

**Akademik Grozdanka Gojkov<sup>1</sup>**

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac  
Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu

UDK: 37.013.73  
ISBN: 978-86-7372-227-6, 21 (2016), p.129-152  
Originalni naučni rad

## DAROVITI U DIDAKTIČKOJ KULTURI POSTMODERNE

---

**Rezime:** U radu se koristi metoda teorijske analize kako bi se došlo do odgovora na pitanja značaja promene uloga sadržaja i odnosa za darovite. Promena uloga sadržaja i odnosa je stalna pretpostavka u procesu učenja, a time i stalno pitanje didaktike, te se didaktičko klatno pod ovim diskusijama neprestano kreće u jednom i drugom smeru u traganju za efikasnošću učenja i nastavi, koje je pod uticajem velikog broja faktora, koji u suštini pokreću pomenuto klatno. U postmoderni je klatno pokrenuto težnjama liberalne socijalne nade, koja se preneto na teren didaktike zasniva na interakciji, odnosima u procesu učenja i poučavanja i prepoznaje kao didaktika odnosa, jer pretpostavlja da su odnosi odlučujući za smisao i uspeh u učenju, a kao predznak ima klimu za učenje koja pridaje poseban značaj komunikativnoj kompetenciji, uzajamnom razvoju i dobroj samopercepciji, samopoštovanju, sa jedne strane, a sa druge, recipročno poštovanje za osnove u odnosima. U analizi se posmatra značaj međusobne interakcije i komunikacije kojima se stvara kultura međuljudske atmosfere, koja za svako učenje predstavlja okvir zahteva i napredovanja i koja podrazumeva da, ako ovaj okvir ne uspe, tada zahtevi postaju nedostojni, a napredovanja beznačajna. Diskutuje se, takođe, mesto darovitih u spoznaji da je moderno doba krhko, da nestaje univerzalno stručno razumevanje, kao i sveopšti obavezujući kanal vezivanja, da su svi naučni predmeti pod tenzijama, sa pojavom interesa i moći, oprečnim diskursivnim razvojem i gubljenjem starih navika. Posmatra se šta za razvoj darovitosti znači činjenica da u predmetima postoji borba između udublivanja u kontekst i povećanja kompleksnosti kao veće spremnosti da se obrati pažnja na posledice, i to uprkos dominantnih izazova za kratkotrajnim uspehom i brzom karijerom. Ovdje nemamo samo povećanje broja nesigurnih puteva ispitivanja i priznanje stalno nepotpunih, nesigurnih rezultata istraživanja, i to samo ograničene moći iskaza i predviđanja, nego i spoznaju da nauke nisu oslobođene od odnosa i komunikacija, dakle da nije dovoljno da se legitimitet nauke traži u ravni subjekat–objekat. A iza ovoga je i pitanje racionalnosti modela u postmoderno didaktici, po kojoj je došlo do njihovog precenjivanja, jer su se u praksi teško primenjivali, izazivajući frustracije i zanemarivanje značaja teorije i primat kognitivnog, zbog prenatravanosti sadržajne strane u traganju za racionalnim objašnjenjima, odnosno zanemarivanja odnosne strane. Za didaktičku klimu koja bi podsticalo odgovarala darovitima značajno je i pitanje o jedinstvu didaktičke racionalnosti, za koju postmoderna smatra da nestaje, odnosno da se vezuje za pluralne predstave, moć, razlike u interesima, razlike u sporazumevanju i nejedinstvene kontekste. Diskutuje se i stav da se racionalnost raspada u pluralitet specifičnih racionalnih konstrukcija (konstrukte), čija se vijabilnost (prilagodavanja u svetu življenja) tek u različitim praksama dokazuje i reflektuje, a na ovom mestu i propituje iz ugla uslova za učenje darovitih. Pokušavaju se, takođe, sagledati implikacije stava postmoderne didaktike usmerene na odnose sadržane u sledećim stavovima: nijedan model ne odgovara za sve; nijedna analiza nije potpuna; nijedno uputstvo za delovanje ne može se na duže vreme predvideti u svom delovanju i uspehu. Ove slabosti moraju sve didaktičke pretpostavke da prihvate. Ovdje postavljen iskaz: „Moraju sve da prihvate” – da li je sada to univerzalna istina? Šta onda znači tvrdnja da je istina relativna u pogledu zajednica i kulture vremena, ali i u zavisnosti od uspeha ili neuspeha? Pitanje je da li iz ovoga ugla ne bi trebalo i ovaj iskaz da se smatra relativnom tvrdnjom. A pitanje je da li bi didaktika u postmoderni sebe trebalo da vidi u kulturnom kontekstu sadašnjosti, i tako da se reflektuje, i da li je već samo to relativizacija. Ovo menja izabranu polaznu poziciju: univerzalistički zahtevi ne uspevaju nakon izvesnog vremena, čime postmoderna pokazuje naše znanje i ponašanje u komplikovanim kontekstima: pluralistično, protivurečno, nepregledno, ambivalentno. Šta ovo znači za razvoj darovitosti i ima li, i u kojim oblastima

---

<sup>1</sup> g\_gojkov@mts.rs

znanja konsenzusa, pravila koja se ne diskutuju. Zaključak bi mogao ići u pravcu konstatacije da se pregledom savremene postmoderne scene i procene argumenata za nefundamentalističko, antiesencijalističko mišljenje, koje stoji u osnovi didaktike usmerene na odnose, možemo složiti sa mišljenjem Ričarda Rortija (Richard Rorty), koji smatra da stojimo na raskršću dva puta. Jedan je put Dž. Djuja (John Dewey), sa njegovom liberalnom socijalnom nadom; drugi je put T. Švandta (Thomas A. Schwandt), koji ističe da je za njega nemoguće naći neku utehu u interpretativizmu koji se degeneriše u nihilizam, u kome se bavimo beskrajinim praznim dekonstrukcijama i osporavamo postojanje socijalnog porekla i naših samih bića.

**Gljučne reči:** daroviti, didaktička kultura postmoderne.

---

## Uvod

Didaktička kultura posmoderne kao kontekst u kome bi se razmatrala pitanja značajna za savremene tokove u podsticanju razvoja darovitih podrazumeva više uglova posmatranja. Složenost tematike upućuje na sužavanje fokusa, tj. na samo nekoliko aspekata, koji su direktno vezani za tematiku, tj. čine njene osnovne konstitutivne faktore, ili latentnu strukturu postmoderne didaktike. Jedan od njih su aktuelna pitanja promena u obrazovanju iz ugla filozofije obrazovanja, pedagoško-didaktičkih teorija i socio-političkog konteksta postmodernih društava sa dominirajućom neoliberalnom ideologijom, koja ekonomskom racionalnošću svodi individue na zavisnike „ekonomskog uspeha”, kao osnovnog kriterijuma ponašanja čoveka „potrošačkog društva”, neosetljivog na moralne norme u smislu Kantovog kategoričkog imperativa, što otvara prostor za potrebe da se didaktičkim pristupima podsticanju emancipacije u nastavi i učenju u njoj, novim promišljanjima o neohumanističkom shvatanju obrazovanja mladih, posebno darovitih, sagledaju načini za prevazilaženje nejasnoća i traže putevi za sigurnije i kvalitetnije podsticanje darovitih u didaktičkoj kulturi vaspitno-obrazovnih institucija (Gojkov, 2015). U isti kontekst spadaju i konstatacije da je moderno doba krhko, jer nestaje univerzalno stručno razumevanje, kao i sveopšti obavezujući kanal vezivanja, da su svi naučni predmeti pod tenzijama, sa pojavom interesa i moći, oprečnim diskursivnim razvojem i gubljenjem starih navika, da u predmetima postoji borba između udubljanja u kontekst i povećanja kompleksnosti kao veće spremnosti da se obrati pažnja na posledice, i to uprkos dominantnih izazova za brzim uspehom. Ovo su samo neke od karakteristika nesigurnih puteva, nepotpunih, nesigurnih rezultata istraživanja i ograničene moći iskaza i predviđanja, kao i spoznaje da nauke nisu oslobođene od odnosa i komunikacija, dakle da nije dovoljno da se legitimitet nauke traži u ravni subjekta-objekta. Za prethodno je neposredno vezano pitanje racionalnosti modela u postmodernoj didaktici, po kojoj je došlo do njihovog precenjivanja, jer su se u praksi teško primenjivali, izazivajući frustracije zbog prenamaglašenosti sadržajne stane u traganju za racionalnim objašnjenjima, odnosno zanemarivanja odnosne strane. Tako da se drugi aspekt odnosi na didaktičku kulturu za koju se smatra da je nezaobilazno svojstvo svake vaspitno-obrazovne institucije i da utiče na njenu efikasnost, kvalitet, delovanje i ostvarivanje postavljenih ciljeva.

### **Didaktička kultura kao kultura odnosa i položaj darovitih u njoj**

Školska kultura je relativno trajni kvalitet školske sredine koji utiče na ponašanje njenih članova i predstavlja skup vrednosti, normi, uverenja, ponašanja i tradicije. Jedna od pedagoški razumljivijih konkretizacija školske kulture deli je na pedagošku kulturu, didaktičku kulturu, kulturu odnosa i organizacijsku kulturu (ibidem). U celokupnoj kulturi škole posebna pažnja se usmerava ka didaktičkoj kulturi, jer su učenje i mišljenje tesno vezani za načine učenja i poučavanja, a korak dalje smešteni u neko kulturno okruženje i tretirani kao značajni efekti rada škole. Pod didaktičkom kulturom podrazumevaju se vrednosti, uverenja i stavovi koje imaju nosioci nastavnog procesa o subjektima i pojedinim segmentima nastave. Kao jedan od značajnih indikatora didaktičke kulture je položaj darovitih učenika u njoj. Položaj darovitog učenika u nastavi podrazumeva relacijski odnos nastavnika i učenika kao najvažnijih činilaca vaspitno-obrazovnog procesa u nastavnoj strukturi, te usmerenost nastave prema učeniku (ibidem).

Izazovi didaktičke kulture škole danas u segmentu obrazovanja darovitih učenika pokušavaju odgovoriti na brojna pitanja. Jedno od aktuelnih, koje je za sada u Srbiji još nedovoljno razjašnjeno odnosi se na značaj promene uloga sadržaja i odnosa uopšte, a onda i iz ugla darovitih. Odnos uloga sadržaja i odnosa je stalna pretpostavka u procesu učenja, a didaktika koja se zasniva na interakciji, odnosima u procesu učenja i poučavanja, didaktika odnosa pretpostavlja da su odnosi odlučujući za smisao i uspeh u učenju, a kao predznak ima klimu za učenje koja pridaje poseban značaj komunikativnoj kompetenciji, uzajamnom razvoju i dobroj samopercepciji, samopoštovanju, sa jedne strane, a sa druge strane, recipročno poštovanje za osnove u odnosima. Za postmodernu didaktiku, ili didaktiku odnosa značajne su međusobne interakcije i komunikacije kojima se stvara kultura međuljudske atmosfere, koja podrazumeva da, ako ovaj okvir ne uspe, tada zahtevi postaju nedostojni, a napredovanja beznačajna (ibidem). Za didaktičku klimu koja bi podsticalo odgovarala darovitim značajno je i pitanje o jedinstvu didaktičke racionalnosti, za koju postmoderna smatra da nestaje, odnosno da se vezuje za pluralne predstave, moć, razlike u interesima, razlike u sporazumevanju i nejedinstvene kontekste. Tako se sada već jasno naziru obrisi postmodernih struja po kojima je prihvatljiv stav da se racionalnost raspada u pluralitet specifičnih racionalnih konstrukcija (konstrukte), čija se viabilnost (prilagođavanja u svetu življenja) tek u različitim praksama dokazuje i reflektuje, a na ovom mestu i propituje iz ugla uslova za učenje darovitih. U ovom trenutku još uvek se diskutuju moguće implikacije stava postmoderne didaktike usmerene na odnose sadržani u sledećem:

Nijedan model ne odgovara za sve; nijedna analiza nije potpuna; nijedno upustvo za delovanje ne može se na duže vreme predvideti u svom delovanju i uspehu. Ove slabosti nameću se kao opšte didaktičke pretpostavke.

