ПРЕДШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА

ИСИДОР ГРАОРАЦ

Рецензенти
проф. др **Светозар Богојевић**
др **Весна Цолић,** професор струковних студија

Уредник
др **Невена Витошевић Ћеклић**

Одговорни уредник
проф. др **Урош Шуваковић**

Главни уредник
Драгољуб Којчић

За издаваче
Драгољуб Којчић, директор Завода за уџбенике
Стојанка Иљац, директор SAJNOS-а

ISBN 978-86-17-19687-3

ИСИДОР ГРАОРАЦ
приређивач и аутор

ПРЕДШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА

– ПРИЛОЗИ –

Нови Сад, 2017.

САДРЖАЈ

Напомена и захвалност 9

Предговор
Ана Марјановић-Шејн (Shane):
Отворено васпитање предшколске деце – могућности реализације 11

Увод 39

- Исидор Граорац: Осврт на поглавља у књизи у односу на мисао Александре Марјановић 45
- Живка Комленац: Сонет за Александру 52
- Исидор Граорац: Др Александра Марјановић (1926–1986) – In memoriam (1986). 53
- Александра Марјановић: Фрагменти, мисли (1969–1987) 59
  1. Чему педагошка теорија васпитања? 59
  2. Активност детета као претпоставка развоја 61
  3. Друштвене промене и заједнички живот деце и одраслих 63
  4. Живљење – васпитање 71
  5. Од институционалног до друштвеног васпитања 73
  6. Дечја игра, стваралаштво и смислено живљење 79
  7. Образовање васпитача 89
  8. Латентне могућности развоја 90
- Биобиблиографија радова Александре Марјановић (1987) 93

1. Детињство и друштво, родитељи и деца
- Исидор Граорац: Детињство и друштво (1982) 107
- Дитер Ленцен (Dieter Lenzen): Детињство (2001/2012) 114
- Александра Марјановић: Да ли је дошло до напретка у срећи за децу? (1983) 123
- Катарина Ручки (Katharina Rutschky): Бави ли се педагогија срећом детета? (1983). 127
- Исидор Граорац и Митана Календарова Барбулов: Развод брака и неки васпитни проблеми родитеља и деце (1982) 131

- Хубертус фон Шонебек (Hubertus von Schöenebeck): Амикација – подршка умјесто одгоја (2007) 138
- Хубертус фон Шонебек: Пријатељство са децом у породици без васпитања (1983/1998) 140
- Исидор Граорац: Родитељи и деца у перспективи народне, хришћанске и постмодерне педагогије (2012) 147
- Гордана Трипковић: Свакодневни живот грађанске породице: мајка и њена деца (1997) 159
- Лепа Млађеновић: Производња мајке (Нацрт за однос мајке и ћерке, 1984) . . 169
- Исидор Граорац: Односи одраслих и деце – схватање Марије Монтесори (Maria Montessori) (2014) 186

2. Педагошки однос, љубав и афективна везаност
- Исидор Граорац: Потреба за другим, рана социјабилност и „васпитање” (1995) 199
- Гуркан Ерген (Gürkan Ergen): Педагогија критички рефлектоване љубави – различита схватања педагошке љубави (2005/2014) 206
- Исидор Граорац: Родитељство и/или јаслице (Скица пројекта акционог истраживања, 2013) 217
- Ана Премовић: Моја породица и емоционални развој наше двоје деце (2014) . . 233

3. Дечја игра и стваралаштво.
- Исидор Граорац: Игра и комуникација (1987) 253
- Исидор Граорац: Стваралаштво и стварност у времену нихилизма (2000) 271

4. Алтернативни живот и одрастање деце
- Исидор Граорац: Породица бистрих потока (1995) 279
- Исидор Граорац: Могућности алтернативног подизања деце (Разговор с Божидаром Мандићем, 1983) 284
- Божидар Мандић: Вера у алтернативно васпитање (2015) 288
- Браила Мајкић: Двадесет четири године касније (2015) 291

5. Друштвено (отворено) васпитање – могућности заједничког живљења деце и одраслих
- Александра Марјановић: Шта је то друштвено васпитање мале деце? (Начелна питања, 1979) 295
- Основе програма васпитно-образовне делатности дечјег вртића и васпитне групе предшколске деце При основној школи (Одломак, 1975. – Циљ и задаци институционализованог друштвеног васпитања предшколске деце) 301
- *Модел А* општих основа Предшколског програма (Полазишта програма *Модела А*; фрагменти, 2006) 307

• Исидор Граорац: Могућности аутентичног (смисленог) живљења у дечијем вртићу – Искуство с *Моделом А* општих основа предшколског програма (ООПП), (2010) 315
• Исидор Граорац: Могућности и смисао заједничког учења и живљења у вртићу данас (2011) 337
• Јана Манчић: Да ли родитељи и деца данас имају потребу за заједничким живљењем? (2013) 347
• Исидор Граорац: Заједничко живљење у вртићу према *Моделу А* (Начела и сугестије за планирање и (само)евалуацију, 2009) 352
• Нада Маринковић, Љубица Ковачевић: Дечји вртић „Различак" у Бачкој Паланци (Одломци из књиге, 2015) 367

6. Школовање и/или образовање васпитача
• И. Граорац, Ј. Манчић, Ј. Зорановић, М. Макарин, М. Ј. Кижевски: Однос теорије и праксе у припреми будућих васпитача или о чему се стварно ради (2007) 383
• Оливера Болта: Значај поверења у раду с децом (2015) 404

7. Прилози историји и концепцији предшколске педагогије
• Исидор Граорац: Русоово схватање улоге слободе и спонтаности у васпитању (1985) 409
• Исидор Граорац: Путеви ка Монтесори педагогији (2002) 422
• Ирена Митровић: У Монтесори образовању (2015) 455
• Александра Марјановић: Концепција уџбеника за предшколску педагогију (Одломци, 1986). 466

8. Прилози теорији образовања
• Исидор Граорац: Имплицитна педагогија и васпитање (1995) 473
• Славица Башић: Концепт прикривеног курикулума (2000) 500
• Светозар Богојевић: Имплицитна педагогија (2005) 515
• Исидор Граорац: Тезе о народној педагогији (2013) 539
• Светозар Богојевић: Шта је то васпитање? (2014) 545

9. Матерња мелодија, црна педагогија, постпедагогија, и не/могућност образовања
• Момчило Настасијевић: За матерњу мелодију (1927/1972) 555
• Хубертус фон Шонебек: Комуникација са децом у доба постмодерне (2006) . . . 560
• Исидор Граорац: Катарина Ручки (1941–2010) – In memoriam 572
• Катарина Ручки: Увод у црну педагогију (Одломци, 1975/1988) 577
• Дани Робер Дифур (Denis Robert Difur): Производња постмодерног детета (2001/2002) 587
• Андреј Грубачић: Педагогија и глобализација (2003) 594

- Надежда Миленковић: Како да најлакше упропастите рођено дете (Уврнути приручник за паметне родитеље; одломци, 1999) 597
- Бела Хамваш (Béla Hamvas): Само без педагогије (1996) 600
- Душан Радовић: О деци и одраслима (1978, 1979) 603

Резиме: Сазнања и дилеме 607

Подаци о ранијем објављивању прилога у књизи 614

Основни подаци о ауторима 617

Белешка о приређивачу и његовом схватању предшколске педагогије 619

Азбучник имена 621

Азбучник појмова 629

Одабрана литература 659
Резюме 665
Resümee 679

НАПОМЕНА И ЗАХВАЛНОСТ

Овај уџбеник има више од три деценије дугу предисторију.

Кад сам се запослио на Педагошкој академији 1980. године није било одговарајућих уџбеника за спремање испита из предшколске педагогије.

Добри текстови су се налазили у различитим часописима (нарочито у часопису *Предшколско дете*) и књигама. Одабирао сам их и прекуцавао писаћом машином, а студенти су ми диктирали. Умножавање скрипата је обављено шапирографом у штампарији Саве Граорца у Ковиљу. У слагању листова учествовали су и чланови моје породице. Тако је настао, с пуно штампарских грешака, техничких и других недостатака, први *Зборник текстова из предшколске педагогије,* 1982. године.

Пошто су се појавили копир-апарати, припрема наредних издања текла је много лакше. Зборници су били обимнији и квалитетнији.

С нарочитим узбуђењем спремао сам 1999. зборник из породичне педагогије једне ноћи док су падале бомбе по Нафтагасу. Моја кућа се тресла од експлозија, а с таванице је цурио песак по писаћем столу... Руком очистим сто, опсујем НАТО и наставим припрему Зборника.

Др Драган Иванов је предлагао да се ти фотокопирани текстови штампају као књига...

У новом издању (1998), неуобичајено за приручник из предшколске педагогије, нашле су се моје дневничке забелешке, песме студената и један студентски дипломски рад, истраживања о животу и страдању деце избеглица, прилози о народној педагогији и антипедагогији и други. Нико никад није стављао примедбе на садржај Зборника.

Минулих двадесетак година кристалисао се програм предшколске педагогије и садржај зборника путем још неколико издања изашлих у Новом Саду, Приштини и Лепосавићу. Мењао се значајно у међувремену и наш живот, и живот је мењао нас. Резултат поменутих и непоменутих промена је и измењено саморазумевање приређивача овог уџбеника.

Пред крај радног века схватио сам да би у књизи требало објединити вишегодишња искуства и сазнања, која ће можда користити заинтересовани, не само у Србији.

Срећна је околност да је уредница ове књиге постала Невена Витошевић Ћеклић, захваљујући чијем залагању она излази у издању Завода за уџбенике.

Захваљујем свима у овој издавачкој кући који су томе допринели.

Ирена Канкараш је невероватно предано и стручно лекторисала сваку реч.

Захваљујем свим ауторима прилога који су се сагласили да се они штампају без надокнаде.

Посебну захвалност дугујем ауторки предговора Ани Марјановић-Шејн.

Предавања професорке Марјановић снимао је др Емил Каменов и уступао ми копије одмах пошто су одржана. Без тих снимака аутентична реч наше професорке била би заборављена.

Подршку и пријатељску помоћ у савладавању анти/постпедагогије добијао сам више година од др Хубертуса фон Шонебека (Hubertus von Schoenebeck). Нарочито 2002. године када сам у два наврата по неколико дана боравио у његовој кући и где сам могао непосредно осетити постпедагошки живот у породици.

Захваљујући проф. др Харалду Лудвигу (Harald Ludwig) (аутентичном монтесоријанцу), директору Монтесори центра у Минстеру, добио сам стипендију од немачког министарства образовања. Љубазни и широкогруди професор Лудвиг обезбедио ми је све услове за свестрано упознавање Монтесори педагогије.

Дужан сам захвалност и професору др Екарту Кенигу (Eckhart König), који ми је на неки начин отворио врата за упознавање друштвених наука и филозофије у Немачкој. Толеранцијом и другарским односом допринео је да као гост-студент током два семестра (1978/79) у Падерборну стекнем најопштија сазнања о различитим педагошким школама и правцима.

Стипендију за два семестра великодушно ми је дала Евангелистичка црква, односно евангелистичка студентска заједница у Падерборну.

Пријатна ми је дужност што могу овде да захвалим свима који су допринели, на различите начине, припреми и објављивању *Предшколске педагогије*.

Исидор Граорац

У Новом Саду, августа 2016. године

Ана Марјановић-Шејн (Shane),
Честнат Хил Колеџ (Chestnut Hill College), САД

ОТВОРЕНО ВАСПИТАЊЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ – МОГУЋНОСТИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ

Како трансформисати однос између деце и одраслих у партнерски однос заснован на општељудским начелима? Како учинити да се деца као група на аутентичан начин интегришу у друштвену заједницу, а потребе и особености детињства исто тако аутентично и равноправно прихваће и култивишу? (Марјановић, 1979а, стр. 372)

Проблем

Има већ преко тридесет и пет година откако је Санда Марјановић поставила питање како да се деца, као посебна друштвена група, на аутентичан начин реинтегришу у културну и друштвену заједницу. Савремен проблем одрастања деце још увек произилази из склопа друштвених, економских и производних околности под којима су деца, а посебно мала, издвојена и одвојена од токова друштвеног живота, проводећи добар део свог времена у предшколским и школским институцијама – које су још увек засноване као институције затвореног типа. Уз то, највећи број тих институција (широм света) организује дечји живот на један крут, скучен, расцепљен, деконтекстуализовани, па чак и милитантан начин, тако да деца готово и немају права одлучивања о битним стварима свога живота, или су пак та права сведена на минимум (Bronfenbrenner, 1974). Уместо да одрастају као прави партнери одраслих, остварујући себе кроз узајамне односе равноправности, деца се развијају и одрастају у контексту неравноправности и непоседовања сопственог гласа, који друштво у лику васпитача може и треба да узме за озбиљно. Чак и у данашњим демократским земљама Запада (а нарочито у САД и Великој Британији), васпитање и образовање још увек спадају у најауторитарније видове људске праксе (Matusov & Marjanovic-Shane, 2016) – праксе у којој главни актери имају најмање права и могућности да њихова реч буде саслушана са озбиљношћу и пажњом, па и могућности да битно утичу на свој сопствени живот.

Класично, а и савремено образовање деце, а посебно предшколско образовање, било је од самих својих почетака, у доба просветитељства и индустријске револуције, углавном организовано као реакција на стање и промене друштвеног, економског и политичког положаја породице и деце. Тиме је у саму срж образовне делатности уведена тензија или, боље рећи, натезање између интереса „друштва" (или бар оних који имају моћ одлучивања о садржајима и формама јавног образовања) и интереса детета, тј. ученика, а тиме, преносно, и њихових породица као носилаца сопствених, „приватних" интереса (Labaree, 2010). У том напетом односу, посебно од друге половине

20. века па до данас, најчешће су преовладавали „друштвени”[1] интереси. Они су чак достигли интензитет друштвеног императива – који се по речима Санде Марјановић није променио ни у последњих 30 година:

> *На предшколско васпитање се почело гледати као на ефикасан „лек” за бројне друштвене и школске невоље: а) као на средство подстицања когнитивног развоја у раном детињству, тј. ресурс интелектуалних капацитета друштва; б) као на средство за изједначавање интелектуалног и образовног старта за полазак у школу, тј. могућност за решавање наломиланих школских проблема, попут великог броја слабих ученика, понављача и оних који одпадају од школе; средство за ублажавање последица социокултурних неједнакости у развоју деце, тј. као на начин компензирања тзв. социокултурног дефицита (Марјановић, 1987ц, стр. 39).*

У таквој идеолошкој атмосфери интереси детета, али и интереси породице, подређени су „јавним” интересима друштва, а тиме је и положај детета и његове породице у образовној делатности подређен и неравноправан. Због тога је образовање засновано као ауторитарна делатност у којој не само деца већ и њихове породице готово да сасвим губе право гласа и легитимност одлучивања у корист „експерата” који, по дефиницији, боље знају и од самих ученика и од њихових породица како њихови животи треба да буду организовани, шта је за њих добро а шта не, који садржаји, односи, интереси, које активности, вредности, жеље и страсти треба за њих да имају „високу” (тј. признату) вредност, а шта је мање вредно или сасвим безвредно.

Такво устројство васпитно-образовних установа је нарочито видљиво и доводи до највећих проблема када између предшколске установе (или школе), с једне стране, и деце и њихових породица, с друге, постоји дубок социјални, културни и економски јаз. Ту се најчешће ради о деци из сиромашних друштвених слојева или „мањинских”[2] културних и језичких група. Те друштвене групе се, због тога, карактеришу кроз један дефицитарни приступ као необразоване, а и у много чему другом као недовољно способне или без могућности и средстава да се на „адекватан” начин брину и старају о својој деци. О овим проблемима је већ много писано. Разноврсни начини решавања тих проблема углавном се критикују као покушаји ублажавања

[1] Овде кажем „друштвени” под наводницима, јер то нису интереси једног хомогеног друштва, већ увек само једног одређеног сегмента друштва: владајуће класе и доминантне културе (о чему говорим у наставку).

[2] „Мањинских” група које не припадају доминирајућој језичко-културној заједници, као што су то, на пример, у САД деца црнаца, Порториканаца, Мексиканаца и осталих који говоре шпанским, кинеским или неким другим не-енглеским језиком; или у Европи, деца Рома, имиграната из Африке или са Блиског истока.

или „лечења" видљивих симптома уочених проблема ученика и породица из маргинализованих и мањинских друштвених група, али без дубљег увида у то да проблеми не потичу само из несумњиво тешких животних ситуација те деце и њихових породица већ и из самог устројства образовних институција које у себи носе ауторитарност, крутост, ускост и упрошћеност животних садржаја и делатности које деца (ученици) имају прилике да доживе, као и неприлагодљивост и немарност према интересима и потребама саме деце (Bronfenbrenner, 1974; Delpit, 1988; Марјановић, 1987ц; Paley, 2000).

Међутим, проблеми оваквог, хијерархијски организованог, ауторитарног, монолошког и дефицитарног приступа образовању не нестају ни кад се ради о деци (и породицама) из средњих слојева друштва, као ни деци из културно ближих и хомогенијих средина. Они се само огледају на другачији начин. Могу се видети деца која рано постају незаинтересована, често презасићена организованим „активностима", навикла да одрасли око њих обигравају, али, истовремено, „припитомљена" и послушна – деца којој се све објашњава, али од које се истовремено очекује да (мирно) следе, извршавају задатке и испуњавају циљеве других (Lareau, 2003) уместо да активно трагају и да се баве стварима које интересују њих саме.

У овом чланку у кратким цртама разматраћу неке концепције о томе шта би значило да се рано образовање деце осмисли као пракса у којој она могу да постану равноправни партнери одраслих у планирању и одлучивању о сопственом животу, и приказаћу неке покушаје заснивања такве отворене педагошке праксе, али и могуће проблеме на које таква пракса може да наиђе.

Демократија, дијалог, богата образовна и животна средина, стваралаштво, чинодејственост[3] (аутентично деловање) и самоостварење у образовању

Идеје о демократском образовању деце и младих старе су колико и само образовање, али овде ћу описати само неке новије покушаје да се васпитање и образовање (на свим нивоима, па и најмлађе деце) осмисле и заснују на

[3] На Енглеском језику се у педагогији и психологији, све чешће употребљава појам „agency" у смислу деловања у сопствено име, делотворности, самоактуализације, самоостварења или високог потенцијала за једну такву делотворност и самоостварење. Енглеска реч „agency" је етимолошки изведена из речи „act" што на нашем језику значи „акт" или „чин". Али, реч „agency" се односи не на сам „чин", већ на један капацитет, на особину онога ко може да чини дела. Зато у овом раду предлажем да појам „agency" „преведемо" са енглеског на српски као „чинодејственост". Упркос томе што је реч „чинодејство" у савременом српском језику сведена на одређене црквене ритуале, сама по себи, а посебно у форми „чинодејственост", та реч има и дубље и шире значење од самог ритуала, значење које јој треба вратити. Не само да ова реч садржи у себи појам чина, већ она у себи носи и појам делања, и то делања као дејствености,

принципима „свести са једнаким правима" (Bakhtin, 1999), демократије у одлучивању о сопственом и колективном животу, отворености према свим сферама друштвених делатности, као и на схватању да учење и развој могу и треба да постану ауторски процеси кроз које свако дете постаје ковач сопствене судбине.

Циљ демократског образовања јесте да се створе услови да деца одрастају као самосвесне и одговорне особе, одговорне пре свега према себи самима, својим најближима, па онда, наравно, и према целом друштву. То захтева да се с децом (и младима) од самог почетка поступа као с пуноправним ауторима њихове сопствене природе и судбине, тј. да се деца ставе у положај у којем су позвана да буду промишљени, критички стваралаци самих себе и својих односа с другима. То је оно на шта се мисли када се каже да човеку „његова властита природа није дата, већ задата. Обрађивањем природе, човек остварује властите физичке и психичке могућности, тј. установљује себе као човека; истовремено он мења битна својства свога обитавалишта, односно ствара своје неорганско тело, културу, људску стварност" (Марјановић, 1987а, стр. 86). Да би се такав циљ постигао, образовна делатност би морала да се постави на сасвим друге принципе од оних који су традиционално успостављени и у њој још увек дубоко укорењени. Санда Марјановић је писала о потреби трансформације постојећег предшколског образовања као једне затворене, институционализоване делатности, у којој су деца, с једне стране, издвојена из учествовања у важним животним делатностима и формирању јавног мњења друштва, а с друге стране лишена могућности суделовања у одлучивању о великим и малим стварима свога сопственог живота. Образовање које би заиста било усмерено ка томе да створи услове у којима би се дете третирало као пуноправни стваралац своје природе, односа са другима и осмишљеног критичког погледа на свет и као равноправни мислилац-стваралац морало би да буде образовање у којем деца партнерски суделују у доношењу свих одлука о себи самима, и животу колектива у којем уче и образују се.

Један такав однос према деци постојао је и био негован једно време (од 60-их до 90-их година прошлог века, а у мањој мери и почетком 2000) у култури за децу у бившој Југославији, као и у неким образовним установама и програмима за предшколску и школску децу. Стварању и неговању једног таквог погледа на децу и сензибилитета према деци допринели су пре свега

упућене ка некоме, тј. појам сврховитог, динамичног и само-остварујућег потенцијала за чинове којима нешто замишљено може да се оствари.

У својим радовима Санда Марјановић се користила изразом „аутентична делатност". Међутим, сматрам да тај израз само делимично одговара појму „agency", само донекле у себи носи набој могућности за извођење делотворног чина. „Аутентична делатност" се односи на саму делатност и потенцијално не значење које таква делатност може да има за оног ко је изводи, а мање на снагу и бременитост потенцијала чинодејствености.

уметници, писци и песници, и други стваралаци[4], затим неке културне установе и програми за малу децу[5], као и једна цела генерација научних истраживача детињства и раног (предшколског) образовања, предвођена Сандом Марјановић, Иваном Ивићем и њиховим сарадницима и студентима.

Слични, покушаји заснивања образовања на таквим, пре свега хуманистичким, демократским и дијалошким принципима, у којима је дете позвано да буде стваралац и аутор културе у партнерству са одраслима, могу се наћи и у свету, али увек као врло ограничени, нетипични и алтернативни приступи, и то чешће као приступи образовању старије деце, младих и одраслих (Freire, 1998; Ilich, 1970; Shor, 1996), него најмлађе, предшколске деце.

Овде ћу критички анализирати најважније карактеристике неких од тих алтернативних приступа. При том, треба имати у виду да су те карактеристике повезане међу собом те да их је могуће само апстраховати, а не и истински издвојити. Ови алтернативни приступи углавном су настали као побуна против васпитања и образовања заснованих на „технолошким" принципима – у којима се деца (или било ко, ко се развија и учи) стављају у услове у којима је њихов живот механизован и укалупљен, а они третирани не као личности, већ као „материјал за обраду" (Марјановић, 1987б). Међутим, у сваком од постојећих алтернативних приступа раном и не само раном образовању наглашавају се само неке од важних карактеристика једне заиста отворене, демократске, ауторске и дијалошке образовне праксе. Понекад се у тим приступима наглашава људско право на срећан и испуњен живот, понекад појам слободе и одрастања детета као слободне личности, понекад се наглашавају креативност, значај маште и потреба за игром и естетским доживљајима у развоју, а понекад људски односи: равноправност свих са свим међусобним разликама, као и поштовање, пажња и уважавање; понекад се истиче критичко мишљење у дијалогу кроз који свако ствара једно дубоко разумевање и конструише сопствене истине о свету у којем живи. Иако су све ове карактеристике образовне праксе дубоко повезане и неодвојиве једна од друге, оне могу бити различито остварене у пракси.

У последњих десетак година један мали тим истраживача и професора, којем и ја припадам, покушава да осмисли један модел образовања који би обједињо све поменуте компоненте. Овај приступ смо назвали „Democratic dialogic education for and from authorial agency", скраћено DDEFFAA или, у

---

[4] Д. Радовић, Љ. Ршумовић, М. Антић, Д. Максимовић, Б. Црнчевић, Д. Лукић, М. Алечковић и многи други.

[5] Позоришта: „Бошко Буха", „Мало позориште", „Позориште лутака" итд.; приредбе и програми као што су били, а и још трају: „Сусрети четвртком" и „Радост Европе", Фестивали дечјих позоришта и сл..; радио-програми за децу; ТВ програми, као „На слово, на слово", „Полетарац"; културне установе за децу, као „Дом пионира", бројни локални и регионални клубови и програми: ликовни, музички, балетски, спортски, а касније и драмски, као „Школигрица" и „Шкозориште", и др.; зимовалишта и летовалишта и сл.

слободном преводу, „Демократско дијалошко образовање кроз ауторску чинодејственост" (Matusov & Marjanovic-Shane, 2014; Matusov, Smith, Soslau, Marjanovic-Shane, & von Duyke, 2016, у штампи). У овом моделу наглашавамо, пре свега, да истинско образовање мора да се замисли као „слободна, ничим неспутана лична потрага сваког појединца за образовањем (формирањем) сопственог критичког преиспитаног односа према себи, према свету, према животу и према другима у критичком дијалогу са другима" (Matusov и други, 2016. у штампи). Образовање видимо као непредвидљив процес, који може и мора да се у ходу импровизује, као путешествије пуно догађаја и доживљаја, лични поход ученика који се може остварити само путем дијалога кроз које не само да се постоји већ се бесконачно постаје, тј. своје тренутно постојање увек се може превазићи кроз себи својствену трансценденцију. Да би овакав један процес могао да се оствари и да се подржава, неопходно је да ученици (свих узраста, од најмлађе деце до одраслих), али и њихови учитељи (наставници и професори) осете слободу и начине демократског одлучивања и управљања кроз које се та слобода може остварити и неговати. Потребно је и да сви учесници образовног процеса (и ученици и њихови учитељи) имају прилике за релевантна, богата и подстицајна искуства која ће побудити њихову радозналост, интересовања и надахнути их да крену у истраживања. Такође је потребно да ученици (а и њихови учитељи) доживе слободу и безбедност промашаја, пораза и незнања без осећања стида и срама (као што то често бива с најмлађом децом), јер без такве безбедности тешко је одлучити се на неизвесност креирања новог, на лутање непознатим и неизвесним путевима, а образовање, по самој својој природи, представља путешествије по непознатим крајевима.

Овакав однос према сопственом сазнавању и испитивању својих (нових и старих) идеја може се остварити само кроз критички дијалог у коме појединац може да осећа да је равноправан с другима, као и да буде спреман да ту равноправност подари својим саговорницима. Само у равноправном дијалогу може да се достигне истинско преиспитивање идеја и формирање значења заснованих на дискурсу (речи) који је убедљив сам по себи (изнутра) (Bakhtin, 1991), а не на основу неког (спољњег) ауторитета – дакле, да се нешто зна зато што се дубински разуме, а не зато што неки ауторитет (одрасли, учитељ, родитељ, вођа итд.) то тако тврди. Најзад, најважнију карактеристику оваквог образовања видимо у томе да свако ко учи треба сам или сама да има разлог, повод и сврху за то учење, и да на тај начин учење служи самоостварењу тј. достизању сопствене чинодејствености („агентивности", – „agency" на енглеском језику). И не само то, познавање сопствених разлога и побуда за учење такође је нешто што треба да се подвргне критичком преиспитивању као саставни део самог учења, чиме ученик приступа свом пројекту учења не стихијски, већ као аутор свог образовног пута.

У наставку текста укратко ћу анализирати поменуте различите карактеристике и компоненте овога приступа образовању на примерима неких постојећих васпитно-образовних програма за најмлађу децу.

Слобода и демократија

У предговору књизи Александра С. Нила (Alexander Sutherland Neill), *Самерхил (Summerhill, Радикални приступ подизању деце*, (Neill, 1960), Ерих Фром (Erich Fromm) се пита:

> *...[у Совјетском Савезу] су старомодни ауторитарни методи [образовања] били примењивани у пуној снази; а резултати, бар кад се ради о [не фактичком] знању, изгледа указују на то да је, можда, боље вратити се старинском дисциплиновању деце и заборавити дечје слободе.*
>
> *Да није идеја образовања без присиле - суштински погрешна? Па чак и ако дата идеја није суштински погрешна, како објаснити њен релативни неуспех и пораз?* (*Fromm, 1960, стр. 1*)

Веома мали број школа и предшколских установа је заснован на демократским принципима – принципима *учешћа у доношењу битних одлука о сопственом животу*. Демократске школе се могу, такорећи, избројати на прсте. Најпознатија и најстарија демократска школа, основана 1921. године, која и данас постоји јесте Самерхил – школа за децу од 5 до 17 година. По угледу на Самерхил раде сличне школе у преко тридесет земаља света[6]. У Самерхилу, школи која је интернат у коме деца станују и живе, сами ученици свакодневно одлучују о многим видовима заједничког живота, укључујући и образовање у ужем смислу речи.

У Самерхилу је најважнији руководећи принцип живота и образовања – слобода тј. људско право на слободу и право да се одраста као слободна личност. Оснивач Самерхила А. С. Нил је писао:

> *... намера нам је била да створимо школу у којој деци можемо да дозволимо слободу да буду оно што она сама већ јесу (стр. 14). ... Добре особине такве школе су здрава, слободна деца чији животи нису додирнути страхом и мржњом (стр. 13) (Neill, 1960).*

Међутим, демократија и слобода се не могу сасвим свести једно на друго. Оне стоје у једном чврстом, али ипак сложеном односу. Слобода не значи слободу **од** образовања, већ слободу **у** образовању. Могу се уочити две

[6] Види на Википедији: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_democratic_schools

стране такве слободе. Једна је „негативна слобода”[7], *слобода **од** захтева и притисака* **других** (махом одраслих, тј. друштва). Таква, негативна слобода образовања истовремено „подразумева да ученик има прилике и средства – време, простор, материјале, моделе и примере, провокативне текстове као и потребне водиче – да би могао да се инспирише, да се развија и да следи сопствене самозадате пројекте, сопствене студијске путеве и активности: било да их је унапред смислио, било да се ти путеви развијају и произилазе из већ започетих образовних путешествија и активности”[8] (Matusov, 2015, стр. A87). О овом аспекту образовне слободе, више ћу говорити касније, када буде било речи о богатој образовној и животној средини.

С друге стране, поред негативне слободе, постоји и „позитивна слобода” – тј. „слобода да се организују и спроводе узбудљиве образовне активности и пројекти у које ученици могу да се укључе” (Matusov, 2015, стр. A87). Демократски начин одлучивања у школској заједници спада у ову позитивну слободу – *слободу да се учествује у важној активности доношења одлука и управљања у образовној заједници и пракси*. На пример, у Самерхилу сви чланови заједнице (и деца и одрасли) имају састанке једном недељно на којима расправљају о свим видовима свог живота и живота школе и на којима доносе све одлуке. Иста пракса постоји и у другим демократским школама. На пример, у школи која се зове „Школа круг” („The Circle School”), у Харисбургу у Пенсилванији (САД):

> *...деца и одрасли заједнички припремају и доносе школске законе и заједнички управљају школом и у погледу свакодневних одлука, укључујући ту и административне одлуке, и у спровођењу школског правног и судског система заснованог на мишљењима вршњака (у ширем смислу равноправности међу свим члановима школе). На школским зборовима сваки учесник има право гласа – од четворогодишњака, преко тинејџера, до одраслих. Ако је неко оптужен за неки прекршај (школског закона), има право да буде саслушан на судском савету састављеном од пет чланова (периодично се мењају) који ће да донесу одлуку о том наводном прекршају примењујући законе школе (са сајта школе – http://circleschool.org/about/guided-introduction/democratic-education/).*

Демократске школе за сада, колико је мени познато, укључују децу од четири или пет година па навише. Међутим, када се ради о веома малој деци у предшколским установама, много је лакше наћи образовне средине у којима је деци обезбеђена „негативна слобода” (слобода од притисака друштва

[7] Изразе „позитивна” и „негативна” слобода сковао је Берлин (Berlin) (1969).

[8] Сви преводи са енглеског на српски су моји.

и могућности да дете следи своја сопствена интересовања), него школе у којима су тако мала деца укључена у демократске процесе одлучивања. Ипак, постоје спорадични покушаји да се важне одлуке о начину живота у предшколским установама доносе на основу мишљења сасвим мале деце. Такав је, на пример, био Мозаик приступ предшколском образовању који су Алисон Кларк (Alison Clark) и Питер Мос (Peter Moss) (Clark & Moss, 2001) развили у једном вртићу у Лондону у току свог истраживања о предшколском васпитању. Истраживачи и васпитачи су користили различите технике „слушања" деце млађе од пет година да би сазнали како деца из свог угла одговарају на питања као што су: „Шта мени значи да будем овде?" и „Да ли ти (одрасли човече) мене слушаш (чујеш)?" Кларк и Мос су користили разноврсне методе: разговор са децом о томе шта им се свиђа а шта не; фотографије које су деца сама снимала малим фото-апаратима; децу су молили да буду водичи одраслима у истраживању вртића, а за то време су снимали та истраживања са децом на аудио и видео траке, а такође су прикупљали и дечје цртеже тих истраживања; после тих тура са децом заједно су цртали мапе вртића; изводили су разноврсне драмске игре – користили су мале фигуре или су деца стварала импровизоване приче играјући улоге. Кроз све те процесе прикупили су богату документацију, коју су затим користили као подстицај за даља истраживања, за нове дијалоге између васпитача, родитеља и деце о најразличитијим темама произишлим из дечјих мишљења о животу у вртићу. Та мишљења најмлађе деце (чак и деце од две године) потом су узимана у обзир при доношењу одлука о животу и образовању у вртићу и о могућим променама разних пракси (Dahlberg & Moss, 2005).

Демократија у школама и предшколским установама, чак и за најмлађу децу, потребна је не само са становишта дечјих права на слободно одрастање већ и са становишта самог образованог процеса који по својој природи захтева да се ученицима обезбеде могућности и права на стварање и конструкцију сопственог мишљења, сопственог односа према свету и сопственог долажења до спознаје истине. О овоме ћу више рећи касније, у одељку о дијалогу и дијалошком односу према себи, свету и другима.

Богата образовна и животна средина

Према речима Санде Марјановић, један од највећих проблема савременог образовања, нарочито образовања најмлађе деце, јесте деконтекстуализација и сегрегација деце, њихово издвајање из друштвених пракси и одвојеност од формирања јавног мњења заједница у којима одрастају (Марјановић, 1979а). Једна од најдрастичнијих последица те сегрегације и деконтекстуализације јесте осиромашивање и огољавање дечје животне средине. Ово доводи не само до деформација у доживљавању стварности већ, што је још горе, до си-

вила, умртвљености и нестварности животне средине у којој деца одрастају. Могло би се рећи да деца одрастају, такорећи „ван света", често у скученим просторима, без могућности сусрета с разноврсним људским праксама и културама тих пракси, а често и без могућности изласка у природу и додира с природом (нарочито у урбаним срединама).

Ако образовање схватамо као стварање могућности и прилика за развој деце као људских бића, онда је неопходно да деца имају пун додир с културом заједница у којима живе, и то не само као пасивна публика изложена готовој култури, већ је такође важно да деца могу да учествују као пуноправни ствараоци те културе. Појам културе као средине неопходне за развој човека као хуманог бића, као очовеченог бића, укључује не само материјалне већ и појмовне, симболичке, вредносне и делатне димензије, а и људске односе који се у култури граде. Култура укључује материјалне и симболичне артефакте, њихово значење, њихове вредности за праксу, као и саме процесе тих делатности, разноразне активности и међуљудске односе у тим активностима (Cole, 1996; Engeström, 1999). Из тога следи да осиромашивање искустава и доживљавања културе несумњиво доводи до осиромашења могућности и прилика за учење и развој.

Овај проблем је узет озбиљно у неким приступима раном образовању деце, где се нарочито тежи томе да се животна и образовна средина у којој деца одрастају што више обогати и отвори према друштву и култури шире заједнице. На пример, по схватању Лориса Малагуција, оснивача и водитеља сада већ познатог модела предшколског образовања Реџо Емилија (Reggio Emilia), средина је трећи учитељ/васпитач (Fyfe, Cadwell & Philips, 1998), где су први учитељи родитељи а други васпитачи у вртићу. Од самог почетка, руководећа идеја Малагуција била је следећа:

> *Ми сматрамо да је школа за малу децу један целовити живи организам, да је то место за заједнички живот и заједничке односе међу многим одраслима и међу још више деце. Такву школу видимо као неку врсту конструкције у покрету, која се стално прилагођава и мења. Наравно да с времена на време треба да прилагодимо своје устаљене системе, јер организам се креће кроз свој животни пут, као што се прича да су некада, у она стара времена, гусари поправљали једра својих лађа, без заустављања, стално пловећи сињим морима.*
>
> *Такође нам је било важно да се наш живи школски систем увек пружа и отвара ка родитељима и њиховом праву да у том систему учествују. А онда, наше школе се пружају и отварају и према целом граду, који пак има свој сопствени живот, своје сопствене токове развоја, своје институције... (Malaguzzi, 1998, стр. 62-63; превод са енглеског је мој).*

Реџо Емилија модел образовања је највероватније један од првака у систематској бризи и посвећености томе да се велика пажња посвети стварању, неговању и одржавању једне богате средине за живот, па самим тим и за развој и учење. А та средина се у Реџу доживљава на следећи начин: путем разноврсних природних и уметничких материјала с којима деца могу да се сусретну и њима да баратају; путем неговања једног дубоког естетског односа према свему и према свима, на пример у свакодневном искуству уметничког атељеа и уметника који с децом раде, стварајући прилике да се искуства доживе целим бићем, свим чулима; кроз прилике да деца буду изложена најразноврснијим људским праксама у животу града у коме живе; интеграцијом родитеља и породица у рад предшколских центара. Да би ту интеграцију постигли, васпитачи и учитељи прикупљају и стварају разноврсну документацију: фотографије, дечје приче, анегдоте из дечјег искуства и доживљаја у вртићу, дечје ликовне, музичке, филмске, фотографске и истраживачке радове итд.

На сличан начин се богатство животне средине у вртићу негује и у шведском приступу предшколском васпитању и образовању, које је у много чему инспирисано Реџо моделом (Dahlberg, Moss, & Pence, 2013). Можда звучи парадоксално, али схватање потребе за богатством животне средине потиче од схватања детета као „богатог људског бића". Према речима Гуниле Далберг (Gunila Dahlberg), Питера Моса и Алана Пенса (Alan Pence):

> *У Реџо Емилији увек говоре о томе како су се усудили да за почетни појам своје педагошке праксе узму идеју о 'богатству детета' и идеју да су 'сва деца интелигентна'. Пошто су пошли из једне социоконструктивистичке перспективе у којој се језик види као средство продукције знања, они су били свесни да је овакво виђење детета њихов избор, тј. њихова конструкција. Међутим појам 'богатства детета' производи и друга богатства. Они тврде да 'ако пред собом имаш богато дете, ти сам(а) постајеш богат педагог, а онда и родитељи те деце постају извор богатства'. Али ако пред собом имаш само бедно дете, и сам 'постајеш бедан педагог који се према деци и родитељима односи као да су и они бедни' (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999, стр. 50).*

Стваралаштво и трансценденција постојећег

Све до скора, бар у Западном свету, предшколско васпитање је неговало вредност игре као природног медијума за дечји развој. Чак и ако се игра не види као нарочито образовна делатност, ипак се сматрала неопходном

за сам развој деце (и физички, и психички, и социјални). Један од вероватно најснажнијих разлога због којег се игри даје тако велика вредност у предшколском образовању јесте уверење да игра по самој својој природи представља медијум и праксу засновану на креативности – јер је стварање, тј. креирање замишљених ситуација, замишљених објеката, замишљених људских односа, оно основно што се у игри одвија, па тиме она представља саму основу развоја човека као људског бића (Marjanovic-Shane, Connery, & John-Steiner, 2010; Vygotsky, 1976). Не само када представља отворено играње улога и замишљених ситуација већ и онда када у њој доминирају правила, игра је пракса која је отворена, која истиче из саме себе, која се никад не може сасвим зауздати и испланирати. Може се слободно рећи: да би се нека пракса звала игром, она мора да буде отворена, непредвидљива, заснована на „илузији"[9], тј. замишљеном свету, као и на слободи непрекидног договарања, преговарања, слагања и неслагања, слободног уласка у игру, али и изласка из ње. Дакле, таква жива игровна пракса је заснована не на постојећем и знаном, већ произилази из стварања нових, до тада непознатих односа, виђења света, других и себе, начина деловања, одношења према другима и према себи.

О креативности уопште, а нарочито у развоју и образовању, много је писано током двадесетог века и још увек се пише. У једном другом чланку који је тек у штампи, мој колега Еуген Матусов и ја смо почели да развијамо „*дијалошки приступ*" креативности (Matusov & Marjanovic-Shane, 2016, у штампи). У том раду тврдимо да је у савремено доба (доба модѐрне, као и у постмодерном свету) стваралаштво највероватније једна од централних великих тема не само психолошких истраживања, већ и свих осталих друштвених наука, лингвистике, педагогије, филозофије, а да и не спомињемо области уметности и културе (види само, Бељански-Ристић, 1983; Duran, Plut, & Mitrović, 1987; Getzels & Csikszentmihalyi, 1976; Graorac, 1983; Guilford, 1962; Ivanović, 1990; Kvaščev, 1976; Lindqvist, 1995; Marjanović, 1977, 1979b, 1987a; Marjanovic-Shane & Beljanski-Ristić, 2008; Moran & John-Steiner, 2003; Sutton-Smith, 1997; Weissman & Hunter College. School of Social Work., 1990, да поменем само неке).

Међутим, постоји велики парадокс у најраспрострањенијем прилазу стваралаштву, јер се њему углавном још увек прилази из једног монолошког, ауторитативног и позитивистичког угла који креативност као појаву објективизира, где се креативност сматра за нешто што постоји, тј. што је дато само по себи, независно од разумевања, евалуације и дијалошких позиција оних који учествују у стваралачким активностима и праксама, а такође независно и од оних који се баве изучавањем креативности. Општи циљ тих савремених

[9] Јохан Хојзинга (Johan Huizinga), велики дански филозоф и истраживач игре, објашњава: „*Илузија* је бременита реч која дословно значи 'у-игри'" (од латинског *in + lusto=illusio, in+ludere = illudere).*

монолошких приступа јесте да открију универзалне и коначне истине о томе шта је то креативност, односно стваралаштво.

Управо због таквог полазишта креативност се најчешће схвата или као нарочита и посебна људска способност (као што је то, на пример, дивергентно мишљење), или као црта личности коју неки појединци поседују у мањој или већој мери, а такође могу да је стекну или изгубе временом (Gardner, 1982; Robinson, 2010; Winner, McCarthy, & Gardner, 1980).

Такође креативност се схвата као одређен квалитет људског доживљаја, тј. као једно нарочито психолошко стање које само неки појединци могу да достигну у моментима у којима су удубљени у неку стваралачку активност (Csikszentmihalyi, 1979, 1996; Gardner, 1982; Moran, 2009; Moran & John-Steiner, 2003; Ognjenović, 2003; Sawyer, 2003; Sternberg, 2010; Vygotsky, 2004). Баш зато што се на креативност гледа из фокуса (обезличене) продукције нечег новог, што раније није постојало, сматрамо да тај конвенционални приступ, у ствари, није одговарајући за саму појаву креативности. Зато смо колега Матусов и ја покушали да изградимо дијалошки поглед на креативност у којем никад не губимо из вида саме ствараоце и остале учеснике у стваралачком процесу. Овакав приступ нам омогућује да на стваралаштво гледамо као на феномен који се рађа и постоји у свести учесника у самом процесу образовања и васпитања, дакле, чија појава, значење, значај и вредност не постоје ван њиховог видокруга, њихових међусобних односа, положаја и позиција у свакодневним догађајима живота у образовној установи.

Сматрамо да су следеће четири битне дијалошке одлике стваралаштва основне када говоримо о креативности у пракси.

а) Дијалошка упућеност креативног чина (ословљавање). – Тврдимо да је сваки креативни чин међу људима увек некоме упућен, тј. тај чин живи *за* некога, или *због* некога, њиме се неко ословљава; тај креативни чин није само продукција нечега што до тада није постојало, већ такође може да доведе до промене у постојећем односу између онога ко га чини и онога коме је тај чин упућен, тј. може да доведе до трансценденције односа. То важи и у случају кад је онај коме је тај чин упућен сам стваралац тога чина – већ самим тим што је такво стварање самом аутору значајно и важно, а не само случајно и неприметно понашање – те на тај начин може да доведе до промене односа према самом себи.

б) Егзистенцијални аспект креативности лежи у препознавању упућеног чина као креативног, односно у признавању неког чина као креативног, чиме му се потврђује постојање. Јер све док је неки чин само неком упућен, али не и препознат и признат као креативан, он за људе у дијалогу, у ствари, и не постоји као креативан чин – не доводи до промене постојећих односа, значења, стремљења, начина на који се нешто ради. Дакле, егзистенцијални аспект креативности је у признавању моћи не-

чијег чина – да доводи до промене у постојећој стварности, односима, као и самих учесника: аутора и оних коме је такав чин упућен.

в) *Вредносни, односно аксиолошки аспект* креативности је критичка процена вредности неког управо препознатог креативног чина: етичких (добар или лош, моралан или неморалан), естетских (леп, складан, конструктиван или ружан, нескладан, деструктиван), сазнајних и филозофских (нови увид у истину, нови поглед на ствари, узвишен или баналан, отрцан итд.), религиозних (спознаја више истине или бића, или безвредан, свакодневан) итд. Није сваки стваралачки чин увек за све позитиван, естетски складан, конструктиван, нити увек морално прихватљив. Замислимо само екстремне примере врло креативних начина уништавања, убијања или тортуре који су постојали и постоје међу људима. Овај аспект креативности је нешто што зависи од одређених људи, као и прва два. Они су далеко од универзалног слагања, будући да су зависни од личног укуса и веровања појединаца, као и од њихових међусобних односа, а такође и од културе и историје њихове заједнице и њеног тренутног историјског контекста – што већ представља четврти аспект дијалошки схваћене креативности.

ī) *Културни или метааксиолошки* аспект креативности се односи на то како поједине културе цене или су ценили стваралаштво у односу на традиције и *status quo*. Да ли су креативност и стваралаштво, с једне стране, или су то обичаји, норме и традиције, с друге стране, ти који се виде као оно што преваже кад се ради о јачању и чувању неке културне заједнице. Мета-аксиологија је велики културни дијалог о вредностима стваралаштва као таквог.

Многе предшколске установе још увек (мада у све мањој мери) стварају услове за дечју игру и пружају деци могућности да практикују разноврсне активности које се традиционално повезују с креативношћу, као што су ликовни и музички часови или кутићи, припремање разних приредби на којима деца могу да представе своје таленте итд. И мада је обезбеђивање времена и простора деци за игру, као и материјала и активности који их подстичу на стваралаштво први услов за креативност у образовању, питање је да ли је то и довољан услов.

Ако анализирамо постојеће праксе предшколског образовања користећи четири наведена аспекта, онда бисмо могли да кажемо да само остављање времена и простора деци, уз све материјалне и друге могућности, није довољно да креативност буде узета за основу образовања као таквог. У већини предшколских програма који веома цене креативност, и чине изузетне напоре да оставе много слободе у организовању времена, простора, материјала и активности који подстичу дечји спонтани развој и његову отвореност и непредвидљивост, креативност је такорећи „дивља". Она се међу децом јавља спонтано и спорадично, не *због* већ *ван и мимо* самих образовних активности,

а педагози (васпитачи и учитељи) не знају и не умеју да објасне ни зашто ни како се она јавља, и поред тога што углавном веома цене дечје креативне производе, као и пратећу радост која се јавља код деце – видећи обе као показатеље доброг и здравог развоја и успеха својих образовних напора.

Такви програми који веома цене спонтану креативност у дечјем развоју углавном су засновани на прогресивистичким теоријама развоја (које потичу још од Џона Лока (John Locke), Фребела (Fröbel), Песталоција (Pestalozzi), Џјуа (Dewey) итд.), у којима се дете види као природно знатижељно, спремно да лично искуси живот и жељно непосредног искуства у холистичкој и комплексној интеракцији са средином и могућности да следи сопствене потребе и интересовања (Dewey, 1938). То је схватање усвојено у највећем броју демократских школа и демократски настројених предшколских установа. На пример, Ритмулдер (Rietmulder), оснивач и један од водитеља Школе Круга (The Circle School) пише:

> *Школа непрестано зуји као кошница активних душа заокупљених сопственим истраживањима и потрагама, често окупираних међусобним размена ма с високим степеном енергије. Бучни разговори и разноврсне дебате су непрестани. Ретко ту има предавања или пасивног учења. Све се одвија у брзом ритму (Rietmulder, 2009, стр. 49).*

Међутим, ипак постоје предшколске установе и програми који не само да остављају деци простор, време и могућности за њихове сопствене спонтане креативне активности већ је њихова образовна пракса фундаментално заснована на неговању и промоцији креативности у најразличитијим видовима испољавања. У томе је највероватније најдаље отишао Реџо Емилија приступ, у коме не само да је установљен „атеље" као посебна пракса, у коме са децом ради „атељериста" – професионална ликовна уметница или учитељица ликовног васпитања – већ је у све активности уткан процес кроз који васпитачи „воде документацију", тј. процес који је специјално усмерен на препознавање чина дечје креативне понуде – дакле оних дечјих порива, коментара или радњи којима она активно нуде, а васпитачи активно препознају креативност. Тај процес „документације" представља прва два аспекта дијалошке креативности које смо описали, а води ка трећој тиме што тако препозната и потврђена дечја креативна понуда пролази кроз један процес евалуације у којем се онда васпитачице инспиришу да осмисле и развијају нове активности и пројекте путем којих ће подржати дечја интересовања и истраживања. Дакле, на тај начин педагози дечјим креативним чиновима дају високу вредност и настављају дечју креативност својим сопственим креативним одговорима на њу. Тиме креативни чинови деце и одраслих непрестано прерастају *status quo,* активно мењајући дечје виђење и доживљај света, њихове односе с васпитачима, а преко њих и с родитељима. Осим тога, овај процес мења

и васпитаче и родитеље у њиховим односима према деци. Ове одлике Рељо Емилија приступа су присутне и у великом броју шведских вртића који су такође инспирисани филозофијом богатства искуства и препознавања и активног неговања стваралаштва.

