

Dr Milica Andevski¹

Filozofski fakultet, Novi Sad

Dr Branislav Banić²

FFKMS, Univerzitet Singidunum, Beograd

Dr Mira Vidaković³

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Šabac

Dr Jasmina Arsenijević⁴

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

UDK: 37.013

ISBN: 978-86-7372-285-6, 26 (2020), p.15-26

Originalni naučni rad

NEOLIBERALNA PERSPEKTIVA OBRAZOVANJA I PITANJE DAROVITIH

Rezime: Tamo gde se ideja o klasičnom obrazovanju povukla, nastupilo je neoliberalno shvatanje, sa dominantnim poslovno-ekonomskim pretpostavkama, sa tržišnom logikom ekonomizacije kao vida sveobuhvatne ljudske prakse koja je potisnula logiku svih drugih društvenih oblasti kao što su umetnost, religija, etika, politika, kultura, pedagogija, obrazovanje. U ovom radu prate se pedagoške implikacije ekonomizovane antropologije, kao i osnovana sumnja da se pedagogija, u odnosu na svoje ciljeve, sadržaje, oblike organizacije i proces obrazovanja, sve više komercijalizuje i posmatra kao poslovno-ekonomska, profitna oblast. Pedagoški koncept darovitosti koji u osnovi sadrži ideje opštevažeg ljudskog dostojanstva i klasičnog obrazovanja, koncept koji nosi mnoge javne i lične slobode, kao i odgovornost za kreiranje sopstvenog života, sveo se na slobodu pristupa potrošačkom tržištu rada. Rad sa darovitima, u ovom kontekstu, pledira svojevrstu individualizaciju koja nudi uputstva za „samooptimiranje” sa ciljem prilagodavanja nepredvidivim uslovima tržišta. Ovaj gotovo nihilistički pogled na svet odgovara perspektivi idealnog učesnika na tržištu rada: on nikada unapred ne zna kako će tržište sutra izgledati, zato mora biti u pripravnosti, fleksibilan, lišen sopstvenih težnji i socijalnih veza.

Ključne reči: neoliberalna perspektiva, pedagogija, obrazovanje, daroviti.

Uvod

Tridesetih godina prošlog veka, 'neoliberalnom' se nazivala internacionalna grupa intelektualaca – ekonomista, sociologa, filozofa, koji su kako politički, tako i ekonomski pored kraha socijalističkih ideja planske ekonomije i postojećeg *lese fer* liberalizma XIX veka, tragali za trećim rešenjem svetske ekonomske krize. Izlaz iz krize nalazili su u neoliberalnoj ideji koja se reflektovala u političkom proširenju funkcije države i čvrstoj povezanosti države i tržišta. Za razliku od *lese fer* doktrine, neoliberalisti su smatrali da je osnovni zadatak države da osigura kako kapitalističku tržišnu ekonomiju, tako i individualnu slobodu i šanse za promenu društvenog položaja. Ovo je uzrokovalo državni intervencionizam koji ni u kom slučaju nije bio marginalan. Do radikalnog preokreta došlo je neprimetno, najpre kroz *neoliberalni pogled na svet*, koji je, kao novi duh vremena, pronašao put do svih državnih institucija.

Uprkos tome što je reč „neoliberalan”, koja se koristi da označi ovaj preokret, istorijski nekorektna, ona je, iako je njena upotreba nailazila na oprečna mišljenja, u

¹ andevski@ff.uns.ac.rs

² banicjudo@gmail.com

³ mira.vidakovic@yahoo.com

⁴ arsenijevicjasmina@gmail.com

javnom diskursu uspjela da nađe svoje mesto (Plehwe, 2005: 26). Neoliberalno shvatanje počiva na dominaciji *poslovno-ekonomskih* pretpostavki, koje ni u kom slučaju nisu empirijski dokazane. Ekonomski rast i prosperitet u suštini polazi 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 – lajtmotivi su jednog radikalnog tržišnog društva sa tendencijom globalne ekspanzije. Ono se uklapa u četiri „osnovne slobode” Evropske unije: 1. slobodno kretanje proizvoda, 2. slobodno kretanje ljudi, 3. slobodno kretanje kapitala i 4. slobodno kretanje usluga. Ova tržišna logika potiskuje logike drugih društvenih oblasti, pa tako i obrazovanja.

Neoliberalna propaganda je decenijama putem medija i kroz saopštenja vodećih interesnih grupa, stvarala utisak da su promene obuhvaćene pojmom *globalizacija*, neminovna prirodna pojava. Od kraha međunarodnog finansijskog sistema 2008. godine, 'novi' neoliberalni sistem postao je ekonomski, a samim tim i politički predmet diskusije, čiji je rezultat još uvek neizvestan. Čini se da je upravo on odgovoran za padu društva na sve veći broj siromašnih i sve manji broj bogatih kako u Evropi, tako i u svetu, a debate koje se sve više zaoštavaju, bude sumnju da je upravo to suština ovog ekonomskog sistema. U stvari, ekonomski i finansijski sistem globalizacije stvoren je sa političkom namerom, i upravo se zbog toga može politički menjati i modifikovati.