Šta znači tvrdnja da je istina relativna u pogledu zajednica i kulture vremena, ali i u zavisnosti od uspeha ili neuspeha?

Diskusije o prethodnim pitanjima, karakteristične za svetsku epistemološku i didaktičku scenu još uvek traju. Jedno od značajnih pitanja moglo bi se odnositi na

sledeće: da li iz ugla insistiranja na relativizaciji, dekonstrukciji i sl. ne bi trebalo i prethodne iskaze smatrati relativnim tvrdnjama? A, pitanje je da li bi i didaktika odnosa sebe trebalo da vidi u kulturnom kontekstu sadašnjosti, i tako da se reflektuje, i da li je već samo to relativizacija? Ovo menja izabranu polaznu poziciju: univerzalistički zahtevi ne uspeavaju nakon izvesnog vremena, čime postmoderna pokazuje naše znanje i ponašanje u komplikovanim kontekstima: pluralistično, protivurečno, nepregledno, ambivalentno. Šta ovakva didaktička kultura, obrazovanja usmerenog na odnose, sa pomenutim karakteristikama znači za razvoj darovitosti i ima li, i u kojim oblastima znanja, konsenzusa, pravila koja se ne diskutuju? A, pregled savremene postmoderne scene i procene argumenata za nefundamentalističko, antiesencijalističko mišljenje, koje stoji u osnovi didaktike usmerene na odnose, ukazuje na to da se možemo složiti sa mišljenjem Ričarda Rortija koji smatra da stojimo na raskršću dva puta. Jedan je put Djuja, sa njegovom liberalnom socijalnom nadom; drugi je put Švandta, koji ističe da je za njega nemoguće naći neku utehu u interpretativizmu koji se degeneriše u nihilizam, u kome se bavimo beskrajnim praznim dekonstrukcijama i osporavamo postojanje socijalnog porekla i naših samih bića (ibidem). No, ove dve struje, ipak, idu svaka svojim tokom i manifestuju se kod pitanja didaktičke kulture pogodno za razvoj darovitosti u kritičkim tonovima koji se fokusiraju na jaz između etosa kreativnosti i etosa didaktike moderne. Dakle, postavlja se pitanje negovanja kreativnosti darovitih u situaciji kada, sa jedne strane, nastavnici teže ka tome da neguju kreativnost svojih učenika, koja je u prirodnoj vezi sa spontanošću, znatiželjom i slobodnim istraživanjem, a, sa druge strane, aktuelna je, etablirana didaktička kultura, koja se zasniva na rezultatima, usmerena ka standardizaciji i merenju. Kako da se razvija kreativno iskustvo u okviru obrazovanja koje se rukovodi rezultatima i njihovim „validnim” i „pouzdanim” merenjem? Kako je moguće ceniti kreativnu različitost u okvirima kulture istosti? Da bi se ovaj problem rešio smatra se da treba razumeti koncept didaktičke kulture kao dinamičnu pojavu, koja je otvorena za transformaciju kroz interakciju između socijalnih aktera i materijalnih aranžmana (Glaveanu prema: Gojkov, 2015). Glaveanu (op. cit.) smatra da se didaktička kultura, povoljna za razvoj darovitih ne treba zasnivati samo na normama i vrednostima, nego pre svega, da uzme u obzir ličnosti i kontekst, kao i odnose između njih, te se iz ovog ugla racionalna definicija didaktičke kulture može razumeti kao način na koji se odvija interakcija između nastavnika i učenika, koji konstruišu značenje i vrednost kreativnosti u učionici. Ovo distribuirano razumevanje kreativnosti (Glaveanu, op. cit.) ukazuje na činjenicu da nastavnici ili učenici, uzeti zasebno, ne bi trebalo da budu težište istraživanja kreativnosti. Konstruisanje kulture kreativnosti u školama zavisi od razmena između nastavnika i učenika i njihovih zajedničkih napora da oblikuju didaktičku kulturu koja podržava kreativno učenje i kreativno poučavanje podjednako, što implicitno ukazuje na stavove didaktike usmerene na odnose. I drugi (Sahlberg, Oldroyd, 2010, prema Babić, 2013: 61) smatraju da obrazovanje i modeli kreativnosti koji se zasnivaju na „industrijskim” standardima ne osposobljavaju učenike za konkurentnost i saradnju, te se zalažu za didaktičku kulturu škole koja podstiče kreativnost i ljudske kapacitete za inovacije. Ali, ima i autora (Waks, 2006, prema Babić, 2013: 61) koji u kritičkim

pristupima globalizacijskih nastojanja u obrazovanju uočavaju kontradiktorne tendencije u obrazovnim politikama neoliberalnih društava, koje se uočavaju u birokratskoj standardizaciji kurikuluma i vrednovanju, s jedne strane i postmodernoj diversifikaciji, sa druge strane. Promene u obrazovanju u direktnoj su vezi sa ekonomskim restrukturisanjem svetske ekonomije i moćnih ideoloških koncepata, te se postmoderni impulsi, oslanjajući se na kritički diskurs o globalizaciji i iza ovoga na kritičku teoriju društva i kritičku i emancipatornu pedagogiju, smatra svojevrsnim odgovorom na promene svrhe obrazovanja, sa jedne strane, a sa druge i odgovor na krizu identiteta koju proizvodi kontekst globalizacije i politike obrazovanja EU u kojoj je dominantan diskurs „obrazovanje za Evropu”, a u kome se političkim i ekonomskim razlozima, potrebom da se na njih odgovori, opravdava homogenizacija. Kako se u skladu sa ovim Evropska unija danas sve više doživljava kao mehanizam restriktivnog upavljanja i birokratske regulacije (ibidem), sve se češće sreću mišljenja o većoj potrebi podrške Habermasovih zahteva da Evropska unija bude garant temeljnih prava i vrednosti, poput prava na obrazovanje, socijalnu pravednost, autonomiju i participaciju (Muchleisen, 2004, prema Babić, op. cit.: 62). Kritički diskurs o globalizaciji i obrazovanju je deo konteksta obrazovne politike na globalnom, ali i na lokalnim nivoima i ide o dekonstrukcija ka (re)konstrukciji. Demokratizacija se ogleda u nastojanjima ka racionalnom razotkrivanju suštine obrazovanja iz perspektive neoliberalnog kapitalizma i konkurentne ekonomske politike Evrope. A, (re)konstrukcija se odvija u smislu neophodnih promena ekonomskih dimenzija obrazovanja u pravcu definisanja moralnih razloga aktuelnih i budućih politika iz perspektive dobrobiti ljudi (ibidem, 62). Deo ovakvog konteksta je i posmoderna, za koju se obično smatra da je u razvojnom putu za nešto novo, nepoznato i nekonvencionalno došla do teorije dekonstrukcije i rekonstrukcije moderne. Dominantnoj racionalnosti, univerzalnosti i prosvetiteljstvu, suprotstavljena je pluralnost, relativnost i intersubjektivnost (Babić, op. cit.: 62). Velš postmodernu određuje kao stanje radikalnog pluralizma, a postmodernizam kao odbranu njene koncepcije (Welsch, 1993). Postmoderna, kao nastavak epohe moderne, ili njen deo, pluralnošću obrazaca mišljenja i delovanja, sebe vidi kao pozitivnu viziju neodvojivu od demokratije (Welsch, 2002, prema Babić, op.cit.). A, interesi globalne ekonomije, pa, i ekonomije Evropske unije u njoj, svesni su socijalnih tenzija i velikih pritisaka za humanizaciju obrazovanja, ali interesi kapitala i moći ne odvajaju se lako od profita i na postmodernu gledaju kao na ventil pražnjenja negativnog naboja. A, po njenim suštinskim principima deluje utopijski i nerealno. U ovo spadaju neobične ideje: antiteza kulture temeljene na vrednostima i idealima prosvetiteljstva, ideja postmodernista o komunikativnoj prirodi znanja, o granicama opšte prihvaćenih naučnih istina, o načinima legitimizacije znanja i sl. Isto je i sa viđenjem čoveka i njegovog razvoja u kome postmoderna odbacuje samoidentifikaciju – poistovećivanje sa razumom, državom ili etničkom zajednicom (ibidem, 63). Umesto stalnosti zagovara se neprekidnost nastajanja i promena. Priroda čoveka rastvara se u labilnim, promenjivim radnjama komunikacije, pri čemu iste nisu potčinjene bilo kakvim normama, one su spontane, svojevolsne (ibidem, 63). Zbog ovoga se postmoderna kritikuje kao fenomen otvorenog nihilizma, a smatra se i svojevrsnom „modom” i uslovnom normom mišljenja, a

reakcije na nju su različite, idu od negacije prihvatanja, što se tumači „tradicijama kulture”, kao i dominantnom filozofijom učenja (ibidem, 63).

U pedagogiji se postmoderna najčešće percipira negativno. Kritički se naglašavaju negativni aspekti relativizacije, pluralnost koja ide u nihilizam... i – samovolja; umesto regulacijskih normi – konsenzus; umesto vrednosti – saglasnost, umesto stvarnosti – simulacija, umesto intencionalnosti – komunikativnost, umesto istine – verovanje. Prethodno navedeno je u osnovi postmoderne filozofije obrazovanja (Ogurcov, 2001, prema Babić, op. cit.). A, kritike su usmerene na „dekonstrukciju svega i svačega”.

Umesto naprezanja ili angažmana uma – zagovara se spontanost; umesto odgovornosti oni koji prihvataju ideje postmoderne u pedagogiji vide mogućnost da se raskidom sa idejama Prosvetiteljstva stvara etapa „principijelno nove pedagogije“. Umereniji postmodernisti vide u ovome mogućnost za proširivanje „konceptualnog aparata pedagogije“, uz ogradu od stvaranja nove filozofije obrazovanja (ibidem).

Ali, ovde ostaje otvoreno pitanje: zašto? Da li je moguće menjati shvatanje čoveka, smisla njegovog života, uloge znanja i obrazovanja i dr., a ne menjati kurs filozofije obrazovanja? U diskursu se posmatraju i tumačenja potencijalnih i stvarnih opasnosti, kao i korisnosti koje postmoderna donosi na polje pedagogije. Kritika nauke i skepticizam prema razumu, kao i svodenje nauke na jezičke igre, vidi se kao rušenje sistema vaspitanja i obrazovanja u Evropi. Pluralnost i promenljivost vide se kao prepreke u stvaranju sistema vrednosti važnih za pojedince, društva, države. Ali, autori poput Adorna (2006) diskutuju i opasnost od protivurečnosti između spoljnih, institucionalnih vrednosti i personalnih, smatrajući upitnom svaku intencionalnu intervenciju u smislu doprinosa ostvarenju „projekta čovek”, ako je ista bez vlastite vrednosti, vlastitog identiteta. Opasnosti regulacije i pritiska isti autor vidi u pritisku vladajuće opštosti na sve što je posebno, na pojedince i pojedinačne institucije, a ovo smatra se da vodi ka razaranju svega posebnog i pojedinačnog, zajedno sa njihovom snagom suprotstavljanja.

