

ОПРЕДЕЉЕЊЕ ЗА НЕУСПЕХ У ШКОЛИ КАО ВИД ОПИРАЊА ВРШЕЊУ МОЋИ

*Владимир Циновић** и *Јелена Павловић*
Институт за педагошка истраживања, Београд
Душан Стојнов
Филозофски факултет, Београд

Апстракт. Лоше постигнуће у учењу у традиционалном схватању образовања углавном се означава као неуспех. У раду се предлаже другачије схватање школског неуспеха, засновано на схватању моћи Мишела Фукоа и начелу елаборативног избора Џорџа Келија. Уместо да се схвата искључиво као мерило доброг образовања, успех у школи може да се посматра и као исход нормализације заснован на моћи дискурса који преовлађују у друштву. У исто време, лоше постигнуће у школском успеху може да се схвати и као једна врста отпора спрема доминантног дискурса, и као начин дефинисања идентитета у складу са маргинализованим дискурсима, које школске власти не уважавају. Тако се у традицији рационалности лоше постигнуће у школи схвата као пример девијације од норми. Индивидуална образложења личног неуспеха од стране ученика одбацују се као ирационална, а понашање које је са њим у вези као девијантно. Не и за Келија, који сматра да је отписивање одређених понашања на основу њихове ирационалности пре свега показатељ лошег разумевања индивидуалних перспектива ученика. Уколико се неке особе опиру доминантним дискурсима и постижу лош успех упркос својим способностима, оне при томе врше активан избор који би требало разумети пре свега са њихове сопствене тачке гледишта. Избор који нека особа врши увек је елаборативан избор. Тако се недовољно постигнуће и лош успех у школи могу конструисати и као отпор према моћи који је заснован на начелу елаборативног избора.

Кључне речи: школски неуспех, образовање, моћ, отпор, ирационалност, елаборативни избор, генеалогичка конструктивизам.

Моћ, дисциплина и школа

Реакције на притужбе о квалитету школовања у великој мери зависе и од тога ко се на тај квалитет притужује. Уколико се на квалитет школовања својим штрајком притужују наставници, одговор се најчешће сас-

* E-mail: vdzinovic@rcub.bg.ac.yu

тоји од понуђеног повећања плата које би требало да смири »узбуркане духове«; уколико се на квалитет школе притужују родитељи, одговор се састоји у бескрајним рационализацијама које се, најблаже речено, састоје од политичког става да економско стање земље не може у датом тренутку да подржи квалитетнији систем образовања. Уколико индивидуалне притужбе добију колективни замах и довољно гласно одјекну у јавним медијима, дешава се чак и то да неки сегменти просветне власти – од појединачних наставника преко директора школа чак до министра просвете – буду смењени са положаја како би се »смириле страсти«. Штавише, уколико се на квалитет школства својим изјавама у медијима притужују политичари, реакција може да оде толико далеко да обухвати темељиту реформу целокупног процеса образовања (која се на домаћим просторима спроводила два пута у последњих четврт века).

Међутим, уколико се на квалитет школовања – пре свега својим понашањем – притужују ученици и студенти, онда је реакција у потпуности другачија. Најједноставније речено, на њихов глас се недовољно обраћа пажња и критичком ставу који заузимају спрам школе не даје се довољна легитимност. Уместо уважавања оваквих притужби и настојања да се разумеју перспективе појединаца који их износе, оне се разматрају на један сасвим другачији начин. Наиме, у већини таквих случајева покреће се цео један апарат школских (и неких ваншколских) институција чији је основни циљ како одржање фундаменталних начела на којима просветни систем почива, тако и заштита целог система образовања и васпитања од угрожавајућих критичких насртаја »оних који уче«.

У мало удаљенијој прошлости, васпитни ресурси за утишавање оваквих гласова и дисциплиновање оних ученика који су имали одважност да их артикулишу, пре свега су почивали на употреби силе и физичкој казни. У новије време, пак, талас демократизације западних друштава, с једне стране, и дискурс људских права који се у њему посебно истиче, с друге, довели су до радикалног освешћивања негативних, а неретко и пустошећих последица које су физичко кажњавање у школи изједначиле с насиљем. Тако је покренут незадржив процес који је довео до сузбијања и забране физичког кажњавања у школама и у њих увео једну сасвим нову улогу; а заслуге за освешћивање нове улоге школовања у друштвеном животу данас се приписују барду социологије Емилу Диркему:

Диркем је указивао на нешто што су социолози образовања тек од скоро у потпуности уважили: у темељима садржаја школовања, то јест подучавања предмета од стране наставника, као и покушајима студената да при-

ликом испитивања покажу захтевано знање, скрива се једна много фундаменталнија друштвена стварност – *учионица као морални поредак* (Cuff, Sharrock & Francis, 1998:80; нагласак додат).

У складу са процесима демократизације државног поретка, који су се одвијали с краја XVIII и током XIX века, институције образовања и васпитања трансформисане су у складу са новом структуром власти. Док се раније власт ослањала на видљиве знаке и ритуале силе, нови приступ је уместо тога заснован на сложеним и прикривеним стратегијама надзора, процене, анализовања, нормализовања* и кажњавања. Ове стратегије Мишел Фуко (1997; 2002) заједнички назива *дисциплинама*. Власт заснована на оваквим стратегијама је продуктивна, она омогућује настанак фонда научног знања о човеку, незамисливог у претходним епохама. Поред тога, она доводи до настанка свеобухватне и устројавајуће *моћи*, коју Фуко разликује од бруталне силе, а чији је циљ произвођење пожељног понашања већине, с једне стране, и привилеговање и легитимизација економских и политичких интереса и погледа на свет одређене мале групе људи, с друге стране. Моћ ове, недовољно видљиве и недовољно познате друштвене групе, почива на наметању њиховог погледа на свет свим припадницима друштва. Тако се једна од низа могућих перспектива проглашава за једину прихватљиву перспективу датог друштва – односно за позитивно знање и једини легитимни начин симболичког артикулисања стварности и доминантног начина говорења о њој. Овако привилеговани дискурси са собом носе дисциплинујућу моћ која је невидљива и непроверљива; они представљају потку свеукупне социјалне интеракције у којој је појединац истовремено надзорник и надзирани, тј. онај који спроводи моћ и над којим се моћ спроводи. У сложеним и нестабилним односима моћи, у историјском »сусретању« надзорника и надзираних, бива конституисана породица друштвених и хуманистичких наука, као новооткривена технологија владања.

Државна мрежа школа представља важно поприште утицаја дисциплинујуће власти. Власт је у просветитељским идејама о грандиозном пројекту »панобразовања« (Фуко, 1997), у који треба укључити све припаднике настајућих нација, препознала темељни механизам спровођења моћи. Образовање се више не препушта спорадичним, неповезаним и неконтролисаним средиштима мистификације и елитизације знања, која су се појављивала у претходним периодима. Ширење васпит-

* За детаљније упознавање са образовним импликацијама Фукоовог схватања *нормализације* видети: Стојнов, 2005.

но-образовне структуре постаје, једном за увек, државна надлежност, систематски и континуирани подухват старања власти о јавном животу поданика. Свеобухватни надзор над понашањем појединаца могао је бити комплетиран делимичним пресељавањем живота деце у школске институције, прописивањем обавезног образовања и јединственог школског плана и програма. Тако настаје обухватни попис школске деце, започиње историја школских евиденција, регистара, досијеа и профила, читава методологија контроле и потпуног увида у животе свих ученика. Фуко (1997) сматра да је управо у овом обимном послу пописивања, надзора, процењивања и нормирања школског живота, настао један посебан систем научних знања: произведена је научна дисциплина педагогија. Педагогија треба да одговори који су школски феномени истинити, корисни, нормални и морално исправни, а који штетни, ненормални и морално неприхватљиви. Критеријуми педагошке корисности, нормалности и моралности подлежни су програмском оквиру наставе и васпитавања, и истовремено имају за циљ афирмацију и реификацију економских и политичких интереса грађанске класе. Другим речима, школски курикулум представља операционализацију дисциплиновања према критеријуму дискурса моћи, чије су норме доброг, разумног, здравог и моралног најчешће имплицитне, прихватају се као здраворазумске и око њих не може бити преговарања. Коначна последица дисциплинујућег дејства једног дискурса требало би да буде обликовање послушних »тела« која се лако организују и економски су продуктивна и исплатива у све већој мери што су више обликована образовањем.

