



ПЕДАГОГИЗАЦИЈА КАО КОНЦЕПЦИЈСКИ ОКВИР ЗА РАЗУМЕВАЊЕ МОДЕРНОГ ОБРАЗОВАЊА

*Наташа Вујисић-Живковић**

Филозофски факултет, Одељење за педагогију, Београд

Анстракт. Педагогизација представља теоријски конструкт, интерпретативну категорију, средство које истраживачи користе да би објаснили поједине форме и трендове у пракси образовања. Овај концепт се показао као плодносан у идентификовању свеприсутне оријентације да се у образовању траже решења за шире друштвене и економске проблеме. Циљ овога рада јесте да се критички преиспитају различита значења педагогизације као могућег концептуалног оквира за разумевање модерног образовања и да се расветли феномен педагогизације у историјском и савременом контексту. Из перспективе педагошке историографије педагогизација се види као једна врста тамне сенке модернизацијских процеса у друштву и образовању и у раду су разматрана два њена пола: „педагогизација света детињства“, која подразумева посматрање дечијег света кроз педагошку призму, и „према школи“ оријентисан концепт педагогизације, који се манифестује кроз тенденцију да се шира друштвена питања преводе у наставне јединице формалног образовања. С друге стране, у раду смо представили импликације педагогизације у савременом образовању и из угла критичке педагошке теорије, у којој је педагогизација добила место концептуалног оквира унутар кога се одговара на питање шта остаје иза образовања када се оно ослободи терета решавања социјалних проблема, односно, на увек актуелно питање улоге образовања у развоју друштва.

Кључне речи: педагогизација, социјална политика и образовање, модернизација образовања.

Никада није било лако разграничити социјалне проблеме од педагошких проблема. Тешко је смислено говорити о друштвеним проблемима као што су сиромаштво, социјалне неједнакости, расизам и дискриминација, еколошка криза или насиље међу младима, а да се они не доведу у везу са образовањем. У савременим друштвима сведоци смо растуће тенденције да се за решавање социјалних и економских проблема користе педагошке институције и средства, односно да се друштвени проблеми *педагогизују*. Школе на свим нивоима формалног образовања препознате су као институције које треба да решавају различите друш-

* E-mail: nvujisic@f.bg.ac.rs

твене проблеме, од оних везаних за социјалну неједнакост (класну, расну и родну) и за развој грађанског друштва, до питања безбедности у саобраћају, правилних навика у исхрани и спортских постигнућа. Листа различитих примера педагогизације све је дужа, а преклапање између социјалне и образовне политике све очигледније. Пребацивање социјалне одговорности са политичких власти на образовно-васпитне институције представља дуготрајан процес чији почетак коинцидира са улогом коју је образовање добило у модерним националним државама.

У овом раду бавимо се педагогизацијом као једном врстом тамне сенке модернизацијских процеса у друштву и образовању, и то у историјској и савременој перспективи овог процеса. Разматрање феномена педагогизације захтева да се узму у обзир различита значења и вредносне конотације које му придају педагошки теоретичари и истраживачи. Базил Бернстин (Bernstein, 2003), увек заинтересован за истраживање односа друштва, државе и образовања, понудио је конструкт „тотално педагогизовано друштво“ под којим, у најширем смислу, подразумева друштво које је увело учење и поучавање у све сфере друштвеног живота. Професор Марк Депен (Deraere, 1997), шеф Центра за историјску педагогију Универзитета у Лувену, аутор који је дао највећи допринос разматрању ове теме са историјског аспекта, одређује педагогизацију као општи концепт потребан да би се идентификовала свеприсутна оријентација или тренд да се у образовању траже решења за шире друштвене проблеме. Дејвид Бриџс (Bridges, 2008), водећи аутор у области филозофије образовања у Великој Британији, наводи да је педагогизација или *едукационализација* најчешће коришћен термин којим се указује на то да влада непропорционално намеће образовним институцијама одговорност за решавање појединих социјалних или економских проблема.

Одговарајући на питања улоге коју је растућа педагогизација имала у модернизацији друштва, историчари педагогије нису склони да овај процес виде као сврсисходан и еманципаторски, већ пре као скуп проблематичних интервенција политичких власти у области образовања. Феномен „педагошке колонизације“ готово свих сфера друштвеног живота није специфичан за модерно, либерално друштво и економију. Спонтано преливање „педагошког“ у социјалну сферу чврсто је укорењено у идеју *Bildung*. Депен и Смајерс (Deraere & Smeyers, 2008: 387) наглашавају да су из постмодерне перспективе школе постале кључни актери Фукоовог система контроле, а демократске владе клизе у тоталитаризам када педагогизују или схоларизују друштвену реалност, те се, у овом контексту, поставља питање да ли ће ишта остати за

образовање ослобођено терета решавања друштвених и економских проблема. Филозофи образовања (Bridges, 2003; Masschelein & Simons, 2008), с друге стране, критички указују на то да је пошколовавање или педагогизација друштва имала за последицу „губитак детињства“.

