

# PEDAGOGIJA

## PEDAGOGY

---

A. TADIĆ: *Model intelektualne avanture: ka razumevanju Djujijevog progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja*; J. STAMATOVIĆ, Ž. BOJOVIĆ: *Uloge nastavnika u nastavnom procesu*; I. ROKSANDIĆ, J. KOVAČEVIĆ: *Ponašanje gluhih i nagluhih učenika u školi i školsko postignuće*; M. ĐURUŠIĆ, J. GAJIĆ: *Socijalno funkcionisanje učenika sa problemima u ponašanju*.

---

3

---

2016

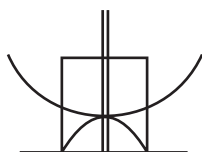
---

GOD. LXXI

Str. 251 – 362

BEOGRAD, 2016.

---



B E O G R A D

**Dr Aleksandar S. TADIĆ**  
*Filozofski fakultet  
Univerzitet u Beogradu*

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXXI, 3, 2016. UDK: 37.013.42/43 37.014.53
--

---

## **MODEL INTELEKTUALNE AVANTURE: KA RAZUMEVANJU DJUIJEVOG PROGRESIVIZMA IZ PERSPEKTIVE KRITIČKIH KONCEPCIJA VASPITANJA<sup>1</sup>**

---

**Rezime:** *Neposredan povod za izbor teme rada je stogodišnjica objavljivanja Djuijeovog (John Dewey) dela „Vaspitanje i demokratija”, u kome su postavljeni temelji savremene teorije liberalnog obrazovanja. U radu se razmatra argumentacija savremenih teoretičara kritičke orijentacije na tragu Djuijeve vizije vaspitanja i demokratije, kao uporište zahteva za transformacijom obrazovnog sistema i njegovog usmeravanja ka ljudskoj dimenziji, ka podršci pojedincima da ispolje i realizuju svoje potencijale. Način na koji se ideje, koncepti i preporuke autora kritičkih koncepcija vaspitanja ukrštaju, svojevrsna je intelektualna avantura, kako je o tome pisao Žak Ransijer (Jacques Rancière).*

*Polazna osnova je afirmacija emancipatorskog karaktera vaspitanja i obrazovanja, kao faktora očovečenja pojedinaca i društvenog progressa. Autonomna ličnost se ističe kao nosilac pedagoških vrednosti. Kritički se analizira favorizacija tehnoškopskih zahteva u obrazovnom sistemu kojom se ljudska komponenta potiskuje na marginu pedagoškog rada. Zaključuje se da su zahtevi društva vezani za sticanje kompetencija za društvenu reprodukciju legitimni samo ako takav proces istovremeno podržava i emancipaciju pojedinca.*

**Ključne reči:** *Džon Džui, progresivizam, kritička pedagogija, emancipacija.*

### **Uvod**

Rad Kolberga (Lawrence Kohlberg) i Majer (Rochelle Mayer), u kome se razvoj kao cilj vaspitanja analizira iz etičke perspektive, značajan je iz više aspekata.

---

<sup>1</sup> Rad predstavlja rezultat rada na Projektu (broj 179020) pod nazivom *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* Učiteljskog fakulteta u Beogradu (2011–2016), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Jedan od njih je i klasifikacija koncepcija (ideologija) vaspitanja u tri pravca (toka). Navodi se da pedocentrički *romantičarski pravac* potiče od Žana Žaka Rusoa (Jean-Jacques Rousseau), koji je smatrao da je dete po prirodi dobro, a da sve što je zlo i devijantno nastaje pod uticajem društvenih uslova. Kao savremeni predstavnik ovog pravca navodi se Aleksandar Nil (Alexander S. Neill), osnivač Škole „Samerhil”. Za sociocentrički *pravac transmisije kulture* navodi se da je „zasnovan na klasičnoj akademskoj tradiciji Zapadnog obrazovanja” (Kohlberg & Mayer, 1972: 452–453) i da kao osnovni zadatak vaspitača vidi prenošenje kulturološki određenih znanja, veština, društvenih i moralnih pravila. U savremenoj literaturi prepoznaju ga u naglašavanju značaja obrazovne tehnologije i bihevioralne modifikacije u pedagoškom radu. Za *progresivizam*, kao treći pravac, navode da se oslanja na pedagoško delo Džona Djuija (John Dewey), koji je smatrao da razvoj ličnosti, kao cilj vaspitanja, zavisi i od delovanja pojedinca i od uticaja sredine u kojoj se ovaj proces odvija. I u novijim analizama savremenih koncepcija vaspitanja i njihovih klasifikacija u domaćoj literaturi (Bodroški, 2000; Potkonjak, 2003; Tadić, 2015; Trnavac, 2005) Djuijeva koncepcija vaspitanja označava se kao jedna od najznačajnijih u pokušaju da se prevaziđu protivrečnosti i jednostranosti pedagoških pravaca nazvanih pedocentrički i sociocentrički.

Djui je nastojao da prevaziđe ekstremna stanovišta, da izbalansira antinomijske protivrečnosti u ciljevima vaspitanja. Kao poseban zadatak vaspitno-obrazovnog procesa navodio je borbu za ostvarenje cilja u kojem bi socijalna efikasnost i lična kultura bili sinonimi, a ne suprotnosti (Djui, 1936; Djui, 1971). Zadatak škole je da svakoga razvija kao individuu, ali *putem realnog života u zajednici*. Djui je kritikovao veštačku razdvojenost akademskog života u učionici i realnog života van nje. Ističe da je učenje kvalitetnije ako se odvija u životima učenika, da nastavne zadatke treba koristiti za izučavanje i rešavanje realnih životnih problema i da je neophodno razred transformisati u smislu uključivanja i uvažavanja ličnih životnih iskustava učenika u nastavni proces. U njegovoj koncepciji vaspitanja više se naglašava uloga pojedinca nego u sociocentričkim koncepcijama vaspitanja, što se vidi i u polaznim stavovima: *vaspitanje je život* (pravi život, a ne priprema za budući život) i *učiti radeći* (ne davati učenima gotova znanja, već im omogućiti da kroz lično iskustvo, sopstvenom aktivnošću, radeći, rešavanjem životnih problemskih situacija stiču i proveravaju istinitost stečenih znanja). Osnova svakog vaspitanja je aktivnost pojedinca. Pošto u školi treba razvijati mišljenje kao instrument čovekovog delanja (a ne ono kome je cilj sticanje znanja), a taj proces je individualan, onda je aktivnost u vaspitanju, u stvari, samoaktivnost. Mora se poći od potreba vaspitanika i interesovanja koja ispoljava. S druge strane, pridaje se veći značaj zajednici nego u pedocentričkim pedagoškim koncepcijama. U osnovi njegove koncepcije je stav *škola je zajednica*. Naglašava da ne treba zaboravljati da čovek svoj život ostvaruje u zajednici, da u njoj rešava svoje životne probleme i stiče svoje lično iskustvo. Školu shvata kao *životnu zajednicu* koja, pored toga što treba da stvara uslove za sticanje individualnog iskustva svakom učeniku, mora stvarati uslove i da se učenik kao pojedinac, rešavajući realne životne probleme, prilagođava toj zajednici. Cilj školskog rada definisan je socijalnim zadatkom vaspitanja (održavanje i poboljšanje socijalnog života). Škola treba učenike da osposobi da razumeju svoju zavisnost od društva i da prihvate ovu *uzajamnu* (moralnu) *odgovornost*. Njegov zahtev za demokratizacijom odnosa između nastavnika