Овакав начин уређења друштвеног поретка, заснован на традиционалном схватању у коме су технике дисциплиновања посматране као »хумано и напредно прегнуће у просветљењу духа и уздизању из мрака заблуда и празноверица«, у Фукоовом делу се посматра као подухват уређивања и структурисања маса како би се моћ спустила до нивоа појединца и ставила га у службу процеса економизације друштва. По његовом мишљењу, просветитељски приступ представља својеврсно хомогенизовање појединачних понашања које подразумева праксу наметања значења која није заснована на бруталној сили, односно делегитимизацију и искључивање конкурентних дискурса, онемогућавање другачијих гласова који би учествовали у дијалогу о стварности.

Мада је Фуко сматрао да је основна делатност која се може предузети да би се овако схваћена моћ неутралисала проницање у њене друштвене токове и чињење њених ефеката видљивим, институционализо-

вана пракса за либерализацију дискурса и еманципацију појединаца која је декларативно спровођена у »Ψ наукама« (психологији, психијатрији и психотерапији) није била по његовом укусу. Чини се да праксу за ослобађање од негативних ефеката моћи Фуко пребацује на историјску анализу »бриге о себи« (Фуко, 2003). Трагајући за дугом и тешком историјом односа према себи, који су историјски конституисани и у непрестаном покрету и мени, он настоји да покаже да субјект за своју истину није везан трансценденталном нужношћу или худом судбином. Стога, Фуко позива на потрагу за критичком филозофијом: »филозофијом која не би одређивала услове и границе сазнања објекта, већ услове и неодређене могућности преобраћања субјекта« (Фуко, 2003: 649).

Из овог угла посматрано, Фукоово дело постаје веома слично једном другом, на први поглед удаљеном систему мишљења – конструктивистичкој метатеорији (Стојнов, 1996, 1997). Мада се Фукоов рад показао као плодно теоријско тле за критичку анализу процеса образовања у друштву (Ball, 1990; Raechter, 2000; Usher & Edwards, 1994), веома корисни увиди који су на основу њега омогућени нису лако преточени у област праксе. Због тога на овом месту желимо да предложимо својеврсну »сарадњу перспектива« – с једне стране Фукоову, а с друге стране конструктивистичку. За разлику од Фукоа, припадници овог начина размишљања сматрали су да психологија и психотерапија са собом носе довољно еманципативног потенцијала, под условом да нека од својих традиционалних фундаменталних начела трансформишу у складу са захтевима еманципативног развоја бриге о себи. Због тога овај рад представља један помало неочекиван сусрет две наизглед прилично различите перспективе – Психологије личних конструката Џорџа Келија (Kelly, 1995) и Фукоове генеалогije – у контексту процеса образовања или, тачније речено, у контексту разматрања проблема школског неуспеха. Сходно томе, остатак рада ће бити посвећен преиспитивању схватања школског неуспеха на традиционалан начин – као одступање од нормe, и покушају да се овај неуспех схвати у једном новом светлу заснованом на Фукоовом и Келијевом учењу – као стратегија опирања заснована на начелу елаборативног избора.

Школски неуспех као одступање од нормe

Ниско постигнуће у школи у здраворазумском, али и традиционалном схватању »Ψ наука«, представља вид неуспеха, а зависно од чинилаца којима се објашњава, ученици се позиционирају на различите начине.

Уколико је психолог у свом налазу закључио да количник интелигенције неког ученика или неке ученице није висок; или је, пак, наставник посматрањем проценио да неки ученик или нека ученица нису претерано »бистри«, они неће бити од посебног интересовања за наставнике, психологе и педагоге. Од њих се неће очекивати да буду добри ђаци, јер тестови или слободна процена наставника говоре да они то и не могу да буду с обзиром на ниво њихових интелектуалних способности. Међутим, уколико се покаже да неки ученик или нека ученица јесу »бистри« или да је њихово постигнуће на неком од класичних тестова интелигенције боље од постигнућа већине вршњака, од њих ће се очекивати и да буду добри ученици, јер на тај начин остварују своје способности. Ученици и ученице који не испуњавају ова очекивања представљаће енигму за психологе и педагоге. Они двојачко одступају од норме коју постављају стручњаци у области образовања. С једне стране, одступају од норме коју постижу вршњаци за које је психолог или наставник утврдио да су подједнако паметни, а уз то су и добри ученици. Ученик или ученица, с друге стране, својим лошим оценама одступају и од норме сопствених способности у једном другом контексту – на тесту интелигенције. Стога ће овакве особе бити означене као »подбацивачи«, особе које »не постижу онолико колико би могле« (Rimm, 1997, према Reis & McCoach, 2000), односно не испуњавају норму школског постигнућа коју наставници, психолози или педагози прописују на основу процене њихових интелектуалних способности. У већини дефиниција подбацивања, школски успех је тако нормиран с обзиром на интелигенцију и постигнуће вршњака који слично решавају тестове интелигенције, а »подбацивачи« су позиционирани као својеврсни »девијанти« који се у ту норму не уклапају. Они не остварују »академски учинак који би био у складу с нивоом измереног потенцијала« (Baker, Bridger & Evans, 1998); њихова »свакодневна ефикасност у школи је много слабија него што би се очекивало на основу интелигенције« (Bricklin & Bricklin, 1967, према Dowdall & Colangelo, 1982) а њихови »стварни скорови на тесту постигнућа су нижи од предвиђених« (Gallagher, 1979, према Dowdall & Colangelo, 1982). У неким дефиницијама, чак је предузет покушај да се утврди мера дозвољеног и недозвољеног одступања од те норме. У идеалном случају, »истраживач ће стандардизовати и предикторску и критеријумску варијаблу, а затим идентификовати као 'подбациваче' оне ученике чије је стварно постигнуће бар једну стандардну девијацију испод очекиваног нивоа постигнућа« (Reis & McCoach, 2000), односно

»обично се значајном разликом између потенцијала и стварног учинка сматра дискрепанца од бар једне године« (Whitemore, 1980).

Из горе наведених одређења види се да »подбацивачи« и »подбацивање« не представљају природно дате категорије одступања од природних и универзалних норми. У извесном смислу ове категорије су производ статистичких процедура и арбитрарно установљених норми о томе »докле треба добацити« с обзиром на ниво интелигенције. Али зашто »подбацивачи« подбацују? У традиционалном схватању разликује се неколико узрока и корелата подбацивања који произлазе из личности »подбацивача«. Они који су оцењени као паметни, али имају лоше оцене, а уз то »ометају наставу и испољавају делинквентно понашање«, »могу да буду хостилни, раздражљиви и темпераментни«, биће сврстани у »бунтовне подбациваче« (Reis & McCoach, 2000). За то је одговорна одређена структура њихове личности коју најбоље описује израз »доминантни неконформисти«. Уколико, пак, не ометају наставу, али услед вршњачког притиска не желе да буду етикетирани као »штребери«, о њима ће се говорити као о »неамбициозним подбацивачима«. Овакво њихово понашање добрим делом објашњава чињеница да су они такође доминантне личности, али »конформисти«, тако да с обзиром да им структура личности не дозвољава да буду бунтовни, преостаје им да буду анксиозни. Најзад, неки ученици су »анксиозни подбацивачи« који подбацују јер су заправо »зависни конформисти« и »перфекционисти који страхују од неуспеха« (Reis & McCoach, 2000). Из овог кратког прегледа види се да је »подбацивање« као одступање од норме традиционално објашњавано одређеним диспозицијама у личности ученика, које их ометају да остваре своје »праве« потенцијале и у складу са њима буду *добри ученици*. Из Фукоове перспективе, овакво одређење школског неуспеха представљало би добру илустрацију механизма надзирања и дисциплиновања.