Већи број аутора педагогизацију схвата као субпроцес друштвене модернизације, а тиме и модернизације образовања. Тако схваћена педагогизација представља одговор на изазове модернизације западних индустријских и касније постиндустријских друштава XIX и XX века. Због тога се сматра да је за разумевање промена у образовању у овом дугом временском периоду непходна сарадња историчара педагогије, теоретичара васпитања, социолога образовања, предшколских и школских педагога, стручњака за високо образовање и андрагога. Као резултат ове сарадње настали су колективна монографија истраживачке групе историчара педагогије и филозофа образовања *Educational Research: the Educationalization of Social Problems* (ed. Smeyers & Depaepe, 2008) и специјални број часописа *Educational Theory* (4/2008) посвећени проблему педагогизације. Намера ових прилога била је да се из различитих дисциплинарних перспектива понуди концептуални оквир за разумевање основних питања која прате модернизацију образовања као историјски процес или као појединачна реформска настојања. Прво питање гласи због чега је тако мали број педагошких иновација имплементирани у школску праксу током читавог XX века, односно, које силе леже у основи „унутрашњих отпора“ забележених у свим покушајима реформе наставе и образовања. Друго питање односи се на реалне могућности друштвеног пробрајаја путем образовања. Ова питања интересују шири круг педагошких истраживача и практичара, све оне који се баве праксом и политиком образовања, али је на њих понуђено зачуђујуће мало одговора. У савременој литератури педагогизација је добила место концептуалног оквира унутар кога се одговара на ова питања. У историји педагогије наглашава се да је реч о унутрашњем концептуалном оквиру за разматрање модернизације образовања. Дакле о концепту развијеном у самој дисциплини, пре свега у радовима Хајнца-Елмара Тенорта и Марка Депенпеа, а не о концепту позајмљеном из других дисциплина које се баве питањима друштвене модернизације. Сличан статус концепција педагогизације стекла је и у радовима из филозофије и социологије образовања.

Стварање функционалног теоријско-истраживачког концепта модернизације образовања представља тежак задатак у условима у којима се педагози сусрећу са бројним, мање или више развијеним, међународним и домаћим модернизацијским програмима. Због тога није

чудно што овакве концепције пре налазимо у радовима историчара (Trgovčević, 2003; Đurović, 2004), него код аутора који се баве савременим педагошким питањима. Ипак, савремени педагошки истраживач свакодневно се суочава са концепцијским питањима модерног образовања. Често се наводи пример да истраживање активности ученика и наставника не говори много о истинском осавремењивању наставе, ако се не узме у обзир школска култура као једна дуга, укорењена традиција настала у XIX и XX веку. У наведним условима, циљ овога рада јесте да се критички преиспитају различита значења педагогизације као могућег концептуалног оквира за разумевање модерног образовања и да се осветли феномен педагогизације у историјском и савременом контексту.

Развој појма „педагогизација“

У потрази за објашњењем историјских збивања у смислу историјског континуитета, историчарима педагогије је, можда више него педагозима других специјалности, потребно да стално преиспитују садржај и значење основних појмова које користе. Оваква саморефлексија у методолошком пољу омогућава да се сагледа сама историја истраживања у области образовања и да се означе промене у значењу педагошких категорија и појмова.

Појам *педагогизација* појављује се у другој половини педесетих година XX века. Први га је употребио немачки социолог Јанпетер Коб који је њиме желео да представи, из педагошке перспективе, промене које су се догодиле у модерном друштву – западне државе благостања (Welfare State) показале су се као „примарно педагошка“ друштва, односно као друштва у којима долази до експанзије примене педагошког знања у свим сферама друштвеног живота, а не само у традиционалном систему школског образовања. Пратећи ширење употребе појма *педагогизација*, Марк Депене (Дераере *et al.*, 2008: 14) указује на то да је он, за разлику од појмова као што су *индустријализација* и *модернизација*, у почетку тешко прихватан. У немачкој педагошкој историографији добио је легитимитет тек осамдесетих година, у Холандији и Белгији прихваћен је током деведесетих. Многи историчари педагогије били су скептични према могућности да ће овај, релативно нов и помодан израз, који се односио на повећање пажње која се поклања образовним аспектима свакодневног живота, наћи место у историји педагогије. Чињеница је да је педагогизација више истраживана у европској него у америчкој историографији. Ово је вероватно разлог

што је у корену израза остала реч *pedagogija* – немачка реч *Pädagogisierung* преводи се на енглески као *pedagogisation*, чешће него као *educationalisation*.

Холандски педагог Урлих Херман је осамдесетих година дао одређење педагогизације као процеса који има квантитативну и квалитативну страну: с једне стране, педагогизација се односи на укључивање све ширих слојева друштва у формално образовање, које се дешава на почетку XX века, а с друге, на промењену улогу образовања у савременом друштву и са овим повезано напуштање традиционалног, ауторитативног модела односа према деци и младима.