Postmodernisti dalje, sledeći logiku pluralnosti i promenljivosti kritikuju kontrolu sadržaja obrazovanja, kao i dominaciju jednog teorijskog diskursa, odbacujući objektivnost, „apsolutizuju ulogu subjekta” u saznavanju, dajući izuzetan značaj njegovim sposobnostima da interpretira svet, formira svoja znanja, određuje njihovu kontekstualnost i daje svoje značenje stvarima i ljudima, nezavisno od toga šta drugi misle o tome (ibidem). No, moglo bi se zaključiti da su zagovornici, kao i kritičari postmoderne pedagogije na raskršću između regulacije i razumevanja teorije i prakse. Odricanje jedinstvenosti ciljeva i vrednosti, sadržaja, metodike izvođenja i vrednovanja vaspitno-obrazovnih efekata, znači deregulaciju u kojoj kritičari vide opasnost od urušavanja društva, kulture, pojedinca. Zagovornici, pak, ovo posmatraju kao svojevrsnu estetizaciju vaspitanja i obrazovanja pomoću „jezičkih igara”, odnosno deliberaciju, ostvarivu u simetričnim odnosima bez normativnosti i represivnosti (ibidem). Rešenja za protivurečnost između tržišno orijetisanih zahteva liberalne ekonomije i individualnih vrednosti vidi se u kompromisu između tržišno usmerenog, vođenog obrazovanja i drugih vrednosti u društvu, kako to N. Babić navodi u smislu stvaranja „primerenog balansa”. Kao primer ona navodi globalno

građanstvo i globalni građanin kao ideale izvedene iz demokatskog obrazovanja (ibidem, 65). Razumevanju ovoga doprinosi Sigelovo (2010, prema Babić, op. cit.) tumačenje demokratije obrazovanja kao obrazovanja građanina za uspešno uključivanje u demokratski život, što je glavni cilj javnog obrazovanja u demokratskim državama. Isti autor smatra da centralno mesto u elaboraciji obrazovanja globalnog građanstva i građanina imaju ideali i ideali obrazovanja. Ideali kao vrednosti u koje se veruje da su „izvršne” i „savršene”. Pod izvršnošću se podrazumeva mogućnost njihove ostvarivosti, a pod savršenošću nemogućnost dosezanja. I kao treći navodi se aspekt personalnosti (verovanje osobe u važnost njenih ideala) (ibidem). Prema ovome obrazovni ideali su izvršne, ili savršene vrednosti koje prevladavaju u obrazovanju. Pored subjektivnog tumačenja značenja, suštine ideala od strane roditelja, nastavnika, učenika, obrazovnih politika..., De Reyter smatra da se neki ciljevi obrazovanja mogu smatrati idealima za sve jer su izvršni za sve, a ovo se odnosi na: ljudski prosperitet (blagostanje) i moralnost – biti moralna osoba. Ovo su po njemu i formalni obrazovni ciljevi. A u iste spada i to da idealni način obrazovanja podrazumeva da roditelji i učitelji poučavaju decu u smislu razvoja sposobnosti za kritičku refleksiju. „Otvoreni um”, mišljenje i kritička refleksija su po ovom autoru instrumentalne i razvojne vrednosti, jer su značajne za razvoj dece kao moralnih osoba (isto, 67).

Iz prethodno dotaknutih samo nekoliko „vrućih” tačaka moglo bi se zaključiti da se otvaraju i u praktičnim koracima delikatna pitanja postmoderne didaktike, koja će se tek tu zaoštriti, ali će se možda tu, na terenu stvarnosti, i stvoriti jasnije slike dometa i ograničenja iste, i u svoj svojoj ošttrini izraziti, jer se u ovom slučaju radnja događa na polju darovitosti, gde su diskursi jasniji i ozbiljnije shvaćeni. Iako se o postmoderni danas već dosta piše u odnosu na period pre 15–20 godina, ipak su neka pitanja još daleko od mnogih, posebno praktičara u obrazovanju, te će se bliže diskutovati još neke od karakteristika postmoderne koje su značajne za prepoznavanje postmodernih uticaja na savremene tokove u obrazovanju. Jedna od njih je posmoderni pogled na svet. Postmodernizam, kako mu ime kaže, uglavnom, predstavlja odgovor na modernu. Dok je moderno doba verovalo da nas nauka vodi putem progresa, postmodernizam dovodi u pitanje nastojanja ka poboljšanju života u moderni, pitajući se da li su naši životi zaista bolji zbog svog tog napretka tehnike i tehnologije. Postmodernizam posmatra kulminaciju moderne u dvadesetom veku kroz ono što su donele snage kao što su totalitarizam, tehnokratija, konzumerizam i moderno ratovanje i zaključuje da se ovo može posmatrati iz ugla efikasnosti i poboljšanja života ljudi, ali i iz ugla dehumanizirajućeg, mehanizirajućeg uticaja na živote čoveka. Holokaust je bio efikasan, tehnički, hladno racionalan; reakcija postmoderne na ovo je da mora da postoji neki bolji način da se razmišlja o životu i stvarima. Vezano za ovo je i pitanje: šta sa vekovima starim pitanjima o istini i znanju? Postmodernista bi mogao reći „Istina je ono oko čega se ljudi slažu.” ili „Istina je ono što deluje” ili „Nema Istine, već samo mnogo malih 'istina' koje se ovuda kreću”. Postmodernisti su skloni da odbacuju idealizovan pogled na Istinu koji je nasleđen od antičkih i proteže se do današnjih vremena i da ga zamene dinamičkom, promenljivom istinom, koja zavisi od vremena, prostora i perspektive (Gojkov, 2013). Umesto da

tragaju za nepromenljivim idealom, oni teže da slave dinamičku raznolikost života. Osnovne karakteristike postmodernog mišljenja, koje se obično sreću kod većine autora (Digest, Hlynka i Yeaman prema Gojkov, 2014), slobodno parafrazirane, odnose se na: odanost pluralizmu perspektiva, značenja, metoda, vrednosti – svega! Potraga za dvostrukim značenjima i njihovo uvažavanje, kao i za alternativnim interpretacijama, od kojih su mnoge ironične i nenamerne. Kritika ili odbojnost prema *Velikim Pričama* koje bi trebalo da objasne sve. Ovo uključuje i velike naučne teorije, i mitove u našim religijama, nacijama, kulturama, i profesijama koje služe da objasne zašto su stvari takve kakve jesu. Priznanje da – s obzirom na to da postoji pluralizam perspektiva i načina spoznaje – takođe postoje i višestruke istine.<sup>2</sup>

Unutar oblasti obrazovanja prijem i percepcija onoga što se naziva postmodernizmom umnogome se razlikuje između država kao što su USA, Francuska ili Nemačka (Beck, 1993). U Francuskoj, gde su mnogi značajni postmoderni autori (kao što su Lyotard 1989, 1992, 1993; Baudrillard 1983, 1990; Derrida 1978, 1988) dali glavne inpute za ovu diskusiju, reč „postmoderna” nije popularna. Razlog da se ne koristi ovaj termin je to što se upotrebljava različito u različitim disciplinama, ali i unutar istih disciplina (Welsch, 1988). U Nemačkoj, filozofi obrazovanja se često pozivaju na rad Liotara (Liotard, 1993) i njegove karakterizacije postmoderne kao uvida u proces delegitimizacije takozvanih „metanaracija” (Beck, 1986). U SAD-u se na postmodernizam gleda kao na širi i opštiji napad na koncepte kao što su kauzalnost, determinizam, egalitarizam, humanizam, liberalna demokratija, objektivnost, racionalnost ili „suvereni” subjekat (Rosenau, 1992). Neki autori ne vide postmodernizam kao anti-modernizam, već o postmoderni razmišljaju kao o stanju u kojem su odlike moderne radikalizovane. Iz ove perspektive, treba praviti razliku između „anti-modernog postmodernizma” i „pro-modernog postmodernizma”. Velš karakteriše postmodernu kao: radikalizovan pluralizam, pluralizaciju koncepata kao što su istina, pravda ili humanost, kao stanje koje, sa jedne strane pruža mnoge slobode, a sa druge strane otvara više problematičnih pitanja (Welsch, 1988: 5–7).

Moderno traganje za jedinstvom i kontinuitetom u socijalnoj dimenziji i u teoriji postalo je problematično, ako ne i nemoguće – jedinstvo i trajanje su glavne odlike modernog (metafizičkog) sna, ali iz perspektive postmoderne univerzalne tvrdnje više nisu ne-metafizički zasnovane. Drugim rečima, postmodernizam se usredsređuje na heterogenost modernog pluralizma, dok se u okviru projekta moderne (Habermas, 1988) radikalni pluralizam sagledava kao pretnja idejama kao što su solidarnost, humanizam ili emancipacija.

---

<sup>2</sup> Isti autori predlažu (ironično!) četiri laka korala da se postane postmodernista:

1. Posmatrajte koncepte, ideje i objekte kao tekstove. Tekstualna značenja otvorena su za interpretaciju.
2. Tražite binarne suprotnosti u ovim tekstovima. Neke uobičajene suprotnosti su dobro/loše, progres/tradicija, nauka/mit, ljubav/mržnja, muškarac/žena i istina/fikcija.
3. „Dekonstruišite” tekst pokazujući kako suprotnosti nisu uvek istinite.
4. Identifikujte tekstove koji nisu prisutni, grupe koje nisu predstavljene i sve omaške, koje su možda namerne, a možda i nisu, ali koje su značajne.



Mnogi autori dovode u pitanje mogućnost davanja valjane definicije postmodernizma. Prateći Ušera i Edvardsa (Usher i Edwards, 1999: 9), moglo bi se tvrditi da postmodernizam kritikuje „veru u racionalnost i nauku sa njenim obećanjem i veru u siguran napredak u svrhu poboljšanja čoveka”. Drugim rečima, postmoderne kritike se fokusiraju na koncepcije ne-relativne istine, ne-relativne racionalnosti i ne-relativne nauke (Foster i Herzog, 1994: 3). Ušer i Edwards (1994: 2) daju pristup nekoj pozitivnoj „definiciji” postmodernizma u sledećem stavu: „Verovatno se ona najbolje razume kao stanje uma, kritički, samo-odnosni stav i stil, drugačiji način gledanja i rada, a ne kao neko čvrsto određeno telo ideja, kao jasno opisana pozicija ili niz kritičkih metoda i tehnika”.