Од програма и пројеката са којима сам ја упозната на нашем тлу, могло би се рећи да је Школигрица представљала такав један програм, који је био заснован на самим дијалошким креативним процесима. Такође је постојала Вила, као пројекат у институцији предшколског образовања, док је Школигрица била програм у једној институцији културе (Пешић, 1989).

Дијалог, конструкција значења и сам-по-себи убедљив дискурс

Ако је образовање људска пракса која је у основи оно што омогућује човеку и доводи га у прилику да „ствара своје неорганско тело, културу, људску стварност" (Марјановић, 1987а, стр. 86), онда је централна усмереност образовања конструкција значења, тј. потрага сваке личности за сопственом истином и начином да се према тој истини или истинама односи. А у тој потрази, човек значење и смисао истине може да налази само у дијалогу с другима, њиховим мислима, идејама и смисловима. Бахтин је писао:

> *Идеја не живи у изолованој индивидуалној свести човековој. Уколико остаје само у њој, она се деформише и умире. Идеја почиње да живи, то јест да се формира, развија, да проналази и обнавља свој вербални израз, да рађа нове идеје само улазећи у битне дијалошке односе с другим, туђим идејама. Људска мисао постаје права мисао, то јест идеја, само у условима живог контакта са страном мисли, овапложеном у туђем гласу, то јест у туђој свести израженој у речи. Идеја се заправо и рађа и живи у тачки тога контакта међу живим гласовима свести (Bakhtin, 1999, стр. 87–88).*

Дијалошки приступ образовању је пракса која тежи да омогући овакав контакт између свести, контакт у коме се рађају и живе идеје, ставови, односи према свету и другима. Само у таквим сусретима свести човек (ученик) може да промисли[10] и претресе читав низ могућности, углова гледања, непосредних и посредних исходишта разних позиција, и да на основу таквог самог-по-себи убедљивог дискурса сазнаје градећи своја значења, смислове и истине. Бахтин је такође наглашавао да је за такав критички дијалог не-

[10] Занимљиво је споменути да израз дијалог потиче из грчке речи *διαλογος* (διάλογος), која не значи разговор између двоје, већ потиче од префикса „диа" што значи *кроз*, и речи „логос" која значи *говор-мисао*. Значење речи дијалог најбоље би могло да се изрази као „промислити нешто унакрст," између свих присутних могућих живих гледишта (Bohm), 2013.

опходна *равноправност* свести које ступају у међусобни однос, где ничији глас нема више права од других да се изрази, да тврди истину и да се узме озбиљно у разматрање.

Из таквог виђења дијалошког односа произилазе најмање две, за образовну праксу веома важне импликације. Прво, сва дечја (ученичка) мишљења и идеје треба да буду саслушани с пуном пажњом и да се узму у озбиљно разматрање. Друго, и идеје, мисли, знања и позиције васпитача/учитеља/наставника/професора/родитеља треба да буду отворене за преиспитивање на исти начин као и ученичке. Наиме и просветитељи треба да буду спремни и отворени да, заједно са својим ученицима (опет) крену на неизвесни пут сазнавања и грађења значења, на којем могу бити изнова изненађени нечим што до тада нису знали или нису узимали у обзир (Marjanovic-Shane & White, 2014; Matusov, 2009, 2011; Matusov & Marjanovic-Shane, 2016. на рецензији; Matusov и други, 2016. у штампи; Miyazaki, 2008; White, 2015).

Предшколски програми у којима се дечје мишљење узима тако озбиљно у обзир нису чести, али ипак постоје. Пре свега ту треба уврстити већ споменути Рађо Емилија приступ, а такође до извесне мере и шведски приступ предшколском образовању. Један од програма који је уведен у неке шведске вртиће заснован је на теорији и приступу Гуниле Линдквист које је она развила у својој књизи *Естетика игре: дидактичка студија игре и културе у предшколском образовању* (Линдквист, 1995) и назвала *Игросвет (Playworld),* а који такође развијају и други педагози и педагошки истраживачи *(Baumer, Ferholt, & Lecusay, 2005; Baumer & Radsliff, 2009; Ferholt, 2009; Ferholt & Lecusay, 2010; Marjanovic-Shane и други, 2011; Miyazaki, 2011; M. E. Nilsson, 2009; Rainio, 2005).* У том приступу одрасли (не само васпитачи и учитељи, већ и добровољци, углавном студенти педагогије и педагошки истраживачи) „увлаче" децу у игре и разговоре с њиховим омиљеним ликовима из књига, бајки или прича које су сама деца (раније) причала. То се понекад дешава тако што одрасли у њихову учионицу долазе костимирани и играју те улоге, ликове, или тако што организују неке друге видове стварања илузорног плана, такорећи, у стварности дечјег вртића, а понегде и у првим разредима школе. У овим играма са децом и разговорима који се одвијају у игри или поводом игре, остварују се прилике да се деца и одрасли запуте на неки идејни пут, на коме ће моћи, кроз разговор и дискусију, заједно да промисле и преиспитају њима релевантне теме (Marjanovic-Shane и други, 2011).

Самоостварење и чинодејственост из перспективе ученика као полазиште и циљ образовања

Најважнији аспект нашег приступа образовању као отвореној пракси јесте у томе што на прво место стављамо самоостварење (Maslow, 1943) ученика кроз и за сопствену ауторску чинодејственост (agency). Наиме, тврдимо да је чинодејственост ученикова главни разлог и главни повод за образовање. Због тога сматрамо да образовање треба да подстиче и подржава ученика да пронађе и изгради своје сопствене разлоге, поводе и сврхе за учење, као и да се према тим сопственим разлозима, побудама и сврхама односи критички и рефлексивно. Само на један такав освешћени начин ученик може свесно да развија своју чинодејственост и тиме постигне самоостварење.

Управо дефинисање чинодејственсоти као сврхе образовања чини да овај приступ постане једна нова парадигма образовања, а не само побољшано и унапређено конвенционално образовање.

> *Наш приступ је радикално различит од [конвенционалног] технолошког приступа у коме се образовање подређује другим делатностима и областима живота које могу бити важне за друштво, мада нису увек важне и за појединца. Такође тврдимо да је овај наш приступ образовању [...], некомпатибилан с [конвенционалним, технолошким] образовањем у коме је могуће унапред одредити крајња исходишта и поставити циљеве. Чак ни сам концепт ауторске чинодејствености[11] не може унапред да се одреди, ни установи, јер чинодејственост у својој бити дубоко зависи од самих процеса постављања циљева и одређивања проблема[12]. Чинодејственост зависи од креативности, те је непредвидљива. Она је засновано на образовању-за-непознату-будућност, на продукцији културе[13], на стварању новог, на изненађивању себе и других, а*

[11] Матусов и колеге (2015, у штампи) описали су и упоредили ауторски и неауторски приступ чинодејствености (agency, non-authorial notions of agency).

[12] Фокус на процесе *дефинисања* проблема може се ставити у контраст с много више конвенционалнијим процесима *решавања* проблема (види: Брансфорд (Bransford), Браун (Brown) и Кокинг (Cocking), 1999), у којима су циљеви и проблеми унапред задати од неког другог и, што је најважније, студент нема право да тако унапред задате циљеве и проблеме доводи у питање и да о њима преговара с васпитачима. На тај начин васпитачи-учитељи или педагошке установе дефинишу и постављају циљеве и проблеме образовања једнострано, тј. монолошки.

[13] У контрасту према образовању као репродукцији унапред одређене културе, образовање-за-врло-непознату-будућност (тј. образовање за слабо предвидљиву будућност заново на прошлости) захтева да ученик и сам производи културу, да је тај процес заснован на ученичким тренутним интересовањима, потребама и започетим потрагама.

такође на слободи не-учествовања, на учењу-по-потреби тренутно важних активности (уместо по захтеву учитеља или због тестирања). А што је најважније, чинодејственост представља допринос и самом себи и другима, и то не само у школској већ и у ваншколској пракси (Matusov и други, 2016. у штампи).

Оваква усмереност васпитања и образовања није непозната, али није ни честа у школској пракси, па ни у пракси предшколских установа. Усмерење на чинодејственост и самоостварење је много „природније" у неконвенционалним установама и програмима за децу, као што је то била Школигрица код нас, као КУЛТУРНИ, а не образовни програм (Бељански-Ристић, 1983, 1992, 1993). Такви су и неки образовни програми музеја, дечјих летовалишта и разних курсева за децу које нуде појединци или установе. Усмереност не на „усвајање градива" већ на чинодејственост може се срести и у неким програмима за децу на радију, телевизија, и у видео-играма. Оно што обједињује све те разноврсне образовне програме усмерене на чинодејственост јесте то што су они намењени СЛОБОДНОЈ деци. То су они програми и оне установе у којима деца (или учесници свих доба) никад нису присиљена да учествују против своје воље, и где деца/ученици имају право да слободно престану кад год то хоће. У институционализованим „јавним" школским или предшколским установама могу се наћи трагови таквог приступа у активностима које су добровољне и по избору и у којима васпитачи/учитељи/наставници/професори ученицима признају и увиђају ауторство и слободу избора као и слободу (не)учешћа. Поменула бих ту већ описане демократске школе и школе засноване на креативности. У такве педагошке установе које су систематски усмерене на подстицање чинодејствености могле би се донекле сврстати и неке предшколске установе на Новом Зеланду (Marjanovic-Shane & White, 2014; White, 2015), у Шведској (Ferholt & Rainio, 2016; M. Nilsson, 2008) и у Финској (Rainio & Hilppö, 2016)[14].

Мора се напоменути, међутим, да је појава ауторске чинодејствености за сада готово у свим конвенционалним школским и многим нешколским програмима само спорадична и спонтана („дивља"). Уз то, таквој чинодејствености често недостаје једна од најважнијих димензија: самокритичност и саморефлексивност, тј. спремност да се у дијалогу с другима критички преиспитају пориви, разлози и исходи сопствене чинодејствености. Такво, спорадична чинодејственост, за које је у школској пракси остављено простора и које можда и јесте *последица* те праксе, још увек је случајна и пре би се могла назвати *импулсивном*, чак можда и *стихијском*, него ***образованом*** чинодејственошћу.

[14] Мада није сасвим јасно да ли су појмови чинодејствености у тим установама сасвим компатибилни с појмом ауторске чинодејствености (види горе фусноту 13).

Закључак

Како после свега овога што сам размотрила одговорити на наша основна питања: да ли је у пракси могуће остварити једно аутентично, отворено, друштвено васпитање и образовање предшколске деце? Да ли је могуће деци, као друштвеној групи, вратити људска права на слободу, на демократско одлучивање о важним питањима сопственог живота? Да ли је могуће засновати предшколско образовање на праву детета да буде укључено у ширу друштвену заједницу у којој одраста, и да стекне могућност да утиче на формирање јавног мњења? Да ли је могуће да у образовној пракси деца имају права да буду третирана као равноправни мислиоци, стваоци и сарадници у грађењу културе и живота, и уже а и шире друштвене заједнице?

Видели смо да разни облици једног таквог образовања већ постоје и да могу да постоје у пракси. Али за сада су те праксе само маргиналне, ограничене само на мали број школа, које су продукт приватних напора појединаца и њихових удружења. Чак и када су неки аспекти аутентичног отвореног образовања шире распрострањени и универзално подстицани у „јавном" предшколском образовању (као што је то креативност), они су резервисани само за неке активности (нпр. игру, уметност). Понекад је деци једноставно остављено време за „игру" *по сопственом избору*, „да се истрче", „да потроше зауздану енергију", „да одахну" – јер ипак постоји увид у неопходност тих слободних активности, мада се оне не „рачунају" у образовну праксу.

Зашто је то тако? На самом почетку сам поменула да образовање као организована друштвена делатност још увек живи у процепу између интереса друштва и интереса детета (Labaree, 2010). Друштвени интереси пак, који диктирају положај образовања као друштвене праксе, још увек су засновани на принципу потреба и нужности, а не на принципима аутономног стварања културе и права. Да поново цитирам Санду Марјановић:

> *На предшколско васпитање се почело гледати као на ефикасан „лек" за бројне друштвене и школске невоље: а) као на* [...] *ресурс интелектуалних капацитета друштва; б) средство за изједначавање интелектуалног и образовног старта за полазак у школу, тј. могућност за решавање наломиланих школских проблема,* [...] *средство за ублажавање последица социокултурних неједнакости у развоју деце, тј. као на начин компензирања тзв. социокултурног дефицита (Марјановић, 1987 ц, стр. 39).*

Као људска пракса савременог света, ни образовање уопште, па ни предшколско образовање, још није достигло статус основног људског права сваког појединца, које пре свега служи интересима и интересовањима свих појединаца. Да би образовање могло да се практикује пре свега као људска

потреба сваког појединца за сазнањем истине и грађењем личног односа према свету, према другима и према себи, оно прво мора да се ослободи јарма служења сврхама других друштвених пракси, а нарочито оних које су засноване на нужностима живота, пракси у којима су потребни универзализовани, деперсонализовани, дисциплиновани и послушни радници, који ће извршавати туђе налоге, а не упуштати се у критичко преиспитивање сопствене праксе и односа према свету (Arendt, 1958). За такво образовање засновано на парадигми аутентичности образовања за појединца, отворености, укључености у демократско одлучивање и чинодејствености, потребно је једно другачије друштво. Потребан је друштвени поредак који не зависи од нужности живота, друштво које има средстава, времена и наклоности да створи школе у којима се негује образовање не као „продукција" знања, ни уопште као нека „продуктивна" делатност, већ образовање, које је пре свега виђено као једна сама-по-себи важна културна пракса, као што су то, на пример, уметност или музика. Тек онда, када друштво буде могло да себи приушти слободу доколице и кад буде почело да цени доконост[15], можда ће бити могуће очекивати да порасте значај образовања као оплемењивања самог људског живота.

Литература

Arendt, H. (1958). *The human condition* Chicago: University of Chicago Press.

Bakhtin, M. M. (1991). *The Dialogic Imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1999). *Problems of Dostoevsky's poetics* (Vol. 8). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development, 20*, 576-590.

Baumer, S., & Radsliff, K. (2009). Playworlds of Children and Adults: Cultural Perspectives on Play Pedagogy. *Mind, Culture, and Activity, 17*(1), 11-13. doi:10.1080/10749030903348755

Beljanski-Ristić, L. (1983). Školigrica: program studija stvaralačkog vaspitanja i estetskog obrazovanja za decu predškolskog uzrasta pri Centru za kulturu „Stari Grad" u Beogradu [„Play-School" – A Program of Creative and Aesthetic Education for Preschool Children at the Cultural Centre "Stari Grad" i Beograd. *Predškolsko Dete (Pre-School Child), 1-2*(1983).

[15] Интересантно је овде поменути да реч *школа* потиче од грчке речи *схолио* (σχολείο), што значи „слободно време, доколица, одмор, доконост"!

Beljanski-Ristić, L. (1992). Children's Soros Camp. Belgrade: Soros Foundation Yugoslavia.

Beljanski-Ristić, L. (1993). Education for Miracle. *LUDUS, Theater Monthly,* 5.

Berlin, I. (1969). Four essays on liberty.

Bohm, D. (2013). *On dialogue*: Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1974). A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs. Volume II: Is Early Intervention Effective?

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*: Jessica Kingsley Publishers.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology : a once and future discipline*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1979). The Concept of Flow. In B. Sutton-Smith (Ed.), *Play and Learning* (pp. 257 - 274). New York City: Gardner Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity : flow and the psychology of discovery and invention* (1st ed.). New York: HarperCollins.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Chilhood Education*. London: Routledge Falmer.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care : postmodern perspectives*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care : languages of evaluation* (Third edition. ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review, 58*(3), 280-299.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Duran, M., Plut, D., & Mitrović, M. (Eds.). (1987). *Simbolička igra i stvaralaštvo [Symbolic Play and Creativity]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Engeström, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferholt, B. (2009). *The Development of Cognition, Emotion, Imagination and Creativity As Made Visible through Adult-Child Joint Play: Perezhivanie through Playworlds.* (Ph.D.), University of California San Diego, San Diego.

Ferholt, B., & Lecusay, R. (2010). Adult and Child Development in the Zone of Proximal Development: Socratic Dialogue in a Playworld. *Mind Culture and Activity, 17*(1), 59 — 83. doi:10.1080/10749030903342246

Ferholt, B., & Rainio, A. P. (2016). Teacher support of student engagement in early childhood: embracing ambivalence through playworlds. *Early Years*, 1-13.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. New York: The Continuum Publishing Company.

Fromm, E. (1960). A Foreword by Erich Fromm. In A. S. Neill (Ed.), *Summerhill, A Radical Approach to Child earing*. New York: Hart Publishing Company.

Fyfe, B., Cadwell, L., & Phillips, J. (1998). Adapting the Reggio Emilia Approach: Becoming Reference Points for Study and Practice. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hunderd Languaged of Children: The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections* (pp. 419-437). London: Ablex Publishing Corporation.

Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain : a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.

Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision : a longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.

Graorac, I. (1983). Igra kao metod vaspitanja [Play as a method of raising children]. *Pedagoška stvarnost, 6*.

Guilford, J. P. (1962). Creativity: Its measurement and development. *A source book for creative thinking*, 151-167.

Illich, I. (1970). *Deschooling society*. Cuernavac.

Ivanović, R. (1990). Jezičko stvaralaštvo u dečjim vrtićima. In S. Marjanović, R. Ivanović, S. Janković, i S. Gašić-Pavišić (Eds.), *Dečje jezičke igre [The Language Games of Children]* (str. 71–90). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva [Psychology of Creativity]*. Beograd: ICS.

Labaree, D. F. (2010). *Someone has to fail, the zero-sum game of public schooling*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods : class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschool* (Vol. 62). Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis.

Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy - An Interview with Lella Gandini. In C. P. Edwards, L. Gandini, & G. E. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.

Marjanović, S. (1977). *Dečja igra i stvaralaštvo [Children's Play and Creativity]* (Vol. 70). Belgrade: Prosvetni pregled.

Marjanović, S. (1979a). Šta je društveno vaspitanje male dece? [What is societal education of little children?]. *Predškolsko dete, 1979*(4), 369-375.

Marjanović, S. (1979b). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje [Creativity, Play and Education]. *Predškolsko dete, 9* (1-2), 1–15.

Marjanović, S. (1987a). Dečja igra i stvaralaštvo [Child Play and Creativity]. *Predškolsko dete, 17*(1–4), 85–101.

Marjanović, S. (1987b). Protivrečna pitanja javnog obrazovanja predškolske dece [The controversial issues in public presschool education]. *Predskolsko dete, 1987* (1–4), 11–26.

Marjanović, S. (1987c). Tematsko programiranje: izvori, konceptualizacija, pedagoska razrada i primena, efekti [Thematic programming: Sources, conceptualization, pedagogical elaboration and application, effects]. *Predškolsko dete, 17*(1–4), 39–55.

Marjanovic-Shane, A., & Beljanski-Ristić, L. (2008). From Play to Art – From Experience to Insight. *Mind, Culture, and Activity, 15*(2), 93–114.

Marjanovic-Shane, A., Connery, C., & John-Steiner, V. (2010). A Cultural-historical Approach to Creative Education. In C. Connery, V. John-Steiner, & A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making and the Arts* (pp. 215-232). New York, NY: Peter Lang.

Marjanovic-Shane, A., Ferholt, B., Miyazaki, K., Nilsson, M., Rainio, A. P., Beljanski-Ristić, L., Pešić, M. (2011). Playworlds - An Art of Development. In C. Lobman & B. O'Neill (Eds.), *Play, Performance, Learning and Development: Exploring Relationship* (Vol. 11): Play and Culture Series.

Marjanovic-Shane, A., & White, E. J. (2014). When the footlights are off: A Bakhtinian interrogation of play as postupok. *International Journal of Play, 3*(2), 119-135. doi:10.1080/21594937.2014.931686

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370–396.

Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*. New York: Peter Lang Publishers.

Matusov, E. (2015). Chronotopes in education: Conventional and dialogic. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 3*, A65-A97. doi:10.5195/dpj.2015.107

Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2014). Democratic Dialogic Education For and From Authorial Agency. *Europe's Journal of Psychology, 10*(1), 9–26. doi:10.5964/ejop.v10i1.762

Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2016). *Tension between the Opening and Open Syllabus democratic dialogic pedagogical regimes in higher education*. Paper presented at the 37th Ethnography in education research research forum, University of Pennsylvania.

Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2016 in review). Teaching as dialogic conceptual art. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*.

Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2016, in press). Dialogic authorial approach to creativity in education: Transforming a deadly homework into a creative activity. In V. Glaveanu (Ed.), *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*: Palgrave.

Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., & von Duyke, K. (2016 in press). Dialogic education for and from authorial agency. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 4*(2016).

Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2015, in press). Mapping concepts of agency in educational contexts. *integrative Psychological and Behavioral Science*. doi:10.1007/s12124-015-9334-2

Miyazaki, K. (2008). *Imagination as collaborative exploration: Art education in Saitou pedagogy*. Paper presented at the 3nd Annual Research Symposium on Imagination and Education, Vancouver.

Miyazaki, K. (2011). Encountering Another Dialogic Pedagogy. *Journal of Russian and East European Psychology, 49*(2), 36-43. doi:10.2753/rpo1061-0405490205

Moran, S. (2009). Creativity: A systems perspective. In T. Richards, M. Runco, & S. Moger (Eds.), *The Routledge Companion to creativity* (pp. 292-301). London: Routledge.

Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the Making. In R. K. e. a. Sawyer (Ed.), *Creativity and Development* (First ed., pp. 61-90): Oxford University Press.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing Company.

Nilsson, M. (2008). *Development of Voice Trough the Creative Process and Multimodal Tools in Digital Storytelling*. Paper presented at the ISCAR- Second Congress of the International Society for Cultural and Activity Research, San Diego, California, USA.

Nilsson, M. E. (2009). Creative Pedagogy of Play—The Work of Gunilla Lindqvist. *Mind, Culture, and Activity, 17*(1), 14-22. doi:10.1080/10749030903342238

Ognjenović, P. (2003). *Psihološka reorija umetnosti [A Psychological Theory of Art]*. Beograd: Gutenbergova galaksija.

Paley, V. G. (2000). *White teacher*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Pešić, M. (1989). *An Alternative Approach to Preschool Curriculum Development.* Paper presented at the 19th OMEP Congress, London.

Rainio, A. P. (2005). *Emergence of a playworld. The formation of subjects of learning in interaction between children and adults* (Vol. Working Papers 32). Helsinki: Center for Activity Theory and Developmental Work Research.

Rainio, A. P., & Hilppö, J. (2016). The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography and Education*.

Rietmulder, J. (2009). *The Circle School: An introduction to integral education ideas and practices*. Harrisburg, PA: The Circle School.

Robinson, K. J. (2010). Changing Educational Paradigms. *RSA Animate*. United Kingdom: Youtube.com.

Sawyer, R. K. (2003). *Improvised dialogues: emergence and creativity in conversation*. Westport, Conn.: Ablex Pub.

Shor, I. (1996). *When students have power: negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.

B. Radio (Producer). (2010, September 20, 2014). *Robert Sternberg on Creativity, Education and Wisdom* [Retrieved from http://www.blogtalkradio.com/creativityinplay/2010/11/10/robert-sternberg-on-creativity-education-and-wisdo

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play - Its Role in Development and Evolution* (pp. 537-554). New York: Penguin Books, Ltd.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and Eastern European Psychology, 42*(1), 7–97.

Weissman, H. H., & Hunter College. School of Social Work. (1990). *Serious play : creativity and innovation in social work*. Silver Spring, MD: National Association of Social Workers.

White, E. J. (2015). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*: Routledge.

Winner, E., McCarthy, M., & Gardner, H. (1980). The Ontogenesis of Metaphor, in: Cognition and Figurative Language. In R. P. Honeck & R. R. Hoffman (Eds.), *Cognition and Figurative Language*. Hillsdale, NY: Lawrence Earlbaum Associates.

УВОД

Савремена истраживања васпитања, поготовоона која теже
да преображавају васпитање у циљу проширивања
граница развоја личности, не могу а да се не конституишу
као критичка теорија друштва
(Марјановић, 1982; 4).

Задатак је предшколског васпитања да помогне детету
да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту
људи и њиховог рада, пâтос живљења
(Основе програма..., 1975).

Главни проблем и неодложна потреба наше епохе је да се дефинише
цивилизација, друштво у коме би могао да се развија живот пун смисла...
(Марјановић,1979;5)

Одабрани текстови у овој књизи сматрају се релевантним за бављење предшколском педагогијом и децом данас. Књига је намењена студентима, васпитачима и професорима педагогије. Иако је избор прилога начињен с практичном намером, нису сви сасвим разумљиви приликом првог читања. Не може се очекивати да већина садржи позната сазнања и позната тумачења старих и нових питања. Ова књига треба да буде нова у много чему. Услов за смислено делање и живљење је разумевање *целине.* Што не значи да такав живот и такво делање нису могући без читања озбиљних књига. Додуше, у овом случају, књигу ће махом читати они који морају... Треба читати најпре увод и резиме. Пре читања фрагмената из расправа професорке Марјановић, треба проучити њену библиографију, прочитати више пута *Сонет за Александру*, прилог за In memoriam и одслушати предавања са CD-а.

Као што књига представља особену *целину* у гледању на предшколску проблематику, већина поглавља претендује на целовито тумачење и разумевање одређеног проблема, чак и поједини одељци. На пример својеврсне „целине”, а не исечке из живота, представљају расправе о срећи деце, односу мајке и ћерке, игри и стваралаштву, алтернативном животу итд. Овде се не

мисли на целину (тоталитет)* у хришћанском, него у филозофско-научном смислу.

Тврдње и закључци у појединим прилозима, ако се посматрају изоловано, можда изгледају искључиви, међутим, ако се читају у контексту целог поглавља или целог приручника, приметиће се дијалошки и критички потенцијал већине одабраних текстова. *Предлози за размишљање и истраживање*, исписани после сваког прилога, упућују на отвореност и недовршеност приручника, чије „довршавање" треба да обаве они који ће га читати. Наиме, уџбеник не треба да пружи „само знање већ и да утиче на формирање личности студента... То значи да метерија која се излаже не сме да буде обрађена са ужег стручног становишта, већ да буде тумачена у светлу општије животне, људске и друштвене проблематике у савременом свету и у нас. Студенти тако добијају већу шансу да свој позив схвате не само као средство за егзистенцију већ и као могућност правог људског ангажмана." (Марјановић, 1986, поглавље 7).

И пре изношења теоријских и историјских сазнања неопходних за разумевање ових расправа нужно је бар указати на индивидуално-психолошке претпоставке с којима ће се суочити сваки читалац намеран да размишља над њима. Наиме, мотивација, посвећеност позиву, поверење у живот и будућност значајно су се разликовали код педагога, васпитача и студената 70-их, 80-их година, када је већина прилога у књизи и настала, и данас.

Сваки заинтересовани читалац уочиће поменуте разлике упоређујући своје искуство и сазнање са новијим и старијим текстовима у књизи. Можда је у заблуди састављач приручника кад жели „старим" сазнањима и теоријама да објашњава и разрешава новонастале проблеме у развоју деце и друштву.

Концепција и визија вртића и одрастања деце у делу Санде Марјановић настали су из сазнања о могућности заједничког и смисленог живљења, „стварне узајамности између деце и одраслих" (1987) данас и овде. Слично искуство је уграђено у програм предшколског васпитања – *Модел А* (2006). Можда је доказ да у Србији не постоје услови за заједничко и смислено живљење, то што нема вртића који се овом идејом надахњују.

Ко је данас пријемчив за овакве текстове и овакво стремљење? Нису, међутим, сви текстови настали из истих мотива, из истог животног искуства. На пример анти/постпедагошки. Професорка Марјановић је својим схватањима била блиска антипедагогији, првенствено њеном критичком потенцијалу. Али исходиште професоркиног стваралаштва био је марксистички хуманизам.

Ипак, шта је ново у одабраним прилозима? Могу ли они помоћи да потпуније разумемо садашњу друштвену и педагошку збиљу, да боље него до сада радимо за децу и живот. Само они који не виде свет око себе, ни себе

* Упор. књигу *Дијалектика конкретног*, К. Косика, посебно предговор М. Марковића.

саме не посматрају, не уочавају *промене* у поступцима родитеља и васпитача према деци, не би дали за право Шонебеку (*Schoenebeck*), који тврди да васпитање све више замењују *нови односи.*

Сви очеви и данас упозоравају своју децу на строгост и дисциплину с којима су одрастали. О томе постоје подаци у историји педагогије још од старих Грка. Поред утврђеног историјског континуитета, постоје социокултурни скокови, „назадовања", али и прави историјски новуми, радикални заокрети у човековој размени са светом, стилу живота и међусобном опхођењу између људи. Такав коренити заокрет дешава се од краја 70-их година (Шонебек) у опхођењу одраслих и деце – дошло је до појаве *нових односа.*

Будући забринут над безобзирном критиком и деструкцијом постојеће педагошке праксе и институцијалног васпитања у појединим прилозома, питао сам се какве могућности, каква „решења" се предлажу у књизи. Идући редом, овако би се она могла сврстати:

1. А. Марјановић и ауторка *Црне педагогије* Катарина Ручки (Katharina *Rutschky*) трагају за *могућностима среће* деце данас.
2. Пошто је утврдио да васпитање нестаје из живота савремене породице, да деца расту без васпитања, Шонебек открива да су педагошке односе одраслих и деце заменили *нови односи* које ће назвати (као и удружење које је основао 1978) – *Пријатељство са децом* (Freundschaft mit Kindern).
3. Да је могуће другачије (алтернативно) организовати живот једне породице показали су (од 1987) Божидар и Брајила Мандић, подижући своје троје деце у Брезовици на Руднику: Исту (1977), Ају (1978) и Суна (1980).
4. Као алтернативу отуђеном и деформисаном институционалном васпитању (које би у социјализму требало укинути, Марјановић, 1982), наша професорка предлаже друштвено (отворено) васпитање (1979, 1987), односно заједничко живљење или успостављање „стварне узајамности између деце и одраслих" (упор. *Модел А*, 2006).
5. У трагању за решењем проблема одрастања и других друштвених проблема треба се обратити моћном *свету* детета – тврде Марија Монтесори (Maria Montessori), Д. Радовић и други.

Могућности дубинских одговора на друштвену кризу и обесмишљеност постојања човека данас јесу:

1. афективна везаност и љубав;
2. имплицитна и народна педагогија;
3. матерња мелодија;
4. душевно-духовне могућности вере у Бога и Дете (религијски архетип – К. Г. Јунг (K. G. Jung), народна педагогија, М. Монтесори).

То су неке од аутентичних људских могућности данас о којима постоје сведочанства и стручни текстови у књизи. Кључни увид за разумевање начина мишљења Санде Марјановић тиче се нестајања присне узајамности деце и одраслих (заједничког живљења) и појаве сегрегације деце и деконтекстуализације васпитања, отуђеног постојања родитеља и деце. Заједничко живљење замењује институционализација и професионализација васпитања. Образложење ових теза може да се схвати и као приказ кризе, неуспешности или краја васпитања. Тим пре што и Шонебек свој основни став о превазиђености педагогије и васпитања заснива и културно-историјским аргументима. Да ли још неко данас овако размишља: „Једино под условом да је васпитање деце исто толико значајно као производња материјалних добара може да се оствари аутентично друштвено васпитање мале деце" (Марјановић, 1979; 373).

Три деценије предавао сам васпитачима предшколску педагогију и свој основни задатак видео у томе да што консеквентније интерпретирам идеје и дело професорке Санде Марјановић. И данас сматрам да је све што је значајно и потребно васпитачима речено у радовима и расправама наше професорке. Запослење у школи за васпитаче (Педагошкој академији, 1980) одвојило ме је од започетих фундаменталних истраживања методологије и теорије науке. Схватио сам да су за васпитаче најзначајнији проблематика игре и стваралаштва. Идући трагом своје менторке, настојао сам да следим уверење умних људи: добра теорија може бити од велике практичне користи.

Тек припремајући ове прилоге питао сам се шта би могао бити мој допринос предшколској педагогији. Можда друштвена критика, истраживање имплицитне и народне педагогије, тумачење и превођење текстова из анти/постпедагогије. У нашој средини, међутим, још није схваћен научни и практични значај тих сазнања. Дуго сам веровао како се за педагогију највише и најбоље чини самом посвешћеношћу педагошком позиву.

Данас је, међутим, теже него пре две или три деценије супротставити се „новом глобалном поретку", али храбри људи нас уверавају „да је другачији свет заиста могућ". Сведочи нам то и др Андреј Грубачић (сарадник Ноама Чомског (Noam *Chomsky*)): „Само се кроз колективни рад педагога, рад који почива на етици борбе и солидарности, наде и експеримента, у оквиру савременог покрета за социјалну правду, може развити нова визија школства и образовања. Историја показује да је свака озбиљна социјална промена настала као резултат колективне борбе унутар друштвених покрета" (Грубачић, 2003; 41).

Др АЛЕКСАНДРА МАРЈАНОВИЋ (1926–1986)

Исидор Граорац

ОСВРТ НА ПОГЛАВЉА У КЊИЗИ У ОДНОСУ НА МИСАО АЛЕКСАНДРЕ МАРЈАНОВИЋ

Фрагменти и мисли из расправа и студија Санде Марјановић били су одабрани за стручни скуп посвећен професоркином делу (2012). Позвани су најзначајнији ствараоци у домену предшколске педагогије из Србије, Хрватске и Републике Српске. Скуп није одржан из више разлога. Приређивач овог приручника сматра да се данас не може ништа значајно рећи ни чинити у предшколској педагогији без суочавања са наслеђем које је оставила професорка Марјановић. Отуда реч о њој и фрагменти из њеног дела на почетку ове књиге. Све значајно што мислимо и чинимо у предшколској педагогији треба проверавати питањем: шта би о томе рекла она која је најдаље отишла радећи за децу и науку о васпитању, за предшколску педагогију.

Ево сада кратког осврта на поглавља у овој књизи у односу на мисао Александре Марјановић.

1. Детињство и друштво, родитељи и деца

Није било дилеме у погледу почетка. Логично је, такође, да у наставку следи проблематика: *детињство и друштво*. Предшколска педагогија за коју се овде залажемо одувек је, још од Русоа (Rousseau) и Марије Монтесори, полазила од детета, била усмерена према детету. Потребе детета и његов развој јесу у центру интересовања свих правих „предшколаца".

Ово доста обимно поглавље обухвата различите ауторе и идеје о проблематици одрастања и подизања мале деце. Истакнимо најпре прилоге Александре Марјановић и Катарине Ручки (ауторке *Црне педагогије)* у којима се трага за могућностима *среће деце.* Ту су и две радикалне критике постојећих односа одраслих и деце, текстови који међусобно кореспондирају на имплицитном нивоу: феминистичка критика односа мајке према женском и мушком детету (Лепе Млађеновић) и критика „слепоће одраслих" у опхођењу са децом (Марије Монтесори). Ова два прилога се баве уделом несвесног, скривеног, предрасуда (имплицитне педагогије) у животу одраслих и деце и представљају плодне доприносе теорији образовања. У другим прилозима се анализирају различити аспекти односа одраслих и деце у прошлости и данас (Г. Трипковић, Х. Ф. Шонебек, И. Граорац), што показује да је *однос* кључна тема предшколске педагогије. Санда Марјановић је показала да односи

пресудно формирају личност детета. Неки педагози сматрају (Јирген Елкерс (Jürgen Oelkers), нпр.) да антипедагогија редукује процес образовања на односе. Хубертус фон Шонебек је управо извео радикалну критику васпитања доказујући емпиријским истраживањем да васпитање бива потиснуто (превазиђено) – *новим односима* одраслих и деце, које он још назива *пријатељство са децом.*

Не само стога што је Шонебек ишао на специјализацију код Карла Роџерса (Carl Rogers) генерално има смисла размишљати о тези: од хуманистичке психологије до антипедагогије, уочити нпр. везу између Масловљевог запажања о љубави и Шонебековог схватања да је дете од рођења одговорно биће. Наиме, Маслов каже: „Потребно је некога много волети да би се он оставио на миру, да би му се дозволило да буде какав јесте и да постане оно што може да постане" (према: Граорац, 1995; 209). Додуше, и Шонебек сматра, у име друкчијих разлога, да треба дете „оставити на миру", дозволити му да буде какво јесте и „да постане оно што може да постане". Међутим, оснивач удружења *Пријатељство са децом* полази од тезе: *Дете најбоље зна шта је за њега добро!* У име дечјих права и равноправности са одраслима, детету треба дозволити да постане оно што може постати. Иако се усавршавао код Роџерса, студирајући хуманистичку психологију, Шонебек не даје аргумент „у име љубави".

У прилозима који су пред нама не излажу се подаци о страдању деце у прошлости и данас, злостављању и насиљу које деца трпе. Индикативно је то што је Душан Радовић имао потребу да у обраћању студентима 1968. године прави поређење са страдањем деце 1941: „Прете вам да ће на вас послати тенкове. Рекорд по броју убијених ђака у Србији држе Немци" (према: М. Бећковић, 2014).

Влада Србије (нека министарства посебно) покреће различите акције како би се унапредио укупни живот друштва. Последњих деценија, међутим, није било шире друштвене акције усмерене на унапређивање положаја детета у породици и друштву, на побољшање заједничког живота деце и одраслих.

2. Педагошки однос, љубав и афективна везаност

И ово поглавље садржи доста хетерогених текстова о образовању, љубави и афективној везаности. Током писања доктората, као и сваки педагог, мислио сам да знам шта је *педагошка љубав.* Упознавање са антипедагогијом, велик интердисциплинарни скуп о *љубави и образовању* који сам организовао, па и лично искуство стицано последње две деценије – довели су у питање пређашње уверење, али не и свест о развојном значају емотивних (афективних) веза и односа деце и одраслих, што потврђују сва четири прилога у овом поглављу.

Дневничке белешке Ане Премовић о афективној везаности и тумачења сигурне базе проширију и продубљују традиционална и нова сазнања о развојној улози материнске бриге (упор. 1. поглавље).

Педагогија критички рефлектоване љубави представља историјско-систематско истраживање, одломак из доктората Гуркана Ергена. Љубав може дати очекиване резултате у образовању уколико је критички рефлектована – аргументовано је доказао аутор.

У пројекту *Родитељство и/или јаслице* преламају се и сучељавају бројна питања и дилеме предшколске педагогије. Аргументација у прилог родитељству произлази и из претходног одељка о материнству, као и оног о друштвеном васпитању. Љубав је важна и занемарена тема у педагогији, без обзира на то што је човек (а тек дете!) у сталном тражењу смисла живота односно праве љубави (Gürkan Ergen, 2005). Најлепше што деца понесу из школе и што најдуже памте јесу љубави и пријатељства. Исто то важи за учитеље и васпитаче. Није ово једина егзистенцијална тема која се не налази ни на маргини педагошких истраживања и разматрања.

Образложење дечје перспективе незаменљивог је значаја и значења у нашем покушају да разумемо и одредимо филозофски контекст и консеквенце односа према деци у делу Санде Марјановић, Шонебека и Душка Радовића, чијим се делима и деловању у овој књизи придаје посебно место. Без разумевања границе у практиковању партнерских односа (Славица Башић, 2009) тешко да се може дубље разумети проблематика односа одраслих и деце. Штавише, препознавањем граница и могућности партнерских односа откривају нам се и границе васпитања, што иде у прилог постпедагошком искуству и сазнању о крају васпитања. Јер уколико не можемо да изграђујемо партнерске односе са децом, морамо се нечега одрећи: или равноправних односа или васпитања. Данас је распрострањено схватање да су и деци и одраслима потребнији партнерски односи од васпитања. И ова анализа може да нас доведе до Шонебековог закључка: васпитање је сувишно, све више га замењују нови (равноправни) односи.

3. Дечја игра и стваралаштво

Одскора, тамо где се школују васпитачи и предшколски педагози уведен је предмет *Дечја игра и стваралаштво*. Том проблематиком код нас се највише бавила професорка Марјановић. Важно је истаћи да је за разумевање предшколске и *народне педагогије*, посебно значајна студија о традиционалним играма, последње и најзначајније дело наше професорке. У њему су формулисане најрадикалније идеје о улози игре у развоју детета и замисао о образовању мале деце. Тек у игри су могући аутентични равноправни односи деце са вршњацима и одраслима. Заједничка игра деце и одраслих је важан

сегмент заједничког живљења. Игра и стваралаштво представљају једини, сигурни и проверени начин суочавања са бесмислом/смислом.

4. Алтернативни живот и одрастање деце

Вероватно би систематичније истраживање алтернативних форми живљења у Србији, па и Европи, открило шаролико богатство светова родитеља и деце, али и различитих могућности стваралачког и смисленог живљења у нихилистичком постмодерном времену. Божидар и Браила Мандић из Новог Сада отишли су на Рудник (1987) да живе у здравом окружењу, што је могуће природније, да русоовски одгајају децу. Заједно са студентима били смо у више наврата по два дана гости *Породице бистрих потока*. Написана су и три дипломска рада о одрастању деце у Брезовици на Руднику. Осамдесетих и деведесетих година студенти су у већој мери него данас били заинтересовани за трагање за алтернативним формама живљења, па и за живот ове породице. Русоовски идеал – повратак природи, еколошка начела, једноставност и вегетаријанска исхрана неке су од вредности које су Божидара и Браилу одвеле из града у руралну средину.

5. Друштвено (отворено) васпитање – могућности заједничког живљења деце и одраслих

Још крајем седамдесетих година двадесетог столећа могао се извести закључак из предавања професорке Марјановић да је заједничко живљење одраслих, васпитача и деце боље од васпитања. Зашто је важно тачно разумети и објаснити овај закључак? Пошто се васпитање извитоперило, а институционализацијом и професионализацијом се поништава хуманистички супстрат васпитне делатности, оно је претворено у *технолошку делатност*. Како и чиме одгајати децу? Санда Марјановић записује 1975. у *Основама програма предшколског васпитања* да је задатак васпитања да развија љубав према људима и њиховом раду, да негује пâтос живљења. С временом ће се у предшколској педагогији реч „васпитање" користити све ређе, а велика очекивања од васпитања преносе се на *заједничко живљење* деце и одраслих. Значи, оно што може донети добро детету – то је *живот*. Наравно, не било какав, него аутентичан и смислен живот. Према схватању професорке Марјановић, друштвено (отворено) васпитање је могуће у средини у којој се „детињство високо котира", у којој је добробит деце оно што одређује животне норме, а не тржиште и потрошачке потребе. Са одушевљењем сам слушао када је професорка Марјановић на међународном скупу у Београду говорила о теми: *Шта је то друштвено васпитање мале деце*. Годинама сам с дивљењем, изнова, читао тај језгровит и врло значајан текст. Био је саставни део зборника за спремање испита из предшколске педагогије. Једној генерацији студената,

пре десетак година, тумачио сам поменути реферат неколико часова. Пошто је 2006. године објављен предшколски програм *Модел А*, организиовао сам два стручна скупа о том програму. Опширна анализа *Модела А* и поређење са идејом наше професорке налази се у овом поглављу.

Као што је конципирано, друштвено (отворено) васпитање требало би да реши бројне проблеме и противречности у одрастању мале деце. И то не као педагошки, него као друштвено-историјски подухват, јер институционално васпитање није педагошка, већ историјска појава.

Међутим, с обзиром на околност да 2014. године у Србији такорећи не постоји вртић у коме се васпитачи надахњују концепцијом друштвеног (отвореног) васпитања, сврстао сам овај модел у *алтернативне* вртиће. Наиме учинило ми се да сам схватио парадокс на коме почива концепција друштвеног васпитања: родитељи шаљу децу у предшколску установу пре свега зато што нису у могућности да о њима брину. Ова концепција, међутим, заснива се на неопходности заједничког живљења деце и одраслих, да установа омогући остваривање родитељске функције „на друштвеном нивоу". Једно од објашњења овог парадокса је у прилогу васпитачице Јане Манчић (2013), која на основу личног искуства закључује: родитељи и деца данас немају потребу за заједничким живљењем. Ово сазнање сигурно не оспорава антрополошко полазиште концепције отвореног вртића, да је одгајање властите деце основна потреба човека. Сазнање Јане Манчић „само" говори о томе да су постојеће друштвено-историјске околности потиснуле ову потребу, односно спречавају њено испољавање. Значи, као што каже Санда Марјановић, неопходне су корените друштвено-економске промене да би се поменуте људске потребе јавиле, да би их родитељи и деца препознали, исказали, задовољили у процесу заједничког живљења. То даље значи да је економско–друштвени систем надјачао људске потребе за заједничким живљењем. Ипак како то да исти систем и информатичко друштво не спречавају родитеље и васпитаче у дечјем вртићу *Различак* у Бачкој Паланци да практикују различите облике заједничарења? Сви који су желели да се у то увере посетили су овај вртић.

6. Школовање и / или образовање васпитача

Дистинкција у наслову овог поглавља између школовања и образовања васпитача настала је из тезе једног немачког педагога да данас више није могуће образовање васпитача, него само школовање. Прихватио сам је јер кореспондира донекле с мојим сазнањем из школе за васпитаче. Иако похађање школе за васпитаче све мањем броју студената представља личну, животну преокупацију, о чему вероватно сведоче и дневници које сам водио три деценије о раду са студентима. Не знам да ли ћу имати воље да и у тим белешкама откривам важне и мање важне ствари из нашег живота у школи за

васпитаче. Упркос свему, верујем да треба и даље охрабривати све оне спремне да трагају за *тајном* васпитачког позива.

7. Прилози историји и концепцији предшколске педагогије

Историја одрастања деце у породици, појава институционалног васпитања, историја идеја о подизању мале деце и, коначно, историја предшколске педагогије као научне дисциплине могле би се налазити на почетку приручника ове врсте. „Педагогија – то је историја педагогије", говорила је Санда Марјановић. И на плодан начин применила историјску методу у истраживањима породице и вртића. Штавише, у недовршеној студији *Од институционалног до друштвеног васпитања предшколске деце* приказана је целовита замисао – визија могућег хуманијег односа према деци у социјално-историјској перспективи.

8. Прилози теорији образовања

У предшколској педагогији говори се о теорији образовања; у оквирима те дисциплине постављају се питања која се тичу педагогије уопште. На пример, речено је још 1982: „Савремена истраживања васпитања, поготово она која теже да преображавају васпитање у циљу проширивања граница развоја личности, не могу а да се не конституишу као критичка теорија друштва" (Марјановић, 1982;406).

Када сам 1974. године на југословенском педагошком скупу поновио важно запажање своје професорке: ми немамо *педагошку* теорију васпитања, иритирао сам многе присутне. У паузи скупа професор педагогије пријатељски је приметио: „Био си оштар, могли би ти рећи: А шта је Резолуција 10. конгреса Партије о образовању?!" У то време код нас се у педагогији идејно и политичко изједначавало с научним, па је и партијска резолуција могла представљати научну теорију. Још 1967. наша професорка ће о дисертацији Вићентија Ракића *Васпитање игром и уметношћу* написати да представља „значајно дело", „прилог развоју научне мисли уопште," које би у нашој средини могло да буде „почетак подизања педагошке теорије на ниво модерних научних стремљења у свету" (Марјановић, 1967;125).

Данас није могуће градити обухватну и утемељену теорију образовања без узимања у обзир онога што се зна о улози скривеног програма и народне педагогије у образовању. Почетком осамдесетих професорка Марјановић ми је предлагала да пишем докторат о имплицитној педагогији. У овој књизи се налази оно што сам о тој теми написао у дисертацији о комуникацији између васпитача и деце. Студија Санде Марјановић о традиционалним играма незамењива је у конципирању модерне народне педагогије односно теорије образовања. Следи старо питање: шта је то васпитање, и прилично традиционалан

и оригиналан одговор колеге Светозара Богојевића. Био би далеко плоднији да се аутор суочио са антипедагошком критиком васпитања и педагогије.

9. Матерња мелодија, црна педагогија, постпедагогија, и не/могућност образовања

У овом одељку се налазе најразноврснији и најпровокативнији текстови. Ипак без обзира на њихову разноликост и разлике у вокацији аутора, у њима су присутни, чешће имплицитни, одбрана и величање детета и детињства. А то је основна интенција приручника у целини. Пажљивом читаоцу то неће промаћи. Наиме, откривају се или наслућују потенцијали и могућности детета који се у друштву, породици, установама или не примећују или потискују.

С великом радошћу сам схватио да би овде пристајао јединствен Настасијевићев есеј – *За матерњу мелодију*, као и рефлексије Беле Хамваша (Béla Hamvas) – *Само без педагогије.* Заиста, ми данас немамо шта да понудимо деци и мало можемо говорити о педагогији уколико се с поштовањем не обратимо уметницима. Стога се овај приручник завршава текстовима, додуше кратким, сарадника и пријатеља Санде Марјановић – Душана Радовића, за кога је речено: „Нико није мање личио на дете, а више имао душу детета", и који је био „симбол едукације и правог приступа дечјој души" (М. Бећковић, 2014).

Живка Комленац

СОНЕТ ЗА АЛЕКСАНДРУ

Слушам векове, учитељу: Њихова хука је силна –
О смислу и бесмислу, о трајању и смрти...
Све саме свечане мисли, као кад се гиздава, дивна
тишина спусти у недељу. Видим како се доба врти

у силној жељи да савршенство такне.
Паидагогос је сав свој напор усмерио на стрелу далеко одапету,
чекајући да ухваћена вечност искорачне у књигу.
И гле, ту се знање заувек претвара у сенку остарелу.

А ти си позвала дете у свакоме од нас, учитељу,
да мудрости нас учи како се заиста расте
кад свој поглед отворимо за смех и игре детињасте,

и кад из дететове другачије приче прочитамо жељу.
С поштовањем и са поверењем кад гледамо дечје очи,
Учила си нас, учитељу, да сав свемир у нов тренут крочи.