i učenika i šire posmatrano (u školi i društvu) tumačimo na osnovu sledećih reči: „Moralni ideal, pravila školskog života ne mogu se izvoditi izvan socijalnih veza koje će učenici morati podržavati u stvarnom životu. /.../ potrebno je jasno shvatanje onoga što zahteva društvo i onoga što škola može učiniti da odgovori na potrebe socijalne sredine” (Djui, 1936: 50).

Za razumevanje navedenog načina argumentovanja dijalektičkog odnosa interesa društva i pojedinca u vaspitno-obrazovnom procesu značajnim smatramo njegovo shvatanje da je neophodno ponašanje čoveka posmatrati sa socijalnog stanovišta ukoliko želimo da saznamo *šta da radimo u vaspitnom procesu*, ka kojim rezultatima i ciljevima da težimo: „Sociologija istražuje ono šta jedinka radi i šta mora raditi kao član organizma čija je funkcija” (Ibid., 45). Uz to, kada se bavimo načinima na koji se osoba ponaša, razlozima zbog kojih se ponaša na određeni način i *kako da postignemo određene ciljeve*, nalazimo se na psihološkom terenu. Navodi: „Ako želimo različite radnje od onih koje smo dobili, treba da izmenimo njihov proizvodni mehanizam” (Ibid., 44). Ne suprotstavlja jedinku i društvo, već iz različitih aspekata razmatra određivanje ciljeva kojima težimo i traženje sredstava kojima ih može ostvariti.

*Vaspitanje i demokratija*, najznačajnije pedagoško delo Džona Djuija, prvi put je objavljeno 1916. godine. Vaspitanje i demokratiju je shvatao kao međuzavisne procese koji vode do individualnog razvoja i društvenog napretka. Demokratiju ne svodi na oblik vladavine, već je određuje kao oblik zajedničkog života i zajedničke razmene iskustava. Smatrao je da demokratiju može izgraditi samo građanski nastrojeno stanovništvo, i da su vaspitanje i obrazovanje osnovna snaga društvenog napretka. Vrednost nekog oblika društvenog života procenjuje se prema tome u kojoj meri svi članovi grupe dele njene interese. Takvim shvatanjem naglašava se potreba povećanja broja učenika u razredu koji dele interese na taj način što će svaki svoj rad usklađivati sa radom drugih, sudeći o tuđoj delatnosti „da bi sopstvenoj radnji odredili smisao i pravac” (Djui, 1971: 64). Vaspitanje, kao društveni proces, treba da oslobađa sposobnosti jedinke kako bi se neprestano razvijala u pravcu društvenih ciljeva. To je jedini način da se dosledno primeni demokratsko merilo vaspitanja. Vaspitanje kod pojedinca treba „da budi lično interesovanje za društvene odnose i kontrolu, i formira one navike duha koje obezbeđuju društvene promene, a da pri tome društvo ne izlaže anarhiji” (Ibid., 72). Smatramo da su u proteklih 100 godina najznačajniji doprinos razjašnjavanju, popularizaciji i dograđivanju Djuijeovog psihološkog stanovišta dali Žan Pijaže (Jean Piaget), Lorens Kolberg – predstavnici kognitivno-razvojne psihologije, kao i Edvard Disi (Edward Deci) i Ričard Rajan (Richard Ryan) – autori teorije samoodređenja (Self-Determination Theory), dok bi se sociološki aspekt mogao razumeti kroz naočare teoretičara kritičke orijentacije. Navedeno je povod da predstavimo ideje autora koji bi se mogli svrstati u predstavnike savremenih kritičkih koncepcija vaspitanja, koje mogu biti korisne za tumačenje i unapređenje pedagoške prakse.

### **Kritičke koncepcije vaspitanja na tragu Djuijeve vizije vaspitanja i demokratije**

Začetnicima kritičke pedagogije, u okviru koje ćemo razlikovati više koncepcija vaspitanja, smatraju se autori kritičkih teorija društva okupljenih u tzv.

Frankfurtskoj školi (prema Institutu za socijalna istraživanja na Univerzitetu u Frankfurtu), razvijanoj od tridesetih godina XX veka. Maks Horkhajmer (Max Horkheimer), Teodor Adorno (Theodor Adorno) i Herbart Markuze (Herbert Marcuse) razvijaju ovu orijentaciju na stanovištu Karla Marksa (Karl Marx) o socioekonomskim nejednakostima kao suštinskom društvenom problemu. Slagali su se da škole neguju vrstu autoriteta zasnovanog na moći (hijerarhiji) i naglašavaju neophodnost izgradnje društvene svesti usmerene ka promenama i društvenoj transformaciji (Breuing, 2011). Ova škola krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina XX veka ima veliki uticaj, posebno se ističu ideje Jirgena Habermasa (Jürgen Habermas), koji je usmerio teorijski rad na oblast komunikativnog delovanja. U isto vreme pokret se razvija širom sveta. U Latinskoj Americi ključni predstavnici su Paulo Freire (Paulo Freire) i Ivan Ilič (Ivan Illich). U Severnoj Americi to su Džerom Bruner (Jerome Bruner) i više autora čiji pristup počiva na logici teorije društvene reprodukcije unutar neomarksističke tradicije: Anri Žiru (Henry Giroux), Piter Meklaren (Peter McLaren) i Majkl Epl (Michael Apple). Navedeni autori uglavnom formulišu kritičke koncepcije vaspitanja, sintetizujući osnovne ideje Djuijeve pedagogije i Frankfurtske škole. Osnovna premisa neomarksističke varijante kritičke pedagogije je da sistem formalnog obrazovanja u modernom društvu omogućava održavanje i reprodukciju eksploatatorskog kapitalističkog sistema (Breuing, 2011; Handelsman, 2011; Muro, 2012). Kritika je usmerena na podređivanje humanih vrednosti zahtevima za efikasnošću i tehnološkom napretku i shvata se kao sredstvo koje pomaže formiranju novih formi demokratskog mišljenja i delovanja. U značajne kritičke teoretičare društva i vaspitanja, mada ovu problematiku sagledavaju iz različitih perspektiva, treba uvrstiti i francuske teoretičare druge polovine dvadesetog veka: Luja Altisera (Louis Althusser), Mišela Fukoa (Michel Foucault), Pjera Burdijea (Pierre Bourdieu), Žaka Ransijera (Jacques Rancière) i Filipa Merijea (Philippe Meirieu).

