

Jovana Marojević

POSLUŠNA BIĆA: O PEDAGOGIJI KAO PRAKSI ETIKE BRIGE

SAŽETAK

Mnogi autori ističu kako je nužno nanovo osmisliti značenje *obrazovanja čovjeka* koje je u WEIRD društvima zasnovano na tezi o čovjeku kao *homo economicus*-u. Neoliberalna obrazovna agenda je nadasve antropocentrične orijentacije, zasnovana na ideji autonomnih individua, koje u procesu obrazovanja primarno razvijaju kompetencije, podižući svoju i konkurentnost nacionalnih ekonomija. Akademski i vaspitni ciljevi pritom se snažno polarizuju, što je naročito vidljivo u zanemarivanju socijalnih, emocionalnih i moralnih vrijednosti u kurikulumima. S tim u vezi, iz savremenih pedagoških teorija se još dalje protjeruju briga i ljubav, kao konstitutivne pedagoške prakse. To se može očitovati u specifičnom *bezličnom profesionalizmu* u vaspitno-obrazovnom kontekstu, u ukidanju tjelesnosti i emocionalnosti u učenju i pedagoškim interakcijama te u *nebržnim* obrazovnim politikama. Rezultat ovih specifičnih praksi je onto-epistemička nepravda koja prožima sve aspekte bankovno i apersonalno shvaćenih procesa vaspitanja i obrazovanja. Kao svojevrsan kontrarnativ, u radu razmatramo pitanje ljubavi i etike brige (*brige sa*) kao novog demokratskog ideala koji bi mogao revitalizovati i nanovo uspostaviti obrazovanje kao događaj susreta svih sa svima, i sa samima sobom.

KLJUČNE REČI

etika brige, ontoepistemička nepravda, neoliberalna obrazovna politika, kritička pedagogija, spora pedagogija.

Gdje živimo: Antropocen, Capitalocen, WEIRD?

Živimo u svijetu u kojem je 2020. godine antropogena masa bila jednaka biomasi, što možemo uzeti kao simbolički marker antropocena (Crutzen and Stoermer 2000) – geološkog doba okarakterisanog predominantnim uticajem čovjeka; ili da iskoristimo Haravejev koncept, marker kapitalocena (Haraway 2016), koji konotira doba sveprožimajućeg uticaja kapitala na ljudski život i njegovu društvenu organizaciju, a i na prirodu čiji smo dio. U središtu ovih koncepata svakako postoji antropocentrični pogled na svijet, koji je nužno pogled Racionalnog Čovjeka koji je u centru svega, a ujedno *izvan svega*, kao onaj koji „misli, dakle, postoji”, u jednoj vještačkoj i očigledno neodrživoj postavci „Čovjek protiv Prirode” (Taylor 2019),

Jovana Marojević, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet, Studijski program za pedagogiju:
jovanar@ucg.ac.me



i drugim neodrživim dualizmima: razum–emocije, djeca–odrasli, privatno–javno, učenje–igra i slično.

To je svakako i svijet u kojem se kao ideal postavlja način života takozvanih WEIRD¹ društava (Henrich, Heine, and Norenzayan 2010), a koja favorizuju jedan obrazac postojanja nad drugim – obrazac samoupravlji-vog, autonomnog subjekta, potrošača – i jednu formu života nad drugom – ljudske vrste nad svakom drugom (Murriss 2016). Istovremeno, to je doba velike nesigurnosti odrastanja i odraslosti, uslovljene globalnim nemirima, od ratova, zdravstvenih kriza, migracija i slično (Purcell, Page, and Reid 2022). To je i doba u kojemu je vidljiv polaritet između materijalnog i tehnološkog *progrsa* čovječanstva, istovremeno sa raslabljivanjem njegove veze sa sobom, sa drugima i sa zemljom, kroz sve veću socijalnu i moralnu slabost (Kozhevnikova 2022). Nadasve, to je doba nesposobnosti da se povežemo, saosjećamo, dijelimo i saradujemo, i konsekvantno, doba koje prijete da ugrozi (ili ugrožava) dobrobit i djece i odraslih. Napomenimo na porast problema u mentalnom zdravlju djece i mladih, na ono što Hajt (Haidt 2024) naziva *anksioznom generacijom*, ili što Narvaezova (Narvaez 2016) nešto radikalnije, naziva *suboptimalnim ljudskim bićima* koja su, budući da ne odrastaju u za-vrstu-tipičnom okruženju (Henrich et al. 2010), rukovodena isključivo samo-zaštitničkom etikom.

A ko je željeni i idealni Čovjek Antropocena? Takav čovjek je prije i iznad svega *Homo economicus* (Roberts-Holmes and Moss 2021; Sousa and Moss 2024; Weaver 2022). Proizvođač i potrošač. U tom imaginarijumu neoliberalizma, autori ističu neke generativne odlike tog subjekta – aktera tržišta, odgovornog, autonomnog, samoupravlji-vog i slobodnog da bira (markar prividno), koji sebe samo-unovčuje, sebe vidi i projektuje kao jedinicu kapitala, sopstvenog i društvenog, ali koji je nužno i fleksibilan i spreman na promjene, pod geslom cjeloživotog učenja, i uvijek usmjeren ka onome što O’Flynn i Peterson (2007:469) označavaju kao *ciljani self*.

Kako se obrazuje *Homo economicus*? Brojke, brojke i još brojki

Taj i takav Čovjek, *economicus*, takođe je u središtu moderne, neoliberalne agende obrazovanja. Neki od simptoma tog nezvaničnog programa globalne obrazovne reforme, ili GERM²-a, kako je naziva Sahlberg (2012) oličeni su u naglašenoj 1. standardizaciji postignuća učenika, koji bi trebalo da doprinesu većoj efikasnosti i kvalitetu obrazovanja; 2. odgovornosti baziranoj

1 WEIRD – Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic.

2 Global Education Reform Movement.

na testiranju odnosno mjerenju performanse, sa *terorom performativnosti* (Roberts-Holmes and Moss 2021:57), koji se odnosi na cio sistem upravljanja postignućem prema unaprijed postavljenim indikatorima uspješnosti; 3. tržišnoj logici, sa naglašenim individualizmom i kompeticijom učenika, učitelja³, škola, zemalja; 4. korporativnim i biznis pristupom upravljanju obrazovanjem sa većim naglaskom na kontroli ishoda; 5. ključnim predmetima sa fokusom na pismenost, matematiku i nauke, a sve je to vidljivo u usvajanju i normalizaciji jednog posve novog pedagoškog vokabulara mahom tehničke i menadžerske prirode (Dahlberg, Moss, and Pence 2007; Moss 2014; Roberts-Holmes and Moss 2021; Tadić 2023). Kako Urban (2019) navodi, u centru ovog narativa je *ulaganje*, transfer i akumulacija kapitala, koja zapravo računa na povraćaj uloženog. Na polju predškolskog vaspitanja i obrazovanja ovo je argumentovano takozvanom Hekmanovom krivom (Heckman 2000, 2006; Heckman and Jacobs 2009), koja podrazumijeva matematički izraz obrazovanja kao *društvene investicije* (Miškeljin i Purešević 2003), a prema jednačini da rana intervencija (što ranije ulaganje u obrazovanje) plus dobar kvalitet rezultira uvećanjem ljudskog kapitala i lične, i još važnije, nacionalne kompetitivnosti.

Neke od posljedica neoliberalizma u obrazovanju, kako ističu Roberts-Holmes i Moss tiču se svojevrsnog *osiromašjenja obrazovanja*, koje se odnosi i na sadržaj, i na pedagogiju i na obrazovnu politiku. Fokusiranjem obrazovanja na ključne predmete, koje potom uslovljava izbor *sigurnih rješenja* i takozvanih *pedagogija-pripreme-za-test*, *calculable pedagogies* odnosno *mjerljivih/„proračunatih”* pedagogija (Roberts-Holmes and Moss 2021), pedagogija zasnovanih na *najboljim praksama*, *pedagogija-za-ponijeti* (Payne and Wattchow 2009) – da iskoristimo samo neke od karakterističnih sintagmi – u potpunosti osiromašuju i obrazovanje i pedagoške strategije, direktno ugrožavajući autonomiju svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa. Škola pod neoliberalnim obrazovno-političkim narativom jeste škola *profetičke*, *proročke* pedagogije, kako kaže Malaguci, koja „zna sve unaprijed, zna sve šta će se dogoditi, i nema nikakvu nedoumicu” (Cagliari et al. 2016:422 prema Roberts-Holmes and Moss 2021:136), a čime se zapravo vulgarizuje pedagoški odnos kao danasve mjesto nepredvidivog susreta ljudskih bića.

Ovakve konceptualizacije obrazovanja svakako se oslanjaju samo i isključivo na ideju transmisivne, *proročke pedagogije* – a prema kojoj je dijete moguće brzo *napuniti* znanjem (Oliveira-Formosinho and de Sousa 2019). Na djelu su pedagogije koje Klarkova (2023) naziva *brzim pedagogijama*,

3 U radu se simultano koriste pojmovi koji označavaju nastavničke profesije – vaspitač, učitelj, nastavnik, profesor, u muškom i ženskom rodu.

zasnovane na pedagoškom mitu što brže predaje isto tako *brzog znanja*, pod pritiskom odnosno *tiranijom sadašnjeg trenutka* (Massey 2002), a koji je već prošli trenutak za ostvarivanje nekog postignuća koje već mora biti bolje nego što je bilo... i tako ukруг, ili doslovno, iz ciklusa u ciklus testiranja. Ovo osiromašenje obrazovanja tiče se konceptualizacije obrazovanja kao ekonomske aktivnosti i tehničke prakse, dok se zanemaruje suštinska političnost pedagoške prakse: „Obrazovanje je, nesumnjivo, prije svega bogata politička praksa, bazirana na postavljanju političkih pitanja, pitanja bez jednog tačnog odgovora, pitanja poput: 'Koja je naša predstava djeteta i škole? Šta želimo za našu djecu? Čemu služi obrazovanje? Koje su osnovne vrijednosti obrazovanja?'” (Roberts-Holmes and Moss 2021:53). U odgovoru na ova pitanja, neoliberalna agenda djecu projektuje kao buduću kapital, vaspitače/nastavnike kao tehničare, roditelje kao konzumere, a vrtić/školu kao mjesto isporuke usluge.

Još jedna od posljedica neoliberalne agende u obrazovanju tiče se *terora performativnosti* (Roberts-Holmes and Moss 2021:57), koji se odnosi na sistem upravljanja postignućem, na osnovu indikatora tog istog postignuća, ali koji ima i ozbiljne negativne posljedice po dobrobit i učenika i nastavnika. Osim toga, testološka kultura zapravo naglašava hiperpozitivistički pristup sadržaju učenja (Moss et al. 2016), odobrava dekontekstualizovane istine i objektivističke epistemologije, što je naročito problematično u polju predškolskog vaspitanja i obrazovanja, što smo mogli vidjeti na, srećom neuspjelom, primjeru „Baby PISA-e” (IELS⁴). Naime, neoliberalni pristup evaluaciji kvaliteta u ranom i predškolskom vaspitanju i obrazovanju oličen je u specifičnom diskursu univerzalnih definicija kvaliteta, svugdje-važećih i uvijek-važećih, koji se mogu neutralno primijeniti u svakoj zemlji ili obrazovnom kontekstu bez obzira na isti (moglo bi se reći i *uprkos* kontekstu), a koji su podložni standardizovanom testiranju i mjerenju odnosno procjeni konkretne djece. U tom procesu, pak, djeca postaju podaci (Rosen 2019) – traže se podaci o njihovom učenju, oni počinju da uče samo ono što može postati podatak i sami postaju podaci, jer objektivifikacija znanja dovodi do objektivifikacije mišljenja (Žiru 2011), a ova i do objektivifikacije djece. U toj svojevrsnoj *tiraniji brojeva*, rangiranja, skorova i podataka o kojoj govori Bal (Ball 2015), i dijete je svedeno na podatak i postaje *dijete u brojicama* (Lupton and Williamson 2017:787 prema Roberts-Holmes and Moss 2021), *izraženo* u podacima o sopstvenim postignućima, a bez ikakvog uvida u to ko to dijete zapravo jeste.