Ученика који се не уклапа у механизам надзора и процене активности, који се супротставља очекивањима (мада често неизреченим на експлицитан начин), школски ауторитети опажају као проблем који може да угрози пројекат образовања. Тако се конституише »објекат дискурса« *лош ученик* и читава мрежа значења, метафора, правила, процедура, допуштања и забрана, казних мера око њега, захваљујући којима он континуирано егзистира. Институција формалног образовања производи лошег ученика својом праксом нормирања понашања, поступцима процене и прописивања дозвољених и корисних радњи нас-

прам недозвољених и штетних. Норма такође подразумева знања која представљају критеријум разликовања функционално здравог наспрам патолошког (Фуко, 1998, 2002). Неуспех у савладавању захтева школског плана и програма представља одступање у односу на правне, психолошко-психијатријске и економске норме. Тако је могуће видети да се лош ученик обликује у контекстима правног, економског дискурса и дискурса »Ψ наука«.

Ученик који има лоше постигнуће прави једну врсту престапа и у односу на педагошки нормативни систем. Курикулум прописује норме постигнућа и активности које су неопходне и обавезујуће за ученике. Прецизно је прописан временски распоред активности, које се диференцирају на мноштво поступних и нижих елемената, распоред ученика у простору, трајање, начин и захтевани квалитет извођења одређених активности, дозвољени облици комуникације између ученика и ученика са наставником. Детаљно се проучавају настава и учење, разлажу се на простије поступке и задатке, од којих сваки посебно подлеже процени и увежбавању. Развија се читав корпус знања о ефикасним педагошким начинима и приступима предавању школског градива, методама усађивања радних навика и усавршавања школских активности. Коначно, прописује се дозвољени изглед и карактер ученика, ученик је неко кога сви треба одмах да препознају као ученика по манирима и позитивним особинама личности (пре свих, марљивости и послушности). Циљ »економизоване« дисциплинујуће праксе устројавања свакодневног понашања ученика јесте добар школски успех. Отпор оваквим техникама подизања интелектуалне продуктивности ученика посматра се као одступање од школског правилника, као активност која није у складу са прописаним и очекиваним. Око поменутог престапа изграђен је дисциплински казнени систем чија је функција да исправи, да понашање саобрази норми, да га учини успешним и корисним. Уситњена школска пракса подразумева мноштво казних инстанци, читаву науку о кажњавању, која дефинише облике и процедуре школске казнене власти. Карактеристично је за казну у дисциплинском систему да је исте врсте као делатност коју треба кориговати. Постоји више нивоа казни, оне су степеноване у складу са тежином престапа и најчешће представљају понављање и увежбавање одређених активности, вишеструко извођење различитих задатака под будним надзором просветних ауторитета. Прекршај се третира, дакле, као неувежбаност, неприлагођеност и извитопереност менталних навика (Фуко, 1997). Извођење казних активности подлеже посебној процени од које

зависи даља казнена процедура. Прескриптивним дејством образовно-правних норми, лош ученик постаје тип оног преступника кога срећемо у судском и затворском систему. У лошем ученику се, на неки начин, препознаје заматак будућег великог преступника и непријатеља друштва: особе која се не може уклопити и која је непоправљива.

Међутим, школски неуспех представља и својеврсну психијатријско-психолошку нозолошку категорију. Смештањем школског неуспеха у психијатријски дискурс, могуће је применити медицинску методологију дијагностиковања »поремећаја«. На основу утврђених симптома, поставља се дијагноза у форми опште познатог и прихваћеног описа и ознаке у номенклатури. И у овом случају се, дакле, ради о одступању од норме, с тим што је норма дефинисана димензијом *здро̀во–вољно* наспрам *болесног–невољног* (Фуко, 2002). На тај начин, школски неуспех постаје синдром могуће »болести« у чијој основи лежи невољно и ирационално понашање. Пошто са становишта рационализма и прагматизма модерних »У наука« није могуће утврдити схватљиве и оправдане интересе ученика да постиже лош успех у школи, такво понашање не може бити исход свесне, разумне, вољне одлуке, већ дејства ирационалних разлога, пре свега нагонских и емоционалних, у самој личности ученика. Другим речима, ради се о невољном понашању. Школски неуспех тако постаје индикатор неког »дубљег« патолошког процеса, сâм постаје симптом бројних могућих менталних поремећаја. Емоционалне, социјалне и мотивационе мањкавости и тешкоће ометају ученика да има ефикасно школско постигнуће. У питању су несвесне и недовољне снаге унутар индивидуе које припадају другачијем поретку ствари од друштвеног, који је заснован на рационалности и прагматичности. Школски неуспех, стога, представља психолошки проблем, феномен који је потребно објаснити и третирати психолошким средствима.

Позиционирање школског неуспеха у дискурс клиничке психологије обезбеђује поље разноврсних психолошких интервенција, које представљају нов вид дисциплиновања и надзора. Школски психолози преузимају професионалну бригу о психичком стању лоших ученика, задужени су да анализирају њихово ментално здравље и предузму неопходне мере у случају да је угрожено. Развија се широко присутна пракса психолошког саветовања у школама, ученици са slabим успехом често су приморани да учествују у овој социјалној интеракцији. У питању је нови однос моћи у коме ученик треба да саопшти најскривеније приватне садржаје о себи, да их учини јавним и

подложним научном надзору у име оздрављења. Психолог предузима суптилно »сецирање менталне анатомије« техникама освешћивања и интерпретације ученикових доживљаја. Он поставља обавезујућа очекивања која постепено обликују однос поверења и прихватања. Поверење и прихватање му дају научни легитимитет за скенирање психичког живота и легитимитет да одмери психички живот ученика тацитним медицинским и етичким нормама грађанског друштва. Психолошке интерпретације, тако, постају готово невидљиво и моћно средство надзора и дисциплиновања. Методологија психолошког саветовања води својеврсној педагошкој исповести, у којој Фуко препознаје филигранску технику дисциплиновања савести (Usher & Edwards, 1994; Фуко, 2002).

Око ове исповести психолози конституишу систем знања, чија последица јесте индивидуализација школског неуспеха. Слично као што се индивидуализује историја болести, исписује се јединствена историја неуспеха појединачног ученика. Настаје досије ученика са специфичним подацима из његовог живота, анализирају се животни догађаји, историја односа, конструишу се хипотезе о јединственом профилу личности. На основу ових елемената, који су изабрани по имплицитном критеријуму нормалности–патологије, конституише се наратив о школском неуспеху сваког појединачног ученика као, за психолога, смислена и конзистентна целина. Јединствена историја неуспеха води индивидуално прилагођеној интервенцији, која слично казни, има за циљ поправљање, отклањање мањкавости, прилагођавање понашања ученика експлицитном или имплицитном критеријуму нормалности. Дакле, и овде је на делу дисциплински механизам кориговања, али не путем спољашњих техника друштвене контроле, већ поунутрених стратегија самонадзора и самоконтроле, које настају укључивањем ученика у прескриптивни дискурс психологије и психијатрије. Оно што не може да коригује казнени систем, биће обухваћено другачијим корективним механизмом – непрестаним процесом ауторефлексивног исправљања и преиспитивања.

Најгора ствар која се приписује ученику који крши школски правни систем и одступа од норми здравог и рационалног понашања јесте његова непродуктивност. Смисао постојања дисциплинских система јесте произвођење уређених, послушних, високо увежбаних појединаца, чије активности се тако комбинују и усклађују да задовоље стандарде највеће продуктивности, максималне искоришћености радне снаге у најкраћем могућем времену и са најмањим улагањем енергије. Другим

речима, наметање одговарајућег погледа на свет, дисциплиновање деце и омладине у складу са његовим обавезујућим онтолошким и епистемолошким категоријама као своје исходиште има економски интерес привилегованог слоја становништва. Ученички колектив треба да одсликава све принципе високо ефикасне и исплативе организације. Ученик који постиже слабији успех није довољно ефикасан, одступа од школске економске норме. Он постаје бескористан и опасан за континуитет дисциплинског механизма, угрожавајући економичност функционисања колектива. Зато је лош ученик највећи преступник и објекат најозбиљнијег корективног захвата: непоштовање продуктивности у школи представља најопаснију навику, клицу сваке друге друштвене непослушности и непродуктивности.