### **Koncepti hegemonije, reprodukcije i simboličkog nasilja**

Teoretičari kojima se pripisuje kritički pristup na školu gledaju kao na značajnog aktera kulturne i ekonomske reprodukcije, u pogledu načina na koji se sistem nejednake raspodele moći u društvu održava i delom obnavlja transmisijom kulture. *U školama kulturni kapital funkcioniše kao filter u reprodukciji društvene i ekonomske hijerarhije, kroz proces selekcije i poučavanja.* Još su prvi kritički teoretičari društva, poput Markuzea i Adorna, shvatali da „najvažniji oblici dominacije nisu samo ekonomski već i kulturni, i da je pedagoška snaga kulture, sa akcentom na uverenju i ubeđivanju, ključni deo našeg shvatanja politike i načina na koji u delo sprovodimo oblike otpora i društvene transformacije” (Žiru, 2013: 107). Gramši (Antonio Gramsci) *ideološkom hegemonijom* (kulturnom hegemonijom) naziva oblik kontrole putem složenog sistema pravila, zakona, praksi, značenja i vrednosti kojima se održava privid univerzalnosti i legitimiteta institucionalne vlasti i interesa vladajuće elite (kako bi uvećala svoju ekonomsku i političku moć), tj. „oblik kontrole koji ne samo da manipuliše svešću nego i sačinjava i prožima sva dnevna iskustva koja oblikuju ponašanje pojedinca” (Gramsci, 1971; prema: Žiru, 2013: 35). Hegemonija se definiše i kao organizacioni princip, ili pogled na svet, koji putem mehanizama ideološke kontrole i socijalizacije dopire do svih životnih pora i obezbeđuje društvenu

(klasnu, kulturnu) reprodukciju (Braa & Callero, 2006). I Majkl Epl se usredsređuje na koncept *hegemonije*, pod kojim podrazumeva da se kontrola škola, znanja i svakodnevnog života ne sprovodi samo otvorenim ekonomskim podelama i manipulacijom, već je kontrola „ugrađena i u konstitutivna načela, kodove, i naročito u zdravorazumsku svest i prakse na kojima naši životi počivaju” (Apple, 2012a: 57). Naglasak je na kontroli kulturnih resursa. Hegemoniju, poput drugih predstavnika kritičke pedagogije, shvata kao oblik društvene kontrole pomoću ideoloških struktura (poput trgovačkih lanaca, crkvi, porodica i škola) koje pojedincima prenose sistem vrednosti, stavova, ponašanja, uverenja i moralnosti koji održavaju reprodukciju uspostavljenog socijalnog reda i klasnih interesa koji ih kontrolišu.

*Pedagogija obespravljenih*, kulturna knjiga Paula Freirera, prvi put je objavljena 1969. godine. Ostvarila je značajan uticaj na teoretičare vaspitanja i praktičare, ne samo u Brazilu i zemljama Trećeg sveta već i u razvijenim državama. U SAD su njegove ideje i dalje veoma aktuelne. Njegova teorija je politična, usmerena ka društvenim promenama i načinima na koje se mogu poboljšati životi i stanje prava marginalizovanih ljudi, tj. umanjiti njihovo ugnjetavanje. Ističe da nastavnik i učenik treba zajedno da rešavaju probleme na *jednakim pozicijama*, odnosno kritiku uverenja da nastavnik poseduje apsolutno znanje i autoritet u odnosu na one koji znanje ne poseduju (Freire, 2002). Suprotstavlja dva koncepta obrazovanja, jedan, ugnjetavačima omiljen *bankarski koncept* i drugi, emancipatorski orijentisan, *koncept postavljanja problema*. U bankarskom konceptu obrazovanja učenici su tretirani kao prazne posude, u koje nastavnici mogu skladištiti znanje, poput depozita u banci (Ibid.). Ideološku, klasnu pozadinu ovakvog koncepta opisuje na primeru nastavnika kome se pripisuje pozicija apsolutnog znanja (uvek je on *onaj koji zna*), i učenika u poziciji apsolutnog neznanja. Ovo je pitanje koje u središte svojih kritičkih koncepcija vaspitanja stavljaju i drugi pomenuti autori. Bruner navodi da je neophodno preformulisati *olinjalu koncepciju obrazovanja*, prema kojoj se nastava uklapa „u kalup u kojem jedan – pretpostavlja se – sveznajući nastavnik izrijeком kazuje ili pokazuje učenicima-neznanicima nešto o čemu oni – pretpostavlja se – ništa ne znaju” (Bruner, 2000: 34). I Ransijer kritikuje uobičajeno shvatanje nastavnika kao stručnjaka, kao neprikosnoveni autoritet, kao subjekta koji iz pozicije *onoga ko zna, vlasnika znanja*, to *znanje prenosi na učenike* – što ga čini nejednakim u odnosu na onoga koji ne zna, obezbeđuje mu *poziciju više inteligencije* (Rancière, 2010b). Reč je o statičnom konceptu nastavničke profesije koji odgovara konzervirajućoj, reprodukcioništkoj ulozi vaspitanja u društvu. Nastavnik zvanično odobrene programske sadžaje samo isporučuje učenicima kao konzervativne i nepromenljive narative. Učenik je u pasivnom položaju, nije mu u nastavi omogućena participacija kako bi do znanja dolazio samostalno ili u interakcijskom procesu. Na taj način između učenika i sveta postavljen je nastavnik, koji učeniku nudi propisanu verziju sveta, kojoj ovaj treba da se prilagodi. Svet se predstavlja kao unapred dat, takav kakav jeste, i pojedinci samo treba da ga takav prihvate. Sa nastavnikovom pozicijom apsolutnog znanja povezan je i njegov autoritet, koji Freire shvata kao *autoritet društvene kontrole*. Takva pozicija je izraz *ugnjjetavanja* u razredu (vlasnika kapitala, nastavnik je samo posrednik) i vodi dehumanizaciji i otuđenju, kako učenika, tako i nastavnika. U suprotnom, emancipatorskom konceptu učenici kritički misle o realnosti i sposobni su da je transformišu, tako da se njihova ljudskost ne poriče. Nikada, zapravo, nemamo