4 International Early Learning Study ili Međunarodna studija o ranom učenju, koju organizuje OECD kao frakciju velikih internacionalnih studija učenja (poput PISA studije).

I nakon što sve izmjerimo i unesemo u tabele, ostaje li vremena za pedagoški susret između živih bića u učionicama ili na hodnicima škola? Ima li, potencijalno, mjesta za ljubav u *doba testiranja*?

Obrazovanje kao praksa etike brige

Mnogi autori u svojim analizama ističu kao bezupitno da je u opštoj orijentisanosti obrazovanja na ishode i postignuća učenika, u opštoj atmosferi *groznice* testiranja, pitanje brige i ljubavi u obrazovanju dodatno pomjerenom u drugi plan (Ailwood 2008; Aslanian 2015, 2022; Nguyen et al. 2017), i marginalizovano u tradiciji zapadne misli, budući na neki način suprotstavljeno dominantno razumskoj ideji čovjeka (već pomenuti Dekart i antropocentrizam), a naročito suprotstavljeno neoliberalnoj ideji autonomnog, samoupravljivog subjekta koga karakteriše *bez-brižna subjektivnost* (Motta and Bennett 2018).

Prije nego razložimo pitanje ljubavi i brige u obrazovanju, konstatovaćemo da konceptu pedagoške ljubavi⁵ i etike brige u obrazovanju ne prilazimo primarno iz perspektive dijadnih odnosa, jer je to često stranputica da se ti odnosi shvate kroz pitanje *prirodne brige*, arhetipske majčinske, o čemu govori i Nodings (2013) u svojoj postavci etike brige, a što nas onda osljepljuje za političnost koncepta etike brige kao obrasca pedagoškog odnosa. Ovo je pak naročito važno u polju vaspitanja i obrazovanja, budući da su i istraživanja potvrdila svojevrsnu tendenciju među učiteljima da odbace elemente prirodnog i emocionalnog u svom radu, jer im ta svojevrsna *naturalizacija* profesije uz asocijaciju na ono majčinsko (naročito u domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja) potkopava odjeljivanje distinktivnog i uvažavanje vrijednog područja profesije (Ailwood 2008). Zato ćemo idejama *briga o, briga za, pružanje i primanje brige*, dodati i kvalitet *brige sa*, o kojoj govori Tronto (2017), koja etiku brige sa dijadnih interakcija uzdiže na takoreći novi demokratski ideal, u kojem *briga sa* podrazumijeva situaciju u kojoj grupa ljudi (djece) može da računa na ciklus brige u kojem će se njihove potrebe neprestajuće zadovoljavati (obrazovanje), a što ih posljedično uči, smatra Trontova, vrlinama povjerenja i solidarnosti.

Fišer i Tronto (1990) daju obuhvatnu definiciju brige kao svih aktivnosti „na održanju, produženju i unapređenju svijeta tako da možemo živjeti u njemu što je moguće bolje. Taj svijet uključuje naša tijela, nas same, i naše okruženje, koji su isprepletani u složenoj mreži održavanja života”.

⁵ U radu se ne pravi stroga distinkcija između pedagoški shvaćenih pojmova ljubavi i brige (iako je to moguće učiniti), budući da briga može označavati i ljubav (Tronto 2017). O konceptu pedagoške ljubavi vidjeti u: Goldstein (1997, 1998), Cousins (2017), Grimmer (2021, 2023), Page (2011, 2018).

Iz ovakve definicije možemo zaključiti da skoro sve ljudske prakse i ponašanja sadrže neke elemente brige. Pomenute autorke predložile su nekoliko faza brige (Tronto 2013, 2015, 2017), koje nisu nužno u tom istom poretku, ali obezbjeđuju holistički pogled na brigu: 1. *Briga o*: primjećivanje potrebe za brigom; 2. *Briga za*: nakon što su potrebe identifikovane, poduzima se odgovornost da se ove potrebe zadovolje; 3. *Pružanje brige*: samo pružanje brige; 4. *Primanje brige*: neka vrsta odgovora od onih o kojima se brinulo; posmatranje tog odgovora, i sud o tome da li je briga bila dovoljna, kompletna i slično; u suštini, ova faza nužno podrazumijeva otkrivanje i neke nove potrebe, iako je prethodna bila zadovoljena; 5. *Briga sa*: Tronto kasnije dodaje petu fazu brige, *brigu sa* – „briga sa se događa kada grupa ljudi (od porodice do države) može da se osloni na ciklus brige u kojem će nastaviti da se zadovoljavaju njihove potrebe za brigom. Kad takvi obrasci postanu ustanovljeni i pouzdani, oni proizvode povjerenje i solidarnost” (Tronto 2017:32). Upravo ovaj peti princip o etici brige misli kao o „političkoj etici koja uključuje kolektivnu spremnost i pravedna javna rješenja za potrebe ljudi” (Nguyen, Zavoretti, and Tronto 2017:201). Ovakvo razumijevanje brige uspjelo je da „dekonstruiše neoliberalnu ideju autonomnog subjekta koji bi navodno trebalo da nezavisno od bilo koga brine o sebi putem privatnih sredstava”, i da ponudi „moralni koncept koji vodi etičko ponašanje i razmišljanje u pravcu prepoznavanja međusobne zavisnosti i postupaka brige sa ciljem da se prevladaju nejednakosti, etike koja od ljudi traži da brinu izvan konteksta svog doma i svojih bližnjih” (Nguyen et al. 2017:201). Jer „moralna ideologija neoliberalizma je lična odgovornost” (Tronto 2013:144), pa „samo ako razumijemo brigu kao političku ideju, moći ćemo da promijenimo njen status i status onih koji brinu” (Tronto 1993:156).

Ovako shvaćena briga svakako ima svoju *afektivnu logiku*, najšire gledano u dobrobiti. Četiri etička aspekta brige o kojima govori Tronto (1993), a u skladu sa navedene četiri faze su: osjetljivost (pažnja), odgovornost, kompetencija i responzivnost. Svi pomenuti etički aspekti zapravo su dispozicije nužne za pedagoško djelovanje, odnosno jesu u njegovom srcu. U ovom određenju, prije svega, briga se ne odnosi samo na ljudske interakcije, a takođe, nije samo dijadna ili individualistička. Takođe, briga se vidi kao trajuća. Naime, „briga može da se odnosi na pojedinačnu aktivnost, ali može opisivati i proces. U tom smislu, briga nije samo cerebralna zabrinutost, ili karakterna crta, već briga o živim, aktivnim ljudima uključenim u procese svakodnevnog življenja. Briga je ujedno i praksa i dispozicija” (Tronto 1993:103–104).

Za Tronto (2010, 2015, 2017), briga je relaciona, zasnovana na pretpostavci da su ljudi među sobom i sa okruženjem međuzavisni. Uz to, sva ljudska

bića su vulnerabilna i fragilna, i sva ljudska bića su istovremeno i primaoci i pružaoci brige. Briga je uvijek kontekstualna, odnosno ne možemo joj prići esencijalistički i univerzalistički; u tom smislu „fokus na brigu zahtijeva mnogo pažnje na sitne detalje situacije” (Tronto 2017:33), što je naročito karakteristično i teško u kontekstu predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja kad je jedan vaspitač/nastavnik potencijalni pružalac brige za veliki broj djece istovremeno. Ova definicija, takođe, svojim uključivanjem okruženja, otvara i posthumanističku perspektivu. Briga se ovdje vidi kao „tekuća socijalna, politička i emocionalna praksa” (Zembylas, Bozelak and Shefer 2014:203), dakle ne samo kao dispozicija, već kao svojevrsan rad koji uključuje misli, emocije i akciju.

Obrazovanje kao odgovornost za druge: brižne demokratije

Razmotrimo kratko petu fazu *brige sa*, budući da upravo ona označava političnost brige koja je relevantna u kontekstu vaspitanja i obrazovanja. Ona podrazumijeva „cijeli polis građana angažovanih u doživotnoj posvećenosti ovim principima i posljedičnim benefitima” (Tronto 2015:14) (misli se na pomenute moralne principe). „*Briga sa* je novi demokratski ideal”, smatra Tronto (Tronto 2015:14). U tom smislu „demokratija je raspodjela odgovornosti za brigu i osiguranje da svako može učestvovati u ovoj raspodjeli brige, u maksimalnoj mogućoj mjeri” (Tronto 2015:15). Briga je politična, i sa malim p i sa velikim P, jer i u svakodnevnom životu i na nivou društvenih interakcija ona uključuje najčešće odnose nejednakih, dakle, nejednake odnose moći (Tronto 2015). Način da se ostvari ono za šta se Tronto (2013, 2015) zalaže – *demokratska briga* i *brižne demokratije* – između ostalog upravo je u tome da se pomjerimo iz pozicije pružaoca brige, autonomnih i kompetentnih, u modus razmišljanja o sebi kao takođe konstantnom primaocu brige. Problem leži upravo u normalizovanom binarnom razmišljanju u terminima – autonomija vs. zavisnost od drugih – jer ako smo autonomni, drugi nam nisu potrebni. Ako pogledamo, pak, literaturu o autonomiji (Ryan and Deci 2000, 2017, 2019; Ryan et al. 2015), i ako ne govorimo o autonomiji u kontekstu onoga što se pod njom podrazumijeva u WEIRD društvima (autonomija kao nezavisnost od drugih), onda je jasno da autonomija i posvećenost zajednici i orijentisanost kolektivu idu ruku podruku. Svi smo, dakle, istovremeno, i primaoci i pružaoci brige.