Koncept globalizacije treba da pomogne ostvarenje neoliberalnih ideja – smanjenje uloge države i liberalizacija tržišta – kao osnovnih uslova za privredni rast. Globalizacija je prvenstveno bila politička, pa tek onda ekonomska pojava. Drugim rečima, bez političke volje i zaštite, koja je dogovorena u međunarodnim okvirima, kapital koji teži konstantnom uvećanju ne bi mogao da opstane. Ako političari apeluju na moralnu svest umesto da odrede političko-ekonomske okvire neophodne za ekonomsko delovanje usmereno ka opštem dobru, onda se čini da su zaista nesposobni. Ipak su političari ti koji snose odgovornost, jer je iz perspektive građanina, osnovna razlika između politike i ekonomije upravo u tome što političare, za razliku od preduzeća, može da bira, odnosno smeni.

Dva ključna problema sadašnje ekonomizacije su, s jedne strane, ideološko trovanje društvene, a samim tim i javne pedagoške svesti, a, s druge strane, uklapanje države u ulogu koju joj je poslednjih decenija nametnula neoliberalna ideologija. Na taj način, ne samo da je stvorena pogodna klima, već se i pronašlo opravdanje za ekonomizaciju mišljenja o javnim, a time i o pedagoškim i obrazovno-političkim pitanjima.

Neoliberalni pogled na svet

Neoliberalna teorema sa svojim ekonomsko-organizatorskim principom proširila se sa privrednog terena na sve druge društvene oblasti kao što su politika, religija, etika, kultura, obrazovanje. Sa starim, posleratnim ekonomskim konceptom, tzv. „socijalne tržišne ekonomije”, prema kome je *merilo je čovek*, a ne dobit, u kome je funkcija ekonomije bila da čoveku koristi” (Krautz, 2007: 106), a država imala zadatak da ekonomiju podredi opštem dobru – neoliberalni koncept nije imao nikakve veze. Nestao je, dakle, koncept koji se starao za postojanje balansa ekonomskih i ostalih važnih društvenih vrednosti, što je omogućilo da se u javnom diskursu „razmašu” ekonomske vrednosti. Neoliberalna teorema postala je uporište za ekonomizaciju obrazovnog sistema i pedagoškog mišljenja, koje se probilo u svesti javnosti.

Tradicionalni koncept koji u fokusu ima težnju ka *opštem dobru*, ekonomski nije uvek isplativ, ali politički nije beznačajan i u pedagogiji se reflektuje kroz težnju da obrazovanje bude dostupno za *svu decu*. S obzirom na to da su vaspitanje i obrazovanje dece po prirodi *društvena*, a kod nas i *demokratska* praksa, postoji ogroman demokratsko-politički interes da se čitav proces i sistem vaspitanja i obrazovanja, počev od zabavišta, pa sve do fakulteta, ne prepuste partikularnim, komercijalnim ustanovama. Međutim, neoliberalna ideologija i opšta komercijalizacija učinile su da se škole više ne smatraju mestom na kojem je sve podređeno opštem dobru. Svi bi trebalo da budu samo potrošači, a mušteriji se podilazi; njoj se ne postavljaju nikakvi zahtevi, barem ne toliko očigledno (Liessmann, 2008).

Radikalna ekonomizacija nameće 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 se nije 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 i te kako korisnim. Pronalaženje merila za racionalno ekonomisanje i njihova primena ne protivreče važnom 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 – sve je moguće. Funkcionisanje obrazovnog sistema se pomoću efikasnih metoda može dovesti u red, a kontrola učinka efektivnije organizovati. Prilikom odabira adekvatnih nastavnih metoda koristan je i menadžment vremena. Kada 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 racionalne organizacije bile bi zamislive i prihvatljive i u okviru kulturne autonomije, ali problemi nastaju na drugom planu koji se ovde može samo skicirati.

Oni počinju sa *određivanjem sadržaja 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, očekuje se motivacija izazvana materijalnim podsticajem. Uz to je obrazovne procese 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, kao što se ne daju ni jasnije smernice rada sa darovitima. Vodeća merila ekonomskog razmišljanja označena su rečima: promene, inovacije i fleksibilnost, rečima koje nemaju istorijsku prošlost. Da li je ova duhovna ograničenost na duže staze ekonomski isplativa, ostaje diskutabilno. Pomenuta ekonomska merila ni u kom slučaju ne mogu kreirati pedagošku delatnost kao ni za nju potrebne međuljudske odnose.