situaciju u kojoj će nastavnik znati sve, a učenik ništa. To je pristup koji podrazumeva da nastavnik i učenik zajedno pristupaju problemu i zajedno pokušavaju da ga reše. Kritički shvaćena pedagogija omogućila bi učenicima da preusmere pažnju na suštinu, što naziva *osveščivanjem*. Može pomoći ljudima da se emancipuju od ugnjetavačkih, eksploatatorskih struktura. Veštine, znanja i moć emancipovanog nastavnika shvataju se kao sredstva transformacije društva. Anri Žiru, pod snažnim uticajem pedagoških ideja Paula Freirea, kritičku pedagogiju prvenstveno sagledava iz političkog aspekta kao vid *praktikovanja slobode*, koji za cilj ima stvaranje doživljaja smislenosti života kod svakog pojedinca u razredu, ali i unapređenje opšteg dobra i stvaranja prave demokratije. Emancipaciju shvata kao sposobnost kritičkog mišljenja, tj. sposobnost da se napravi iskorak iz ukalupljenih načina razmišljanja i da se neke pretpostavke procenjuju iz ugla njihovog nastanka, razvoja i svrhe. Kritičko mišljenje „se mora shvatiti kao suštinski politički čin” (Žiru, 2013: 63). Pedagošku osnovu kritički orijentisanih obrazovnih programa vidi kao „politički projekat koji obezbeđuje uslove za ličnu autonomiju, a oslobađanje i slobodarsku praksu postavlja za opšti cilj” (Ibid., 226). Zalaže se za podsticanje saosećanja i razumevanja prema drugima u razrednoj i drugim zajednicama kojima pripadaju, prepoznavanje autoritarnih tendencija u njima, preispitivanje opšteprihvaćenih ubeđenja i mitova koji daju legitimitet *prastarim i obesnažujućim* društvenim praksama i razmatranje mogućnosti ličnog i društvenog delovanja sa ciljem demokratizacije tih zajednica.

Baveći se dinamikom ideološke dominacije, Epl navodi da je obrazovanje na važne načine povezano sa reprodukcijom postojećih društvenih odnosa, ali naglašava kritički pristup problemu, koji se „mora odupreti svođenju svakog problema na ekonomske oblike kontrole i ‚determinacije’” (Apple, 2012a: 34). Potrebno je direktno pristupiti kulturnoj i ideološkoj dinamici koja nije svodiva na ekonomske odnose, mada očigledno trpi njihove uticaje. Citira Bernštajnove tvrdnje: „Strukturiranje znanja i simbola u našim obrazovnim institucijama je blisko povezano sa načelima socijalne i kulturne kontrole u društvu” (Bernstein, 1975; prema: Apple, 2012a: 52). Za Burdijea, *kulturna reprodukcija* predstavlja socijalni proces kroz koji se kultura reprodukuje preko generacija putem socijalizacije i kroz uticaj institucija. Školski sistem se, kada generiše socijalnu nejednakost, javlja u funkciji ideologije koja legitimise dati sistem. Društvena selekcija se sprovodi pod plaštom tehničke selekcije. I u modernim društvima, koja neprestano ističu svoju *odanost demokratskim ideologijama*, škole proizvode sve više *kvalifikovanih* pojedinaca, u skladu sa zahtevima ekonomije, a „obrazovni sistem krije svoju društvenu funkciju legitimizovanja klasnih razlika iza svoje tehničke funkcije proizvodnja kvalifikacija” (Burdije i Paseron, 2012: 89). Legitimizacija se vrši kroz prikrivanje činjenice da školske hijerarhije koje obrazovni sistem proizvodi reprodukuju društvene hijerarhije. Savremena škola bolje nego ikad ranije doprinosi „reprodukciji ustanovljenog poretka, jer bolje nego ikad ranije uspeva da prikrije funkciju koju obavlja” (Ibid., 91). Obrazovni sistem obavlja svoju ideološku funkciju legitimizacije postojećeg poretka samo zahvaljujući tome što to *remek-delo društvene mehanike* vešto sakriva. Prikrivanje društvenih funkcija koje obavlja obrazovnom sistemu omogućava da te funkcije obavlja još uspešnije.

Ovu vrstu ideološke prevlasti jedne društvene grupe koja svoj uticaj vrši preko institucija sistema Burdije naziva *simbolička dominacija*. Školovanje vidi kao čin *simboličke, kulturne prinude* (nasilja) kojim društvo reprodukuje društvenu

nejednakost. Obrazovni sistem, kao institucija simboličke vlasti, putem školske selekcije i hijerarhizacije obavlja bitne društvene funkcije. On doprinosi održavanju i legitimizovanju strukture klasnih odnosa i serijski proizvodi identično programirane pojedince, opremljene zajedničkim obrascima mišljenja, opažanja, vrednovanja i delovanja. Školske hijerarhije delimično proizilaze iz društvenih hijerarhija i doprinose odbrani, legitimizaciji i reprodukciji društvenih hijerarhija. Škola retko pribegava fizičkoj prinudi (represivnim merama), jer je uočljiva, već to radi na suptilniji način. Reč je o blagom, suptilnom, neosetnom i nevidljivom nasilju koje se ispoljava putem komunikacije u svakodnevnim odnosima u učionici, a ima značenje društvenog potčinjavanja. Koreni školskog simboličkog nasilja nalaze se u strukturi odnosa između nastavnika i učenika, koji su zasnovani na tradicionalnoj predstavi da učenike treba nadgledati, kontrolisati, primoravati i savladavati. Simboličko nasilje se dobrovoljno trpi, jer navodno dolazi od institucije koja je za dobro deteta. Suština ovakvog nasilja je da se ono zaboravlja kao takvo (Radovanović, 1997). I Epl smatra da škola, time što sve učenike tretira kao jednake (jednake mogućnosti pristupu kulturnom kapitalu), na skriveni način favorizuje one koji su prethodno stekli jezičke i društvene kompetencije koje dominantna kultura podrazumeva, čime škole „prihvataju kao prirodno nešto što je zapravo društveni dar, to jest, kulturni kapital” (Dale, 1976; prema: Apple, 2012a: 107). Na taj način škole se stavljaju u službu reprodukcije postojeće distribucije moći u društvu. U krajnjem ishodu, iz perspektive opisane kritičke tradicije, škole latentno obnavljaju kulturne i ekonomske nejednakosti, mada im to nije namera” (Apple, 2012a: 109).