За поновно оживљавање појма „педагогизација“ не може да се порекне значај истраживања Марка Депенеа. Од осамдесетих он га користи у својим радовима из историје педагогије као есенцијалну истраживачку категорију и централни проблем модерног образовања, у чему га следи низ других европских и америчких аутора. Депене (Дераере *et al.*, 2008) је квалитативни аспект педагогизације препознао у „на дете усмереном“ образовању и реформским педагошким покретима с почетка XX века. У овом смислу, педагогизација је заправо манифестација процеса модернизације. Међутим, процес педагогизације има и други пол: посматрање дечијег живота кроз педагошку призму је полазна тачка, а претварање јавних питања у наставне јединице формалног образовања други пол значења педагогизације. У овом теоријском оквиру Депене педагогизацију доводи у везу са професионализацијом и пратећом академизацијом педагошке науке која је омогућила да педагошки радници преузму на себе решавање проблема који иницијално нису припадали њиховом професионалном пољу.

Појава педагогизације у истријском процесу модернизације образовања

У педагошкој историографији концепт „педагогизација“ добио је сасвим одређено место у интерпретацији континуитета и дисконтинуитета у развоју школства и педагошке теорије. Из историјске перспективе генеза модерне школе као институције везана је за западну културу. Због тога се феномен школовања сагледава као компонента шире модернизације друштва, док се као рана појава педагогизације описује прогресивна институционализација света детињства и његово ситуирање у школску културу. У културном смислу, почеци јавног школовања везани су за хришћанску цркву. Школа у том периоду представља мање или више секуларизовану форму вредности и норми, ритуала и симбола

хришћанске цркве. Контрола и дисциплина намећу се кроз активности као што су певање, рецитовање, меморисање и понављање.

Са процесом друштвене модернизације, упркос културним и језичким разликама, школе добијају стереотипан изглед у свим земљама западне културе. Јединствен изглед школа може се лако уочити у педагошким музејима широм света. То говори о идентичном притиску тадашњег процеса глобализације (вестернизације), модернизације и педагогизације. Живот детета крајем XIX века види се и структурира из перспективе ученика. Основна брига била је да се ученик „спасе“ од незнања. Педагогизација је била повезана са морализацијом, а више бриге око васпитања и образовања деце није резултирало њиховом већом аутономијом, већ већом зависношћу од одраслих. У исто време развија се јединствена школска култура која се дефинише преко низа норми које одређују правац образовања тако да се постигне жељено знање и понашање.

Развој професионализације у образовању и успех модерне педагогије и психологије доводе до „новог таласа“ педагогизације школског живота на почетку XX века. Педагогизација задобија форму „ка детету оријентисаног“ васпитања и образовања и праћена је „митологизацијом педагошке идеологије америчког прогресивизма и европске реформске педагогије“ (Дераере *et al.*, 2008: 24). Нагласак је стављен на саморазвој и саморадњу детета, а педагошке интервенције постају легитимне због схватања да оне неће ни повредити, нити фрустрирати дете. Ово није протекло без тенденције ка инфантилизацији за коју су оптуживани модерно настројени педагози и психолози. Са овим променама нестају брутални елементи физичког кажњавања, на нормативном и реторичком нивоу они су замењени психолошким утицајем на ученике. Од наставника се очекивало да изолују децу у заштићен простор школе и да у раду примењују научно потврђене принципе. Слична очекивања настоје да задовоље и родитељи. Описане промене одговарају модерном моделу „нормализације“ и „дисциплинаризације“ који је познат из радова Мишела Фукоа. Заиста, сеграгација детињства захтевала је да се деца упуте у свет одраслих средствима дисциплинаризације каква су понудили популарни покрети „учења за живот“. И из ове перспективе показало се да процес педагогизације не подразумева више аутономије за ученике.

Марк Депене (Дераере, 1997) указује на то да је примена „парадигме нормализације“ и Фукоовог приступа у историји педагогије донела једнострану гледишта којима не могу да се објасне сва збивања у педагошкој прошлости. По њему, концепција педагогизације је у јасној

предности у односу на просту примену Фукоовог модела разумевања стварности због тога што доводи у чврсту везу педагошку теорију са конкретном историјском праксом у ригидном институционалном педагошком контексту. При томе се Депене (Дераере et al., 2008) позива на своје истраживање основног образовања у Белгији у периоду од 1880. до 1970. године. Основни циљ овога истраживања био је да се нађе прихватљиво објашњење за велики отпор према променама који карактерише свет образовања и исход деловања реформске педагогије. Показало се да педагошке иновације нису мењале образовање, већ да је образовни систем прилагођавао иновације у структуру постојеће школске културе. Педагошка пракса била је контролисана правилима која нису била експлицитна и која су била заснована на школској традицији. Дидактичке и педагошке промене изнова су подређиване конзервативној „логици доброг образовног система“. Историјска истраживања често не указују на овакав исход реформских настојања јер вештачки раздвајају питање наставе и питање васпитања. Истраживање промена у настави своди се на промене наставног плана и садржаја, а промене у васпитању на питање примене дисциплинских казни. Оваква истраживања, по Депену, не могу да дају ваљан резултат јер је настава чврсто везана за идеју васпитања из које црпи свој смисао и значај.