Школски неуспех као стратегија опирања

Међутим, механизам моћи није савршен. Није могуће у потпуности премрежити све појединце и укључити их у систем дисциплинујућег надзора. Другим речима, дискурси које курикулум дисквалификује и обесправљује изналазе различите начине да се одрже, да се *опиру* привилегованом погледу на свет. Отпор је веран пратилац моћи, он је наличје моћи: свуда где постоје односи моћи – постоји и опирање. Тек присуство отпора омогућује проучавање дисциплинујућих механизма, отпор чини моћ видљивом и подлежном анализи, помажући особама да додатно освесте индуковани самонадзор и преокрену га у сопствену корист. Отпор значи психолошку добит за онога ко се опире, али често је цена добити висока: неразумевање, одбацивање, ускраћивање људских и грађанских права. Коначно, цена отпора може да буде и сâм живот.

Динамика спровођења моћи и опирања чини видљивим механизме моћи унутар школе. У школском систему, и наставници и ученици су у позицији опирања различитим доминантним дискурсима. Већ смо поменули да је структура моћи таква да су сви појединци »надзорници«, али у исто време и »надзирани«. Стога ћемо се на овом месту позабавити стратегијама којима се ученици користе да би се опирали надзору. Стога ће на овом месту школски неуспех бити посматран као једна од ученичких стратегија опирања физичком, епистемолошком, психолошком и етичком уобличавању које се спроводи у васпитно-образовном систему. Другим речима, лоше оцене у школи, које се према важећим педагошким критеријумима тумаче као одраз школског неуспеха, могуће је тумачити као – више или мање (не и нужно) освешћен – избор уче-

ника, понашање које за њега у датом контексту има важно лично значење и није само ирационално и штетно.

Из перспективе ученика, школа представља датост света одраслих која је страна, неприступачна и неизбежна. Знања и вредности које школа нуди, циљеви и очекивања у вези са образовном продуктивношћу дефинисани су и прописани у »предисторији« у односу на појединачног ученика, они чине семантичку структуру око које није могуће преговарање, о чијој легитимности и одрживости ученици не могу да се изјасне. Дакле, у образовном систему је нормирана неукљученост ученика, нормирано је одсуство дијалога унутар школске заједнице чији су ученици чланови. Међутим, школа као пракса спровођења моћи настоји да у потпуности укључи све ученике на један другачији начин: дисциплинујући њихову савест и понашање укључује их у имплицитни поредак нормалности и економичности. Другим речима, школа производи послушне јединке укључујући их у свој паноптички механизам (Фуко, 1997). Ученици са ниском образовном продуктивношћу нису укључени у потпуности, али пошто не могу да учествују другачије него као продуктивни, школа за њих представља контекст свакодневних осујећења, анксиозности, двоструких порука и, неретко, угрожавања идентитета. Због тога неиспуњавање васпитних и образовних очекивања може да се схвати и као једино смислено понашање са становишта ученика, односно начин на који се ученици боре за видљивост и афирмисање другачијих погледа на свет за које се неретко опредељују. Опирање нормализујућем дискурсу просвећеног друштва, који ученици често доживљавају као једну врсту »конфекционализације мишљења« представља одбрану личних значења, поруку различитости, особености преко које појединачни ученик не може да пређе. С друге стране, у школском систему није предвиђена могућност која дозвољава да ученици не прихвате експлицитне и имплицитне образовне интересе као своје. Но, и поред тога, ученици неретко критички преиспитују вредности које чине школску стварност, процењујући их у односу на сопствени систем значења. Тек на тај начин могу да их прихвате као своје, и одаберу живот у коме образовно постигнуће представља сржни део идентитета – или да их не прихвате као лично релевантне и осмисле живот другачије. У том смислу, школски неуспех може да се посматра као показатељ вредносног разврставања и рангирања животних контекста од стране ученика. За лошег ученика, школа представља маргинални животни контекст, далеко од мисионарства које јој је наменила држава, па је димензија школске успешности од малог личног значаја и утицаја

на појединца. Ако је значење које образовање има за такву особу неважно, за њу је неважно и то што је њено образовање слабо. На овај начин се ствара још један облик неучествовања лошег ученика у поретку педагошког надзирања, као посебна врста дисконтинуитета која осветљава слабост дисциплинског система.

Личне стратегије опирања свакодневном образовању интегришу се у слојеве идентитета постајући најличнији и најинтимнији садржаји личности. Значење израза »бити лош ученик« има вишак значења у односу на синтагму »имати слаб школски успех«, јер оно подразумева једну врсту одређеног начина постојања, односно један вид друштвене идентификације. Ученик са лошим оценама у школи је тако у преовлађујућем дискурсу школских ауторитета позициониран као неуспешан, што значи да је представљен на одређени, крајње искључив, начин. Лошем ученику је, у извесном смислу, допуштено да постоји само на један начин, у оквиру само једног аспекта његовог идентитета. Таквој позицији одговара одређена структура права, тј. структура допуштених и забрањених поступака и коришћења језичких средстава, одређен је семантички маневарски простор појединца (Бер, 2001). С друге стране, пак, идентитет лошег ученика не значи само препознатљиво место у мрежи односа, односно не представља само једну друштвену ознаку, већ и окосницу најважнијег личног и сржног доживљаја себе као социјалног бића. Позиција »неуспешног ученика« тако постаје значењски »набој« са којим нека конкретна особа ступа у интеракцију са другима. Она постаје нужна антиципација начина на који неко постоји у односу на друге; помоћу кога објашњава и чини предвидљивим највећи део свог друштвеног живота у школи – кључна димензија за разумевање понашања других према себи и сопственог понашања према другима. Зато овакво доживљавање себе постаје упориште чија одбрана нема цену, а опирање школским ауторитетима представља одбрану поменутог упоришта.

Дејство моћи видљиво је у конструисању идентитета управо помоћу стратегија позиционирања субјекта, јер позиција подразумева дисциплиновање, устројавање понашања у складу са оним што позиција чини могућим или немогућим. Но, и поред тога, особе имају могућност избора између више различитих позиција. Сходно томе, сваки ученик је у прилици да направи активан избор између оних позиција које му стоје на располагању унутар школског система. Изабрати идентитет лошег ученика подразумева осмишљавање извесних предности које ова позиције носи у односу на остале. Иако из перспективе школских

ауторитета успешан ученик представља привилеговану позицију, за појединачног ученика управо алтернативна позиција може да постане извор бројних личних привилегија. Тако се отпор састоји у избору позиције која са становишта просветних власти није пожељна и која је у великој мери обесправљена. Заузврат, она ученику – с његовог сопственог становишта – пружа широк простор аутономије. Лош ученик тако постаје психолошки независан у односу на дисциплинујући систем школе. Систем, као што смо видели, предвиђа јасну позицију, процедуре надзора и поправљања, облике укључености и искључености лошег ученика, али није у моћи да поништи учениково слободно *непристајање* на учествовање у механизму преваспитавања. Мада то може на први поглед звучати парадоксално, поредак моћи одржава се пре свега захваљујући *пристајању* појединаца на однос надзирања и надзираности понашања, на његовом пристанку да интериоризује – односно да као сопствено гледиште поунутри доминантан дискурс, заједно са критеријумима нормалности и економичности заложеним у њему. Ученици који постижу висок школски успех виновници су таквог пристајања, па њима припада привилегована позиција, али заједно са њоме и стални страх да ће је изгубити. Због тога су они у сталном процесу усавршавања техника аутоцензуре.