### **O shvatanjima jednakosti**

U kritičkim koncepcijama vaspitanja kao ključni problem razmatra se dilema da li kod deteta potreba za samoodređenjem postoji od samog početka, ili se naknadno izgrađuje vaspitanjem (problem *subjekta*). Samoodređenje se ne javlja samo kao najvažniji cilj pedagoškog procesa, nego šire kao jedino važeći organizacioni kriterijum. Smatra se da ne postoje prirodne razlike među pojedincima, da pojedinci nisu izolovani umovi različitih kapaciteta kojima se dodaju umeća. Dominantan je argument da su mentalne aktivnosti smeštene „unutar više-manje potpomažućeg kulturnog okruženja” (Bruner, 2000: 78). Navedena uverenja poslužila su kao naučni oslonac za brojne inicijative u Francuskoj (uticaj Burdijeovih pogleda) gde je traženo *olakšavanje* školskog programa kako bi se omogućilo učestvovanje emigrantske i defavorizovane dece, ili u SAD (npr: u kompenzatornom projektu *Head Start*). Ovakve inicijative jednakost vide kao cilj ka kome se ide, kao rezultat emancipatorske i egalitarističke vaspitne prakse.

Ransijer u knjizi *Učitelj neznanica*, izlažući teoriju Žozefa Žakotoa (Joseph Jacotot), osporava takvu argumentaciju i ističe da bi *jednakost* trebalo shvatiti kao polaznu osnovu, „kao aksiom od koga se kreće” (Rancière, 2010a: 3), a ne kao ishod vaspitanja. Ransijer, radikalni savremeni *misilac emancipacije i egalitarnosti*, ističe da su inteligencije svih ljudi jednake, bili mi nastavnici ili učenici, profesori univerziteta ili radnici u fabrici. „*Nesposobnost* je fikcija koja strukturira objašnjavalačko poimanje svijeta” (Rancière, 2010b: 14), označitelj (u Altiserovom određenju) koji omogućava reprodukciju društvenog poretka, poput ostalih podvala iz *pedagoškog mita* o svetu



podeljenom na zrele i nezrele, sposobne i nesposobne, pametne i glupe pripadnike razredne zajednice, ali i društva u celini. Jednakost inteligencija ne znači jednaku vrednost svih manifestacija inteligencije, već jednakost inteligencije po sebi, koja podrazumeva da *svako ljudsko biće može da nauči sve* (što ga interesuje, motivisan ličnim razlozima i ohrabren napretkom koji ostvaruje) „posmatranjem i upoređivanjem jedne stvari sa drugom, znaka sa činjenicom, znaka sa drugim znakom” (Rancière, 2010a, str. 15). Uloga nastavnika nije da podučiti, da znanja direktno prenosi i objasni (*logika pedagoga zaglupljiivača* – jedna inteligencija podvrgnuta je drugoj), već da pruži podršku *intelektualnoj emancipaciji* učenika uvažavajući njegove motive, podstičući trud i zalaganje, priznajući mu intelektualnu jednakost sa samim sobom i svima drugima. To podrazumeva novu logiku pedagoškog odnosa, ukidanje hijerarhije pozicija i *mutaciju ustaljenih društvenih uloga*: „uloga dodeljena učitelju je ukidanje distance između sopstvenog znanja i neznanja onoga ko ne zna” (Ibid., 13). Svaka inteligencija za sebe treba da obavlja aktivnosti prevođenja jednih znakova u druge, da ih upoređuje i na osnovu toga saopštava svoje *intelektualne avanture* (šta su videli i šta misle da su videli i šta mogu da urade sa tim) i gradi razumevanje onoga što druga inteligencija pokušava da joj saopšti (kroz uzajamnu razmenu i proveru). Ističe da nisu pojedinačni postupci nastavnika ti koji *emancipuju* ili *zaglupljuju*, već načelo jednakosti ili nejednakosti na kojima počivaju. Nastavnici zaglupljiivači žele da ih učenici slušaju, da im zapovedaju, da stalnim povezivanjem i upoređivanjem inteligencija nameću svoju volju, da ih nateraju na delovanje. I u takvoj situaciji, hijerarhija pozicija se podvaljuje kao hijerarhija inteligencija.

Inferiornost drugog shvata kao posledicu „okolnosti koje ga nisu prisilile da od sebe da još više” (Rancière, 2010b: 89). U navedenoj rečenici, prisila nije shvaćena kao prinuda, već kao usmeravanje na aktivnosti koje učenicima pružaju mogućnost za aktivizam i emancipatorsko angažovanje. Onaj koji ne zna sam može naučiti čak i ono što učitelj ne zna „ako učitelj veruje da on to može i ako ga obaveže da ostvari svoju sposobnost” (Ibid., 24). Na osnovu prethodno navedenog, Ransijer emancipaciju shvata kao osvešćivanje pojedinca kao po prirodi intelektualnog bića, tj. „svijest o prirodnoj jednakosti koja otvara put svakoj pustolovini u zemlji znanja” (Ibid., 38). Pozivajući se na Žakotoa, koji je Dekartovu misao *Mislim, dakle jesam* preformulisao u *Čovek sam, dakle mislim*, Ransijer navodi da „mišljenje nije atribut misleće supstancije, ono je atribut *čovječanstva*” (Ibid., 48). Ne može se govoriti o emancipaciji društva, niti emancipaciji od strane društva (institucije), jer su pojedinci stvarna bića, a društvo fikcija. „Društvo, narod i država uvijek će biti bezumni. No možemo umnožiti ljude koji će se kao pojedinci služiti razumom, a kao građani će znati pronaći najrazumnije moguće umijeće bezumlja” (Ibid., 120–121). Škola, kao ni bilo koja druga institucija, ne može emancipovati ni jednu osobu, ali može stvoriti uslove koji emancipaciju podržavaju. Emancipovati se znači „naučiti biti jednak među ljudima u nejednakom društvu” (Ibid., 160). Emancipacija se osvaja kroz samostalno poučavanje (*metoda autodidaktike*), kroz mišljenje o jednakosti, ona ne može biti objašnjena. Svako se može emancipovati i objaviti drugima takvu *dobrobit*. Lični doživljaj emancipovanosti omogućava otklon od *komedije inferiorni – superiorni*. Samo onaj ko je emancipovan „može bez problema shvatiti da je društveni poredak u potpunosti konvencionalan i samo se on može pokoravati superiornima znajući da su mu jednaki” (Ibid., 132).