Исидор Граорац

Др АЛЕКСАНДРА МАРЈАНОВИЋ (1926–1986)
In memoriam

Јуна 24. 1986. изненада је преминула Санда Марјановић.

Недавно, поводом смрти једног такође врсног научника и човека, речено је лепо и тачно: као да је суђено да нам прерано одлазе најбољи људи.

Откако је започела своју наставничку делатност из предшколске педагогије (а то значи пре око две деценије), професорка Марјановић је постала, и остала, наш први и најцењенији предшколски радник. Отуда су на многим местима, у бројним институцијама, вртићима, институтима, остали започети пројекти појединаца и стручних тимова, остали недовршени послови и програми, недорађена истраживања или делимично обављени задаци над којима је наша професорка суверено владала и с којима се компетентно носила. Тешко ће овако надахнутог прегаоца моћи да замене здружени напори и најбољих следбеника и тумача. Изненада је нестао живи сведок онога што је добро и вредно у педагогији и васпитању, односа према друштву и човеку, па нам је остала претешка обавеза да мерила и оријентире тражимо сами, да их заснивамо на нечему чега још нема.

За већину студената педагогије из моје генерације, који су волели педагогију и који нису пред колегама скривали шта студирају, није било дилеме у избору између три смера: отишли смо на предшколски због професорке Марјановић. Идентификација научне дисциплине с једном личношћу, прожимање привржености професору и дисциплинама које предаје, на неки начин су живи и данас. Не само код некадашњих студената Санде Марјановић. Скоро две деценије професорка Марјановић се у свести предшколских радника (и не само њих) изједначује са предшколском педагогијом. Ово свакако није случајно и није без разлога.

Предшколска педагогија се међу „предшколцима" доживљава као нешто друго, сматра научнијом и модернијом од укупне наше педагошке мисли. А она је могла то бити, и јесте нешто друго, захваљујући првенствено доприносу Санде Марјановић. Иако је морала бити свесна те супериорности, није пристајала да се она истиче. Сматрала је, као и на скупу југословенских педагога на Игману, да је за нашу средину важније: из модерније перспективе, која је на неки начин већ освојена у предшколској педагогији, бавити се фундаменталним питањима науке о васпитању, а не једном дисциплином.

Одлазак професорке Марјановић, незаменљивост њеног прегнућа и стваралачких узлета тек ће се осетити кад будемо имали педагошке скупове с неком од њених омиљених тема, кад буде требало развити концепцију новог

програма, написати добар уџбеник предшколске педагогије, формулисати теоријско-методолошки оквир неког сложеног и значајног истраживања, расправити компетентно неки фундаментални научни проблем.

Као и увек, нестанком оригиналног и великог утемељивача једног начина мишљења, особене оријентације у науци и друштвеном стремљењу, настају дилеме око аутентичности тумачења, исправности овог или оног следбеника или епигона. Научна парадигма коју је следила и коју је уобличавала Санда Марјановић у нашој средини мораће вероватно дуже да чека на експлицирање и осмишљавање.

Готово да није било области људског духа и културе у којој професорка Марјановић није на неки начин учествовала. Пратила је збивања такорећи у свим доменима духовног стварања и о многима имала свој, особен и истанчан суд. Осећала је ново и надахњивала се новинама трајне вредности, не само у педагогији, друштвеним наукама, филозофији и уметности. Методолошки и појмовни оквир педагогије, нити било које друге посебне науке, нису били довољни да у њих стане оно што је о деци и васпитању имала и желела да каже. Стваралачком синтезом најбољих научних достигнућа о предмету који је истраживала, градила је она, без претеривања можемо рећи, особену парадигму за промишљање васпитне проблематике.

Пратила је и зналачки преносила у нашу средину врхунске домете научне и филозофске мисли о васпитању која се данас у свету негује. У овом веку тешко ће се појавити неко (међу нашим педагозима) ко је поред талента поседовао такву количину различитих знања, а тако нужних за посао којим се бави. Одржавала је присне и плодоносне контакте са бројним стваоцима из разних земаља света. Наравно, међу њима је било и оних марксистичке оријентације. А сарадњу са марксистима из западних земаља (интензивно је негована пре 1940. године), колико ми је познато, неговао је још педесетих година М. Б. Јанковић. С посебном пажњом би требало истраживати идеје и нацрте за марксистичку концепцију педагогије и васпитања у радовима професорке Марјановић.

У више области, и то фундаменталних, из наука о васпитању којима се она бавила, остали су незаобилазни прилози. То су, пре свих, они о дечјој игри и стваралаштву, затим о методолошким начелима педагогије, о положају детета у друштву и процесу васпитања, о критици институција за образовање, социјализацији, васпитању и учењу предшколске деце. Обично педагози брину о васпитању, а психолози о деци. Професорка Марјановић је својом визуром и визијом обједињавала и ове, на неки начин подељене перспективе – исходишта педагошког мишљења. Оригиналан захват у приступу архетипским слојевима у развоју деце може се прочитати у (једном од њених последњих радова) – методолошком оквиру за међународни пројект о традиционалним играма, у коме се промишља улога традиционалних форми културе у животу и васпитању деце.

Санда Марјановић је највише пленила својим идејама слушаоце бројних предавања која је држала широм Југославије, на стручним скуповима, по академијама и вртићима, на радничким универзитетима, Коларцу и другде. Готово да није било наступа кад не би и оне који је више година слушају изненадила новим приступом теми, неким новим термином, аутором којег са одушевљењем цитира или кованицом која, увек на нов начин, осветљава проблем о коме је реч. Стога што је само делимично и у оном споредном схватана од најближих колега и сарадника, нису озбиљно ни узимани њени предлози и одговори на различита питања. Често је била боље схваћена и више хваљена од креативних људи изван педагогије, од психолога, уметника и филозофа. А заиста је радила један велик и значајан посао који се код нас цени само у трагичним приликама и признаје једино над отвореним гробом, да би се одмах затим поново заборавио.

Професорка Марјановић је отишла у напону стваралачке снаге, када је била на путу да сабере и среди своје радове у нацртима и недовршене списе, програме и методолошка начела за изграђивање теорије образовања, теорије вртића, игре и стваралаштва, па и теорије саме науке о васпитању.

Наша педагогија после Вићентија Ракића дала је стваралачки допринос светском фундусу знања о васпитању, и то пре свега делом професорке Марјановић. Она је написала: Ракићево дело би „могло да буде почетак подизања педагошке теорије на ниво модерних научних стремљења у свету...” Изнад радног стола у кабинету Санде Марјановић стајала је последње две-три године фотографија Вићентија Ракића.

Незаобилазно остварење, допринос наше професорке педагогији, од трајног значаја за нови „размах предшколске педагогије, јесте покретање нове серије часописа „Предшколско дете” 1971. године, чији је професорка Марјановић била десет година одговорни уредник. Објављивањем превода значајних дела о васпитању наши предшколски радници су постепено улазили у начин мишљења који у свету влада. Идеје великих мислилаца и истраживача су нам тако постале блиске, а то је постао извор сигурности у разликовању оног што је добро од оног што треба мењати у вртићима и у друштву.

Све поменуто је на неки начин доприносило да се за предшколску педагогију опредељују они маштовити и веће ентузијасте, јер је то постао основни услов да се у оквиру ове дисциплине опстане и нешто значи.

Санда Марјановић је била радикални теоретичар васпитања. Радикалност њене критике педагогије и васпитања нарочито се испољавала последњих година. Педагогију је аргументовано критиковала и приказивала наличје официјелних ставова о васпитању, што је донекле био ехо радикалних хуманистичких струја и друштвених покрета у свету. Сматрала је да педагогију треба развијати као критичку теорију друштва.

С обзиром на однос доминантних токова педагогије према критици код нас, разумљиво је што је тај домен њеног стваралаштва највише прећуткиван на стручним скуповима. Међутим, присуство професорке Марјановић охрабривало је оне који су покушавали да мисле, критички. Стога њен одлазак још више обавезује на радикалну критику као највећи аманет Учитеља.

Нарочито на својим надахнутим и непоновљивим предавањима на јавним трибинама, професорка Марјановић је своје слушаоце подсећала, на виталне проблеме времена и епохе у којој живимо изоштравала им слух и осетљивост за њих. „Умела је несебично да се залаже за праве ствари". Спонтани и бурни аплауз слушалаца је известан доказ понесености и одјека речи и идеја које је исказивала. Искрена и смела у изрицању судова, како у личним контактима тако и у јавним иступањима, била је таква говорећи и о најосетљивијим питањима, о којима су други шапутали. Говорила је и оно о чему су многи ћутали.

Са говорница, кад је она говорила, очекивале су се умне визије и пророчке мисли. Професорка Марјановић је говорила и писала као врхунски интелектуалци данас у свету. Међутим, она научне разлоге никад није стављала испред људске мудрости. Имала је поверења у здрави човеков смисао да препозна оно што је добро и да се одлучи према личним и општељудским вредностима.

Можда би нам од професорке Марјановић више остало да изучавамо и домишљамо да је чешће имала реч, да је имала више пажљивих слушалаца и умних опонената. Њено служење науци и потребама деце похрањено је изузетном суптилношћу, часним и смелим залагањем за оно што је најбоље у једном историјском тренутку.

Није довољно поштовати и волети Санду Марјановић да би се у овом часу изненадног и тужног растанка рекле праве речи о њеној личности и делу. Овде су тек назначени њени доприноси и заслуге за предшколску педагогију. Сигурно ће бити разлога и обавезе да се поново читају њени објављени и необјављени радови, да се о њима систематичније пише.

Сећати се данас Санде Марјановић значи обавезати се на другачији говор о образовању, значи говорити и оно о чему се у педагогији и Министарству просвете ћути, можда првенствено о томе, говорити оно што се заборавља, слути или не уме да искаже. Ми смо дужни најпре да се сами откривамо до самодеструкције, да мислећи на своју професорку покушавамо себе боље да разумемо, кажемо ко смо и шта смо.

За нас који се више од три деценије дружимо са професорком Марјановић путем њених предавања, објављених текстова, односно снимљених касета, она је истински жива. Не само у симболичком или хришћанском смислу. Она је присутна на готово мистичан начин међу нама. Наш однос према драгој професорки није ни сентименталан ни рационалан, него људски, у

правом смислу речи. Она је препоручивала и сведочила такав однос према сваком људском бићу, нарочито према деци.

Пре но што је читала и тумачила дела постмодерних немачких педагога, мислила је и живела такво разумевање педагошког позива. Поводом запажања да мисли као ауторка *Црне педагогије*, Катарина Ручки, без размишљања је одговорила: „Логично, јер живимо у истом времену". Ниједном приликом професорка Марјановић није помињала своје искуство из усташког логора у Винковцима, из кога је побегла у 14. години 1940. (сведочење сина Ненада 22. 1. 1986), као ни своје јеврејско порекло по мајци. Једном на екскурзији у Загребу, после разговора на немачком језику са случајним пролазницима, приметиће да јој је немачки матерњи језик.

Др Санда Марјановић није била педагог! Ретко је себе тако називала. Говорила је да би лакше написала роман о предшколском васпитању него уџбеник. Њено дело представља оригиналну синтезу филозофије, друштвених наука и уметности. Отуда је оно изван партикуларистичких и ограничених неспоразума међу педагозима.

Нама је данас важније да тачно знамо и добро тумачимо њено дело него што је то било важно у њено време. Санда Марјановић и њено дело су потребнији педагогији и образовању данас него у време кад је она деловала. Ми данас не можемо разумети добро ко смо, не можемо се приближити властитом саморазумевању без разумевања дела и деловања професорке Марјановић. Без одређења према свом Учитељу нећемо разумети ко смо били и којим путем данас ваља ходити. То такође значи да се педагогија Санде Марјановић не може испричати, него се може и мора живети.

Многи стваралаци су над *светлим гробовима* изрицали заветне поруке, а наша професорка је, говорећи на комеморацији Босиљке Глигоријевић, рекла нешто од свог педагошког вјерују, што ниједном другом приликом неће исказати: Боса Глигоријевић је имала *способности и храбрости да предшколску педагогију тка од сазнања које садржи животност истине и зато може да послужи не само за тумачење и објашњавање појмова, већ поседује снагу да помера видике и надахњује...*

Умела је да проникне у људску димензију појава, те да одабраним методама следи њихов ток и преображаје...

Истински се осећала обавезном да своје знање и способности нештедимице дели другима и уграђује у праксу васпитања предшколске деце.

Била је наставник који се памти и којег се жели да следи. Поседовала је осећајан ум и мудрост осећања, па је зато умела да споји строгост наставника... са чарима људске мекоће и разумевања без осуде. Познавала је као наставник тајну како да подстакне радозналост и учвршћује уверење да је изабрани позив достојан да постане животни програм (*Предшколско дете,* 1972/4/).

И стога, кад на почетку трећег миленијума размишљамо над делом Санде Марјановић, дужни смо да упозоримо: они који не постављају питање смисла, а баве се педагогијом, заиста не знају шта раде!

Кад је била прилика и постојао повод, именовала је теоријска исходишта својих стремљења: Маркс (Marx), критичка теорија друштва, хуманистичка психологија, Виђентије Ракић, Боса Глигоријевић. Била је снажна и богата индивидуалност, па смо је доживљавали као самониклу и јединствену појаву. Као да је све мислила и све чинила из себе саме. Као да је у педагогији све њоме започело, као да је битно ново у образовању могла само она открити. Отуд се чини да је њеним одласком срушен читав један свет, створена празнина, а ми се нашли пред питањем: где смо, шта је истина, а шта привид, шта нам ваља чинити?

Ми се данас, на пример, споримо око тога да ли су бољи ови или они циљеви образовања, да ли васпитачима треба понудити више или мање разрађене циљеве и задатке, како усагласити постављене циљеве и одабрана средства и методе образовања, а за професорку Марјановић, као и за песнике (нпр. Д. Радовића), који постпедагошки мисле и тако се односе према свету и деци, проблем се поставља и разрешава *изван васпитања* као сврсисходне, технолошке делатности. Наиме, уколико је васпитање уопште још могуће, могуће је као заједничко живљење деце и одраслих, као друштвено васпитање, као отворени систем. Логично је што је на скупу о ванинституционалном образовању, у Новом Саду, Санда Марјановић рекла: *Институционално васпитање би у социјалистичком друштву морало да буде укинуто* („Предшколско дете", 1982/4; 407).

Александра Марјановић

ФРАГМЕНТИ, МИСЛИ (1969–1987)

1. Чему педагошка теорија васпитања?

Многобројне методолошке тешкоће у истраживањима, као и немогућност да се неки кључни проблеми васпитања виде у јаснијој перспективи, последица су одсуства **једне изразито педагошке теорије васпитања**. Ту насушну потребу за теоријом која би јасно издвајала и објашњавала чисто педагошке појаве истичу многи научници, почев од Пијажеа (Piaget) па до Брунера (Bruner). Њу, наравно неуспешно, најчешће замењује, као што каже Брунер, скуп максима.

У нас се питање конзистентне марксистичке теорије васпитања поставља још оштрије. Без ње није могућан критички однос према теоријама и научној евиденцији о развоју, детету и васпитању које полазе од другачијих филозофских претпоставки, као што су бихевиористичке, феноменолошке и друге. Без ње, посебно, није могућно проценити конгруентност поједине научне чињенице или тумачења с марксистичком филозофијом, без обзира на то која их је теорија произвела. Зато се често суди о стварној вредности појединих педагошких, психолошких или социолошких праваца само на основу спољних, привидних обележја, декларација или површних класификација, а не на основу њихове суштинске, унутрашње логике и вредносног система који садрже. Марксистичку теорију васпитања, међутим, не може да замени нетранспоновано, буквално и спољашње позивање на слово Марксове филозофије, што није редак случај. Марксистичка теорија васпитања морала би да буде, уопштено говорећи, **теорија формативних чинова**. Данас су у науци остварени многобројни предуслови за разраду овакве теорије.

Једном речју, савремена разуђена научноистраживачка делатност нема, у правом смислу те речи, визионарску перспективу (као што је то био случај

са Коменским (Komenský), Фребелом (Frebel), М. Монтесори и др.) која би дубље средила и осмислила богату научну евиденцију и у широким замасима извајала модел васпитања за тог будућег очовеченог човека у ољуђеном друштву. Јер, права филозофија васпитања захтева и друге претпоставке сем научних.

По својој природи и по сили својих закона, научна истраживања рашчлањују и апстрахују појаве из целина. У циљу научног истраживања оне морају да буду прочишћене и сведене на једноставније појмове. Савремене науке о човеку дају податке о системима, структурама, знању, когнитивним процесима, значењима, језику итд.

Међутим, све ово, ни појединачно, ни било како састављено не представља дете, **које је субјект васпитног процеса**, ни васпитни поступак, који је његов предикат. Тај раскорак између научне апстракције и животних целина, могла би опет да премости само једна теорија васпитања. Она би при томе одиграла двоструку улогу: у погледу педагошких истраживања и у погледу васпитне праксе. У првом случају она би омогућила да се остане конгруентно са одговарајућим фундаменталним научним чињеницама о човеку и друштву, а да се ипак васпитне целине истражују као особене и својеврсне научне појаве, јер би обезбедила специфичан приступ. Теорија васпитања по својој природи мора да буде интегрирајућа теорија у односу на чињенице фундаменталних истраживања, које су релевантне за васпитање. То не може да се постигне ни преко разних врста педагошких истраживања, ни интердисциплинарним истраживањима.

Ми смо стално у једном процепу... нисмо до краја начисто ни у оној базичној ствари, рецимо какав би био прави однос између педагогије и идеологије. Не полази се од тога да је први и иницијални став Маркса управо еманципација од сваке идеологије. Друга је ствар како је то познато место из Маркса тумачено у политичким биткама у Југославији. Његова схватања о томе да је свака идеологија искривљена свест, наиме да свака идеологија води ка замрачивању објективног виђења ствари и немогућности да се ствари у њиховом корену захвате.

Ако се ослонимо на Марксову идеју, онда пракса, на неки други начин дефинисана, чак и код старих Римљана, значи бити међу људима, живети међу људима. Пракса је један људски однос. Пракса је оно што је постојеће у животу у свим његовим манифестацијама. Ми смо јако склони да још увек, чак и у педагогији, праксу употребљавамо, на известан начин, као да се ради о технолошкој производњи, као да се ради о једној искључиво технолошкој делатности. Ја то говорим зато што нам то онемогућава да видимо како је под историјским и друштвеним утицајима у модерним временима настајало институционално васпитање, односно како се и на који начин васпитање од једнога односа, од једне интеракције, од једнога заједничког живљења деце и одраслих трансформисало у једну институцију за обрађивање деце.

* * *

Имамо, рецимо, читаве покрете, баш у научном, па донекле и просветитељском смислу на Западу, који имају изричиту леву, па чак и марксистичку оријентацију. Ја се никада нећу довољно ишчудити како је могуће да нам промакну неке ствари које се раде у домену педагогије код талијанских комуниста. Њихов начин промишљања, оно што вуче једну читаву линију од Грамшија и даље, како то нас може да остави потпуно равнодушним? Или како ми толико мало знамо, рецимо, о читавој једној струји и оријентацији у Западној Немачкој што је, позната преко Моленхауера (Mollenhauer) и Цимера (Zimmer), у предшколској педагогији који опет вуку неке идеје од прогресивних струјања у Јужној Америци која су се у домену образовања и васпитања испољила баш у циљу еманципације, баш у циљу трансформације институционалног васпитања од оруђа за обраду деце у једну партнерску интеракцију која даје већи размах развојних могућности људске личности. (1987; 2–9)

* * *

У предшколској педагогији, која се као дисциплина конституисала у социјалистичким земљама – историјско-друштвени аспект васпитања претворен је у опште место и прокламацију. Отуд се исказује апстрактним и празним фразама, које ништа не објашњавају, али служе као аргумент за супремацију државе над институционализованим предшколским васпитањем. Заправо, овакав приступ прикрива суштинску проблематику одрастања мале деце у савременом индустријско-техничком друштву и зато спречава да се поставе права питања о пореклу и карактеру институционализованог васпитања; напротив оно га учвршћује као облик манипулације раним развојем и детињством у корист државне власти. (1987; 14)

2. Активност детета као претпоставка развоја

Будући да је активност детета стављена у један друштвени амбијент, различити типови друштва односе се према њој на различите начине. Антрополошка истраживања су показала да у *хомогеним* друштвеним заједницама, активност детета већ врло рано добија *вид социјалне партиципације*, захваљујући томе што између детињства и света одраслих не постоји *велики раскорак* (Рут Бенедикт (Ruth Benedict). Специфична активност малог детета има стога сасвим истакнуту културну вредност. Како је поред тога структура друштва једноставнија, зато што још нису прекинуте директне везе са изворима и средствима производње, технике и магије ових друштава поклапају се

у далеко већој мери с начином на који мало дете саобраћа са светом и бележи своје искуство.

У хетерогеним људским заједницама, каква су високо цивилизована друштва, детињство представља издвојен сегмент живота, па су и све манифестације дечје активности **третиране као периферне и безначајне за културу**. Из овога произлазе многобројне последице по развој, које могу да буду почетак трајних тешкоћа зреле личности.

Видели смо да је **активност** малог детета **мост** који оно гради између субјективног и објективног плана развоја. У хетерогеним друштвима ова два плана су међусобно веома мало подударна, због несразмере између субјективног искуства малог детета формулисаног у индивидуалној експресији и колективних експресија историјског искуства. Свакако да овај раскорак представља стални импулс активности, а да у усвајању колективних система искуства лежи шанса зреле личности. Међутим, ова несразмера је и разлог сужавања дечјег искуства, његовог потискивања, заборављања и постепеног доминирања конвенционалних ознака. На тај начин врши се избор психичких функција, одабирање и учвршћивање оних које су од *превасходног значаја у друштвеном смислу*.

Процес ослобађања од власти непосредно датог, који смо раније анализирали, несумњиво је услов постојања људског квалитета. Међутим, ако се он изврши у једноставно усвајање конвенционалних ознака и операција, без довољно могућности да их дете, кроз непрестано преплитање и регулацију унутрашњег и спољњег, *реконструише*, онда постоји опасност да се прекине веза са сопственим искуством. У том случају дете, а у још већој мери одрастао човек, губи доживљај сопствене аутентичности и целовитости.

Свакако да непожељне последице по активности детета настају пре свега кроз односе између њега и одраслих од којих зависи. Шта стварно јесте, када поступа добро, а када лоше, да ли његов чин има вредности или нема – дете сазнаје искључиво на основу реакције других. У хетерогеним друштвима у којима је схватање рада поистовећено са професионалном рутином, свака активност ван овога стављена је у нижи ранг. Она спада у испразну доколицу, у забаву, у неку врсту губљења времена. Због тога се ни *дечја игра* не препознаје као манифестација оне делатности за коју је још Шилер (Schiller) рекао да је „човек обавља само онда када је у правом смислу речи човек, и он је само онда у пуном смислу речи човек када се игра." У технички развијеним друштвима дете налази све *мање друштвено признатих области* у којима би могло да учествује својом специфичном активношћу. Оно тако остаје ван културно значајних сфера, па због тога ни за њега самог делатност коју обавља не може да добије прави *смисао и важност*. Како се при томе од њега стално тражи да што пре личи на одраслог и како претежно само за такве поступке бива награђивано, оно не може ни активност, која је у очима других тако безначајна, да *инкорпорира и преобрази у свој трајни квалитет*.

Увиђајући да се у комплексу ових питања, можда, налази одговор за могућност човека да се потпуније остварује, многе савремене научне дисциплине истражују феномен дечје активности и све његове манифестације. Њихови резултати већ и сада дају извесне могућности, а још више наговештавају, да ће у *васпитни процес* бити могућно унети таква средства, помоћу којих ће бити могућно успешније стимулисати дечју активност да би у свакој етапи развоја могла оптимално да се испољи и потпуније интегрира у даљи ток. (1969; 11–12)

3. Друштвене промене и заједнички живот деце и одраслих

Нови образац узајамности омогућује да се темељно измени *положај младунчади* унутар заједнице. Према Брунеру, најважнија квалитативна промена лежи „у опадању фиксираних образаца увођења младих у заједницу одраслих" (1979; 23). Ипак, ма како да је велик опсег варијација (васпитних форми), *узајамност одраслих и деце као основни* **однос** никада до сада није озбиљно била доведена у питање.

Тек индустријско-технолошко друштво, производним и друштвеним односима које успоставља, тако темељно мења друштвени положај и структуру породице, да угрожава узајамност, тај битни квалитет односа између деце и одраслих. (1987; 17–18)

* * *

Покушала сам да покажем да управо ова фундаментална узајамност више не може да се остварује у савременој породици, поготово у породици као приватној институцији. Управо да би била наново и боље успостављена, узајамност између родитеља и деце морала би да се одвија на друштвеном нивоу. Сама чињеница да узајамност деце и одраслих треба да се успоставља на друштвеном нивоу претпоставља могућност да дете буде у узајамном односу са већим бројем одраслих, штавише, да добије могућност избора модела међу одраслима. Ја сам се залагала за то да дете буде мали партнер у свету одраслих. (1980; 215)

* * *

Шта значи узајамна партиципација? То значи да су деца у тим друштвима мали партнери у свету одраслих, да, живећи с њима, учествују, према својој снази, у свим за живот значајним делатностима, као и у свим оним ритуалним чиновима помоћу којих човек хоће да загосподари природом и својом судбином. На тај начин деца не само да уче неопходне делатне и мисаоне технике већ откривају шта је задатак и смисао људског живота. (1980; 204)

* * *

Проблеми одрастања деце у савременом друштву произлазе из чињенице да је друштвена потка развоја, друштвена интеракција деце са одраслима и друштвена трансакција међу децом, озбиљно угрожена и доведена у питање. (1985; 205)

* * *

Нови економски и друштвени процеси, који су наступили као последица индустријализације, укинули су производну функцију, изменили друштвени положај и растројили дотадашњу структуру породице. Тиме су темељито измењени услови за подизање и васпитавање мале деце.

Слабљење васпитне функције породице био је универзалан процес, иако се у различитим друштвеним слојевима испољавао различитом драматиком. С једне стране, маса деце најамних радника била је лишена не само породичног васпитања већ, често, и елементарне физичке неге и заштите. С друге стране, материјално изобиље и привилегован друштвени положај дозвољавали су грађанској породици да за своју децу обезбеди прворазредну заштиту и образовање. Ипак, ова несумњива предност није могла да заустави темељну промену у односу између деце и родитеља; у „дечјој соби" – тој новој форми социјализације, издвојеној из животне и делатне стварности одраслих – ишчезнули су до тада познати и успешни начини подизања деце, а рађала се нова васпитна проблематика, бременита проблемима одрастања, којим ће се задуго, тако исцрпно, бавити педагогија, психологија и социологија. (Aries, 1962; Risman, 1965; Heinsohn & Knieper, 1975).

Прве предшколске установе – чувалишта, и, временски нешто каснији, дечји вртићи – настали су из нужде, као одговор на различите учинке измењених услова за социјализацију у породици. Чувалишта су била прагматична реакција на најупадљивији и алармантни исход: незаштићено детињство, изложено материјалној оскудици и грубој животној реалности. Дечји вртићи су концептуално деловали против скривене последице: презаштићеног детињства, издвојеног у средину оскудну у животним и друштвеним подстицајима за развој.

* * *

Једнако као и на самом почетку, и савремени покрет за ширење и унапређивање предшколског васпитања је реакција на нагомилане проблеме одрастања у раном детињству, изазване дубоком променом у условима за социјализацију у породици.

Научно-технолошка револуција, потрошачко доба, аутоматизација производних процеса, покретљивост становништва, промена као начин живљења, урбанизација и нова средства за масовну комуникацију не само што коначно преобличавају друштвени положај и структуру породице, већ свим њеним функцијама, па и васпитној, додају нова обележја, меру и смер (Рисман, 1965).

Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1977, стр. 275–285) утврђује да су све већа фрагментација и изолованост породице у улози подизања деце, као и пораст друштвене сегрегације деце и оних који се о њима старају, функција сложених друштвених промена које изазивају економски процеси и урбанизација. Те промене су брже и веће код млађих породица с мањом децом, расту са степеном економске депривације и урбанизацијом, а највеће су у најсиромашнијим слојевима друштва. Ипак, једнако као и раније, промене у васпитној функцији породице и данас су универзалан процес, који показује тенденцију да се и даље шири. Бронфенбренер наглашава „да је општи смер развоја карактеристичан за све слојеве друштва... Посебно у погледу обележја, као што су проценат запослених мајки, број одраслих чланова домаћинства, број породица с једним дететом или број ванбрачне деце, данашња породица из средње класе све више личи на породицу с малим приходима из раних шездесетих година 20. века" (стр. 282).

* * *

Можемо да претпоставимо да се васпитне универзалије, као општа обележја додуше, никад не поклапају – али, да се ипак, садрже у разноликим условима за социјализацију. Њихове варијације су одговорне за начин на који ће се психички потенцијал детета ујазити **у три основна тока**, којима се остварује развој личности: усвајање културе, транспозиција животног нацрта у властито хтење и регулисање креативних потенцијала у појединцу.

У студији „Природа и употреба незрелости", која се бави еволуцијом едукабилности, Брунер (1976) утврђује да у људској врсти не само што незрелост деце поприма нова обележја, већ се битно мења начин на који одрасли користе незрелост *да би децу увели у друштвену заједницу*. Многе еволуционе промене одиграле су у томе пресудну улогу. Ипак, највећи значај приписује се чињеници да је човек развио флексибилну друштвену организацију живота, за разлику од животињске групе, круто структуриране у складу са инстинктима.

Захваљујући томе развио *се систем узајамности* између деце и одраслих, наместо линеарне интеракције и фиксираних образаца увођења младих у групу.

Дете је *мали партнер* у свету одраслих, уплетено у њихов рад и живот, исто тако као што и одрасли узимају учешћа и утичу на инфантилне обрасце

активности. Од овог основног односа – *узајамне партиципације* – развио се низ особених форми васпитања. (1987; 15–17). Брунер, и многи аутори на које се он позива, нарочито истичу важност и следећих: *заједница сродника* који током продуженог детињства штите и подстичу развој детета; учење помоћу продуженог посматрања и опонашања одраслих; преношење посматраних образаца *понашања у игру*, при чему се играње временски продужава, а игра постаје *средство против фиксираности понашања*; поистовећивање са моделом одраслог, који више није само заштитник и „дресер", већ *искуснији партнер*, коме је дете привржено и преко којега открива себе као човека и учи *каква треба да буде личност*; подучавање и развијање вештина у контексту делатности и путем решавања проблема који произлазе из делатне ситуације; практично или ритуално *увођење деце у новине*; превођење практичног делања деце, и сензорно-моторних еквивалената овог делања, у симболичке системе, од којих је најзначајнији језик; стварање ефикасног васпитног микрокосмоса, тако што непосредна друштвена заједница у целини игра улогу проширене породице.

Као што је у еволуцији узајамна партиципација деце и одраслих последица особене друштвене организације живота, тако се и током историје друштвени односи преламају кроз интеракцију деце и родитеља (Lorenzer, 1973). Отуда, гледано у историјској перспективи или кроз пресек упоредо постојећих друштава и културе, налазимо разноликост *васпитних форми*. Ипак, ма како да је велик *опсег варијација, узајамност одраслих и деце као основни однос никада до сада, није озбиљно био доведен у питање*.

Промене у условима за социјализацију у породици

Како су се изменили услови за социјализацију деце у породици? Које карактеристике породичне средине отежавају узајамност између деце и одраслих?

У друштвима у којима је породица била, или још и сада јесте, *производна и економска заједница*, целина рада и живљења свих чланова одвијала се у њеним оквирима. Деца су била непосредно укључена у живот одраслих, делила су са њима рад и доколицу, свакодневицу и ритуале, учила су посматрајући и учествујући у делатностима чији је људски и друштвени смисао био видљив, била су окружена разноврсним личностима с којима су ступала у исто тако разнолике односе, сретала су разноврсне обрасце понашања и њихове очигледне последице, прожимало их је осећање позива и његово непосредно значење за појединца и друштво. Дете је могло да изгради становити реализам према животу (Risman, 1965), а уједно да преузме ангажман, јер су му „били познати и разумљиви ступњеви одрастања са становишта ритуала и у погледу вештина" (Bruner, 1976, стр. 58).

Видљиве стране овога процеса су многобројне: претварање великих, патријархалних, задружних породица у мале заједнице родитеља и деце; премештање радних места очева и неожењених одраслих синова ван куће, на места често веома удаљена од дома; излазак жене из породице и њена еманципација; географска и друштвена покретљивост породице и чланова унутар ње; приватизација породице у целини и у свим битним функцијама; распадање *традиционалног вредносног* и нормативног система, који је регулисао односе у породици и односе породице и друштва; све веће растојање између генерација у самој породици (Risman, 1965; Heinsohn & Knieper, 1975; Bruner, 1974. и 1976; Bronfenbrenner, 1974; Марјановић, 1976).

Испод овог манифестног слоја тече дубински процес промена. Кидају се безбројне невидљиве, али чврсте нити којима је породица била уплетена у друштвену потку. Кроз њу се више не прелама целина друштвених и културних струјања. Као *приватна* установа, породица више није у стању да добро посредује друштвене, њој недовољно *познате захтеве* (Heinsohn & Knieper, 1975). Сада је породица у поседу само појединих *фрагмената културе*; у друштву и времену наглих промена губи се из живота на хоризонту будућности јасни модел пожељног типа личности, према којем би породица могла да усмери развој својега потомства (Risman, 1965).

И видљиви и скривени процеси битно мењају неопходне услове за упражњавање родитељске функције. Другим речима, сами услови живљења у породици губе, или бар темељно мењају, формативне карактеристике. Размотримо у главним цртама ову појаву.

У савременој породици *врло су ограничени услови за непосредно учешће деце у животу одраслих или, обрнуто, одраслих у животу деце*.

Све што чини суштину и смисао делатног живота одраслих углавном је ван дечјег видокруга. Она не само што нису учесници, већ су све ређе и сведоци животних манифестација битних за одрасле: продуктивног рада, поседовања знања и вештина, преданости позиву, односа са другим људима, јавне потврде родитеља као ангажованих, за друштво значајних личности, животних проблема и начина на које се решавају. Отуд су одрасли *све несхватљивији за децу и отуд све мање у стању да их својом личношћу и делатношћу понесу и надахну*.

С друге стране, продуктивни рад одраслих, издвојен из породице, под технолошким и организационим условима у којима се данас обавља, показује тенденцију да наткрили, прожме, *чак и апсорбује остале форме живљења*, па и оне још преостале слободне зоне за узајамну партиципацију деце и родитеља. У тим околностима, да парафразирамо Рисмана, родитељи све мање могу да гаје, а све више морају да обрађују децу. *Остављено им је* да, у складу са темпераментом и зрелошћу, али и са друштвеним статусом (Lorencer, 1973) и духом времена (Рисман, 1965), бирају између дисциплиновања или манипулисања као метода руковођења децом.

Деконтекстуализација васпитања

Очигледно је да са укидањем породице као производне и економске установе отпочиње процес деконтекстуализације васпитања. Васпитање и стварни живот се постепено раздвајају...

Деконтекстуализација васпитања претвара родитељски позив у посебну делатност која стоји напоредо са свим осталим пословима. У овако издвојену делатност треба додатно уложити психичку енергију, за њу, тако бар изгледа, треба имати времена и стрпљења, нарочите склоности, вештине и знања. О томе најречитије говори појава, која *врло* збуњује – тзв. *лаизација родитеља*.

Све до појаве индустријско-технолошког друштва ником није изгледало да родитељи не знају како *да васпитавају* па се сматрало природним да је нормална, зрела особа способна да одгаји децу. Све потребно знање било је уткано у устаљени однос према деци, обичаје и веровања. Са деконтекстуализацијом васпитања ишчезао је тај концептуални ослонац васпитне делатности. Данашњи родитељи налазе се на дистанци и према детету и према осећању живота које се тако брзо мења, суочени са чињеницом да је васпитање специјалност коју треба научити и савладати. Доиста, у таквом положају родитељи оскудевају у информацијама, у тумачењима развоја и васпитања, у подршци и потврди за васпитне поступке које примењују.

Међутим, када се проблематика родитељског позива сведе на образовно и просветитељско питање или третира као медицински случај, што је распрострањено, онда се полази од погрешних премиса. Јер знање или психијатријско схватање сами по себи не решавају проблем. Докази о томе сами се намећу: упркос све обилатијој популаризацији психолошких и педагошких знања, путем свих средстава комуницирања, родитељи не постају ученији и вештији васпитачи; напротив, они се често осећају још више несигурним и збуњеним, јер стално чују да проблем нису деца, већ родитељи; (Risman, 1965; стр. 113), а њихова проблематика се најчешће разуме као медицински, а не социјални проблем (Heinsohn & Knieper, 1975). А како објаснити да стручни психолози, педагози или психијатри нису нимало супериорнији родитељи, способнији да реше проблеме одрастања сопствене деце? Знање може да има смисла и бољи ефекат, једино ако се измене околности које чине родитеље недовољно успешним васпитачима. У сваком другом случају оно је само палијативна мера.

Одвајање васпитања од продуктивног живота родитеља претворило је родитељски позив у делатност *без економског значаја*; услед тога родитељски позив је потиснут у домен чисте приватности, у друштвено маргинална занимања. Тиме су створени сви услови за процес *отуђивања родитеља од родитељске функције*, који можемо да сврстамо и разумемо у склопу опште проблематике отуђености савременог човека. Не недостатак љубави за дете или жеље да васпитају успешне личности и добре људе, или недостатак пси-

холошког и педагошког знања у родитеља, већ управо тај процес отуђивања јесте *суштински узрок* слабљења васпитне функције породице. Зато је дилема породица – ЗА или ПРОТИВ – лажна дилема. Одлучујуће питање јесте: *како створити услове да се родитељски позив постави на општељудске, а не економске основе и учини значајном и уважаваном друштвеном делатношћу*? Јер ако хоћемо да следимо логику ствари, тежња човека да се оствари као родитељ спада у ред оних основних људских потреба, попут потребе за храном, радом, другим човеком или љубављу. Ослобађање, разотуђивање, претпоставља и услове да се људи остварују као родитељи. Будући да то не могу да постигну у приватности, потребно је створити могућности и прилике за активно упражњавање родитељског позива на друштвеном плану.

Истраживање утицаја васпитних програма на развој предшколске деце изнело је на видело чињеницу да родитељи не могу да буду једноставно елиминисани из васпитања деце, ни претворени у пасивне објекте педагошког подучавања, нити у обављању родитељског позива стављени у перманентно зависан положај од социјалних и педагошких институција (Bronfenbrenner, 1971). Показало се да овакав стицај околности чини родитеље још слабијим васпитачима, што утиче на ниво развојних достигнућа деце, нарочито у погледу сазнајних способности и учења.

Тако је Хес (Hess, 1969) утврдио да ће степен у коме се мајка као васпитач осећа зависном од спољашњих чинилаца у доба када њено дете има четири године, врло вероватно утицати на то да дете има низак IQ и постиже слаб успех у школи (код Брунера, 1974, стр. 156). Јер родитељ, као уосталом и други васпитачи, не утиче на дете само васпитним поступцима, већ, можда дубље и пресудније, компетентношћу, поуздањем, задовољством које налази у бављењу дететом, једном речју осећањима којима зрачи. Значај унутрашњег афективног склопа у одраслих је нарочито порастао у породици сведеној на родитеље и децу. Будући да су у породици ишчезли други чланови, који су у односу на дете играли улогу, да тако кажемо, афективних амортизера, у савременој породици деца су много више изложена „емоционалној напетости својих родитеља" (Risman, 1965, стр. 111) .

Супротно овоме, васпитни програми у којима су родитељи активно сарађивали у стварању васпитне праксе постигли су значајно боље резултате у развоју деце, а активна промена коју је родитељ доживео као васпитач испољавала се и у васпитању млађе деце (Bronfenbrenner, 1977).

* * *

Самим тим што деца немају више прилике да учествују у основним формама живљења родитеља, између деце и одраслих ствара се све веће растојање. Тиме почиње један нови процес: *деца се постепено издвајају као посебна друштвена група*.

Генезом ове појаве исцрпно се бавио Аријес (Aries, 1962) у својој изванредној студији *Векови детињства.* Пре појаве индустријско-технолошког друштва деца су, од тренутка када су у основним сензорно-моторним и вербалним функцијама стасала, припадала свету одраслих. Она не само да су према својој снази учествовала у пословима газдинства, не само што су пред њих постављани озбиљни задаци, што су суочена са стварним одговорностима, већ се ни по чему другом нису значајно разликовала од одраслих. Од материјалних ствари готово ништа није било посебно намењено деци: ни храна, ни одећа, ни књиге, ни играчке, ни игралишта, ни било шта од онога што је данас конјунктурна роба на дечјем тржишту.

Посве је сигурно да је измењен друштвени положај деце створио једно ново *поље одрастања*. Данас се са врло различитом јасноћом ова појава намеће свести, једнако као што се и категорије у којима се кристализира распростиру од магловитог термина „*свет детета*", све до много прозирнијег појма „дечја јавност" (Negt & Kluge, 1976). На који начин можемо да опишемо и разумемо функцију дечје јавности у трансформацији психичких особености у деце?

У новом пољу одрастања, под утицајем друштвених чинилаца, развијала се, током времена, све већа посебност деце у свакој активности и у свим психичким доменима, које активности продужавају. Уобличио се особен доживљај света, угао виђења појава, начин комуницирања, нов начин и смисао играња, особен говор, интересовања, учење и резоновање, ново осећање самог себе и доживљавање одраслих. Деца *постају* током времена, другачије организована на унутрашњем плану, све више један нов квалитет у односу на одрасле.

Преокрет у односима деце и одраслих и развојни процес који је индуковао несумњиво су ослободили далеко већи стваралачки потенцијал у савременом детету, него што је био случај у ранијим епохама. Повећано растојање између деце и одраслих изазива кудикамо већу унутрашњу неравнотежу, која се, у име развоја, мора превазилазити. На теразијама одрастања је као могућност превагнуо „начин креативности" над „начином конформности" (Risman, 1965, стр. 69–70), помоћу којих се од сировог људског материјала изграђују и уобличавају личности.

Отуда је главно питање, са становишта ослобођења личности и њеног пуновредног остваривања: како се ослобођени стваралачки потенцијал регулише, у ком правцу се усмерава и у коју сврху уобличава?

Зацело, начин „употребе незрелости" (Bruner, 1976), који произлази из квалитета односа између деце и одраслих, усмерава, везује и уобличава ослобођени стваралачки потенцијал у деце. Међутим, истраживања овога проблема показују да, препуштено спонтаности, издвајање деце у посебну друштвену групу, одељену од света одраслих, оштром и непробојном границом, има тенденцију да напредује. Тако је Бронфенбренер (Bronfenbrenner 1971)

утврдио да постоји све већа сегрегација деце и предложио један еколошки систем интервенције који би се тој тенденцији супротставио; Негт и Клуге (Negt & Kluge, 1976) истраживали су узроке оштре подвојености дечје јавности у грађанском друштву и закључили да су та подвојеност и манипулација, тзв. по природи ствари, морале у социјалистичком друштву бити свесно укинуте у име еманципације детињства. Рисман (Рисман, 1965) испитивао је могућности за аутономни развој унутар издвојене дечје групе, у оквирима потрошачког друштва, а Брунер (Bruner, 1976), у име успостављања неопходних услова за развој деце, пледира да се намерно подстиче развој једне међугенерације адолесцената између одраслих и деце.

Промене у производним и друштвеним процесима само су онај први и основни услов потребан да се однос између деце и одраслих трансформише у *партнерски однос на општељудским основама*. За успостављање таквог односа ... потребна је стална, смишљена и систематска друштвена акција. Само друштвене мере могу да успоставе тај лаган и дуготрајан процес у коме би се деца као група *на аутентичан начин интегрисала у друштвену заједницу, а потребе и особености детињства, исто тако аутентично, прихватиле и култивисале* (1987; 17–26).

4. Живљење – васпитање

Васпитљивост и васпитање спадају у суштинске одлике човека. У биолошки неустановљеној људској врсти васпитање обезбеђује опстанак јединкама и продужетак врсте; појединцима омогућује изградњу способности и особина, друштвима и културама обезбеђује континуитет. Оно је, као што је то тачно дефинисао Виготски (Vygotsky) „механизам социјалног наслеђивања".

Породица је била добар и ефикасан посредник између детета и заједнице јер је била дубоко укотвљена у друштво или у поједини друштвени слој, још и сама довољно хомогена. Отуд је била у поседу најбитнијих аспеката културе, а поступно неговања и подизања деце; цео систем обучавања дубински су прожимали они модалитети који се у датом друштву организују у најбољи могући склоп једног типа личности. У широј друштвеној заједници, као проширеној породици, родитељи су налазили подршку у примени васпитног поступка, а деца доказ да захтеви родитеља нису ствар ћудљивости, већ да произлазе из утврђених правила и норми живљења.

Васпитање је целином било уплетено у животни контекст; оно је зрачило из стварних и симболичких односа између деце и одраслих. Била је то спонтана социјализација, једнако неосетна и природна као и развој детета који се остваривао постепеним урастањем у улоге одраслих (Risman, 1965). За васпитање деце још нису били потребни посебно време, знање, мотивација и аргумент (1987; 17, 18).

* * *

У савременом начину васпитања деце можемо издвојити *двосмисленост* као маркантни квалитет. С једне стране, у начину васпитања дејствује *ново* **осећање детета и детињства**. На основу њега формира се схватање да треба подстицати дечју спонтаност у изразу, у активностима, у понашању, јер се детињство по многим обележјима држи за супериорније доба од зрелости, па та обележја треба неговати и сачувати. Ово схватање се испољава у *ставу* према деци, којим се, на различите начине, даје до знања да су она већ само тиме што су деца нешто вредније од одраслих. Ново осећање детињства настоји се преточити у педагошки поступак, али у исти мах задржати у маргиналним васпитним подручјима.

С друге стране, доминантан однос према деци, који даје *тон васпитању* у породици и у васпитним установама, готово ништа није изгубио од конзервативности. Уистину, све што припада деци доживљава се као безначајно: игра је играрија, упитаност је зановетање, радозналост је опасност, одлука је непослушност, сарађивање је сметња, осећања су неуљуђеност, уобразиља је омашка мишљења. Дечје живљење је тек припрема за живот. Отуд садашњица детета има праву вредност само уколико садржи одлике својствене и значајне за одрасле; особености и потребе детета доживљене негативно морају се васпитањем што пре укинути. Зато је готово правило да се као узорно дете доживљава оно које се лажно издаје за одраслог. Радикално поништавање онога што је дечје не осећа се као неправда, експлоатација или узнемирена савест.

Извесно је да двосмисленост васпитања произлази из противречности између новог сензибилитета одраслих према деци и *стварног положаја* деце у односу на одрасле, било да је реч о породици, васпитним институцијама или друштву у целини.

Сензибилитет произлази из многобројних обележја савремене епохе, које је у овом раду могућно само побројати а не и анализирати. У стил васпитања породице продиру последице значајних промена у друштву и култури, дух потрошачког доба, који узрокују промене у производним процесима; важност коју деца добијају као потрошачи, јер се према њима усмерава већи део индустрије, почев од производње специјалних прибадача за пелене па до минуциозно варираних писаљки; пораст стандарда живљења и заокупљеност његовим унапређивањем; опадање наталитета и могућност да се рађање деце регулише према жељи, а не препусти случају; потреба за новим типом личности који делује дубински а није јасно формулисан; опште промене у схватању живота; повећана улога науке у свакодневном животу, а нарочито популаризација нових научних сазнања о детету и развоју; опадање ауторитета одраслих; све већа зависност појединаца од других, претежно групација и институција и усмереност на њих; доминантна улога масовних средстава

за комуникацију и начин на који она преустројавају личност (Рисман, 1965; Makluan, 1971).

Одмах ваља рећи да је данашњи став према деци бременит различитим учинцима у васпитању. Чиниоци који га уобличавају, а које смо делимично побројали, представљају, у исти мах, и препреке и нове могућности за аутономни и стваралачки развој личности. Али оно што овом ставу даје нарочиту снагу манипулисања децом јесте супротност, сукоб између њега и стварног положаја деце као групације у друштву. О чему се ради?

Аутори који су испитивали положај деце као издвојене групе у друштву и последице које овај изазива у односима према деци упозоравају на изнимну ситуацију у којој се деца налазе (Negt & Kluge, 1976; Heinsohn & Knieper, 1975; Bronfenbrenner, 1974; Bruner, 1976). Деца одвојена од рада одраслих сама нису продуктивна нити су зрела да то буду; напротив, за њих се стално, било приватно, било друштвено, мора трошити део вишка који се стиче продуктивним радом. У индустријско-технолошком друштву, које се према свим појавама претежно одређује са економског и рационалног становишта, сама чињеница да су деца, као друштвена група, непродуктивна претвара природну асиметричност односа између деце и одраслих у неравноправност. Деца су економски маргинална група, у подређеном положају друге друштвене групе (чак и у односу на жене или омладину), а њихове проблеме наткриљује и потискује преча проблематика са економског становишта (нпр. запошљавање жена, оспособљавање омладине као радне снаге итд.). У време општег продора хуманистичке осећајности деца су у друштву заштићена, али нису уважавана као равноправни чланови друштвене заједнице. Отуда и све што иде уз њих, па и људи који их васпитавају, има мањи друштвени значај.

Као подређена група, деца се још увек доживљавају, и у породици и у друштву, као власништво, којим се може располагати и поступати онако како је то у интересу одраслих, а да се не узима за озбиљно интерес саме деце. Неравноправност као квалитет односа између одраслих и деце продире у васпитање и даје му основни тон. Чињеница да основни тон може варирати, у складу са сложеним спољашњим чиниоцима, па се испољити, било као *ауторитарно* или *пермисивно* васпитање, не укида саму неравноправност као основни квалитет односа између деце и одраслих. А управо је тај квалитет односа тврђава *конзервативности* васпитања, суштинска препрека на путу његове еманципације. Отуда једино *темељна промена односа између одраслих и деце*, преображавање и уздизање тог односа до нивоа *партнерства*, може да доведе до еманципације васпитања (1987; 23–25).