Ovo prošireno razumijevanje brige kontra je moralnoj ideologiji neoliberalizma oličenoj u ličnoj odgovornosti autonomnog subjekta prema kojoj bi navodno on trebalo da nezavisno od bilo koga brine o sebi putem privatnih sredstava (i u okviru porodice, u kojoj je briga naprosto *prirodna*), pa se prečesto strukturalne patologije proglašavaju ličnim pogrešnim

izborima, a zapravo su rezultat društvene a ne individualne neodgovornosti. Naime, neoliberalizam pristupa brizi na sljedeći način: najprije, govori se o „ličnoj odgovornosti” (Tronto 2017:29), ali koja se postavlja kao *centralni moralni princip*, koji podrazumijeva i brigu, i žrtvovanje, ali koja ultimativno donosi slobodu; potom, briga se vidi kao tržišni problem, jer će se na tržištu naći ultimativno sve što može zadovoljiti i sadašnje i predviđene potrebe pojedinaca; i napokon, porodica se pojavljuje kao ispravni lokus brige (kada se žele smanjiti troškovi države). Sve ovo postavlja koncept neoliberalne brige na sljedeći način: „ljudi bi trebalo da brinu o sebi tako što će se ponašati racionalno i odgovorno; ako postoje potrebe koje ne možeš sam da zadovoljiš, okreni se tržištu; i napokon, ako ne možeš priuštiti tržišna rješenja i ponudu, ili preferiraš da brineš o sebi, onda zaduži porodicu (ili humanitarnu organizaciju) da zadovolje tvoje potrebe” (Tronto 2017:30). Dakle, svaka nemogućnost da zadovoljim svoje potrebe stvar je lične (porodične) odgovornosti, a ne kolektivni neuspjeh. Tronto, pak, nudi *demokratsku brigu* kao alternativu neoliberalizmu. Zato i Kozzevnikova (Kozhevnikova 2022:16) upućuje na potrebu da se centriramo upravo oko odgovornosti svih ljudi, jednih za druge, a koja bi trebalo da stoji i u osnovi obrazovanja. O obrazovanju se, dakle, mora misliti i kao o političkoj i kao o etičkoj praksi – u političkom smislu obrazovanje možemo doživjeti kroz obaveze prema drugima, a u etičkom kroz odgovornost za druge (Todd 2012).

Ljubav u *doba testiranja*

Vratimo se sada pitanju položaja brige i ljubavi u *doba testiranja*, na osnovu nekoliko pedagoški relevantnih manifestacija: profesionalizma u obrazovanju, funkcije obrazovnih politika, pedagoške temporalnosti i napokon statusa emocija u učenju i u pedagoškim interakcijama.

Bez-lični profesionalizam u obrazovanju

Briga i ljubav su, naime, ono što se asocira sa privatnim, sa domom, sa prirodnim i majčinskim. U svojevrsnoj socio-istorijskoj borbi da se briga kao prirodna ili majčinska odvoje od obrazovanja kao profesionalne aktivnosti, i da se jasno ocrta distinktivno naučno i profesionalno polje pedagogije, a ta borba je bila naročito vidljiva na polju predškolskog vaspitanja i obrazovanja, „protjerana” je i ljubav (Ailwood 2008; Aslanian 2015, 2022). Ovo dodatno pojačava neoliberalna agenda koja insistira na rezultatima, ishodima, produktivnosti, na svemu makar prividno vidljivom i mjerljivom (Cousins 2017; Osgood 2006, 2010), dok su ljubav i briga zasnovane

između ostalog na intersubjektivnosti i emocionalnosti (White and Gradvoski 2018), na nemjerljivim kategorijama, koje je nemoguće unaprijed zadati, mjeriti ili predvidjeti njihov tok (Aslanian 2018) – pa i na ta vrata ljubav izlazi iz igre vaspitanja i obrazovanja. Ozgud (Osgood 2010) tako govori o dominaciji *autoritativne konstrukcije profesionalizma* u obrazovanju, ili, rekli bismo, *bez-ličnog profesionalizma*, kao dekontekstualizovane tehničke prakse, koja ne daje prostor ničemu ličnom u svojevrsnom *izvođenju profesije*: ličnoj filosofiji, epistemologiji, implicitnim i folk pedagogijama kao jednako važnim aspektima identiteta vaspitača/nastavnika. U ovom procesu odnos učenika i nastavnika koji bi morao biti blizak i intiman da bi bio i podsticajan, postaje skoro „u potpunosti apersonalan” (Bruzzone 2023:6). Pejdz (Page 2011), koja ustanovljava koncept *profesionalne ljubavi*, konstatuje kako se ljubav negira kao važan intelektualni konstrukt za vaspitače, čime se istovremeno deprofesionalizuje ogroman dijapazon njihovih svakodnevnih aktivnosti koje recimo podrazumijevaju *utjelovljeno znanje* (Harwood et al. 2013:5 prema Cousins 2017:10), ili frontičku prirodu pedagoškog znanja, kao utjelovljene mudrosti iz prakse. Istovremeno, istraživanja pokazuju kako vaspitači prepoznaju upravo ljubav kao ključni element njihovih profesionalnih identiteta (O’Connor et al. 2019; Recchia, Shin, and Snaider 2018). Tako se u njihovom svakodnevnom radu deprofesionalizuje „briga kao zapravo rizičan posao” (Ailwood et al. 2022:909), jer ona ne može biti šablonizovana i uređena nekakvim pedagoškim skriptom profesije vaspitača, jer je briga odgovornost, odnosno etičko angažovanje i etička praksa (Langford and White 2019) koji na svakodnevnom nivou podrazumijevaju donošenje ogromnog broja moralnih odluka u interakcijama sa djecom, koje uključuju i fizičko i emocionalno biće vaspitača/nastavnika. Upravo zato se „ne može podučavati bezazleno” (Merije 2014:21), i upravo u tome leži svakodnevni *prekrasni rizik vaspitanja* (Biesta 2010). Ozgud stoga napominje na neophodnost shvatanja profesionalizma kroz konstrukt *profesionalizam iznutra*, koji je oblikovan ličnim istorijama i subjektivnim iskustvom nastavnika, odnosno, da kažemo, profesionalizam-sa-licem-nastavnika. Jer, *lično je profesionalno!* u pedagoškom djelovanju (Bruzzone 2023; Maning-Morton 2006).

„Banalnost (zla)” obrazovnih politika

U direktnoj vezi sa svojevrsnim obezličavanjem nastavnika je i korišćenje obrazovne politike kao krinke za prakse nebrige u obrazovanju. To je moguće samo onda, pak, ako brigu poimamo isključivo kroz prakse dijadnih odnosa. Razmotrimo taj slučaj – šta se, dakle, događa nastavniku koji svoju autonomiju preda u ruke *bez-lične* obrazovne politike? I da li zaista škole

postulirane na neoliberalnoj obrazovnoj agendi, u trci da ostvare ove i one ishode i da se rangiraju na ova i ona mjesta, ne brinu za svoje učenike, nastavnike, roditelje?

Zamislimo nastavnika koji, u duhu takozvanih *pedagogija-pripreme-za test*, a pod pritiskom *odgovornosti za uspjeh* svojih učenika i škole, priprema svoje učenike za neko nacionalno testiranje ili maturalni ispit. Taj nastavnik bi rekao da brine za svoje učenike, i to upravo služeći se argumentacijom iz neoliberalnog teorijskog korpusa – brinem da postignu dobar uspjeh i dobru ocjenu, brinem da im na osnovu toga obezbijedim mogućnost da se upišu na dobar fakultet i slično. Za neoliberalnu obrazovnu agendu, brinuti znači upravo to – na djelu je *neoliberalna briga, proračunata briga* (Dowie-Chin and Schroeder 2020), *performativna etika brige* (Dadvand and Cuervo 2018, 2019), koja je po svojoj prirodi instrumentalna, i koja upravo ključne neoliberalne obrazovne vrijednosti – školski uspjeh i pozicioniranost škole – uzima kao ključ za iskazivanje brige nastavnika, odnosno škole.

Ovaj nastavnik, u kontekstu obrazovne politike u kojoj djeluje, sve radiispravno. Međutim, na djelu je suptilna manifestacija *banalnosti (zla) obrazovnih politika* (Clarke et al. 2021), koje normalizuju ona pedagoška iskustva koja nisu prije svega zasnovana na *odgovornosti i dobroti*, kao suštinskim pedagoškim postulatima. „Obrazovni sistemi počinioци su određene forme zla koja prolazi neopažena i neproblematizovana ispod sloja birokratske respektabilnosti” (Clarke et al. 2021:190), sa očiglednom referencom na banalnost onog ajhmanovskog *samo sam radio svoj posao*; onaj naš pomenuti nastavnik može takođe *samo raditi svoj posao* u očima učenika i drugih nastavnika, a istovremeno činiti zlo i ne biti u stanju da ga prepozna – jer mu *režim istine* (Foucault 1980) savremene škole ne samo to dozvoljava, već ga na to i ohrabruje.

Problem je ovdje u tome što pitanje brige svodimo na pitanje dijadnih odnosa. Podsjetimo se da Fišer i Tronto (1990) brigu vide kao situiran i kontekstualizovan proces, a ne samo kao tipske obrasce odnosa ili ponašanja među konkretnim ljudima – štaviše, briga podrazumijeva odnose i postupke ljudi i ne-samo-ljudi u datom okruženju. U tom smislu, briga je u pedagoškom kontekstu situaciona, izvodi se u određenom materijalnom okruženju, profesionalnom, institucionalnom i pedagoškom, i stoga uključuje ne samo tipično dijadne odnose na koje mislimo kada na primjer mislimo o kontekstu brige u kući, već i nacionalne obrazovne politike, institucionalnu materijalnost škole, porodice djece/učenika i slično – briga je, dakle, u kontekstu institucionalnog vaspitanja djece „više od dijadnih odnosa” dijete–učitelj (Aslanian 2022:5). Pod tako shvaćenu brigu, dakle, potpadaju i zakoni i pravilnici i standardi kada su usmjereni na to da osiguraju prakse brige, dovoljno prostora, materijala, kvalifikovano osoblje u školama; pod

tako shvaćenu brigu potpadaju i svi postupci priprema učitelja, planiranja vaspitno-obrazovnog rada, njihove samorefleksivne prakse, saradnja sa drugim učiteljima, roditeljima i slično. Briga podrazumijeva etičke interakcije vaspitača i djece u konkretnom kontekstu ustanove, a „ove interakcije su ugniježdene u druge veoma međusobno isprepletane kontekste brige, kao što su interakcije vaspitača i porodica, vaspitača među sobom i politika ranog djetinjstva koje utiču na njihove interakcije u svim kontekstima” (Langord and White 2019:73). Briga se „ni empijski ni moralno” (Barnes 2019:28) ne može locirati isključivo u odnose jedan-na-jedan, u kojima je jedan primalac a drugi isporučilac brige. Ako iz brige, dakle, izuzmemo odgovornost, odnosno etičnost nastavnika i kreatora obrazovnih politika, onda ona prestaje da bude briga, i lako se transformiše u onto-epistemičku nepravdu prema djetetu, a posljedično i prema ostalim učesnicima u vaspitno-obrazovnom procesu.

Brze pedagogije ili koliko traje pet minuta?

Pedagoška arhitektura vremena je, kako je već napomenuto, još jedan od važnih aspekata putem kojih djeluje skriveni kurikulum neoliberalne obrazovne paradigme, i u direktnoj je vezi sa kapacitetom za ljubav i brigu u vaspitno-obrazovnim procesima. Kako Muris i Kohan (Murriss and Kohan 2020:3,4) ističu, „dekolonizacija djetinjstva zahtijeva propitivanje iskustva vremena u obrazovnim ustanovama, jer, kako ćemo uskoro vidjeti, vremenski uslovljen rad u školama uključuje subordinaciju i porobljavanje djece i djetinjstva”. „Školsko” vrijeme vrednuje prošlost i budućnost, a za njega sadašnjost ne postoji, izuzev kao prelazak iz prošlog, ka progresivnom budućem; takvo hronološko, sukcesivno i linearno viđenje vremena, zapravo „pozicionira školu u srce procesa civilizovanja (Kultura), u postupku razvoja divljeg i neznalice (Priroda) do 'potpunog čovjeka'” (Murriss and Kohan 2020:5), u klasičnom developmentalističkom maniru razvoja koji prolazi kroz određene usložnjavajuće stadijume.