## **O mogućnostima transformacije obrazovnih institucija**

Epl naglašava da, kada se razmatraju mogućnosti i načini promena u funkcionisanju škola, ne smeju se zanemariti činjenice da „forma i sadržaj obrazovanja trpe uticaj ili su determinisani postojećim sistemima (političkog) odlučivanja i (ekonomskog) održavanja” (Apple, 2012a: 98). Zbog toga je neophodno zdravorazumska značenja, prakse i odluke u školama dovoditi u vezu sa ideološkim i institucionalnim aparatom koji škole okružuje. I *najdobronamerniji* reformski pokušaji mogu imati štetne posledice „ako takvi pokušaji da se društvo promeni intervencijama na obrazovanju skreću pažnju sa suštine problema, jer generišu i legitimizuju ideologiju da škole mogu rešavati probleme koji nisu nastali u sektoru obrazovanja” (Ibid., 123). Vrednosti, koncepcije, načela, ideje i kategorije (oznake) u obrazovanju nisu *prirodne*, unapred date, već ideološke. Da bismo ih razumeli, neophodno ih je postaviti u taj društveno-ekonomski kontekst. U škole ulaze iz šireg društvenog okruženja, postojećih ekonomskih, društvenih i kulturnih organizacionih obrazaca, koje odlikuje manipulativna klima (strukture ideološke dominacije) i dovode do izgradnje i učvršćivanja obrazaca interakcije „koji ne odražavaju nego, štaviše, otelovljuju interese stratifikacije, nejednake moći, izvesnosti i kontrole, a koji dominiraju svešću u razvijenim korporativnim društvima” (Ibid., 320). I Burdije je isticao da obrazovanje, shvaćeno kao *proizvodnja za proizvođače*, treba zaštititi od pritiska tržišta (prema: Vujisić Živković, 2006: 279).

Kada je reč o reformskim merama, Epl smatra da se njihovo stvarno funkcionisanje mora tumačiti sa aspekta reprodukcije. Navodi da je pogrešan zaključak na koji nas može navesti ideja reprodukcije, da „ne postoji (i možda ne može postojati) mogućnost pružanja znatnijeg otpora takvoj sili” (Apple, 2012a: 339), iako je u društvu i među nastavnicima sve prisutniji *neodređeni osećaj opšteg propadanja* (mnogi ne uočavaju potrebu za emancipacijom, kako navodi, iz razloga što su osnovne kategorije korporativne logike duboko usađene u naš *zdrav razum*). Naglašava da obrazovne institucije spadaju među glavne mehanizme kojima se moć održava, *ali i dovodi u pitanje*. „Obrazovne institucije i načini na koje su one organizovane i kontrolisane integralno su povezani sa načinom na koji određeni ljudi osiguravaju pristup ekonomskim i kulturnim resursima i moći” (Ibid., 7). Ističe značaj demokratskih pokušaja da se unaprede prava ljudi u pogledu kontrole politika i praksi u školstvu i neoliberalnog insistiranja na tržištu i privatizaciji. Cilj ovih demokratskih pokušaja suštinski je zasnovan na *viziji demokratije kao obrazovne prakse* i odnosi se na „*proširenje političkog*, oživljavanje demokratske prakse iznalaganjem načina da se podstakne javna rasprava, debata i pregovaranje” (Apple, 2012b: 157). Kao rezultat ovakvih pokušaja navodi i „školstvo utemeljeno na načelima demokratije i participacije” (Ibid., 21), pri čemu demokratiju shvata u širem smislu, tako da nudi realistične alternative *osakaćenoj verziji sužene demokratije* koja se praktikuje u režimu neoliberalizma. Reč je o viziji *radikalne, kulturne demokratije*, do koje se po njegovom mišljenju dolazi reformskom borbom u učionicama i školama u pokušaju da se stvori sistem obrazovanja „koji će služiti svakom detetu i svakoj zajednici” (Apple, 2012a: 22). Kao jedan od osnovnih uslova za emancipaciju navodi „sposobnost da ‚vidimo’ stvarno funkcionisanje institucija u svojoj njihovoj pozitivnoj i negativnoj složenosti, da osvetlimo kontradikcije u postojećim pravilnostima i, konačno, da

pomognemo drugima (i dopustimo im da nam pomognu) u ‚podsećanju‘ na mogućnosti spontanosti, izbora i modela upravljanja zasnovanih na jednakosti” (Ibid., 344).

Uz kritikovanje temeljnih ideoloških i ekonomskih pretpostavki kojima su današnje škole oblikovane, neophodnim se smatraju konkretni pokušaji da se te institucije, bar delimično, učine humanijim. U tom smislu i ukazuje na put da se od zalaganja za modele obrazovanja koji nam služe kao *izgovor da menjamo individue* (pristup zasnovan na bihevioralnoj modifikaciji, dakle, modela koji se svode na „pervertirani mehanizam društvene kontrole” (Ibid., 346), pređe na razradu i primenu modela kojima se menja društvena i intelektualna struktura škole „na način koji će je učiniti odgovornijom i otvorenijom za potrebe učenika” (Ibid., 345). I Žiru razmatra načine da se kultura kažnjavanja i netolerantnosti u školama (klima stroge discipline i omalovažavanja) izmeni u „kulturu društvene odgovornosti i empatije” (Žiru, 2013: 128). Pozivajući se na Freirov pedagoški pristup navodi da „svaka progresivna vizija učenja mora da sadrži pedagoške principe koje karakteriše sklonost ka dijalogu, preispitivanju i komunikaciji” (Ibid., 59–60). Obrazovanje se mora transformisati u „projekat emancipacije, duboko ukorenjen u projektu produbljanja i proširenja mogućnosti kritičkog mišljenja, delovanja i demokratije kao takve” (Ibid., 2013: 67), kako bi učenici u učionici stekli „uvid u jedan pravedniji, maštovitiji i demokratskiji život” (Ibid., 233). Smatra da se antidemokratskim silama koje oblikuju državno školstvo može i treba suprotstavljati domišljatošću, jezikom nade koji neće negirati moć (kao mehanizam vlasti), već će je pojmovno redefinisati. Moć kao „pojam u službi pravde, ravnopravnosti i slobode” (Ibid., 12) i mehanizam društvene transformacije čiji su nosioci učenici, studenti, nastavnici i intelektualci. Kao jedan od glavnih zadataka održive kritičke pedagogije navodi stvaranje jasnih alternativnih modela radikalnih demokratskih odnosa na velikom broju različitih mesta. Svoj stav obrazlaže i rečima Šantal Mufe: „Nama je potrebna prevlast demokratskih vrednosti, što zahteva umnožavanje demokratskih praksi koje se institucionalizuju u još veći broj društvenih odnosa, tako da se mnoštvo pozicija subjekta može formirati kroz demokratsku matricu” (Mouffe, 1988: 18; prema: Žiru, 2013: 112).