С друге стране, пак, слаб ученик »нема шта да изгуби«, јер га сопствено непристајање на поредак доминантног дискурса чини отпорним на корективне подухвате школе. Казнени механизми у овом случају најчешће не делују, јер ученик није усвојио образовне норме у односу на које треба да саобрази своје владање. Заузврат, школски ауторитети испробавају додатне стратегије исправљања и индукције самонадзора, што имплицира нове стратегије опирања и све већу дистанцираност од школе. Уколико се овај зачарани круг одвија довољно дуго, разоткрива се контекст у коме је дисциплинујући систем немоћан, односно неспособан да обавља своју формативну функцију. Због тога, последица стратегије истрајног отпора лошег ученика јесте постизање својеврсне позиције моћи у односу на школски систем. Школа постепено одустаје од очекивања и поправних мера према лошим ученицима, па се чини да је ученик успео да се одупре школским захтевима и избори се за »сопствену вољу«. На овај начин, школа – као дисциплинујући систем – »производи« лошег ученика – нормирајући и економизујући свакодневну васпитно-образовну праксу, у намери да моћ привилегованих дискурса учини свеобухватном и непрекидном. Међутим, позиција »с ону страну норме« открива ограниченост и

дисконтинуитет моћи образовног система и угрожава друштвену технологију власти. Мада ова позиција има субверзивне последице по школски систем, с обзиром на њене лоше друштвене конотације, њен избор се са традиционалног становишта »Ψ наука« најчешће тумачи као једна врста ирационалности у понашању оних ученика који се опредељују за позицију »лошег ученика«.

Ирационалност и начело елаборативног избора

Политички посматрано, позиција саткана од ирационалности било какве врсте – врло је лоша друштвена позиција. У складу с тим, једна од ретких тачака по којој је постигнуто једнодушно слагање у области политике јесте став да људе треба посматрати као друштвена и политичка бића – *зоон политикон*. Политика као значајни сачинитељ људске историје, и политичка теорија, као њена главна перспектива, имају смисла само уколико се одвијају у оквиру *рационалних* напора људи који настоје да задовоље објективне потребе друштва. С друге стране, »Ψ науке« настоје да разумеју људско понашање које често није лако разумети. Оне овај подухват остварују тако што конструишу невидљиве менталне ентитете помоћу којих се образлаже видљиво понашање. Психологија, психијатрија и психотерапија се тако превасходно баве оним субјективним неостварљивим жељама, притајеним страховима и осећајима угрожености које се у традицији рационализма посматрају као нешто крајње *ирационално*; као једна врста непожељног, »атавистичког« мираза биолошког порекла, који се најбоље може објаснити дискурсом генетике и селекције. Гени људи који желе ствари које ометају задовољавање њихових основних потреба или, пак, не желе ствари којима те потребе могу задовољити, биће просејани и елиминисани из генетског потенцијала своје врсте. За то ће се побринути спори, али неумољиви процес еволуције. У међувремену, такве особе могу да посете психотерапеута од кога се очекује да захтевни и подужи филогенетски посао мајке природе обави у онтогенетски разумном периоду – периоду чије се трајање може мерити извесним бројем једночасовних сеанси.

Џорџ Кели је помоћу своје »Психологије личних конструката« (Kelly, 1955) настојао да реши проблем настао између захтева политике, која настоји да се бави врхунским донетима људске рационалности, с једне стране, и настојањима психологије, која се бави недовољно добрим капацитетом људи да изађу на крај са претпостављеним »нижим«

инстинктима који долазе из домена биологије. Уместо да људе превасходно схвата као биолошке организме, Кели је понудио свој модел *особе као научника*. Он је сматрао да свака особа може да се на најбољи начин разуме уколико се посматра као научник у својим непрекидним настојањима да предвиђа и контролише несталности живота, уместо да се третира као збуњени предмет научног истраживања покренут неумољивим биолошким нагонима. У светлу овог модела, он је покушао да артикулише једно ново виђење људске ирационалности:

Психологу који покушава да разуме људско понашање често одговара да делање особа разјасни на основу онога што људи знају – или мисле да знају. Када ово начело функционише, каже се да је понашање *рационално*. Строго узевши, пак, само понашање није рационално; већ је рационално *објашњење* тог понашања... Када, с друге стране, ово начело не функционише и психолог узалудно настоји да успостави логички однос између онога што његов пријатељ зна и ради, он је спреман да одустане и да једноставно каже да је понашање *ирационално* (Kelly, 1977: 1).

На овај начин постављено је наизглед невино питање: »Шта ми заправо кажемо када назовемо неко понашање ирационалним?« Далекосежни одговор који Кели даје је да психолози (али и сви остали) »ирационалним« називају она понашања која не разумеју. Посматрајући сво понашање као експеримент у коме се извесне хипотезе тестирају, он је тврдио да се израз »ирационално« користи углавном када људи нису у стању да схвате унутрашњу кохерентност нечијег владања. Једноставно речено, логика нечијег понашања не мора нужно да буде транспарентна другима. На тај начин, називајући извесна понашања »ирационалним« свако може да избегне потребу за даљим објашњавањем свог става, али и туђег понашања. Интегритет изабраног система објашњавања је спасен, а страсти и жеље појединаца или група које их изражавају на овај начин примају се са крајњом резервом или одбацују. Проблем настаје једино уколико конструишемо психологију и остале »Ч науке« као дисциплине које настоје да разумеју људе и помогну *њима*, а не сопственом систему објашњавања.

У контексту образовања и васпитања, бројна понашања ђака одвијају се на такозвани »ирационалан« начин: ђаци не желе да уче и савладају школско градиво које им отвара животне перспективе и због тога се нервирају; упркос обдарености и високим интелектуалним способностима имају лоше оцене; не желе да се повинују школској дисциплини и бивају изложени честим казнама; о свом неуспеху често не извештавају и обмањују своје родитеље и излажу се непријатним породич-

ним сукобима; понекад због лошег успеха напуштају школовање чиме драстично редукују своје професионалне могућности; а понекад се дешава да због постигнутог успеха који није у складу са њиховим жељама покушају и самоубиство. Таква понашања се од стране школских власти посматрају као »лоша«, »непродуктивна«, а често и »поремећена« због чега зову у помоћ психологе. А када психолози кажу да је неко понашање »ирационално« они га такође одбацују говорећи притом да они не разумеју такво понашање са становиште сопственог система референције, односно психолошке теорије на коју се ослањају настојећи да објасне такво понашање. Међутим, поред тога они имплицитно дају до знања да нису заинтересовани да такво понашање разумеју са становишта саме особе која се понаша на такав начин. Када школске власти кажу да је извесно понашање »ирационално«, оне га одбацују на основу тога што представља нелегитимну жељу – хтење која се не рачуна у њиховом каталогу објективних друштвених потреба – каква је, на пример, добро образовање. Какве год да су разлике између ова два приступа, сличности су у томе што се један вид понашања – у овом случају школски неуспех – проглашава за »ирационално« понашање.

Психологија личних конструката покушава да обезбеди једно битно другачије схватање такозваног »ирационалног« понашања. У светлу модела особе као научника, свако људско биће и сваки његов чин понашања може да се посматра као рационално настојање да се испробају неке важне хипотезе. Свако понашање је стога, засновано на некој унутрашњој, *ad interim* логици. Чак и када испољавају екстремна понашања као што су убиства или самоубиства, људи то раде користећи се својим рационалним потенцијалима и имају неку своју логику која не мора да буде видљива и јасна другима. При томе, они не морају нужно да знају да тестирају своје хипотезе. Много чешће, овај процес се дешава на једном не приметном, тацитном нивоу опажајне будности који се не појављује у њиховом свесном пољу. Тако се психологија личних конструката бави пре свега идентификовањем антиципираних последица избора из перспективе особе која тај избор врши.