Klark (2023) naglašava koncept *rastegljivog vremena* (Cuffaro 1995 prema Clark 2023:31), kao neprekinutog, nefragmentisanog intervala vremena interakcije ili učenja, koji poštuje ne samo fizičko vrijeme, već i subjektivno iskustvo vremena – djeci uvijek treba *još samo pet minuta*, roditelji nagrađuju sa *još pet minuta*, nastavnici prijeteći napominju učenike da imaju *još pet minuta*, i doživljaj tih pet minuta je za svakog od njih različit. Možda najbolje objašnjenje subjektivnosti iskustva vremena nalazimo kod jednog četvorogodišnjaka koji kaže – „vrijeme je onoliko koliko treba da traje” (Cousins 1999 prema Clark 2023:13). Rijetki su, pak, obrazovni sistemi koji uvažavaju ovakvo viđenje vremena, koje je esencijalno za

učenje, naročito učenje u čijoj osnovi je pedagoška ljubav. Komentarišući problem predeterminisanog vremena učenja školskim zvonom, Gato (Gatto 2005) ustvrđuje kako je škola kao ustanova *psihopatska*, jer prekida, uzimimo, duboko nadahnuti kreativni rad nekog učenika i primorava ga da se mentalno i fizički najednom premjesti u novu oblast učenja, a istovremeno, napomenimo, škola deklarativno visoko pozicionira kreativnost na svojoj obrazovnoj agendi.

Kontrastirajući koncept *spore pedagogije mjesta* (Payne and Wattchow 2009) onim *brzim, tehno virtuelnim i apstraktnim pedagogijama, pedagogijama-za-ponijeti*, ovi autori se zalažu za dekonstrukciju i rekonstrukciju *brze pedagogije*. *Spora pedagogija*, naime, poziva na pauzu, na prisutnost u prostoru iz koga i o kojem učimo. Tri su ključna određenja koje Klark (2023) pominje u vezi sa *sporom pedagogijom: postojati sa, zalutati i dobo-ko zaroniti*. Esencija spore pedagogije je u tome da se *bude sa*, odnosno ona podrazumijeva da se nađe i prati ritam i djeteta, i odraslih i sadržaja – u tom smislu *spora pedagogija* je pedagogija odnosa, a onda je nužno i *pedagogija slušanja* (Rinaldi 2006), što podrazumijeva kultivisanje kulture zajedničkog mišljenja i postojanja. Flitner (2004) u tom pravcu podsjeća na Bubera, filozofa savezništva ili zajedništva, koji ističe da „Čovjek koji odgaja ne mora biti savršen, niti onakav o kakvom dijete sanja. On se ne može ’uvijek baviti djetetom, niti stvarno niti u mislima, a to nije ni potrebno. Ali ako on to doista prihvati, tada se stvara i trajnim postaje stanje dijaloga i stalne potencijalne prisutnosti jednoga za drugoga. Tada je među njima uspostavljena stvarnost, međusobni odnos.” (1956:39 prema Flitner 2004:130). Pedagogija, čini se, nije ništa drugo do to – sama stvarnost koja se odvija između prisutnih, živih, stanje dijaloga, i stalne potencijalne prisutnosti jednih za druge⁶. Ovakva *spora pedagogija* u čijem je srcu *postojanje*, zapravo podrazumijeva otvorenost prema istraživanju, prema tome da se zaluta i sklizne sa puta, jer, za razliku od brze pedagogije „u kojoj znamo da moramo negdje da stignemo, u kojoj znamo šta je to negdje, i kad tamo moramo da stignemo, i nemamo vremena da zalutamo” (Clark 2023:43), *spora pedagogija* podrazumijeva istraživanje i nepredvidive mogućnosti. Napokon, *spora pedagogija* podrazumijeva duboki zaron u „pedagoške odnose koji nisu površni i ne ostaju na površini, već nastoje otvoriti mogućnosti za duboko israživanje, bilo odraslih, djece ili zajedno” (Clark 2023:46). U osnovi spore pedagogije je i epistemološka pozicija *sporog znanja*, koje „vrednuje kompleksnost i povezanost, koja dozvoljava vrijeme za

6 Praktičari u polju obrazovanja pedagošku ljubav često opisuju upravo kao stalno *mišljenje o drugom/učeniku*, o njegovoj sadašnjosti i budućnosti, stalnu *potencijalnu prisutnost* (Grimmer 2021, 2023).

neočekivano i u kojoj se poštuju lokalna znanja” (Clark 2023:49), a uključuje sve medijume doživljavanja, sva čula i mentalne sposobnosti i visoko pozicionira kontekst i tradiciju.

Pitanje temporalnosti u vaspitanju i obrazovanju reflektuje se i na shvaćanje pedagogije kao ultimativne prakse etike brige, u kojoj nas svakako i sve što je do sada rečeno upućuje na uspostavljanje ideje *spore etike* koja je u temelju vaspitno-obrazovnih procesa. Za razliku od drugih profesionalnih polja koja podrazumijevaju brigu (biznis ili medicina), u kojima je do određene mjere moguće kultivirati kapacitet za etiku brige kroz *brzu etiku* (Gallagher 2013 prema Taggart 2019), odnosno izlaganje etičkim dilemama i mjerenje uspješnosti odnosno ispravnosti odluke prema unaprijed postavljenim kodovima, u polju etike brige sa djecom takvo što nije moguće. Naime, ovdje na djelu mora biti *spora etika*, koja je visoko relacionala, situirana, i izvan propisanih šablona interakcije. I baš zato što je praksa etike brige u vaspitno-obrazovnom procesu svaki put autentična i visoko zavisna od konteksta, ona zahtijeva vrijeme za uspostavljanje recipročne veze sa učiteljem koja se razvija tokom „mnogih sati, dana, mjeseci ili čak i godina djetetovog pohađanja ustanove” (Page 2018:136). Ostaje pitanje da li neoliberalna obrazovna agenda *ostavlja vrijeme* za izgradnju pedagoškog odnosa ljubavi i brige, u preciznoj arhitekturi vremena sa *zvonom* u školi i *režimom dana* u vrtiću, i raznim panoptičkim praksama serijacije, kategorizacije, rangiranja učenika (Collet-Sabé and Ball 2024a; Foucault 1980).

„Osjećam, dakle, učim!”

Ne moramo posebno argumentovati kako se dogodio i svojevrsan progon tjelesnosti i emocionalnosti iz koncepcija učenja i podučavanja. Neoliberalna obrazovna agenda snažno zaoštrava polove akademskih i vaspitnih ciljeva, što je naročito vidljivo u zanemarivanju socijalnih, emocionalnih i moralnih vrijednosti u obrazovanju, i to, ne samo kao ishoda već i kao obrazovnih oruđa (Biesta 2008, 2010, 2013, 2015; Fielding and Moss 2011; OECD 2021; Warin 2017).

Napomenućemo, pak, da su istraživanja u afektivnoj i socijalnoj neuronauci opovrgla dekartovsku tradiciju splita odnosno podjele na um i tijelo, koju Damasio (2005) naziva *dekartovskom greškom*, jer su svi aspekti kognicije koji su relevantni u obrazovanju – učenje, pažnja, memorija, donošenje odluka, motivacija i slično – pod uticajem emocija, odnosno pod okriljem emocionalnih procesa. To preplitanje emocija i kognicije Imordino-Jang i Dimasio (Immordino-Yang and Damasio 2007) imenuju kao „emocionalnu misao”, i zalažu se za promjenu paradigme u razumijevanju učenja čovjeka, baziranu na ideji „Osjećam, dakle, učim”! Emocije i kognicija

su isprepletani, i uključuju saigru tijela i uma” (Immordino-Yang 2011:98). Kontrastiranje prirode i vaspitanja (i ostalih dualizama) zapravo je pogrešno postavljena debata, odnosno emocije su veoma značajne u procesima mišljenja i učenja (Haidt 2001). Način na koji se mozak razvija inherentno je socijalan i emocionalan (Immordino-Yang, Darling-Hammond and Krone 2019), i razvija se pod uticajem epigenetskih sila socio-emocionalnih interakcija u koje pojedinac stupa.

U direktnoj vezi sa ovim pitanjem emocionalnosti u učenju jeste pitanje sadržaja nastave, jer, kako ističu i teoretičari kritičke pedagogije (Kincheloe 2008; Meklaren 2013), učenje nije samo misaona, već i čulna aktivnost koja nužno mora da potakne i afektivni senzibilitet učenika, ukoliko želi biti transformativna. U tom smilu se naročito u kritičkoj pedagogiji insistira na autobiografskom u sadržajima nastave. *Generativne teme* (Freire 1996) nužno su nabijene emocionalnim značenjem za učenike, jer su u vezi sa njihovim ličnim životima ili životima zajednica u kojima žive (Kincheloe 2008). Ipak, „Eros više ne ide u školu” (Bruzzone 2023:6), jer moderna škola slavi sve što je razumno i kognitivno, a sve što je magično, haotično, emocionalno i lično označeno je kao divlje, odnosno ne-kulturno i manje vrijedno (Ball and Collet-Sabé 2021).

Onto-epistemička nepravda kao naličje etike brige

U vezi sa etikom brige u pedagoškim odnosima, osim navedenih, javlja se i još jedan mogući problem – problem paternalizma, o kojem govori Tronto, odnosno situacija u kojoj se odrasli kao „moćniji” član zajednice, može lako pozicionirati i kao onaj koji unaprijed, i bolje od samog djeteta, zna sve njegove potrebe. Upravo zato je pedagoška briga uvijek rizična” (Mortari 2022:72), jer odrasli vrlo često mogu preskočiti prvu fazu *brige o*, a koja podrazumijeva upravo uočavanje potrebe za brigom, osjetljivost i podešenost na druge/djecu, slušanje i gledanja djeteta kao početne činove brige, ali ne kroz takozvano *gluvo slušanje* (Davies 2014 prema Murriss 2016), sa oslanjanjem na već postojeće, najčešće developmentalističke i deficitarne predstave o djetetu sa prefiksom *ne* (nezrelo, nerazumno i slično). Uostalom, polazeći iz egzistencijalne fenomenološke pedagoške perspektive, „natkrijujuća i konstantna dilema pedagoškog odnosa je kako da praktikujemo pedagogiju koja je dovoljno svjesna nedovršenosti i duboke otvorenosti svakog pojedinačnog djeteta, ali tako da ne završi u potpunom potčinjavanju ili uskraćivanju stranosti/drugosti djeteta” (Saevi 2012:30). Ako odrasli djetetu uskrati stranost i drugost, kao pozitivan pedagoški potencijal, u tom slučaju ne govorimo o brizi već o onto-epistemičko-etičkoj nepravdi.

Razmotrimo kratko dinamiku praksisa brige u vaspitno-obrazovnom procesu, da bismo vidjeli dvostruku ranjivost pozicije djeteta u ovom procesu, usljed koje je najčešće predmetom onto-epistemičke nepravde.