Ivana Momčilović (2010) na primeru škole frankofonske zajednice u Limerleu (Belgija, fr. *Projet d'école différente en Communauté Française*<sup>2</sup>), koja je organizovana i na osnovama Ransijerovog razumevanja emancipacije u školskom kontekstu, daje svoje viđenje odgovora na pitanje da li u sintagmi „škola demokratije” reč „demokratije” može biti napisana bez navodnika. Njeni zaključci su, u pogledu toga, vrlo optimistični. Ovaj projekat *drugačije škole* u osnovi ima novi tip organizacije i mišljenja, mišljenja kroz akciju i organizaciju, mišljenja nove vrste društvene i kolektivne participacije i stvaranja. Projekat ne eksplikativne, već istraživačke pedagogije, razvijen nakon opservacija škola sličnog tipa u Francuskoj, sagledava novi odnos škole i demokratije i praktično opravdava vizije *škole za sve*. U okviru filozofskog, političkog i pedagoškog projekta koji je dobio podršku Belgijskog ministarstva obrazovanja u septembru 2009. godine otvorena je prva škola ovakvog *samoupravnog tipa*. Emancipatorski karakter uočljiv je i u organizaciji prostora i ocenjivanju znanja u školi kao ključnim društvenim mehanizmima disciplinovanja, nadzora i stratifikacije.

---

<sup>2</sup> Srednja škola *Nomadski pedagogija* (Pédagogie nomade).

Bruner je alternativu video u podržavanju autonomije škola i profesionalne autonomije nastavnika (Vujisić Živković, 2006). Na širem planu, smatra da bi napredak i bogaćenje zemlje, ukoliko bi šira kultura prihvatila izazov da postane *uzajamno ispomazuća zajednica*, rezultirali novim obrascem ravnopravnije distribucije nacionalnog bogatstva (boljim radom škola bogati ne bi postali bogatiji, a siromašni siromašniji). Odnosno, ne bi došlo do obnavljanja kulture kakva je do tada bila. Odavde sledi i njegov zaključak da zemaljama razvijenog sveta nije potrebna samo obnova znanja i sposobnosti koja neku zemlju čine konkurentnijom na nekom tržištu, već i razmišljanje o onome što je on nazvao *školskom kulturom* (koju karakteriše stvaranje učeničkih zajednica i saradničko, aktivno, zajedničko učenje, posvećeno konstrukciji značenja). „Takve grupe nisu samo mesto za poučavanje nego i žarište identiteta i uzajamno ispomazućeg rada. Neka te škole budu mesto za praksu (a ne proklamaciju) kulturne uzajamnosti” (Bruner, 2000: 91). Uz takvu praksu, škole počinju da liče na *kontrakulture* – središta negovanja nove svesti o tome kako izgleda živeti u modernom društvu. Ističe da navedeno podrazumeva ne samo promenu *škole kao kulture učenja* već i promenu uloge nastavnika u toj kulturi. „Izazov je krenuti dalje od propisa, usmeriti se na obnovu i učiniti nastavnike punim saučesnicima u tom procesu” (Bruner, 2000: 95). Najvažniji zadatak bilo kog pokušaja reforme demokratskog tipa jeste uključivanje nastavnika u raspravu i oblikovanje promene, pa je preko potrebno učiniti nastavnike, na svim nivoima, partnerima u transformaciji.

### **Zaključna razmatranja**

Decenijama unazad se govori o neophodnosti osposobljavanja nastavnika za planiranje i realizovanje vaspitno-obrazovnog rada kao interakcijskog procesa, za zajednički rad sa učenicima, negovanje saradničkih odnosa i demokratske klime u razredu. Pedagoške ideje Džona Djuija našle su odgovarajuće mesto u savremenim kritičkim koncepcijama vaspitanja. Teoretičari kritičke orijentacije posvećeni su emancipatorskim imperativima samoosnaživanja i društvene transformacije. Funkcionisanje razreda kao pravedne zajednice vidi se kao laboratorija za stvaranje pravednijeg društva. Kao osnovni elementi takve zajednice navode se: „utemeljenost na životima učenika; kritičnost; multikulturalnost, antirasizam, zalaganje za pravednost; participacija i uvažavanje ličnih iskustava; optimizam, radost, ljubaznost, maštovitost i vizionarstvo; aktivizam; akademska posvećenost i kulturalna osetljivost” (Bigelow et al., 1994: 4; prema: Katz & Ryan, 2010: 128). Djujeva zalaganja da se učenici podstiču da kritički sude o stvarnosti, jer je verovao da se kritičkim pristupom svet može učiniti boljim, danas se smatraju posebno značajnim.

Kritičku pedagogiju kao pedagoški pravac sačinjen od pojedinačnih koncepcija vaspitanja, od kojih smo neke ukratko predstavili, karakteriše nastojanje da se represivne strukture u društvu transformišu primenom demokratskog i aktivističkog pristupa nastavi i učenju (Braa & Callero, 2006). Navedene pedagoške ideje danas vidimo kao značajne i aktuelne, posebno one koje se odnose na demokratizaciju škole, jednakost i humanizaciju odnosa u školskom kontekstu uz preispitivanje vrednosti koje škola promovise, principa na kojima počiva, njenih vaspitnih i obrazovnih funkcija i odnosa u školi. Podstiču nastavnike na *političku subverziju* putem podriivanja temelja obrazovnog sistema koji manipuliše i njima i učenicima (skriveni kurikulum,

kompetitivnost, mehanizmi selekcije, hijerarhizacije, bihevioralne modifikacije). U tom smislu, predstavnici ovog pokreta kao osnovni pedagoški pojam uvode *emancipaciju*, uz koju se vezuju: osnaživanje, autonomija, samoodređenje, ravnopravnost, pluralizam, humanizam, solidarnost, kao i transformacija, demokratizacija obrazovanja i društva u celini. Značenje pojma emancipacije često se određuje sa aspekta političkih teorija kao oslobađanje od zavisnosti, potčinjenosti, podređenosti, ugnjetavanja, ograničavanja, kao sticanje ravnopravnosti sa onima koji uživaju puna građanska prava. Pedagoške koncepcije usmerene na emancipaciju predstavljaju znak *kontinuiranog očovečenja i osveščivanja vaspitnog procesa* (Trnavac, 1996).