У тесној вези са питањем рационалности је и питање разумевања избора који људи врше. Позната изрека »Нисам имао/имала избора« у контексту психологије личних конструката може да се разуме и као један начин избегавања одговорности за изборе који људи неизбежно праве. Кели сматра да људи увек имају избора, што је у његовој теорији посебно истакнуто короларом о избору (Kelly, 1955: 64-68). Свака особа увек има слободу да изабере између две алтернативе, два пола

дихотомног конструкта. Психички процеси људи, по његовом схватању, засновани су на увиђању сличности и разлика и све оно што они осмишљавају, осмишљавају као пар опозита. Према Келијевом мишљењу, конструисање је процес који може да се одвија већ од најранијег узраста, односно на превербалном нивоу (*Ibid.*, 459-465). Многи од превербалних, али и неки од вербализованих конструката, оперишу на ниском нивоу опажајне будности. Другим речима, људи су веома често »несвесни« алтернатива са којима су суочени. На раном узрасту још је већи број конструката који се одвијају на тацитном нивоу, тако да деца често праве изборе између алтернатива, а да тога нису свесна, нити су у стању да непосредно образложе своје понашање. Одрасли, као и деца, изабарају једну алтернативу, и то ону за коју претпостављају да представља бољу елаборацију њиховог система конструисања од друге алтернативе, за коју претпостављамо да није тако корисна. Нажалост, људи су сувише често убеђени да је преостала алтернатива *једина* преостала алтернатива.

У екстремним случајевима, ђак који треба да понавља разред може да разматра могућност самоубиства као излаз из неподношљивих околности у којима се нашао, опредељујући се за избор антиципованих полова конструкта *бесконежна срамота и патња* спрам *свршетка срамоте и патње*. Одлука да се определи за други пол овог конструкта, »свршетак срамоте и патње«, не само да изгледа рационално са становишта ове особе, већ представља и избор са много већом личном важношћу за њу од преостале алтернативе »бесконежна срамота и патња«. Оно што измиче перспективи ове особе, а што се лакше може видети из спољашње перспективе, јесте да самоубиство представља само *један*, али не и *једини* од многих могућих начина да се прекину патња и срамота због понављања разреда.

Стога је перспектива психологије личних конструката по питању ирационалног понашања и елаборативног избора крајње јасна и једноставна: људи увек бирају ону алтернативу у систему својих конструката за коју мисле да је подеснија за елаборацију њиховог система и да је боља од преостале алтернативе, коју најчешће доживљавају као једину могућу алтернативу. Уколико овај избор – па макар тај избор био и лош успех у школи – представља понашање неке особе које није очекивано са становишта друштвених норми, околина га највероватније неће разумети и прогласиће га за ирационално понашање које представља »кола-тералну« штету биолошког наслеђа које је у мираз људској природи до-нело и непожељне остатке ниских страсти нижих степеница њихове

еволуције. Зато ће такву особу послати на поправак код неког представника »Ψ наука« и настојати да је поновно уврсте у поредак који је доминантним дискурсом привилегован као *једини* легитимни поредак. А у таквом поретку – бар са становишта школских власти – неуспех у школи није добродошао.

Преговарање: дијалог уместо дисциплиновања

У највећем броју случајева, педагошки стручњаци посматрају школски неуспех као проблем који треба решавати, као незадовољавајуће стање које треба променити. Образовне власти ће увек бити заинтересоване да у школском систему буде што мање неуспешних. Међутим, неуспех у школи као стратегију понашања није могуће проучавати ван домена *особности* ученика; као нешто што се њих не тиче, као нешто што је превасходно у интересу педагошке науке. Због тога је неопходно укључити ученике у овај процес управо на начин који образовни систем не предвиђа – као особе које »знају шта раде« и које су у стању да то саопште просветним властима.

Уместо мерења и дијагностиковања – доминантних стратегија »Ψ« наука – потребно је пре свега направити један искорак у поље херменевтике, односно разумети и протумачити школски неуспех из перспективе ученика који не пристаје да буде продуктиван. Дискурс продуктивности у сукобу је са дискурсом личних слобода и може да изазове суочавање са значајном дилемом. Наиме, ефикасно произвођење школског знања представља друштвени интерес који оправдава сва средства наметања: продуктивност знања води економској продуктивности, па стога неуспешан ученик заправо осујећује економски поредак заједнице. Образовни и психолошки корективни захвати на појединачном ученику подупиру привилеговане друштвене односе, али у исто време обесправљују слободу избора појединца на чијој слободи и једнакости је у великој мери заснован и сâм друштвени поредак.

С друге стране, уважавање права ученика на школски неуспех значи озбиљно преиспитивање досадашњег образовног дискурса, одустајање од употребе школе као средства за произвођење корисних припадника заједнице. Поменути отклон од досадашње просветне праксе – бар у Фукоовом приступу, треба да започне својеврсном археологијом педагошких знања, методологијом деконструктивног истраживања историје подлежаћих матрица мишљења и доминирајућег друштвеног

чињења, који су учинили могућим подухват панобразовања. Деконструкција сржних претпоставки на којима почива просветитељска традиција отвара простор плурализму образовних дискурса и мултиперспективизму. Инсистирање на плурализму интерпретативних оквира представља, по Фукоовом мишљењу, стратегију супротстављања дисциплинујућој позицији и »тиранији« преовлађујућег дискурса (Usher & Edwards, 1994).

Децентрација и умножавање односа моћи у школи тако значи и својеврсну спремност на *дијалог* о разликама у значењу које школа и ученик приписују одговарајућем понашању и спремност на признање равноправности различитих гледишта. Преговарање подразумева узајамну спремност да се разуме свет личних значења друге особе, да се сагледа њено понашање из угла унутрашње логике њене перспективе – што Кели назива *односом улога*. Поред тога, дијалог, у коме се преговара око значења одређених стратегија понашања, представља одустајање од процене нечијих поступака помоћу наметнутих, тацитних и недовољно транспарентних критеријума (Sampson 1993), око којих не може бити преговора. Насупрот томе, дијалог заговара разумевање на начин који је близак обема странама у преговору, односно узимање у обзир и једне и друге перспективе и њихових унутрашњих логика – како перспективе школских власти, тако и перспективе личног виђења ученика које не морају одмах да буду видљиве и разумљиве другима. Обуздавање позиције моћи подразумева спремност да се надзор и дисциплинујућа очекивања учине видљивим за ученике, да управо тацитне стратегије наметања значења, усађивања навика, увежбавања ради веће економичности, постану тема дијалога како би се освестило њихово присуство у социјалној интеракцији и путеви за њихову разградњу. На тај начин, моћ постаје видљива други пут: не више захваљујући отпору ученика, чије се понашање процењује и устројава, већ захваљујући непристајању просветних ауторитета да буду у позицији »свевидећег и сверазумевајућег ока«, захваљујући њиховој спремности да се одрекну привилегованости и ексклузивног права на компетентност, зрелост, искуство или етичку исправност мишљења. Друштвена »дресура« доцилних (ђачких) тела тако би у потпуности прерасла у васпитање засновано на дискурсу особности, или речима психологије личних конструката – »односу улога« (Kelly, 1955).

Разоткривање надзора не значи потпуно одустајање од њега. Друштвени односи су увек и односи моћи, па су стога то и односи надзирања и нормализовања. Алтернатива школи дисциплинујуће власти не

мора да буде школа у којој су сви немоћни и кроз опирање настоје да се позиционирају као моћни. Преговарање подразумева активни колаборативни напор просветних власти и ученика у стварању заједничких значења, толеранцији различитих вредности, консензусу правила, процедура и друштвено конституисаних критеријума подељене активности каква је образовање.

Није спорно да овако замишљена заједничка пракса мора да почне расправом о друштвеним неједнакостима и разликом у моћи. Такво стање има своје предности јер су односи моћи конструктивни и конститутивни, односно они представљају контекст настајања новог знања и неизбежне мере обликовања идентитета. Међутим, просвећивање би требало да за своју метафору има дистрибуцију моћи као процес који започиње разликом у моћи на почетку образовања, наставља се улагањем те моћи у посед особности ученика, а завршава обуздавањем просветних ауторитета од доминације и омогућавањем једне нове врсте равноправности и слободе ученика – чије се перспективе разумеју на исти начин на који се њихова људска права уважавају. Преговарање око значења, а не наметање значења, представљало би друштвену праксу којој неуспешни ученици не морају да се опиру, већ би били позвани да у њој активно учествују.