Kad govorimo o brizi o nekom, obično podrazumijevamo određenu nedostatnost koju brigom treba nadomjestiti – naime, podrazumijevamo nečiju potrebu za brigom. Upravo je prepoznavanje potreba onoga o kome se brine prva faza u jednom odnosu brige. Govoreći o potrebama djeteta, misli se najčešće iz *deficitarnog* i *prirodnog* modela djeteta, potrebama koje se tiču prije svega njegove fizičke ograničenosti i vulnerabilnosti, što je svakako nedovoljno. Za detektovanje potreba djeteta, uz nužno proširenje koncepta potreba koji se ne odnosi samo na fizičke, na strani učitelja neophodno je slušanje – da bismo ostvarili odnose brige zapravo je neophodna *pedagogija slušanja* (Rinaldi 2006), u čijoj osnovi je znati-želja, želja za znanjem, „želja, sumnja, interes” (Rinaldi 2006), ili kako je Freire naziva, „epistemološka radoznalost” (Freire 2017:19). Druga faza u procesu brige odnosi se na samo „pružanje” brige – učitelj je stavljen u situaciju da donosi odluku, upravo moralnu odluku o tome kako najbolje da zadovolji potrebu djeteta, i ta odluka može biti „jasna, nejasna ili probna” (Langford and White 2019:68). U svakom slučaju, ona podrazumijeva duboku angažovanost učitelja u odnosu sa djetetom, na fizičkom, emocionalnom i intelektualnom planu. Riječ je ovdje o ponavljajućim akcijama u kojima se svaki put nanovo uči o onome o kome se brine i o samom procesu brige koji se, idealno, usavršava, iako je to svaki put nova aktivnost i nikad rutinizovana – kad briga postane „isporuka brige” (eng. caregiving), rutinizovana i odvojena od konteksta, onda ona prestaje da bude „briga” (eng. caring), kao etički čin. Treća faza, bez koje ne možemo govoriti o odnosu brige, jeste samo primanje brige. Primanje brige obično konotira dijete kao pasivnog primaoca brige, čime smo opet na potencijalno klizavnom terenu onto-epistemičke nepravde prema djetetu. Kako Rosen (2019) napominje, pak, svi brinemo i svi primamo brigu, pa i djeca, ali „njihova potreba za brigom ne iscrpljuje u potpunosti sve ono ko djeca jesu” (Rosen 2019:90). Dijete se u odnosima brige vidi kao aktivni primalac brige, onaj koji „aktivno participira u prepoznavanju brige”, i bez čijeg se primanja ili odgovora na brigu, briga ne može smatrati završenom (Langford and White 2019:71). Učitelj, istovremeno, mora „provjeriti” da li je i kako briga doživljena.

U cijelom ovom procesu vidljivo je kako u slučaju *gluvog* učitelja, koji nije radikalno otvoren za isto tako radikalnu otvorenost djeteta, da prepozna njegove potrebe i adekvantno djela ka njihovom zadovoljenju – ne možemo govoriti o etici brige već o rutiniziranom, tehnicističkom i univerzalističkom pristupu potrebama cijelog skupa, u ovom slučaju skupa

djece. Na djelu je, tako, onto-epistemička nepravda prema djeci. Razmotrimo sada taj fenomen.

Cijelo obrazovanje zapravo pati od onto-epistemičke nepravde, smatra Muris (2016). Miranda Friker (Fricker 2007) govori o testimonijalnoj i hermeneutičkoj nepravdi. Testimonijalna nepravda se događa kada umanjimo kredibilitet onome što neko govori, na osnovu određenih predrasuda koje imamo prema njemu. Hermeneutička nepravda se, pak, događa kada postoji svojevrsna nedostatnost, procjep u kolektivnim resursima za interpretaciju nečijeg iskustva, koje istovremeno nosioca tog iskustva postavljaju u nepravedan položaj u odnosu na slušaoca. Kako ističe Friker (2007:1), „testimonijalna nepravda uzrokovana je predrasudama u ekonomiji kredibiliteta; hermeneutična nepravda uzrokovana je strukturnim predrasudama u ekonomiji kolektivnih hermeneutičkih resursa”.

Naše dvije svakodnevne epistemičke prakse podrazumijevaju prenošenje znanja odnosno informacija, i davanje značenja sopstvenom iskustvu. Epistemičke interakcije nužno podrazumijevaju i djelovanje društvene moći, jer je epistemičko povjerenje koje imamo u epistemičkim interakcijama sa nekim zasnovano često na društvenoj moći, i *vice versa*. Naročito značajan oblik društvene moći je identitetska moć, koja je zasnovana na zajedničkim zamišljenim koncepcijama nečijeg socijalnog identiteta. U tom smislu se javljaju identitetske predrasude kao predrasude prema konkretnom socijalnom tipu, pa se tako formira i testimonijalna nepravda prema njemu – u tom smislu testimonijalna nepravda može biti definisana kao deficit kredibiliteta baziran na identitetskim predrasudama. Kada je ovo na djelu, zapravo se čini nepravda prema nekom kao subjektu znanja, kao davaocu znanja, kao onom koji informiše. U tom smislu, riječ je o svojevrsnoj intrinzičnoj nepravdi, ali koja, kako i Friker ističe (2007:5) može ugroziti nečiji razvoj, i „prilično doslovno onemogućiti nekog da postane ono ko on jeste” (Fricker 2007:5). Da bi se ova situacija razriješila, na strani onoga koji sluša mora biti razvijena vještina *testimonijalne pravde* – „vrlina po kojoj se prepoznaje i koriguje potencijalni uticaj identitetskih predrasuda na procjenu kredibiliteta onoga ko govori” (Fricker 2007:6).

Neke grupe su, pak, hermeneutički marginalizovane (Fricker 2007:153), odnosno, nije im omogućeno jednako učešće u razmjeni i stvaranju društvenih značenja (Fricker 2007:6). To zapravo znači da su naše kolektivne forme razumijevanja već zasićene svojevrsnim strukturnim predrasudama, s obzirom da sadržajno (netipična, radikalna životna iskustva pojedinaca ili grupa) ili stilski (način na koji neke grupe ili pojedinci govore) ne prepoznaju socijalna iskustva marginalizovanih, ili su ona konceptualizovana na način koji nije prepoznatljiv u postojećoj aparaturi društvenih odnosa. Oba slučaja su direktno primjenjiva na iskustvo onoga što znači *biti dijete*.

Ova situaciona hermeneutička nejednakost javlja se kada postoji kolektivna hermeneutička praznina koja prevenira pojedinca da dā značenje svom iskustvu ili ga prenese drugima na adekvatan način (četvorogodišnjak koji pokušava da objasni svoj doživljaj vremena, na primjer). Hermeneutička napravda je, naime, nepravda koja podrazumijeva da je „jedan značajan dio nečijeg socijalnog iskustva skriven od kolektivnog razumijevanja zahvaljujući strukturalnoj identitetskoj predrasudi u kolektivnim hermeneutičkim resursima” (Fricker 2007:155), odnosno zahvaljujući hermeneutičkoj marginalizaciji. Iako hermenutičku nepravdu neće počinuti pojedinci, jer je ona strukturalnog karaktera, ipak se ona najlakše može uočiti u interpersonalnim interakcijama. Dakle, na neki način, ne može se kriviti pojedinac za „inicijalni nedostatak povjerenja” (Fricker 2007:7), jer zapravo obje strane, i ona koja govori (a koja je pod strukturalnom hermenutičkom nepravdom) i ona koja sluša, nemaju adekvatan epistemički aparat da daju odnosno prime informaciju. Za razrješenje ovakve situacije, opet, Friker govori o vrlini *hermeneutičke pravde*, a koja podrazumijeva da „onaj koji sluša pokazuje reflektivnu kritičku senzibilnost na bilo koju nedostatnost informacija od strane onoga koji govori, a koja je može biti rezultat praznine u kolektivnim hermeneutičkim resursima” (Fricker 2007:7). Napominjemo ovdje da su i testimonijalna i hermeneutička pravednost hibridne vrline, koje uključuju i intelektualnu i etičku komponentu.

U oba slučaja, „šteta” je dvostruka – epistemičke i etičke prirode; epistemička u smislu da se opstruira da se konkretno znanje ili informacija koja bi trebalo da bude proizvod razgovora, naprosto ne primi, odnosno da joj se umanjí vrijednost (*epistemička objektivifikacija*, Fricker 2007:133); istovremeno, onaj koji govori nepravedno se nipodaštava kao nosilac znanja (etička nepravda). Friker (2007) navodi i radikalni primjer da ćemo djetetu koje „tepa”, implicitno dodatno umanjiti važnost onoga što govori. Oba slučaja nepravde možemo nedvosmisleno primijeniti na djecu u vaspitno-obrazovnom kontekstu, čija su iskustva i način osmišljavanja i informisanja o tom iskustvu često marginalizovana u odnosu na odrasle. Da bi se ova situacija razriješila, na strani onoga koji sluša – odraslog/nastavnika – mora biti razvijena epistemička poniznost. Za epistemičku poniznost nastavnika, pak, skoro da nema prostora u neoliberalnoj agendi obrazovanja.

Bankovni model obrazovanja o kojem nam govori Freire (1996), podrazumijeva konceptualizaciju učenika kao onog koji pasivno prima informacije umjesto da ko-konstruiše znanja. Ovako postavljeni obrazovni sistemi u startu uskraćuju učenicima učešće u procesu zajedničke konstrukcije znanja, značenja, smisla – i dodatno udaljava, u ransijerovskom smislu pedagogije kao *umijeća razmaka* (Ransijer 2010), makar za jedan ciklus ili korak unazad, učenika od stvarnosti, realnosti, svijeta o kojem saznaje. Ovakav

obrazovni sistem je u svom temelju epistemički nepravedan (Fricker 2007), čak prema svakom učeniku, a ne samo, što je lako uočiti, prema onima koji su isključeni iz mejnstrima, odnosno onima nad kojima se vrši socijalna ili kulturološka opresija i slično. Kako Stojanov jednostavno objašnjava, epistemička nepravda je u vaspitno-obrazovnom kontekstu očigledna: „Testimonijalna nepravda ih čini predmetom moralnog nepoštovanja, koje se iskazuje u neprepoznavanju učenika kao onih koji znaju, i u njihovom isključivanju iz društvenog procesa kolaborativnog stvaranja znanja. Dodatno, hremeneutička nepravda podrazumijeva ignorisanje konkretnih iskustava, perspektiva, načina izražavanja i potencijala učenika” (Stojanov 2022:88).

Ako, pak, pogledamo praksu postavljanja pitanja u vaspitno-obrazovnom kontekstu, ona je uglavnom rezervisana za nastavnike i to u situacijama provjeravanja znanja učenika (pomenuta testološka kultura) – „pitanja se uglavnom ne postavljaju da bi se saznalo, već da bi se osiguralo ono što je ranije iskazano kao znanje ili da bi se evaluiralo i kontrolisalo da li neko zna ono što bi trebalo da zna” (Kohan 2022:117). Ali, zapravo, pitanja nisu tu da provjere ili utvrde znanje, već ona pozivaju na razmišljanje o onome što je prije postavljanja pitanja djelovalo fiksno i nepromjenjivo. U vezi sa tim ističe se važnost sumnje, odnosno samo-propitivanja koje ima visok pedagoški potencijal – „ako se postavljanje pitanja obično pedagoški koristi da se ostvari kontrola nad jednim putem već zacrtanim, samo-propitivanje u obrazovnom smislu donosi gubljenje sigurnosti, tako da se mogu otvoriti i sagledati novi putevi” (Kohan 2022:118). Kohan tako konceptualizuje nastavnika kao *lotalicu*, ali ne u smislu nekoga ko ne zna krajnju destinaciju, jer nastavnik-lotalica zna da „da bi se zaista putovalo, odredište puta ne može biti predvidivo” (Kohan 2022:119), jer bi u tom slučaju bilo riječi o ostvarivanju proročanstva (u duhu *proročke pedagogije* Lorens Malagući) a ne o putovanju; u tom slučaju bi bilo riječi o Kinčeloovom (2008) konceptu *FIDUROD* epistemologije, u kojoj se na znanje gleda kao na formalno, nepromjenjivo, univerzalističko, redukcionističko, dekontekstualizovano i jednodimenzionalno, a ne o ko-konstrukciji znanja.