Sa ekonomskog aspekta, dobijamo informaciju da znanje brzo zastareva, ali radi se o tome da ponajviše zastareva njegova poslovno-ekonomska isplativost na tržištu, a te dve stvari se ne mogu poistovetiti. Sa pedagoškog aspekta može se sagledati i sasvim druga dimenzija saznanjog procesa, naime, ponekada se radi o tome da su i sama saznanja pogrešna i da se dokazivanjem suprotnog ona brišu. Osim toga, dolazi i do

„akumulacije znanja. Ono što zastareva su tehnike i metode, što se danas naročito jasno vidi u oblasti informacione tehnologije. U ovom slučaju se zaista može govoriti o 'vremenu polovičnih saznanja'. Međutim, da bi se savladale najnovije tehnologije i metode, potrebna su upravo saznanja stara uglavnom stotinama godina” (Berg, 2000: 635). Osim toga, postoje saznanja iz oblasti religije, filozofije, istorije, književnosti, ali i matematike i drugih prirodnih nauka, koja 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 promenljivom 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 osmisлити. 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.

Postavlja se i pitanje, kako u ovim (pedagoškim, didaktičkim) uslovima shvatiti „osiguravanje kvaliteta” u poslovno-ekonomskom smislu? (Terhart, 2000). Očigledno je da ekonomski vokabular, koji se ovde sve vreme upotrebljava, ima više metaforičkog nego empirijskog značaja, pedagošku kompetentnost u osnovi ne bi bilo moguće ekonomizovati. U svakoj dobroj školi, u kojoj se odvija kvalitetna nastava, vladaju isti pedagoški kriterijumi.

Ekonomija, iz svoga ugla delovanja, 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 kao takva ne može da razvije konstruktivne programe za otklanjanje tih nedostataka. Mišljenja o obrazovno-političkim i pedagoškim temama iz tog razloga ostaju na nivou špekulacija i samo neretko izlaze iz okvira onoga što propagira i novinarski mejnstrim. Ekonomija iz svog ugla gledanja nije u stanju ni da formuliše koja su znanja i didaktičke konstrukcije za nju od posebnog značaja, niti kojim bi didaktičkim metodama mogla dobiti ono što smatra da joj je potrebno. Ekonomija 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 ovim temama, moraju napustiti svoju poslovno-ekonomsku logiku.

Ekonomiji je, kako naglašavaju njeni zagovornici, potrebna *fleksibilnost*, odnosno sposobnost brzog prilagođavanja 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.

Ukoliko očekivanja vezana za fleksibilnost pređu granice poslovnog, cela stvar dugoročno neće funkcionisati, ako svi postanu fleksibilni. O fleksibilnim elitama danas možemo govoriti samo u kontekstu stabilnih uslova u kojima će one delovati. To funkcionise, ali „ako su svi fleksibilni, ako svi jure, više ništa ne funkcionise. Doći će do 'užurbane stagnacije'. ... Uveren sam da društvo koje do krajnjih granica postane fleksibilno i ubrzano, na kraju gubi. Velika dostignuća u svim oblastima nastaju upravo onda kada ljudi nisu fleksibilni, već se čvrsto drže onoga što im je važno. Fleksibilna osoba nema ciljeve. Preostaje joj samo da pliva” (Rosa, 2009: 52).

Pedagoške implikacije neoliberalizma – radikalna ekonomizacija pedagogije

Poslovno-ekonomsko neoliberalno shvatanje je u sferi obrazovanja, a najpre u obrazovnoj politici našlo prostora da se proširi. Međutim, teško možemo poverovati u to, da poslovno-ekonomsko shvatanje počiva na dovoljnoj dozi racionalnosti koja preporučuje transfer u druge društvene oblasti kao što su pedagogija, obrazovanje, obrazovna politika. Ekonomija nije tema ovog rada, već se posmatra kao njen okvir. Ovde je pre svega reč o *pedagoškim* posledicama ekonomizacije koje je neophodno sagledati iz više uglova. Postoji osnovana sumnja da se pedagogija, u odnosu na svoje ciljeve, oblike organizacije i obrazovanje sa poslovno-ekonomske, profitne tačke gledišta, komercijalizuje.

O nekim osobenostima pedagoškog rada koje nije moguće podvesti pod neoliberalni koncept, dakle nije moguće komercijalizovati i kvantifikovati, biće u daljem tekstu više reči.

Škola ne može biti preduzeće

Problem ne predstavlja toliko direktna komercijalizacija obrazovnih ustanova i sadržaja, koliko suluda ideja da se na škole i fakultete gleda kao na *preduzeća*. Rad u učionici se odvija po sopstvenim pravilima i po sopstvenoj logici. Plansko i organizovano 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. Na ovu barijeru su nailazili oni koji su i u prošlosti pokušavali da integrišu nastavu i radnu organizaciju.

Shvatanje o tome da, pre svega, ekonomska merila i oblici organizovanja treba da važe za progresivna, i da se kao takva prenesu na sve društvene institucije – pa i na škole i fakultete, počiva na nedopustivoj ekspanziji specifičnih, ali ne i opštevažećih principa i iskustava. Zbog toga treba biti oprezan sa preuzimanjem poslovno-ekonomske terminologije i njenom primenom na pedagoške institucije (školu, fakultet). Škola na primer, pruža određene usluge, ali 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, država školom i ne upravlja kao sa 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. Može se postaviti pitanje i da li fakulteti treba da ulaze u trku za najboljim studentima. To u velikoj meri zavisi i od načina na koji se finansiraju, ali veća „nesreća je u tome što debata o obrazovanju nije u

stanju da ceni školu kao školu i fakultet kao fakultet: njihove zahteve, upornost, najbolju tradiciju” (Kaube, 2009).