*Закључак: Фукоов алтернативни конструктивизам
и Келијева генеалогичка*

Перспектива изложена у овом раду може се неком учинити сасвим необичном, и то из више разлога. Пре свега, изгледа сасвим неуобичајено посматрати школски неуспех као једну врсту ефикасности – па макар то била и ефикасност у опирању моћима школских власти. Поред тога, неуобичајено може деловати и проглашавање ирационалног понашања (најчешће критикованог као непродуктивног или штетног) за легитимни изданак рационалности која, једноставно речено, није нужно разумљива из туђе перспективе. Најзад, неуспех у школи традиционално се тумачио као одраз слабог карактера или *акрасије* или слабости воље – дакле као једна врста »патологије агенсности« (Harre, 1994) – а никако као вид пожељне алтернативе чији избор се посматра као боља могућност за елаборацију сопствене позиције од стране ученика. Стога се надамо да горњи текст пружа довољно одрживе подршке за озбиљније разматрање свих оних приступа који нуде један нови сензибилитет у анализирању делатности људи – која се више не посматра као видљиво по-

нашање које треба објаснити ванвременским законима или свеобухватним моделима. Уместо тога, делатност људи се посматра као један вид друштвене праксе која проистиче из конструисања различитих значења којима се твори не само свет и људи у њему, већ и цео сплет односа који омогућава веома различите видове специфичних начина постојања. Уместо аболиције потребе за даљим разумевањем неочекиваних понашања која се етикетирају и отписују као »ирационална«, намера нам је да се заложимо за рехабилитацију процеса преговарања и отварање дијалога између појединаца ситуираних на различите позиције моћи – како наставника, тако и ученика.

С друге стране, пак, необичност којој има смисла на овом месту посветити мало више простора тиче се једног неочекиваног сусрета два наоко неспојива дискурса – Фукоовог и Келијевог. Мада се на први поглед може учинити да ова два аутора долазе из различитих интелектуалних традиција и да су њихова схватања – ако не у потпуности несамерљива, онда бар драстично различита, чини нам се да мало пажљивија анализа њихових дела пружа увиде у изненађујуће сличности. Иако за иоле пажљивију компаративну анализу Фукоовог и Келијевог дела у овом раду нема довољно простора, на овом месту желимо да изнесемо само неке од релевантних сличности на којима се темељи наш приступ.

Пре свега, и Келијево и Фукоово дело представљали су сасвим неочекиване и неуобичајене пионирске подухвате за своје време, и њихова дела су вешто измицала већини покушаја класификације у постојеће категорије психолошких и социолошких теорија. Кели је о овим покушајима говорио следеће:

Теорија личних конструката је такође била категорисана од стране одговорних академица као једна емоционална теорија, теорија учења, психоаналитичка теорија (фројдовска, адлеровска, јунговска – све три), типична америчка теорија, марксистичка теорија, хуманистичка теорија, теорија логичког позитивизма, теорија зен будизма, томистичка теорија, теорија понашања, аполоновска теорија, прагматистичка теорија, рефлексивна теорија и никаква теорија. Она је такође класификована као бесмислица, што ће заиста, по сопственом признању, вероватно једног дана и испасти (Kelly, 1970: 10).

Између настојања да се класификује Келијево и Фукоово дело могу се уочити фрапантне сличности:

Мислим да сам у ствари био постављен на сва места на политичкој шховској табли, некад сукцесивно а некад симултано: као анархиста, леви-чар, разметљив или прерушени марксиста, нихилиста, експлицитни или тајни противник марксизма, технократа у служби деголизма, нови либе-

рал итд. Један амерички професор жалио се да су једног крипто-марксисту као што сам ја позвали у САД, а у Источној Европи сам у штампи денунциран као сарадник дисидената. Ниједан од ових описа није сам по себи важан, али, заједно узевши, они нешто значе. И морам да признам да ми се веома свиђа то што они значе (Foucault, 1984: 383-4).

Поред тога, њихова схватања људске субјективности – поред тога што су представљала тежак и неразумљив изазов у педесетим и шездесетим годинама прошлог века – имају доста изненађујућих сличности. И Кели и Фуко одустају од схватања људске природе као манифестације неке заложене суштине коју сазнавањем треба открити. У једну руку, Кели спада међу прве конструктивисте који су људску субјективност представили неком врстом »раскрснице« узајамних односа људских бића, а не »квалитетом материјала« од кога је неко сачињен. Особност није смештена *унутар* појединаца, као у мишљењу есенцијалиста, нити је схваћена као интегументисан и обједињен ентитет који опстаје током промена и повезује промене, али сâм остаје непромењен. Зато и систем личних конструката, који у Келијевој теорији има улогу личности сваке особе, није ситуиран »у глави«, већ *између* људи:

Дете вероватно, за време почетног структурисања свог света, зависи више од фигура него од конструката. Али није ли фигура и сама ствар конструкције? Зар дететова мајка, на пример, не постаје особа у његовом свету до оне мере у којој представља пресек извесних димензија личних конструката које дете ствара? Неке од ових димензија нису ништа више од ситних разлика између онога што се догодило и онога што се није догодило. Ипак, тачка њиховог пресека постаје, у дететовим очима, фигура Мајке... Са становишта психологије личних конструката, *особа се опажа као пресек многих димензија личних конструката...* Када кажемо да је особа пресек многих субјективних димензија, ми сматрамо, наравно, да особа, конструисана од некога као што смо ми сами, представља јединствену комбинацију двополних категоријских интерпретација (Kelly, 1955: 297-300, нагласак додат).

Фукоов став по овом питању може се посматрати као веома конгруентан са Келијевим. Проучавајући историју опхођења људи према себи – Фуко субјективност такође не види као нужну еманацију људске природе, већ као историју упражњавања друштвено конституисаних односа између људи који се непрестано мењају:

Субјект исказа не треба дакле схватити као истоветног аутору формулације. Ни супстанцијално, ни функционално. Он заправо није узрок, порекло или полазна тачка феномена какав је писмена или усмена артикулација реченице. Он исто тако није значењска интенција која, немо

их антиципирајући, уређује речи као видљиво тело своје интуиције. Он није стално, непокретно и себи идентично жариште низа операција које би искази наизменично манифестовали на површини дискурса. *Он је једно одређено и празно место које може бити ефективно попуњено различитим индивидуама.* Али ово место – уместо да буде одређено једном за свагда и да се такво какво је одржава током неког текста, књиге или дела у целини – мења се... Оно је димензија која карактерише сваку формулацију као исказ. Оно је једна од црта које су својствене исказној функцији и допуштају да се она опише. Ако се један став, једна реченица, један скуп знакова могу назвати »исказом«, то дакле није стога што је ту једног дана био неко да их изговори или да негде остави њихов провизорни траг, него стога што може бити назначен положај субјекта (Фуко, 1998: 103-104; нагласак додат).

Сходно томе, и за једног и за другог аутора, делатност људи не треба проучавати као манифестацију неке унутра заложене есенције која представља било суму биолошких ограничења било искру божанске датости, већ једну врсту могућности, потенцијал који се може остварити кроз бројне делатности, понашајне експерименте, бриге о себи које су кроз сопствену историју људи предузимали или ће тек предузети. Различите праксе одношења са собом и према другима зато не треба испитивати као истините или лажне, нити, пак, као примерене или непримерене људској природи – већ као покушаје остваривања своје субјективности који су мање или више одрживи и који ће пре или раније ударити о зид својих ограничења. Зато је Фуко изучавао генеалогiju субјекта, а Кели сматрао да полазиште његове теорије представља филозофија алтернативног конструктивизма:

Шта год да природа јесте, или како год на крају испадне трагање за истином, догађаји са којима се данас сусрећемо подложни су онолико богатом избору конструкција колико нам наша домишљатост омогућава да изумимо. То не значи да је нека конструкција добра као и свака друга, нити има за циљ да побије идеју да ће у некој неизмерној тачки времена људско схватање досећи реалност до крајњих домета свога постојања. Али нас то без сумње подсећа да су сва наша опажања отворена према испитивању и поновном разматрању и у највећој могућој мери наводи на помисао да чак и најочигледнија збивања у свакодневном животу могу да изгледају крајње преобразена, ако бисмо били довољно инвентивни да их конструишемо другачије (Kelly, 1970: 1).