5. Од институционалног до друштвеног васпитања

Морамо да узмемо у обзир чињеницу да је индустријско-технолошко друштво, нарочито производни и друштвени односи у капитализму, темељно

захватило баш узајамни однос деце и одраслих... Тиме су основни услови за васпитање деце у породици измењени, па се у савременој породици ствара ново поље за одрастање мале деце...

Сматрам, ипак, да је главни узрок то што је породица престала да буде основна производна јединица у друштву. Самим тим што је дошло до концентрације производног рада ван породице, она више и није место где се одвија главни садржај живота одраслих, а то је битна претпоставка узајамности између деце и одраслих. Сада се живот одраслих одвија на растојању од живота деце; све оно што је важно за одрасле јесте ван дечјег домашаја, па је деци далеко теже да схвате смисао рада и живота одраслих... Породица постаје све више приватна институција, а тиме и њена васпитна функција релативан и приватан подухват.

Смањење могућности и неповољни услови за узајамну партиципацију деце и одраслих у породици доводе, првенствено, до тзв. деконтекстуализације васпитања. Васпитање се постепено издваја из животног контекста, оно постаје једна од делатности одраслих у низу других делатности, за коју посебно треба имати времена, специфичних знања и мотивације.

Последице деконтекстуализације васпитања подједнако погађају и децу и родитеље (1980; 204–206).

* * *

Институционално предшколско васпитање... је својом организацијом следило потрошачку логику у успостављању односа са породицом... (1979; 372).

Институционално васпитање је историјска појава у том смислу што су га конституисали исти они производни и друштвени процеси који су уобличили модерно индустријско-технолошко друштво, утицали на трансформацију породице и условили појаву савремене нуклеарне породице, који су успоставили модерно детињство као издвојену друштвену групу и културну форму. Два најзначајнија процеса са становишта одрастања и васпитања деце несумњиво су деконтекстуализација васпитања (издвајање васпитања из животног контекста) и сегрегација деце.

Предуслов за разумевање савремене васпитне проблематике јесте проучавање последица тих процеса, како за децу и детињство тако и за васпитање. Какве су структура и функција новог поља одрастања деце? Шта су и какве су препреке за развој, а шта, опет, латентне могућности за проширавање граница развоја? Какав се начин васпитања уобличио и шта је његов друштвени смисао? Колико је тип васпитања који доминира у друштву у сагласности са прокламованим идејама, а колико га одређују друштвени процеси који прожимају све форме живљења у датом тренутку? Тек знање које би било одговор на ова питања могло би да постане средство за прогресивну трансформацију

васпитања од средства за дисциплиновање деце у систем подстицања развоја аутономних личности.

* * *

Предшколске установе у занемарљивом степену дозвољавају да их прожме друштвена средина из које деца потичу, а веома ретко постају амбијент у којем деца могу спознати своје стварне животне проблема и овладати њима. У много већем степену предшколске установе су вештачка средина која оживотворује научна знања и заблуде, педагошка начела и догме, имплицитне животне филозофије и предрасуде. Деца, њихов животни контекст и стварна проблематика најчешће су подређени том замишљеном нацрту и његовој унутрашњој логици. На тај начин она постају предмет обраде наместо субјекта за кога је учење смисаоно јер му помаже да постане све самосталнији, све способнији да влада својим животом.

* * *

Структурално-функционална истраживања институционалног васпитања откривају многе имплицитне карактеристике друштва, али, једнако, и његове латентне могућности. Из ових разлога савремена истраживања васпитања, поготово она која теже да преображавају васпитање у циљу проширивања граница развоја личности, не могу а да се не конституишу као критичка теорија друштва.

* * *

Институционално васпитање је несумњиво творевина једне одређене епохе у развоју друштва и цивилизације, коју социјализам хоће да укине и превазиђе. Гледајући из овог угла, институционално васпитање би у социјалистичком друштву морало да буде укинуто (1982; 486–487).

Решење проблема може да се назре у преображају предшколских установа у такву форму друштвеног васпитања деце која се конституише кроз непосредно учешће деце, васпитача, родитеља и других одраслих у различитим видовима заједничког живљења. Предшколска установа на тај начин постаје како средство за смањивање раздаљине између света деце и света одраслих, тако и друштвени облик у коме родитељи могу да аутономно овладају значајним сегментом своје егзистенције. Јер колико год су близина и блискост са родитељима неминовани услови за позитиван развој деце, толико је могућност да упражњавају свој родитељски позив неопходна одраслима да би остварили један аспект своје личности, да би независно управљали једним,

за њих тако значајним видом живљења као што је подизање властите деце (1982; 408).

Проблематику одрастања мале деце није могућно ни разумети, па стога ни успешно решити у оквиру *дилеме породица–институционално васпитање...* (1979; 370).

Да би се обавила трансформација институционалног у друштвено васпитање предшколске деце, требало би остварити неколико претпоставки. Прво је укидање потрошачког односа између породице и институције. То значи да би предшколска установа требало да се дезинституционализује и преобрази у место где би родитељи *могли на друштвеном нивоу да упражњавају свој родитељски позив...* Друго, то је преображавање предшколске установе – институције за подучавање деце у место колективног и равноправног живљења деце и одраслих (1979; 372–373).

Да би се деца могла добро развијати, потребно је да стварни живот прострује установом, да деца добију прилику да буду сведоци живота одраслих, да своје животно искуство и проблеме унесу у установу, како би управо они могли постати садржај васпитног рада (1980; 217).

* * *

Институционализовано предшколско васпитање, недовољно свесно суштинских процеса који уобличавају ново поље одрастања деце, само је појачавало процесе који су се стихијно одигравали у породици. Оно је својом организацијом следило потрошачку логику у успостављању односа са породицом, поспешивало деконтекстуализацију васпитања и сегрегацију деце (нпр. искључивање дечјих егзистенцијалних проблема из васпитног процеса, поделу деце на строго затворене узрасне групе и сл.). Институционализовано васпитање није понудило, а тешко и да може да понуди решења која би превазилазила дати поредак у погледу одрастања мале деце у савременом друштву. Одражавајући ирационалне процесе који уобличавају поље одрастања те деце, институционално васпитање је више служило као средство за индуковање отуђености у раном детињству, него што је било способно да користи латентне предности да би проширило границе развоја... (1979; 372)

Било би неопходно и једино исправно да се све могућности акцелерације развоја процењују са становишта хуманистичких начела, што значи са становишта слободе појединца и могућности за његово стваралачко остваривање. Једино у том случају савремена научна сазнања неће бити искоришћена за још разрађенију и успешнију манипулацију појединцем (1979; 34).

* * *

Педагошка литература о предшколском васпитању, нарочито она ранија, често садржи или отворено излаже тезу по којој је институционализација васпитања предшколске деце последица напретка у сазнању о развоју и васпитању или ствар друштвеног прогреса. У њој се настанак и ширење институционализованог васпитања мале деце приказује као да је последица тобож слободног и промишљеног избора између две форме васпитања, јер се хтело „неодговарајуће васпитање у породици заменити...” или допунити новом формом васпитања за коју се унапред зна да не садржи и не понавља „мањкавости и грешке породичног васпитања” (Heinsohn & Knieper, 1975, стр. 18 и стр. 22).

Шездесетих година, када је предшколски покрет био у пуном јеку, владала су слична схватања. Сматрало се да су у првом реду нова научна сазнања изменила однос према институционализованом предшколском васпитању. Веровало се да ће научни методи и педагошке иновације помоћи да се лако успоставе ефикасни васпитни процеси у предшколским установама и да се тако учине средством за решавање нагомиланих социјалних и образовних проблема. Литл и Смит (Little & Smith, 1971, стр. 30) истичу да се образовање и иначе сматра „универзалним леком за читаву серију проблема... (па) у тој перспективи има смисла да се верује да ће образовање донети нарочито добра решења”.

Сложена проблематика одрастања у савременом свету покушала се решити традиционалним **педагошко-психолошким моделом интервенције у развоју деце**.

Прве масовне мере, као и експерименталних програми, разрађивани су у том видокругу. Отуд се сматрало да је решење у замењивању старих васпитних техника модернијим, изведеним из научних теорија и емпиријско-аналитичких података о развоју и социјализацији. Васпитни програми су разрађивани одвојено од стварне друштвене проблематике васпитања мале деце из различитих социокултурних средина. Подручје предшколског васпитања је третирано као стварност затворена у саму себе, готово као празан простор у коме се може успоставити било који жељени васпитни процес и постићи предвиђени учинак у развоју деце (Karsten & Rabe-Kleber, 1977).

За разлику од ранијег увођења институционализованог васпитања, у данашње време две новине прате примену нових васпитних програма: масовност и мерење учинака које васпитни програми постижу у развоју деце. Масовност тражи велика материјална и кадровска улагања, те намеће строже критеријуме; мерење учинака обелодањује колико су поуздана предвиђања о делотворности појединих васпитних програма.

За сразмерно кратко време подаци о ефектима експерименталних предшколских програма показали су да је тешко успоставити нове ефикасне васпитне процесе искључиво педагошким иновацијама унутар предшколских

установа. Програми конструисани одвојено од реалних друштвених проблема у васпитању у мањем степену постижу развојне промене, а уколико им то и успе, промене су тренутне и краткотрајне (Little & Smith, 1971).

Далеко већи и трајнији успех постизали су програми који су настојали да захвате карактеристике непосредне друштвене средине у којој дете расте, чак и када су нудили наизглед врло једноставна решења у поређењу са сложеношћу васпитне проблематике (Bronfenbrenner, 1974).

Ова два различита дејства довела су у сумњу ваљаност традиционалног педагошко-психолошког модела интервенције у развоју деце. Доиста, већи број аутора се посветио овом питању. Оштрицу критике усмерили су на чињеницу да се у оквиру традиционалног приступа институционализација предшколског васпитања не третира као *друштвено питање*.

У скорије време посвећено је овим питањима више расправа. Оне постепено уобличавају нови видокруг – откривају нове плодоносне домене научног истраживања и практичног деловања, који воде преображавању институционализованог у друштвено васпитање предшколске деце. Студије које се баве развијањем система еколошке интервенције у условима за социјализацију мале деце (Bronfenbrenner, 1974; 1977), историјско-друштвена истраживања институционализације васпитања (Heinsohn, 1972; Heinsohn & Knieper, 1975), истраживања структуре васпитања у предшколским установама и њених ефеката у развоју деце (Karsten & Rabe-Kleber, 1977; Heinsohn & Knieper, 1975), развијање нове методологије (тзв. акциони експеримент) која омогућава научно истраживање у процесу мењања васпитне праксе – садрже елементе дубљег сазнања. Из овога се полако уобличава нови *друштвено-делатни модел успостављања бољих услова за развој малог детета*. И на развој научног сазнања у области предшколског васпитања може се односити Брунерова примедба:

„... ако нас је протекла декада било чему научила, онда је то да је реформа васпитања, забављена само школом, а не друштвом у целини, неизбежно осуђена на безначајност" (Bruner, 1974, стр. 114).

Друштвено васпитање предшколске деце може да одигра значајну улогу у развоју деце само ако специфичну проблематику одрастања захвати у корену. У том смислу предшколско васпитање не може да се схвата као допуна или надокнада породичном васпитању; оно мора да се конципира као *систем друштвених мера за решавање* **противречних проблема васпитања мале деце**, а не да се остварује као тренутна реакција на васпитне последице, онако како оне искрсавају услед промена у породици. Са те тачке гледишта друштвено васпитање предшколске деце налази се пред многим питањима. Како отворити предшколску установу према друштвеној средини и животним околностима у којима деца расту? Како омогућити да деца унесу своје животно искуство у васпитну делатност дечјег вртића? Како створити услове да родитељи активно упражњавају родитељски позив путем васпитне делат-

ности у дечјем вртићу? Како утицати на непосредну друштвену средину, у којој дечји вртић делује, да развије више васпитних квалитета? Најзад, како преобразити дечји вртић од установе за подучавање у место живљења деце, где ће њихове потребе и особености бити третиране и култивисане на аутентичан начин (1987; 12–26).

6. Дечја игра, стваралаштво и смислено живљење

Игра је активност која се рађа из друштвеног положаја малога детета. На уласку у предшколско доба дете, у већем степену но што је то било раније, постаје друштвено биће и за себе и за своју околину.

Значење и смисао дететових жеља и осећања, поступака и понашања, умења и схватања зраче из друштвене средине. Мало дете, међутим, није до краја укључено у друштво, нити је у положају да стварно утиче на збивања која пресудно одређују његово живљење. Тај спољашњи раскорак изазива унутрашњу неравнотежу из које произлази мотивација за даљи развој. Игра је израз напора малога детета да превазиђе тај спољашњи и унутрашњи раскорак између сопствених могућности и образаца понашања, које неодложно мора да усвоји да би се успешно укључило у друштвену средину (Основе програма, 1975).

* * *

Истини за вољу, стваралаштво је само привидно нова тема. Моћ човека да ствара дела, која без њега не би никада постојала, и да изграђује своју људску средину, спада у оне загонетке живота које се непрекидно враћају и намећу људској спознаји. Стваралаштво човека је увек изискивало одговор и он је даван у оквиру постојеће слике света. Историјат тих одговора без сумње би показао како је човек у сопственом схватању напредовао од створења до ствараоца.

Данас је, међутим, занимање за стваралаштво део духа времена, израз антрополошке оријентације нашега доба. У великој теми хуманизма стваралаштво је онај средишњи мотив преко којег само делимично остварен човек покушава да прошири сопствене границе и границе света у којем траје. Ситуација у којој се савремени човек налази нагнала га је да се окрене самом себи, да испитује своје сопствено биће као темељ света у коме једино може да постоји (1972).

Са нашом епохом човечанство је у историјском развоју досегло највиши степен остварења општељудских потенција. Остварено је господство над природом и материјално изобиље, изграђена су моћна средства, попут науке и технике, помоћу којих је човек увећао и проширио своје моћи, развијена су тзв. чиста друштва у којима су максимално „узмакле природне ограде" (Карл

Маркс (Karl Marx)) које су неопозиво затварале појединца у скучени свет затечен рођењем, постигнута је, досад, највећа покретљивост у остваривању егзистенцијалних могућности. Доиста, човек као *род* постаје кроз историју, као што каже Агнес Хелер (Heller, 1977) „све продуктивнији, све друштвенији, све свеснији, све слободнији".

Отуђеност у свакодневном животу изазива општу тескобу, а уз то се развија и једно ново подручје аспирација, као реакција на стварни поредак ствари. Као што упозорава француски марксиста Андре Горц (*André* Gorz): „страст младих за мотоцикле, музику и игру, изванредно откриће да се може уживати у сопственом телу, бекство у приватну сферу, одбијање да се укључи у естаблишмент и упрегне у производни рад" могу да буду сумњива решења, али она ипак указују на главни проблем и неодложну потребу наше епохе: *да се дефинише цивилизација, друштво у коме би могао да се развија живот пун смисла*, *као и мноштво животних облика у којима би могао да се оствари развој аутономних и суверених личности* (1979; 4, 5).

* * *

Ипак, општи приступ стваралаштву је пресудан за педагошку теорију и за њен утицај на васпитну праксу. Прагматично схватање стваралаштва затвара педагошку теорију у уске оквире образовне технологије, док хуманистички приступ захтева да се педагошка теорија формулише као критичка теорија друштва. Јер, гледано из ове перспективе, стваралаштво није ни само психолошка, ни само педагошка појава. Оно је претежно „проблем живота, организације и друштвене акције" (Granese, 1978; 169). Исто тако, хуманистички приступ стваралаштву ставља васпитање у нову перспективу. Са становишта развијања стваралачких личности васпитање више не може да се схвата као инструмент за пуко понављање датога, већ мора да се постулира као значајна могућност за мењање друштвене збиље (1979; 6).

* * *

Несумњиво, игра *преображава пасивно понашање у активан чин.* Фагеново (Fagen) проучавање показује да је тај преображај могућ, а да је ангажман јединке целовит, баш зато што се одиграва у пољу из којега су искључени прагматични задаци. На основу овога веома је дубиозна теза по којој је игра, као делатност у детињству, пандан рутинском продуктивном раду. Игра и њена функција могу се једино разумети ако се доведу у везу са стваралачком делатношћу, а то је нешто битно другачије од рада у служби егзистенције.

Симболичка игра је целином окренута према животној ситуацији детета и интимном доживљају себе међу људима. Она је у функцији дечјих настојања да нађу *смисао* сопственог живота и живота уопште. „Ако верујемо

да не живимо само од тренутка до тренутка, већ да смо уистину свесни свога постојања, онда је наша највећа потреба и најтеже постигнуће налажење смисла нашега живота" (Betlehajm, 1979, 17).

Дете не трага за смислом живота према унапред донетој одлуци и плану. Али оно, ма колико било мало и незрело, јесте људско биће, обдарено способношћу да поставља питања животу и судбини. Ко сам ја? Ко су други? Шта је праведно? Шта је дозвољено? Шта је могуће? Шта је рођење? Шта је љубав? Шта је смрт? – то су питања деце између „две и пет година" које је Чуковски (Čukovski, 1958) са толико уважавања сабрао у својој књизи. Разумеће одговоре тек у контрасту између сопственог искуства и онога на шта би живот могао да наликује. Дете, као и сви људи, побеђује збуњеност пред животним дилемама поретком који уноси међу ствари.

Замишљање искуства, измишљање могућих облика живота, разобличавање и уобличавање скривених значења ствари – то је велики посао који дете обавља у симболичкој игри. Симболичке игре су дечје *машт̄арије*, испредене из животне грађе и доживљаја живота, средствима које оно само ствара под утицајем свих оних симболичких система које су људи у историји пронашли да би забележили своје искуство (1979; 13, 21).

* * *

Одрастајући, детету ће све мање бити потребни спољашњи ослонци да би у мисаоном успону могло „напустити тренутну перцептуална ситуацију" (Bruner, 1976, 49). Из симболичке игре – уобразиље у акцији (Виготски, 1971) – издвојиће став, иконичке симболе и поступке помоћу којих се усликава искуство. Пренеће их на унутрашњи план, у свој посед. И ако му успе да своју уобразиљу пронесе кроз Сцилу и Харибду васпитања, располагаће у животу с моћи да самостално и свеже „види реални живот у свој његовој пуноћи, сликовитости и сложености" (Iljenkov, 1975, 153).

Проучавања показују да су промене у начину играња најтешње повезане са *стр̄уктр̄уром узајамних односа* у групи. Према Брунеру (Bruner, 1976), скученост функционалних игара у нижих врста мајмуна, кратак век играња и неповратно ишчезавање у зрелом добу стоје у непосредној вези са *фиксираном* или *линеарном стр̄уктр̄уром узајамности.*

У примата ишчезава крута структура међусобних односа. Везе међу одраслим животињама постају лабавије, променљивије, мање оптерећене доминацијом, што омогућује да се јави „опуштенији" (relaxed) образац саобраћања (Bruner, 1976, 32–35). Линеарна структура размене се разграђује, а уместо ње јавља се *узајамна размена*, што по мишљењу већег броја истраживача представља преломну тачку у еволуцији.

* * *

Нови образац узајамности омогућује да се темељно измени *положај младунчади* унутар заједнице. Према Брунеру, најважнија квалитативна промена лежи „у опадању фиксираних образаца увођења младих у заједницу одраслих" (Bruner, 1976, 32). У току знатно продуженог детињства (3–5 година) успоставља се између младих и одраслих више заштитнички и присније однос. Он има значајне аспекте: „много дужи период у коме доминира игра, повећано учешће одраслих у игри, и то не искључиво мајке, опадање употребе казне и претње као начина увођења младих у, за врсту типичне обрасце интеракције" (Bruner, 1976, 35).

Нова форма „друштвености" као и нова форма детињства, темељно је изменила не само карактер игре већ и њено место и улогу у развоју и подизању младунчади (1979; 22, 23).

* * *

У примитивним заједницама живот деце *стопљен је* са животом одраслих. Производне и друштвене форме заједничког живота толико су једноставне и експлицитне да између деце и одраслих готово и *нема одстојања.*

У развијенијим друштвима детињство се продужава, јер деца се по правилу не укључују *више непосредно у све форме рада одраслих.* Рад у целини постаје сложенији: издвајају се земљорадња, сточарство и лов од свакодневних кућних послова. За те издвојене делатности развијају се сложенија оруђа и технологије. О њима деца више не могу да стичу неопходна знања непосредно учествујући у раду. Она морају да развију сложеније вештине и да стекну неку суму знања да би у главним пословима одраслих могла да учествују. То никако не значи, како би се могло закључити по Ељкоњину (Eljkonjin), да мала деца уопште не раде. Према антрополошким подацима (Mead; Whiting, 1963), деца и у овим заједницама добијају обавезе да обављају кућне послове и чувају млађу децу. Међутим, рад се ни у животу одраслих више не протеже на цео дан; и за одрасле се издваја време преостало од рада, које се посвећује другим стварима, о чему ћемо касније више рећи. Маргарет Мид (Margaret Mead) истиче да на Самои постоји *разлика у ставу* према раду и игри, како у односу на примитивније заједнице, тако и у односу на развијене цивилизације. Поврх тога, у развијенијим друштвима постоји другачије схватање о детињству. Подаци које су Вајтинг и сарадници прикупили показују да одрасли гледају на детињство као на доба које има своје особености.

На основу свега овога има разлога да се претпостави да су *положај деце у друштву и начини васпитања онај општи услов који одређује какве ће се врсте ипара појавити у појединим људским заједницама* (Millar, 1968; Bruner, 1976; Marjanović, 1974; Eljkonjin, 1978) (1979; 24–25).

* * *

За сада, још ретка истраживања, попут Хајнсоновог (Heinsohn, 1975), показују да коришћење игре као форме подучавања укида њену праву функцију. Претварање игре у подучавање даје развојне резултате супротне објављеним васпитним циљевима: оно, у ствари, блокира флексибилност, намеће деци стереотипије, па тако спречава да се утицањем на игру култивише стваралачки потенцијал.

Употреба игре као форме за подучавање противречи, као што се то могло видети у претходним одељцима, самом смислу играња. Играјући се, дете не учи животне чињенице, већ чини напор да их *разуме: Игра је активност у којој се развијају и уобличавају ментална и симболичка средства за поимање света.* Дословни третман и груби захват у дечју игру само је нарушава. Стварно, *изнутра*, развијати игру, *богатити и амплифицирати особену употребу психичког потенцијала* у игри, захтева много истанчанији приступ и методе.

Како утицати на игру, а да то буде у природи и функцији саме игре?

Симболичку игру (у свим њеним видовима) можемо једино *култивисати*, тј. *развијати игровну структуру и усавршавати игровне поступке.* За то је, међутим, неопходно, помоћи детету да дође до финије, богатије грађе игре, као и да успостави додир с културним творевинама у којима ће наћи средства да усавршава игровне поступке.

Да бисмо игру култивисали, прво је потребно створити *повољне и оптималне услове* за стварно играње у дечјем вртићу (колективно и самостално). Дати деци довољно времена, простора и одговарајућих средстава за играње није узалудан посао, иако може, споља, да изгледа веома лак и неважан.

Основни подстицаји за играње долазе од *другог човека.* Васпитач је главни чинилац култивисања дечје игре. Међутим, подстицаји за играње не могу се давати на одстојању од игре и вербалним средствима. Васпитач мора да буде суиграч детета, узор према коме ће учити шта је то занимљива, ведра, духовита, променљива *недословна* интерпретација живота.

Основна грађа игре, видели смо, јесте материјал узет из живота: доживљаји, планови, разговори, предмети, утисци, тумачења, говор, знање, страхови, једном речју све оно што чини дечје искуство. Богатити то искуство на инспиративан начин, кроз стваран додир детета са животом, са друштвеном средином и разноврсним људима, значи дати му могућност да дође до боље грађе коју може пренети у игру (1979; 28–29).

Трајнији успеси у култивисању стваралачког потенцијала су могући ако се изгради васпитни систем који ће у целини почивати на принципима стваралаштва.

Ако пођемо од тога, онда бисмо трансформацију васпитног система у дечјим вртићима морали сматрати основном претпоставком за успешно култивисање дечје игре и развој стваралачких личности.

У чему би се састојала трансформација васпитног система?

Такав подухват тражи, првенствено, да се развије *концепција васпитања* чија ће окосница бити развој стваралачке личности. Кад је реч о предшколској установи, концепција васпитања би морала да у подробностима развије начела *амплификације*, а не акцелерације развоја, како би васпитање култивисало управо она својства која су карактеристична за предшколско дете, али која су уједно и најдистинктивнија људска својства (активан и самосталан став према свету, радозналост, отвореност према искуству, уобразиља, али исто тако и расуђивање, логичко мишљење, чији су зачеци у предшколском узрасту). Концепција васпитања морала би такође развити вредносни систем који, у складу са савременим сазнањима о предшколском детету и његовом развоју, тумачи шта је за мало дете добро, а шта није. Најзад, у концепцији васпитања морао би се развити појмовни систем, помоћу којега се тумачи васпитање у предшколској установи, на начин да сви учесници (од васпитача до истраживача) у васпитном процесу деле заједничко поље значења.

Поред концепције васпитања требало би разрадити одговарајући *модел дечјег вртића.* До сада дечји вртићи су формирани било по узору на породицу, било налик на школу. Дечји вртић у коме је могућно боље култивисати дечју игру и стваралачки потенцијал требало би да буде *место заједничког јавног живота деце и васпитача.* Познато је да деца у савременом друштву представљају издвојену скупину, то јест да је један од великих проблема одрастања – сегрегација деце.

Издвојена из живота одраслих, деца морају да савладају огромне тешкоће да би се развила као зреле личности. Педагошким мерама, наравно, сегрегација деце не може се превазићи јер је она друштвена појава. Али педагошким мерама може се сегрегацији деце парирати у већој мери, него што се то сада чини. Једна од таквих мера је неговање *дечјег јавног мњења* (Negt) у дечјем вртићу. Под тим се не подразумева ништа што би било идентично политичком јавном мњењу. Неговати дечје јавно мњење значи настојати да се из случајно насталог скупа деце развије заједница са својим обрасцима узајамности, понашања, доживљаја, игара, обавеза, сарадње и отвореним односом према свету. Модел дечјег вртића морао би да поседује и друга разрађена обележја (нпр. начин организовања деце у групе који не би, попут старосних група, још више повећавао сегрегацију деце и сл.). Али, исто тако, дечји вртић неминовно мора да представља заједницу деце и одраслих, а то значи да треба темељно другачије замислити и остварити односе између одраслих у дечјем вртићу и деце, као и одраслих међусобно. Модел дечјег вртића требало би да за своју парадигму узме *партнерски однос између свих појединаца који чине предшколску установу.*

Систем васпитања у предшколској установи требало би конципирати и остварити као *отворени систем.* То значи да би предшколска установа требало да буде отворена према непосредној друштвеној средини из које дете

потиче. У том погледу родитељи, они који су судбински заинтересовани за дете, морају да буду уплетени у васпитни процес у предшколској установи. Не само што би на тај начин предшколска установа добила богатији, разноврснији и живљи садржај, већ би могла више допринети да породица постане боље место за одрастање и васпитавање деце. Предшколска установа би требало да буде отворена и према другим људима, према појавама, догађајима, судбинама, које се одвијају у њеној непосредној близини.

* * *

Отворени васпитни систем претпоставља да деца у предшколску установу унесу своје стварно животно искуство и проблеме. Управо то животно искуство је прави садржај; све друго (развијање појмова, говора, уобразиље, знање итд.) – служи разради и обради животног искуства.

* * *

Од свега је ипак најзначајнији сам васпитач. Јер васпитање је сусрет између детета и одраслог човека. Квалитет тога сусрета је онај формативни чинилац који може да надахне дете да трага за знањима, да ствара, да преузме на себе тућу замисао личности, као сопствени план и тежњу. Васпитавати стваралачке личности захтева да они који васпитавају и сами буду стваоци. Бити васпитач свакако захтева знање, али умети васпитавати значи од васпитања направити стваралачки чин. Није довољно да васпитачи буду професионалци да би били стваоци у своме позиву. Они би требало да добију пуно поверење и све услове да буду *самоуправљачи у свом позиву.*

Идеја о стваралачкој личности може да послужи еманципацији васпитања уколико је формулисана тако да води бољем познавању дистинктивних људских обележја и услова за њихов развој. Јер на тој основи могућно је развити критику постојеће васпитне праксе и формулисати концепцију васпитања које би водило проширивању граница развоја личности деце у свакодневном животу пуном смисла (1979; 30–31).

* * *

У наше време игра више не припада подједнако деци и одраслима. Док је живот одраслих готово у целини одређен апстрактним продукционим радом, игра је сегрегирана у оквире детињства. При постојећем стању ствари то значи да је потиснута на маргине живота и у стварности третирана као детињарија.

О томе говоре и новије студије о деци и игри као историјско-друштвеним феноменима (Аријес, Брајан Сатон Смит (Brian Sutton Smith), Елшенброих

(Elschenbroich), (Zeiher), (Rabe-Kleber) и др.). Покушаћу да, на основу постојеће литературе и властитог сазнања, начиним кроки сфере дечјег играња у предшколској установи и у слободном простору.

Институционализација васпитања мале деце битно је изменила услове за играње. Пре свега, она је раздвојила животни простор и простор за игру, па је тако природни и присни амбијент неопходан за игру замењен официјелним, који већина мале деце доживљава као неку врсту „радног места".

Предшколска установа представља врло специфичну, вештачки створену друштвену средину: по правилу, она је сиромашна у социјалним подстицајима, јер смањује могућност да деца комуницирају са разноликим одраслим личностима и да буду сведоци и учесници у збивањима међу људима; деца бораве у превеликим узрасно хомогеним групама, које су случајни скуп деце; са одраслима унутар установе деца најчешће ступају у официјелну интеракцију – „предшколско дете" – „васпитач", веома ретко је реч о интеракцији две блиске особе које деле исто искуство и имају сличне мотиве.

У таквом социјалном амбијенту дечју игру нарушава низ структуралних елемената васпитног процеса, које је врло тачно анализирала (Д. Елшенбројх). Такозвана слободна игра је потиснута у „непродуктивно време", она се одвија у високо функционализованом и строго типизираном простору (групна соба, специјализовани кутићи за игру, дворишно игралиште), подређена је временској фрагментацији (режим дана), остварује се претежно са индустријски прављеним играчкама, искључена је из табуираних просторија (купатила, кухиње, ходници, подруми, тавани), а забрањена у провокативним ситуацијама за „слатке играрије" као што су обед, шетња или поподневно „спавање" (Elschenbroich, 1980).

Игра се најчешће фаворизује као део образовног процеса и укључује у тзв. занимања. Питање је, само, да ли је то игра?

Игра је посебно значајна за успостављање актуелног друштвеног живота деце. Међутим, дечје друштво и друштвеност, као ствар од прворазредног значаја за развој, не егзистира у педагошком видокругу, сем сведено на индукцију идеалних образаца међусобне интеракције. Предшколске установе су све више опседнуте образовањем, развојем когнитивних функција и припремањем добрих будућих ђака. А то је један од разлога што дечја игра у предшколским установама кржљави и што су из ње готово потпуно нестале традиционалне игре.

Игра деце ван институција (у породици, на улици, у слободном простору и на игралишту) показује сличне тенденције и обележја. Студије о условима и начинима играња деце (Opie, I., Opie, P., 1979; Elschenbroich, 1980; Zeiher, 1983), као и истраживање традиционалних игара које су студенти предшколске педагогије вршили на подручју СР Србије, доносе податке који говоре да исти процеси који обликују игровну сферу у институцијама дејствују на игру деце у слободном простору и ван контроле одраслих. И ту смо сведоци

последица све већег животног растојања између деце и одраслих, и ту се подваја животни простор и простор за игру, све је мања количина времена коју деца проводе у игри, ишчезава слободни простор за игру, игралишта су високо функционална са једнодимензионалним справама (Zeiher, 1983), преовлађују јефтине комерцијалне играчке (Elschenbroich, 1980), а игра је све више под утицајем мас-медија, што је и формом и, нарочито, садржајем везује за измишљени свет (Hengst, 1981).

Измењени чиниоци и услови мењају сам начин играња, као и корпус игара у њему. Истраживања показују да деца која се заједно играју све ређе чине сталну игровну групу, „клапу", а да игровне групе постају узрасно и полно хомогенизиране. Многе традиционалне игре нестају из репертоара играња, а игра је све једноличнија. Нарочито је индикативно што њени симболични елементи немају стереотипе, па је игра све сировија. Башићева (Башић, 1982) је утврдила да су на истом подручју, у року од 25 година, нестале бројне метричке и ритмичке структуре из репертоара бројалица; подаци из истраживања наших студената указују на то да из појединих игара нестају церемонијалне процедуре, попут „бајалица" које се изговарају у појединим играма. У људским односима, уопште, симболика је важна ствар јер их ољуђује и даје им смисао, а игри даје ону неопходну тајанствену чар. Према истраживањима, традиционалне игре брзо нестају. Готово истим темпом се јављају, нарочито међу градском децом, квазиигре, великог рушилачког набоја, са много сирове моторике, а агресивност је у порасту у односима међу децом.

Према Бахтиновим анализама, а њих потврђују и налази аутора из сасвим других подручја (Aries, Elschenbroich, 1980), игра је припадала „народној, карневалској, смеховној култури" (Bahtin, 1978). Она је ишла у исти ред са мистеријама, лакрдијама, фарсама, гатањем, пророчанствима, травестијама, ждрањем и свим осталим телесним уживањима. Народна смеховна култура је оваплоћивала „материјално-телесну", чулну страну живота, успостављала „веселу, лаку условност", ослобађала „сваког религиозно-црквеног догматизма, мистике и страхопоштовања..." и уздизала се на раван *по̄гледа на свет̄*. Она је „претварала мрачну есхатологију средњег века у 'весело страшило'" (Bahtin, 1978).

Игра је била „најснажнији елемент" смеховне културе. Управо је у играма особен поглед на свет налазио најсажетији и најживљи израз. Игре нису биле просто подражавање култова, ритуала, обичаја, актуелних догађаја или свакодневних људских односа. Игре су биле „сажете формуле живота, минијатурни модели ћудљивости људске судбине и историје: рођење–смрт, срећа–несрећа, успон–пад, добитак–губитак, устоличење–свргнуће. Оне су непредвидљивост и трагику људског живота доводиле на људску меру, пребацивале у „весело време" и омогућиле људима да њима баратају.

Игра је била *друштвени феномен* у коме су сви партиципирали, а тек много касније је „ушавши у индивидуални живот изгубила своје универзалне везе и изметнула се... (Bahtin, 1978).

Сегрегирана је и игра и изметнула се у дечји посао. И деца и игра су потиснути на маргине једног производног и рационалног друштва.

С друге стране, модерни начин производње, нови друштвени односи, животни облици захтевали су дубоке трансформације у карактеру људи. Индустријско-технички начин и организација производњења и грађански поредак, који је његов друштвени израз, траже инструментализованог човека: радног, ефикасног, преданог позиву, иницијативног. То свакако не може да буде биће необузданих телесних порива, претерано чулно и преплављено емоцијама. Цивилизацијски процеси су деловали управо у правцу формирања „новога човека": инструментализовања телесно-чулно-емоционалне сфере, подизања „прага мучнине" (Elias, 1939) као унутрашње баријере и ослобађања и уобличавања продуктивних и рационалних особина човека (Elias, 1939; Elschenbroich, 1980). Цивилизација има своја постигнућа и своју цену.

Издвојен положај деце у друштву и цивилизацијске тежње родили су један нови сензибилитет у односу на децу и поимање детињства (Aries, 1979).

Како су деца увек у историји делила судбину одраслих, тако је и у процесу цивилизације дошло до педагогизације детињства (Elschenbroich, 1980). Када су у институције за децу (а и у нуклеарну, ауторитарну породицу) ушли педагози, они су свој основни задатак видели у стварању новог човека. Педагошки списи из тог времена говоре о материјалним и психолошким средствима, педагошким мерама које су примењиване на деци, не би ли се пригушила или ампутирала телесно-чулно-емоционална сфера, а успоставила дисциплинована, продуктивна и рационална својства личности (Rutschky, 1980; Gstettner, 1980; Elschenbroich, 1980).

Игру, прогањану на почетку развоја модерних времена као порок и „ђавољи посао" (Aries, 1979), уводе у педагошке установе филантрописти (Bezedov, Kampe, и др.), не би ли их учинили пријатнијим местима за децу, педагошким средством за интелектуални развој. Филантрописти су и разрадили прву педагогију игре (Elschenbroich, 1980). Али да би игру рехабилитовали, учинили је употребљивом у образовању, а из најискренијих уверења, подвели су је под принципе на којима је почивала и идеја о новом човеку, под један нови вредносни и нормативни систем. Цео овај процес педагогизације игре доживљаван је и аргументован као напредак, и из првих напора филантрописта, па до наших дана, изникли су читави системи педагошке употребе игре.

Проблеми одрастања деце у савременом друштву произлазе из чињенице да је друштвена потка развоја, друштвена интеракција деце са одраслима и друштвена трансакција међу децом, озбиљно угрожена и доведена у питање (1985; 252–255).

* * *

Односи интеракције вршњака представљају посебан тип друштвености, посебан чинилац у развоју деце. Као што је већ раније изложено, игра је средство *саморегулације у дечјем друштвеном животу* (Opie, I./Opie, P., 1979).

Али мора се поставити питање: зашто је уопште важно да деца образују своје друштво, да се у свом друштву играју, и то далеко од одраслих и без њихове контроле?

Бројне студије упућују на претпоставку да је самостално, међусобно комуницирање један од важних услова и облика одрастања у многим врстама, а у људској спада међу оне који су доминантни у овом процесу (Bruner, J., 1976; Reynolds, P., 1976; Fagen, R., 1982).

Кад не би у научном, а ни у свакодневном поимању преовлађивало схватање да развој тече од појединца ка друштву – а не обрнуто – већ би се поклонила достојна пажња чињеници да је *друштвени живот деце ван контроле одраслих* тако важна карика у развоју, како друштва тако и појединца, да се не може без последица укинути. Јер свака нова генерација мора се тек конституисати као генерација. Будући да деца припадају флексибилном роду, роду који се остварује у историји, она не могу једноставно реплицирати друштво старијих генерација. Она морају остварити *свој тип друштва и друштвености*, на путу на коме ће се тек остварити као појединци. Игра је најзначајнија форма кроз коју се та друштвеност и детињство остварују и регулишу.

* * *

Истраживања младунчади примата показују да је у генерацијским скупинама игра онај оквир у коме настају „друштвене" новине од посебног еволуцијског значаја (Reynolds, P., 1976). У људској врсти свака генерација деце уноси измене у старе, а ствара и своје нове особене игре и фолклор; тако од старог и новог плете своје друштвено ткање, преплете међусобних односа, шаре схватања и осећајност. У дечјем друштву игра је форма у којој се ослобађају и обликују онај сензибилитет и оне потенције који у будућности могу имати значајну улогу у новим друштвеним и културним достигнућима. Када стаса, нова генерација не улази у своју епоху једино укључујући се у постојећи свет одраслих, већ освајајући је једним новим друштвеним бићем које је добрим делом настајало у играма и фолклору детињства. Дечја игра је на свој начин у темељима друштвене и културне историје (1985; 256).

7. Образовање васпитача

Образовање васпитача има задатак не само да пружи ученицима специфична знања о будућој делатности и да развија њихову способност мишљења,

расуђивања и стваралаштва већ и да им пружи подстрек и материјал (садржину) да се формирају као личности подесне за васпитачки позив. Ако с тог становишта размишљамо о изради уџбеника, онда се налазимо пред низом компликованих питања. Наиме, на који начин уџбеник треба да допринесе развијању моралних уверења, вредносних ставова, једном речи, дубљем разумевању васпитне делатности?

Ако се жели да уџбеник пружа не само знања већ и да утиче на формирање личности студената, онда се то не може чинити једноставним вербалним уверавањем. Вероватно је најбоље да се такав утицај оствари средствима која су примерена уџбенику једне научне дисциплине. То значи да материја која се излаже не сме да буде обрађена само са ужег стручног становишта, већ мора да буде тумачена у светлу општије животне, људске и друштвене проблематике у савременом свету и у нас. Студенти тако добијају већу шансу да свој позив схвате не само као средство за егзистенцију већ и као могућност правог људског ангажовања.

Уџбеник треба да допринесе развијању стваралаштва студената у оквирима професије за коју се припремају. То значи да он треба да подстиче стваралаштво већ током студирања. Овакав ефекат уџбеника зависи првенствено од начина интерпретације материје коју излаже.

У том погледу уџбеник мора да се радикално разликује од још увек распрострањеног начина излагања педагошких знања. Уџбеник не би смео да буде, као што, нажалост, често јесте , збир празних исказа о васпитању, који понекад могу да буду и лепо срочене фразе, али који ништа не казују о васпитању као исечку реалности и као делатности, па зато представљају магловиту апстракцију, а уједно и изузетно досадно штиво (1986; 322–323).

8. Латентне моūућности развоја

Шта су и какве су препреке за развој, а шта, опет, латентне могућности за проширивање граница развоја?

Мора се ипак рачунати с *моūућношћу* (подв. И. Г.) институционалног васпитања да укида породичне, друштвене и културне баријере у развоју деце (1982; 405, 407).

* * *

Предшколска педагогија мора да артикулише и проблематизира латентне могућности друштвених односа (1982; 409).

* * *

Ослободилачки потенцијали у савременим производним и друштвеним процесима јесу она велика предност данашњице над прошлошћу услед које узајамност између деце и одраслих не мора стајати у функцији конформности као раније, већ може бити употребљена за аутономни и стваралачки развој личности (1987; 25).

* * *

Потребно је трагати за латентним могућностима пуновреднијег развоја детета које савремени начин производње и друштвени односи садрже. Друго је питање институционалног васпитања, његовог утицаја на развој детета и могућности преображаја у друштвено васпитање.

На тај начин градимо претпоставке за разумевање друштвене посредованости индивидуалног развоја, а једино се на тој основи може развити иоле значајнија теорија и пракса предшколског васпитања (1987; 15).

* * *

„У наше време човек мора да одлучи да ли ће да продужи са експлоатацијом детињства, као арсеналом ирационалних страхова, или ће моћи да постигне да однос одраслог и детета, као и све друге неједнакости, доведе до партнерства у једном разумном поретку ствари."

Успостављањем стварне узајамности између деце и одраслих могли би огромни ослободилачки потенцијали друштва, који се још тако стихијно испољавају у новом сензибилитету одраслих, бити свесно и систематски усмерени на обликовање *аутентичног детињства* (1987;25).

LITERATURA:

1. Aries, P., *L'enfant et la vie familial sous l'ancient regime*, Plon, Paris, 1962.
2. Bernstein, B., *Class, Codes and Control*, Routledge and Kegan Paul, London, 1974.
3. Bronfenbrenner, U., **Is Early Intervention Effective?, DHEW Publ.** No (OHD) 72–75, Washington DC, 1974.
4. Bronfenbrenner, U., *Towards an Experimental Ecology of Human Development*, 1977.
5. Bruner, J., *The Relevance of Education*, Penguin Education 1974.
6. Bruner, J., *Nature and Uses of Immaturity*, u: Bruner, J., Jolly, A. & Sylva, K. (eds), *Play*, Penguin Books 1976.
7. Bruner, J., Greenfield, P. & Olver, K. (eds), *Studies in Cognitive Growth*, Wiley, N. Y.

8. Erikson, E., 19, *Childhood and Society*, Penguin Books

9. Heinsohn, G., & Knieper, B., *Teorie des Kindergartens und der Spielpädagogik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1975.

10. Hess & Shipman, Maternal attitudes towards the school and the role of pupil: some social class comparison", u: Passow, A. H., ed., *Developing Programs for Disa davantaged*, Teachers College Press, N. Y., 1968.

11. Karsten, M. E., Rabe-Kleberg, U., *Socialisation im Kindergarten*, Päd. Extra Bucher verlag, Frankfurt/Main, 1977.

12. Little, A. & Smith, G., *Strategies de Compensation*, CERI-OECD, 1971.

13. Lorenzer, A., *Zur Begriindung einer Materialischen Sozialisationsteorie*, Frankfurt Main, 1973.

14. Makluan, M., *Poznavanje opštila – čovekovih produžetaka*, Prosveta, Beograd, 1971.

15. Marjanović, A., *Sistem predškolskog vaspitanja u SFRJ*, „Predškolsko dete", 3. 1976.

16. Negt, O. & Kluge, A., *Öffentlichkeit und Erfahrung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt an Main, 1972.

17. Risman, D., *Usamljena gomila*, Нолит, Београд, 1965.

18. Šoter, Dž., *Predstave o čoveku u psihologiji*, Нолит, Београд, 1978.

19. Whiting, J. & Whiting, B., *Children of Six Cultures*, Harvard University Press, Cambridge 1975.

(1987; 14, 25, 26)

– *Основе програма васпитно-образовне делатности дечјих вртића...* „Просветни гласник", 1975/5-6

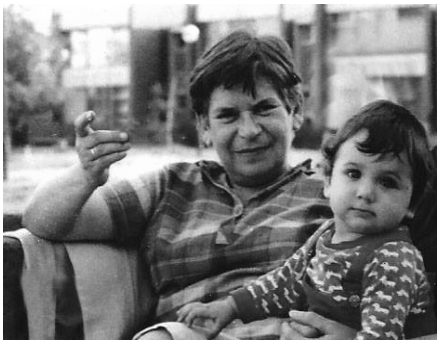
– Марјановић А., *Стваралаштво, игра и васпитње предшколске деце*, „Предшколско дете", бр. 1-2; *Шта је то друштвено васпитање мале деце?*, „Предшколско дете", бр. 3-4, 1979.

– Марјановић А., „Васпитна функција породице" и „Дете партнер у свету одраслих" у: *Породица у великом граду*, Марксистички центар, Београд, 1980.

– Марјановић А., *Дискусија о ванинституционалном васпитању*, „Предшколско дете", бр. 4 1982.

– Марјановић А., *Изабране расправе и чланци*, „Предшколско дете", бр. 1-4 1987.

БИОБИБЛИОГРАФИЈА РАДОВА (1987)
АЛЕКСАНДРЕ МАРЈАНОВИЋ



Др Александра Марјановић рођена је у трговачкој породици у Винковцима 7. XII 1926. године, као једино дете Ристе и Хермине (рођ. Хан) Поповић. До седме године ће поред мајке говорити првенствено немачким језиком. У родном месту је завршила основну школу, четири разреда гимназије и малу матуру. После капитулације Краљевине Југославије и оснивања НДХ депортована је с родитељима у концентрациони логор у Славонској Пожеги, а после извесног времена транспортована је у Србију. Од 1. октобра 1941. године стално живи у Београду: V и VI разред гимназије учила је приватно у Видовићевој школи и завршила за време рата. После ослобођења завршила је VII и VIII разред гимназије и матурирала 1946. године.

Студирала је као ванредни студент педагошку групу на Филозофском факултету у Београду, где је дипломирала 1956. са просечном оценом 9,36. Докторску дисертацију: „Развој стваралачких способности као педагошки проблем" одбранила је 24. XII 1965. године.

Говорила је немачки, руски и енглески, а служила се француским језиком.

Од 1944. до 1946. године радила је као члан рејонског комитета СКОЈ-а и Народне омладине VII рејона у Београду. Од 1946. до 1948. године била је члан пионирског одељења Градског комитета Народне омладине Београда, а од 1948. до 1950. године члан пионирског одељења ЦК Народне омладине Србије.

Године 1950. прелази на рад у новоосновано издавачко предузеће „Дечја књига", где као књижевни уредник ради до 1953. године. Удала се 1950. за Јована Марјановића, а 1951. им се родила ћерка Ана. После две године добили су сина Ненада.

Од 1953. до 1956. године није радила, а пошто је дипломирала, враћа се на рад у исто издавачко предузеће. У јануару 1957. прелази на рад у Савет друштава за васпитање деце Југославије, где обавља дужност секретара комисије за дечју штампу и литературу. Радећи ту са Маријом Крсмановић и Олгом Тимотијевић дала је печат и путоказ једном новом поимању стваралаштва за децу, посебно литерарног. Врхунски замах и најплоднији израз овог сензибилитета у литератури биће дело Душка Радовића и других писаца

за децу. Тај рад у целини утицаће на целокупно поимање детињства и однос према деци. Ударени су темељи особеној дечјој култури.

Крајем 1958. изабрана је за асистента предшколске педагогије. Доцент за исти предмет постала је 1967. Од тада па до њеног прераног одласка (1986), читаве две деценије, име професорке Марјановић биће синоним за дисциплину коју је предавала, у којој ће се, највише захваљујући њој, мислити на европски начин и делати у дослуху с најбољом традицијом предшколске педагогије у свету.

У току наставничког рада на факултету Александра Марјановић је неколико пута боравила у иностранству ради стручног усавршавања, на пример: пет месеци у САД, у оквиру Интернационалног програма за омладинске руководиоце и педагоге у Чикагу, и 1968. године месец дана у Институту за васпитање Универзитета у Лондону.

Професорка Марјановић је била члан КПЈ од 1945. године. Радила је у више друштвено-политичких и стручних организација и била на различитим друштвеним и партијским функцијама: члан комисије за предшколско васпитање деце СРС, члан Градског савета за васпитање деце Београда и председник уређивачког одбора часописа „Родитељ", члан Националног комитета ОМЕП-а, члан Комисије за наставне планове и програме САНУ, члан уређивачког одбора за предшколско васпитање Завода за уџбенике и наставна средства Србије и, десет година, главни уредник часописа „Предшколско дете", који ће за то време постати гласило највреднијих истраживања и расправа о деци и васпитању из читавог света, основни извор фундаменталних и практичних знања за педагоге и васпитаче на нашем језику.