Treba imati na umu da između preduzeća i škole postoje ogromne strukturalne razlike koje se takođe ne smeju zanemariti i koje 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?

Razumevanje detetove individualnosti

Pored ekonomizacije, neoliberalni koncept doveo je do još jedne nove teorije – „teorije individualizacije” otkrivene u kontekstu psiholoških nauka. Ni ova teorija ne može da se poziva na obrazovnu tradiciju, iako se to verbalno uvek ponovo dešava. Klasična teorija obrazovanja je polazila od toga da individualizacija može da nastane uzastopnim potezima samo kao rezultat stalnog duhovnog rada na sebi u bavljenju kulturnim objektivacijama; zato je važno kao veoma važno studirati „predmete” i predavati ih. Nasuprot tome, novi koncept individualizacije počiva na, od početka „autonomnoj” predstavi ličnosti, „fleksibilnog” učesnika, koji slobodno odlučuje prema situaciji na tržištu.

Neoliberalni koncept zagovara tezu da se *individualnost* 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 detetu zbog toga ne smeju postavljati zahtevi u procesu odrastanja i sazrevanja; da li mu se mora obezbediti posebna sredina za učenje koja bi bila u skladu sa njegovim afinitetima, interesima i inteligencijom? Suočavanje učenika sa bilo kakvom vrstom kulturnih, društvenih ili normativnih zahteva, koncept psihologizacije, smatra 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. Uostalom, još je Humbolt dao prihvatljiv pedagoški odgovor vezan za problem neizvesene budućnosti koji glasi – obrazovanje. Osnovno pitanje je bilo: Šta moram da naučim danas, čak i ako ne mogu da znam šta je to što ću morati da znam sutra? Prepuštiti odgovor detetu bilo bi krajnje neodgovorno – tipično za pedagoški deficit psihologizacije, koja samo prati neoliberalne intencije.

Poimanju individualizacije nedostaje ono što odlikuje važne aspekte *suštinski* individualizirajuće ideje obrazovanja, kao što su „samostalna moć rasuđivanja, unutrašnja motivacija, karakter, empatija, otvorenost prema drugim kulturama, jezici – kao ključ za savremene i protekle životne svetove, istorijska svest, sposobnost orijentacije, kao i matematička i prirodno-naučna saznanja” (Nida-Rümelin, 2005).

Ekonomizovana antropologija, zagovara tezu o tzv. 'samostalnom detetu', koja korespondira sa (navodnim) psihičkim i društvenim razvojnim nužnostima kao posledicom procesa globalizacije. Prema mišljenju zagovornika modernizacije, „u vremenu konstantnih društvenih promena, prognoze za budućnost koje su smatrane stabilnim, gube smisao. Više se ne zna šta je deci za njihov budući život potrebno, a samim tim ni u kom pravcu ih treba usmeravati. Ona će uz veliku mogućnost izbora

samostalno kreirati svoj život, koji u sve većoj meri postaje nepredvidiv. Fleksibilnost se smatra nezaobilaznim preduslovom za opstanak, a time i za sposobnost brzog prilagođavanja. Sve ono što predstavlja neki vid dugotrajnosti, postaje nevažno. Jedina sigurna stvar je promena. Na osnovu takve jedne neizvesnosti, zabranjuje se usmeravanje dece i omladine ka bilo kom konkretnom cilju” (Bernd, 2005:179).

Autor Bernd Arbek s pravom kritikuje ove relativističke tendencije. Njegova kritika upućena je i sistemsko-konstruktivističkim didaktičkim polazištima, prema kojima se dečji razvoj odvija pre svega kao proces samokonstruisanja, koji navodno prati unutrašnju razvojnu logiku na koju spolja jedva da je moguće uticati.

Nemogućnost opšte kvantifikacije u pedagogiji

Ekonomizacija i komercijalizacija radikalizovani su težnjom da se institucije obrazovanja – škole i fakulteti poistovete sa preduzećima, odnosno, da institucije obrazovanja zanemare svoje sadržinske i kvalitativne karakteristike i uvedu praksu kvantifikovanja svega što je kvalitativno postulirano. Dobar primer je *rangiranje*, koje je zahvaljujući PISA-istraživanjima postalo opštepoznato i popularno i izvan stručnih pedagoških krugova. Naime, postalo je izvesno da što se „više u školama ili na fakultetima govori o osiguravanju kvaliteta, to se manje zaista i radi o kvalitetu, već jedino o tome da se kvalitet pretoči u kvantitet. Sve specifične okolnosti, učinci i nedostaci koji bi se mogli ustanoviti, bilo da se radi o samoj instituciji ili o zaposlenima, gube se u brojkama. [...] Izbegavanje nadležnih za ocenjivanje i osiguravanje kvaliteta da se upuste u bilo kakvu raspravu, jasno pokazuje šta se danas pod kvalitetom podrazumeva – puko kvantifikovanje” (Nida-Rümelin, 2005).