Bilo kako da shvatimo postmoderne njena prepoznatljiva konstituenta je pluralnost. O postmodernom pluralizmu može se raspravljati bar na dva nivoa: kao o sociološkom nalazu (npr. Gehlen, Berger, Bell, Habermas, Jameson) i/ili kao o filozofskom pitanju. Sa sociološke tačke gledišta o pluralizmu se danas diskutuje tako što se poziva na tehnološki razvoj prenosa informacija. Sa ovog stanovišta i univerzalizam/standardizacija, sa jedne strane, i pluralizam/individualizacija, sa druge strane, konstantno rastu (Beck, 1986). Munš ovo naziva paradoksom koji, čini se, na odgovarajući način opisuje situaciju visoko razvijenih i izuzetno složenih društava kao „dijalektiku društva komunikacije” (Munsch, 1991, prema Gojkov, 2014). Ovaj paradoks raste dok globalizacija, akceleracija i koncentracija na komunikaciju i informaciju, takođe rastu, i u isto vreme, dok se relevantno znanje, puko praktično znanje, više ne zasniva na „pravom” iskustvu, već sve više na iskustvu iz druge ruke, a od istog se očekuje, posebno kada su daroviti u pitanju, da ima funkciju baterije za kreativnost.

Ideja o dihotomiji modernizma i postmodernizma je, naravno, problematična – dihotomije pružaju neku strukturu za diskusiju, ali one se lako mogu iskoristiti u svrhu pojednostavljivanja (Welsch, 1995). Možda i sami postmodernisti gaje neku vrstu samo-nerazumevanja s obzirom na to da su sagledavali svoj zadatak kao širok i opšti napad na pretenciozne (moderne) osnove socijalne prakse i na generaciju teorije – a rigidni zastupnici takozvanog projekta moderne pomogli su da se ovo stanovište održi interpretirajući postmodernizam isključivo kao napad na ono što je trebalo da bude fundamentalno u oba stanovišta, i normativno i teorijski. Ovo moderno verovanje je jačalo upotrebom metafora iz arhitekture (Uhle, 1993): društvo, s jedne strane, kao što je to bilo implicitno posturilano, mora da ima moralne osnove, temelje, dakle zajedničke vrednosti kao osnovu socijalne interakcije i legitimne prakse – a na teoriju se, sa druge strane, gleda kao na osnovu, odnosno temelj zajedničkih koncepata racionalnosti ili istine. Postmodernizam je potom smatran pokušajem da se delegitimiše ili dekonstruiše ovaj temelj sa posledicama etičkog relativizma i teorijskog haosa – ili, drugim rečima, kao nešto što ustanovljava imperativ: radite šta god hoćete! Možda bi bilo od pomoći prvo se zapitati da li zaista i postoji takav fundament kada govorimo o socijalnoj praksi i generaciji teorije, da li je takav fundament neophodan i, na kraju krajeva, je li moguć? Pozivajući se na radove Fajerbenda, Gudmana, Kuna, Fostera i Hercoga (Feyerabend, Goodman, Kuhn, Foster, Herzog prema Gojkov, 2014), tvrdi se da su „ozbiljna pitanja” već postavljena pre nekog vremena „o prihvaćenim

konceptijama ne-relativne nauke, ne-relativne istine i ne-relativne racionalnosti” – tri relevantna aspekta konstitucije takvog fundamenta. Mnogi autori se slažu da nije ni moguće ni neophodno održavati takvu ideju u životu (Fleischaker, 1994; Foster i Herzog, 1994; Usher i Edwards, 1994, prema Gojkov, 2013). Možda je poželjan racionalan konsenzus o (normativnim) vrednostima ili teorijskim premisama, a verovanje u mogućnost racionalnog konsenzusa možda bi čak mogao da bude i obavezno svojstvo svake argumentacije. Međutim, prisutna je bespomoćnost kod svakog pokušaja uspostavljanja racionalnog konsenzusa: jednostavno ne uočava se nada za bilo koji današnji etički problem ili teorijsku debatu. Neki od razloga su: složenost relevantnih pitanja (Luhmann, 1990); problemi dedukcije (Hoffe, 1979); raznolikost igara rečima (Wittgenstein, 1993) i heterogeni tipovi diskursa (Lyotard, 1989), te nedostaci sposobnosti pravih subjekata kao članova različitih diskursnih zajednica, pogotovo kada se ovo odnosi na racionalnu i moralnu motivaciju i interese učesnika diskursa (Tugendhat, 1992a, Reichenbach, 1994).

Mnogostranost socijalnog i naučnog života i praktičnih i teorijskih interesa zahteva raznolikost kriterijuma koji su specifični u odnosu na situaciju, a za koje se – što može lako da se argumentuje – u većini slučajeva ispostavi da su nekompatibilni (Eilingsfeld, 1994). Odluka o tome koji kriterijum je validan ili koristan u specifičnoj situaciji može se zasnivati na racionalnoj argumentaciji ali „moć boljeg argumenta” (Habermas, 1991), uglavnom, zavisi od postojanja zajedničke jezičke igre ili tipa zajedničkog diskursa. Moć može u potpunosti iščiliti dok se igraju različite igre, a više se ne može imenovati „najviši ili superioran sudija” (Welsch, 1998), ili, drugim rečima, nema „uzvišenog principa” koji bi možda mogao da razreši konflikte. Ono što Liotard (Liotard, 1993) naziva „metanaracijama” je aktualizovano u modernom verovanju da se cilj interdiskurzivnog konsenzusa može postići sredstvima racionalne argumentacije. Ovo verovanje ne samo da zahteva metafizičke pretpostavke koje – iz perspektive postmoderne – više ne mogu biti prihvaćene, već i izuzetno idealističko diskursno okruženje i kompetencije učesnika diskursa. Međutim, nedostatak „superiornog sudije” ne vodi uvek pukoj konfuziji i haosu, i ne znači da se konsenzus nikada ne može postići dok god različiti igrači igraju različite igre, već znači da dogovori do kojih se dođe u tako antagonističkim situacijama nemaju osnovu u superiornoj ili zajedničkoj racionalnosti, i do njih se nije došlo zahvaljujući moći boljeg argumenta, već zbog neke vrste procesa koordinacije (Giegel, 1992). Što se tiče relevantnih teorijskih i etičkih pitanja, argumentacija se često nađe u ćorsokaku, u kome se za suprotne argumente ispostavlja da su dobri, legitimni, ali nekompatibilni. Bez obzira na to, odluke se u svakom slučaju moraju donositi, a ovo znači da poziv na racionalnost mora da se revidira da bi se koordinisali interesi, tvrdnje o validnosti i socijalna interakcija. Socijalni i naučni život je pun dogovora koji nisu zasnovani ni na zajedničkoj racionalnosti ni na zajedničkim vrednostima ili teorijskim premisama – takvi temelji nisu neophodni za socijalnu interakciju ili za procese donošenja odluka u nesuglasicama – kad bi to bio slučaj, došlo bi do potpunog haosa pre mnogo vremena. Ova interpretacija ne znači da diskursna racionalnost ne bi postojala, ili da ne bi bila poželjna, niti da bi sve u praksi i teoriji bilo stvar procesa

pregovora, već to implicira – da to tako nazovemo „postmodernom” – skromnost kada se postavljaju ili testiraju tvrdnje o validnosti istine ili pravednosti.

Moderna se zalaže za univerzalne tvrdnje o validnosti – tvrdnje koje se ne mogu dovoditi u pitanje u odnosu na poželjnost – ali ova univerzalnost se ne može zasnivati na načinu koji nije metafizički (Tugendhat, 1992b), niti se može ustanoviti unutar okvira Habermasove teorije konsenzija za koju se tvrdi da je ne-metafizička. Moderno mišljenje se zasniva na dualizmu opšteg i posebnog, dualizmu singularnosti i univerzalnosti, ali naravno, moderno mišljenje je, uglavnom, zainteresovano za uopštenost i univerzalnost. Partikularnost, raznovrsnost i diskontinuitet predstavljaju problem za moderno mišljenje i za moderno verovanje u diskurzivne univerzalije (Foster i Herzog, 1994). Moderno mišljenje ne može istinski da se bavi posebnim, da se bavi singularnošću. Posebnost i singularnost se prihvataju jedino dok mogu da služe kao primer za nešto opštije. Postmoderni autori, s druge strane, kao što je Liotard (1989) pridaju značaja singularnosti, stvarima i situacijama koje ne mogu da se porede, koje je čak nemoguće razumeti. Izvestan je etički stav – ne pokušavati uvek utisnuti posebno i nemerljivo u moderne istine jedne i jedine istine, ili jedne i jedine moralnosti. Dakle, za razliku od projekta modernizma, postmodernizam ne veruje premisama nužnog i mogućeg jedinstva i kontinuiteta. Sposobnosti koje treba razvijati u postmodernim uslovima više nisu na prvom mestu kompetencije ego-identiteta (Uhle, 1993), koji su sposobni da dođu do konsenzusa o datim pitanjima na osnovu racionalne argumentacije uz moć (snagu) boljeg argumenta. Ovde treba staviti jednu zgradu i u nju smestiti ozbiljan znak pitanja kada se razmatraju pitanja podsticanja razvoja darovitih, njihovog stvaralačkog potencija i doprinosa saznanjima. U postmodernom svetu ima mnogo boljih argumenata – ali oni su nekompatibilni i antagonistički. A, dalje, u vezi sa ovim razmišljati o tome da postmoderno znanje ne pruža univerzalne kriterijume uz pomoć uzvišenih principa koji mogu poslužiti da se dođe do konsenzusa, ali ipak, ono pruža spoznaju o tome da dogovor mora i može da se dostigne, čak, iako se učesnici i dalje ne slažu po pitanju fundamentalnih premisa. Tvrdnje postmodernog kurikuluma postaju smernije: konsenzus postaje lokalna stvar, ali šta sa tim iz ugla darovitih i njihovih stvaralačkih potencijala.

Prethodni stavovi možda ne bi bili značajni za naslov kojim se ovaj tekst bavi da ne zadiru direktno u pedagogiju, a onda i u didaktiku. Naime, preko konstruktivizma, čiji se jedan aspekt (razvojni konstruktivizam) danas već smatra opšteprihvaćenom didaktičkom paradigmom postmoderna je već ozbiljno, iako ne sasvim jasno i primetno, zakoračila u pedagogiju. Jasnija veza pedagogije i postmoderne vidi se u razmišljanju o postmodernizmu kao o filozofiji sveta, a o konstruktivizmu kao o veoma generalnoj teoriji kognicije, koja objašnjava kako mi spoznajemo svet. Koreni mnogih konstruktivističkih shvatanja o kogniciji mogu se naći u postmodernim filozofijama koje su se odvojile od racionalističkih, objektivističkih i tehnokratskih tendencija „modernog” društva.

Odnos postmoderne filozofije i konstruktivizma karakteriše tesna veza, odnosno jasan uticaj filozofije na konstruktivizam, a ogleda se u sledećem: postmoderna filozofija naglašava kontekstualnu konstrukciju značenja i validnost višestrukih perspektiva. Ključne ideje uključuju: znanje konstruišu ljudi i grupe

ljudi; realnost je multiperspektivna; istina se zasniva na svakodnevnom životu i društvenim odnosima; život je tekst; razmišljanje je akt interpretacije; činjenice i vrednosti su nerazdvojive; nauka i sve druge ljudske aktivnosti su zasnovane na vrednosti. A, za konstruktivizam kao teoriju kognicije karakteristično je sledeće: um je stvaran; mentalne događaje treba proučavati; znanje je dinamičko; značenje je konstruisano; učenje je prirodna posledica izvođenja; razmišljanje/apstrakcija je kritična za izvođenje stručnjaka i za postajanje stručnjakom; poučavanje je pregovaranje sa konstrukcijom značenja; mišljenje i percepcija su nerazdvojivi; rešavanje problema je centralno za kogniciju; percepcija i razumevanje su takođe centralni za kogniciju.

