Međutim, škola ne može da nam dočara smisao i cilj timskog rada kakav se neguje u preduzeću, jer ona ne stremlji profitu, što znači da nedostaje ključni kriterijum za uspeh. Oblici rada koji su optimalni za institucionalno učenje, razlikuju se od onih u preduzeću. Ukoliko previdimo ovu činjenicu, onda se sposobnost za rad u timu stavlja u rang jedne od

osnovnih vrlina, kao da predstavlja nešto više od strategije ponašanja koja se odnosi na datu situaciju, a koja bi u nekoj drugoj bila neprikladna. Rad u učionici se odvija po sopstvenim pravilima i po sopstvenoj logici. Plansko poučavanje ima potpuno drugačiju unutrašnju strukturu od tržišne proizvodnje. Čak i da se u školi obrađuje nastavna jedinica „tržišna proizvodnja”, ta nastava ne bi izgledala isto kao i sama proizvodnja. Ovo su morali da iskuse i oni koji su u prošlosti pokušavali da integrišu radnu organizaciju u nastavu (poznat primer je i politehničko obrazovanje - „nastava u proizvodnom pogonu”), gde su učenici bili prinuđeni da usklade nastavu u školi i učenje na mestu proizvodnje. Onaj ko napušta svoje radno mesto sa ciljem da nastavi sa školovanjem, brzo će primetiti ovu razliku.

Pojam „ključna kompetencija” – didaktička čarobna reč koja se u ekonomskim krugovima rado koristi, pojavila se osamdesetih godina u okviru nacrtane reforme vezane za obrazovanje u dualnom sistemu. Tu se dotadašnja praksa, da se sektor obrazovanja rasparča na stotine pojedinačnih zanimanja, pokazala kao neizvodljiva i krajnje neperspektivna. Istorijski gledano, ovaj sistem razvio se iz prinudnog rešenja, jer je morao da računa sa relativno niskim stepenom opšteg obrazovanja učenika, stečenog u osnovnoj školi. Tada je počelo da se traga za zajedničkim osnovama koje će poslužiti kao podloga obrazovanju raznorodnih zanimanja. Ovi pokušaji završavali su bezuspešno, jer ono što u teoriji deluje lako izvodljivo, u praksi je teško ostvariti. Svako ko je izučio neki zanat, u stanju je da veoma brzo savlada i druge srodne zanate. Ukoliko bismo pokušali da na ovom principu zasnujemo čitav obrazovni sistem, stvorili bismo apstrakne konstrukte, koji bi do te mere bili uopšteni, da bi mogli da važe kako za akademsko zanimanje, tako i za zanatlije, i kao takvi u praksi bili neupotrebljivi. „Kompetencije” koje bi se pritom usvajale bez ikakve logičke strukture i sadržaja, bile bi same po sebi neupotrebljive, jer ih, kao takve, isključivo formalne, nije moguće usvojiti.

„Kognitivna kompetencija” na primer, ne može kao takva da se stekne, jer je usko vezana za nastavne sadržaje. Upravo iz tog razloga mnogi učenici doživljavaju neuspehe kada je u pitanju naizgled lako savladavanje kompetencija. O organizaciji sa ciljem doživotnog učenja kakva je i škola trebalo da postane, danas više niko i ne govori, jer sam koncept polazi od prevelikog broja nerealnih premisa. Ograničenost poslovno-ekonomskih shvatanja uočljiva je i unutar samih preduzeća. Mnoga preduzeća otpuštala su upravo one stručnjake, koji su im danas potrebni. Zbog ovakve prakse, studenti izbegavaju određene smerove. Ono što sa ekonomske tačke gledišta možda nije isplativo, sa aspekta pojedinih preduzeća može biti itekako korisno – i obrnuto. Pored toga, javlja se utisak da poslovno-ekonomsko shvatanje i odluke koje na njemu počivaju i nisu baš racionalne, naročito ako u vidu imamo „psihologiju” berze ili neprijateljsko preuzimanje firmi, koji se suočavaju sa problemima koji do sada nisu postojali. U svakom slučaju, čini se da ne postoji nijedan poslovno-ekonomski zakon, prema kojem su takva preuzimanja neophodna za poziciju na svetskom tržištu.

Zaključak

Psihologizacija i ekonomizacija zajedno čine deo jednog trenda u pedagogiji i upravo, iz tog razloga, moraju se zajedno posmatrati. Takođe, teško je poverovati u to da poslovno-ekonomsko shvatanje počiva na dovoljnoj dozi racionalnosti koja preporučuje transfer i u druge društvene oblasti kao što su obrazovna politika ili pedagogija.