Konrad Pol Lisman, profesor filozofije u Beču, ilustruje ovu tezu na jednom primeru sa fakulteta: „Pošto više niko ne želi da uloži trud i pročita članak koji treba da oceni, dobro je znati u kojem je časopisu članak objavljen, faktor uticaja časopisa i koliki broj bodova članak zbog toga može dobiti. Ako pomnožimo broj publikacija sa faktorom uticaja, dolazimo do cifre prema kojoj se naučnici godišnje rangiraju. Kvalitet je zagaranтовan, te se više ne mora pročitati ništa od onoga što neki naučnik napiše” (Liessmann, 2008: 89).

Kvantifikacija svega onoga što je kvalitativno je jedna vrsta trika da se sve kvalitativne razlike 'teorijski' obuhvate i stave u isti koš. Ako želimo da uporedimo školske uspehe iz različitih nacionalnih obrazovnih sistema, tako da ih je moguće postaviti na rang listu, potrebno je da prethodno definišemo nešto što je moguće kvantifikovati. Ovaj problem se javlja kod svih empirijskih istraživanja, ali rezultat je važeći samo uz dato ograničenje. Tendencija koju opisuje Lisman, da se važećim smatra samo još ono što se može kvantifikovati, dakle da se pitanje verodostojnosti uopšte ni ne postavlja, ne tiče se samo nauke, već društva u celini, jer bi činjenice koje se gube u brojkama, barem kada je reč o pitanjima od javnog značaja (u šta nesumnjivo spadaju reforme visokog obrazovanja), mogle postati veliki politički problem. Stvarnošću se tada smatra još samo ono što se može izbrojati, uz uslov da se na taj način mogu sastaviti range liste – bolji je onaj, koji na njoj zauzima više mesto.

Za ovakvu radikalizaciju poslovno-ekonomskog shvatanja, delom su odgovorne i same naučne institucije i to one koje na poseban način od toga profitiraju. I sama Organizacija za ekonomski razvoj i saradnju (OECD) redovnim sprovođenjem PISA-istraživanja, u čitavoj Evropi, stvorila je jednu empirijsku istraživačku industriju, a za njen opstanak, potrebno je da metode kvantifikacije nastave uživaju veliki javni ugled.

Komercijalizacija škola i fakulteta

Tendencija komercijalizovanja fakulteta posebno je uočljiva kroz reformu univerziteta u sklopu Bolonjskog procesa. I ovde su u igri ogromni ekonomski interesi, pogotovo kada je u pitanju sastavljanje i korišćenje rezultata istraživanja, uključujući i pristup patentima koji iz njih rezultiraju. Konferencija rektora univerziteta 2004. godine izdala je *takozvani* „Vodič kroz Bolonjski proces”, prema kojem se u Bolonjskom procesu radi „o ’marketinškim strategijama’, o ’konkurentnosti i regrutaciji profesora širom Evrope’, o ’menadžmentu fakulteta’, o ’stvaranju ekonomskog prostora koji se bazira na znanju’, o ’osiguravanju kvaliteta’, o ’efikasnosti i koncepciji studija’, o ’sinergijama i potencijalu za inovacije i socijalni i ekonomski razvoj’. Ovde se nigde ne pominje duh... Nigde ni govora o tome da su znanje, saznanje i pamet vrednosti kojima treba težiti i koje treba voleti... Ceo tekst prožet je duhom pukog materijalizma i utilitarizma. Studiranje predstavlja profesionalnu obuku, učenje ima određenu svrhu, znanje se mora isplatiti, a sve ostalo su samo gluposti: ovo je filozofija, mogli bismo čak reći i dogmatika, koja upravlja današnjim univerzitetima” (Reiser, 2009).

Koliko je ova „reforma” dobro ili loše osmišljena, već se vidi, pitanje je samo o reakcijama okruženja. Verovatno će politički moćnici, učiniti ono isto što su i do sada preduzimali: ukinuće reformu i zameniti je nekom drugom, jer u vremenu besmislenih kvantifikacija, reforme ne predstavljaju cilj nego sredstvo, i to ne samo u obrazovnoj politici, već u politici uopšte. Reforma ... se uplela u opštevladajući modus jedne sumanute trke. ... Apstraktno priznavanje reforme postala je jedna sveobuhvatna politička ideologija našeg vremena. ... Duh reforme zamenjuje sve druge političke programe, koncepte i ideje; on zamenjuje čak i moral. ... U načelu, uvek i svuda vlada potreba za reformama, ... potreba za reformama raste sa svakom novom reformom. Jer je sve probleme, koje reforme nose sa sobom, moguće rešiti samo novim reformama” (Lissmann, 2008: 162).