Школски живот карактерише стабилност и континуитет. Амбициозне реформе у области структуре школе или наставног програма у пракси су се претварале у реформе засноване на компромисима. Како се у овакву школску културу уклапала педагошка наука? Следећи Марка Депенеа могло би се рећи да је и сама педагошка наука у посматраном периоду „педагогизована“, односно подређена уско схваћеним захтевима из друштвене сфере. Окретање према позитивистичком идеалу, објективно и вредносно неутралног истраживања, изгледа да је одговарало потребама индустријског друштва. Емпиријско-аналитичка педагогија у својој раној фази легитимизовала је класну структуру друштва и „научно“ образлагала интелектуалну инфериорност нижих класа и жена.

Наглашавањем упоређивања, класификације, селекције и мерења, педагошка истраживања добијају више патронализујући, а мање еманципаторски карактер: „Емпиристи су преузели положај оних који су посвећени унапређивању образовања, а то је даље легитимизовало меритократско друштво“ (Дераере, 1997). Поред тога, експериментална педагогија била је више у служби професионалног дискурса и обезбеђивања професионалног престижа наставника, него што је афирмисала аутономију детета.

Педагогизација као савремени проблем

Педагогизација је теоријски конструкт, интерпретативна категорија, средство које истраживачи користе да објасне поједине трендове у пракси образовања. Будући да се не појављује у самој пракси и да је као процес не препознају учесници праксе која се узима као њена манифестација, педагогизација се често дефинише парадигматски – навођењем појединачних примера педагошке праксе. Ламбер и Рамекерс (Lambeir & Ramaekers, 2007) издвајају четири могућа значења педагогизације. У најширем смислу, реч је о преводу немачког израза *Pädagogisierung* – односи се на процес који укључује све активности које су у вези са васпитањем деце. Дакле, не само на школовање, већ и на породично васпитање и шире утицаје друштвене средине. *Pädagogisierung* је у немачком педагошком вокабулару израз који се користи да би се означиле промене у васпитању деце које су се догодиле у XX веку, а које се односе на прогресивну институционализацију света детињства. Детињство је „педагогизовано“, што не значи да је препознато као специфичан период у људском животу („откриће“ детињства десило се неколико векова раније), већ да се посматра са педагошке тачке гледишта, што за последицу има да се у готово свим аспектима дечјег живота препознаје прилика за васпитно деловање. Безброј је манифестација педагогизације схваћене као процеса стварања света „по мери детета“. Ламбер и Рамекерс (Lambeir & Ramaekers, 2007: 82) наводе пример засебних дечјих простора у музејима, галеријама и продавницама; простора који поред тога што омогућавају родитељима већу слободу, у основи имају идеју да дете треба ангажовати, али не било каквим активностима, већ онима које имају васпитно-образовни карактер. Други типичан пример педагогизације јесте однос према слободном времену деце и младих које је увелико испуњено васпитно-образовним активностима. Спонтана игра вршњака не сматра се у васпитном смислу „корисном“ – необавезно дружење замењено је активностима које треба да осигурају васпитно смислен начин провођења слободног времена, попут школа страних језика, креативног цртања, плеса и слично.

Педагогизација има и друго, уже значење – односи се на „пошколовање“ друштвених питања. У ужем смислу, педагогизација се односи на укључивање социјалних проблема и стратегија њиховог решавања у школски програм. Типичан пример педагогизације у ужем смислу јесте употреба образовања у решавању проблема као што су злоупотреба дрога, заштита животне средине, мултикултурализам... У америчком школству је још од усвајања основне поставке прогресиви-

стичке педагогије о чврстој повезаности школе и друштва, уобичајено да се школски програми испуњавају предметима који су оријентисани на развијање вештина и компетенција потребних за сналажање у модерном друштву. „Мртво“ школско знање требало је „оживети“ и „актуализовати“, што је у пракси подразумевало да се у програме уведу предмети као што су „Култура кувања и исхране“, „Куповина“, „Саобраћајна култура“ и слично. Када је тридесетих година XX века повећан број адолесцената возача, овај тренд брзо су препознали и аутомобилска индустрија и држава, а у средњим школама широм САД уведени су курсеви обуке из саобраћаја и возње. Исти тренд „облачења“ социјалних и економских питања у „педагошко одело“ снажно је обележио политику образовања на почетку XXI века. Типичан израз савременог покрета за педагогизацију у САД, Линда Стоун (Stone, 2008) види у програму *No Child Left Behind* који је 2002. године прерастао у закон. Ова педагошка, политичка, а на крају и законска иницијатива, делом сведочи и о промени у концепту педагогизације која се догодила на прелому векова – не само да се промене у школском програму, у смислу увођења нових наставних предмета, виде као решење социјалних проблема, већ је реч о захтевима да се школа реформише у једну врсту социјалног сервиса.