Са своје стране, Фуко сматра следеће:

...ово је покушај да се одреди празан простор одакле говорим и који полагано добија облик у једном дискурсу који осећам још тако крхким и несигурним... Па шта, зар мислите да бих си приуштио толико муке и задо-

вољства у писању и да бих у томе био толико тврдоглав да нисам припремао – помало грозничавом руком – лавиринт у коме могу да се упустим у пустоловину, да премештам свој говор, да му отварам подземне пролазе, где он понире далеко од себе самог, да му налазим прегибе који сажимају и извитоперују његов пут, у којем се губим и коначно појављујем пред очима које никада више нећу срести? Више њих, попут мене несумњиво, пишу да више не би имали лице. Не питајте ме ко сам и не реците ми да останем исти: то је морал личних података, и он важи за наше исправе. Али нека нам остави слободу када је реч о писању (Фуко, 1998: 22).

Најзад, можда се слободом писања (а надамо се не само слободом писања) могу оправдати и наша настојања да укрстимо ове сродне перспективе и Фукоа представимо као »алтернативног конструктивисту« а Келија као »генеалогa субјекта«. У складу с тиме могу се посматрати и настојања неких ђака да се према школи односе на различите начине. Мада се стратегијом »обавезног образовања« покушавају предупредити погрешне процене оних особа које не верују у предност образовања, ипак се мора признати да се »обавезно образовање« пре свега своди на »обавезно присуствовање настави«, јер ниво партиципације ученика у процесу образовања пре свега зависи од њихове слободне воље и слободе избора да ту вољу ставе у службу формалног образовања у школама. Због тога сматрамо да једно опште, колективно »треба« (у овом случају што виши прижељкивани ниво образовања који ученици треба да усвоје током школовања) не би требало да почива на незанемарљивом броју индивидуалних »нипошто« (у овом случају понашања оних ученика који бирају слабији успех као алтернативу која из њихове перспективе има много више смисла). Иако ђаке можемо натерати да и против своје воље похађају наставу, тешко да некога демократским и либералним средствима можемо натерати да се супротставља сопственим уверењима и изборима које врши на основу тих уверења. Због тога сматрамо да принуду и етикетајуће класификације треба заменити разумевањем и потрагом за алтернативама које ће бити прихватљиве за све, а пре свега за самог ученика. Сходно томе може се посматрати и одговорност психолога и педагога да оне који уче класификују у две, унапред одређене категорије: »лоше ученике« или »добре ученике«. Уместо тога, сматрамо да је у пракси образовања и васпитања пре свега упутније настојати да се разуме унутрашња, *ad interim* логика на основу које ђаци као слободне особе у демократском окружењу врше своје изборе – чиме би се могао омогућити значајно већи ниво партиципације у процесу образовне и васпитне еманципације сваке особе.

Напомена. Овај чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Коришћена литература

- Baker, J.A., R. Bridger & K. Evans (1998): Models of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family and school factors, *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 5–15.
- Ball, S. (ed.) (1990): *Foucault and education* (105–133). London: Routledge.
- Ber, V. (2002): *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Cuff, E., W. Sharrock & D. Francis (1998): *Perspectives in sociology*. London: Routledge.
- Dowdall, C.B. & N. Colangelo (1982): Underachieving gifted students: review and implications, *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 179–184.
- Foucault, M. (1984): Polemics, politics and problematisations; in *The foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- Fuko, M. (1997): *Nadzirati i kažnjavati*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Fuko, M. (1998): *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Fuko, M. (2002): *Nenormalni*. Novi Sad: Svetovi.
- Fuko, M. (2003): *Hermeneutika subjekta*. Novi Sad: Svetovi.
- Harre, R. & G. Gillet (1994): *The discursive mind*. London: Sage.
- Kelly, G. (1955): *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G. (1970): A brief introduction to personal construct theory; in D. Bannister (ed.): *Perspectives in personal construct theory* (1–21). London: Academic Press.
- Kelly, G. (1977): The psychology of the unknown; in D. Bannister (ed.): *New perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press.
- Paechter, C. (2000): *Changing school subjects*. Buckingham: Open University Press.
- Reis, S.M. & D.B. McCoach (2000): The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go, *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 72–75.
- Sampson, E. (1993): Identity politics, *American Psychologist*, 48, 1219–1230.
- Стојнов, Д. (1996): Конструктивистичка метатеорија I: Карактеристике конструктивистичких праваца и мерила за њихово разврставање, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 28 (412–432). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стојнов, Д. (1997): Конструктивистичка метатеорија II: Импликације за област образовања и васпитања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 29 (21–38). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стојнов, Д. (2005): *Од психологије личности ка психологији особа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Usher, B. & R. Edwards (1994): *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Whitemore, J.R. (1980): *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Примљено 02.03.2006; прихваћено за штампу 18.04.2006.

Vladimir Džinović, Jelena Pavlović and Dušan Stojnov
CHOOSING SCHOOL UNDERACHIEVEMENT AS A WAY TO RESIST POWER
Abstract

Underachievement in school is seen as a failure in traditional theories of education. An alternative construction of school underachievement, from the point of view of Michel Foucault's approach to power and George Kelly's principle of elaborative choice, is offered as the subject matter of this paper. Instead of being construed exclusively as a measure of good education, school success can be seen as the effect of normalization based on the power of discourses dominating in a society. In the same time, underachievement can be seen as a form of resistance to dominant discourse, as well as a way of defining identity in accordance with marginalized discourses whose significance is not recognized or respected from the point of school authorities. The prevailing tradition of European rationality treats poor achievement as a case of norm deviation. The individual perspectives are discounted as irrational and disordered behavior, requiring treatment. Kelly, however, asserts that claims of irrationality reflect poor understanding of individual perspectives. When individuals resist the dominant discourse and underachieve despite their abilities, they are making an active choice which should be understood from their point of view. The choice someone makes is always an elaborative choice. Thus underachievement may be construed as resistance to power, based on the principle of elaborative choice.

Key words: school failure, education, power, resistance, irrationality, elaborative choice, genealogy, constructivism.

Владимир Джинович, Елена Павлович и Душан Стойнов
СОЗНАТЕЛЬНЫЙ ВЫБОР НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ШКОЛЕ
КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СОПРОТИВЛЕНИЯ ГОСПОДСТВУ АВТОРИТЕТА

Резюме

Плохая успеваемость в школе в традиционном понимании образования главным образом осознается как неудача. В работе предлагается иное понимание неуспеваемости в школе, обоснованное на понимании господства авторитета, предложенном Мишелем Фуко, а также на принципе элаборативного выбора Джорджа Кэлли. Вместо того, чтобы успеваемость в школе понимать исключительно в качестве мерила хорошего образования, ее можно рассматривать и как результат нормализации, основывающийся на авторитете преобладающих в обществе дискурсов. В то же время, плохое постижение в области школьной успеваемости можно считать и разновидностью сопротивления господствующему дискурсу, а также попыткой определения идентичности в соответствии с маргинализированными дискурсами, не пользующимися уважением со стороны школьных властей. Так, в традиции рациональности плохое постижение в школе понимается как характерный образец отступления от нормы. Индивидуальные попытки учащихся объяснить причины плохой успеваемости считаются иррациональными и как таковые отвергаются, в то время как соответствующее поведение характеризуется как девиантное. Однако, Кэлли считает, что непринятие определенных видов поведения на основании их иррациональности прежде всего является показателем плохого понимания индивидуальных перспектив учащегося. Если некоторые индивиды оказывают сопротивление господствующим дискурсам и добиваются плохой успеваемости вопреки своим способностям, это значит, что речь идет об их сознательном выборе, который надо понимать прежде всего с точки зрения их самих. Выбор, делаемый индивидом, всегда есть элаборативный выбор. Таким

образом, недостаточное постижение и плохая успеваемость в школе могут быть конструированы и в качестве сопротивления к господству авторитета, основывающегося на принципе элаборативного выбора.

Ключевые слова: плохая успеваемость в школе, образование, господство, сопротивление, иррациональность, элаборативный выбор, генеалогия, конструктивизм.