„Reforme” koje su decenijama sprovedene, kako na pedagoškom, kao i na vaspitnom i obrazovno-političkom planu, nedovršeno su se nizale jedna za drugom, postajale sve apstraktnije, tako da su, u pogodnom trenutku, ustupile mesto ekonomizaciji. Ekonomske kategorije za sada ostaju bez konkurencije i čini se da one ponovo daju smisao pedagoškom pozivu. Učenicima, njihovim roditeljima, administraciji, nastavnicima, pa čak i političarima koji treba da obezbede sredstva, na prvi pogled je logično da pedagogija pre svega ima u vidu buduće šanse na tržištu rada. Ovo obećanje, kao i mnoga druga do sada, ostalo je neispunjeno.

Štošta govori u prilog tome da ekonomizacija neće biti dugog veka i da će euforija koju izaziva uskoro prestati, jer ne može da ispunji obećanje vezano za poslovnu orijentaciju. Moguće je i da će zbog svetske, ekonomske recesije, neoliberalna ideologija na neko vreme biti sklonjena. U tom slučaju, uvideli bismo, da su današnja obrazovna politika i pedagoški mejnstrim koji se na nju odnosi, pre svega ideološki ogranci, ili modifikacije tog opšteg pogleda na svet. Ako se sve to pokaže kao tačno, odgovorni će izgubiti poverenje građana. Tada će diskusije ponovo postati neizbežne, a uloge će ponovo biti podeljene.

Pokušaji da se potrebna radna snaga kvalifikuje direktnim, a ne zaobilaznim putem (preko što je moguće šireg opšteg obrazovanja), rezultiraće neuspehom, jer upravo opšte obrazovanje premošćava jaz između sadašnjeg školskog obrazovanja i budućeg, danas još uvek nepoznatog poslovnog profila. Zbog toga tendencija da se u oblasti obrazovanja u obzir uzmu samo ekonomski kriterijumi, nailazi na granice. Ali

kako „ekonomija” to može da zna, kada to čak ni pedagozi, ni političari koji se bave obrazovanjem nisu spoznali? Osim toga, obrazovanje mora da se isplati čak i onim ljudima koji su iz nekog razloga potpuno ili privremeno isključeni sa tržišta rada.

Mesto darovitih u tokovima neoliberalne ekonomizacije

Da li u tokovima opšte ekonomizacije i proračunskog odnosa prema svemu – pa i prema vrednostima označenim kao ljudski kapital, možemo utvrditi vrednost „humanog kapitala” – vrednost čoveka sa njegovim darovitim kapacitetima? Neki proračuni koji su rađeni ukazuju na to da ovakve intencije nemaju težinu (Iwd, 2005). „Humani kapital” kojim neko raspolaže, sastoji se iz brojnih kompleksnih procesa učenja, stečenih tokom života i van institucionalnog obrazovanja. Iako su se ovi procesi ulili u ekonomski merljive ljudske i materijalne resurse, njihova vrednost se naknadno ne može sasvim precizno odrediti. Ako se sve ne proda na tržištu rada, i to bi se moralo pridodati ovoj računici. Koliko su na primer stabilan porodični život ili seoski fudbalski klub, koji doprinose socijalnoj integraciji i formiranju identiteta darovitih, zaslužni za vrednost humanog kapitala koji tek tada postaje ekonomski isplativ i održiv? Čak i kada bi ovakva računica bila izvodljiva, ostao bi čitav niz faktora koji se ne mogu njome obuhvatiti. Šta se dešava, odnosno šta treba da se dogodi sa onima čiji je humani kapital nedovoljan za tržište rada ili sa onima koji sa njega bivaju „izbačeni”, dakle, šta biva sa onima koji nisu, a šta sa onima koje označavamo kao 'daroviti'? U svakom slučaju, pokušaj da se darovitost pojedinca unovči, vodi tome, da on košta znatno više nego što se iz pomenute računice vidi. U okviru stabilnih društvenih odnosa, humani kapital se, počev od rođenja, tokom celog radnog veka, pa sve do smrti (ili barem do odlaska u penziju) mora negovati, ohrabrivati, grliti, tešiti, voleti i održavati u dobrom raspoloženju, jer se u suprotnom neće moći unovčiti.