Општеприхваћени и широко распрострањени, од државе и политике образовања наглашено подржани програми образовања за демократију и грађанско друштво, такође се наводе као типична манифестација растуће педагогизације друштва. У програмима који имају за циљ да помогну развој демократског друштва и који у школским условима треба да доведу до развијања свести о правима и одговорностима грађана, још више долази до изражаја тенденција политичких власти да на школу пребаце одговорност за решавање друштвених проблема. Иако готово да нема озбиљнијих покушаја да се истражи у којој мери програми грађанског васпитања заиста утичу на стварање демократског друштва, они су постали обавезан део курикулума основног образовања и сведоче о степену у коме је педагогизација ушла не само у политичку свест, већ и у педагошки менталитет (видети: Hodgson, 2008; Labaree, 2008).

Још један пример педагогизације, у значењу пребацивања одговорности за решавање друштвених и економских проблема са политичких власти на образовање, јесте захтев да се повећа број младих који су обухваћени високим образовањем у циљу смањивања друштвених неједнакости и стварања „једнаких шанси за све“. Мичел Ватс (Watts, 2008) указује на то да отварање универзитета за најшире слојеве друштва

сигурно доноси неку добробит, али поставља питање да ли универзитет може да реши проблеме чији је и сам део. Када се проблем друштвене неједнакости „преводи“ у педагошки проблем и покушава решити повећаном квотом за студенте из друштвено и економски непривилегованих слојева, замагљује се потреба да се преиспита колико је универзитет део решења, а колико део проблема друштвене неједнакости.

Водећа фигура у области филозофије образовања у Великој Британији, Дејвид Бриџс (Bridges, 2008), у својој критичкој теорији савременог образовања користи концепт „педагогизација“ у ужем значењу – под педагогизацијом подразумева непропорционално наметање одговорности школама и другим образовним институцијама за решавање социјалних и економских проблема. Идеја да постоји чврста веза између образовања и социјалног напретка укореењена је у нашу свест још од просветитељства, али Бриџс тражи да критички преиспитамо до које мере образовне институције могу и треба да имају улогу у решавању ширих социјалних проблема. Дакле, неопходно је да размотримо у којим условима је смислено да у образовању налазимо решење друштвених питања, а у којима није. Педагогизација је пример када образовање добија инструменталну функцију тамо где јој није место: „Када се тешке и непопуларне политичке одлуке дерогирају образовним институцијама и програмима које имају мале шансе да их реше, влада ствара утисак да је активна. Наставници су опхрвани проблемима као што су несоцијално понашање, ‘култура ножа’, употреба дрога (...), а влада тражи од њих инстант решење преко курикулума“ (Bridges, 2008: 462). Бриџс наглашава да у овом тренду школе и наставници нису само „жртве“ политичке манипулације, већ да често својевољно експлоатишу ову тенденцију политичких власти да би за себе обезбедили повећање финансијских средства и већи углед у друштву. Дакле, с једне стране, постоји вера у идеју образовања и идеалистички став да је образовање средство социјалних промена, која је дубоко укореењена у западну културу, а с друге, јача тенденција да се образовању придаје значај „тамо где му није место“. Проблем настаје када школа и наставници позитивно реагују на овај други правац деловања, јер у њему виде пут да обезбеде друштвени престиж. Бриџс поставља питање шта остаје од образовања ако се оно ослободи од терета социјалних проблема и „(...) да ли критика педагогизације уопште оставља простора за ону врсту идеализма која је мотивисала многе наставнике да учествују у стварњу бољег света путем образовања“ (Bridges, 2008: 462).

Да бисмо избегли педагогизацију која има негативну конотацију, кључно је да препознамо када је адекватно да се од образовних инсти-