Др Санда Марјановић је била активна и изван граница наше земље: била је члан шире редакције међународног часописа ОМЕП-а за предшколско васпитање; више пута је учествовала на међународним семинарима за предшколско васпитање које је организовао „Arbeitskreis" из Зоненберга (СР Немачка). На семинарима је такође имала саопштења и реферате. Учествовала је на XV међународном конгресу ОМЕП-а саопштењем „Дечји вртић између породице и школе", које је објављено у материјалима са конгреса под насловом „In the greatest benefit of the child".

У току свог кратког животног пута др Александра Марјановић је добила већи број најразличитијих признања, диплома и одликовања.

Ваља набројати неке од истраживачких пројеката у којима је наша професорка била руководилац или сарадник: „Стање и актуелни проблеми физичког васпитања деце предшколског узраста на ужем подручју Србије" (Институт за физичку културу, консултант, 1975.); „Методологија развијања – вредновања васпитних програма за предшколску децу од 0 до 7 година" (Институт за педагошка истраживања, руководилац пројекта, 1973–1976.); „Испитивање структуре васпитања у предшколским установама" (Институт за педагошка истраживања, руководилац пројекта); „Ефекти програма за

шестогодишњаке", (Институт за психологију Филозофског факултета, руководилац пројекта); „Тематско програмирање" (Институт за педагогију и андрагогију – Филозофски факултет у Београду, пројект започет 1985, под руководством др Марјановић).

1950.

1. *Центри за уздизање пионирских руководилаца*, „Пионирски руководилац" бр. 1, 1950, стр. 5.

1958.

2. *За другачији став према литератури за децу*, „Наша деца", бр. 3/1958.

3. *О раду литерарних дружина*, „Наша деца", бр. 7–8/1958.

4. *Читалачка интересовања деце*, „Билтен Савеза друштава за старање о деци СРС", Београд, стр. 2–15, 15/1958.

5. *Стање и проблеми штампе за децу*, „Билтен Савета друштава за старање о деци Југославије", бр. 2/1958, стр. 79–85.

6. *Дете у уметности*, „Жена данас", бр. 173/1958.

1959.

7. *О родитељској љубави и родитељској амбицији*, „Наша деца", бр. 3/1959, стр. 22–25.

8. *Рад дечјих библиотека*, „Наша деца", бр. 5/1959.

9. *Музичка култура младих*, „Наша деца", бр. 6/1959.

10. *О неким проблемима дечјег стваралаштва*, ‚Наша деца", бр. 9–10/1959.

1960.

11. *Рад литерарних дружина пионира*, Младо поколење, Београд, 1960 (брошура)

12. *Улога бајке у развоју предшколског детета*, „НИН", 1960.

13. „Проблеми драмског рада са децом", (предговор брошури *Веселе једночинке*),

Младо поколење, Београд 1960.

14. *Литерарне дружине ученика* (брошура), Младо поколење, Београд, 1960.

15. *Да ли је књига изгубила од свог значаја*, „Друштво и васпитање", бр. 11/1960.

16. „Дечје литерарно стваралаштво", (дискусија у истоименом зборнику са Саветовања), „Треће Змајеве дечје игре", Нови Сад, 1960, стр. 36–37.

1961.

17. *Нови методи драмског рада са децом* „Друштво и васпитање", бр. 4/1961.

18. *Деца сричу овај век*, „Данас”, бр. 4–5/1961.
19. *О сликовницама за децу*, „Данас”, бр. ??/1961.

1962.

20. *Моје дете и књига*, Београд, 1962, стр. 118.

1965.

21. „Развој дечјег стваралаштва као педагошки проблем”, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету 1965. године, Београд, 380 стр.

1966.

22. „Дијалог о васпитању” (са Бранком Павловићем), „Гледишта”, бр. 4/1966.

1967.

23. „Др. Вићентије Ракић”, студија у књизи *75 година Катедре за педагогију*”, 1967, стр. 123–140.
24. *Предшколско васпитање у систему васпитања и образовања*, „Педагогија”, бр. 2–3/1967, стр. 268–279 (Овај рад је преведен на енглески и руски језик и објављен у специјалном иностраном издању часописа „Педагогија”, 1970. године).

1969.

25. *Савремене теорије развоја личности и васпитање у раном детињству*, „Педагогија”, бр. 1/1969, стр. 1–18.
26. *Утицај узраста на понашање стваралачких способности у реалним и хипотетичким ситуацијама на узрасту* 10–14 година, „**Трећи конгрес психолога Југославије**”, симпозијум „Способности”, Београд, 1969, стр. 75–97.

1970.

27. *Програм развоја предшколског васпитања и образовања у Београду*, (коаутор: редакција целог рукописа, текст поглавља: „Увод”; „Развој мреже предшколских установа”; „Служба за помоћ родитељима”; „Стручна служба за усавршавање рада у предшколским установама”), Просветно педагошки завод, Београд, 1970.
28. *Подстицање стваралачких активности деце*, Привремено програмско-методско упутство за рад у школи са продуженим боравком и у целодневној школи, Просветно-педагошки завод, Београд, 1970. стр. 1–26.
29. *Мишљење чланова студијске групе која је посетила Дечја села у Аустрији, друштво „СОС дечје село*”, Нови Сад, 1970, стр. 11–14 (шапир).

30. „Неки аспекти улоге породице у социјализацији детета”, у књизи: *Породица и социјализација младих*, Радничка штампа, Београд, 1970, стр. 13–35.

1971.

31. „Друштвено васпитање предшколске деце”, у књизи: *Просвета, образовање и васпитање у Србији*, Београд, 1971, стр. 134–141.

32. *Два типа учења и школа*, „Београдско школство”, бр. 16, 1971.

33. *Наука и образовање предшколског детета*, „Предшколско дете”, бр. 4/1971.

1972.

34. Савремена схватања о стваралаштву, у зборнику*: Креативност младих и слободно време*, Наша дјеца, Загреб, 1972. стр. 20–41.

34а. *Босиљка Глигоријевић – Intemoriam*, „Предшколско дете” бр. 4/1972.

1973.

35. *Говор у игри предшколског детета*, у зборнику: *Дечји говор*, Институт за педагошка истраживања СРС, НК, 1973, стр. 132–143.

36. *Говор у игри предшколског детета*, „Предшколско дете”, бр. 1–2/1973, стр. 33– 47 (објављено и у интернационалном издању часописа „Предшколско дете”, 1973, стр. 1–14).

37. *Теоријска и практична питања образовања предшколске деце*, „*Предшколско дете*”, бр. 4/1973. (Овај рад је преведен на енглески и руски језик и објављен у специјалном иностраном издању часописа „Педагогија” 1973. године.)

1974.

38. „Прилог теорији васпитања”, у: *Методолошки проблеми у педагошким истраживањима*, Округли сто, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1974, стр. 58–65; исто у „Настави и васпитању”, 4/1974, стр. 467–472.

1975.

39. *Основе програма васпитно образовне делатности дечјег вртића и васпитне групе предшколске деце у основној школи*, (израда концепције, редакција рукописа и текст увода, стр. 1–16), Институт за истраживање и развој образовања, Београд, 1975.

40. Игра и стваралаштво (тезе за једну теорију игре), „Предшколско дете”, 1/1975.

41. Језичке игре предшколског детета, „Предшколско дете”, бр. 2/1975.

42. *Прилог дискусији за трећи округли сто Института за педагошка истраживања*, Београд, 1975, стр. 58–66; 85–86.

1976.

43. *Систем предшколског васпитања у СФРЈ*, „Предшколско дете", бр. 3/1976, стр. 227–233.

1977.

44. *Повезивање предшколског и основно-школског васпитања и образовања*, „Предшколско дете", бр 1/1977, стр. 3–17.

45. Повезивање предшколског и основног образовања, „Просветни преглед", 11. XII 1977, стр. 6.

46. *Дечја игра и стваралаштво*, Просветни преглед, едиција: Марксизам и образовање, бр. 70/1977. (два ауторска табака)

1979.

47. *Стваралаштво, игра и васпитање предшколске деце*, „**Предшколско дете**", бр. 1–2/1979.

48. *Шта је друштвено васпитање мале деце*?, „Предшколско дете", бр. 3–4/1979, стр. 369 –375 (објављено и на енглеском у: „Early Childhood Care and Education in Yugoslav Society", OECD, Paris, 1980).

1980.

49. „Васпитна функција породице" (дискусија), у: *Породица у великом граду*, Марксистички центар ЦК, Београд, 1980, стр. 153–154; 156; 201–210; 215–218; 236–237.

1985.

50. *Теоријско-методолошка питања у пројекту „Антологија традиционалних игара*, „Предшколско дете", 4/1985, стр. ?

1986.

51. *Концепција уџбеника за предшколску педагогију и образовање васпитача* (постхумно), „Педагошки рад", бр. 7–10/1986, стр. 321–329.

На страним језицима*:*

52. *Spiel und Umwelt* (резиме предавања: „Das Spiel und seine kultiwierung dur die Vorschulerziehung", (одржаног на међународном семинару у Зоненбергу, СРН, и часопис „Sonnenberg, Internationaler Arbeitskreis", бр. 66/1973, стр. 57–59)

53. „Kindheitsforschung in Jugoslawien", саопштено на међународном симпозијуму Kinder in industrialisierten Gesellschaften; Symposion zur vergleichenden Kindheitsforschung, Rotterdam, 1982.

54. „Das Spiel und die Entwicklung der Phantasie des Kindes", предавање по позиву на Freie Universitat Berlin, 1982.

55. „Die Familie, der Kindheit und die Vorschulerziehung in Yugoslawien", предавање по позиву на Универзитету у Бремену, 1982.

56. Planning the Community with and for Children-Self management and Community Participation, Models and Case-Studies (Report of the Working Group I), 9th International Conference IPA (44–45).

57. „The Theoretical and Methodological Problems Concerning the Project on Traditional Games", u: I. Ivić & A. Marjanović, eds., *Traditional Games and children of To-Day*, OMEP, Beograd, 1986, стр. 31–50.

58. The protocol for the Collection of Games, u I. Ivić & A. Marjanović, eds., *Traditional Games and Children of To-Day*, OMEP, Beograd, 1986, str. 135–152.

59. *Одабране расправе и чланци*, „Предшколско дете" 1987/1–4 (постхумно)

Рукописи

60. *Од институционалног до друштвеног васпитања предшколске деце* (преко 110 страна, 1978)

61. *Говорно-језичке игре и стваралаштво предшколске деце*, 150 стр.

62. Тематско програмирање: извори, концептуализација, педагошка разрада и примена, ефекти (недовршен рукопис, 26 страна)

Преводи

1. *Може ли ваше дете да се концентрише*, (превод из часописа „Die Frau"); „**Родитељ**", Београд, бр. 4/1967, стр. 18–20.

2. Алисон Торн, *Како да охрабрите радозналост, учење и стваралаштво деце*, „Родитељ", Београд, бр. 8/1986, стр. 8–11 и 9–10/1968, стр. 24–25.

3. *Играчке за децу испод пет година*, „Родитељ", октобар 1968, стр. 9–10.

4. Планирање игре, преведено с енглеског, „Родитељ", новембар–децембар 1968, стр. 15–17.

Нека од јавних предавања одржаних 1975–1986. године

1. „Однос теоријских и примењених истраживања у области предшколског васпитања и образовања”, Београд, 12. XI 1975.
2. „Однос игре и културе”, Нови Сад, 1975.
3. „Савремена схватања о стваралаштву”, Нови Сад, 1977.
4. „Култивисање дечје игре”, Нови Сад, 1978.
5. „Методологија примене новог програм”, Београд, 1978.
6. „Игра и стваралаштво предшколског детета”, Кикинда, 1979.
7. „Предшколска установа као отворен систем васпитања”, Београд, 10. X 1980.
8. „Социјално учење и тематско програмирање”, Кикинда, 3. II 1984.
9. „О структури васпитања и њеним ефектима”, Београд, 13. III 1984.
10. „Шта васпитава у дечјем вртићу?”, Нови Сад, 17. I 1985.
11. „Критика емпиријске методологије”, Београд, 16. IV 1985.
12. „Педагози о васпитању”, Чачак, 1985.
13. „Цивилизацијски приступ истраживању детињства”, Београд, 28. V 1935.
14. „Дечји вртић – отворен систем”, Београд, 1985.
15. „Тематско програмирање”, Аранђеловац, 14. II 1986.
16. „Основе програма... – десет година касније”, Београд, 24. IV 1986.

Напомена

Овде изнети биобиблиографски подаци припремани су са далеко ширим намерама и већим пијететом но што следи из оног што је презентовано. Из више разлога изнете податке и оцене треба схватити само као подстицај за даља трагања и тумачења личности и дела професорке Марјановић.

Предлози за размишљање и истраживање[16]

1. Да би се разумело васпитање у прошлости, али и данас, неопходно је схватити да се под историјским утицајима васпитање од једнога односа, једне интеракције, *од једнога заједничког* живљења (подв. И. Г.) деце и одраслих трансформисало у институцију за обрађивање деце. Васпитање као заједничко живљење и васпитање као институција за обрађивање деце – *како их разликовати*?

2. У хомогеним друштвеним заједницама активност детета врло рано добија *вид социјалне партиципације*, захваљујући томе што између детињ-

16 Ови предлози намењени су пре свега студентима. Налазе се након сваке заокружене целине у књизи. Написао их је приређивач.

ства и света одраслих не постоји велики раскорак. *Упоредите социјалну партиципацију деце у хомогеним друштвима са заједничким живљењем деце и одраслих, удаљеност дечјег света од света одраслих у савременом друштву.*

3. У технички развијеним друштвима дете налази све *мање друштвено признатих области* у којима би могло да учествује својом специфичном активношћу. Због тога ни за њега самог делатност коју обавља не може да добије прави *смисао и важност. Шта могу васпитачи и родитељи да учине како би се створили услови у којима ће и активности деце добити „смисао и важност*"?

4. Успостављањем стварне узајамности између деце и одраслих могли би огромни ослободилачки потенцијали друштва, који се још тако стихијно испољавају у новом сензибилитету одраслих („нови односи" – Шонебек), бити свесно и систематски усмерени на обликовање аутентичног детињства. *Како се могу „стварном узајамношћу између деце и одраслих" испољавати „огромни ослободилачки потенцијали друштва*"? О „стварној", „фундаменталној" узајамности биће још речи, али управо наведене реченице указују на историјско-друштвено порекло, значај и значење равноправних односа деце и одраслих. Нагласимо, такође, да се „аутономно детињство" не успоставља спонтано, него „свесно и систематски", искоришћавањем „новог сензибилитета одраслих" и „успостављањем стварне узајамности". *Да ли данас* ико у било чему види *ослободилачке, еманципаторске потенцијале* неког друштва? Мислим да су данас упитне још две ствари: Могућност *свесног и систематског* усмеравања ослободилачких потенцијала друштва и, још више, усмеравања тих потенцијала на „обликовање *аутентичног детињства*". Ипак, упркос томе што „индустријско технолошко друштво, производним и друштвеним односима које успоставља", угрожава узајамност, тај битни квалитет односа између деце и одраслих, могу ли васпитачи и родитељи заједнички порадити на оживљавању узајамности? *Зар дечји вртић РАЗЛИЧАК из Бачке Паланке то не потврђује*?

5. Покушала сам да покажем да та фундаментална узајамност више не може да се остварује у савременој породици...Управо да би била поново и боље успостављена, узајамност између родитеља и деце морала би да се одвија на друштвеном нивоу (у отвореној предшколској установи). *Зашто?*

6. *Које су латентне могућности развоја у новом пољу одрастања мале деце*?

7. Кад су деца мали партнери у свету одраслих, живећи са њима, учествују, према својој снази, у свим за живот значајним делатностима, као и у свим оним ритуалним чиновима помоћу којих човек хоће да загосподари природом и својом судбином. На тај начин деца не само да уче неопходне делатне и мисаоне технике већ и откривају шта је задатак и смисао људског живота. *Зар је то данас могуће? Коме је још стало до „смисла*"?

8. Проблеми одрастања деце у савременом друштву произлазе из чињенице да је друштвена потка развоја, друштвена интеракција деце са одраслима и друштвена трансакција међу децом, озбиљно угрожена и доведена у питање. Дакле, „проблем одрастања" може се превазилазити једино заједничким живљењем и успостављањем „присне узајамности" између деце и одраслих. *Образложите, посматрајте, истражујте.*

9. *Узајамност* као битни квалитет односа између деце и одраслих... успоставља се углавном заједничким активностима, радом, игром, ритуалима деце и одраслих. *Објасните. Сетите се свог детињства...*

10. Одвајање васпитања од продуктивног живота родитеља претворило је родитељски позив у делатност без економског значаја; услед тога родитељски позив је потиснут у домен чисте приватности, у друштвено маргинално занимање. Тиме су створени сви услови за процес отуђивања родитеља од родитељске функције... Одлучујуће питање је: *како створити услове да се родитељски позив постави на општељудске, а не економске основе* и учини значајном и уважаваном делатношћу?

11. Све што чини суштину и смисао делатног живота одраслих углавном је ван дечјег видокруга. Она не само што нису учесници, већ су све ређе и сведоци животних манифестација важних за одрасле. *Како, да ли је могуће превазилазити такву егзистенцијалну ситуацију деце и одраслих?*

12. Родитељи све мање могу да гаје, а све више морају да обрађују децу (Рисман). *Зашто*? Знање може да има смисла и бољег ефекта једино ако се измене околности које чине родитеље недовољно успешним васпитачима. Ово запажање се свакако односи и на улогу знања у раду васпитача. *Које „околности" би требало променити да би њихов рад био успешнији*?

13. *Двосмисленост* је маркантно обележје савременог васпитања. С једне стране, у начину васпитања дејствује ново осећање детета и детињства..., схватање да треба подстицати дечју спонтаност у изразу, у активностима, у понашању, јер се детињство држи по многим обележјима за супериорније доба од зрелости... Уочљиве су противречности новог сензибилитета одраслих према деци и *стварног положаја* деце у односу на одрасле... *Наведите примере из средине у којој живите који илуструју противречности новог сензибилитета одраслих и стварног положаја деце у друштву. Како се деца сналазе у таквој ситуацији?*

14. У време општег продора хуманистичке осећајности деца су у друштву заштићена, али нису уважавана као равноправни чланови друштвене заједнице... *Неравноправност представља основно обележје односа између деце и одраслих. Објасните, наведите примере из свог окружења.*

15. Васпитање и стварни живот постепено се раздвајају... што доводи до сегрегације деце и деконтекстуализације васпитања. *Зашто је то велик проблем? Како га превазилазити?*

16. Одрасли су *све несхватљивији за децу и отуд све мање у стању да их својом личношћу и делатношћу понесу и надахну... Какво је ваше искуство у вези с тим? Шта уочавате у свом окружењу?*

17. Доминантна улога наставних средстава за комуникацију и начин на који преустројавају личност... забрињава, истраживања показују... *Шта васпитачи могу учинити?*

18. Неравноправност као квалитет односа између одраслих и деце продире у васпитање и даје му основни тон. *Могу ли васпитачи тај „основни тон" мењати*?

19. Предшколске установе у занемарљивом степену дозвољавају да их прожме друштвена средина из које деца потичу, а веома ретко постају амбијент у којем деца могу спознати и овладати својим стварним животним проблемима. *Зашто је то важно?*

20. Решење проблема (институционалног васпитања) може да се назре у преображају предшколских установа у такву форму друштвеног васпитања мале деце која се конституише кроз непосредно учешће деце, васпитача, родитеља и других одраслих у различитим видовима заједничког живљења. *Шта то, у ствари, треба да значи?*

21. Да би се обавила трансформација институционалног васпитања у друштвено васпитање предшколске деце, требало би остварити неколико претпоставки. Прва је укидање потрошачког односа између породице и институције, што значи да би предшколска установа требало да се дезинституционализује и преобрази у место где би родитељи могли на друштвеном нивоу да упражњавају свој родитељски позив... *Објасните једну по једну реченицу.*

22. Како преобразити дечји вртић од установе за подучавање у место живљења деце? *Шта треба учинити да би се то догодило?*

23. Каква знања би могла постати средство за прогресивну трансформацију васпитања из средства за дисциплиновање деце у систем подстицања развоја аутономних личности. *Зар је могуће „прогресивну трансформацију васпитања" известити знањем?*

24. Игра је у функцији дечјих настојања да нађу *смисао* сопственог живота и живота уопште. *Имате ли искуства са игром која служи осмишљавању живота? Ко су трагаоци за смислом живота? Разговарајте о томе са блиским пријатељем, духовником, психологом.*

25. Како утицати на игру а да то буде у природи и функцији саме игре? *Шта то значи?*

26. Институционализација васпитања мале деце битно је изменила услове за играње. Пре свега, она је раздвојила животни простор и простор за игру, па је тако природни и присни амбијент неопходан за игру замењен официјелним, који већина мале деце доживљава као неку врсту „радног места". *Опишите раздвојеност животног простора и простора за игру у вртићу*

који познајете, а онда изнесите показатеље промене „присног амбијента" *у дететово „радно место*". Разговарајте с васпитачима о овоме...

27. Игра се најчешће фаворизује као део образовног процеса и укључује у тзв. занимања. Питање је само да ли је то игра? *Шта кажу васпитачи? Многи већину задатака образовања реализују „кроз игру*". *Сумњајући у игру да ли ће сумњати у себе?*

28. Игре су биле сажете формуле живота, минијатурни модели ћудљивости људске судбине и историје: рођење–смрт, срећа–несрећа, успон–пад... Оне су непредвидљивост и трагику људског живота доводиле на људску меру. *Значење и смисао овде употребљених појмова треба посебно тумачити а онда тумачити поједине реченице*.

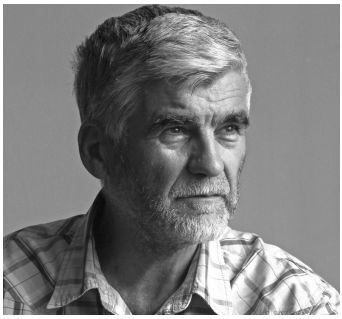
29. Уџбеник треба да пружи студентима подстрек и материјал (садржину) да се формирају као личности подесне за васпитачки позив, да допринесе развијању моралних уверења вредносних ставова, једном речи, дубљем разумевању васпитне делатности (свог и живота деце). *Слажете ли се? Како, чиме овај приручник то постиже или зашто не постиже? О овом питању разговарајте са својим наставником педагогије*, *као и са пријатељима.*

30. Институционално васпитање мале деце није по свом пореклу педагошка већ историјско-друштвена појава. *Шта то значи?*

ДЕТИЊСТВО И ДРУШТВО,
РОДИТЕЉИ И ДЕЦА

Исидор Граорац

ДЕТИЊСТВО И ДРУШТВО (1982)[1]



Највеће користи за дете треба да буду руководећи принципи за оне који су одговорни за његово школовање и васпитање
(Декларација ОУН, начело 7).

Ми смо, наравно, још далеко од конкретног суверенитета детета, јер претпоставку за његово стварно постављање чини промена друштвене структуре
(Карузо, 1969; 152).

Основна претпоставка овог саопштења, које местимично подсећа на плеоаје, може се и овако изразити: педагошке расправе и замисли о васпитању треба писати искључиво (или пре свега) са становишта детета и детињства, а истинско разумевање деце идентично је служби истинским интересима човечанства. Уколико се приступи тако, критика се јавља као почетак и крај у педагошком мишљењу и делању, а најубедљивији доказ озбиљног увида у резултате науке и праксу којом се бавимо постаје сагледавање њихових **граница**, немоћи и промашаја. Уосталом, марксистичка педагогија није другачије ни могућа него као критичка теорија васпитања.

Постоје различити путеви и више врста аргументације за образложење ставка из Декларације о правима детета: „Човечанство дугује детету најбоље што може да му пружи" (Увод). Одговори се могу наћи на више равни:

1. историјској – струји у педагогији коју репрезентује Русо;
2. филозофској – у оквиру антропологије детета као бића sui generis;
3. разматрањем односа према деци и поимањем детињства у водећим психолошким школама (теоријама личности);

[1] Овај текст објављен је 1982. године, а најпре је изнет као саопштење на Сабору психолога у Новом Саду, 1979. године.

4. емпиријској – истраживањем у психологији и педагогији о универзалним људским својствима која се манифестују у раном детињству, а сразвојем ишчезавају (нпр. игра и креативност);

5. систематској – коришћењем категоријалног апарата, резултата и дискусија у оквиру педагошке антропологије као научне дисциплине;

6. анализом антрополошких података о положају детета и односу према деци у различитим културама;

7. експерименталној – педагошки потхвати и искуства у антиауторитарном васпитању (И. Илич, А. С. Нил) и наставе оријентисане према ученику (schülerorietirter Unterricht) инспирисане Роџерсовом психологијом;

8. казивањима, стваралаштву и порукама уметника, нарочито књижевника за децу (код нас: Змаја, Радовића, Данојлића и др.);

9. критиком школе, погрешних мера дечје заштите, постојећих облика васпитања и других облика репресије и манипулације децом и њиховим развојем;

10. Позивање на Декларацију ОУН о правима детета и на друге сличне око којих постоји међународна сагласност.

Теме и истраживачки задаци могу се и овако назначити:

- дете у неким речницима педагогије и психологије, марксистичкој и немарксистичкој педагогији;
- дете у нашим речницима и уџбеницима педагогије;
- како су народна књижевност и традиција схватили дете (предање, приче, умотворине, остаци материјалне културе итд.);
- поимање детета и однос према деци у филозофији и педагогији Истока;
- дете у светлу парапсихологије, мистицизма и религијске мисли (нпр. деца и егзорцизам на филму);
- свакодневно искуство родитеља, васпитача и одраслих са децом; вредносна и антрополошка начела којима се могу разумети њихови поступци.

Овде је реч, у ствари, о изворима за антропологију детињства.

Идеје о васпитању у историји које ће Суходолски назвати „педагогија формирања личности" заснивају се на признавању детета, као бића sui generis и човека као независног бића, значајног самог по себи. „То уверење настало је на основу искуства – можда метафизичких – да је квалитет човекове егзистенције независна, а не инструментална вредност". До оваквих сазнања о човеку и детету није дошао само егзистенцијализам, него су она саставни део како хуманистичке психологије (Маслов, Роџерс, Фром, Ериксон (Erikson), тако и свести и сензибилитета образованог човека Запада.

Још на почетку наше ере била је жива мисао о изузетним, метафизичким димензијама детињства. Записано је: Заиста вам кажем, ако се не обратите и не будете као дјеца, нећете ући у Царство небеско" (Мт. 18,3). Доскора и педагози су писали књиге с насловом „Метафизика детињства" (Siewarth, 1957).

„Тек пре два века први пут је у историји обрађена озбиљна пажња на децу као читалачку публику, тек тада је зачет разговор о деци и детињству уопште. Развој школства је у томе одиграо одлучујућу улогу. Са демократизацијом образовања читаво једно мало човечанство ступило је на позорницу друштвеног живота и принудило одрасле да размисле о његовим правима и потребама" (Данојлић, 1976). Међутим, без обзира на то што живимо у „веку детета" (Елен Кеј (*Ellen Key*)), што тако често размишљамо о томе у овој (1979) години детета, према многима, право деце на властито детињство и релативно безбедну будућност никад није било угроженије него данас. Оно је највише узурпирано тиме што се најчешће претње аутономији и манипулација спроводе **у име** срећније будућности саме деце.

Међутим, никад и нигде аутентична брига и старање о деци нису могли бити изражени тако што би одрасли **наметали** или пак сугерисали своје идеале и своје визије будућности. Највише што они могу да учине у том смислу јесте да **живе** свој поглед на свет. За децу добро чине они „који више брину а мање васпитавају" (Д. Радовић). Они који желе да помогну деци настојали су и настоје да покажу да нису у праву они који мисле да су „једини способни читати у повијести смисао што су претходно ставили у њу" (Ками, *Побуњени човјек*, 232). „Тиме што младима обећава будућност, она (владајућа група) лакше господари садашњошћу" (Шушњић, 1974; 161). Ништа као брига о деци не претвара се у пројекције прикривене суптилним механизмима самозаваравања. Њихово разобличавање може се сматрати примарним задатком критичке науке о васпитању и потврдом стварне, конкретне бриге о деци.

„Све врсте мера предострожности морају се предузети да би се одбранила слобода детета од свемоћи васпитања" (Диркем, стр. 820), и стога што „испирање мозга почиње пуњењем ушију" (М. Витезовић).

Кад је Толстој изрекао историјску тврдњу: „Право васпитање не постоји", није вероватно било могуће експериментисати обликом васпитања „које би деци омогућило да сама себе формирају...", што је наговестио Игор Карузо (Igor Caruso) (нав. дело, стр. 152). Један огроман парадокс васпитања који су поставили Толстој и још неки велики Учитељи човечанства гласи: *Одрасли, учитељи, од деце треба да уче.* Ово би могла бити и епохална дилема, чијем разумевању нас упућује уметност: „Данас као да се осећа потреба да дечја песма води искусног човека у **моћнији свет деце**" (Миларић, 1977; 25).

Пошто „установе за просвећивање младих служе у исто време и као установе за владање младима", **пошто** је технологија понашања пронашла

начин „како да се победе... а да им се не нанесе пораз, како да се они сломе а да им се не причини бол", **пошто** „људи нису довољно свесни у којој мери се школски систем користи као средство за индоктринацију..." (Шушњић, нав. дело, стр. 159, 160, 161), **пошто** је „лакше радити са децом која вас се плаше, него која вас воле", а не схвата се да је послушан човек опаснији него онај који има своје мишљење" (В. Огњеновић, „НИН", 4. 2. 1979, стр. 19), **пошто** је понор између васпитања и пропаганде дубок али узак" (Roth, 1966; 313), један од првих задатака педагога и просветних радника којима је стало до деце и њихове слободе биће разобличавање механизама и средстава манипулације, непристајање да „педагошке раднике замени педагошка полиција" (Шушњић, нав. дело, стр. 163).

Гомилају се сазнања о томе како се деца, захваљујући пре свега васпитању, како постају одраслија, све више отуђују од неких суштинских, генеричких људских својстава и потенција. Кад би сврха васпитања требало да буде да деца што пре постану одрасли, то би значило да поступамо према сарказму Д. Радовића: „Детињство је болест, педагогија је медицинска наука" („НИН", 29. 3. 1979).

Владимир Миларић, наставник књижевности, упозорава на сукоб „песничког принципа и педагошког" (Сигнали сунца), на то да прави однос песника према деци настаје тек „кад њихова поетика нема више никаквих корена у педагогији" (1967; 33). Зашто у нашим педагогијама и речницима није обрађен појам „дете"? Али зато су „деци која се тешко васпитавају" посвећена више од два велика ступца, „проблем детету" такође један цео стубац (*Педагошки речник*, Београд, 1967). У критици совјетске педагогије тврди се да је она „без детета" („бездетнаја"). Треба очекивати анализе наше уџбеничке педагогије које ће то показати.

Кад се питамо шта стварно стоји у позадини неких декларативних или спонтаних одушевљења децом и детињством, налазимо да су деца вољена и потребна ако су послушна, ако су мирна и „добра", уколико успешније могу да подносе оно чему их, притиснути разним „објективним тешкоћама" и „субјективним слабостима", излажу родитељи, школа или друштво. Ценимо их и величамо ако су одлични ђаци, ако су спремни да се годинама стрпљиво посвете бубању и репродуковању речи и фраза које им се у школи и другде намећу, у које каткад не верују ни они који их преносе.

Мало је психолога и педагога који озбиљно изражавају забринутост над размерама трпљења које деца подносе у школи или вртићу. Чак се и дечје свечаности претварају у морање, у обавезу да се буде радостан и глуми спонтаност. Једном је „вечно млади" ђак и учитељ Светозар Марковић записао: „Ишли смо у школу, излазили из ње, слишавали смо се, држали испите и прелазили из разреда у разред као од беде, из дугог времена, стога што нисмо имали другог посла..." (*Одабрана дела*, I; 48). Или, Владимир Миларић: „Праве су реткости одликаши који нису неповратно изгубили детињство... Што

ближе петици то даље од себе. Каже се да је то нормално. Да ли?... Постоје школе, разреди, просвета, организације и установе, педагошки заводи и академије и у целокупном том колективном анимирању педагогије тако често се губи из вида појединачно дете" (1967; 44). Консеквентно развијање ових теза захтева радикалну измену не само читавог система вредновања успешности наставе и образовања, него чак и самих-основних вредности које се вековима повезују са структуром и задацима школе као образовне институције.

Прави и суштински заокрет у педагошком мишљењу догодиће се тек када говор о васпитању буде замењен говором о деци, а размишљање о школском успеху, трагањем за аутентичним **смислом** образовања. И овде као да се догодила чудновата подела посла: психолози брину о деци, педагози о васпитању. У педагогији се сматра да је највећи степен разумевања детета постигнут тврдњом да оно треба да је у тзв. субјекатској позицији. Није проблем што је мало коме јасно шта овај израз стварно значи, него како такав захтев помирити са обавезама које се намећу и деци и васпитачима од инстанци изван школе.

Предузимање различитих мера дечје заштите које намеће **нужност** економског и индустријског развитка оправдава се потребама деце, а деца су, у ствари, само параван иза којег се крије фактичка немоћ друштва – одговарајућих органа и организација – да приступе коренитом решавању социјалних проблема. М. Младеновић такође сматра да су најближи истини они „који у недостацима самог друштва виде најважније разлоге за поступке детета, као и за његов неповољан, често неправичан положај у друштву". Критичкој, некорумпираној науци о васпитању остаје да изнова доказује како су потребе и интереси деце често у супротности са основним тенденцијама индустријско-технолошког развоја.

Први доказ да за децу чинимо оно што треба јесте да разликујемо оно што смо **приморани** да радимо од оних мера које предузимамо јер их сматрамо **развојно**, **педагошки** и **етички** оправданим.

Често се у дискусијама помиње недостатак средстава као изговор за одсуство жељене бриге о деци. Мислим да при томе треба увек поставити питање **приоритета** и критеријума вредности, тражити да се оправда трошење огромних средстава за нерационалне сврхе, наоружање, на пример. „Темељно је питање... да ли је укупан живот у функцији продукције или је продукција у функцији хуманизације живота" (А. Марјановић: *Породица у великом граду*, Београд, 1980; 209). Оно што је речено за медицину важи и за науке о васпитању: „Друштва често растерећују савест преносећи проблеме на педагогију."

Живимо у систему вредности у коме се деца не котирају високо (А. Марјановић), чак се може рећи – „котирају се веома ниско", па је стога чудније да педагози пружају подршку и често предњаче у подршци таквој, извитопереној таблици вредности.

Идеологија раста, индустријског напретка, савршеније експлоатације природе и владавине над њом од шездесетих година доживљава, и то не само у друштвеним наукама, озбиљну критику. И више од тога. Читаво човечанство, посебно високоразвијене земље, суочило се с претњом која потиче директно од самог напретка и развоја. Скорашња убеђења хуманиста да је техника изван добра и зла, тј. да њен утицај зависи од оног ко је користи, већ данас подсећају на наивни оптимизам јер је све видљивије да се она развија према властитим законитостима.

Наше време, брига о деци и будућности захтевају, и све снажније намећу, **радикално** другачији однос према природи, раду, могућностима и смислу човековог самопроизвођења. Вредносне и образовне консеквенце ових сазнања су далекосежне и обавезују нас на коренито преиспитивање циљева и идеала васпитања деце. Последице незнања и одсуство смелости да се с њима суочимо биће драстичне, па би их генерације које долазе могле приписати историјској ограничености наше свести.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adorno, T. W., *Спор око позитивизма*..., „Марксизам у свету", Београд., 1977/11–12
2. Данојлић, М., *Наивна песма*, Нолит, Београд, 1976.
3. Декларација ОУН о Правима детета
4. Диркем, Е., „Морални развој детета", у: *Теорије о друштву*, том II, 1969.
5. Einsiedler/Härle (Hrsg), Schülerorientierter Unterricht, Auer Verlag 1976, 2. Aufl.
6. Fallaci, O., *Pismo nerođenu djetetu*, Zagreb, 1980, 2. izd.
7. Habeermas, J., *Знаност и техника као идеологија*, „Наше теме", 1981/1
8. Карузо, И., *Социјални аспекти психоанализе*, Култура, Београд, 1969.
9. Марјановић, А., Предавања у Кикинди јануара 1979. и Београду 6. јуна 1979.
10. Миларић, В., *Сигнали сунца*, Нови Сад, 1977.
11. Миларић, В., *Време као играчка*, МС, Нови Сад, 1967.
12. Младеновић, М., *Друштвена заштита породице и деце*, Рад, Београд, 1973.
13. Piaget J., *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Fischer Verlag, 1974.
14. Радовић, Д., *Срећна Нова година, свима,* „*Просветни преглед*", Београд, 22. XII 1978.
15. Roth, H., *Pädagogische Antrhropologie*, I, Hannover, 1966.
16. Суходолски, Б., *Три педагогије*, „Дуга", Београд., 1974.
17. Шушњић, Ђ., *Рибари људских душа*, Идеје, Београд., 1974.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Право аутентично разумевање детета и детињства идентично **је** раду за праве интересе човечанства. Ову идеју међу класицима педагогије убедљиво је заступала и сведочила М. Монтесори. *Шта та идеја у ствари значи?*

2. Право деце на властито детињство и релативно безбедну будућност никада није било угроженије него данас.[2] Међутим, најчешће претње аутономији детета спроводе се *у име* срећније будућности саме деце. *Како критичка свест и самосвест васпитача томе да се* супротставе*?*

3. *Како разумете ову Диркемову (Durkheim) тврдњу*: „Све врсте мера предострожности морају се предузети да би се одбранила слобода детета од свемоћи васпитања"?. *У ком смислу такав став може бити користан за освешћивање васпитача?*

4. „Право васпитање не постоји", тврдио је Лав Толстој. *Како да се за васпитачки позив припремају они који прихватају такав став?*

5. Људи нису свесни у којој мери се школски систем користи као средство за индоктринацију (Шушњић, 1974). *Ако је то тачно, зашто због тога васпитачи треба да буду забринути? Данас се не говори о индоктринацији, као да нема оних који нису индоктринирани? Слажете ли се?*

6. *Анализирајте неки од наших новијих уџбеника педагогије и проверите да ли је – „без детета*".

7. Постоје, изгледа и данас, учитељи који не верују у оно што преносе деци. *Да ли има таквих васпитача?*

8. *Погађа ли оно што је рекао Светозар Марковић, пре више од сто година, данашњу школу и ђаке*: „Ишли смо у школу, слушавали смо се, држали испите и прелазили из разреда у разред као од беде, из дугог времена, стога што нисмо имали другог посла..."?

9. Прави и суштински заокрет у педагошком мишљењу догодиће се тек када говор о васпитању буде замењен говором о детету. *Да ли се слажете с овим запажањем? Образложите свој одговор.*

---

[2] Овде треба имати у виду да је текст писан 1979. године. О томе колико је ова тврдња данас актуелна, да и не говоримо!

Дитер Ленцен (Dieter Lenzen)

ДЕТИЊСТВО (2001/2012)
(Одломак)

Детињство као људски начин бивствовања. Кад је у овом смислу реч о детињству, онда се, пре свега, аргументује *антрополошки.* Притом се ради о питању да ли је детињство једна (прва) фаза живота човека која се разликује од детињства других живих бића и истовремено има задатак који је условљен временом и културом. У поменутом смислу се говорило о томе да је детињство фаза постајања човека, процес у коме васпитање као људски спецификум треба да испуни централни задатак. Овај теоретски поглед је у данашњем облику просветитељског порекла. Тако је Русо, на основу постојања права детињства као фазе коју треба разликовати од одраслог доба, захтевао опхођење са децом које је примерено детету или одраслом и осудио жртвовање садашњости дететовог бивствовања неком васпитању за будућност. Лангевелд (Langeveld) је (упореди 1956,1959,1978), насупрот томе, померио тежиште своје антропологије детета. По његовом мишљењу чињеница да је човек једино живо биће које веома дуго проживљава детињство и младост јесте антрополошки доказ неопходности васпитања. Само васпитањем човек може постати човек и доживети *развој личности.* Утолико се Легенвелд разликује од Русоа, који је веровао у природне импулсе развоја човека. Лангевелдов став стоји у временском контексту уз низ других покушаја конципирања педагошке антропологије, који су опрезно прихватани, нарочито после слома „Трећег рајха" 1945. у Савезној Републици Немачкој, јер се у њима видела примена захтева хуманости, који је требало да штити од поновног оживљавања фашизма.

Тек је такозвана друштвенонаучна прекретница у науци о васпитању могла антрополошке ставове о детињству потиснути у позадину, јер је нарочито под утицајем франкфуртске школе 60-их и 70-их година главна пажња усмерена на значај друштва. Детињство је ту конципирано као фаза *социјализације*, специфично људско је откривено у социјалитету и васпитање је сматрано подруштвљењем индивидуе. У кризи тог мишљења, при крају напора везаних за темељну реформу образовања, у Савезној Републици Немачкој опет је поклоњена пажња антрополошком приступу науке о васпитању, нарочито у облику поновног открића феноменолошке педагогије (упореди Lippitz/ Meyer-Drawe, 1984). Али особито онда кад одредбе о детињству у овим схватањима теже да се сасвим приближе васпитању, да не измакну једном дуплом нормативитету: наиме, оне морају прихватити да су детињство и васпитање историјски и културно непомирљиве величине. Ово схватање је, међутим,

упорно уздрмавано новијим и поново откриваним старијим истраживањима у историји детињства.

Историја детињства. Повод за поновно бављење историјом детињства било је у Савезној Републици Немачкој, али и у другим европским земљама, (поновно) откриће Аријесове књиге која се први пут појавила 1960, под насловом *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*[3], а на немачком језику 1975, под амбициозним насловом *Историја детињства* (упор. Аријес 1978). У свом предговору Хартмут фон Хентиг (Hartmut von Hentig) упрошћено је сажео главну тезу ове књиге: „Детињство је оно принципијелно растојање које опажамо између одраслих и деце" (упор. Хентиг, 1978, стр. 9). Без обзира на то што се ова теза у универзалном облику не може разабрати у Аријесовој књизи, која се односи на одређену историјску епоху Француске, и без обзира на то што је порицано одсуство појма о детињству у средњем веку (упор. Борст 1983, стр. 311 и даље), теза није промашила своје дејство. По једнима она је подржавала један ментални тренд одвраћања од васпитања, школског образовања и науке о васпитању, што се испољило у антипедагогији, стварањем тезе попут оне Постманове (Postman) о „ишчезавању детињства" (упор. Постман, 1983), јер се детињство ипак може схватити као историјска епизода. По другима она изазива низ нових истраживања и преформулисања старијих резултата о историји детињства, па се данас може разликовати око шест главних схватања о историји детињства.

1. Историја детињства као историја назадовања. Без обзира на тезу о историчности детињства, став Аријеса садржи теорију о логици историје детињства. Он тврди да изопштавање људи у њиховој првој животној фази из заједничког живљења са одраслима није добит, већ губитак. Преношење васпитних задатака на јавне институције види као сукцесивно изнуђивање неслободе, социјалне екскомуникације и репресије одраслих. Заслуга открића или декларација о историчности детињства одваја Аријесов став о *историји менталитета* од става ван ден Берга (van den Berg) (упор., 1960). Ово песимистичко тумачење историје детињства – тобож са становишта детета у међувремену је постало став великог броја радова. Али кад Аријес оплакује губитак дечје слободе конституисањем детињства, ова перспектива садржи само пола истине, уколико се она усмерава против других, према одраслима. Гетоизација детињства се логички уопште не може замислити без њеног пандана, гетоизације одраслих.

2. Историја детињства као историја напретка. Мање због тезе о историји напретка (прогреса) детињства, која се противи Аријесовој, а више због необичних психоисторијских захвата, приметно су прихваћени радови

[3] *Дете и породични живот некад* (напомена прир.).

из околине Де Моса (упор. De Mause, 1977). Свакако је једно с другим повезано. Ако се пође од психоаналитичке интерпретације квалитета односа између деце и одраслих у историји, као што су то учинили Де Мос и његови сарадници, и ако се вреднује „подршка" у јудео-хришћанској традицији као карактеристика односа одрасли–дете у садашњости затечена и као крајња могућност, тада су историјски ранији ступњеви као „амбиваленција" или „чедоморство" далеко иза оних постигнутих у међувремену. Ако се не узме у обзир морална импликација квалитета односа, која је сама историјска и никако саморазумљива, пошто можда потпуно одбацује право одраслих, онда се Де Мосу поткрада категоријална грешка: он оцењује однос између младих и старијих људи у антици схватањем 19/20. века. Ако се специфични однос одрасли–дете, који се разликује од односа одрасли–одрасли, уопште не може установити у неком одређеном добу, онда га, упркос томе, не треба означавати „амбивалентним".

3. Историја детињства као класна историја. Ове историјске неподношљивости психоисторијског става нису те које се пре свега упућују многим другим радовима у спектру песимистичког разматрања историје. Далеко више се одбацују нпр. Хардах–Пинке (упор. Hardach, 1978), који понављају Фишеров и Хајманов образац из 1932. године (упор. Fisher/Heimann, 1986) у уводу њиховог сабраног тома аутобиографских сведочанстава о психоисторијској методи, којој они супротстављају *социјалноисторијску.* Презентовани аутобиографски текстови у времену од 1700. до 1900. године показују веома разнолике самопроцене детињства, које издавачи класификују према социјалним сталежима. Ако се овим изазовима подметне, како то издавачи чине, једна социјално критичка стратификација, онда је резултат утврђен: класне разлике се протежу у детињству дотичних припадника класа. Збирке извора ове врсте су се у међувремену објављивале у већем броју (упор. Kurbisch, 1983), међу њима и документације из ликовне уметности (упор. *Ново друштво за ликовну уметност*, 1979). Кад се узму у обзир и радови који се баве појединим аспектима историје детињства као дечјим радовима (упор. Kuczynski, 1968), онда још недостаје једна обухватна социјална историја детињства, свеједно са ког друштвено-теоријског становишта. Корак у том правцу чини сабрани том „Ка социјалној историји детињства" (упор. Martin/Nitschke, 1986), који укључује и интеркултуралне студије.

4. Историја детињства као документација науке о васпитању. Што се тиче историје васпитања, а пре свега образовања, педагогија је од свог етаблирања у 19. веку произвела гомилу списа који уједно проистичу из експанзије професионалног васпитања и образовања и истовремено тај развој подупиру и одобравају. Притом се без изузетака ради о радовима који су богати метеријалом *духовно-историјске* провенијенције са тежиштем на институционализованим педагошким процесима. Историја детињства, историја митова о детињству, не постоји у главама одраслих ни у овој групи. Насупрот

овим веома надареним радовима не стоји ниједан обухватан покушај да се историја васпитања искористи за реконструкцију детињства. Разлог за то ће се разјаснити ако се чита документација, која се за ову сврху најпре мора интерпретирати. Почетак представља збирка извора *Црна педагогија* Катарине Ручки (Rutschky, 1977), а потом и њена *Немачка хроника о деци* (Rutschky, 1983). У овај жанр се може уврстити двотомна *Читанка историје детињства* под насловом *Дечија љуљашка* (упор. Konnecker, 1976), која за разлику од документације Катарине Ручки, не сабира сведочанства педагошке теорије, односно свакодневице у васпитању, већ нуди текстове за децу као огледало педагошког опхођења с њима.

Истраживања која наглашавају историјски јединствен покушај „освајања детета помоћу науке" и прекидају са саморазумљивим, са сцијентификацијом која је преплавила „васпитање" као област живљења јесу радови Гштетнера (упор. Gstetner, 1981) и Дресена (упор. Dressen, 1982). Што се досад на овом месту није продужило, није само до стања науке о васпитању, која би и сама себе требало да стави у питање уколико би хтела да опише (разуме) историју детињства као процес колонизације (поробљавања). Сходно томе, и цитиране документације су исто тако незнатни продукти науке о васпитању, као и фолклорна документација свакодневног живота детета и породице Вебер-Келерман (упор. Weber-Kellermann, 1976,1979).

Као у групи социјалноисторијских радова, тако и у овој групи преовлађује песимизам при процени прошлости, садашњости и будућности детињства. Овај скептицизам је постао пригодан, поготово код Катарине Ручки, управо као критеријум за одабир докумената. Ако би феномен „детињства" требало да се схвати једног дана, то не би било могуће без уважавања два важна исечка дечје стварности који недостају у публикацијама ове групе. Уз то би морала да припада историја глорификације детињства и она о самопорицању одраслих, која је обележила 20. век.

5. Историја детињства као неисторијска критика васпитања. Овде припада литература која је сама себе означила као „антипедагогија". Њено исходиште је, између осталог, у критичким списима школе Илича (упор. Illich, 1972), Рајмера (упор. Reimer, 1972), Гудмана (упор. Goodman, 1975), као и у ширењу ове критике на васпитање уопште (упор. Holt, 1978), која се појавила у САД крајем 60-их година. У немачком говорном подручју овој групи припадају полемике Браунмила (упор. 1975, 1978; упор. V. Braunmuhl и други, 1976), психоаналитичке серије текстова Алисе Милер (упор. 1979; упор. 1981 а, б), Шонебекова прокламација „Пријатељство са децом" (упор. 1980, 1982), као и диференцијални есеји Купфера (упор. Kupffers, 1980). На ове нападе убрзо су уследили одговори са педагошког становишта (упор. Flitner, 1982, Oelkers/Lehmann 1983, Winkler 1982); они расветљавају основу иритирања, која је, изгледа, обузела одрасле из наше културе који се баве „науком о васпитању"; сасвим је свеједно да ли педагогију Браунмил схвата

као једну „успешну превару за одржање власти инжињера душе" (упор. V. Braunmuhl, 1978, стр. 65) или као разумну консеквенцу једне антрополошке васпитне чињенице. И они маркирају постојан „тренд": тенденцију деконструкције традиционално дефинисане границе између деце и одраслих. Ово важи и за радове који тенденциозно почињу да одвајају облик „антипедагогије" на јавној сцени и списе који доказују и осуђују широко распрострањено злостављање деце, док појам злостављања шире делимично у област симболичке владавине педагошких мера (упор. нпр. Beiderwieden и други, 1986, Honig, 1982, Kempe/Kempe, 1984, Zenz, 1979).