Za pedagoško razumevanje konstruktivizma, kao teorije kognicije i njegovu didaktičku primenu značajna je napomena da nisu svi konstruktivisti postmoderni u svojoj orijentaciji. U psihologiji, konstruktivizam je prvobitno odražavao mišljenja psihologa kao što su Pijaže i Vigotski, koji su u osnovi bili moderni u svojoj orijentaciji, ali su uticaji konstruktivizma, kao aspekta postmoderne filozofije ipak vidljiviji. Aktuelni modeli didaktičkih instrukcije Spira, Jonassena, Beraitera, Resnika, Lesgolda i drugih – kao definitivno konstruktivistički, ipak, pokazuju različite stepene postmodernog uticaja (iako su neki od njih možda postmodernistički, a da toga uopšte nisu svesni!). Smatra se da je moguće imati konstruktivistički pogled na kogniciju dok i dalje zadržavate prilično tradicionalan, moderan pogled na nauku, metod i tehnologiju.

Utišak je da ovde treba reći da postmoderno mišljenje može voditi do onoga što se može smatrati pozitivnim ili negativnim pogledima na život. U negativnoj krajnosti, neke postmoderne teorije mogu voditi u očaj, cinizam, moralnu ravnodušnost i neku vrstu mioptičke samo-usmerenosti. U isto vreme, drugi teoretičari koriste postmoderne ideje da kreiraju pozitivne, pune nade, čak spiritualne pristupe životu (Spretnak, 1991; Tarnas: 1991, prema Gojkov, 2013). A, praktičari u nastavi pod uticajem ideja koje u teorijskom smislu obećavaju uspeh, posebno za darovite nastoje da idu u korak sa vremenom i nađu srednji, kako je prethodno rečeno, uravnotežen put, koji će obezbediti, kako je prethodno navedeno, ostvarivanje cilja u smislu da se podstiče dečji razvoj sposobnosti za kritičku refleksiju – „otvoreni um”; mišljenje i kritička refleksija su instrumentalne i razvojne vrednosti, jer su značajne za razvoj dece kao moralnih osoba. Jedan od pokušaja koji se sve više sreće poslednjih godina, ne samo na našim prostora, nego i u Evropi, odnosi se na projektnu nastavu. Dalje će se diskutovati projektna nastava kao praktični izraz teorijskog pluralizma, prisutan u podsticanju darovitih.

### **Pluralistička scena postmoderne didaktike i dometi deregulacije nastavnog procesa**

Posmatranje praktičnih pristupa inovativnoj sceni nastavnog rada ukazuje na činjenicu da se kao glavna karakteristika ovoga primećuje nedovoljno poznavanje karakteristika inovativnih modela, konteksta koji podrazumeva njihova primena, mogućnosti da se u nekom drugom kontekstu upotrebe, odnosno prilagode, a pre svega, bez dovoljnog razumevanja teorijskih osnova na kojima se zasniva, bez kojih

ni sama primena ne može biti adekvatna i sl. Tako da se u težnji da se udovolji postmodernim tendencijama ka pluralnosti didaktičke scene, prihvatanjem teorijskog pluralizma ulazi u nekritičku primenu inoviranja didaktičkih modela i metoda već viđenih na didaktičkoj sceni. A, u težnji da se usaglasi sa očekivanjima sveta rada obrazovanje sve češće poseže za inovativnim metodama kako bi odgovorilo na savremene potrebe u vremenu obeleženom neoliberalizmom i onim što ono znači u smislu funkcije znanja, nesigurnosti, nestalnosti, brzim promenama u tehnologiji..., dakle da udovolji savremenim zahtevima sveta rada i društvenog delovanja, za koje se smatra da danas zahteva više nego ranije kooperaciju, umreženo razmišljanje, kreativnost, sposobnost za rešavanje konflikata, timski duh – takozvane ključne kompetentnosti (Lehner / Widmaier prema Gojkov, 2014).

A, sa druge strane, od obrazovanja se, prema stavovima kritičke teorije društva i kritičke pedagogije, očekuje da pomogne razvoj emancipovane ličnosti, spremne da se nosi sa promenama, da odgovori na izazove vremena u smislu da stvara članove društva sposobne za promene u svim sferama čovekovog života. Karakter promena u obrazovanju usmeren je, dakle, principima ponašanja pojedinca u društvu, što podrazumeva da promene ponašanja učesnika u procesu nastave uopšte, pa i darovitih treba da omoguće veću slobodu izbora i preduzimanje različitih aktivnosti, kako bi se od njih, kao pojedinaca, kasnije mogla očekivati izraženija inicijativa u rešavanju važnih pitanja u ličnom i društvenom životu. A, ovo utiče na promene u sistemu obrazovanja.

U digitalnom dobu daroviti imaju velike mogućnosti za razvoj intelektualne autonomije, na kojoj posebno insisitra emancipatorna didaktika, a za koju se našlo dosta podrške i u Evropskom kvalifikacionom okviru ([www.jointquality.org](http://www.jointquality.org), Evropski savet, 2008), koji pruža legitimaciju da se kurikuli decidirano usmere ka obrazovanju kritičkog razmišljanja. Ali, nažalost, ne i garancije da će se ono razviti, jer je za negovanje kritičkog mišljenja neophodna didaktička podrška koja pogoduje podsticanju intelektualne autonomije. A za darovite ovo znači još više šansi za njihov razmahivanje intelekta, kreativnosti, ali i crta ličnosti koje su neophodan okvir za kreativnost, kritičko mišljenje...

Ako prethodno posmatramo iz perspektive aktuelne funkcije znanja, značajno je da se jedan od ključnih elemenata znanja odnosi na načine sticanja i pragmatičnost, te usvojiti za sebe važno znanje znači: naučiti kako se uči i to uvek ono što je aktuelno i potrebno. Zato se oblici i metode učenja menjaju, mediji kao skladišta informacija menjaju tradicionalnu ulogu nastavnika i to prema ulozi savetnika za učenje..., te se od njega očekuje pre da bude dijagnostičar učenja, čime darovitima stavlja na raspolaganje prikladan materijal za učenje i pomaže im savetom, što se u praksi još uvek slabo sreće. Takođe se akcenat stavlja na učenje u manjim grupama, te informisanje u većim grupama, zatim na timsku nastavu i visoko individualizovanu nastavu, kako bi se išlo u susret onome što se inače podrazumeva pod sintagmom „društva koje uči”, društva raznolikih i mnogostranih potreba. Prethodne promene u obrazovanju uslovljene su i faktorima poput eksplozije znanja, novih tehnologija, novih načina komunikacije..., a prihvataju se često segmentno i najuočljivije su u oblasti izbora novih sadržaja, strukturisanju nastavnih planova i programa, uz dominaciju didaktičkog materijalizma, koji sve

manje zadovoljava novonastale promene u društvu na globalnom nivou. Problemi se vide u teškoćama oko izbora novih sadržaja, javlja se efekat akumuliranja enormne količine informacija, što iznova otvara pitanje koncepcije nastavnih programa prema teorijskim osnovama didaktičkog materijalizma, odnosno didaktičkog formalizma, a kako bi se ostvarila sve veća samostalnost i emancipacija učenika, a posebno darovitih, neretko se poteže i za metodama nastave koje su već viđane na didaktičkoj sceni. Jedna od njih je projektna nastava, ili projektna metoda, revitalizovana na talasu kritičke teorije Frankfurtske filozofske škole, odnosno kritičke filozofije i pedagogije, koja se uklapa i u neke od pretodno skiciranih i diskutovanih stavova postmoderne.

Uticaj teorijskog pluralizma na didaktičku scenu i to iz ugla apstraktnih negacija i nekritičkih adaptacija posmatraće se na primeru diskursa o projektnoj nastavi, koja se poslednjih godina vraća na didaktičku scenu bez jasne teorijske osnove, konteksta u kome je nastala, dometa koje je u prethodnom instaliranju dostigla i razloga zbog kojih je nestala sa scene, a uz ovo podrazumevalo bi se i da se pojasne razlike didaktičkog konteksta koji njeno izvorno značenje podrazumeva i onoga u koji se ona danas nastoji revitalizovati.

Projektna nastava je na didaktičkoj sceni blesnula sa pokretom „Nove škole” u prvoj polovini 20. veka, a njeno je zatišje u primeni bilo jače izraženo u drugoj polovini prošloga veka. Tek stupanjem na scenu emancipatorne didaktike, zasnovane na kritičkoj filozofiji, ponovo postaje aktuelna. Vraćanje na scenu projektne nastave, posebno krajem prošloga veka, kada je ovaj termin bio kao magična reč alternativne školske pedagogije, traje. I danas je ovaj metod aktuelan, ali sa nešto izmenjenim značenjem. Nažalost izostala je njena teorijska razrada i dublje razumevanje u savremenosti (šire videti u: Gojkov et al., 2014).

Njenom vraćanju prethodila je kritička filozofija, kao što je već pomenuto, a išla je sa talasom studentskih nemira 1968. godine, u vreme krize, socijalnih gibanja i studentskih protesta, kada je obrazovanje bilo aktuelna tema socijalnih rasprava u kojima su se tražili načini za udovoljavanje političkoj osnovi u kojoj je projektna nastava imala ulogu doprinosa razvoju demokratskog društva, što joj se i danas od strane postmodernih didaktičara stavlja kao zadatak. Neki od elemenata problemske nastave mogli bi se i danas podvesti pod ovaj ugao, odnosno posmatrati kao pedagoška forma podsticanju razvoju socijalnih kompetencija u funkciji podsticanja demokratskih odnosa, tj. lakšeg uključivanja pojedinca u socijalne odnose. To su, između ostalog, i danas karakteristike projektne nastave ili projekt metode, što nije isto, koje je značajno preporučuju, no, kasnije će se ovo razjašnjavati. Tako je njen povratak omogućavalo to što se danas sve više u nastavi insistira na participaciji učenika, suodlučivanju, istraživanjima i interdisciplinarnosti. A ima izgleda da će se na tome i završiti tako što će ovo postati sastavni deo emancipatorne didaktike, koja neće ići u pravcu dekonstrukcija i (re)konstrukcija, nego će pragmatično prihvatiti ovo, kao što je ranije, početkom prošloga veka prihvatila suštinu pokreta Nove škole i usvojila principe individualizacije i svega što on sobom nosi.

Za vraćanje projektne nastave značajno je da je, po shvatanju nastave i učenja Dž. Djuja, nastavni program bez programa, dakle, otvoren sistem, fleksibilan,

da individua treba da se razvija kroz praktičnu aktivnost, da nastavne aktivnosti treba zameniti aktivnostima radnog karaktera, koje se zasnivaju na spontanosti i interesovanjima... Neki od ovih stavova su oštro kritikovani i postali osnova zanemarivanja ove vrste nastave.

Među autorima koji su se dosta bavili priblemima projektne nastave ističe se D. Lencen (prema Gojkov, 2014), koji smatra da su nade u ovaj metod prevelike i zahtevi suviše visoki, te da ne uzimaju u obzir strukturalne teškoće etabliranih sistema nastave i učenja, neadekvatne opremljenosti škola, prevelika očekivanja od škole..., što je po oceni mnogih ova prevelika očekivanja krajem 90-ih i svelo u realne okvire.