туција тражи помоћ, а када није. Бриџс даје одговор на ово питање; одговор за који каже да не представља критеријуме разликовања „добре“ и „лоше“ педагогизације, већ да има карактер принципа или указивања на правац размишљања. На првом месту, школе треба да се укључе у решавање савремених друштвених и економских проблема на такав начин да њихова интервенција има образовни карактер, а не карактер индоктринације. У том смислу, јавно школство, које је увек под притиском да спроводи владину политику образовања, треба да развија критички однос према овој политици, да је преиспитује и да увек узима у обзир и оне ставове који су супротни од политике владе, „(...) да учи о проблему, а не да поучава неком посебном решењу проблема“ (Bridges, 2008: 472). На другом месту, школе морају да имају однос према ученицима као према циљу, а не као према средству остваривања циљева других. Овај етички принцип добија нарочит значај у модерном друштву у коме владе имају тенденцију да ученике виде као сиров економски материјал, а њихове вештине као робу на тржишту. Трећи принцип тражи да се што прецизније дефинишу васпитно-образовне функције школе и да се оне строго одвоје од сваке идеолошке и политичке манипулације. Управо нејасно одређене васпитно-образовне функције школе остављају простор за различите злоупотребе. Четврти принцип тражи да се „школе оријентишу на будућност и избегну пароксијализам садашњости“ (Bridges, 2008: 473) – школе не смеју да се усредсређују на неко посебно друштвено или економско питање, већ треба да нагласе општи значај ширег социјалног искуства за развој деце и младих.

На крају, наведимо и једну, сасвим специфичну употребу појма „педагогизација“, о којој пише Депепе (Дерере, 2002). Реч је о педагогизацији историје педагогије која подразумева сужавање значења и употребе историје педагогије у универзитетским програмима и њено свођење на увод у неку другу дисциплину, општу педагогију или филозофију васпитања. Историја педагогије се деградира, приписује јој се вредност само у контексту учења, она се „дидактички фиксира за један посебан циљ“ (Дерере, 2002: 369) и самим тим престаје да буде аутономна дисциплина. Овакав приступ историји педагогије Депепе назива „педагогизованим“ приступом, у коме се педагогизација односи на редуковање потенцијала историје педагогије као научне и наставне дисциплине. Слична појава се примећује и у настави других, посебно општеобразовних предмета.

Разматрајући разлике између ширег и ужег значења појма „педагогизација“, између „педагогизације света детињства“ и „према школи оријентисаног концепта педагогизације“, Ламбер и Рамекерс уочавају

да је димензија учења у ширем значењу појма педагогизације имплицитно присутна, „педагогизација света живота детета не тиче се толико учења већ пре нормализације и дисциплинаризације у Фукоовом смислу тих речи“ (Lambeir & Ramaekers, 2007: 85), док у ужем значењу педагогизација подразумева експлицитну намеру поучавања. Ипак, ма колико нам експлицирање ове разлике помаже да схватимо различита значења и смисао који педагогизација има у савременом друштву, то нам не помаже да се оријентишемо и разграничимо социјална питања и проблеме у чијем је решавању потребно и сврсисходно педагошко деловање, а када је педагогизација само начин да се „одложи“ решавање проблема.

Треће значење појма „педагогизација“ везано је за начин на који се дефинише улога учења у савременом друштву. Машелајн и Симон (Masschelein & Simons, 2008: 392) указују на чињеницу да се у постмодерном друштву учењу придаје тако велики значај да је постало незамисливо да када говоримо о себи у први план не ставимо „шта смо научили“ и „шта смо способни или вољни да научимо“. Померајући пажњу на учење, Машелајн и Симон указују на то да се, поред „пошколовавања“ социјалних питања као доминантне форме педагогизације, која је нарочито препознатљива из историјске перспективе, педагогизација у модерном друштву манифестује кроз наглашавање значаја перманентног учења и образовања: „Читав низ активности од подизања деце, преко исхране, комуникације, путовања и слободног времена, до тога како постати грађанин или како се запослити, третира се као нешто што је засновано на компетенцијама. Самим тим, све ово се види као нешто што захтева да се претходно учи (...) Образовање треба да се схвати као индустрија знања, као главни снабдевач нових знања. У друштву знања школа и живот више не могу бити одвојени, морају бити органски повезани, а перманентно образовање се види као решење за економске проблеме“ (Masschelein & Simons, 2008: 396).

Несмуњив је допринос Базила Бернстина (Bernstein & Solomon, 1999) за разумевање ове постмодерне форме педагогизације, која се манифестује кроз све ширу употребу појма учења, и последично, промену његовог значења. У деконструкцији овог феномена Бернстин користи концепт „тотално педагогизованог друштва“. *Тотално педагогизовано друштво* је постмодерно друштво које је увело образовање у све сфере друштвеног живота. Прва фаза стварања овог друштва одиграва се почев од шездесетих година XX века и у њој је модел „компетентног“ субјекта (мисли се на грађанина и радника) задобио легитимитет. У овој фази је концепт образовања које је оријентисано на трансмисију