Trenutno rasprostranjeno shvatanje da, pre svega, ekonomska merila i oblici organizovanja treba da važe za progresivna, i da se, kao takva, prenesu na sve društvene institucije – na škole i fakultete, počiva na nedopustivoj ekspanziji specifičnih, ali ne i opštevažećih iskustava. Zbog toga treba biti oprezan sa preuzimanjem poslovno-ekonomske terminologije i njenom primenom na pedagoške institucije kao što je škola. Iako škola pruža određene usluge, ona se zbog toga ipak ne može posmatrati kao *preduzeće* za pružanje usluga. Učenici, odnosno njihovi roditelji nisu kupci, jer u školi nema šta da se kupi i zato što država školom ne upravlja kao preduzećem. Ukoliko prevagne ideja o konkurentnosti, koja ni u kom slučaju nije lek za sve društvene probleme, to bi za posledicu moglo imati relativno nizak nivo kvaliteta. Verovatno najveću opasnost ekonomizacije predstavlja to što je „mentalni kapitalizam” (Herz, 2005: 28), koji dovodi do selektivnog tumačenja stvarnosti, nadvladao pedagoške oblike mišljenja i delovanja. Već i sama ekonomizacija jezika izražava jedan određeni stav, prema kojem pedagogija ne može ostati ravnodušna.

Uostalom, još je i Humbolt dao jedan prihvatljiv pedagoški odgovor vezan za problem neizvesne budućnosti koji glasi – *obrazovanje*. Osnovno pitanje je glasilo: Šta moram da naučim danas, čak i ako ne mogu da znam šta je to što ću morati da znam sutra? Prepustiti odgovor detetu bilo bi krajnje glupo i neodgovorno – tipično za pedagoški deficit psihologizacije.

Konrad Paul Lisman, profesor filozofije u Beču, ilustruje ovu tezu na jednom primeru sa fakulteta: „Humboltovsko poimanje obrazovanja modernije je nego ikad. Sve ono što nam je nekada pružalo sigurnost, gubi na značaju – porodica, brak, uloge polova, stalež, partije, crkve, pa čak i država blagostanja. I kao šlag na tortu tu su još tri stvari: obrazovanje, obrazovanje, obrazovanje!” (2006).

Literatura:

- Böttcher, W., (2002): *Kann eine ökonomische schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim und München.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst: Sociologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt Suhrkamp.
- Giesecke, H., (1985): *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart 1985.
- Hoffman, D., Maack-Rheinländer, K., (2001): *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des 'Marktes'*. Weinheim.

- Lisman, K.P., (2006): *Theorie der Unbildung*, Wien.
- Miller, A., (1979) *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt.
- Reichenbach, R., (2002): „Einleitend: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns“. In: Reichenbach, R., Oser, F., (Hg.) *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Weinheim/München.
- Reichenbach, R., Oser, F., (2002): *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Weinheim /München.
- Rekus, J., (2005): „Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität?“. In: Rekus, J., (Hg.) *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Münster.
- Roth, H., (1967): „Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik“. In: *Thiersch*. Terhart, E., (2000): „Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H.6/2000, S. 809–829.
- Schön, B., (2002): „Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen pädagogischem und therapeutischem Denken und Handeln“. In: Reichenbach, R., Oser, F., (Hg) *Die Psychologisierung der Pädagogik*. S.109–125.
- Tütken, H., (Hg.) *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*, Hannover.
- Übel, N., (2002): „Notwendigkeit oder Fehldiagnose“. In: Reichenbach, R., Oser, F., (Hg.) *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Weinheim/München.

Jasmina Arsenijević, PhD

Professor of Faculty of Pre-School Teacher Training, Kikinda

Željko Vučković, PhD

Pedagogical Faculty, Sombor

PSYCHOLOGISATION AND ECONOMIZATION OF THE PEDAGOGICAL WORK WITH THE GIFTED

Summary: In public discourse, from the end of the sixties, the job description of the pedagogical activity and educational traditions with the gifted has gone into obscurity or strongly suppressed in competition with ideological opponents of which *psychologisation* and *economization* will be further analyzed in this paper.

In the activities with the gifted psychologisation of all pedagogically relevant facts, tasks is strongly present and *requires* the immediate, especially emotional dimensions of human relationships. Within this tendency not only the category of requirements is fading, but also the social one, as guardian and mediator of normative dimensions. Socially, as a pedagogical category, it is being excluded and reduced to the direct level of relations and with it also suppressed are the inner core structures - the rules and variations - all of which regulates and standardizes the daily life of the gifted. What happens in the school now, shows what happens in the society when such regulations are absent or no longer taken seriously. The change described as "psychologisation" has advanced so far that it is implied in the public argument, and therefore it is hardly noticeable or even seen as a problem. It has positive, but unfortunately, also negative consequences for the public's understanding of pedagogical interpretations and working with the gifted. Classified without doubt in the positive consequences is the increase of understanding and empathy. However, significant negative side effect consists in the fact that in this way the notion of individuality and individualization, based on political, social and economic illusions has been constructed and in this respect as a pedagogical leitmotif is in fact inappropriate.

Keywords: psychologisation, economization, requirements, the gifted.