6. Историја детињства као историја раздвајања. Појавом дестабилизације односа деце и одраслих баве се најновији радови, поред Виновог *Деца без детињства* (Winn, 1984), нарочито *Детињство као фикција* Хенгста (Hengst, 1982), као и Постманово *Нестајање детињства* (Postmann, 1983). Оба последња наведена текста ступају донекле на други ниво дискурса о детињству, на коме се расправља о питању да ли „детињство" као једна фаза живота, која се разликује од осталих, сада не подлеже модификацији, те да ли се мора причати о ликвидацији детињства.

Постман нуди велики број доказа за своју тезу о детињству које ишчезава. Тако он примећује како недостаје некад саморазумљив осећај стида и нестаје спремност одраслих за васпитање. Уз то одрасли захватају културу деце, при чему ТВ рекламе више не праве разлику између деце и одраслих, људска права се сада захтевају и за децу (нпр. право на рад), деца се користе као носиоци пропаганде или се облаче као одрасли.

Главни узрок за овај развој Постман види у околности да модерни електронски медији, као ТВ, разарајуће делују на сваку тајну живота одраслих. Али без тајни не би било ни детињства; јер за откриће детињства требало би управо историјски утврдити један поступак који би раздвајао живот одраслих од дечјег живота: откриће литературе. Проналаском штампарије описмењавање је постало карактеристика одраслог света, па младим људима да би продрли у тај свет, био је потребан један дужи образовни процес, школско време, које је донекле смештено између детињства и одраслог доба. Постман пише из културно критичног нагона док изражава своје жаљење и свој отпор према овом развоју.

Аргументација Хенгста и др. (упор. 1982) слична је, додуше, не искључиво концентрисана на улогу медија. Овде се наводе шири узроци за ликвидацију детињства: још структурално уједначавање школе са фигуром „радно место", продор спољашњег света у породицу кроз понуду робе и вршења услуга, игра која је изгубила карактер припреме за живот одраслих. Стога се Постманова књига мора истаћи – она је због свог екстремног поједностављења у тези о „ишчезавању детињства", коју је Хенгст (упор. 1984) правилно означио као ишчезавање једне одређене представе о детињству, веома добро прихваћена. Хенгст маркира један нов ниво дискусије, на којем је по-

требно даље радити. Више се не поставља питање да ли је модел детета био историјски проналазак, већ да ли то откриће извире из једне историјске воље, која се сада мења, тако да је концепт детета вероватно угрожен. Усмереност на угроженост разматра се нешто шире, што означава и ова последња група новијих радова о детињству, па се, наиме, и овде покушава аргументовати из угла детета.

Ово наглашавање је изражено у посебној варијанти појавом књиге *Сазрети у дете* Монтагуа (Montague) (1984), с тим што овај аутор, окренут будућности детињства, кроз то захтева ишчезавање модела одрасли, па да обележја дечјег постану карактеристика без присутне одраслости.

Резиме

Поред свих разлика међу скицираним групама у литератури о историји детињства, оне ипак, па макар и с разноликом јасноћом, означавају постојано заузимање за децу, чак и кад се узму и тако дијаметралне процене као оне Аријесове и Де Мосове. То је последица традиције просветитељства, која већ сама провејава у раним радовима о овој проблематици, као и у етнолошким студијама Плоса (упор. 1911/1912). Истовремено се просветитељски заснована одлука за позицију детета улива у једну апорију, у најбољем случају дијалектику. Кад је педагошки покрет „Пођи од детета" (Vom Kinde aus) (Dietrich, 1982) отворио „Век детета" (упор. Key, 1903), могло се једва видети оно што сада скицирани историјски ставови помажу да се препозна; у мери у којој се детињство глорификује и најзад постаје чак и оријентир будућег развоја – бити одрастао разара се сам просветитељски импулс из којег је ова одлука проистекла. Јер кад се најважније обележје за разликовање деце од одраслих, које је пре свега довело до „открића" детињства, недовољно изграђеног ЈА код младих људи, уздигне, онда је уништен важан моменат просветитељске филозофије образовања, мисао о стварању човека у образовном процесу.

Може бити да је у томе једна истакнута мисао о идентитету у међувремену преживела и да је избледело веровање у могућност етаблирања хуманума. Али ово се може помоћу историје детињства и, пре свега, њене садашњости, утврдити само ако се самим избором становишта не изрази резултат. Једна непристрасна анализа положаја детињства данас би била могућа само кад бисмо се одрекли залагања за децу или одрасле, кад се не бисмо везивали за интерес деце или одраслих, већ за људско без икаквог заноса.

Митологија детињства. Усмерити пажњу на специфично људско значи да се опет треба одлучити за антрополошки начин разматрања. Пошто прихватање антрополошких константи детињства више није могуће, антропологију детињства морамо посматрати као *историјску антропологију*, антропологију која је свесна свог вишеструког историцитета. За посматрање детињства то

значи: детињство треба мање гледати као социјалну стварност, а више као ментални конструкт у главама одраслих. Овај конструкт је у *говорима* о детињству, тј. у дискурсу о њему доживео свој историјски пораз. У овом историјском дискурсу се чувају, даље преносе, модификују и актуализују старије и најстарије, делом архаичне представе о детињству; историјски дискурс је митолошка историја детињства. Предмет историјско-антрополошке анализе детињства је стога митолошки дискурс, а не такозвана социјална стварност, која се не може истраживати изван своје језичке стварности ниједном истраживачком методом. Једна таква *Митологија детињства* (Lenzen, 1985) умеће се при анализи актуелних, културолошких, свакодневних феномена детињства и покушава да реконструише митске саставне делове данашњих схватања детињства у овим сведочанствима о свакодневици. На тај начин се може изоловати језгро историјски дубоко укорењених и дуго времена идентичних представа, тумачења, образаца и жеља од релативно краткотрајно искрслих схватања. Уколико се може правити разлика између актуелне структуре концепта о детињству и стабилних момената, онда се могу идентификовати културолошке промене основног концепта и прецизније се може схватити дотични статус дискурса о детињству. Нешто говори у прилог томе да на крају 20. века концепт детињства стоји на прагу трајних промена. Те промене се могу само шематски схватити као саставни део промена модерне у постмодерну културу. Ипак се може доказати да ишчезавају традиционално веома делотворна диференцирања, као она између полова или између човека и Бога. Овој појави смањеног разликовања припада и ишчезавање разлике између деце и одраслих.

Али ако се овај процес посматра на прави начин онда ће се испоставити да није реч о ишчезавању детињства као код Постмана, већ пре о једној ерозији нечег детињег: већ на равни феномена може се уочити жива тенденција ка продужењу детињства, ка његовом ширењу на све животне фазе. Ово се јасно види у сукцесивном продужавању школовања, које у Немачкој обухвата скоро трећину животног века, скоро 25 година. Исто се то може показати у потајном социјалном збрињавању грађана које спроводи држава. Ако се уз то придода експанзија педагошких позива, који се данас не користе само у појединим, првим годинама живота, већ и у заједници, болници, на годишњем одмору, на радном месту, у старачком дому, па чак и на самртној постељи у виду еутаназије, онда постаје јасно да модус педагошког збрињавања у свим годинама живота нужно подетињује при површном посматрању одраслог као збринутог човека. Са овим површинским феноменима сада ступа једно структурално обележје. Ако се, наиме, упореди типичан ток живота човека још увек традиционалног друштва 19. века са оним током живота човека наших дана, промена је јасна: традиционални ток живота био је циклично организован. Њега је чинио след животних фаза, мање-више обавезан за све, а који је почињао са још некрштеним новорођенчетом, па ишао преко пубер-

тета, адолесценције до брака, родитељства и тако даље, поменимо само неке. Прелаз из једне животне фазе у следећу био је регулисан обредима у којима је заједница вршила физичке и психичке операције над будућим чланом (Initianden, нпр. крштење, обрезивање, свадба, ритуални порођај – сепарација итд.). Ти ритуали, у чијем се току члан подвргнут иницијацији под делимично драматичним околностима, удаљава од свог дотадашњег окружења и подвргава болним процедурама и поукама, имају функцију да помогну човеку у одређеној животној фази да у неку руку умре, па да поново постане човек. Ова шема смрти и поновног рађања проживљава се неколико пута у животу са дуплим ефектом: човек на неки начин, увежбава умирање (и у томе живот) и он себе доживљава као неког ко стари и мора да се суочи са смрћу.

Ако се, насупрот овоме, посматра животни ток каквог савременика 20. века, види се да је већина ритуала прелаза (Transitionsriten) ишчезла, а да су преостали изопачени у породичне светковине (крштење, свадба, погреб) и да су изгубили своју првобитну функцију. Изостали ритуали прелаза из једне животне фазе у другу данас делују тако да људи наше културе, такорећи, остају ментално у првој животној фази, оној дечјој. Реч је, дакле, о структуралној експанзији детињства у култури 20. века.

Поред *феномена* експанзије детињства у свакодневној култури и *структуре* конзервације детињства путем изостанка транзиције у животном току, може се наићи на један *митолошки* структурални елеменат, који упућује на спој статуса и акцелерације апокалиптичности у нашој култури. Наиме, може се показати како експанзију детињства или ишчезавање одраслих прати обоготворење детета, што по својој димензији није без историје, али у великој мери је без примера. Свакодневна култура је у непознатом обиму прожета симболима који децу означавају божанским обележјима. У бројним свакодневним феноменима апелује се на један стари мит, онај о обожености, светости, пошто су деца чиста. При томе је битно да се деци придају не некакви атрибути божанског, већ нарочито такви који су били својствени оним боговима који се митско-историјски појављују као избавитељи. У овом процесу се да прочитати да тенденција мањег разликовања у култури крајем 20. века показује елементе међусобно чврсто повезане.

О митологији детињства се контроверзно расправља у науци о васпитању и покушава се да се та идеја постави у темеље опште педагогије (упор. Тремл, 1987). Она допушта преношење изван науке о васпитању на друга видљива поља детињства, у науку о књижевности (упор. Liebs, 1986), психологију (упор. Asper, 1988), медицину (упор. Lenzen, 1987) или теологију (упор. Lenzen 1986, 1988).

Предлози за размишљање и истраживање

1. Аријес тврди да изопштавање деце из заједничког живљења са одраслима није добит, већ губитак. *Упоредите ово са схватањем Александре Марјановић.*

2. *Из историје породице и детињства у мом родном месту (Ковиљ, Чуруг, Руменка, Кać, Сомбор, Крагујевац, Шашинци, Ириг, Лозница...) Тему прецизирати према расположивој грађи (игре, играчке, фолклор, исхрана, одевање итд.).*

3. „Нестајање детињства"... Недостаје некад деци саморазумљив осећај стида и нестаје спремност одраслих за васпитање... ТВ рекламе су исте за децу и одрасле, људска права се захтевају и за децу, деца се облаче као одрасли... итд. *Направите пројекат истраживања о „нестајању детињства" у средини у којој живите.*

4. Главни узрок процеса „нестајања детњства" Постман види у разарајућем деловању електронских медија „на сваку тајну живота одраслих. Али без тајни не би било ни детињства". *О чему се овде заправо ради?* ***Постоји ли дете у Србији****? – поставио сам питање уз помоћ УНИЦЕФ-а почетком рата 90-тих година.*

5. Непристрасна анализа положаја детињства данас била би могућа само кад бисмо се одрекли залагања за децу или одрасле, кад се не бисмо везивали за интересе деце или одраслих, већ за људско без икаквог заноса. *Постоји више разлога да се са заносом залажемо за интересе деце. Наведите бар два разлога.*

Александра Марјановић

ДА ЛИ ЈЕ ДОШЛО ДО НАПРЕТКА У СРЕЋИ ЗА ДЕЦУ? (1983)

Елен Кеј (Швеђанка, педагог и заступник права деце на уважавање и слободу) назвала је двадесети век, још у сам његов освит, „веком детета". Нешто више од педесет година касније УН су објавиле Повељу о правима детета, која је била нацрт света у коме је осигурано срећно детињство. Прва објава је била усамљени протест против тадашњег положаја деце у друштву и захтев да се околности у којима расту радикално измене. Друга је почивала на процени да је човечанство научило сурови наук тек минулог рата и на уверењу да је коначно куцнуо час да, кроз општи материјални и духовни напредак, настане човечнији свет, у коме ће деца бити најважнији грађани. И књига Елен Кеј и документ УН плод су хуманистичког виђења света.

Данас, када истичу последње деценије века од којег се толико очекивало, питамо се: да ли су ова племенита хтења и оптимистичка предвиђања почивала на реалним претпоставкама, истинито исказивала стремљења и могућности свога времена и у њему утицала на ток ствари? Или су она, већ када су настајала, спадала у савремену митологију у којој је детињство постало симбол изгубљеног раја, а дете стваралачких потенција човека?

Али пре но што своје време ставимо под лупу дечје среће, морамо се упитати: *шта је срећа?*

Срећа је онај коначни циљ према коме свак настоји усмерити свој живот. У данашњем осећању живота (а подаци из прошлости говоре да се није увек тако осећало) она је противтежа трошности и трагици човековог постојања, напор да се у кратко трајање угради смисао. Деца су у чежњи за срећом сасвим једнака одраслима. Јер срећа је и њихова насушна потреба, попут хране, одеће и склоништа.

У поменутој Повељи о правима детета (и у њеној допуни и исправци из 1979. године) изложена је данас владајућа замисао о срећном детињству. Сро-

чено је то у облику циљева и налога за све земље света, па Повеља полаже право на то да представља хуманизам у дејству. Управо зато је добродошла за разматрање теме одабране за овај чланак. Јер о једном подухвату најтачније можемо судити ако помаћу циљева које је сам себи поставио одмеримо учинке. Тако видимо шта се хтело, а шта постигло.

У основних десет тачака, у Повељи су описане околности и скала осећања које се држе за неопходан услов среће, а ова опет за главног чиниоца „здравог и природног... у слободи и достојанству... телесног, духовног, моралног, душевног и социјалног развоја." (тачка 2). За децу морају бити осигурани, јер је то њихово право: друштвена заштита, исхрана, нега, медицинска заштита, окриље породице, покровитељство и одговорност родитеља, материјална и морална сигурност, опште и бесплатно школовање, слободно образовање, слободан развој свих способности, услови за игру, забаву и рекреацију, забрана прераног укључивања у производни рад, равноправност (расна, верска, национална и полна), а све што им је намењено мора бити најбољег квалитета. „Само најбоље је довољно добро за децу." Унутар овога према њиховој мери уређеног света, деца треба да су стално окружена благонаклоном пажњом, нежношћу, љубављу и разумевањем.

Повељу су својевремено потписале све чланице УН, била је разаслата владама свих земаља и међународним установама. Како су у међувремену многе ставке из Повеље преписане у законе појединих држава, одвајана су новчана средства за друштвену заштиту деце, а размножиле су се и организације, установе и друштва који се старају и брину о деци; рекло би се да је Повеља о правима детета била делотворна. Потврђују ли то и услови у којима савремена деца живе?

Глад, болести, смртност, злостављање, израбљивање, непросвећеност, бескућништво, просјачење јесу несреће које прате човечанство, а најтеже погађају децу. Беда деце је највећа хипотека која је двадесетом веку остала од ранијих столећа. Да ли је она најзад скинута с нашег доба које се дичи досад неслућеним материјалним напретком, господством над природом и процватом науке и уметности?

Четири петине од све деце на нашој планети живи у Африци, Азији и Латинској Америци, у неразвијеним земљама и у крајњој беди. Хиљаде деце даномице умире од глади. Хиљаде претрпе, услед неисхрањености, тешка физичка и психичка оштећења. Ако томе додамо ратове, економско израбљивање, дискриминацију и затуцаност, онда можемо живо предочити какво детињство имају бројна деца. Оскудица, патња и ужас су једини облик живота за који знају. Без олакшица, она деле судбину својих родитеља. Никакве објаве, хуманитарни и просветни подухвати, упркос добрим побудама, не могу ништа битно изменити. Јер то су слабашна средства да би се њима зауздале и укротиле силе које одлучују о људским пословима и животу. Зар није симбол стварног положаја деце у данашњем свету догађај који се неки дан одиграо у Бејруту: непосредно пошто је пет хиљада деце манифестовало

на линији фронта и захтевало сажаљење и мир, отпочели су разорни окршаји да би продужили патњу и одраслих и деце.

Благодети напретка ужива релативно мали број деце, у развијеним друштвима. Не може се порећи да су створени материјални услови за срећно детињство. Деца имају у изобиљу хране и одеће, кров над главом, медицинску заштиту, а смртност је смањена. Обезбеђено је опште и бесплатно школовање, а обезбеђени су и време, простор и средства за игру, забаву и доколицу.

Развиле су се читаве индустријске гране које искључиво производе робу за децу: од нарочитих прибадача за пелене до електронских играчака. Бројне установе и друштва брину о срећном детињству, посебне научне дисциплине проучавају децу, а професионалци их васпитавају на „савременим научним основама" како би од њих направили „свестране и стваралачке личности".

Како се онда у друштву изобиља множе толики проблеми одрастања? Свакодневно смо суочени с подацима о порасту агресије, криминалитета, алкохолизма и наркоманије. Деца, која толико жуде и журе да одрасту, када стигну на праг зрелости, грчевито одбијају да се придруже друштву одраслих и да личе на старије. Она хоће у свему да се разликују: по одећи, понашању, забави, укусу, начину живљења и идејама. У том „јазу међу генерацијама", који би се могао сматрати природном, чак неопходном етапом у развоју, има сувише мало крепких замисли о свету, а много безнађа.

Ако све има своје корене у детињству, какво је онда детињство у коме се наталожи толика одбојност према свету одраслих, у коме се толико мукотрпно открива смисао живљења и уз толике ломове проналази сопствени идентитет?

Изобиље у савременим друштвима свакако је побољшало живот деце. Али да ли је оно довољно и да обезбеди срећно детињство, тј. начин живљења који децу учи да воле себе и друге, да теже животу, а не да беже од њега.

Немаштина сигурно чини дете несрећним, а гладно и болесно дете изложено је највећим патњама. Ипак, богата исхрана и добро здравље не пружају нарочиту срећу детету које их има. Оно то сматра природним стањем ствари, па га одрасли морају подсећати да треба да је срећно што му је све пружено. Исто је тако и с другим материјалним благодетима и поседовањем добара. Велика је несрећа када их немамо, а мала и пролазна срећа када их поседујемо.

Срећа је ствар осећања, а не чињеница. Зато се мора поставити питање колико у савременим друштвима има услова да се остваре и они други захтеви из Повеље о правима детета: *нежност, љубав, пажња, разумевање, слободан развој и образовање*.

Положај деце у две, за њих најважније установе наводи на закључак да поредак ствари у савременом друштву ствара више препрека него услова у којима би могла бити остварена захтевана мера осећајности.

Постоји више разлога за то што је тако мало прилика у којима су деца срећна. Први је чињеница да су деца издвојена у посебну друштвену групу – сегрегирана. Тиме је по први пут у историји људских друштава озбиљно

уздрмана узајамност деце и одраслих – тај темељни однос за успешно увођење младих у друштво одраслих. Не само да деца све теже могу да уче оно што је најважније за живот већ се њихови интереси и интереси родитеља почињу разилазити. И то је један од главних разлога што је дете, иако емоционални центар савремене породице, сувише често изложено насиљу, чак и злостављању, а ретко животни партнер одраслих.

Други разлог лежи у чињеници да је васпитање, издвојено из животног контекста, постало средство за обраду деце. Образовање је свакако значајна ствар за дете, али само до оне границе док подупире његов развој и док дете схвата разлоге због којих треба да учи. У школи, међутим, децу образују не толико да би открила свет, паметније водила свој живот и постала аутономне личности, већ да од њих направе добро прилагођене и употребљиве грађане. Упркос дирљивим објавама о срећном детињству и сјајним циљевима васпитања, срећа деце се не узима озбиљно у обзир у пословима школе.

Као издвојена група у друштву, деца су подређена интересима одраслих и емоционално, често, сурово искоришћавана. Као што каже Аријес, положај деце по много чему подсећа на положај пролетаријата.

Недостатак среће у савременом свету није, међутим, ништа специфично за децу. То је и стварност одраслих. Јер, као и сваки напредак, и изобиље има своју цену. А она је у томе што се начин живљења мора подредити производњи, средствима и друштвеној организацији која ствара изобиље. Човек је у процесу цивилизовања морао самога себе да обради, да се одрекне чулно-емоционалне стране своје личности, да потисне лично искуство, постане рационална и производна личност.

Испада да цена којом се плаћа живот у изобиљу већма обликује детињство од благодети савремених друштава. Није лако, а можда ни могуће, изменити начин подизања деце а да се радикално не измени поредак ствари у свету. Нису деца она која покрећу мене у људским друштвима, нити мера човека.

Као што је човек морао прво себе цивилизовати да би успут цивилизовао и децу, једнако тако мора за себе устројити срећнији свет да би деца имала срећно детињство. Као што у језику не постоји реч „децољубље”, па представља рогобатну и насилну кованицу, тако се и „срећно детињство” не може уметнути у један свет који није приређен по мери среће. Да ли се развој друштва може усмерити према људској срећи јесте ствар од највеће неизвесности. То је подручје футуролога и хуманиста, који, можда, имају одговор. Нама који нисмо из тих струка преостаје да будемо у мањој мери усрећитељи деце, а у већој истраживачи њиховог стварног живота и положаја, не бисмо ли открили у датим приликама веће могућности за садржајан, смислен живот и прилике у којима могу да се развијају према својим потребама, могућностима и стремљењима.

Катарина Ручки

БАВИ ЛИ СЕ ПЕДАГОГИЈА СРЕЋОМ ДЕТЕТА? (1983)

Људи – а под људима се увек подразумевају и деца свих узраста, што никако није оправдано, теже да постану и остану срећни. Ако се овоме дода и Фројдово (Freud) разматрање у тексту „Нелагодност у култури", дато без илузија, они штавише, у свом понашању, делању и стремљењима, хоће, као животни циљ, да спознају само срећу и ништа више. Али шта је срећа? Фројд је једном одређује негативно, као „одсуство бола и незадовољства", а онда позитивно, као „доживљај снажног осећања задовољства". Јасно је да према овим дефиницијама већина људи на свету не познаје срећу. Људи гладују и болују, муче их због њихове расе или пола, живе у страху од рата или насиља. Како пак „снажно осећање задовољства", коме је љубав узор, доживљава оно мало људи који имају среће?

Срећа је још увек раритет, ма колико била свакоме животни циљ. За то постоје многи разлози, али ћу се овде дотаћи само оних које сам запазила, бавећи се историјом педагогије. Наглашавам да је педагогија одувек била не само далеко од тога да поспешује срећу него је, наиме, била и јесте против ње. Срећа детета као „одсуство бола и незадовољства", држимо се само минималног Фројдовог одређења, није је никада интересовала, напротив.

Русоово становиште (његов *Емил* је права енциклопедија свих педагошких проблема до данас, великих жеља и заблуда) не разликује се тако много од Фројдовог теоретског песимизма. У свим временима, каже Русо, човекова судбина је да пати. Фројд диференцира: човек трпи силу природе, пати од своје сопствене слабости и од тешкоћа које се јављају у међуљудским односима. Из ове претпоставке он свакако неће извести Русоов закључак, да би задатак васпитања требало да буде обучавање човека, дакле детета, да равнодушно трпи и добро и зло. Фројд, кога иначе васпитање није занимало,

сматра да би свако на свој начин могао допринети да се смањи конкретна патња, а пре свега радом; свет се може променити и побољшати радом. Ко је проучавао историју детињства у Европи сложиће се с Фројдом. Човеку је успело да сузбије масовно сиромаштво и глад; напредак медицине је, на крају крајева, користио деци, која су одувек највише трпела од епидемија и болести свих врста; друштвено богатство ослобађа децу од рада и израбљивања, а не побуна педагога, којима је слободни најамни рад у фабрици био морално сумњив, али су, ипак, толерисали сразмерно много значајнију земљорадњу... Мислим да је Фрјод био у праву. *Срећа се повећавала захваљујући мењању спољашњег света.*

Али за педагогију, а као њеног представника узимам овде Русоа, карактеристично је да она одбацује мењање света и уместо тога, под појмом „васпитање", ради на мењању човека. Дакле, није потребно мењање спољашњег света, већ човека, и то што је могуће пре, још у оно доба кад је, као дете, беспомоћан, односно погодан за обликовање. У немачким основним школама су чак четрдесетих и педесетих година биле дозвољене батине. Изузимајући принуду и насиље, којима су деца чак и данас изложена, као средства преваспитања сматрају се религиозна и морална индоктринација, институционална (школска) обавеза и формализовано испитивање, психолошка контрола (обележавање развојних процеса који одступају), аскетске вежбе и челичење. Последња два (средства) данас се јављају чешће индиректно, као педагошки страх од „преплављености утисцима" (биоскоп, ТВ, путовања, обиље материјалних добара). Наравно да постоји тако нешто као што је образовање, школовање и учење, али то је још увек до извесне мере алиби за један процес који тежи некој врсти заштите од животних патњи, животних случајности или футуролошки екстраполираних услова: желим ти ипак само најбоље, будућност, двехиљадиту годину... Младу генерацију морамо припремити на изазове доба компјутера... итд., итд. Ова намера педагогије, којој је срећа страна и која непријатељски гледа на живот, пре се може препознати код Русоа, који је директно и исцрпно вежбао аскетско очвршћавање на свом Емилу, него у данашњим компликованим дебатама. Сваки дан децу у хладну воду – овако конкретно упутство и алегорију васпитања уопште дао му је Тетис, који је свога сина Ахила купао у леденој води Скитса да би овај постао нерањив. Та заштита се не сме ограничити само на тело, већ би морала да обухвати и главу и срце и душу.

У Русоовој педагогији наилазимо на једно оригинално место. Емил, човек по калупу, треба да спозна и љубав. У правом тренутку васпитач му објашњава да мора да научи разумно да воли. Пошто доживљаји снажног осећања задовољства, као што бива с љубавном страшћу, не трају дуго, мора се у интересу одсуства бола штедљиво односити према страстима, другим речима – одређи их се. Тужна је вештина живљења која се овде препоручује, јер је њена максима: ко ништа нема не може ништа да изгуби, ко ништа не

зна, неће му ништа недостајати. Русоов идеал је беспредметност. Зато он тврди: „Истински срећно биће је усамљено биће. Само Бог ужива у апсолутној срећи." Русо говори о васпитању као о другом рођењу, а коначно, просвећени педагози данас нису ништа мање умишљени спрам чињеница које би требало да их науче скромности и прагматизму. Да узмемо један обичан пример. Педагози, уместо да рефлектују границе утицаја просвећивања мале деце на опасности од уличног саобраћаја и да се енергично боре за интерес ових малих људи, праве програме саобраћајног васпитања...

Више се томе чак и не чудим. Срећа детета никад није припадала програму педагогије, чак ни она једноставна срећа која би могла да се појави у „одсуству бола и незадовољства", ни код Русоа, ма колико он у својој замисли тежио стоичкој равнодушности. Сумњам да би човек – ако претпостави да Русоов систем заиста води равнодушности – сматрао да вреди живети ако би се, како је то Русо рекао, заштитио као саламандер (дух ватре) од живота. Али читаоцу *Емила* неће промаћи како васпитач, да би достигао оно стање непоколебљиве безосећајности, налаже свом васпитанику да стално пати и да се одриче. Ко би још, као што је то Русо пројектовао, подвргао дете планираном тренингу страха? Ипак, такве технике нису сасвим изумрле, као што показују краткотрајне школе у планинама и на мору инспирисане Куртом Ханом (Kurt Hahn). Али чешће него такве, данас ретке, ексцентричне куре „образовања карактера", примењују се стратегије нормализовања, којима се постиже једна прилагодљива форма човека, који је дорастао животу и који му, баш у Русоовом смислу, пружа најмањи отпор. Данас се ретко примењују казне и батине, али се зато строже испитује, мери и тестира, а кад је потребно, врши се терапија. Улагања у „бол и незадовољство" значајна су и повећавају се непотребно код оних који су у добу развоја.

Детињство је, иако се одрасли заваравају, и под најповољнијим условима период живота коме је срећа мало наклоњена. Никад нисам опазила људе који делују озбиљније и са више концентрације него деца; што млађа то више. О овој активности, која изазива поштовање, а која се јавља још код беба, педагогија не зна ништа, неће ништа да зна, зато што још од Русоа верује, а то је класична професионална деформација, да је она задужена за произвођење људи...

Несрећа детета (а увек се ради о одређеној деци – пред очима су ми Тилман С., Марија Г., Рене Б., на пример) могла би се смањити ако се узимају у обзир њихова активност, њихови производи, њихова индивидуалност. Политичке и педагошке консеквенце биле би несагледиве.

Предлози за размишљање и истраживање

1. *Да ли сте Ви срећни?*

2. *Може ли се данас нешто чинити како би деца била срећнија*? *Шта?*

3. Срећа детета може да се налази и у привржености пуној љубави, као и учествовању у животној збиљи родитеља (Флитнер, 1995; 433). *Тумачите овај Флитнеров закључак о* ***Црној педагогији***. *Да ли сте Ви и ваши вршњаци били срећнији приликом мажења и љубави или при учествовању у раду и животу са одраслима?*

4. Постоје сличности и разлике у разумевању среће деце, у размишљањима Александре Марјановић и Катарине Ручки. *Које су сличности а које разлике у приступу и закључцима?*

5. Први разлог што деца имају тако мало прилика да буду срећна, према проф. Марјановић, јесте то што су издвојена у посебну друштвену групу – сегрегирана. Тако је у модерном друштву први пут уздрмана *узајамност* деце и одраслих, спутана потреба детета да буде *животни партнер* одраслих, што је, изгледа, и основни услов да би оно било срећно. *Можете ли нешто рећи о овом схватању на основу свог животног искуства и /или посматрања деце из вашег окружења?*

6. Други разлог умањивања прилика за срећу деце јесте издвајање васпитања из животног контекста и претварање васпитања у средство за обраду деце (сегрегација деце и деконтекстуализација васпитања биће још предмет анализе, али опет као појаве које онемогућују *заједничко живљење* деце и одраслих). Катарина Ручки критикује педагогију што се није бавила а ни данас се не бави срећом деце. *Шта Ви мислите о изложеним чиниоцима среће деце?*

7. Катарина Ручки тврди: *Детињство је, иако се одрасли заваравају, и под најповољнијим условима, период живота коме је срећа мало наклоњена*. Међутим, педагогија о овоме ништа не зна или неће да зна, оптерећена веровањем, што је „класична професионална деформација да је она задужена за произвођење људи... *Слажете ли се? Можда су Вам познати примери који оповргавају изложене тврдње.*

Исидор Граорац и Митана Календарова Барбулов

РАЗВОД БРАКА И НЕКИ ВАСПИТНИ ПРОБЛЕМИ РОДИТЕЉА И ДЕЦЕ (1982)

Односи између мушкарца и жене су „мера" хуманости друштва.
Карл Маркс

Све срећне породице личе једна на другу,
свака несрећна породица несрећна је на свој начин.
Лав Николајевич Толстој

Ово саопштење настало је углавном на основу нашег искуства у центру за социјални рад, где смо радили на додељивању деце разведеним родитељима. Покушали смо, за ову прилику, да у литератури пронађемо извесна објашњења и сугестије за даља истраживања неких релевантних проблема, као и консеквенце за практичан рад. Хипотетичност тврдњи и запажања које износимо, на основу искуства, потиче од специфичности узорка којим смо располагали и немогућности да обавимо систематичнија лонгитудинална праћења промена у понашању родитеља и деце. Закључци до којих смо дошли оптерећени су доста суморним сазнањем и утиском да смо у стручном раду принуђени да се бавимо нерешивим проблемима.

Да би се истраживали проблеми у васпитању деце разведених родитеља, неопходно је назначити могући спецификум *породичног* васпитања. У вези с тим могу се поставити следећа питања: у процесу одрастања детета у породици који су то односи, чинови и поступци, процеси деловања и механизми које можемо издвојити од осталих и назвати *васпитањем*? Јер, и без вредносних дистинкција, и у свакодневном говору и наукама које се баве породицом и децом, много шта се назива „васпитањем" и „васпитним утицајем".

На пример, ако васпитање одредимо као *интеракцију*, поставља се питање која врста интеракције васпитава, сем ако не мислимо да *свака* васпитно делује. Да ли свака која „формира"? Али формирање личности је процес који се одвија и *мимо* интеракције. Да ли се васпитање исцрпљује у интеракцији између родитеља и деце? Познато је, међутим, да формирају („васпитавају") и међусобни односи деце, пре, као и после развода брака.

Русо је говорио и о „васпитању ствари". То би значило да извесни чиниоци унутар породице делују васпитно и независно од дејстава које припремају и спроводе родитељи. Макаренко указује на један особен домен истраживања оног *шта је* васпитање: „...ви га васпитавате сваким моментом свога живота, чак и онда кад нисте код куће (1948; 19).

Однос глобалног друштва и породице је тема за себе, али свакако од несумњивог значаја за разумевање природе и промена у породичном васпитању. У једној дискусији, нпр., критички је примећено да се пише „о породичном васпитању прилично неовисно од промена до којих је долазило у нашој савременој породици" (Педагогија 1973/1; 17). На неке карактеристике „глобалног друштва које не иде у прилог пуној демократизацији породице" у нас, и њихове консеквенце за васпитање указала је А. Милић (исто, стр. 19–20).

Некад се општељудски проблеми сламају кроз свакодневне недоумице и бригу родитеља, а они бивају немоћни да на одговарајући (рационалан) начин одговоре на изазове времена, властите потребе и могућности: „Одрицања, међутим, не могу никад резултирати као безболна. Потиснути се нагони могу сада деструктивно окренути против обитељи. Тако њу данас истодобно нападају и цивилизацијски напредак и ирационалне противне тенденције које он покреће" (Адорно–Хоркхајмер, 1980; 124).

Узроци и крајње консеквенце су најчешће неизвесни. Некад остаје само да опишемо стање какво јесте: „специфични моменат одрицања, који данас осакаћује индивидуе и спречава индивидуални развој, није више обитељска забрана, већ хладноћа, која је све продорнија што је обитељ више раздирана" (исто, стр. 133–134).

Структура породичног васпитања

Као почетна сугестија може да буде Хоркхајмерова (Horkheimer) мисао: „Није одлучујуће да ли у васпитању влада принуда или благост; јер дечји карактер много више формира сама структура породице него свесне намере и методе оца" (1976; 238). Сматра се да ово запажање има „велики хеуристички значај за сагледавање унутрашњег механизма процеса социјализације у породици његових основних покретача. Овај став има две важне методске импликације: прво, да се приликом проучавања деловања породице не остане на констатацији и опису непосредних понашања родитеља према деци, већ да се трага за дубљом, изворнијом подлогом која одређује како понашање

родитеља, тако и најопштије циљеве којима ће овај процес бити руковођен, независно од тога да ли их и колико родитељи свесно поимају; друго, сугерише могућност несагласности, па чак и супротности између унутрашњих циљева социјализације који следе основни детерминизам друштвених односа и саме породице као њиховог дела...” (Милић, 1978; 108). У вези с тим је корисно и за практичан рад запажање Адорна (Adorno) и Хоркхајмера да се „у ирационалности обитељи одражава и ирационалност друштва” (1980; 130). Парсонс, међутим, сматра „да се отац у породици не појављује само као одређена појединачна личност с којом дете интимно комуницира, већ као представник и носилац одређене социјалне позиције и функције у друштву, као индивидуализовани израз саме ове структуре... Отуда идентификација са оцем пружа деци основу и подстицај ... Значај и улога мајке у процесу социјализације... може се посматрати у функцији очевог значаја и улоге” (према: Милић, 1978; 102).

Да би се открили, и бар донекле подвргли контроли они механизми друштва и васпитања који чине структуру деловања породице и дубље одређују понашање деце, свакако није довољно указати само на друштвене чиниоце. Сазнање дубинске психологије, посебно психоанализе о механизмима развоја који се преламају кроз породицу незаобилазно је у иоле комплетнијем тумачењу мотива и поступака деце и одраслих. Односно, поред истраживања породице као колективитета, као структуралне целине, она „се истовремено мора испитивати и као заједница којој припадају њезини чланови на много интимнији начин него што је то случај с другим друштвеним групама ...” (Голубовић, 1972; 13).

Развод брака и васпитање у нашим искуствима

Наше време поставља пред људе велике захтеве, тражи велике физичке и психичке напоре које многи не могу да поднесу. Оно што се очекује од родитеља у погледу бриге и васпитања деце део је свакодневне борбе човека данашњице. Стога, уколико се само једном родитељу наметне обавеза да брине о детету или деци, утолико је терет већи. Родитељи, често уморни, преоптерећени, незадовољни су собом. Уопштено говорећи, прихватамо да је улога родитеља „превести дете срећно преко опасности првог детињства и пубертета и начинити га самосталним, тј. способним за животну борбу” (Штекел, 1939; 17). Да би дете било задовољно, морају бити задовољни и они који се о њему старају. Управо код развода брака та компонента срећа – несрећа, задовољство – незадовољство јесте најуочљивија. „Развод јесте трауматско искуство које деца могу добро да превазиђу ако се људи конструктивно разводе и наставе сарадњу у васпитању деце која су заједничка (Миленковић, М. Ј. у: *Породица у великом граду*, 1980; 89).

У овом нашем излагању говорићемо о разводима који су веома мучни и који остављају трајне последице на развој деце. То је мањи број развода у којима је наша служба била немоћна да било шта учини када је реч о даљој сарадњи родитеља после развода. У разводима је обично један од родитеља изазван и реагује онако како можда и не би желео, импулсивно, без размишљања о последицама. То је израженије ако је развод неочекиван, ако се особа не осећа спремном да га прихвати, или је погођена тиме што је развод потекао од друге стране. У том случају је дете стављено између сукобљених родитеља, на удару је, и преко њега један од њих може да буде у прилици да постигне неки од својих циљева. Основни циљ постаје – што више нашкодити другоме, а дететом се манипулише као средством. Слутње многих је изразила једна наша странка: „Требало је да се разведем да бих схватила с ким сам живела толико година." Све што је до тада било прихваћено и позитивно вредновано одједном се приказује у новом светлу, обезвређује се или одбацује. И што је најчудноватије, сви тако поступају „у интересу деце".

Дете у разореном браку налази се у ситуацији да бира између два родитеља, а до оба му је много стало. У страху да ће једног од њих повредити, постаје анксиозно и амбивалентно. Осећање лишености овладава њиме и потискује потребу за основним животним радостима. Најчешће је дете недорасло да понесе сав терет, постаје агресивно, вређа родитеље, тврдоглаво је, не прихвата њихове ставове, крије своја осећања и повлачи се у свет маште. Емоционална веза која је до тада чинила породицу хомогеном, изражавајући се у давању и узимању, стварајући зреле односе са дугорочним карактеристичним вредностима планирања и усмеравања, пољуљана је. Ремећењем те равнотеже, која је основ среће детета, ремете се и сви уобичајени односи између чланова породице. Засновани на претњама и страху, кривици и изопаченим убеђењима, најчешће трују и непосредну околину. Дете у таквим околностима није у стању да усваја неке позитивне ставове. Често се идентификација обавља на погрешан начин. Деца се везују за погрешну особу па, кад одрасту, постају асоцијална, емоционално хладна и прорачуната, нису спремна да се жртвују, да се вежу за некога, вечито су незадовољна, са осећањима лишености, жељна да буду вољена а сама неспремна за то. Чињеница да деца растављених родитеља и сама немају срећан брак потврђена је у више студија (Боулби, упор.: Голубовић, 1981; 168).

Служба социјалне заштите има задатак да породичне неспоразуме донекле ублажи. Међутим, ми се укључујемо у рад са породицом тек кад суд упути захтев у вези са доделом деце у бракоразводном спору. Тада је обично касно да се било шта учини у погледу побољшања породичних односа, а некад сасвим касно да спасемо децу од трауматичних доживљаја. Кад би родитељи у својим неспоразумима мислили више на децу, она би, свакако, много мање трпела. Сматрамо да деца у разореним породицама треба подједнако да контактирају са оба родитеља, да сама нађу себи адекватну идентификацију

с једним од њих и да се тако развијају у психофизички здраве и нормалне личности.

Непоштовање од једног родитеља и његова егоистичност у настојању да задржи децу код себе доводи до многих непожељних последица. Нпр., брак К. Д. и М. разведен је пре десет година кад је и мајка судским путем добила децу, која сада имају 14 и 12 година. Извршење судске одлуке, међутим, не може да се обави до данас.

Отац је типичан пример ауторитарне личности. Вероватно је тиме делимично прикривао своју несигурност, отуђеност и страх од одбачености. Деца својим хладним држањем као да га несвесно кажњавају што су лишена могућности да се виђају с мајком. Старији син је жељан пријатељства и лепе речи, а то налази у контакту са својим разредним старешином. Код њега су се већ јавиле неуротско-депресивне реакције. Показује апатију и безвољност. Лоше прилагођавање утире пут ка револту и неприхватању друштва и друштвених норми. Не прихвата радне навике јер не налази сврху у томе. Емоционално је хладан и незрео за свој узраст, већином амбивалентан. Као да постоји само зато да се супротставља, да пркоси.

Чини се да су материјални разлози навели овог родитеља, као и многе друге родитеље који се разводе, да по сваку цену задрже децу код себе, вероватно и услед прикривене слутње да би деца одласком другом родитељу однела већи део улепшаног родитељског ореола, на коме они заснивају своје самопоштовање.

Колико далеко родитељи иду у својим сукобима, говори и пример једног лекара који је свој положај и познанства до краја искористио да би своју супругу упутио на неуропсихијатријску клинику, у намери да докаже њену неспособност за даљу бригу о деци коју жели себи да задржи. У повременим контактима мајке с децом, она је вређана и понижавана с намером да је деца одбаце. Отац је створио све потребне услове да манипулише осећањима деце и изиграва одлуке суда, а већ позната неефикасност суда иде наруку таквим настојањима упорног и агресивног родитеља.

Кад протекне извесно време, након је што је дете већ 3–4 године било код једног родитеља који је све време настојао да другог представи у што ружнијем светлу, пред нас се поставља задатак да донесемо одлуку или дамо предлог коме дете да се додели. У таквим случајевима пред стручним тимом остаје избор између две подједнако неосноване алтернативе: или да противречи својој пређашњој одлуци, или да се сложи с наметнутом тренутном ситуацијом, која је настала услед одуговлачења судске одлуке и понашања родитеља код кога се деца налазе. Тако, уместо да буду мање болни, неки разводи и судски процеси претварају се у праве трагедије свих чланова разорене породице.

Најсложенији део посла који обавља орган старатељства након развода јесте *регулисање виђења.* Ретко кад смо успели да уверимо родитеље да је за

даљи развој деце важно да родитељ код кога се деца налазе негује код њих позитивну слику о другом родитељу. Усмеравани погрешно од родитеља код кога се налазе, потребу за љубављу и сигурношћу деца задовољавају везујући се за њега на један патолошки начин. А тиме су им смањене могућности за осамостаљивање и нормалан живот.

Родитељ који није сигуран у исправност својих васпитних поступака веома често је против виђења или пак тражи да се оно одвија у његовом присуству, што код деце изазива амбивалентност. Она се ломе између личних осећања и ставова родитеља код кога се налазе. Деца знају где шта треба и шта смеју да кажу, и које информације добијене од једног родитеља могу да утичу позитивно или негативно на другог. То је разлог што су таква деца често дволична, она слушају и прихватају час једног час другог родитеља, а све интерпретирају на начин на који њима одговара, онако како могу да схвате. Да би деца превазишла амбивалентну ситуацију, битно је да родитељ код кога се она налазе промени став према оном другом родитељу.

Закључци и сугестије

Кад се ради о заштити права деце, у многим случајевима развода сваки покушај просвећивања и саветовања којима треба да се обезбеде и заштите та права показује се најчешће као сасвим немоћан. Људску ирационалност и инат није могуће превазићи педагогијом. Не знамо да ли су судске инстанце свуда и по природи – неефикасне, али код нас је то била једна од главних сметњи у остваривању циљева и задатака у раду стручног тима. Небројено пута смо се питали: шта учинити да се људи на разуман начин разведу, ако већ нису могли разумно заједно да живе. Можда је наивно што понекад очекујемо да се популарисањем и ширењем расположивих знања о разводима покрену оне инстанце друштва које би могле допринети да се умање трауматске последице развода за децу и родитеље.

Проблеми с којима смо се носили нису могли да се социолошки објасне, нити сведу на друштвене услове и баријере. Долазили смо и до онеспокојавајућих закључака о људској природи уопште. Нису само предрасуде и традиционални морал били разлози животних трагедија које смо били у прилици да пратимо. Обухватно и делатно знање о овој проблематици је увек специфично, одређено и условљено мноштвом деликатних и непоновљивих чинилаца и околности.

Извесно ограничење може да се искаже и с обзиром на тему нашег саопштења и општу тему симпозијума: да ли се говором о *васпитању* захвата и може захватити *суштина* породичне драме? Као да би се о проблематици развода брака, проблемима деце и њихових родитеља могло и више рећи да циљ и задатак није – писање о васпитној проблематици. Јер васпитање није

битна тема и кључни проблем родитеља и деце. Доказ томе је и то што се у многим расправама говори о многим темама, а *уз то* и о васпитању.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Није одлучујуће да ли у васпитању влада принуда или благост, јер дечји карактер много више формира сама структура породице него свесне намере и методе оца. *Направите нацрт пројекта емпиријског истраживања за проверу изнете Хоркхајмерове тезе.*

2. У ирационалности породице одражава се ирационалност друштва (Адорно/Хоркхајмер, 1980). *Шта то значи? Могу ли се навести опажљиви показатељи ове тврдње?*

3. Односи између мушкарца и жене су „мера" хуманости друшта (Маркс). *Како биste оценили хуманост друштва у коме живите користећи се Марксовом мером?*

4. *Ако филозофи франкфуртске школе указују на „хладноћу" као препреку развоја, онда се над том појавом треба замислити*: Оно што данас осакаћује индивидуе и спречава индивидуални развој није више породична забрана, већ *хладноћа*, која је све продорнија што је породица више раздирана (Адорно/Хоркхајмер, 1980).

5. Свака група у вртићу има све више деце разведених родитеља, чиме је посао васпитача додатно отежан. Можда и не постоје већи изазови васпитачевом разумевању и емпатији од деце разведених родитеља. Најчешћи разлози неспоразума и сукоба настају услед тога што супротстављене стране наступају „у интересу детета". *Разговарајте с разведеним родитељима мале деце и са самом децом. Размишљајте о томе како им се може помоћи.*

Хуберт̄ус фон Шонебек

АМИКАЦИЈА – ПОДРШКА УМЈЕСТО ОДГОЈА (2007)

Постпедагошка одрасла особа одвраћа се од одгоја, али не и од дјетета. Она улази у дјечји свијет са свим дијеловима своје личности – с идејама, приједлозима, критиком, објашњењима, охрабрењем, надама, границама, страховима, храброшћу... Она приступа дјетету – ослобођена било каквог облика одгоја – аутентично, без трикова, као личност.

Постпедагошка одрасла особа, за разлику од педагошке особе, више не пита: „Што је добро за дијете?" Она је ослобођена тих мисли и тиме посједује снагу да се пита: „Што је добро за мене? Што је моје право? Што заправо ја хоћу?" При томе себи одмах поставља фундаментално питање: „Тко сам ја?" Дакле, брине се о себи. Њене спознаје, њене предрасуде, њени осјећаји, њени поступци стоје у центру. Она не пребацује свој енергетски центар у дијете. Она постиже конгруенцију и аутентичност.

Постпедагошка одрасла особа преузима одговорност за ону особу која јој је као прва била повјерена – за саму себе. Чак и онда кад ступа у контакт с дјететом. Окретање према самој себи не значи одвраћање од дјетета, нити је то егоистична саморефлексија: постпедагошка одрасла особа тражи свој пут к дјетету полазећи од саме себе. На тај начин она не промашује дијете, јер уз питање „Тко сам ја?" нужно је везано питање „Тко си Ти?" Ово питање прати осјећај који егзистира изван педагогије. Емпатија је једна димензија постпедагошке комуникације.

Уобичајена идеја водиља да сваког човјека треба одгајати (Homo educandus) више не вриједи. Сад више не стоје одгајатељ и питомац један насупрот другом у педагошком односу, већ се одрасли и дијете сусрећу равноправно у отвореној ситуацији, као особа с особом, као личност с личношћу. Сада отпадају обликовање особе и захтјев за обликовање, одгојни циљеви и одгојне мјере, дакле све што се у педагошкој комуникацији остварује мучним и исцрпљујућим залагањем. Одрасла особа је бескрајно ослобођена. Постпедагошка одрасла особа одвраћа се од одгоја, али не и од дјетета...

АМИКАЦИЈА – ОСНОВА ПОСТПЕДАГОШКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Почетком седамдесетих година однос „одрасла особа – дијете" био је подвргнут радикалној и до тада непознатој анализи. Одрасла особа у комуникацији с дјецом више не пита: „Што је добро за дијете?", него „Тко сам ја?" „Што ја желим?" „Што је добро за мене?" С те аутентичне основе, коју није начела никаква педагогија, та особа тражи пут до дјетета. Овај став, који има своје коријене у постмодерни, полази од егзистенцијалне једнакости људи и њихових спознаја, те напушта одгој с његовим захтјевом за вођење и формирање. Одрасла особа у односу с дјецом саму себе више не схваћа као Homo faber (онај који од дјетета ствара човјека), већ као Homo politicus (онај који дјелује у вези с дјецом). Знанственици и истраживачи многих дисциплина и многих земаља обликовали су постпедагошки импулс.