садржаја замењен моделом образовања заснованог на развијању компетенција. У следећој фази прокламован је нови глобални политички правац – „knowledge economy“, „друштво које учи“. Потенцијал, способност да се учи, култура перманентног, континуираног учења и образовања, дошли су на место некадашњих компетенција. Компетенције су још увек имале, мада лабаву, везу са одговором на питање „шта“, више је реч о „компетенцији да се...“. У тотално педагогизованом друштву, које карактеришу брзе промене и краткорочни циљеви, кључна је „trainability“ – способност континуираног педагошког формирања како би се појединац и друштво прилагодили стално мењајућим условима живота и рада (Bonal & Rambla, 2003). Берстинова критика постмодерног концепта педагогизације показује пуно значење када је сагледамо у односу на улогу коју у њој има примена педагошког знања. Померењем са „модела компетенција“ на „модел извођења“ трансформисано је педагошко деловање од „видљиве“ ка „невидљивој“ педагогији, у чијој основи је идеја перманентног учења. „Тотално“ значи стално отворено за учење. Учење чега? Овде више није реч о компетенцијама везаним за неко посебно радно место, више је реч о „навици“ да се стално учи. „Невидљива“ педагогија се развија изван поља педагошке теорије, она је вођена од државе и образовне политике. Бернстин наглашава да држава ствара и контролише тотално педагогизовано друштво. Само наизглед парадоксално „слаба држава у области економике има потребу за јаком државом у педагошком пољу“ (Bernstein & Solomon, 1999: 270), а то за последицу има губитак аутономије како педагошке науке тако и наставника.

Закључна разматрања

У овом раду бавили смо се педагогизацијом, релативно новим и у нашој педагошкој литератури недовољно искоришћеним концептом, представљајући могућности његове употребе како у истраживањима историје образовања, нарочито онима која прате улогу образовања у модернизацији друштва, тако и у разматрању савремене педагошке теорије и праксе. Општи теоријски оквир у који смо позиционирали наша истраживачка питања нашли смо у методолошкој саморефлексији у историји педагогије коју је актуализовао Марк Депенеп, концепту „тотално педагогизованог друштва“ Базела Бернстина и критичкој теорији Дејвида Брицса.

Педагогизација се може видети као један од субпроцеса који су пратили модернизацију друштва и образовања. Развој националних

система образовања на почетку XX века, укључивање све већег броја деце у школу, педоцентрични заокрет – напуштање ауторитарног концепта васпитања и наставе са ослоном на идеологију прогресивистичке и реформске педагогије, све то су истовремено и показатељи модернизације и манифестације „скривене“ педагогизације. Педагогизација овде подразумева наглашену сегрегацију света детињства и одраслих: деца се смештају у сигурно уточиште – школу, свет одраслих чини предметом поучавања, одваја се засебан „дечји свет“ заштићен од потенцијално лошег деловања средине. Иронија која прати модернизацију образовања јесте та да не може бити еманципације без инфантилизације и педагогизације (Дераере & Smeysters, 2008: 383).

Други пол педагогизације, укључивање ширих друштвених и економских питања у школске програме, тренд који је обележио образовање у XX веку, такође има своје парадоксе. Када се искуство непосредног учешћа у друштвеном животу замењује наставним јединицама, остаје отворено питање колико образовање помаже да се друштво прилагоди потребама људи, а колико је заправо само начин на који политичка елита обезбеђује да се људи прилагоде постмодерном друштву.

С једне стране, критика педагогизације као процеса који нема еманципаторски потенцијал и који држава може лако да злоупотреби и искористи као „параван“ иза којег не стоје стварне намере да се образовање стави у функцију друштвеног напретка, с друге стране, још једном потврђује да у друштвеним наукама, педагогији нарочито, постоји стална потреба да се изнова преиспитују значења основних појмова које користе. У бројним областима педагошких истраживања, од питања реформе програма, преко вредновања педагошког рада, континуираног образовања или образовања деце са посебним потребама, често се препознаје поједностављено мишљење о еманципаторској улози образовања. Педагогизација као концепцијски оквир за разумевање процеса модернизације образовања може да допринесе већој критичности у педагошким истраживањима. При томе, мора да се подвуче разлика између концепције педагогизације изложене у овом чланку и чињенице да се образовање не дешава у социјалном вакуму, већ да је инхерентно повезано са вредностима и нормама одређеног историјског периода.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Промене у основношколском образовању – циљеви и стратегије“, бр. 149055 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Коришћена литература