Kao nekakav kontra-narativ potencijalnoj onto-epistemičkoj nepravdi neoliberalnih pedagoških agendi i praksi, može nam pomoći vraćanje na pomenute *spore pedagogije*, pedagogije koje nemaju problem sa nesigurnošću, koje ne nišane ka *ciljanom selfu* djeteta ili ka konkretnom ishodu, u kojima učitelj ne zna odredište a zadovoljava se upravo time da „jednostavno i autentično *bude sa* djecom” (Saevi 2012:32), kome vrijeme glagola obrazovati i vaspitavati nije nužno buduće, već ovdje i sada pedagogije koje uvažava subjektivno iskustvo vremena učenika prije nego fizičko vrijeme, koja od učitelja traži da nauči da *sluša-bez-organa* (Murriss 2016) u duhu posthumanističke pedagogije, koja slušanje vidi kao svaki put unikatan eksperiment

razmjene, čime se polje pedagoške interakcije širi i obuhvata svih *stotinu dječijih jezika* i *stotinu i stotinu još* (Edwards, Gandidi, and Forman 1993). Ovakvo slušanje, pak, pretpostavlja onto-epistemičku skromnost učitelja zajedno sa onto-epistemičkim povjerenjem u dijete (Murriss 2016).

O kome mislimo kad mislimo o obrazovanju: *Homo economicus* ili *Homo amans*?

Danas se veoma razgovijetno čuju glasovi protiv pedagogija zasnovanih na tržišnoj, logici transakcije. I svi su saglasni u jednom – potrebno je nanovo promisliti o kakvom čovjeku mislimo kad mislimo o obrazovanju, jer onto-loški okvir mora prethoditi epistemološkom u pedagogiji (Webster 2022) – mislimo li, dakle, o *Homo economicus*-u ili *Homo carens*-u (Soussa and Moss 2023), biću koje živi u odnosima brige, ili *Homo sapiensu amans*-u, biću oblikovanom biologijom ljubavi (Maturana and Verden-Zoler 2008)?

Moramo početi da se pitamo o značenju *dobrog* obrazovanja, umjesto o *efektivnom* ili *izvršnom* u obrazovanju (Biesta 2008, 2010, 2013, 2015). Šta je *dobro obrazovanje* (Biesta 2015), šta znači „živjeti dobar život kao obrazovan čovjek” (Webster 2022), i šta znači „biti dobro i korisno ljudsko biće”, kao vaspitni ideal sadržan u sentimentu *dobrog*, karakterističan za mnoga nomadska društva (Eisler and Fry 2019; Narvaez 2013)? Moramo, svakako, proširiti krug razmišljanja o obrazovanju izvan termina učenja i podučavanja, zato što se „obrazovanje specifično odnosi na ljude kao društvena bića i njihov moralni razvoj u političkom kontekstu” dok je diskurs učenja i podučavanja „apolitičan, vrednosno-neutralan i tehnički i promoviše input-autput orijentaciju...” (Webster 2022:63).

Propitujući nanovo svrhu obrazovanja, Sousa i Mos (2024) podsjećaju na neke nezapadnjačke koncepte koji bi mogli predstavljati poželjnu alternativu, poput recimo Bildunga ili Konscijentizacije (Freire 1996), kao kritičkog osvješćivanja kroz praksis, ili Ubuntu-a, odnosno naše iskonske *ljudskosti* zasnovane upravo na osjećanju sebe kao pripadnika zajednice, u kontra-kartezijanskom maniru – „čovjek sam, jer pripadam”. Istovremeno, posthumanistička tradicija može doprinijeti idejama poput *pedagogije zajedničkih svjetova* (Common Worlds Research Collective 2020; Taylor 2017, 2019), prema kojima pedagogije prestaju biti imanentne samo čovjeku; pa se tako govori o učenju *sa svijetom* a ne *o svijetu* (Taylor Zakharova and Cullen 2021) u isprepletanim odnosima čovjeka i ne-ljudskih entiteta (životinja, prirode, materijalnog svijeta), što svakako radikalno revitalizuje poziciju djeteta, spušta diskurs o djetinjstvu i obrazovanju *na zemlju* (Taylor 2019), upravo među djecu, i u fokus stavlja *male igrače* – djecu, životinje, ne-materijalne objekte stvarnosti, od kojih možemo učiti o novim

načinima postojanja u svijetu koji smo već *oštetili*. *Mali igrači* su u ovom slučaju „Mali veliki”, kako nas uči dječji pjesnik Radulović (Marojević 2023), a nikako *mali* koji stoje nasuprot/ispod odraslih.

Možemo, radikalnije, makar kao misaoni eksperiment, promišljati u terminima *izvan škole*, *protiv škole*, i konačno, ili na početku, *bez škole* (onakve kakva je postala u neoliberalnoj obrazovnoj agendi), i izmjestiti obrazovanje u nove socijalne infrastrukture u kojima se ono odvija neplanirano i neizolacijski, i to prije svega kroz iskustvo zajedništva odnosno komunalnosti, u razgranatoj i nepredvidivoj mreži socijalnih interakcija (Ball and Collet-Sabé 2021; Collet-Sabé and Ball 2023, 2024, 2024a). Ovi autori predlažu obrazovanje izvan škola, kao etičku i političku aktivnost koju zajednički stvaraju „djeca i mladi, porodice i radnici” (Collet-Sabé and Ball 2024a:9) koji su dio novih socijalnih infrastrukture u kojima se obrazovanje odvija kroz *neplanirane* aktivnosti zajedničkog života, u „gradovima, selima i ruralnim predjelima, na mjestima kao što su biblioteke, muzeji, zdravstveni centri, religijske ustanove, parkovi, vrtovi i šume, pekarne, udruženja građana, trgovine, sportski centri”... „mjesta pasivna, održiva i ne-izrabljivačka”. Upravo u ovakvim prostorima može da se odvija proces *commoning*-a (Collet-Sabé 2023:1261), odnosno *zajedničarenja* kao modusa obrazovanja. Riječ je o posebnom tipu subjektivnosti, odnosa i socijalnih postupaka, *zajedničarenja* kao vaspitno-obrazovnog postupka, etičke i političke aktivnosti i proces samoformiranja – dakle, brige o sebi, drugima i okruženju, zasnovane na ontologiji koja počiva na dubokoj međuzavisnosti, povezanosti, intersubjektivnosti. Na ovaj način, smatraju ovi autori, ostvarila bi se i *etika održanja* prije nego *upotrebe*. Održivost zapravo podrazumijeva ostvarivanje života kao kolektivnog i individualnog poduhvata, i ostvarivanje dobrobiti koja je shvaćena kroz zadovoljavanje potreba svih (Olssen 2021:157 prema Collet-Sabé and Ball 2024).

Ove ideje o *izlasku* obrazovanja iz škola, zapravo bi bile u skladu sa tezom o *kooperativnom odgoju* kao evolutivnoj normi za ljudska bića (Hrdy 2009), tezi koja je danas popularizovana kroz ono *potrebno je cijelo selo*. Naime, opseg prosocijalnosti je kod ljudske vrste značajno veći, kao i intenzitet veze koju čovjek može da ostvari; u odnosu na ostale primata, socijalnost čovjeka se proširuje i na nepoznate članove grupe, pa čak i na potpune strance (van Schaik and Burkart 2009; Hrdy 2009). Ljudski psihološki i društveni sistem zapravo se razvio u kontekstu veoma specifične društvene ekologije (Fuentes 2014). Ako se osvrnemo na *ethogenesis* – odnosno razvoj moralnih kapaciteta čovjeka (Narvaez, Wang, and Cheng 2016), onda i on postaje bio-psiho-socijalni proces. Ono čemu danas svjedočimo među djecom i mladima je porast *samo-zaštitničke etike* i skoro potpuno odsustvo *etike imaginativnosti*, koja je upravo zasnovana na pomenutoj *brizi sa*, na

zajedničarenju, na *prosocijalnom zajedništvu* (Narvaez 2016:34), odnosno *imaginaciji zajedništva* (Kurth and Narvaez 2018).

Ako je, naime, *briga sa* u srcu našeg postojanja, ako Dekartov diktum „Mislim, dakle, postojim” zamijenimo Buberovim (1990:27) „čovjek postaje Ja u dodiru sa Ti”, ako *vezu držanja* u sceni majke koja nosi dijete u naručju (Winnicot 2018) odredimo kao onu u kojoj je majka *držana i određena* djetetom jednako kao i dijete majkom – o dobrom obrazovanju moramo početi da razmišljamo iz novih pozicija. Riječ je o pozicijama kultivisanja etike zajedništva, koja je naglašena u nomadskim društvima lovaca i sakupljača, a u kojima je ljudski rod proveo 99% svoje istorije (Fry 2007; Fry and Souillac 2017; Hewlett and Lamb 2005; Hrdy 2009). Jer, napomenimo, savremeni život čovjeka u WEIRD društvima sa sticačkom i samozaštitničkom etikom *Homo economicus*-a, koji se uzima kao ultimativna tačka progressa, zapravo je devijacija od za-vrstu-tipičnog razvojnog puta (Narvaez 2019).

Literatura

- Ailwood, Jo. 2008. “Mothers, Teachers, Maternalism and Early Childhood Education and Care: Some Historical Connections.” *Contemporary Issues in Early Childhood* 8(2):157–165.
- Ailwood, Jo., I-FangLee, Sonia Arndt, Marek Tesar, Teresa Aslanian, Andrew Gibbson, and Lucinda Heimer. 2022. “Communities of care: A collective writing project on philosophies, politics and pedagogies of care and education in the early years.” *Policy Futures in Education* 20(8):907–921. DOI:10.1177/14782103211064440.
- Aslanian, Teresa. 2015. “Getting behind discourses of love, care and maternalism in early childhood education.” *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(2):153–165. DOI:10.1177/1463949115585672.
- Aslanian, Teresa. 2018. “Embracing uncertainty: A diffractive approach to love in the context of early childhood education and care.” *International Journal of Early Years Education* 26(2):173–185. DOI:10.1080/09669760.2018.1458604.
- Aslanian, Teresa. 2022. “Care as concubine: stretching the boundaries of care, politics and power in early childhood education and care.” *Gender and Education* 34(8):957–972. DOI:10.1080/09540253.2022.2057444.
- Ball, Stephen. 2015. “Education, governance and the Tyranny of Numbers.” *Journal of Education Policy* 30(3):299–301. DOI:10.1080/02680939.2015.1013271.
- Ball, Stephen, and Jordi Collet-Sabé. 2021. “Against school: an epistemological critique.” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 43(6):985–999. DOI:10.1080/01596306.2021.1947780.
- Barnes, Marian. 2019. “Contesting and Transforming Care: An Introduction to a Critical Ethics of Care.” Pp. 17–37 in *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, edited by R. Langford. London: Bloomsbury Academic.
- Biesta, Gert. 2008. “Pedagogy with empty hands: Levinas, education, and the question of being human.” Pp. 198–210 in *Levinas and Education: At the intersection of faith and reason*, edited by Egéa-Kuehne, D. New York: Routledge.