У периоду 1976–1978. Хубертус фон Шонебек провео је знанствени емпиријски пројект у којем је истражио постпедагошку комуникацију с дјецом између 3. и 17. године живота. Завршивши практични дио испитивања, написао је концепт о теорији и пракси без одгоја који је назвао „Пријатељство с дјецом" и „Подршка умјесто одгоја". Тај концепт почива на постпедагошким идејама, схватањима „Покрета за права дјеце" и спознајама хуманистичке психологије.

Искуства и рефлексије тог знанственог пројекта, као и спознаје до којих се дошло приликом остваривања и примјеном тог пројекта, довели су до једног новог свеобухватног погледа на свијет – постмодерног, постпатријархалног, постпедагошког – који је назван AMICATION. Амикација обухваћа, поред многих других дијелова људског реалитета, прије свега егзистенцијалну филозофију и етику, емоционалност и праксу. Амикација је основа постпедагошке комуникације.

Хуберт̄ус фон Шонебек

ПРИЈАТЕЉСТВО СА ДЕЦОМ У ПОРОДИЦИ БЕЗ ВАСПИТАЊА (1983/1998)[4]

Ваша деца нису ваша деца,
она су синови и кћери живот̄а који чезне за собом.
Они долазе кроз вас, али не од вас,
и мада су са вама она вам ӣпак не п̄рип̄адају.
Халил Цубран (Khalil Gibran)

Неизречени принцип заједничког живота у породици јесте уверење родитеља да су одговорни за своју децу. Они брину и проналазе шта је за дете најбоље. У таквом настојању они преузимају задатак и обавезу да се старају о томе да се деца развијају као пуновредни чланови друштва како би једног дана могла властитом одговорношћу да се крећу кроз живот. Ту се налази антрополошки темељ представе о homo educandus-у. Човек се разуме као биће коме

[4] Напомена преводилаца: слободније су превођени нарочито они изрази и конструкције који представљају новину и сржи ауторове антипедагошке концепције и искуства. Ово је учињено стога што смо сматрали да ће тако његова порука бити убедљивије пренесена.
Нама се чини да из овог и других Шенебекових текстова не следи буквално да одрасли не треба да буду одговорни за децу, и да деца остају без бриге одраслих. Ту се ради, пре свега, о другачијем схватању одговорности и односа са децом, о покушају да се осмисли нов сензибилитет у бризи о деци који, на нашем тлу рецимо, махом изражавају песници. Душко Радовић је, тако, Нову 1978. годину честитао оним просветним радницима „који више брину а мање васпитавају". Анти/постпедагошки речено, то би значило да ће „васпитање" бити успешније уколико га буде мање!
Овај текст доноси сасвим нов начин мишљења, тако да његово разумевање захтева преиспитивање темељних принципа на којима се вековима граде права одраслих у односу на децу, али и модеран одговор на проблем смисла живота уопште. Такође, у светлу антипедагошких разматрања и искустава следи да вештину васпитања не чини умеће да се влада (управља) децом, него да, насупрот томе, аутентичну бригу о деци карактерише одређени унутрашњи став према себи и другима, здрава људска памет и отвореност према себи и свету.

је васпитање потреба. Без педагошког вођења људи би пропали. Често долази до спора о томе који правац у васпитању највише одговара добру деце и захтевима друштва. Данас се фаворизује партнерско васпитање које рачуна са психом детета и његовим жељама – како би деца, по могућству без притиска одраслих, сама од себе увидела и реализовала вредности одраслих. Ми, данашњи одрасли, потичемо из једне традиције у којој је темељ васпитања био став да су велики одговорни за мале, да они имају мандат да одлучују за њихово добро. И наши родитељи, васпитачи, учитељи, рођаци, пријатељи родитеља – сви они носе у себи став да су одрасли одговорни за децу.

Ми одрасли потичемо из такве психолошке климе у којој је за нас дете у начелно подређеној позицији. Било је сасвим несхватљиво да у том систему „Одрастао = горе, дете = доле" нешто не буде коректно. „Као одрастао, ја знам боље него ти, дете, шта је за тебе добро" – било је неоспорно и само по себи разумљиво. Ми то осећамо увек када имамо посла са одраслима, као бебе, мала деца, школска деца, омладинци.

Почетком седамдесетих година настао је покрет за права деце (Children's Rights Movement) који у педагошко мишљење уноси радикалну алтернативу и особену перспективу. Чврсто тле васпитања сматра се нереалистичним, а одбацује се и антрополошка премиса да је човек homo educandus. Уместо тога, као антрополошка чињеница узима се да свако од рођења (!) има способност да осећа шта је за њега самог (!) најбоље.

Из овога следе најрадикалније последице за породицу (од признавања homo educandus-a) јер се став да „свако од рођења најбоље осећа у себи шта је за њега добро" не третира само као теоретско знање. Ово је исцрпно, мада полемички, образложио Екехард фон Браунмил (Ekkehard von Braunmühl) у књизи *Антипедагогија*, која се појавила 1975. године. Овакво становиште, које негира васпитање (erziehungsfreie), данас је за многе људе постало „ствар срца". Они осећају да такво виђење човека њима више одговара, сматрају га исправнијим, конструктивнијим, отворенијим за развој одраслих и деце. Према њиховом искуству, опхођење са децом без васпитања пружа им већу пуноћу и социјалну енергију од педагошке комуникације. Они доживљавају на себи промену идентитета, наслућују лутања у култури и осећају се добро у антипедагошком мишљењу, делању и осећању.

У светлу порицања васпитања делање према унутрашњем начелу „ја знам боље него ти шта је за тебе добро" не само да је нереалистично у свом узгредном виђењу психичко-егзистенцијалне стварности детета, већ је и крајње опасно. Наиме, свако дете га доживљава као трајну агресивност. За младе људе, који још од рођења носе у себи осећање могућности да могу сами ваљано да одлучују о ономе шта је подесно – „ја знам боље него ти шта је за тебе добро" представља атак на њихову личност (Selbst), снажан удар на идентитет, психичку повреду. Лебоаје (Leboyer) подсећа да онај ко из самог себе може да одлучи када ће, као новорођени, да почне са удисањем

ваздуха, тај наредбу „Сад треба удахнути" (педагошко осећање дужности и одговарајућа брига која почиње одсецањем пупчане врпце) доживљава као деморалишуће понижење.

Став „Ја сам најбоље знам шта је за мене добро" значи способност самоодређења и слободе, и у последњим генерацијама има све више присталица. Манифестације овог процеса су ослобађање робова, женски покрет, антирасизам, ослобађање колонија. Као што, рецимо, народи Африке и Азије изражавају као историјску истину: „Ми сами најбоље знамо шта је за нас добро", то важи и за све младе људе – од рођења.

Деца дуго живе у ситуацији која на психолошком плану одговара хиљадугодишњој потчињености жена, експлоатацији људи путем ропства и колонијалним ратовима. „Ми осећамо ипак из нас самих шта је за нас добро, сам живот нас је опремио овом способношћу, и налаже нам да од почетка преузмемо на себе одговорност – како то да ви не признајете нашу стварност?" Деца, чије се могућности (Wirklichkeit) не узимају озбиљно, губе све више и више веру у себе, самопоуздање, љубав према себи и радост за друге. Она уче све више да у другим људима виде игнорисање, опасност и претњу. У њих се увлачи дубока пометеност, страх, осећање немоћи, мржња према себи и другима.

Педагошки менталитет се не сматра злом. Он је нерефлектована претпоставка основног става према младим људима који смо у властитом детињству препознали и усвојили као коректну формулу општења између родитеља и деце. Међутим, педагошки менталитет садржи један импулс који је опасан и данас провоцира уништење човечанства. Свако ко је током свог детињства искусио да његово гледиште, његове одлуке, оцене не буду озбиљно узимани, тај је, да би преживео у психолошком смислу, приморан да у другима види опасност, које се може разрешити, у крајњем случају, само преко уништења других. Социјални механизми контроле спречавају нас да друге (људе) одиста убијамо уколико нам стоје на путу. Ипак, код људи који су одрасли на тај начин остаје унутрашња спремност за уништење других. Када се јави одговарајућа историјска ситуација, та психичка диспозиција се растерећује преко погубних, уништавајућих ратова.

Наука и техника данас су омогућиле атомске бомбе. То што су људи психолошки били у стању да их створе, и да у свом калкулисању узимају у обзир уништење човечанства у целини, психолошки гледано, представља последицу у детињству преживљаване педагошке агресије (детаљније о овоме видети код Алисе Милер (Alice Miller) у антипедагошкој анализи Хитлеровог (Hitler) детињства).

Свака опасност, међутим, изазива и супротне снаге, а генерација после прве атомске експлозије стасавала је у свету антипедагошког мишљења, прве литературе о правима деце, свести о самотрпљењу педагошке агресије. Данас многе породице почињу да живе у заједници без васпитног захтева: „Ја знам

боље него ти шта је за тебе добро". У срцима тих људи догађа се постепена, мада снажна промена, често и без контакта с литературом и организацијама као што је, рецимо, „Пријатељство са децом" у Немачкој. На информативним предавањима о организацији живота без васпитања увек изнова срећем такве људе. Породица у којој се не признају васпитне намере почела је да живи. Она је прави одговор на будућност уз атомску опасност.

Подизање деце без васпитања (erziehungsfreie Praxis), које ми већ пет година посматрамо у све више породица, показало је да је однос без васпитних намера важан најпре за нас саме, за нас већ васпитану децу. Пошто смо ми већ искусили педагошку агресију на себи, на одређен начин смо и оштећени. Сумња у аутономне вредности, осећање кривице, недостатак поверења у себе, неискрено опхођење са другима – то су реалне чињенице у нама. Преко антипедагошког импулса поново сазнајемо да смо некад, на почетку нашег живота, били људи који су се волели и имали дубоко поверење у себе и у друге. Данашњи одрасли могу повратити тај хумани потенцијал. Интелектуално формирање свести о неправди која нам се догађала у детињству може код одраслих да проструји као трзај, као културни шок. Одрастање, неограничено чућење, бес, гнев и туга који се тада јављају представљају почетак емоционалне преоријентације, почетак лаганог оздрављења од педагошке болести. Поред знања о могућностима живота без васпитања важно је и психодинамично ослобађање од судбине да се буде васпитно деморализован човек. Сасвим је разумљиво да ти људи неће својој деци наметати такву судбину.

Други човек се не доживљава више као претња него као обогаћивање. Социјални потенцијал човека може се, педагошки ослобођен, конструктивно развијати. Као деца, нисмо смели да будемо оно што смо осећали да јесмо. Морали смо се одрицати себе за љубав наших родитеља, што је такође сакатило наше социјалне способности. Људима антипедагогије полази за руком да превазиђу ова оштећења пошто њихову срж – педагошку агресију – спознају и психички превазилазе.

У породици која подиже децу без васпитања, велики и мали људи се међусобно опходе једни с другима тако како то одговара њиховим тренутним осећањима. Ако хоће да плачу – плачу, ако хоће да се смеју – смеју се, ако хоће да су агресивни – агресивни су. Све то се догађа без осећања дужности према другима, нико није приморан да нешто чини зато што то мора. Свако зна и осећа да, напослетку, увек следи само своје погледе и своју вољу. Знамо да нас нико одиста не може на нешто приморати. Свесни смо наше личне моћи, а она представља и основу наше политичке моћи.

Сада осећамо да само за себе нешто чинимо, оно што је за нас најбоље, а да други никада не раде нешто против нас, већ оно што је за њих најбоље. У случају конфликта спознајемо супротне, али једнако вредне интересе. Нико нема већу вредност од другог, што важи и за ситуацију конфликта. „Љубите и непријатеље своје" за нас је врло смислена и остварљива порука. Ми знамо

да оно што је за нас најбоље не мора истовремено бити најбоље и за другог. Други има свој свет (Realität) и оно што нама представља срећу за њега може да значи несрећу. Ипак, његов бол над нашом срећом не спутава наша осећања над оним што је за нас најбоље. Ми нисмо одговорни за реакцију другог човека! Она је његова лична ствар, свако сноси одговорност за себе, своја осећања и вредновања – већ од рођења. Задатак сваког појединца је да оно што је за њега најбоље уведе у игру, па и онда када то други доживи као баријеру на сопственом путу. Други је лично одговоран за то како ће на баријеру реаговати. Ја сам, даље, одговоран како ћу примити његову реакцију, итд. Социјални склад у тој одговорној, слободној и спонтаној игри енергије наших личности могућ је у конструктивном и креативном развоју свих учесника, али се не може реализовати с педагошким менталитетом.

У породицама које се одричу васпитања полази се од конструктивне слике човека. Она доприноси да међусобно чињење људи добије конструктивни смер. Одговорност за другог и старатељство над другим се одбацују. Упркос томе, на основу социјалне повезаности људи (нико не живи сам на острву) пулсира саосећање према другима у онима који себе разумеју антипедагошки и онима који су поново нашли контакт са дечјом љубављу према себи. Саосећање не носи дужност, други није терет, већ задовољство. Отвореност према сопственим осећањима, која се тек антипедагошки могу одистински доживети, омогућује ову врсту заједничког живота.

У породицама које се одричу васпитања одрастао брине за своје достојанство, а подстицање другог има смисла само дотле док човек сам хоће и може то да чини. Притом је ауторитет одраслих исте вредности као ауторитет деце (антиауторитарно васпитање нема ничег заједничког са организацијом живота којом се одриче васпитање). Уколико, рецимо, услед претераних емоција дође до агресивног понашања, оно ће бити схваћено као нужно у изражавању личности, не као напад на другог, на његово достојанство и интегритет. Притом се властита нужност за растерећење (кроз агресију, нпр.) неће изокренути у осећање кривице и деморализовање. Свако јасно каже када му је поменуте присиле превише или када му задаје бол – али то су личне поруке које другог не погађају.

Ми можемо бити флексибилнији према жељама наше деце, пошто их сматрамо исто тако важним као и наше. Тада можемо, такође, уколико тако осећамо, јасно казати да ово или оно не желимо. Ово је на први поглед неконсеквентно (час овако, час онако), али та неконсеквентност одговара флуктуацији наших осећања. У једном моменту ми смо сасвим опуштени, онда нестрпљиви, затим можемо устајати и сваки час нешто чинити, или не чинити баш ништа. Сигурно тле у породици која подиже децу без васпитања не лежи у добро промишљеном каталогу понашања, већ у отвореном језгру личности. „Ти ћеш ме увек видети без маске или магле" јесте претпоставка које су свесни и одрасли и деца, и сви се понашају и живе у складу с њом. Наравно, че-

сто се јавља и повратак на старо, педагошко понашање. Међутим, недоумица је превазиђена. Изнова пронађено поверење у себе саме преноси нас у време кад смо још били деца. Оно све више и више потире наше страхове, развој нашег ЈА (Selbst) који је заустављен у детињству сада се може наставити у свим правцима. Наша деца не треба да иду тим заобилазним путем. Ми доживљавамо породицу као фасцинирајућу авантуру у коју са другима улазимо присно и пријатељски – исто као што смо се у детињству свакодневно радовали животу као веселој авантури, када смо били без одраслих и чинили оно што смо хтели, далеко од света њихових деморалишућих и варљивих норми. Овај пут може се спознати од људи који су њиме већ кренули, чији је начин живота је реалистичан и пун снаге, и примеренији породичној и друштвеној реалности од традиционалног, васпитањем испуњеног живота.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Постпедагошка одрасла особа тражи пут ка детету полазећи од саме себе, од питања: *ко сам ја?* Емпатија је једна димензија постпедагошке комуникације. *Испробајте са децом различитог узраста ову, емпатијску, амикативну комуникацију према Шонебековој суГестији. Опишите што детаљније своје вербалне и невербалне поступке, како сте се током разГовора осећали, шта је био садржај разГовора, изнесите своје утиске о томе како су деца доживела разГовор.*

2. *Ваша деца нису ваша деца*, *Она су синови и кћери живота који чезне за собом*. Ови стихови Халила Џубрана су мото књиге о Самерхилу, као и Шонебековог билтена. Децу као синове и кћери живота који чезне за собом изнедрила је песма нашег времена, а прихватила егзистенцијалистичка и хуманистичка педагогија. Размишљајте о поруци: „Наша деца нису наша деца/ она су"*... „Живот" је овде схваћен хуманистички, као код Санде Марјановић и Катарине Ручки.*

3. *Можете ли да се обратите детету без оваквог традиционалног педаГошког става*: ***Као одрастао ја знам боље него ти, дете, шта је за тебе добро***? Наш програм – *Модел А* (2006) превазишао је такво педагошко становиште. *Пронађите исказе у ПроГраму који потврђују ово тумачење.*

4. Опхођење са децом без педагошких намера и без васпитања, од 70-тих година, према Шонебековом искуству, постало је за многе људе – „ствар срца". Породица у којој се не признају васпитне намере почела је да живи. Она је прави одговор на будућност уз атомску опасност. *Познајете ли Ви породице у којима деца расту без васпитања, а родитељи се према деци опходе без педаГошких намера*? *Начините мале студије случаја о њиховом стилу животу.*

5. Преко антипедагошког импулса поново сазнајемо да смо некад, на почетку нашег живота, били људи који су се волели и имали дубоко поверење у себе и друге. Данашњи одрасли могу повратити овај хумани потенцијал. Покушајте да се препустите антипедагошком импулсу у себи при опхођењу са децом. *Донесите извештај о том искуству професору педагогије и психологије.*

6. Као деца нисмо смели да будемо оно што смо осећали да јесмо. Морали смо се одрицати себе за љубав наших родитеља. Данас, међутим, од васпитача се очекује да буде оно што јесте, да ступа са децом у аутентичне односе и спонтане, смислене активности, само што ми то не називамо амикативна и емпатичка комуникација. Додуше, програм (модел А), као и Шонебек, препоручује *равноправне односе и заједничко живљење*. *Разговарајте о овим искуствима и сазнањима, покушајте сами да их оживотворите у опхођењу са децом*, *критички анализирајте, вреднујте, равноправне односе и свој допринос у њима.*

Исидор Граорац

РОДИТЕЉИ И ДЕЦА У ПЕРСПЕКТИВИ НАРОДНЕ, ХРИШЋАНСКЕ И ПОСТМОДЕРНЕ ПЕДАГОГИЈЕ (2012)[5]

Какви родитељи, онака и деца.
Миодраговић, (1914; 5)

Ако се не обратите и не будете као дјеца, нећете ући у Царство небеско.
(Мт.18,3)

Свако од рођења има способност да осећа шта је за њега самог најбоље.
Хубертус фон Шонебек (1983, 1998)

Чини се понекад да је о нашој теми све битно речено, давно искушано и посведочено, остаје само да откривамо и препознајемо праве узоре и идеале, историјске личности и догађаје.

Мислим да ми је најважније сазнање и искуство из три деценије дугог родитељства: није могуће градити нормалну породичну заједницу с једним мушким дететом.

Већ на првим часовима из породичне педагогије, крајем деведесетих, саопштио сам студентима: *Знао сам шта је породично васпитање* (тако сам бар мислио) *док се нисам оженио*, пре но што смо добили дете. Овако скептичан закључак потиче и од вишегодишњег изучавања антипедагогије.

Још седамдесетих година у Београду сам упознао присталице антипсихијатрије и са интересовањем читао литературу о тој оријентацији. Школовао сам се на критичкој педагогији (Санда Марјановић) и педагошким стремљењима из шездесетих година (1968!) познатим као *антиауторитарно* васпитање *(Самерхил*, *Доле школе* и др.). Упоредо с радикалним филозофским учењима и литература о теологији ослобођења привлачила је моју пажњу. Разумевање проблематике о којој је данас реч можда је превасходно обли-

[5] Овај рад је посвећен Учитељу Владети Јеротићу.

ковало побожно слушање предавања доктора Јеротића. Осамдесетих година дошли су сусрети и сарадња с нашим духовницима, потоњим епископима: Иринејем, Атанасијем, Артемијем, Амфилохијем и др. Све то је вероватно допринело да читајући моју дисертацију владика Порфирије чује звона манастира Ковиља.

Већ годинама упозоравам на драматичан положај деце оптерећене неизвесностима, поред осталог и стога што расту – без васпитања. Али на „глас вапијућег у пустињи" (упор. Мт. 3,3: Јв. 1,23) нико се не одазива.

Решење није свакако у томе што би се организовало некакво „ново" или успешније „васпитање", јер ми претрајавамо у постмодерном времену, времену у коме васпитање заправо *није могуће.* Многи угледни истраживачи су утврдили да не постоје услови да родитељи буду успешни васпитачи своје деце. Оно што се данас назива васпитањем најчешће представља обрађивање деце, дисциплиновање или манипулацију.

У ствари, ја више трагам за нечим што је боље од васпитања, иако и то нестаје из данашњег живота. Пре нехотице него смишљено, из педагошких расправа, програма изостављa се и сама реч „васпитање". Тако је и са програмом вртића (*Модел А*). Уместо васпитања у овом програму се препоручује *заједничко живљење* деце, васпитача и родитеља. Стога је у програму записано: *Установа није простор за реализацију програма већ место живљења деце* (ООПП, 2006; 28).

Заједничко живљење и равноправни односи свакако могу да допринесу хармонизовању односа и усаглашавању искуства и начела *народне, хришћанске и постмодерне* педагогије.

НАРОДНА ПЕДАГОГИЈА

Уобичајено је мишљење о традиционалној, патријархалној породици („традиционални културни образац") да у њој влада отац (најстарији мушкарац), да су жене и поготово деца у подређеном положају, главни им је задатак да слушају старије, да буду послушни. Иако то није нетачно, овом приликом ћемо се обратити изворима који говоре о *равноправном* учешћу деце у заједничком животу и њиховом доприносу (према узрасним могућностима) прибављању неопходних средстава за живот, о помагању одраслим члановима у различитим пословима. И не само то.

Без обзира што је можда преувеличавао „људску узајамност" у патријархалним задругама, увид Светозара Марковића сматра се и данас вредним пажње. Он је писао о снази „породичне љубави и општинске узајамности у патријархалном друштву" (Марковић, 1937; 62). Ваљда стога и разуме потчињеност млађих старијима, жена мушкарцима, јер она настаје у раду, процесу материјалне производње. „Потчињеност у породицама веома се разликује

од бирократске или уопште државне потчињености...", писао је Светозар. „Глава породице, муж и отац ... је њен природни заштитник ... потчињеност према таквом старешини оснива се дакле на љубави..." (исто, стр. 52). Исто тврди Жарко Требјешанин: „Ауторитет родитеља почива на снажној привржености и љубави детета према њима... Мајка је нарочито нежна и пажљива према деци, док отац често прикрива своју љубав и нежност, нарочито према малој деци" (Требјешанин, 1992; 311–312).

Могу бити још занимљивија сазнања о актуелности народне педагогије данас: „Системи подизања и васпитања деце, који се преносе с колена на колено, и у савременом друштву јесу основни ослонац при подизању и васпитању деце, из простог разлога што још увек нису замењени системима који почивају на научним сазнањима о физичком и психичком развоју деце и о процесу васпитања." На другом месту професор Ивић још одлучније истиче супериорност народне над научном педагогијом: „Како би изгледало наше подизање деце кад би се заснивало само на наукама! Добили бисмо катастофалне резултате" (према: Граорац, 2012;364). Блиска овом схватању је и тврдња Ж. Требјешанина: „Савремено схватање и васпитање деце тешко је разумљиво ако не познајемо његове дубоке традицијске корене" (исто).

Зна се да је мотив за рађање великог броја деце на селу – „економске природе". „Сеоска породица је функционисала као радна заједница... Иако делови појединих послова нису једнако тешки нити захтевају исту способност, нема ниједног дела без ког се може" (С. Вукосављевић, према: Новаков, 2011;70). Тако је и само дете постало биће без кога се „не може" , што је свакако подстицајно деловало на развој личности.

„На селу није било правог одмора ни старцу, ни старици, ни трудној жени, нити детету док расте. Животни радни круг на селу је непрекинут од сасвим раног детињства па до пред смрт" (исто).

Вероватно и ми данас, уколико заиста треба на аутентичан начин да подржимо њихово одрастање да им помогнемо у трагању за смислом живота, морамо деци омогућити да од малена учествују у раду одраслих (упор. Марјановић, 1985).

Заједнички живот деце и одраслих био је могућ захваљујући и томе што је „у стара времена игра подједнако припадала и деци и одраслима. И за једне и за друге представљала је важан сегмент живота... Кроз игру се одвијао богат, динамичан живот деце..." И још више: игре су биле „сажете формуле живота, минијатурни модели ћудљивости људске судбине и историје: рођење – смрт, срећа – несрећа, успон – пад... Она је непредвидивост и трагику људског живота доводила на људску меру..." (исто). А то је од суштинског значаја јер је „данас, као и у минулим временима, најважнији, а уједно најтежи задатак у одгоју детета – помоћи му да нађе смисао живота" (Бетелхајм, 1979; 17).

Отуда традиционалне игре, заједно са укупним културним наслеђем, хришћанским и постмодерним искуством, могу допринети превазилажењу

друштвених проблема и проблема одрастања мале деце који „у савременом друштву произилазе из чињенице да је друштвена потка развоја, друштвена интеракција деце са одраслима и друштвена трансакција међу децом, озбиљно угрожена и доведена у питање" (исто).

Фројдова схватања инспирисала су бројна антрополошка истраживања која су потврдила његову тезу о значају раног детињства за развој личности и формирање карактера одрасле особе. Тако се дошло до сазнања о пресудној *важности* мајке за одрастање детета. Биолошки и егзистенцијално деца често доживотно остају везана за мајку. Није случајно да су многи програми и пројекти преображавања живота у породици и друштву усмерени на мењање постојећих односа мајке са децом.

„Једна од одлика патријархалног материнства је пренаглашена, претерана одговорност мајке и она остаје углавном непромењена... Жена одгаја и рађа, али казну и кривицу за неуспехе одређује отац и муж... Непосредна последица је таква дистрибуција ауторитета у коме је *мајка ближа деци него одраслима*...(подв. И. Г.) Док отац готово да не узме дете у наручје, мајка га носи, љуља и мази" (Трипковић,1997; 80–81).

Стога није чудно да је у 19. веку, када су стварене српска држава и култура, док су делови нашег народа били под Отоманским или Аустро–угарским царством, „материнска улога сматрана једним од средстава српског уједињења...кроз очување и преношење националних митова и језика на нове нараштаје". Учени државник Стојан Новаковић овако је говорио: „Обратимо се родитељима да у овом духу васпитавају децу своју. Почнимо освојење и пропаганду од колевке и благога материнског царства у кући и колиби, у двору и на тргу, па ће победа бити наша" (према: Трипковић,1997; 131).

Дозволите да поменем значајну нову књигу Мила Ломпара: *Дух самопорицања.* Добио сам је у време припреме овог излагања. Први утисак је био: српска породица рађа и одгаја „дух самопорицања". Стога ваља у породици будити „нову српску политику", утемељену на „аутентичном српском становништву", како би се у старту предупредило „поунутрашњавање" било чијег туђег становништва „у српској јавној свести" (Ломпар, 2012; 631, 633). На тај начин ћемо предупредити појаву на коју је давно упозорио Стеван Сремац: „Кад Србин пожели да буде објективан, стане на гледиште свог непријатеља" (према: М. Данојлић, „НИН", 22. 09. 2009).

Студија *Материнство* Гордане Трипковић и *Породични и друштвени положај мајке у селу* Марине Новаков садрже темељна сазнања која треба да користе сви они који данас раде на озбиљним пројектима и програмима ревитализације породичног и укупног живота на селу.

Неопходне су комплексне и целовите замисли како бисмо се суочили са спољашњим и унутрашњим отпорима од којих је један у неосвешћеним родитељима. Наиме, пре неку годину, буниле су се мајке деце јасленог узраста

(углавном незапослене) што јаслице у Ковиљу не раде и за време летњег распуста, док у Кању раде.

Васпитачи кажу: да је боравак у јаслицама скупљи само за коју хиљаду, већину деце до три године у Ковиљу гајиле би мајке.

* * *

Чини се да је раније лакше било спасавати дечје животе
него данас наћи начин за чување деце.
(Сегалан (Segalan), 2009; 378).

Освешћивање родитеља и професионалних васпитача за чињење најбољег у остваривању аутентичних људских могућности човека и детета није могуће само посредством семинара и тзв. радионица. На пример, решавање проблема одгајања деце запослених мајки постало је врло сложено *друштвено* питање. Међутим, оно код нас још није схваћено ни као научно истраживачки проблем. Из наведеног примера понашања мајки деце јасленог узраста јасно следи да права помоћ породици може бити и поскупљење боравка деце у јаслицама. С друге стране, у Француској (упор. Сегалан, 2009) неколико деценија држава интервенише у нормирању радних обавеза, доноси одговарајуће законе, организује чување деце у кући (Babysiting).

Утврђено је да у Француској „жене које раде у трговини, фабрикама и сектору услуга најбројније су у напуштању посла након рођења првог или другог детета" (Сегалан, 2009; 381). Међутим, званична политика однедавно ради на томе да помогне „усаглашавање породичног и професионалног живота" и очева. Наиме, у јавности се изражава „жеља мушкараца да преузму на себе подизање и васпитање деце колико и жене... Иако неки очеви кажу да им таква ситуација не смета, већина њих тежи да се врати у канцеларију или радионицу, а све норме буне се против очева који чувају децу уместо да играју класичну улогу хранитеља породице." Утврђено је да је „успостављање одсуства за очеве мотивисано јавном вољом за родитељском равноправношћу... Уместо да успостави „очинство" налик мајчинству одмах по рођењу детета ... како би се потврдила чврста повезаност између оца и новорођенчета, очеви користе ово одсуство на врло необавезан начин ... најчешће заједно са годишњим одмором..."

Закључак: „Чак и ако ефекти ове мере нису дали жељене резултате, она барем сведочи о новом погледу на очинство. Мушкарци данас цене своју улогу оца... Брига о малој деци има велику вредност и чини део мушког идентитета..."

Уз то, породичне вредности су „укључене у пројекат о социјалној срећи, са вредностима на послу" (исто, стр. 387–388).

„Преглед историје различитих облика материнског понашања даје основа за убеђење да је матерински нагон један мит. Није се открило неко универзално и апсулутно понашање са мајчине стране... Како се онда може избећи закључак, чак и кад изгледа окрутан, да је мајчинска љубав само осећање, и као такво суштински условљено, зависно од многих различитих чинилаца? Осећање може да постоји или не мора да постоји; може ... бити усмерено на дете или расуто на многе...” (Е. Бадинтер, према: Трипковић, 1997; 68).

Анализом „материнства као позива” Гордана Трипковић је утврдила да „схватање о жени–мајци која се жртвује за своју децу има, великим делом, хришћанску подлогу... Заједничка слика хришћанске представе о мајци, усмене народне традиције и романтизма је мање или више истакнут или пак имплицитан захтев да се мајка својој улози посвети *потпуно*, као позиву, аскетски. То истовремено значи да се живот жене усмерава само ка једном циљу – успешном одгајању деце” (исто, стр. 194). Резултат такве посвећености деци и култа материнства „показује се као синдром велике везаности детета за мајку, која је у нашој култури уобичајна, а са гледишта других култура необична и претерано изражена” (исто, стр. 196). Међутим, тако је било у 19. веку. Различите околности и чиниоци данас као да потискују посвећеност мајке деци и слабе „везаност детета за мајку”?

Али и данас живе народне пословице: „ Брез квочке пилићи брзо пропаднеду” или „Деце и чаша у кући никад млого” (Из необјављене збирке мр Бошка Брзића настале углавном у Ковиљу).

ХРИСТОС И ДЕЦА

Читајући изнова, после више од двадесет година, чланак *Христос и деца* о. Иринеја схватио сам да је кључна мисао за оно што ја желим да истакнем Христов налог за *обраћењем* изражен у Јеванђељу по Матеју: „Ако се не обратите и не будете као дјеца”. Десио се јединствен, ако се може тако рећи, светотајински сусрет Христа са децом. Тежину и далекосежност овом психолошком захвату свакако даје оно што преображај омогућује – улазак у Царство небеско (Мт. 18,3). Обраћење је ново рођење, посвећење, „динамичан процес спасења” (Сремац, 2007; 83).[6]

Просто је невероватно да ниједан хришћански педагог до Марије Монтесори, толико векова откако су ове светотајинске речи записане, није приметио њихову превратничку улогу и далекосежне консеквенце. Можда баш стога што су тако радикалне и у правом смислу револуционарне.

[6] Штета што се ова одлична студија о конверзији не бави Христовим налогом одраслима: *Будите као деца*, можда најважнијим видом обраћања.

Не само за хришћанску него за сваку педагогију важно је уздизање бића детета. Спаситељ „обајвљује нечувену и за такозвани „здрави разум" непојамну истину: да бисмо уистину духовно одрасли и сазрели, треба да на известан начин поново постанемо деца" (Буловић, 1984; 112).

Сергеј Аверинцев је још експлицитнији: „Све уобичајене вредности су преокренуте... Не треба дете да учи од одраслих – одрасли треба да уче од деце, да се изједначе са децом, **да се обрате,** да се врате ономе од чега су се одвојили излазећи из детињства" (према исто, стр. 113–114).

Уколико читаву ствар посматрамо педагошки, однос одраслих и деце најодлучније и најрадикалније је схваћен у Христовом одговору – опомени апостолима, поруци коју хришћанска теологија и педагогија нису домислиле ни данас: „Ако се не обратите и не будете као дјеца, нећете ући у Царство небеско" (Мт. 18,3). Марија Монтесори је схватила (1936) о чему се ту ради: „Одрасли се и даље баве само преобраћањем детета, представљајући сами себе као пример савршенства. Чини се да је та страшна слепоћа одраслих неизлечива. Мистерија људске душе. Та је слепоћа универзални феномен, стар колико само човечанство" (Монтесори, 2003а; 283). Није ми познат педагог или психолог који је тако озбиљно приступио истраживању ове „мистерије људске душе".

Ерих Фром препознаје у Христовим речима указивање на *целовитост* дететовог доживљаја света. Он сматра да је та идеја „нашла јасан израз у Старом завету, где се, по библијској причи, човек нашао у стању неиздиференцирног јединства у Еденском врту", који напушта. Тада почиње људска историја. Човек је приморан да гради „нову хармонију засновану на потпуности и савршенству разума" потпуно развијеног човека. Тако је човек „опет постао дете, али је ипак прерастао детињи узраст", сматра Фром.

Царство небеско Господ Христос је наговестио као *могућност* која ће постати стварност за оне који се преобрате и буду „као деца".

Према Фрому, „морамо поново постати деца како бисмо искусили неотуђено, стваралачко поимање света; међутим, постајући опет деца, ми, истовремено, нисмо деца, већ... одрасли људи" (Сузуки/Фром, 1977; 250).

Марија Монтесори тумачи Христове речи *педагошки*, а Фром психолошки. Да ли је *суштина* Христовог налога у дубокој психологији и педагогији? *Није!*

Спаситељ света обраћа се својим ученицима упозоравајући их да је *дете* мера савршености коју треба достићи да би се заслужио живот вечни. Испуњење тог услова је у свачијој моћи: дете је, дакле, „мјера раста пуноће Христове" (Еф. 4.13).

Да ли је Христос заиста то желео да каже?

Указао сам на наведене Христове речи на Сабору психолога 1979. године. Данас, после три деценије, мислим да те речи нису значајне зато што на

оригиналан начин изражавају дубок психолошки и постпедагошки увид, него зато што величају дете као меру *спасења.*

Освешћивање „неизлечиве слепоће одраслих, „универзалног феномена старог колико и само човечанство", „мистерије људске душе" – спречиле су патријархална и педагошка свест.

Марија Монтесори као да је то знала, па ће на крају предавања „о припреми Монтесори васпитачице" изрећи нешто, како сама каже, што „није молитва него пре подсетник, нека врста програма", у ствари молитвеног програма: „Помози нам, Боже, да проникнемо у тајну детета како бисмо могли да га упознамо, заволимо и служимо му према законима Твоје правде и у складу с Твојом божанском вољом" (Монтесори, 2003; 356–357).

Значи, она која је посветила свој живот „тајни детета" и „мистерији људске душе" није могла без обраћања Богу за помоћ да пред будућим васпитачима сведочи о томе шта је живот посвећен деци.

Марија Монтесори суочавала се са бројним „слепоћама одраслих" и разобличавала их, док је за поменуту „мистерију људске душе" говорила да је – „неизлечива". Шта то значи? Неспоразум између деце и одраслих је „универзални феномен", то је „страшна слепоћа". Упркос томе, будући надахнута Јеванђељем веровала је у могућност обраћања одраслих. Наравно уз Божју помоћ. У дејство се ставља и дете – као *врело љубави* чија је улога у мењању постојећег незаменљива.

ИСКУСТВО У ОДНОСИМА С ДЕЦОМ

Надам се да неће замерити његово преосвештенство, владика Иринеј, ако подсетим на његово прво предавање из православне веронауке, ваљда крајем осамдесетих у Новом Саду. На том предавању било је и деце којима се владика посебно обратио. Кад смо потом разговарали, приметио сам да је то било *антипедагошко* обраћање деци. „Ја не знам шта је то", тихо је рекао Владика. Заиста, тако је са многима (оснивач удружења *Пријатељство са децом* рођен је 1947). Како бисмо другачије кад живимо у постмодерном времену!

Таквим стремљењима постаје близак свако ко је са одушевљењем упијао хуманистичке идеале професорке предшколске педагогије Санде Марјановић, подржао покрет за дечја права, суочио се с равноправним и партнерским односима деце и одраслих, који се све више шире и у нашој средини.

Уколико тачно разумем сва ова струјања, рекао бих да се далекосежни значај поменуте Христове поруке може схватити тек у светлу постпедагошког схватања *нових односа* са децом. У тој перспективи је заправо настало и упозорење Марије Монтесори. Има смисла овде се питати: ако заиста васпитање из наших живота и живота деце полако нестаје, а деца расту у породици и

школи без васпитања, да ли је, упркос свему, могуће аутентично *хришћанско* васпитање? Јесте, могуће је!

Хришћанско васпитање је могуће у патријархалним породицама. Данас је, међутим све мање грађанских бракова, а породичне заједнице су одавно у кризи, пре него васпитање или заједно с њим. Нестали су заувек патријархални односи у породици и друштву. Ту и тамо постоје патријархалне породице, али као социјално-историјска појава.

У породици која жели хришћански да живи, данас није могуће другачије него неговати равноправне, а не патријархалне односе са децом. Али треба имати у виду да није могуће живети истински равноправне односе у породици уколико такви односи не постоје у друштвеном окружењу.

Афричка пословица каже: „Потребно је цело село да би се васпитало дете". Остаје нам старо искуство мудраца и духовника: Једино што можете променити, то сте ви сами!

У *ризичном друштву* распада се институција родитељства у сукобу материнства и очинства, а брак се може одвојити од сексуалности и родитељства. Бек сматра да услед мноштва различитих форми заједничког живота, као алтернатива браку, „више није јасно да ли се човек венчава, када се венчава, да ли заједно живи, а не венчава се, венчава се, а не живи заједно, да ли прихвата и подиже дете унутар или изван породице, са оним са којим заједно живи или са оним кога воли, а који живи са неким другим, пре или после каријере или услед ње" (Урлих Бек, 2001, према: Новаков, 2011; 23).

Ако је наведена анализа породице из књиге *Ризично друштво* тачна, а наведена је у студији о „положају мајке у селу" (и то војвођанским селима!), родитељи и деца одиста се налазе у *постмодерном стању*. У таквој ситуацији не може се ништа значајно променити поправљањем односа са децом. Неопходна је коренита промена друштва, друштвеног система!

„Пресудни значај у објашњењу промена које се задњих деценија одигравају у структури, облику и функцијама породице многи аутори приписују процесу индивидуализације", који је постао „аутономна погонска снага друштвене и породичне трансформације" (А. Милић, према: исто, стр. 27). Дакле, „слаби осећање заједништва и индивидуалне разлике постају све значајније" (исто).

Ови дубински процеси у друштву најчешће су повезани с нужношћу појаве *нових, равноправних* односа између родитеља и деце.

Савремени родитељи су збуњени саветима о нези и васпитању деце. Традиционални принципи одгајања су одбачени, а нови су се свели на рутинске полуистине стручњака за „правилно" одвијање свекодневног живота. У новије време негује се култ аутентичности, тј. изражавања и подстицања спонтаних и искрених осећања. Уместо да преносе етичка начела и усмеравају своју децу, кроз ограничавања и дисциплину, родитељима се саветује емоционално ослобађање као „виши облик свести".

Уколико мајка прихвати ове и сличне норме, она постаје „претерано брижна, а емоционално хладна... нарцистичка личност. Она је производ колико одсутности оца из породице толико и губитка ослонца у традиционалним нормама...” Губитак аутентичних и спонтаних односа у друштву и породици управо кулминирају „култу спонтаности”.

Тако тај култ „добија и тржишну вредност. Он је, међутим, својеврсна маска за нарцистичко велико Ја!, маска која се уклапа у помодно одбацивање традиције у васпитању” (Трипковић, 1997; 77).

Родитељи постају плашљиви, забринути и испуњени сумњама. Страх од будуће штете гуши „просту и природну срећу...” (исто, стр. 78). Или, како рече Бертранд Расел: „Родитељство које је некад било у знаку вршења моћи, постало је плашљиво, забринуто и испуњено сумњама” (према: Новаков, 2011; 136).

До тачног разумевања оног што нам се дешава данас, потпунијег саморазумевања и одговарајућег опредељивања, избора средстава и путева смисленог делања не мора се доћи тако што се иде трагом **антипедагогије**.

Услед различитих психосоцијалних баријера у свести одраслих, али и деце, а ради целовитијег, филозофски утемељеног односа, писац *Антипедагогије* (Браунмил, 1983, 4. изд.) препоручује, заједно с Маргарет Мид, да још нерођена деца „постану симбол будућег живота” (упор. „Гледишта”, 1987/7-8, Лебоаје, 1989, према: Граорац, 1995; 209).

Познати критичар антипедагогије (Ј. Оелкес, 1985) сматра да се у 20. веку догодила редукција педагошке аспирације и свих важних намера на „општење”, „дијалог” или „партнерство”. До ове појаве је дошло вероватно услед општег вредносног релативизма и несигурности одраслих у обраћању деци (М. Мид, према: Граорац, 1995; 215). То су потврдила истраживања код нас (нпр. А. Марјановић, 1987).

Међутим, усмереност на „партнерство” у људском односу не сматра се ни код нас „редукцијом”. Напротив, пре представља настојање да се препознају и подстичу *суштински* формативни чиниоци у породици, вртићу и школи. Јер неспорно је да *однос* формира личност детета.

За Роџерса идеалан однос је „интензиван, личан, субјективан ... однос човека према човеку” (1985; 143). Та пуноћа доживљавања, „слична трансу”, којом се препуштамо са другом личношћу, сама је себи циљ. Највећа награда је што такав однос омогућује да се оба учесника упусте „у процес настајања” (исто, стр. 157).

Такву врсту опхођења и размене доктор Јеротић назива „егзистенцијална комуникација” (1974; 93).

Навешћу пример можда баш такве „комуникације” из истраживачког искуства постмодерног педагога Хубертуса фон Шонебека.

„**Анди (7 год.)** плаче. Ми смо у шаторском кампу, ја сам дошао у посету. Познајем је тек пар сати. Нема никог у близини. Клекнуо сам пред њом, она

је стала три корака даље. Држала је руке на лицу, погледала тамо-амо и плакала. Сасвим сам концентрисан и отворен, *чујем је и налазим простор у себи* за њене сузе, говорим јој очима: 'Здраво Анди. Ја те схватам, имам места за твоје сузе, можеш ми испричати свој бол.'

Она се полако приближила мени, стајала, гледала доле и плакала. 'Можеш доћи да те загрлим. Али можеш и ту остати, а ја ћу да те гледам.' Рекао сам јој својим очима оно што сам осећао. Онда сам јој пошао у сусрет, а она је кренула према мени. Изненада је наишла руководилац групе и одједном све уништила: 'Ко то плаче?', узела је Анди за руку и увела је у шатор.

Ја сам остао напољу пун бола, пун бола за овакве одрасле" (према: Граорац, 1995; 226).

ЛИТЕРАТУРА

1. Буловић, М., *Христос и деца*, „Православни мисионар", бр. 3, 1984.
2. Граорац, И,. *Васпитање и комуникација–могућности освешћивања педагогије*, МС, Нови Сад, 1995.
3. Зборник текстова за спремање испита из Породичне педагогије, прир. И. Граорац, Виша школа за образовање васпитача, Нови Сад, 1999.
4. Јеротић, В., „Брак и породица", у: *Хришћанство и психолошки проблеми човека*, Богословски факултет СПЦ, Београд, 1997.
5. Јеротић, В., *Новосадски разговори*, Арс Либри, Партенон, Београд, 2010.
6. Јеротић, В., *Изазови хришћанства у 21. веку*, Драслар партнер, Београд, 2011.
7. Ломпар М., *Дух самопорицања–прилог критици српске културне политике*, Орфеус, Нови Сад, 2011.
8. Марјановић, А., *Теоријско–методолошка питања у пројекту „Антологија традиционалних игара*", „Предшколско дете", бр. 4, 1985.
9. Марјановић, А., *Одабране расправе и чланци*, „Предшколско дете", бр. 1–4, 1987.
10. Миодраговић, Ј., *Народна педагогија у Срба*, Београд, 1914, 2009.
11. *Могућности смисленог живљења у дечијем вртићу*, Зборник радова, приредио: И. Граорац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад, 2013.
12. Монтесори, М., *Упијајући ум*, ДН Центар, Београд, 2003.
13. Монтесори, М., Дјете–тајна дјетињства, Наклада Слап, Загреб, 2003а.
14. Новаков, М., *Породични и друштвени положај мајке у селу*, Пољопривредни факултет, Нови Сад. 2011.
15. Роџерс, К., *Како постати личност*, Нолит, Београд, 1985.
16. Сегалан, М., *Социологија породице*, Београд, 2009.
17. Сремац, С., (2007): Феноменологија конверзије, ООЕИР, Нови Сад, 2007.

18. Требјешанин, Ж., (1991): *Представа о детету у српској култури*, СКЗ, Београд, 1991.
19. Трипковић, Г., *Материнство*. *Културни образац Срба*, МС, Нови Сад, 1997.
20. Хоркхајмер, М., *Традиционална и критичка теорија*, БИГЗ, Београд, 1976.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Заједнички рад и игра деце и одраслих у традиционалној сеоској породици имају значајну улогу. Јер је „данас као и у минулим временима најважнији, а уједно и најтежи задатак у одгоју детета –помоћи му да нађе смисао живота" (Бетелхајм, 1979; 17). *Покушајте да разговарате са старијим и млађим људима о својој породици и њиховим породицама, о окружењу, о игри и раду у њиховом детињству. Може ли се нестваралачким, рутинским, присилним радом осмишљавати живот?*

2. Да ли је потребно да српска породица и данас чува и преноси националне митове и језик на нове нараштаје, да предупређује „дух самопорицања" и негује „аутентично српско становиште" (М. Ломпар, 2012). *Посматрајте и анализирајте породице у свом окружењу – шта чине или не чине у том погледу?*

3. Васпитачи на селу, посвећени свом позиву, раде на ревитализацији породичног живота. Користите студију Гордане Трипковић *Материнство* и студију Марине Новаков*, Породични и друштвени положај мајке на селу*, у пројектовању и оживотворењу „вртића као породичног центра".

Гордана Трипковић

СВАКОДНЕВНИ ЖИВОТ ГРАЂАНСКЕ ПОРОДИЦЕ: МАЈКА И ЊЕНА ДЕЦА (1997)

Слика мајке у часопису „Женски свет" скицирана је кроз неколико њених односа унутар породице: однос према деци, посебно женској, а посебно мушкој; однос према мужу; на крају, однос према себи као жени, домаћици и свом материнству. Будући да се део жениних обавеза умањује због смањеног рађања, лекарске неге деце и ширења образовних установа, енергија жене-мајке усмерава се на васпитање деце.

Ево како изгледа мајка у окружењу своје деце у грађанској породици, према опису из поменутог часописа: „Кад год је била окружена децом својом, она је следећи начин васпитања употребљавала: Једном је детету дала у руке цртанку да црта, другом да рачуна, трећем да испише што а најмлађој ћерци својој, која још није била за школу, даде дечију играчку са дрвеним фигурама да зида цркву. – Затим им строго припрети, да који год не изврши свој посао, би ће кажњен. – Деца, навикнута на послушност и убеђена у томе да ће их у случају непослушности одиста постићи казна, врше свој посао сви по реду савесно, мирно и марљиво. Мати пак мирно је могла и без узнемиравања свршити свој рад, тек кад и кад бацила би свој поглед на децу да се увери раде ли сви одређени им посао, по томе би час једно час друго лепим речима ободрила на истрајан рад, показала би им њиме своје интересовање за њих и симпатију".

Нова идеална мати би, према саветима женског часописа из 1886, мало шта у дечјем понашању требало да препусти случају. Надзор почиње усмеравањем дечјег занимања. Неконтролисана игра и доколица нису пожељне. Мајчина пажња замишљена је као свеобухватна: од стицања основних хигијенских навика, преко стицања знања, до развијања одређене врсте односа међу браћом, сестрама и ширем сродству. Све треба да буде усмеравано с мајчине стране. Ово особито у вези са будућим позивом за дечаке, као и будућом улогом мајке и домаћице за девојчице.

Природа њене везе са децом постаје нарочито интензивна у припремама за будући позив. Мајка треба да их навикава на одређени ритам рада и одмора, да створи преко потребну равнотежу између воље за рад и одбојности према њему. У прилозима се често говори о „вредноћи" коју она треба да развија код своје деце. Дете треба непрестано „задржавати" у раду и нипошто га не пуштати да „блене".[1]

На којим „врлинама" се инсистира и шта се све мора развити код деце? Мајка има неколико задатака које треба да оствари. Најчешће се наводи формирање навика у погледу општег односа према раду и животу: вредноћа, примеран живот, уредност, чистоћа, штедљивост; затим тежња ка усавршавању сопственог понашања: кроткост, разумност и благост – особито за женску децу; надаље, учвршћивање у вери: истрајност, скрушеност, побожност; и на крају, неговање колективистичког духа у односу према другима, борбености за националне идеале, као и милостивости и способности да се саучествује у судбинама других људи.