Kako je prethodno rečeno, ovaj vid nastave, ili danas sve više sretan kao nastavni metod, traje kao ideja već čitav vek, te bi se očekivalo da nije potrebno govoriti o njenoj suštini, teorijskoj zasnovanosti i sl., ali se ipak iz tekstova koji se poslednjih godina objavljuju od strane postmodernih pedagoga, vidi da diskurs o ovome još nije završen. Projektna nastava, ili projektni metod (ovi se termini često smatraju sinonimima, iako njihova upotreba ipak ne upućuje sasvim na to) je nastavni rad zasnovan na projektima, koji se značajno razlikuje od tradicionalne nastave, koja je usredsređena na nastavni plan i program, u njoj su jasno određene nastavne celine, teme, jedinice; frontalni rad je dominantan; slaba je međupredmetna povezanost... Nasuprot tome, u projektnoj nastavi je aktivnost pojedinca dominantna, saradnički odnos učenika i nastavnika; problemi se uzimaju iz relanog života; saradnički timski rad, unapređivanje organizacijskih i komunikacijskih sposobnosti učenika, uvođenje novih metoda učenja, istraživački pristupi učenju (Vilotijević, 2012).

Neki autori ističu kao glavne karakteristike sledeće: u centru nastavnih zbivanja je učenik kome treba pomoći da razvije svoje stvaralačke sposobnosti; obrazovni proces se ne zasniva na predmetnoj logici nego na logici delatnosti koja motiviše učenike, individualizacija; znanja stečena u realizaciji projekta univerzalnog su karaktera i imaju transfernu vrednost. No, iza ovoga stoje danas već zaključci da je dala najviše što je mogla i da se smatra određenom vrednošću kojoj treba postaviti granice, jer nema magičnu moć koja joj je u nastajanju pripisivana, i ne garantuje potpuni uspeh, a predstavlja nastavni projekat mnogo zahtevniji i za nastavnike i za učenike, nego bilo koja frontalna nastava, pri čemu nije sigurno da će pojačani naponi dati veće efekte. Vredno pomena je da se metodika projektne nastave ne smatra značajno različitom, jer se u njoj koriste metode koje se javljaju i u drugim nastavnim konceptima (radna orijentacija, iskustvena nastava, otkrivajuća nastava, učenje otkrivanjem, nastava u blokovima, socijalno učenje, otvorena nastava, egzemplarna, doživljajna, praktično učenje, orijentacija na delanje), čime se ne odriče vrednost projekt nastave, nego se ukazuje na činjenicu da je ovaj vid nastave ili metoda nastajao u pokretu Nove škole, koja je imala brojne koncepte koji su u suštini imali isti cilj, a i metodička razrada im je bila vrlo slična. Smatra se da projekat prenosi didaktičku odgovornost na učenika, kojima je to preveliki teret, a postoje i teškoće u selekciji činjenica i informacija koje nisu jednoznačne i onda kada govore o istim situacijama i događajima; javlja se različita interpretacija; nedostatak predmetno-didaktičkog filtera, bez udžbeničkog okvira koji olakšavaju

orijentaciju i učenje uopšte, kao i transfer nauke; postavlja se pitanje kako doći do činjenica, kako nalaze istraživanja prikazati, a da ne odstupaju od istine. Pored mišljenja da projektna nastava može da se koristi kao dopuna drugim oblicima nastave, mnogi smatraju da se njome remeti normalan rad, što zavisi od pristupa organizaciji nastavnog rada uopšte, te oni koji je smatraju dopunom nastoje da ovaj metod uključe u uobičajenu koncepciju nastave (predmetno-časovni sistem), a suprotno ovome, shvatanja iste kao alternativnog oblika koji ide uz radikalne reforme školskog sistema i prelazi granice pomenutog predmetnog sistema, uklapajući se u intergrativni oblik nastave, smatraju da njen potencijal nije dovoljno iskorišćen da pokrene unutrašnju i spoljašnju pedagošku reformu. Ovako suprotstavljena gledišta aktuelna su i danas, a prevladaju ona po kojima ova nastava još uvek stoji u oprečnom odnosu sa oblicima klasične nastave, iako je delimično uključena u njih. Interesovanje za ovaj metod ili oblik rada (zavisi da li ga posmatrate iz ugla integrativnog pristupa, ili uključenog u postojeću klasičnu predmetnu koncepciju nastave; ovo poslednje je razlog da se smatraju sinonimom ova dva termina) je danas malo (Đorđević, 2002). I teorijski i praktično ovo pitanje je po strani, delom jer je već viđeno i u evropskim okvirima ne uklapa se u nastavne koncepte koji su prihvaćeni, dakle, ne prihvataju se radikalne alternative poput integrativne nastave, bez jasno određenih kurikuluma, odnosno nastavnih programa, koncepcija otvorene škole i sl. I dalje se na projektnu nastavu gleda kao na antipod predmetne nastave. Dakle, nijedna od njih ne odgovara zahtevima vremena, te se onako kako ih mnogi razumeju za sada na ovom prostoru prihvataju kao dopuna. Utisak je da korišćenje termina projekt metod prikladnije, jer korišćenje pojma problemske nastave, koji se inače kod mnogih smatra sinonimom za projekt metod, nije adekvatna upotreba. Naime, projektna nastava je izrasla u vreme pedagoškog pokreta Nove škole početkom prošloga veka na američkom tlu i šireći se do ovih prostora nije našla dovoljno pobornika da bi se etablirala u izvornom vidu, ali je sa dosta izmena za ostvarivanje nekih ciljeva prihvatljiva. Sadašnja reformska kretanja polažu dosta nade u inovativnu vrednost projektne nastave, te se smatra da je ovo nova prilika za njeno učvršćivanje i razvoj. Nisam sigurna u ovo zbog koncepcije otvorene škole na kojoj se ona zasniva, iako se upravo na integrativnoj nastavi od strane postmodernih didaktičara i onih koji možda to nisu, ali tragaju za efikasnim inovativnim modelima, u aktuelnoj reformi insistira. Ali, verujem u značaj projekt metode zbog već navedenih brojnih elemenata, odnosno karakteristika ovoga metoda koji pogoduju ostvarivanju ciljeva emancipatornog obrazovanja, dakle, autonomije, samoodređenja i sl. Njene značajne prednosti vide se upravo kod rada sa darovitima (Gojkov, et al., 2014).

### **Potencijali projektne nastave – opasnosti od nekritičke primene**

U prethodnom tekstu je već pomenuto da se projektna nastava vezuje za pojam integrativne nastave, a ovde bi možda bilo dobro naglasiti da se njena suština, smisao i način organizovanja oslanjaju na integrativnost kao princip organizacije sadržaja i pristupa učenju, te da ona tako nema samo dodirne tačke sa integrativnom nastavom, nego da se u suštini označava i kao centar toga. Tako se u literaturi



nailazi na pokušaj da se projektna nastava stavi „u okvir opšte integrativne pedagogije kao strukturna srž didaktičkog polja” (Feuser, 1995). Fojser smatra da samo polja učenja, koja su organizovana u projektima, pružaju šansu da se nadovežu na postojeći specifičan horizont iskustva i na potrebe učenika i da se svedu u otvorene i kooperativne oblike učenja, da im se omogući kooperativna saradnja. Isti autor pod „integrativnom pedagogijom” podrazumeva posebno integraciju učenika u posebnim oblastima sa posebnim potrebama (ibidem). On, takođe, nastoji da pokaže da se integrativni potencijal projektne nastave može dokazati i u drugim oblastima; strukturalno je povezan sa projektnom nastavom. Da bi tu tezu dokazao, oslanja se na shvatanja projektne nastave Šreiera (Schreiera, 1997), **koji smatra da je za projektnu nastavu značajna karakteristika aktivnog stvaranja učenika koji učestvuju, da je značajnije delovanje, učestvovanje, događanje, prisustvo, nego nešto stvoriti, proizvesti stvari, iscenirati predstave, izvesti ili izgraditi nešto** (Schreier, op. cit.: 73). Fojser se, takođe, oslanja na Hensel (Hänsel, 1997), **koja ima šire poglede na ova pitanja, izjednačavajući delovanje i kao 'napor' a 'delujuću raspravu sa stvarnošću'**. Ona smatra da projektna nastava može uopšteno da se odredi kao nastava u kojoj učitelj i učenik žele da reše stvaran problem zajedničkim naporom i u raspravi sa stvarnošću (ibidem). Prema ovoj Hensel smatra da nije odlučujuća karakteristika projektne nastave delovanje i napor, nego i to, da se to 'zajednički' dešava. Ipak, postoje u projektnoj nastavi i podeljena dešavanja i zadaci, koja mogu obavljati pojedinci. Ona ističe da su takve podele aktivnosti stalno prisutne u ukupnom projektnom toku, da bi se najkasnije na kraju opet sve pojavljivalo kao celina. U većini projekata se nailazi na osnovni model: projektna nastava zahteva rad pojedinca i grupe, koji mogu biti kvalitativno vrlo različiti i da se kreću na raznim nivoima, ali je ona u suštini usmerena na zajednički cilj (proizvod) koji se sastoji od sastavnih delova „zajedničkog napora”. Sa „zajedničkim naporom” su opet povezane razne delatnosti, sa raznim ulogama, kao što objašnjava Dunker (Duncker) – vezuje projektno delovanje sa pojmom „didaktička uloga”. Za njega koncept didaktičke uloge polazi od toga, da se otkrivanje i prihvatanje interesantnih dešavanja spaja sa oblicima interakcije i da se shvati kao dramaturški proces u kojem se put preuzimanja raznih uloga smatra aspektom stvari (sadržaja), gde se pojavljuju eksplicitno-komunikativni odnosi i gde se oni mogu izraziti. Polazi se od toga, da, slično kao u drami, sadržaj nije jednostavno tu, nego nastaje tako što nosioci radnje zastupaju aspekte stvari i razvijaju ih (Gojkov et al., 2014).

No, i sami njeni protagonisti kažu da je za instituciju, koja dozvoljava šire prostore osmišljavanja u postupcima i oblicima učenja, projektna nastava predviđena kao „potrebna, nezamenjiva, **ali nikako apsolutna metoda poučavanja i učenja**” (obrazovna komisija NRW 1995, s. 97 prema Gojkov, 2014). Izvan stvarne školske nastave koncept osvaja nove terene: obrazovanje nastavnika, debatu o novoj školi (Liket, 1993), školsko-političku programatiku preduzetničke strane (Tillmann, 1997) i diskusiju smernica. I u novijim teorijskim debatama projektna nastava dobija ulogu. Tako se ocrta rasprava sa konceptima konstruktivizma (Schreiera, 1997), čine se pokušaji na smanjenju razlika u odnosu na druge oblike nastave (Huber 1997; Knoll 1997, prema Gojkov et al., op. cit.).