- Biesta, Gert. 2010. *Good Education in An Age of Measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. London: Routledge.
- Biesta, Gert. 2015. "What is Education For? On Good Education, Teacher Judgment, and Educational Professionalism." *European Journal of Education* 50(1):75–88. DOI:10.1111/ejed.12109.
- Bruzzone, Daniele. 2023. *Emotional life. Phenomenology, Education and Care*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buber, Martin. 1990. *Ti i ja*. Beograd: Biblioteka Pana Dušickog.
- Clarke, Matthew, Charlotte Haines Lyon, Emma Walker, Linda Walz, Jordi Collet-Sabé, and Kate Pritchard. 2021. "The banality of education policy: Discipline as extensive evil in the neoliberal era." *Power and Education* 13(3):187–204. DOI:10.1177/17577438211041468.
- Clark, Alison. 2023. *Slow Knowledge and the Unhurries Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Collet-Sabé, Jordi, and Stephen Ball. 2023. "Beyond school: The challenge of co-producing and commoning a different episteme for education." *Journal of Education Policy* 38(6):895–910. DOI:10.1080/02680939.2022.2157890.
- Collet-Sabé, Jordi. 2023. "Pre-modern epistemes inspiring a new global sociology of education imagination." *British Journal of Sociology of Education* 44(8):1249–1266. DOI:10.1080/0142569 518 2.2023.2195089.
- Collet-Sabé, Jordi, and Stephen Ball. 2024. "The School Is Irredeemable: Proposing Discomfort for a Different Future for Education." Pp. 185–199 in *Innovative School Reforms*, edited by Beasy, K., Maguire, M., te Riele, K., Towers. New York: Springer.
- Collet-Sabé, Jordi, and Stephen Ball. 2024a. "Without School: Education as Common(ing) Activities in Local Social Infrastructures – An Escape from Extinction Ethics." *British Journal of Educational Studies* 72(4):441–456. DOI :10.1080/00071005.2023.2298776.
- Common Worlds Research Collective. 2020. "Learning to become with the world: Education for future survival." Retrieved November 15, 2024 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>).
- Cousins, Sarah Bernadette. 2017. "Practitioners' constructions of love in early childhood education and care." *International Journal of Early Years Education* 25(1):16–29.
- Crutzen, Paul, and Eugene F. Stoermer. 2000. "The 'Anthropocene.'" *Global Change Newsletter* 41:17–18.
- Dadvand, Babak, and Hernan Cuervo. 2018. "Pedagogies of care in performative schools." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41(1):139–152. DOI:10.1080/01596306.2018.1486806.
- Dadvand, Babak and Hernan Cuervo. 2019. "Pedagogies of performative care and school belonging: lessons from an Australian school." *British Journal of Sociology of Education* 40(3):378–392. DOI:10.1080/01425692.2018.1552845.
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss, and Alan Pence. 2007. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- Damasio, Antonio. 2005. *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. London: Penguin Books.
- Dowie-Chin, Tianna, and Stephanie Schroeder. 2020. "Critical, calculated, neoliberal: differing conceptions of care in higher education." *Teaching in Higher Education* 27(7):859–873. DOI:10.1080/13562517.2020.1749588.

- Edwards, Carolyn, Lella Gandini, and Geogre Forman, G., eds. 1993. *The Hundred Languages of Children*. New York: Ablex Publishing.
- Eisler, Riane, and Douglas Fry. 2019. *Nurturing our Humanity: How Domination and Partnership Shape Our Brains, Lives and Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Fielding, Michael, and Peter Moss. 2011. *Radical Education and the Common School*. New York: Routledge.
- Fisher, Berenice, and Joane Tronto. 1990. "Toward a Feminist Theory of Caring." Pp. 36–54 in *Circles of Care*, edited by E. Abel and M. Nelson. New York: SUNY Press.
- Flitner, Andreas. 2004. *Konrade, tako je govorila gospođa mama: O odgoju i ne-odgoju*. Zagreb: Educa.
- Freire, Paulo. 1996. *Pedagogy of Oppressed*. London: Penguin books.
- Freire, Paulo. 2017. *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Fry, Douglas. 2007. *The Human Potential for Peace: An anthropological challenge to assumptions about war and violence*. Oxford: Oxford University Press.
- Fry, Douglas, and Geneviève Souillac. 2017. "The Original Partnership Societies: Evolved Popenstisities for Equality, Prosociality and Peace." *Interdisciplinary Journal of Partnership Societies* 4(1). DOI:10.24926/ijps.v4i1.150.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge, Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Fuentes, Agustin. 2014. "Preliminary Steps Toward Addressing the Role of Nonadult Individuals in Human Evolution". Pp. 240–257 in *Ancestral Landscapes in Human Evolution: Culture, childrearing and social wellbeing*, edited by Narvaez, Darcia, Kristin Valentino, Agustin Fuentes, James McKenna, and Peter Gray. Oxford: Oxford University Press.
- Gatto, John Taylor. 2005. *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island: New Society Publisher.
- Goldstein, Lisa. 1997. *Teaching with Love: A Feminist Approach to Early Childhood Education*. New York: Peter Lang.
- Goldstein, Lisa. 1998. "Teacherly Love: Intimacy, Commitment, and Passion in Classroom Life." *Journal of Educational Thought* 32(3):257–272.
- Grimmer, Tamsin. 2021. *Developing a Loving Pedagogy in the Early Years: How Love Fits with Professional Practice*. London and New York: Routledge.
- Grimmer, Tamsin. 2023. "Is there a place for love in an early childhood setting?" *Early Years* 44(3–4):525–538. Retrieved November 15, 2024 (<https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2182739>).
- Haidt, Johnatan. 2001. "The Emotional Dog and its Rational Tail: A social intuitionist approach to moral judgment." *Psychological Review* 108(4):814–834. DOI:10.1037/0033-295X.108.4.814.
- Haidt, Johnatan. 2024. *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. New York: Penguin Press.
- Haraway, Donna. 2016. "Staying with trouble: Anthropocene, Capitalocene, Chthulucene." Pp. 34–76 in *Anthropocene or Capitalocene: Nature, history and crisis of capitalism*, edited by Moore, J. New York: PM Press.
- Heckman, James. 2000. "Policies to Foster Human Capital." *Research in Economics* 54(1):3–56. DOI:10.1006/reec.1999.0225.

- Heckman, James. 2006. "Skill Formation and the Economics of Investin in Disadvantaged Children." *Science* 30(5782):1900–1902. DOI:10.1126/science.1128898.
- Heckman, James, and Bas Jacobs. 2009. *Policies to Create and Destroy Human Capital in Europe*. Bonn: IZA.
- Henrich, Joseph, Steven Heine, and Ara Norenzayan. 2010. "The weirdest people in the world?" *Brain and Behavioral Sciences* 33(2–3):61–135. DOI:10.1017/s0140525x0999152x.
- Hewlett, Barry, and Michael Lamb, eds. 2005. *Hunter-Gatherer Childhoods: Evolutionary, developmental and cultural perspectives*. London and New York: Routledge.
- Hrdy, Sarah. 2009. *Mothers and Others. The evolutionary origins of mutual understanding*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Immordino-Yang, Marry Helen, and Antonio Damasio. 2007. "We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education." *Mind, Brain, and Education* 1(1):3–11. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.
- Immordino-Yang, and Marry Helen. 2011. "Implications of Affective and Social Neuroscience for Educational Theory." *Educational Philosophy and Theory* 43(1):98–103. DOI:10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x.
- Immordino-Yang, Marry Helen, Linda Darling-Hammond, and Christina Krone. 2019. "Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education." *Educational Psychologist* 54(3):185–204. DOI:10.1080/00461520.2019.1633924.
- Kincheloe, Joe. 2008. *Knowledge and Critical Pedagogy, An Introduction*. Montral: Springer.
- Kohan, Walter. 2022. "Education and the Political Role of an Errant, Loving and Childlike Questioning." Pp. 115–122 in *Humanizing Education in the 3rd Millennium*, edited by Webster, S., Airaksinen, T., Batra, P., and Kozhevnikova, M. Singapore: Springer.
- Kozhevnikova, Margarita. 2022. "The Meaning of 'Human Education' for the Modern World." Pp. 13–23 in *Humanizing Education in the 3rd Millennium*, edited by Webster, S., Airaksinen, T., Batra, P., and Kozhernikova, M. Singapore: Springer.
- Kurth, Angela, and Darcia Narvaez. 2018. "Basic Needs Satisfaction and Its Relation to Sociomoral Capacities and Behavior." Pp. 91–133 in *Basic Needs, Wellbeing and Morality: Fulfilling Human Potential*, edited by D. Narvaez. Cham: Palgrave Macmillan.
- Langford, Rachel, and Jacqueline White. 2019. "Conceptualizing Care as Being and Doing in Ethical Interactions and Sustained Care Relationships in the Early Childhood Institution." Pp. 59–79 in *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, edited by R. Langford. London: Bloomsbury Academic.
- Manning-Morton, Julia. 2006. "The Personal is Professional: Professionalism and the Birth to Threes Practitioner." *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(1):42–52. DOI:10.2304/ciec.2006.7.1.42.
- Marojević, Jovana. 2023. „Mali veliki – pedagoška rasprava o epistemičkoj validaciji 'glasa' djeteta". Str. 57–72 u *Moć i uloga književnosti za djecu i mlade u savremenom društvu*, priredila S. Kalezić. Podgorica: Sekretarijat za kulturu i sport Podgorica, Fondacija „Dragan Radulović”.