Jedna od najvećih opasnosti ekonomizacije za odnos prema darovitim, krije se u sintagmi označenoj kao 'mentalni kapitalizam', koja je nadvladala pedagoške oblike mišljenja i delovanja i reflektuje selektivno tumačenje stvarnosti (Frack, 2005). Već i sama ekonomizacija jezika izražava jedan određeni stav, prema kojem pedagogija ne može ostati ravnodušna, iako se on u prvoj liniji odnosi 'samo' na socijalnu politiku. Ekonomizacija računa na društveno otuđene ljude, a njihovu darovitost posmatra kao veliku šansu. Međutim, prećutkuje se činjenica da sa njom ruku pod ruku ide i društveni rizik. Daroviti se u uslovima neoliberalne ekonomizacije posmatraju kao izuzetno fleksibilne i mobilne osobe, koje mogu od svojih biografija i različitih uloga, po potrebi da kroje promenjivi identitet. Ekonomizacija koristi darovitost za potrebe ekonomske, poslovne i vremenske fleksibilnosti, kao i za prostornu mobilnost, kako bi promenila zastarele šablone tržišta rada u korist njihovih sloboda. Ona ne pravi razliku između autentičnih i suverenih potreba darovitih za fleksibilnošću i mobilnošću, i prisilne fleksibilnosti i mobilnosti kojima ih stavlja u poziciju podređenih radnika. Od fleksibilnog i mobilnog darovitog pojedinca, koji „dobije priliku da radi, moguće je očekivati da se odrekne porodičnih i emotivnih veza, mesta boravka, emocija i sličnih faktora koji bi se negativno odrazili na njegovu karijeru” (Hengsbach, 2004: 10).

Društveni koncept darovitosti koji se temelji na ideju opštevažjećeg ljudskog dostojanstva i klasičnog obrazovanja, koji je doneo mnoge javne i lične slobode, kao i odgovornost za kreiranje sopstvenog života, preti da se svede samo na slobodu pristupa tržištu rada i potrošačkom tržištu.

Neoliberalna ideologija želi da obuhvati celokupno društvo, ali ona nema predstavu ni o jednoj drugoj društvenoj stvarnosti osim poslovno-ekonomske, zbog čega stalno teži da je proširi. Posledice toga ogledaju se i u sudbini socijalnog rada i njegovoj organizaciji. I ovde se ponovo susrećemo sa već naznačenom idejom individualizacije. U tom smislu, koncept darovitosti se radikalizuje, u suštini na sve pojedince u društvu, koji se shvataju kao socijalno izolovani subjekti. „Socijalna sigurnost koju je do nedavno garantovala država, sada postaje problem samih subjekata. Rešavanje društvenih konflikata i prevazilaženje ličnih kriza, u kojima su do sada učestvovali socijalni radnici, prepušteno je pojedincu. On se shvata kao 'stvaralačko biće', čiju autonomiju i osećaj odgovornosti treba unapređivati.[...] Analize stalno ističu važnost preuzimanja odgovornosti za samostalnu organizaciju života, jer to ljude unapređuje i čini ih nezavisnim od organizovanog pružanja pomoći” (Lutz, 2008: 6).

Darovitost tako postaje univerzalna kategorija, autonomija i samostalnost darovitosti se generalizuju, u kvantitativnom smislu možemo pretpostaviti da njihov broj konstantno raste, a odgovornost za to može da ponese neoliberalna politika. Razlike, osobenosti, autentičnost koju u sebi nose daroviti, zataškavaju se metaforama kao što su 'mušterija', 'ugovor', 'samoodgovornost' ili 'autonomija' – uz ulepšavanje činjenica kakvo nam je poznato još jedino u reklamama (Dahme, 2008).

Ovaj gotovo nihilistički pogled na svet odgovara perspektivi idealnog učesnika na tržištu rada: On nikada unapred ne može da zna kako će tržište sutra izgledati, zato mora biti u pripravnosti, lišen sopstvenih težnji i socijalnih veza. Da li bi tako nešto trebalo da se uči u našim školama, da li to znači biti darovit?

Zaključak

Nesumnjiv odnos i istorijska povezanost pedagogije i ekonomije ukazuju na to da je teren za preuzimanje radikalnog ekonomskog načina razmišljanja i delovanja u pedagoškom prostoru delovanja, bio brižljivo pripreman i kroz neoliberalni koncept ekonomizacije radikalizovan. Ekonomizacija je „mogla da nastupi tamo gde je ideja o klasičnom obrazovanju morala da se povuče, a za njen nastanak delom je 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). Ovo shvatanje, u međuvremenu, poslužilo je kao podsticaj za javne debate o društvenim, a samim tim i obrazovnim i pedagoškim pitanjima.

U tom smislu, neoliberalna ekonomija pored svih nepovoljnih momenata sa jedne strane, predstavlja sa druge strane, izazov i neophodnost da se pedagogija ponovo otkrije kao posebna, jedinstvena potrebna društvena nauka i praksa, koja će upotrebljiva saznanja koristiti za sebe, koja će se činjenicama koje joj stoje na raspolaganju štiti od neadekvatnih ideoloških spolja nametnutih zahteva u vidu ekonomskih i drugih nenaučnih postulata i tako jasno odrediti trasu svoje naučne delatnosti. Kao nikada pre, vreme je za re-politizaciju pedagoške i obrazovne misli, koji nose teret aktuelne pedagoške situacije. Radi se o obračunu sa strategijama odgovornim za tehnokratski koncept koji ne nudi prostor drugačijim interpretacijama. Pred pedagošku nauku otvaraju se brojni izazovi preispitivanja naučne sistematike, oblikovanje praktične i teorijske dimenzija delovanja. Naučna sistematika je otvorena za uvek nova saznanja. U meri u kojoj nauka o vaspitanju napušta praksu koja joj je do sada pripadala, nju „kolonizuju” susedne nauke koje, poput ekonomije i psihologije, malo mogu da doprinesu stvarnoj

pedagoškoj delatnosti, ali se u javnom mnjenju predstavljaju kao naročito kompetentne. Vreme je i da se tačnije ispita njihovo pravo značenje.