Iza prethodnih navoda moglo bi se zaključiti da je prihvaćenost projektne nastave, ako ne kao apsolutna metod ili vid nastave, ono, bar, u vannastavnim aktivnostima prisutna. No, moglo bi se pre reći da je popularnost projektne nastave i projektnog rada na prvi pogled očigledno jednostrana; prikriva stvarno stanje projektnog diskursa. Prava slika ovoga stanja je u činjenici da još uvek postoji sumnja i ozbiljna kritika prema tom nastavnom obliku. Ako se u tekstu pominjane Obrazovne komisije u Nemačkoj, o tome govori da je projektna nastava „potrebna, nezamenjiva, ali nikako apsolutna metoda poučavanja i učenja”, to tada znači: projektna nastava ima izvesno, jasno određeno mesto – ali potrebno mu je takođe jasno organičenje. Projektna nastava nije recept, nije jedini nastavni oblik koji obećava. Kritiku, koja je ovde donekle uvijena, formulišu drugi autori slobodnije. Tako Jürgen Oelkers (1997) navodi da je nastavni projekat „znatno zahtevniji nego bilo koja frontalna nastava, i to i za učenike i za nastavnike”, ali „nikako nije sigurno da li je ulaganje napora povezano i sa većom efikasnošću”. Projekt stimuliše sopstvene aktivnosti, ali ujedno i prenosi didaktičku odgovornost na učenike, koji time mogu da budu lako preopterećeni. Koje informacije su u istorijskom projektu 'relevantne', ako su istorijske činjenice sve ostalo samo ne jasne, ako nisu jednostavno predstavljene u istorijskim izvorima, u raznim varijantama i različitim vrednovanjem i stoga se ne mogu tek tako naći i adekvatno proceniti, kao što projektna metoda tvrdi da je moguće, tj. očekuje od učenika. Takođe je, kako je prethodno već pomenuto, značajno imati na umu da ne postoji stručno-didaktički filter, udžbenička i druga priručna literatura koja to proverava, sistematiše i olakšava snalaženje u informacijama i čini ih lašim za razumevanje, a time bez ovih pomoćnih didaktičkih sredstava ne postoji ni značajan korak transfera iz same nauke, čime se onima koji uče čini velika pomoć u saznavanju i interpretaciji činjenica (Oelkers, 1997). **Tako bi se generalna primedba projektne nastave odnosila na ocenu da je znatno zahtevnija nego regularna frontalna nastava, ali ona zbog toga nije neophodno efektivnija, čak, naprotiv. U osnovi ove kritike je stav da se o kvalitetu sudi i na osnovu kvaliteta usvojenih znanja, naučno-kontrolisanih nastavnih sadržaja, a ne da samo vrenuje put, zbivanje, tok kojim dolazi do saznanja.** Suprotno ovome postmoderni zagovornici projektne nastave zastupaju stav da ona nije zahtevnija, nego da je suština stvari jednostavno u postavljanju drugačijih zahteva. Takođe smatraju da nije neophodno ni „napornija” nego druga nastava, ali kvalitativno zahteva drugačije napore, te ne bi posmatranje jedne i druge vrste nastave trebalo posmatrati samo njihovim jednostavnim upoređivanjem kao zahtevne i nezahtevne, efikasne i neefikasne (Gojkov et al., 2014).

No, kritika projektne nastave traje i ne zaustavlja se na ovom nivou razmatranja, dakle po pravilu prevazilazi takva jednostavna razlikovanja i može se u najkraćem svesti na nekoliko tačaka. Tako bi se moglo iza prethodnog reći da kritičari projektne nastave smatraju da je ona slabost pedagoških zaljubljenika u široku nestrukturisanost sadržaja, slabu didaktičku strukturisanost nastave, pridavanje značaja procesu, a ne efektima i utopista. Njene stvarne vrednosti se često precenjuju i neprimereno procenjuju (Diederich, 1994, prema Gojkov, 2014); da je praksa projektne nastave relativno zahtevna i naporna, ali je značajnije to što

često ispadne prilično beznačajna i bez određenog okvira i cilja proširena. Moglo bi se iza prethodnog složiti sa stavovima da retorika, koji se stvara oko projektne nastave ne odgovara praktičnom delovanju tog nastavnog oblika (ibidem), kao i da su teorijski zahtevi projektne nastave previsoki, a da je projektna praksa premalo metodički i didaktički strukturisana, tako da se kritika projektne nastave dobro slaže sa skeptičnom procenom Benša, koji smatra da projektna nastava ima šanse za preživljavanje samo ukoliko dobije jače naglašen realni didaktičko-metodički osnov (Bönsch prema Gojkov et al., 2014).

Između apstraktne negacije i nekritičke adaptacije, moglo bi se iz dosadašnjih refleksija zaključiti, postoji za sada još uvek veliki jaz, protivurečnosti i napetosti. Diskurs o projektnoj nastavi prisutan pre svega u sledećim suprotnim tendencijama: potreba da se prilagodi kanonu drugih nastavnih oblika pluralistički, dakle da predstavlja dopunu u programu nastavnih oblika, a sa druge strane pokazuju se kao zakočen nastavni oblik, koji iritira regularni školski pogon. Tako kritičari, kao i sagovornici naglašavaju, da je sa projektnom nastavom povezana pozicija, koja je u srži radikalno reformsko-pedagoška. Jedni to tvrde, jer ne vide smisla u nestrukturisanju sadržaja, dakle, takvih reformi, drugi, jer ih smatraju oslobađajućim, skloniji su nestrukturisanju, neobaveznosti u sadržajnom smislu. Obe struje vide da projektna nastava čini alternativu predmetnoj nastavi, da je u sukobu sa uobičajenom školskom nastavom, kao i da i u svojoj prilagođenoj verziji u osnovi ima nepomirljivu kritiku školskog sistema. Ipak se projektna nastava kao alternativa razlikuje od osnovnog oblika projektne nastave kao nastavnog oblika i vidi se skromnije kao dopuna uobičajnog školskog sistema – ali to ostaje momenat, koji se istorijski posmatano vidi samo kao trenuci u reformsko-pedagoškom toku i to kod istorijski mlađe generacije pedagoga (1968), koja je u vremenu društveno-političke stagnacije orijentisana ka radikalnim reformama i koja je zahtevala neposlušnost prema „sistemu”, i prema sistemu škola. Sa druge strane posmatrano, suprotna tendencija, kako je već primećeno, smatra da je projektna nastava izgleda postala spremna za salon. On se u školsko-pedagoškoj literaturi diskutuje sa velikim samopouzdanjem i pokušava da nađe pristalice i u školskoj praksi za novu primenu. U predmetnoj nastavi se radi sa nastavnim oblicima, koji su orijentisani ka projektu. I na gimnazijama se održavaju projektne nedelje. Suprotnost ka „sistemu škola” se tako čini potpuno nestalnom: projektna nastava se, ako pratimo tu tendenciju, koristi kao nosilac impulsa, procenjuje se kao kreativna i inovativna, doprinosi osiguranju kvaliteta, osigurava sposobnost budućnosti škole, za koju zagovornici projektne nastave smatraju da je izgubila društveni i didaktički kritički potencijal. Čini se, kao da se prethodno diskutovane protivurečnosti ignorišu, kao da je tenzija trenutno umirena do daljeg. U isto vreme mogu da se dobiju potvrde za obe tendencije, za tendenciju nekritične adaptacije, kao i za onu apstraktne negacije. Taj napon neki vide produktivno, kao razvojni potencijal projektne nastave, koji još nije upotrebljen. Projektna nastava sadrži inovativni potencijal za unutrašnji i spoljni školski oblik. Još uvek stoji suprotno u odnosu sa određenim organizacionim oblicima i pravilima klasičnih didaktičkih oblika, iako je delimično u njih integrisana. To joj se ne može prebaciti, to je njena šansa – šansa, koja se može samo tada iskoristiti, ako se iskoristi ono od Bönscha traženo realistično, didaktičko-

metodičko funciranje projektne nastave. Mnogi autori (poput Bastiana i Schnacka) aktuelnu diskusiju iz teorijskog ugla posmatrano vide kao pitanje obuhvatne perspektive promene škole i nastave. Ujedno primećuju, da se retko diskutuje o projektnoj nastavi u didaktičko-teorijskom kontekstu, smatrajući da se i pitanje odnosa projektne nastave i institucionalnog predmetnog sistema škole kao društvenog dela sistema, a to znači i pod institucionalnim uslovima, pod kojima treba da se realizuje ovaj koncept reforme, jedva diskutuje. Ako želimo ovo da prevaziđemo, a to znači i da suštinski razjasnimo suprotstavljena pitanja, moraćemo, po pomenutim i drugim autorima, da se pozabavimo pitanjem institucionalnih uslova u kojima se održavaju procesi komunikacije i učenja projektne nastave i koje promene institucionalnih uslova su moguće i potrebne da bi se projektna nastava ostvarila. Bastian i Scnack navode četiri važeća institucionalna uslova, važeće za sve javne škole, koji stoje u odnosu sa inovativnim potencijalom projektne nastave. Promene, koje polaze od koncepta reforme projektne nastave, podrazumevaju duboku diskusiju nekoliko institucionalnih uslova škole (o ovome, kao i oblicima projektne nastave u predmetnoj nastavi, šire je pisano u: Gojkov et al., 2014).

**Ako sada pokušamo da damo odgovor na pitanja postavljena na početku ovoga teksta** o značaju promena koje se pokušavaju dogoditi u didaktičkoj kulturi postmoderne danas i to iz ugla darovitih, možemo reći da se na ovom polju ne postavljaju sasvim nova pitanja. Njihovi koreni zadiru u vreme pre jednog veka, ali su sada pokušajima revitalizacije dovedena u fokus. Ovome je u osnovi filozofija postmoderne, iza koje stoje globalizacijski trendovi socijalnih i obrazovnih politika, kojima se nastoji napraviti balas između interesa neoliberalnih struja kapitala i socijalnih i obazovnih potreba pojedinaca. Kao što je na početku rečeno, promena uloga sadržaja i odnosa je stalna pretpostavka u procesu učenja, a time i stalno pitanje didaktike, te se didaktičko klatno pod ovim diskusijama neprestano kreće u jednom i drugom smeru u traganju za efikasnošću učenja u nastavi, koje je pod uticajem velikog broja faktora, koji u suštini i pokreću pomenuto klatno. Neki od njih su prethodno eksplicitno diskutovani. U postmoderni je klatno pokrenuto težnjama liberalne socijalne nade, koja se preneto na teren didaktike zasniva na interakciji, odnosima u procesu učenja i poučavanja i prepoznaje kao didaktika odnosa, jer pretpostavlja da su odnosi odlučujući za smisao i uspeh u učenju, a kao predznak ima klimu za učenje koja pridaje poseban značaj komunikativnoj kompetenciji, uzajamnom razvoju i dobroj samopercepciji, samopoštovanju, sa jedne strane, a sa druge strane, recipročno poštovanje za osnove u odnosima. Posmatrani značaj međusobne interakcije i komunikacije, kojima se stvara kultura međuljudske atmosfere, koja za svako učenje predstavlja okvir zahteva i napredovanja i koja podrazumeva da, ako ovaj okvir ne uspe, tada zahtevi postaju nedostojni, a napredovanja beznačajna, izražena u praktičnom vidu u projektnoj nastavi, dovela nas je dotle da shvatimo da je postmoderni doba krhko, da nestaje univerzalno stručno razumevanje, kao i sveopšti obavezujući kanal vezivanja, da su svi naučni predmeti pod tenzijama, sa pojavom interesa i moći, oprečnim diskursivnim razvojem i gubljenjem starih navika; da u predmetima postoji borba između udubljanja u kontekst i povećanja kompleksnosti, kao veće spremnosti da se obrati pažnja na posledice. A daroviti u ovakvom didaktičkom kontekstu nemaju