- Massey, Doreen. 2002. "Editorial: Time to think." *Transactions of the Institute of British Geographers* 27(3):259–261.
- Maturana, Humberto, and Gerda Verden-Zöller. 2008. *The Origin of Humanness in the Biology of Love*. Exeter: Imprint Academic.
- Miškeljin, Lidija i Dragana Purešević. 2023. „Dva narativa dokumenata međunarodnih organizacija koja oblikuju predškolsko vaspitanje i obrazovanje”. Str. 91–99 u *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem*, priredili Z. Šaljić, S. Dubljanin i A. Pejatović. Beograd: Filozofski fakultet.
- Mortari, Luigina. 2022. *The Philosophy of Care*. Wiesbaden: Springer.
- Moss, Peter. 2014. *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of Democracy, experimentation and potentiality*. London and New York: Routledge.
- Moss, Peter, Gunilla Dahlberg, Susan Grieshaber, Susanna Mantovani, Helen May, Alan Pence, Sylvie Rayna, Beth Blue Swadener, and Miche Vandembroeck. 2016. "The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation." *Contemporary Issues in Early Childhood* 17(3):343–351. DOI:10.1177/1463949116661126.
- Motta, Sara, and Anna Bennett. 2018. "Pedagogies of care, care-full epistemological practice and 'other' caring subjectivities in enabling education." *Teaching in Higher Education* 23(5):631–646. DOI:10.1080/13562517.2018.1465911.
- Meklar, Piter. 2013. *Život u školama*. Beograd: Eduka.
- Merije, Filip. 2014. *Obrazovanje je vaspitanje: Etika i pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Murris, Karin. 2016. *The Posthuman Child*. Routledge.
- Murris, Karin and Walter Kohan. 2020. "Troubling troubled school time: posthuman multiple temporalities." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 34(7):581–597. DOI:10.1080/09518398.2020.1771461.
- Narvaez, Darcia. 2013. "The 99 Percent-Development and Socialization Within an Evolutionary Context. Growing up to Become 'A Good and Udeful Human Being'." Pp. 341–359 in *War, Peace, and Human Nature. The Convergence of Evolutionary and Culture Views*, edited by D. Fry. Oxford: Oxford University Press.
- Narvaez, Darcia. 2016. *Embodied morality: Protectionism, engagement and imagination*. New York: Palgrave Macmillan.
- Narvaez, Darcia. 2019. "Original Practices for Becoming and Being Human." Pp. 90–110 in *Indigenous Sustainable Wisdom: First-Nation Know-How for Global Flourishing*, edited by D. Narvaez, F. Arrows, E. Halton, B. Collier, and G. Enderle. New York: Peter Lang.
- Narvaez, Darcia, Lijuan Wang, and Ying Cheng. 2016. "The evolved developmental niche in childhood: Relation to adult psychopathology and morality." *Applied Developmental Science* 20(4):294–309. DOI:10.1080/10888691.2015.1128835.
- Nguyen, Minh T. N., Roberta Zavoretti, and Joan Tronto. 2017. "Beyond the Global Care Chain: Boundaries, Institutions and Ethics of Care." *Ethics and Social Welfare* 11(3):199–212, DOI:10.1080/17496535.2017.1300308.
- Noddings, Nell. 2013. *Caring. A relational Approach to Etchocs and Moral Education*. Oakland, California: University of California Press.

- OECD. 2021. *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- O'Flynn, Gabrielle, and Eva Bendix Petersen. 2007. "The 'good life' and the 'rich portfolio': Young women, schooling and neo-liberal subjectification." *British Journal of Sociology of Education* 28(4):459–472.
- Oliveira-Formosinho, Julia, and de Sousa, Joana. 2019. "Developing pedagogic documentation: Children and educators learning the narrative mode." Pp. 32–51 in *Understanding pedagogic documentation in early childhood education*, edited by J. Formosinho and J. Peeters. London: Routledge.
- O'Connor, Dee, Christine Robinson, Linda Cranley, Genevieve Johnson, and Ainslie Robinson. 2019. "Love in education: West Australian early childhood pre-service teachers' perspectives on children's right to be loved and its actualisation within their future practice." *Early Child Development and Care* 190(15):2402–2413. DOI:10.1080/03004430.2019.1574778
- Osgood, Jayne. 2006. "Professionalism and Performativity: The Feminist Challenge Facing Early Years Practitioners." *Early Years* 26(2):187–199. DOI:10.1080/09575140600759997.
- Osgood, Jayne. 2010. "Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the critically reflective emotional professional." *Early Years* 30(2):119–133. DOI:10.1080/09575146.2010.490905.
- Page, Jools. 2011. "Do mothers want professional carers to love their babies?". *Journal of Early Childhood Research* 9(3):310–323. DOI:10.1177/1476718X11407980.
- Page, Jools. 2018. "Characterising the principles of Professional Love in early childhood care and education." *International Journal of Early Years Education* 26(2):125–141. DOI: 10.1080/09669760.2018.1459508.
- Payne, Phillip, and Brian Wattchow. 2009. "Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environment/outdoor education." *Canadian Journal of Environmental Education* 14(1):15–32.
- Purcell, Martin, Jools Page, and Jim Reid. 2022. "Love in a Time of *Colic*: Mobilizing *Professional Love* in Relationships with Children and Young People to Promote Their Resilience and Wellbeing." *Child & Youth Services* 43(1):3–27. DOI:10.1080/0145935X.2020.1820320.
- Ranciere, Jacques. 2010. *Učitelj neznanica: Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut .
- Recchia, Susan, Minsun Shin, and Carolina Snaider. 2018. "Where is the love? Developing loving relationships as an essential component of professional infant care." *International Journal of Early Years Education* 26(2):142–158. DOI:10.1080/09669760.2018.1461614.
- Rinaldi, Carla. 2006. *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Robert-Holmes, Guy, and Peter Moss. 2021. *Neoliberalism and Early Childhood Education: Markets, Imaginaries and Governance*. London: Routledge:
- Rosen, Rachel. 2019. "Care as Ethic, Care as Labor." Pp. 79–99 in *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, edited by R. Langford. London: Bloomsbury Academic.
- Ryan, Richard, and Edward Deci. 2000. "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being." *American Psychologist* 55(1):68–78. DOI: 10.1037//0003-066x.55.1.68.

- Ryan, Richard, and Edward Deci. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, Richard, and Edward Deci. 2019. "Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory." Pp. 111–156 in *Advances in motivation science*, edited by A. J. Elliot. Amsterdam : Elsevier.
- Ryan, Richard, Edward Deci, Wendy Grolnick, and Jennifer La Guardia. 2015. "The Significance of Autonomy and Autonomy Support in Psychological Development and Psychopathology." Pp. 794–849 in *Developmental Psychopathology*, edited by D. Cicchetti, and D. Cohen. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Saevi, Tone. 2012. "Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical-Ethical Practice." Pp. 79–85 in *Making Sense of Education: Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*, edited by G. Biesta. Stirling: Springer.
- Sahlberg, Pasi. 2012. "Global educational reform movement is here!" Retrieved September 23, 2024 (<https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>).
- Sousa, Diana, and Peter Moss. 2023. "Towards democratic culture and political practice in early childhood education: The case for transformative change at a time of converging crisis." *ETD – Educação Temática Digital* 25:1–23.
- Sousa, Diana, and Peter Moss. 2024. "From anger to dreaming to real utopias: Re-thinking, re-conceptualising and re-forming (early childhood) education in the conditions of the times." *Global Studies of Childhood* 14(3):250–263. DOI:10.1177/20436106241267781.
- Stojanov, Krassimir. 2022. "Democratic Education and Epistemic Injustice." Pp. 83–92 in *Humanizing Education in the 3rd Millennium*, edited by S. Webster, T. Airaksinen, P. Batra, and M. Kozhernikova. Singapore: Springer.
- Tadić, Aleksandar. 2023. „Vredi li boriti se za vaspitanje? Str. 21–37 u *Novi horizonti vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu: Učiteljski fakultet.
- Taggart, Geoff. 2019. "Cultivating Ethical Dispositions in Early Childhood Practice for an Ethic of Care: A Contemplative Approach." Pp. 97–125 in *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*, edited by R. Langford. London: Bloomsbury Academic.
- Taylor, Affrica. 2017. "Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene." *Environmental Education Research* 23(10):1448–1461. DOI:10.1080/13504622.2017.1325452.
- Taylor, Affrica. 2019. "Countering the conceits of the Anthropos: scaling down and researching with minor players." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41(3):340–358. DOI:10.1080/01596306.2019.1583822.
- Taylor, Affrica, Tatiana Zakharova, and Maureen Cullen. 2021. "Common Worlding Pedagogies: Opening Up to Learning with Worlds." *Journal of Childhood Studies* 46(4):74–88. DOI:10.18357/jcs464202120425.
- Todd, Sharon. 2012. "Going to the Heart of the Matter." Pp. 79–85 in *Making Sense of Education: Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*, edited by G. Biesta. Stirling: Springer.
- Tronto, Joan. 2010. "Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose." *Ethics and Social Welfare* 4(2):158–171. DOI:10.1080/17496535.2010.484259.
- Tronto, Joan 1993. *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.

- Tronto, Joan. 2013. *Caring Democracy: Markets, Equality and Justice*. New York: New York University Press.
- Tronto, Joan. 2015. *Who cares? How to reshape a democratic politics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Tronto, Joan. 2017. "There is an alternative: homines curans and the limits of neoliberalism." *International Journal of Care and Caring* 1(1):27–43. DOI:10.1332/239788217X14866281687583.
- Urban, Mathias. 2019. "The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective." *Policy Futures in Education* 17(1):87–101. DOI:10.1177/1478210318819177.
- van Schaik, Carel, and Judith Burkart. 2009. "Mind the gap: Cooperative breeding and the evolution of our unique features." Pp. 477–496 in *Mind the gap: Tracing the origins of human universals*, edited by P. M. Kappeler and J. Silk. Heidelberg: Springer Berlin.
- Warin, Jo. 2017. "Creating a whole school ethos of care." *Emotional and Behavioural Difficulties* 22(3):188–199. DOI:10.1080/13632752.2017.1331971.
- Weaver, John. 2022. "(Non-)Human Education in the Capitalocene." Pp. 33–45 in *Humanizing Education in the 3rd Millennium*, edited by R. S. Webster, T. Airaksinen, P. Batra, and M. Kozhernikova. Singapore: Springer.
- Webster, Scott. 2022. "Rehumanizing education policies." Pp. 63–73 in *Humanizing Education in the 3rd Millennium*, edited by R. S. Webster, T. Airaksinen, P. Batra, and M. Kozhernikova. Singapore: Springer.
- White, Jayne, and Mikhail Gradovski. 2018. "Untangling (some) philosophical knots concerning love and care in early childhood education." *International Journal of Early Years Education* 26(2):201–211. DOI:10.1080/09669760.2018.1458602.
- Winnicot, Donald W. 2018. *Thinking about Children*. London and New York: Routledge.
- Zembylas, Michalinos, Vivienne Bozalek, and Tammy Shefer. 2014. "Tronto's notion of privileged irresponsibility and the reconceptualisation of care: implications for critical pedagogies of emotion in higher education." *Gender and Education* 26(3):200–214. DOI:10.1080/09540253.2014.901718.
- Žiru, Anri. 2011. *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

Jovana Marojević

OBEDIENT BEINGS: ON PEDAGOGY AS A PRACTICE OF ETHICS OF CARE

Summary

Many authors point out that it is necessary to reinvent the meaning of *human education*, which in WEIRD societies is based on the thesis of man as *homo economicus*. The neoliberal educational agenda is primarily anthropocentric in orientation, based on the idea of autonomous individuals, who primarily develop competencies in the process of education, raising their own and national economies' competitiveness. Academic and educational (in the classical sense of character education) goals are strongly polarized, which is particularly visible in the neglect of social, emotional and moral values in the curricula. In this regard, care and love, as constitutive pedagogical practices, are further banished from contemporary pedagogical theories. This can be

manifested in specific *impersonal professionalism* in the educational context, in the abolition of physicality and emotionality in learning and pedagogical interactions, and in *care-less* educational policies. The result of these specific practices is an onto-epistemic injustice that permeates all aspects of banking and apersonally understood processes of education. As a kind of counter-narrative, we consider the question of love and the ethics of care/*caring with* as a new democratic ideal that could revitalize and re-establish education as an event of meeting everyone with everyone, and with themselves.

Keywords: ethics of care, ontoepistemic injustice, neoliberal educational policy, critical pedagogy, slow pedagogy.