Još uvek je neizvestan ishod generalne ekonomske i privredne krize koja nas je sve zahvatila. Izvesno je samo da je neoliberalna ideologija ostavila dubok trag na obrazovnom i pedagoškom planu, što mnogi pedagoški poslenici možda još i nisu приметили, jer se ovakvo poimanje sveta decenijama uspešno zagovara i nameće kao jedino razumno. Zbog toga će obećanja koje ona nudi, upravo u sferi obrazovanja, a u nedostatku alternative koja bi se učinila dovoljno primamljivom, još dugo opstati – ali će, s druge strane, vremenom možda sve više gubiti na uverljivosti.

„Humboltovsko poimanje obrazovanja danas je modernije 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!” (Beck, 2004).

Literatura:

- Beck, U. (2004). Vorwärts zu „Humboldt 2“, als nationale Institution ist die Universität am Ende. Sie muss neu erfunden werden. U: *Die Zeit*, Nr. 4/11, Nov. 2004.
- Berg, G. (2000). Halbwertszeit des Wiussens? Grundlagenwisse aus Jahrhunderten. U: *Forschung und Lehre*, Heft 12/2000, 635–636.
- Bernd, A. (2005). Das Schlüsselkind – ein Held der neuen Zeit? Der Rückzug der Erwachsenen aus der Erziehung. U: *Forschung & Lehre*, Heft 4/2005, 178–180.
- Dahme, H-J. (2008). Krise der öffentlichen Kassen und des Sozialstaats. U: *ApuZ*, Nr. 12-13/2008, 10–16.
- Franck, G. (2005). *Mentaler Kapitalismus. Eine politische Ökonomie des Geistes*. München.
- Hengsbach, Friedhelm (2004). *Das Reformspektakel*. Freiburg.
- *Iwd – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft*, Heft 3/2005.
- Kaube, J. (2009). Bestenden? Wir haben doch gar nicht gelernt! U: *FAZ*, 2. 1. 2009.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung, Schule und Universität unter den Diktat Ökonomie*. München.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lutz, R. (2008). Perspektiven der Sozialen Arbeit. U: *ApuZ*. Heft12-13/2008, 3–10.
- Nida-Rümelin, J. (2005). Das hat Humboldt nie gewollt. U: *Die Zeit*, Nr. 10, 2005/ 3. 3. 2005.
- Plehwe, D. (2005). Quellen des Neoliberalismus. Die Mont Pèlerin Society und die internationalen Think Tank-Netzwerke. U: *WZB-Mitteilungen*, Heft 110, December 2005, 25–27.
- Reiser, M. (2009). Warum ich meinen Lehrstuhl räume. U: *Faz.Net*, 14. 1. 2009.
- Rekus, J. (2005). Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität. U: Rekus, J. (Hrsg.) *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*. Münster.
- Rosa, H. (2009). Wir wissen nicht mehr, was wir alles haben. U: *Die Zeit*, Nr. 52/2009, 19. 12. 2009.
- Stiglitz, J. (2004). *Die Schatten der Globalisierung*. München.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. U: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6/2000, 809–829.

Milica Andevski, PhD

Faculty of Philosophy, Novi Sad

Branislav Banic, PhD

FFKMS, University of Singidunum, Belgrade

Mira Vidakovic, PhD

Academy for Vocational Education and Educator Training, Sabac

Jasmina Arsenijevic, PhD

Academy for Vocational Education and Educator Training, Kikinda

THE NEOLIBERAL PERSPECTIVE OF EDUCATION AND THE ISSUE OF GIFT

Summary: Where the idea of classical education receded, a neoliberal understanding emerged, with dominant business and economic assumptions, with a market logic of economization as a form of pervasive human practice that suppressed the logic of all other social fields such as art, religion, ethics, politics, culture, pedagogy, education. This paper traces the pedagogical implications of economized anthropology as well as the well-founded suspicion that pedagogy is increasingly commercialized and viewed as a business-economic, for-profit area in relation to its goals, contents, forms of organization, and the education process. The pedagogical concept of giftedness, which basically contains the ideas of universal human dignity and classical education, a concept that carries many public and personal freedoms, as well as the responsibility for creating one's own life, has been reduced to the freedom of access to the consumer market. Working with the gifted, in this context, involves a kind of individualization that offers guidance on "self-optimization" in order to adapt to the unpredictable conditions of the market. This almost nihilistic view of the world fits the perspective of an ideal participant in the labor market: he never knows in advance what the market will look like tomorrow, so he must be prepared, flexible, devoid of his own aspirations and social ties.

Key words: neoliberal perspective, pedagogy, education, gifted.