samo povećanje broja nesigurnih puteva ispitivanja i priznanje stalno nepotpunih, nesigurnih rezultata istraživanja, i to samo ograničene moći iskaza i predviđanja, nego i spoznaju da nauke nisu oslobođene od odnosa i komunikacija, dakle da nije dovoljno da se legitimitet nauke traži u ravni subjekat–objekat. A, iza ovoga je i pitanje racionalnosti modela u postmodernoj didaktici, po kojoj je došlo do njihovog precenjivanja, jer su se u praksi teško primenjivali, izazivajući frustracije zanemarivanjem značaja teorije i primata kognitivnog, naglašenost sadržajne strane i traganje za racionalnim objašnjenjima, odnosno pre naglašavanjem odnosne strane od strane postmodernista. Za didaktičku klimu koja bi podsticajno odgovarala darovitima značajno je pitanje o jedinstvu didaktičke racionalnosti, za koju postmoderna smatra da nestaje, odnosno da se vezuje za pluralne predstave, moć, razlike u interesima, razlike u sporazumevanju i nejedinstvene kontekste. Stav postmodernista da se racionalnost raspada u pluralitet specifičnih racionalnih konstrukcija (konstrukte), čija se vijabilnost (prilagođavanja u svetu življenja) tek u različitim praksama dokazuje i reflektuje, iz ugla podsticanja darovitih u prethodnom diskursu nije se potvrdio. Sagledane implikacije postmoderne didaktike, usmerene na odnose, sadržane u stavovima dekontekstualizacije i dekonstrukcije dovele su postmodernu didaktiku do mogućnosti da sama sebe relativizuje, a ovo menja njenu izabranu polaznu poziciju: univerzalistički zahtevi ne uspevaju nakon izvesnog vremena, čime postmoderna pokazuje naše znanje i ponašanje u komplikovanim kontekstima: pluralistično, protivurečno, nepregledno, ambivalentno, što govori o činjenici da se savremena postmoderna scena i procene argumenata za nefundamentalističko, antiesencijalističko mišljenje, koje stoji u osnovi didaktike usmerene na odnose, nalazi na raskršću dva puta. Jedan je put liberalne socijalne nade Dž. Djuja, a drugi je T. Švandta (Thomas A. Schwandt, prema Gojkov et al., 2014), koji ističe da je za njega nemoguće naći neku utehu u interpretativizmu koji se degeneriše u nihilizam, u kome se bavimo beskrajnim praznim dekonstrukcijama i osporavamo postojanje socijalnog porekla i naših samih bića. Pitanje je koliko su zagovornici oba puta na polju didaktike spremni da u diskursu sagledaju domete i granice istih, a time i efekte dekonstruktivizma, tj. postmoderne didaktike usmerene na odnose, a bez ovoga i daroviti ne mogu imati koristi od ideja koje postmodernisti na polju didaktike zagovaraju.

#### Citirana literatura:

- Baudriuard, J. (1983) *Simulations* New York, Semiotexte.
- Baudriuard, J. (1990) *Cool Memories* (London, Verso).
- Beck, U. (1986) *RisikogeseD.schaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (Frankfurt, Suhrkamp).
- Berger, P., Berger, B. & Keilner, H. (1987) *Das Unbehagen in der Modernitiit* (Frankfurt, Campus).
- Derrida, J. (1978) *Writing and Difference* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Derrida, J. (1988) *Limited Inc.* (Evanston, IL, Northwestern University Press).
- Đorđević, J. (2002): *Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada*. Vršac: VŠOV „M. Palov”.

- Eiungsfeld, H. (1994) Ohnmacht der Moral-Kapitulation vor hoher Komplexität, in: *Mitteilungen der Gesellschaft für Verantwortung in tier Wissenschaft*, Sonderausgabe zum Kongress in Dortmund 24–26 June, Vol. 2, 3, pp. 2838.
- Fauser, P./ G. Irmert-Müller: Vorstellungen bilden – Zum Verhältnis von Imagination und Lernen. In: Fauser/ Madelung (Hrsg.) (1996), 211–243.
- Fauser, P./ Madelung E. (Hrsg.): Vorstellungen bilden – Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze 1996.
- Fauser, P.: Ganzheitlichkeit als pädagogisches Problem. In: Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung. Protokolldienst der Evangelischen Akademie Bad Boll, 2/91, Bad Boll 1991
- Foster, L. & Herzog, P. (Eds) (1994). *Defending Diversity. Contemporary philosophical perspectives on pluralism and multiculturalism* (Amherst, MA, University of Massachusetts Press).
- Gojkov, G. (2013), *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac, VŠSS „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G. (2015), *Daroviti i didaktička kultura – uvodne napomene*, Zbornik rezimea sa Međunarodnog naučnog skupa „Daroviti i didaktička kultura“, Vršac, VŠSSOV „Mihailo Palov“. ISBN 978-86-7372-215-3
- Gojkov, G. A. Stojanović i A. Gojkov Rajić, *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*, Vršac, VŠSS „Mihailo Palov“.
- Habermas, J. (1988) *Der philosophische Diskurs der Moderne* (Frankfurt, Suhrkamp).
- Habermas, J. (1991) Erörterungen zur Diskursethik, in: J. Habermas (Ed.) *Erörterungen zur Diskursethik*, pp. 119–226 (Frankfurt, Suhrkamp).
- Hoffe, O. (1979) Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme tier praktischen Philosophie (Frankfurt, Suhrkamp).
- Huber, L. (1995), Individualität zulassen und Kommunikation stiften. In: *Die Deutsche Schule* 2, 161–182.
- Huber, Ludwig (1999): Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten [http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/nw1\\_huber.pdf](http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/nw1_huber.pdf) (21. 03. 2013)
- Luhmann, N. (1990) *Die Wissenschaft tier Gesellschaft* (Frankfurt, Suhrkamp).
- Lyotard, J. F. (1989) *Der Wüterstreit* (München, Fink [Original, 1983]).
- Lyotard, J. F. (1993) *Das postmoderne Wissen* (Wien, Passagen [Original, 1979]).
- Monch, R. (1991) *Dialektik der Kommunikationsgesellschaft* (Frankfurt, Suhrkamp).
- Reichenbach, R. (1994) *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung 'Von Diskurs und KDnsens für das Ethos des Lehrberufs* (Bern, Lang). 244 R. Reichenbach.
- Rosenau, P. M. (1992) *Postmodernism and the Social Sciences. Insights, inroads, and intrusions* (Princeton, NJ, Princeton University Press).
- Tamas, R. (1991). *The passion of the western mind*. New York: Harmony Books. See especially Part VI: "The transformation of the Modern Era."
- Tugendhat, E. (1992) Habermas on communicative action, in: E. Tugendhat (Ed.) *Philosophische Aufsätze*, pp. 433–440 (Frankfurt, Suhrkamp).
- Tugendhat, E. (1992b) Die Hilflosigkeit der Philosophen angesichts der moralischen Schwierigkeiten von heute, in: E. Tugendhat (Ed.) *Philosophische Aufsätze*, pp. 371–382 (Frankfurt, Suhrkamp).
- Uhle, R (1993) *BiJdung in Moderne-Theorien* (Weinheim, Deutscher Studien).
- Usher, R & Edwards, R (1994) *Postmodernism and Education* (London and New York, Routledge).
- Welsch, W. (1993), *Unsere postmoderne Moderne*, Berlin.

- Welsh, W. (1995) Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft (Frankfurt, Suhrkamp).
- Welsh, W. (1998) Unsere postmoderne Moderne, pp. 9–44 (Weinheim, VCR Verlagsgesellschaft [Original, 1986]).
- Wittgenstein, L. (1993) *Philosophische Untersuchungen. Aus dem Gesamtwerk bei* (Frankfurt, Suhrkamp [Original, 1953]).
- Babić, N. (2014), Globalizacija, postmodernizam i vrijednosti obrazovanja, u: *Pedagogija i kultura* 1, ur. : Neven Hrvatih i Anita Klapan, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.

**Grozdanka Gojkov, PhD**

Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac,  
Teacher Training Faculty, Univerzitet Belgrade

**GIFTED IN THE POSTMODERN DIDACTIC CULTURE**

In this paper the theoretical analysis was used so as to reach an answer to the question – what is the importance of the role change of content and relations for the gifted? The role change of content and relations is an omnipresent assumption in the learning process, and a didactics which is based on interaction, relations in the process of learning and research is didactics of relations. This didactics as a precursor has a learning climate which gives special importance to communicative competence, mutual development and good self-perception, on the one hand self-respect and on the other reciprocal respect for foundations and relations. In the analysis we view the importance of interaction and communication with which the culture of interpersonal atmosphere is created. It represents the demand and development frame for learning and it indicates that if this frame does not succeed the demands become inconsistent and development meaningless. We also discuss the place of the gifted in the fragile modern age, in which universal professional understanding is disappearing, as well as the general bounding channel of connecting, all scientific subjects are under tension, with the appearance of power interests, opposing discursive development and the loss of old habits. We explore how the development of the gifted is influenced by the fact that in subjects there exists a battle between going deeper into the context and increasing complexity as a better readiness to pay attention to the consequences, and all of this despite the dominant challenges for short-term success and a fast career. Here we do not have only the increase in the number of insecure research ways and constantly incomplete, unreliable research results, but also the realization that the sciences are not released from the relation and communication, i.e. that it is not enough to search for the legitimacy of science in the subject-object plane. From this arises the question of model rationality in postmodern didactics, according to which an overestimation occurred, because in practice the application was difficult, and produced frustration and the neglect of theory importance and cognitive theory primacy, because of the saturation of the content and search for a rational explanation, i.e. the neglect of the relation side. For a didactic climate which would potentially be suitable for the gifted the issue of unity of the didactic reality is important. Postmodernism considers that it is disappearing, i.e. that it is merging with plural representations, power, differences in interests, differences in communication and separate contexts. We also discuss the view that rationality is crumbling into the plurality of specific rational constructions, whose viability (adaptations to the living world) is proven and reflected only in various practical work, here questioned from the perspective of conditions for teaching the gifted. We also try to explore the implications of the world of postmodern didactics on the following statements: - There does not exist a model which would fit everyone; no analysis is complete; the application and success during a longer period of time of an instruction cannot be predicted. All didactic assumptions must accept these weaknesses. - The statement “They must accept everything” presented here. Is this now the universal truth? What is, then, the meaning of the statement that truth is relevant in the view of the community and culture of the time, but also depending on the success or failure. It is also a question whether this statement should be considered relevant. Should postmodern didactics see itself in the cultural context of the contemporary time, and in that way be reflected, or is that already

relativization. This changes the chosen starting position: universal demands after a certain time stop functioning, with which the postmodernism shows our knowledge and in complicated contexts: pluralistic, contradictory, unclear, ambivalent. What does this mean for the development of giftedness and does it have, and in which areas of knowledge consensus, rules which are not discussed. The conclusion could go in the direction of the deduction that with the overview of the contemporary postmodern scene and the evaluation of augments for nonfundamental, anti-essentialist thought, which is in the foundation of didactics directed towards relations, we can agree with the opinion of Richard Rorty who thinks that we are at a crossroads. One road is Dewey, with his liberal social hope; the other road is Shvandat, who states that he cannot find hope in interpretation which degenerated itself into nihilism, in which we spend our time on endless pointless deconstructions and dispute the existence of our origin and ourselves.

**Keywords:** gifted, learning culture, postmodern.