- Bernstein, B. & J. Solomon (1999): Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2, 265-279.
- Bernstein, B. (2003): *Class, codes and contole: the sctructuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bonal, X. & X. Rambla (2003): Captured by the totally pedagogised society: teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 1, No. 2, 169-184.
- Bridges, D. (2003): *Fiction written under oath: essays in philosophy and educational research*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Bridges, D. (2008): Educationalization: on the papropriatensess of asking educationl institutions to solve social and economic problems, *Educational Theory*, Vol. 58, No. 4, 461-474.
- Depaepe, M. (1997): Demythologizing the educational past: an endless task in history of education, *Historical Studies in Education*, Vol. 9, No. 2, 209-223.
- Depaepe, M. (2002): The practical and professional relevance of educational research and pedagogical knowledge from the perspective of history: reflections on the belgian case in its international background, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 2, 360-379.
- Depaepe, M. & P. Smeyers (2008): Educationalization as an ongoing modernization process, *Educational Theory*, Vol. 58, No. 4, 379-389.
- Depaepe, M., F. Herman, M. Surmont, A. Van Gorp & F. Simon (2008): About pedagogization: from the perspective of the history of education; in P. Smeyers & S. Depaepe (ed.): *Educational research: the educationalization of social problems* (13-30). Springer.
- Đurović, A. (2004): *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji 1905-1914*. Beograd: Istorijski institut.
- Hodgson, N. (2008): Citizenship education, policy and the educationalization of educational research, *Educational Theory*, Vol. 58, No. 4, 417-434.
- Labaree, D. (2008): The winnind ways of a losing strategy: educationalizing social problems in the United States, *Educational Theory*, Vol. 58, No. 4, 447-460.
- Lambeir, B. & S. Ramaekers (2007): Towards a healthy education. Humanizing education and the educationalisation of health; in P. Smeyers & M. Depaepe (eds.): *Philosophy and history of the discipline of education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research (Research Community Fund of Scientific Research – Vlaanderen)* (81-91). Leuven: Faculty of Psychology & Educational Sciences.
- Masschelein, J. & M. Simons (2008): The govenmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus, *Educational Theory*, Vol. 58, No. 4, 391-415.
- Stone, L. (2008): Educationalization in a USA present: a historicist rendering; in P. Smeyers & M. Depaepe (eds.): *Educational research: the educationalization of social problems* (61-78). Springer.
- Trgovčević, Lj. (2003): *Planirana elita – O studentima iz Srbije na evropskim univerzitetima u 19. veku*. Beograd: Istorijski institut.
- Watts, M. (2008): Higher education and hyperreality; in P. Smeyers & M. Depaepe (eds.): *Educational research: the educationalization of social problems* (141-156). London: Springer.

Примљено 29.07.2009; прихваћено за штампу 15.09.2009.

Nataša Vujisić-Živković
PEDAGOGISATION AS A CONCEPTUAL FRAMEWORK
FOR UNDERSTANDING MODERN EDUCATION

Abstract

Pedagogisation is a theoretical construct, an interpretative category, means used by researchers in order to explain certain forms and trends in educational practice. This concept proved to be fruitful in identifying the omnipresent orientation to search for solutions for broader social and economic problems in education. The goal of this paper is critical reconsideration of different meanings of pedagogisation as a possible conceptual framework for understanding modern education, and shedding light on the phenomenon of pedagogisation in the historical and contemporary context. From the perspective of pedagogical historiography, pedagogisation is observed as a kind of dark shadow of modernisation processes in the society and education and the paper discusses two of its poles: “pedagogisation of childhood world”, which assumes observing children’s world thorough pedagogical prism, and “towards school” oriented concept of pedagogisation, manifested through tendency to translate broader social issues in teaching units of formal education. On the other hand, we presented the implications of pedagogisation in contemporary education from the viewpoint of critical pedagogical theory, in which pedagogisation obtained the position of a conceptual framework, which was used to answer the question of what remains behind education when it is relieved of the burden of solving social issues, that is, the always current question of the role of education in society development.

Key words: pedagogisation, social policy and education, modernisation of education.

Наташа Вујисић-Живковић
ПЕДАГОГИЗАЦИЈА У РОЛИ КОНЦЕПТУАЛНЕ РАМКИ
ДЈА ПОНИМАЊА СОВРЕМЕННОГ ОБРАЗОВАЊА

Резюме

Педагогизација је теоретичким конструктом, интерпретативном категоријом, средством, коришћеним истраживачима за објашњење одређених облика и тенденција у пракси образовања. Ова концепција показала се плодотворном у одређивању вездесућих тежњи и покушаја тражења у образовању решења за више широких друштвених и економских проблема. Циљ овог рада је критичка провера различитих значења педагогизације, као могуће концептуалне рамке за разумевање модерног образовања, а такође и осветљење феномена педагогизације у историјском и модерном контексту. Из перспективе педагошког историописа педагогизацију виде као својега рода тамну тачку процеса модернизације у друштву и образовању, а у овом раду разматрају се два њена пола: „педагогизација света детињства“, подразумевајућа посматрање светског света кроз педагошку призму, и концепт педагогизације „с оријентацијом на школу“, изражавајући се кроз тенденције перенаправљања више широких друштвених питања у наставне јединице формалног образовања. С друге стране, у раду представљени последице педагогизације у совре-

менном образовании и, с точки зрения педагогической теории, в которой педагогизации отведена роль концептуальных рамок внутри которых дается ответ на вопрос, что остается за образованием, когда оно освободится груза решения социальных проблем, т.е. на всегда актуальный вопрос о роли образования в развитии общества.

Ключевые слова: педагогизация, социальная политика и образование, модернизация образования.