U dokumentima kojima je poslednjih godina uređivan sistem vaspitanja i obrazovanja u Srbiji (i pojedine njegove delatnosti), sa namerom da se tranzicioni proces omogući i ubrza, često su afirmisani značajni ciljevi i principi liberalnog obrazovanja i progresivizam kao pedagoška ideologija. Ipak, primetno je da se obrazovanje ne shvata kao nacionalni prioritet i vektor političkih, ekonomskih i društvenih reformi, već se reformama u ovim sektorima podređuje, uz naglašen neoliberalni pristup baziran na pedagoškoj ideologiji efikasnosti. Nakon rečenog o sto godina dostupnim Djujievim pedagoškim idejama i njihovoj razradi poslednjih decenija u kritičkim koncepcijama vaspitanja, podvući ćemo da progresivizam i liberalno obrazovanje podrazumevaju emancipaciju. Verujemo da je pojedinac sposoban da se oslobodi neposredne uslovljenosti materijalnog, da shvati socijalna pitanja, da je otvoren za učestvovanje u društvu, sposoban da kritički misli, što mu omogućava da poboljša vlastite životne uslove. Emancipatorski karakter procesa učenja ogleda se u podršci zadovoljavanju osnovnih ljudskih potreba pojedinaca i uključivanju individualnog iskustva svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. U takvom pedagoškom kontekstu najveća korist i za pojedinca i za društvo može se očekivati od načina učenja zasnovanih na individualnoj inicijativi, ličnom istraživanju i kritičkoj analizi. Navedeno vidimo kao bazu za razumevanje vaspitno-obrazovnog procesa i kretanje ka idealima jednakosti pojedinaca i približavanja diferenciranom pristupu, koji omogućava da pojedinac i njegove potrebe postanu kamen-temeljac nove obrazovne politike i prakse.

## Literatura

1. Apple, M. W. (2012b). Šta postmodernisti zaboravljaju: kulturni kapital i oficijelno znanje. *Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 82/28, 153–167.
2. Apple, M. W. (2012a). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
3. Bodroški-Spariosu, B. (2000). Shvatanje dečije prirode u pedocentrističkoj pedagogiji – stanovišta Rusoa i Djujija. *Nastava i vaspitanje*, 49 (3), 469–482.
4. Braa, D. & Callero, P. (2006). Critical Pedagogy and Classroom Praxis. *Teaching Sociology*, 34 (4), 357–369.
5. Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 2–23.
6. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
7. Burdije, P. i Paseron, Ž. K. (2012). Reprodukcijska u obrazovanju, društvu i kulturi, *Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 82/28, 67–121.
8. Djuj, Dž. (1936). *Interes i napor – Moral i vaspitanje*, Skoplje: »Nemanja« zadužbinska štamparija Vardarske banovine.

9. Džui, Dž. (1971). *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
10. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*, Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice.
11. Handelsman, R. (2011). Being in the Know: Cultural Reproduction & Standardized Knowledge in an Alternative School Setting. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 89–112.
12. Katz, S. J. & Ryan, D. F. (2010). Critical Educators at Work in Chicago: Connecting Students to Communities. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 127–150.
13. Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449–496.
14. Momčilović, I. (2010). *Škola najboljeg (u nama), tekst o školi baziranoj na pedagoškim metodama Žaka Ransijera*, objavljeno 19. 3. 2010. godine, preuzeto 9. 11. 2012. godine, sa sajta: <http://www.kuda.org/en/node/3033>
15. Muro, A. (2012). Pedagogies of Change: From Theory to Practice, *International Journal of Critical Pedagogy*, 4 (1), 2–17.
16. Potkonjak, N. (2003). *XX vek – ni „vek deteta“ ni vek pedagogije: ima nade – XXI vek*, drugo dopunjeno izdanje, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
17. Radovanović, S. (1997). *Škola i društvena sredina*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
18. Rancière, J. (2010a). *Emancipovani gledalac*. Beograd: Edicija Jugoslavija.
19. Rancière, J. (2010b). *Učitelj neznalica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut.
20. Tadić, A. (2015). *Nastavnički modeli i strategije razredne discipline*, Beograd: Učiteljski fakultet.
21. Trnavac, N. (1996). Disciplina učenika – između pedagogije vođenja i pedagogije emancipacije. U: Slobodanka Gašić Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje (181–194)*, Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
22. Trnavac, N. (2005). Različiti pokušaji klasifikovanja savremenih koncepcija vaspitanja, *Pedagoška stvarnost*, 51 (1–2), 20–32.
23. Vujisić Živković, N. (2006). Školska autonomija i profesionalna autonomija nastavnika, *Pedagogija*, 61 (3), 278–292.
24. Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*, Beograd: Eduka.

\* \* \*

#### MODEL OF INTELLECTUAL ADVENTURE: TOWARDS COMPREHENDING DEWEY'S PROGRESSIVISM FROM CRITICAL CONCEPTS OF EDUCATION CONCEPT

**Summary:** *The reason for choosing the paper title was the hundredth anniversary of John Dewey's book »Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education«, which is significant for sound foundation of contemporary theory of liberal education. In the paper, we are discussing arguments of cotemporary theoreticians of critical orientation, on the trace of Dewey's vision of education and democracy, as a focus for transformation of the educational system and its directing towards human dimension, towards support of the individuals to express and realise their potentials. The way in which ideas, concepts and recommendations of authors of critical concepts are inter-crossed, is a special intellectual adventure, as stated by Jacques Rancière.*

*The starting point is affirmation of emancipator character of pedagogical and educational work as a factor of humanisation of an individual and social progress. Autonomous personality is standing out as a bearer of social values. Favourisaiton of technocratic requirements is critically analysed in the light of educational system in which human component is subordinated to the margin of pedagogical work. It has been concluded that requirements of society are connected to gaining competencies for human reproduction and that they are legitimate only if those processes simultaneously support emancipation of the individuals.*

**Key words:** *John Dewey, progressivism, critical pedagogy, emancipation.*

\* \* \*

**МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АВАНТЮРЫ:  
К ПОНИМАНИЮ ПРОГРЕССИВИЗМА ДЖОНА ДЬЮИ С КРИТИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ  
КОНЦЕПЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Резюме:** *Непосредственной причиной выбора данной темы является сто лет со дня публикации работы "Воспитание и демократия" Джона Дьюи (John Dewey), в которой заложены основы современной теории либерального образования. В статье рассматриваются аргументы современных теоретиков, которые критически обсуждают представления Дьюи воспитания и демократии, как опорного пункта требуемого преобразования образовательной системы и ее ориентации на возможности человека, на поддержку отдельному лицу, чтобы оно вполне могло выразить и реализовать свой потенциал. То, каким образом идеи, концепции и рекомендации авторов, критически ориентированных по отношению к образованию, пересекаются - является своего рода интеллектуальной авантюрой, как об этом выразился Жак Рансьер (Jacques Ranciere).*

*Отправной точкой является подтверждение освободительного характера образования, ибо оно является фактором гуманизации личности и социального прогресса. Автономная личность выделяется как обладатель педагогических ценностей. Критически анализируется фаворитизм в системе образования технократических требований, чем человеческий компонент сдвинут на обочину педагогической работы. Сделан вывод о том, что требования общества, в связи с приобретением компетенций для общественного воспроизводства, только тогда являются легитимными, если такой процесс, одновременно, поддерживает эмансипацию личности отдельного человека.*

**Ключевые слова:** *Джон Дьюи, прогрессивизм, критическая педагогика, эмансипация.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 23. 5. 2016. godine

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 7. 6. 2016. godine