Основни принцип дечјег васпитања је навикавање на послушност и, нарочито, настојање да се добијени задаци извршују, „уделотворе". Да би то успела, мати мора и сама бити савесна и марљива. „Несавесна", „мека" и „нехатна" мати не може бити пример за децу. Она није ауторитет за децу, није у стању да улије страх и побожност, као и да формира „слободну, својевољну" покорност и послушност.

Да би постигла задате циљеве, мајка има на располагању казне. Казне нису јасно дефинисане и готово нигде нису наведене врсте казни које мајка треба да примени. У једином прилогу, у коме се расправља о казни и кажњавању деце, не говори се ни о чему другом осим о физичкој казни. У њему се залаже за блаже физичке казне, те изгледа да је мит о „батини која је из раја изашла", барем у тадашњој теорији васпитања, већ излазио из моде као казнена мера. „Ударце по глави, чупање, вучење за уши" треба изоставити. Казне се примењују све до четврте или пете године, до појаве стида: „Васпитавати не значи ништа друго него упућивати и присиљавати децу да присвоје оне особине и навике, које се нама старијима чине, да су за живот, за друштво потребне, за душу и срце погодне и за карактер упутне."[2]

Мајка би требало да се без ограничења уплиће у међусобне дечје свађе. За разлику од савремених педијатријских схватања, у другој половини прошлог века било је, изгледа, пожељније да мајка у тим сукобима деце игра активнију улогу – улогу помиритеља и судије: „Ако се са другом децом игра, онда само пази да се не отимају, не туку, не псују, не свађају, него да се слажу

[1] „Женски свет", 1901, стр. 83.
[2] „Женски свет", 1886, стр. 70.

и једно другом помажу, да чине услугу и да се веселе." Овај коментар је део чланка под називом: *Како се навикну деца раду и вредноћи*.[3]

Поставља се питање да ли се у расправама о васпитању које су вођене у наведеном часопису из друге половине XIX века могу запазити такве новине да се може говорити о радикалним променама у традиционалном културном обрасцу односа мајка–дете? За ове расправе карактеристично је уверење, попут уверења Русоа и Доситеја, да *се мора*, *да ѿреба*, направити заокрет у односу на традицију. Сигурно је само да ове расправе почивају на претпоставци да су последице мајчиних поступака предвидљиве и извесне, те да могу бити контролисане и усмераване.

Грађански свет, или индустријско друштво у настајању, тежи да унесе свој ред у овај однос. Чини се да се највећа промена огледа у томе што се правила која се тичу скупине мајке са децом („нејач") квантитативно повећавају. Наиме, ова група унутар грађанске породице постаје особито значајна и сви би хтели – популисти, народни учитељи, лекари – да се односи у њој нормирају и уреде. Тиме се, по свој прилици, смањује сфера спонтаности у тој групи. Тако се одређени број прилога просто обрушава на претпостављену, политичким речником речено, демократичност, па и анархичност у односу мајке и деце унутар традиционалне патријархалне породице.

Посебно је на удару изражавање мајчине љубави. Типични су текстови као онај под насловом *Децу не ваља мазиѿи.* У њему су садржани овакви ставови: „У васпитању наше деце повлачи се једна махна кроз све друштвене слојеве, која нам многу кућу сатре и многу породицу унесрећи. То је мажење и попуштање деци док су мала... Наше матере хоће у томе најлакше да греше, јер су сувише милостиве. Нема ваљда ни у једног народа тако милостивих матера као у нас."[4]

Распрострањено је уверење да сувишно попуштање деци води њиховој осионости и великој ојађености родитеља због тога. Под старост родитељи морају да трпе своју хировиту децу. Мајке се прекоревају због своје „милостивости" и угађања деци. Препоручује се да их од малена треба навикавати на уредност и послушност. Зато мајка мора да се лиши такве врсте материнске љубави која губи из вида свако „више гледиште". Претерана нежност" и „поводљивост за неспутаним осећањима" су „дивљи изданци величанственог осећаја материнске љубави" које треба сузбити.[5]

Судећи по малом броју прилога који говоре о оцу, деца у грађанској породици упућена су готово искључиво на мајку. Отац нема великог удела у васпитању и нези деце. По томе је ова породица слична традиционалној аграрној породици или војној породици. Женин традиционално уређен однос

[3] „Женски свет", 1892, стр. 148.
[4] „Женски свет", 1886, стр. 70.
[5] „Женски свет", 1886, стр. 41–44.

са децом настоје да преуреде анонимни и утицајни саветодавци изван породице и сродничког система. Они је подстичу да заузме одговарајућу улогу, која би била примеренија новим условима градског живота и слоја који жели да напредује на друштвеној лествици.

За грађанску породицу предност имају изванпородични ауторитети, као што су штампа, књиге, ауторитети из света науке и књижевности, локално јавно мњење које се, у различитим слојевима, формира на „журкама", „нобл" и „пургерским" баловима.[6]

Они подстичу жену да заузме улогу нове идеалне мајке. Однос између мајке и деце постаје предмет контроле изванпородичног круга и навика окамењених у традицији. У погледу статуса, мајка се у грађанској породици, барем делимично, ослобађа традиционалног изједначавања са децом. Она сада над њима доминира, *тежи да управља њиховим животима, образује их и брижљиво припрема за свет изван породице.* Њено понашање и даље није аутономно, мада је у извесној мери мање зависно од контроле мужа, свекрве и непосредних сродника.

Нормативни модел мајке сада образује и намеће не само породица и усмена традиција већ и притисак јавног мњења, поготово штампе. Кроз штампу се пропагирају назори о улози мајке у породици. Најпре о пожељном односу према осталим члановима породице, највише према деци. Сугеришу се нови мотиви који се везују за материнство, у које се сада убраја не само рађање већ и нега и образовање деце. По први пут се истиче и проблем (не)равнотеже улога које жена има. Увиђа се да уравнотежење њених улога није ни спонтано ни аутоматско. Дете и даље остаје центар женине интересовања, а однос мајка–дете основа емоционалног склопа породице.

Социјални статус грађанске породице рефлектује се на промене у моделу мајчинског понашања. Овај модел је сада подвргнут одређеном програму и извесној економији поступака, дакле рационализацији у Веберовом смислу. Циљ материнства јасније је дефинисан: више није пресудан број деце, већ је најважније да деца остану у животу и буду васпитана на одређен начин, прилагођен захтевима индустријског друштва у настајању. Друштвена промоција деце је мерило женине сопственог успеха.

То се разликује од првобитне равнотеже односа мајке и деце у традиционалној, руралној породици, за коју се веровало да почива на мајчином „меком" и заштитничком односу према деци. Онако како га је видела и описала сеоска учитељица Драга Гавриловић у књижевном делу *Девојачки роман*, објављеном у листу „Јавор", 1899. године. Мајка је у њему описана као жена којој се „срце потпуно слагало" са захтевима деце, али њено осећање саучешћа са децом доводи је у сукобе с мужем који нема пуно разумевања за жеље деце, особито за њихове одлуке о томе с ким ће склопити брак и

[6] „Женски свет", 1896, стр. 163.

који позив ће одабрати. Тај претпостављени блиски контакт мајке са децом је, барем делимично, проказан и оспорен у представи о новој грађанској породици.

Хаотично или систематски, наметало се и развијало уверење да се у таквом типу породице стварају самовољна, јогунаста деца, која се тешко уклапају у свет изван породичног и сродничког круга, и која су, стога, неупотребљива за тип колективног рада који захтева индустријско друштво.

Тешко је установити колико је пак заживео *тип амбициозне мајке* чија је похлепа и њену сопствену децу подредила јавном успеху. Случајеви претенциозних и славољубивих мајки су вероватно били присутни у реалности. Такав закључак би се могао извести на основу чињенице да се, посебно у последњој четвртини 19. века, у наведеном часопису намењеном жени и породици појављују и прилози у којима се, додуше на карикатуралан начин и полуиронично говори о том, новом типу.

Тако се поводом „гласовирске заразе", тј. моде девојчице у грађанским породицама да уче да свирају клавир, пише као о нечему непотребном и претераном. Наиме, деца из добростојећег грађанског сталежа су се, без обзира на наклоности и жеље, обавезно давала на учење клавира. Прилог о „гласовирској зарази" упозорава мајке да су оне криве за узалудне муке својих кћери. Није, међутим, реч само о бризи за детињу срећу, у коментару овог чланка исказује се и бојазан да ће касније тако образоване жене бити неспособне да се уклопе у породичне улоге, то јест у улогу мајке и домаћице. Не само музичко већ и свако друго образовање сматра се опасношћу за традиционалну улогу мајке и домаћице.[7]

Да ондашња средина није имала много разумевања за образовање женске деце, због наводног занемаривања породичних обавеза код образованих жена, сведочи знаменита песникиња Милица Стојадиновић Српкиња својим животом и у једном писму из 1862. године, обраћајући се пријатељу, Ђорђу Рајковићу. Она каже да „актери" ни код „изображени" народа нису цењени, а „код нас ни толико" (писмо је објављено у листу „Јавор" 1889).

Преовлађујући ставови изражени у часопису „Женски свет" 1886. године показују да је традиционална равнотежа женини ванпородичних и породичних улога нарушена могућношћу да жена стекне образовање. Наиме, сматрало се да није пожељно нарушавање постигнутог „склада" њених улога, у којима су доминирали женини породични послови. Очување породице и домаћинства сматрало се њеним примарним задатком.

Образовање жене требало је да има ограничен циљ – да она зналачки и самостално васпитава децу, одлучује о казни и награди за њихове поступке, процењује њихову способност и успех. У том смислу, чести су били овакви

[7] Видети књиге: В. Стајић, *Грађа за културну историју Новог Сада*, Нови Сад, 1951; М. Ердујхељи, *Историја Новог Сада*, Нови Сад, 1894.

ставови: „Главно поље женскога рада је кућа. Кућа је женски свет. Онако и наш народ каже: кућа не стоји на земљи, него на жени. Без жене нема куће, ни породице, нема друштва ни државе; она је мати свију и чувар њихов. Женске су природом одређене да буду домаћице, супруге, матере, да воде кућу, да буду другови и помоћници мужева, да отхране и васпитају децу своју."[8]

Свако образовање женске деце које не служи домаћинству и породици схватано је као „трошак" који може да постане погубан за породицу. Исказивана је велика опрезност према новом маниру – да се образују жене, па чак и осуда те нове навике код градских слојева. Улога мајке-домаћице била је обавезна за жену и обухватала је послове као што су кување, прање, пеглање, шивење, вођење трошкова домаћинства, набавка исхране и одеће, неговање старих чланова породице и болесника, као и прибављање лекова. Мислило се да је за ту улогу довољна и виша девојачка школа.

Уобичајено је било да се кћери малих чиновника и занатлија после завршетка више девојачке школе, у петнаестој или шеснаестој години, враћају породици родитеља. Ту, у својој кући, уче се домаћим пословима, помажући мајци, особито негујући млађу браћу и сестре.

Девојке из „бољих фамилија" одавале су се пак „беспосличењу". Оне се уче цртати, моловати, свирати, певати и француски говорити: „Лети иду у шетњу, а зими читају романе". Оне немају „озбиљног" посла и њихова „фантазија подивља". „Науке", то јест образовање жене за изванпородичне улоге, одржавају жену на висини „моралних закона", тј. служе учвршћивању њених назора, изграђености личних ставова, али су потпуно некорисне и доводе до пропасти уколико се косе са интересима куће – ако се жена њима служи за свој сопствени напредак, а на уштрб потреба чланова своје породице.[9]

Анонимни аутори оваквих прилога наслућују драму у животу жене са стеченим образовањем које може сметати њеном дому. Они указују на опасност од сукобљавања породичних и ванпородичних улога. Тај сукоб може водити дубоком расколу у женским животима. Најмање што се захтева јесте да женска деца, због образовања, не би смела да буду изузета од кућних послова. Породичне дужности и занимања морају бити изнад стручног образовања. Јавно мњење не само да изражава бојазан да ће ћерке бити неприлагођене за обављање родитељске и традиционално схваћене женске улоге већ их и оптужује, а често и осуђује, за распад брака и породице.

У прилогу који је преведен с немачког, препознаје се сугестија да школоване кћери буду очева брига. Отац одлучује да ли ће његова образована ћерка ићи даље у школу, или ће се вратити у породицу. Образована млада жена је пред дилемом: може да настави учитељску школу или да се врати у дом свога

---

[8] У прилогу о „гласовирској зарази", између осталог, пише и следеће: „За то матере (јер обично ви стајете за тим, да вам кћери уче свирати) добро пазите, има ли ваше дете дара за то...", „Женски свет", 1886, стр. 15.

[9] „Женски свет", 1886, стр. 67.

оца и припрема за удају. Уколико, у договору са оцем, одлучи да се врати у кућу својих родитеља, одмах прихвата домаће послове. Према том преводу, отац би требало да јој изда овакву наредбу: „Кћери моја, од сутра у име божје устајаћеш сваки дан у 6 сати, па ћеш помагати слушкињи у припремању соба...". Осим тога, саветује се оцу да плати рад своје ћерке, да би се створила уштеђевина за њену удају. Мада остаје непознато колико је очева прихватило овај последњи савет немачког писца, само појављивање тог превода значи сугестију која вероватно одудара од дотадашњих навика у односу према раду у домаћинству.

Отац се ипак не сматра главним васпитачем своје деце: „Трајан и одсудан уплив на децу нема отац него мати." Отуда се наглашава одговорност мајке: „Отац већ својом мушком озбиљношћу не може да разбуди у деци толике љубави и оданости, коју мати може својом благошћу и милошћу, па та материнска благост и милошта привлачи дечје очи и срце, тако да се приметило, да сва деца, а особито синови, присвајају материне врлине и мане... За то треба матере увек да имају на уму, тај уплив што га има на деци њихов примеран живот, њихова вредноћа, њихова уредност, чистота, штедња, па да свагда с таким примерима излазе пред децу особито мушку, јер мушка су деца више одана матерама него очевима."[10]

Чврстина везе између мајки и синова уграђена је у грађанску породицу колико и у и војну и ратарску. Изражена је претпоставка да је идентификација синова са мајком већа него са очевима: „Материнска љубав толико занесе децу, особито синове, да их успомена њена загрева у најдубље дане и сматрају матере само са те лепе успомене за највеће светиње. Част материна светија је деци од своје части и свагда ће наш син полетети у освету за одбрану части матере своје, него за своју част."[11]

Уз мајчину помоћ син се успиње и на друштвеној лествици, али његова нова породица може мајку и да одбаци. На проблем одбацивања мајке у старости од њене деце, посебно од синова, указује чланак из 1894. под називом „Материна љубав". Он је дат у облику приче о сиромашној удовици која успева да однегује јединца сина коме се једино и потпуно посветила. Син постаје, према идеалима тога доба, државни чиновник и, уз мајчин благослов, жени се ћерком свога шефа. Једини и подразумевајући услов ове брачне везе, која очигледно крунише синовљев успех на послу, јесте да заборави обавезе према својој мајци. Син би, вероватно, овај услов прихватио и тако мајку жртвовао због свог успеха. Наук приче је дат у срећном епилогу ове замишљене животне историје. Снаха се не одриче своје свекрве, прихвата је и ослобађа свог супруга осећања кривице и дилеме да ли да остави мајку или не. У стварности пак, вероватан крај приче би пре наговештавао проблем не-

[10] „Женски свет", 1887, стр. 140.

[11] „Женски свет", 1888, стр. 101–102.

збринутих, старих родитеља које породични круг градске куће нагло оставља без очекиване пажње и мирне старости.

Према прилозима из овог часописа, однос мајке и њене женске деце је најважнији са становишта припреме те деце за будућу улогу супруге, мајке и домаћице. „Примећено је", упозорава прилог „Женског света" из 1892, „да ћерке вредних матера нису најбоље домаћице." Он опомиње мајке да што раније „увлаче кћери своје у практичне кућевне послове". Доцније се њихове ћерке све теже прилагођавају послу. „Посао у руке нашој женској деци", то је credo женског васпитања израженог у овом часопису. У статусу и судбини ћерке пресудан је углед њене мајке. На сликовит начин о томе говори једна од пословица наведених у поменутом часопису: „Гледај коњу јел' дебела врата, а девојци каква јој је мајка".[12]

Васпитање женске деце мора бити религиозно, православно. То је особито важно због образовања у страним заводима, тзв. клостерима. Српски родитељи клоните се страних женских завода да се не би угасило кандило православља – позив је пун патетике објављен на страницама „Женског света" 1898. године.

Сличне интонираности су и стихови које аутор с потписом „Марија" посвећује својој ћерци: „Ако те кадгод срећа омане; са пута твога цвећа нестане; Не роптај, нит' куни удес црни; Не клони духом, нити посрни; Не заборави Српкиња да си; И буди скромна, то Српкињу краси; Српски сноси јаде, српски певај; Српски, кад буде, гаји нараштај." Стихови су објављени у истом часопису 1896. године.

Индивидуалне и материјалне вредности, као што су стицање и штедња, постепено добијају превагу у односу на духовне и колективне, као што су васпитање у религиозном духу и подређеност сопствених интереса заједничким. Један коментар из „Женског света" 1903. недвосмислено потврђује одступање од основних вредносних опредељења датих у уводнику часописа: „Но као што је познато, данас се не гледи *какав* је ко, него *шта* има и шта привређује. Материјални положај даје данас човеку већу вредност у друштву и од моралне висине. Не би требало да је тако, ал шта ћемо, морамо признати да је тако. Кад су таке прилике настале, онда се морамо бринути да спојимо све те врлине у деци нашој, да су просвећена, морална, радена и штедљива." Мати је та која пресађује како моралне тако и привредне врлине на млађи нараштај.[13]

Основна економска функција жене може бити постигнута, сматра се у овом часопису, помоћу знања и вештина као што су кување, шивење и прање, дакле у оквиру домаћинства. „Кућарство", „домазлук" почива на жени. Међутим, добре и практичне газдарице су веома ретке, сматрају писци прилога о

[12] „Женски свет", 1888, стр. 101–102.

[13] „Женски свет", 1886, стр. 146.

привредној страни породичног живота. Нарочито у варошима. Зато варошки домови пропадају и популација у њима слаби.

Непознати члан добротворне Задруге Српкиња Новосаткиња, једне од четрдесет које су крајем 19. и почетком 20. века, функционисале на територији коју су насељавали Срби у Војводини, сматра да мајке и домаћице нису у стању да своје ћерке саме науче домазлуку. Задруге преузимају на себе дужност да подучавају теоријском и практичном кућарству. Осим тога, по угледу на слична удружења жена код припадника других нација, Мађара на пример, организују се и неки послови за тржиште, што је вероватно доприносило већем благостању породице и независности жена у економском погледу.[14] Уколико се пак жена опредељује за рад изван куће предлажу се нека занимања у вези с гајењем деце, као што су: васпитачице, чуварице, малодечије учитељице, школоване бабице, дворкиње и болничке неговатељице.[15]

Ставовима о браку и положају жене у њему придата је мала пажња у овом часопису, у односу на друге женине улоге. Приметно је залагање за моногамију и полно уздржавање мушкараца пре ступања у брак. Брак треба да буде склопљен из љубави. „Еманципација жена" помиње се први пут 1886. године. Писац чланка сматра да је ова реч „злокобна" зато што је погрешно схваћена. Она је схваћена као међусобно супротстављање полова, које може бити штетно. Будући да, према овом аутору, силе диктирају односе између полова, још ће много времена проћи пре него што се између полова успостави равнотежа слободе и реда. Равнотежа у породици могућа је тек обостраним прихватањем материнства за основу добрих међусобних односа супружника. Жена ће стећи достојно место рађањем деце.

Инсистира се на материнству. Материнство је врховни принцип коме су подређени полни и сви други породични односи. То показује следећи цитат из чланка под називом „Одношај слободе и реда у друштву": „Али сваки муж, који жели срећу у породичном животу нека запамти *да жени као матери човечанства припада најдостојније место у друштву, а жена нека схвати свој узвишени позив, па нек створи мужу свом на земљи рај, а друштву нек однегује племените синове и кћери.*"[16]

[14] „Женски свет", 1903, стр. 82.

[15] „Женски свет", 1903, стр. 82-83.

[16] Прилог је објављен у „Женском свету", 1886. године.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Нова идеална мати, према саветима женског часописа из 1886. године мало шта у дечјем понашању требало би да препусти случају... Мајка има неколико задатака које треба да оствари. Најчешће се наводи формирање навика у погледу општег односа према раду и животу: вредноћа, примерен живот, уредност, чистоћа, штедљивост..., затим кроткост, разумност и благост –особито за женску децу; надаље, учвршћивање у вери: истрајност, скрушеност, побожност... *Посматрајте породицу у свом окружењу, с мајкама које познајете разговарајте о задацима које су пред жене стављани на крају 19 века. Материнство данас и некад, а шта је са децом?*

2. Послушност, рад и вредноћа, штедљивост јесу вредности на којима се заснивало васпитање. *Да ли је данас могуће поштовати неке од ових вредности?*

3. *Да ли треба*, сходно Русоу и Доситеју, направити заокрет у традицији васпитања деце?

4. *Казне* као што су „ударци по глави, чупање, вучење за уши", треба изоставити... (1892). Међутим, Законик грађански, у Србији 1844, параграфом 155, предвиђа одузимање родитељске власти оцу „који би децу злоставио, или би њих на зао пут упућивао, или васпитање њино сасвим пренебрегавао". Тужбу суду могли су подносити деца, мајка, сродници, „старешине и добри људи" (према: В. Стојаковић, 1984; 34). Деликатност проблема око телесног кажњавања може се уочити у бројним расправама и полемикама које су се код нас водиле 2014/2015.

5. Следећи актуелни проблем, отворен такође поводом дискусије о казнама, тиче се размажености деце: „Мажење и попуштање деци док су мала [...] многу кућу сатре и многу породицу унесрећи". *Какво је Ваше искуство и сазнање о томе? Да ли је и наш проблем „размажена генерација*" (А. Сигман, 2011)?

6. Девојчице врло рано науче од мајке „да жена треба да ЋУТИ/ТРПИ/ЧЕКА". *Да ли се ово и данас учи од мајки?*

Лепа Млађеновић

ПРОИЗВОДЊА МАЈКЕ
Нацрт за однос мајке и ћерке (1984)

Ћерка не осећа да је живот њене мајке срећно и успешно искуство. Чак и да је мајка запослена, отац поседује власт, име, новац и историјски дату могућност за самоостварење. Чак и да у принципу верује у своју равноправност, пред самом собом жена није вредна.

За сагледавање и рашчињавање међуодноса две жене, мајке и ћерке, мора се поћи од претпоставки хијерархије моћи и вредности патријархалног друштва; мора се поћи од анализе Улоге жене као једине реалне могућности за разумевање опште потчињености жене и посебног егзистенцијалног стања сваке жене. Зато су психолошке и несвесне компоненте овог односа не само условљене друштвеном улогом пола, већ су њоме и детерминисане; јер непријатељ је већ унутра.

У италијанском истраживању спроведеном 1978. једна ћерка је рекла да је њена мајка страшило, вечно везано за неплодну њиву – кујну". Ко жели да понови судбину страшила – анђела дома, судбину Мајке, која ћерци из свог животног резимеа не може понудити ништа друго до сопствени пораз? „Мајка" и „домаћица" су непроменљиве чињенице, машине ограниченог опсега које претпостављају репетитивне неисторичне радње, радње нужне за опстанак. Кување, прање, збрињавање деце Мајка је обављала још од почетка човечанства све док је мушкарац ратовао, градио, свирао, долазио до научних открића и био носилац свих историјских промена, другим речима био Субјект историје. Притом, жени је намењено да се актуелизује кроз своју децу, уз древну почаст, поштовање и култ Велике Мајке који прекрива противречност ситуације у којој људско биће треба да постаје биће кроз биће-за-друге, да остварује себе кроз не-себе.

Жена је оно што је за друге, роба мушке потребе и власништва. Она је објект за друге: тело-машина; тело за друге: тело-роба; љубав за друге. Она је живот своје деце. Другим речима, под друштвеним притиском жена мора

да остварује Улогу жене, да се идентификује са Објектом и тако отуђи од сопствених могућности. Она нема избора, јер уколико не одговори захтеву и очекивањима Улоге, ризикује да изгуби идентитет жене, да буде етикетирана и стигматизирана као „хистерична", „фригидна" или као „мушкобања", „лезбејка", „нероткиња" итд. „Жена је природа, једна вештачки створена природа – или није жена; она је тело за друге – или није тело; или прихвата да буде мајка – или не постоји."[17] Својим полним положајем жена је искључена из алтернативе и дијалектике друштва. Жена је Природа. Она је невидљива подлога која при-рађа (при-родити) материјал дијалектичке игре; с обе стране класног сукоба жена пере веш.

„Природност" подређеног положаја жене једнака је свакој идеологији *потчињености по природи*, која важи за црнце у белим земљама, Роме у Европи, стране раднике у развијеним земљама, жене у мушком свету итд. Посебност женске потчињености одржавају три најраспрострањенија мита, сва три изведена из основног – да је жена природа: мит о мајчинском инстинкту, мит о жени као мање интелигентној, мит о женском послу.

По првом миту жене природно поседују матерински инстинкт и самим тим нужно је да оне и само оне одгајају децу,[18] отпремају у свет будуће војнике, мислиоце, научнике, (будуће субјекте друштвене промене) и будуће мајке (субјекте репродукције). Из њега следи да је мајчина љубав нешто посебно и непревазиђено квалитетом и квантитетом и да мајка не може не волети своју децу. Даље следи да мушкарац никада не може волети и одгајати дете као што то може жена.

Присиљена на ситуацију коју не може одбити, жена почиње да се понаша као да поседује тај „инстинкт" и тиме заправо потврђује мит који је присиљава. Тако су и жена и мушкарац у једној детерминисаној ситуацији, правданој „природом", која их у суштини разједињава у антагонистичке позиције.

Разједињавање је једна од функција и свих осталих митова о „женском" и „мушком", па и оног да је жена по природи мање интелигентна, од мушкарца. За њу према томе нису „тешке" струке као што је политика, економија, филозофија и друге „мушке" науке, као ни уметност ни књижевност. („Жена мора да пише као мушкарац да би била добар писац!!"). Без обзира на то што те науке студира, мит налаже да она у њима не може бити довољно добра и успешна као мушкарац.[19] Осуђена на кућу и децу, заправо и нема могућности да се у поменутим струкама развија, те потпомогнута тим друштвеним притиском почиње да сумња у своје способности и стога, опет, и сама учествује у одржању мита који је потчињава.

---

[17] „Женски свет", 1888, стр. 268.

[18] Franca Basaglia Ongaro (Франка Базаља Онгаро). *Una voce – reflessioni sulla donna*, Einaudni, Torino, 1982.

[19] Жарко Требјешанин, *Мит о идиличном материнству* „Дело", јануар 1983, Београд

По трећем миту жени по природи припадају кућни послови („то јој лежи"), док мушкарцу по природи припада спољни свет.[20] Тако је ограђен женин простор деловања, њено је све што је унутра, што је у вези са кујном, са децом, са кућом. Овим идеологијама мушкарац је себи обезбедио довољно слободног времена, бесплатну радну снагу и свој топли дом, да се после трошења на послу у њему опусти, а жена је интериоризујући и сроћујући се са том „природом" остала потчињена кроз читаву историју колико ниједна друга група (класа) није била.

Величање мајке – Мајке Храбрости, Мајке Земље, Мајке и њених девет синова, нигде се није осврtало на њене ћерке. Кроз традицију и културу о ћеркама није било ни речи, централни смисао материнства су њена браћа, синови отаџбине, млади соколови. Однос мајке и ћерке садржај је поткултуре, јер за Културу нема ничег вредног ни историчног у настајању будуће потчињене.

Значи, да би мушкарац и жена опстали у друштву, нужно морају да испуне претпоставке Улоге пола, с тим што се женска улога углавном редукује на Улогу Мајке. Априорна друштвена условљеност психе жене, жениних односа са светом, њене динамике личности и несвесног, основа је за свако даљње расправљање о жени. Што се тиче односа мајка–ћерка, битна је чињеница да су и мајке саме биле ћерке, или су то још увек; да су од мајки све ћерке подизане да буду мајке и да највише од мајки, собзиром на исти полни идентитет, ћерке уче о свом месту у свету. Није нимало једноставно од једне женске бебе оформити будућу добру мајку, верну супругу и вредну домаћицу. Тако је било и остало да око женског детета има више посла, да је „женско дете велика брига", а с „мушким је лакше".

Шта то, у ствари, значи бити женско? У чему је та велика брига? У чему је посебност социјализације женског детета?

Да се мајка односи једнако према својој деци само је још један мит који маскира друштвену условљеност женине потчињености. Мајчино понашање према ћерци и сину раздваја се још пре рођења, али се оно конкретизује начином задовољавања потребе детета. Мајка врло брзо препознаје знаке дететове потребе и управо у чину њихових задовољавања настаје та различитост у мајчином понашању.

Сину, који ће бити сам свој господар, мајка настоји да испуни потребе без одлагања и дилема. Међутим, у односу на ћерку ситуација се компликује. Ћерка мора постати оно што је и мајка сама, значи будућа Мајка у чијем скрипту задовољавање потреба других претходи свему осталом.

Мајка је у конфликту, она, с једне стране, као добра мајка, треба да задовољава своје дете – ћерку, а с друге стране, да би исто тако као добра

---

[20] Вера Смиљанић, *Пол и успех на тестовима интелигенције*, „Психолошка истраживања 2", Институт за психологију, Београд, 1980.

мајка од ћерке учинила будућу добру мајку, мора је ускраћивати. Јер једино ускраћивањем самих ћеркиних потреба ћерка може да научи да су потребе других примарне. Собзиром на истост будућег положаја њене ћерке, мајка је у ситуацији да на ћерку пројектује осећања према самој себи – а према самој себи је у противречности.

Што се тиче мајке, она и даље живи са својим неиспуњеним потребама, жељама и хтењима. Њене радозналости и амбиције су неостварене. Њено аутентично сопство је углавном нереализовано јер га је некад њена мајка притискала, а касније и она сама, другим речима, мајка носи у себи „девојчицу". „Девојчица" је неостварена жена у свакој од нас. Ћерка оживљава мајчину „девојчицу", коју мајка жели да поново оживи кроз своју ћерку, а то јој налаже да максимално удовољава бебиним потребама. „Ако ја нисам имала, нек она има.". Међутим, у чину у коме она неограничено задовољава потребе ћерке – негира друштвену реалност: да је њена ћерка будућа мајка и да као таква од самог почетка мора да научи да своје потребе и жеље пригуши да би била у стању да пре свега задовољи потребе других.

Мајчин званични педагошки скрипт јесте да ћерка мора још као беба научити да неће добити љубав кад то зажели, да јој се неће испунити прохтеви и жеље кад то зажели. Тиме је мајка у јединственом парадоксу између своје „девојчице" – која све хоће и себе – Мајке која то забрањује. Мајка испољава овај несвесни парадокс према ћерци или тако што је превише строга или превише брижна или је пак двосмислена. Зато се може рећи да је „тло на коме ћерка расте" мајчин унутарњи сукоб између њене унутрашње „девојчице" и спољне присиле да испуни друштвени захтев Мајке.

Своју унутрашњу границу мајка опредмећује у ћерци. Услед те границе, која је производ супротстављених енергија „девојчице" и „мајке" у мајци, мајка се некад обраћа ћерци суптилним метакомуникацијама. Зато се често овај несвесни конфликт испољава у мајчиној неконзистентности изјава и понашања. Тако, на пример, мајка непрестано понавља да ћерка треба да је превазиђе, а с друге стране је враћа кујни, мужу, меша се у избор струке, инсистира на њеној лепоти итд. „*Ипак* је она женско." Овај мајчин конфликт, колико год понекад био и експлицитан, мајка не сме да види и не види га.

У раном периоду мање су очигледна мајчина ускраћивања ћерци, али су зато на саме бебе много утицајнија. Скорашња бележења, између осталих, дају нам и ове разлике:

„Просечно време дојења девојчице је 12 месеци, а дечака 15 месеци. Трајање самог дојења до другог месеца је 25 минута за девојчице, а за дечаке 45; у случају давања хране на бочице (бебирон), девојчице се хране просечно 8 минута, а дечаци 15."[21]

---

[21] . ШЕЈЛА Роуботам (Sheila Rowbotham), Женином послу никад краја: у књизи *Свест жене – Свет мушкарца,* СИЦ, Београд, 1983.

Слични резултати добијени су не само у Италији, Америци и Француској већ и у нашој земљи. Њих потврђује и тренутно распрострањено старо „правило" које бабице преносе младим мајкама, да мушку децу не смеју оставити да плачу (морају им одмах задовољити потребе) јер ће се у противном *искилавити*, а да женску децу могу и треба да оставе да плачу (да одлажу задовољавање потреба) јер им се тиме *шире ūлућа*.

Тако се девојчице још као бебе дресирају да не буду халапљиве већ умерене, да немају прохтеве, да не извољевају, не измишљају, не пипају, не бацају... итд. Оне ће, не само кроз начине на које мајка задовољава њихове потребе за храњењем, спавањем и љубављу, већ и из мајчиних очију препознати да жена треба да ЋУТИ/ТРПИ/ЧЕКА.

Мајка је започела обликовање ћеркиних будућих „врлина" – да буде смерна, кротка, повучена, мирна, стидљива, скромна – које ће се касније назвати њеним природним особинама – њеном нормалношћу. За то време мајка ће настојати да сину што више удовољи, да његове иницијативе, захтеве, вољу подстакне или чак и да га присили да развија мушке „врлине" – непоколебљивост, такмичарски дух, амбициозност итд. Уместо да га ограничава, за њега ће одговор бити – „нека га".

Ћерка током времена прима поруку да мајчину љубав и потврду добија једино уколико покаже само једну своју страну. Она мора да сакрива своје емотивне тежње, своја разочарања и бес због мајчиних забрана, своју жељу за борбом због ускраћености, мора да сакрије део себе. Самим тим почиње да осећа да јој нешто фали или да нешто с њом није у реду, а то је знак да у њој настаје процес неаутентичности.

Она прихвата од мајке потврђено њено спољње ја, које ће, поред мајке, одобравати отац, масовни медији, школа, улица итд. Значи, већ релативно рано и сама ћерка у себи има, с једне стране, неиспуњене егзистенцијалне потребе – скривену „девојчицу", а с друге, јавно потврђену малу „мајку".

И код ње, као и код њене мајке, већ се развила „емоционална антена" – перцепција потреба друге и другог – основна карактеристика Мајке, на основу које ће се развити мит о материнском инстинкту. Мала „мајка" већ има своју децу – лутке које ће грдити, преповијати, љубити, хранити, све кроз игру (која је друштвено условљена), и тако ће до краја потврдити обученост своје „мајке".

Када одрасте и када више не буде задовољна давањем луткама, јер оне више нису живе, њено прво дете биће њена мајка. Настојећи да се брине за своју мајку девојчица се укључује у циклус који је део искуства сваке жене. Управо тада, после петнаестак година обуке, коју је мајка присилно спровела, ћерка је достигла у свом развоју тачку у којој тежи ка сопственој аутономији, али тада схвата да је већ затечена у улози „мајке": „Нисам желела да будем

као она; цео мој живот је један дуги рад на отцепљењу од њеног узора, који је најчешће кочио моје промене."[22]

Отцепљење почиње под врло тешким околностима. Ћеркина структура свести већ је условљена њеним дотадашњим делатностима: помагањем у кућним радовима, у кућној економији, бригом за мајчину равнотежу. Док је она прала судове, док је стајала на жени добро познатом неисторичном месту – за судопером, он је на ћошку улице вежбао солидарност са другим мушкарцима – пљувањем, псовањем, добацивањем, стицао сигурност у спољњем свету.

Док се она играла школице и ластиша, маме и тате, другим речима док је она тапкала у месту, он је јурећи за лоптом и Индијанцима већ увелико истражио просторе и димензије.

Због тога само за ћерку све оно што је напољу јесте „искуство-увијено-целофаном".[23] Док је мајка чак и присиљавала сина да излази, јер „шта ће он у кујни", ћерку је штитила од окрутног мушког света на улици. Међутим, све док је штити, не жели да зна да једини начин стицања механизама којим ће се бранити од окрутности спољног мушког света њена ћерка може стећи једино у том истом спољњем свету. А тамо за мајку главна опасност коју ћерка треба да избегне јесу сексуална искуства.

Тежина ћеркине ситуације, између осталог, јесте и у томе што јој је сопствена сексуална жеља нејасна. Мајчин сексуални живот углавном је пред ћерком прећуткиван. Мит о мајчинству и сексуалности се искључују, па је ћерка доведена у конфликт са самом собом јер се пред њом одржава модел „невине мајке Марије". У породици је ћеркина сексуалност табу тема, дугогодишња тишина и мук. Док је у кући могла да чује о братовој „пиши", „ђокици" и његовим будућим авантурама и „рецкама", о њеном клиторису никада није било речи, ни у метафорама ни у инсинуацијама. Најчешће не зна да тако нешто постоји. О разлици у подстицању прича у породици о мушком полном органу и женском полном органу (а тиме и сексуалности), нису потребне ни статистичке белешке – она је апсолутна.

Овим мајчиним ћутањем не само да је подржан мит о мајци већ је тиме покривен мајчин конфликт између њеног незадовољства у сексуалном животу, у коме је као Тело и Објект искоришћена, и немогућности да свој положај превазиђе, јер дефинисана као пасивна и подређена нема механизме моћи потребне за промену тог положаја.

Одбијајући пораз и пасивност, ћерка ће често изаћи напоље, али ће се врло брзо и сама наћи у дилеми. Колико пута смо откопчале горње дугме блузе и онда га опет закопчале? Мушкарац одгајан по скрипту мушкарца нема

---

[22] Elena Gianini Belotti, (Елена Ђанини Белоти) *Dalla Parte della Bambine*, Feltrinelli. Milano, 1973.

[23] Пример из интервјуа с једном ћерком у италијанском психолошком истраживању о формацији женског идентитета: Essere Donna Oggi (Есере Дона Оги): Ricerche sulla Formazione dell'ldentita Femminile, UNIcoop, Trento, 1978.

дилему. Он је тај који своју жудњу услишава, који се увек откопчава, и који то чини први.

Пошто ћерка не прихвата мајчину лаж о женској сексуалности, мајчин систем вредности, „мајку" у себи, мајчин неуспех статуса грађанке – грађанина другог реда, у њој се јавља велики бунт. Емотивна основа тог бунта је мржња према мајци.

Ћерка је мрзи због свих забрана и казни које су већ утицале на погоршање њеног доживљаја саме себе; мрзи је зато што се у њен живот „меша". Ово мешање мајке у живот деце јасно указује да мајка не живи свој живот већ живот других. Самим тим њено значење живота садржано је у деци и мужу, осим што у ток мужевљевог живота не сме директно да интервенише јер јој је он надређен. У ствари, осуђена на друге, сама учествује у чину насиља над животом најближих.

У том смислу Ленг и Купер говоре о мајчиној љубави као првом акту насиља над децом, које се правда идеологијом о безусловности те љубави „без обзира на то шта мајка чинила". Мешање у аутономност деце више је изражено када је реч о ћерки него о сину, јер син је подстицан на самосталан живот *напољу*, ван мајчиног простора и контроле.

У сваком случају, интервенцијом мајке у живот своје деце, чиме она испуњава свој отуђени садржај Мајке као бића за друге, друштво има осигурану продужену контролу над новим поколењима.

Када ћерка током пубертета тежи својој аутономији, мајчина воља и намера драстично су супротстављене свакој ћеркиној одлуци. Ћерка, међутим, осећа да негирајући мајчину вољу и интервенцију негира мајчину љубав, а тиме и саму мајку. Али, у шеми односа мајка–ћерка, да би ћерка преживела као своја, или макар као делимично аутономна, она мора да се супротстави мајци. Ћеркино одбијање угрожава мајку.

Пошто жена као Мајка по дефиницији не може бити биће за себе и по себи, већ као обезвлашћено људско биће једино поседује своју мајчинску љубав, себе као жртву, себе као давање другима, она управо то користи као одговор ћеркином одбијању. Другим речима, мајка манипулише и уцењује својом љубављу и услугама, што је за жену поистовећену с Мајком једини механизам борбе за опстанак. Јер ако је деца одбаце или оду, ако нема више коме да буде мајка, Мајка губи основни смисао живота. Самим тим, уцена љубављу у том тренутку јавља се као нужна, као једина могућност да она и даље пред собом одржи мит да је неопходна другима, јер у супротном не постоји. („Ако се вама нешто деси, ја ћу се бацити с моста".)

Дакле, нужно је да мајка *условљава* својом љубављу да би преживела тако поистовећена с митом о Мајци, док у исто време тај мит налаже да је њена љубав *безусловна*. Мајка, наравно, не зна да живи у тоталној контрадикцији. Ову немогућу ситуацију она некад преноси и на сина, поготову ако има само синове па и страх да ће сви рано отићи.

После мајчине уцене ћерка је у неиздрживом стању изазваном ускраћивањем мајчине љубави и зато делује из сопствене унутрашње „мајке" која јој налаже да увек пашта и даје. Тако условљена, ћерка најчешће посустаје. Основа „посустајања" ћерке је њено осећање кривице. Она се осећа кривом што је одбацила мајку и после тога, макар тренутно, она јој се враћа.

Кривица је општа карактеристика односа деца–родитељи, с тим што је она нужно инхерентна односу деца–мајка. Ако је јасно да улога Мајке подразумева живот њене ћерке, онда ћеркин чин који није у складу с мајчиним нарушава мајчину равнотежу те је нужно да мајка реагује, интервенише. Из овога се види да су – по самој 'природи' ствари какву налаже Улога жене – ћерка и мајка у једном искључујућем односу, у коме Мајка, да би преживела, мора да узме ћерку и тиме је поништи као самостално биће. Или обрнуто, да би ћерка преживела као самостално биће, мора да одбаци Мајку и тиме поништи сопствену мајку и „мајку" у себи. („Твоја деца нису твоја деца" – Халил Џубран).

Овде се не говори о некој архетипској или митској кривици према мајци, већ о сасвим конкретној кривици насталој услед друштвеног порекла улоге жене као бића за друге. Ћерка схвата или несвесно осећа да је и сама разлог мајчиног неуспеха и несреће, што је стално враћа на почетну дилему: да ли је пред мајком већ крива или није крива, па према томе слободна, с обзиром на то да предосећа да јој је доживљај кривице накнадно индукован? Сва та ћеркина мучнина од трзања ка мајци и од мајке, ћерку још више одбија од мајке јер ћерка не жели да понови мајчину судбину, на коју је ипак, и поред свих вербалних изјава да ће је ћерка надмашити, и сама мајка наводи.

У овом чину мржње ћерка исто тако одбија родитељску власт. Породица, као и свака институција, има јасне односе моћи, у којима мајка добија моћ над децом, тј. над одгајањем и васпитавањем деце, јер легално и деца, као и она сама, власништво су оца, његовог имена. Отац своју власт изражава непосредно, експлицитно и недвосмислено, некад је за то довољан миг или покрет руке.

Мајка, као што је то карактеристика свих оних у подређеном положају, своју минималну власт изражава посредно, обилазним путевима, као што је већ напоменуто – условљавањем љубављу, првом најважнијом потребом свих људских бића. У том смислу, фамозна „женска лукавост" само је један друштвено условљени одговор одређене класе на немоћ којом је дефинисана. Познате су приче о лукавим слугама, лукавим слушкињама итд.

Ова узајамна испреплетаност улога мајке и ћерке тешко је разрешива. Оног тренутка када ћерка посустаје, у њој се услед кривице јавља њена већ одавно формирана, али негирана мала „мајка", те ћерка постаје хранитељка мајке, коју у тренутку посустајања види као незаштићену и оптужену жену (увек криву), и узима је у заштиту и одбрану чинећи је својом ћерком.

Овај такозвани тренутак „посустајања" јесте управо онај који је назван „мајчинским инстинктом". Да није део детерминисаног односа мајка–ћерка, био би један алтруистички чин за друге. Ослобађајући још увек на моменте своју „девојчицу", мајка се пушта у улогу „ћерке", али не задуго, те или због нелагодности или због кривице што оптерећује ћерку, улоге ће се опет обрнути. Питање је да ли ће после дуготрајног и дубоког утискивања улога њих две икада бити способне да се лако и безболно раздвоје и после тога стекну могућност независности, или ће пак вечно остати у симбиотичној измени улога „мајке" и „ћерке".

Мајка је рођењем ћерке, несвесно рачунајући на ову симбиозу, добила гаранцију да више никад у животу неће остати сама. Да би опстала заробљена, морала је заробити другу, као што је то већ њена мајка њој учинила; од мајчине мајке и потиче симбиоза од које се мајка није раздвојила, већ ју је пренела на ћерку. Мајчина туга најчешће остаје ћеркина кривица и обрнуто.

Избегавајући тај рањив однос ћерка се често окреће оцу. С њим су ствари јасне и недвосмислене. Ако викне викне, ако удари удари – после тога нема ни кривице ни сажаљења. Отац има свој животни садржај, у коме деца чине врло мали део. Он ће се окренути, отићи на посао, али неће бити оптерећења и кривице. Уколико је отац успешан у раду и спољњем свету, то ће бити још један разлог да се пође његовим путем. Без обзира на то што је пред њим некад осећала страх, а пред мајком никад, ћерка ће с њим сада водити озбиљне дискусије и договарати се о озбиљним стварима. С њим може да буде одрасла, с мајком једино као „родитељ" или „дете". Али ако крене очевим „стопама" сама себи ће бити препрека.

Из чињенице да је женског пола следе инхерентне спољне и унутрашње немогућности пред њеним покушајем ка путу Мушкарца. Што се тиче спољашњих ограничења, она се односе на традиционално-културна прећутна правила и норме по којима жена у свету увек наилази на 'друштвено оправдана' ограничења (одбацивања), притиске који ће је непрестано сводити на *други пол.*

Непријатељ је већ унутра: од рођења смо учене психологији потчињене и већ јако рано су нам крила одсечена, тако да изгледа „природно" да их немамо, као да их никада нисмо имале, нити смо их могле имати. „Мора нам бити јасно да су нам неки наши делови одрезани како бисмо се прилагодиле овом друштву. Морамо покушати да замислимо шта бисмо све могле бити да нам нису од рођења говорили да смо глупе, неспособне да било шта анализирамо, да смо пасивне, физички слабе, хистеричне, хиперемотивне, од природе зависне, неспособне да се бранимо од било каквог напада, створене да будемо домаћице, сексуални објект, центар емотивних услуга за једног мушкарца или мушкарце и децу.

Такве нисмо постале наслеђем или случајно. ОБЛИКОВАЛИ су нас у те деформисане позе, ПРИСИЛИЛИ на те ропске задатке, СТВОРИЛИ, како бисмо се извињавале што постојимо. НАУЧИЛИ су нас да будемо неспособ-

не да учинимо било шта што захтева најмању снагу, као отварање врата или флаша" (*Други пол*, Симон де Бовоар (Simone de Beauvoir).

Нешто врло битно у односу мајке и ћерке увело нас је у добро познату женску НЕСИГУРНОСТ.

Колико жена не сумња у свој изглед? Колико жена не сумњајући у себе прихвата похвале о свом раду? Колико жена потпуно верује у љубав другог, па на изјаву „волим те" оне не одговарају „заиста"? (***Do you really love me****?*, Laing, 1978).

Споменута мајчина ускраћивања задовољења ћеркиних потреба, поред тога што су имала за циљ обучавање ћерке за будућу мајку, имају за последицу *трајно оштећење базичног поверења* – нужног услова за развој сваког аутономног људског бића. (Са овом нужношћу базичног поверења слажу се не само психоаналитичари већ и неопсихоаналитичари, антипсихоаналитичари, феминистичке психоаналитичарке и антипсихијатри.)

Свој доживљај или несвесни осећај *другог*, оне која је увек позади у сфери небитног, мајка од рођења пројектује на ћерку, те јој од самог почетка преноси идеју да никад није *довољно добра.* Жени увек нешто недостаје да буде вреднована као мушкарац, да буде успешна као мушкарац, да има моћ као мушкарац.

Ту недовољност жене као потпуног људског бића, коју осећа и због тога што никад није била довољно добра да би ослободила своју „девојчицу", (само у ретким тренуцима жена пушта себи на душу; мушкарци су бекрије), мајка преноси ћерци углавном на три плана. С једне стране, она није довољно добра као *жена-тело*, тј. као жена-роба која се поистовећује с вредношћу (изгледом) свога тела. Као што свако тржиште има своје законе, на овом жена-тело за друге има већу вредност уколико је лепша, боље нашминкана и скупље одевена по критеријумима дате културе. Тако шминкање и облачење постају примарне женске теме, чему их поред мас-медија (женских часописа, радио и ТВ емисија итд.) уче мајке опседнуте изгледом својих ћерки јер су и саме у уверењу да никад нису биле довољно лепе. „Неуредна си", „Такву те нико неће погледати", „Како то седиш", „Увуци блузу"... – ове примедбе познате су свим ћеркама јер их понављају из дана у дан, као с магнетофонске траке, све мајке, штавише и тетке, ујне, стрине и остале жене из родбине – јер и оне су саме мајке.

С друге стране, ћерка није довољно добра као *жена-домаћица*, тј. као жена – радна снага која кућне послове мора да обави што боље и што пре, јер се вредност жене у браку поистовећује са чистоћом њеног стана и квалитетом њеног ручка. То што жена обавља (невидљиви) посао који мушкарац не примећује и за који се не добија плата још један је разлог за инфериорну

позицију жене.[24] Обука бескрајна: „Загорело ти је млеко", „Ниси обрисала прашину", „Ниси опрала судове", „Ниси очистила кујну како треба"...

На трећој страни, као што је већ испричано, ћерка никад није довољно добро научила улогу *жене-мајке,* тј. жене-жртве која се одриче својих задовољстава и жеља у име других. „Не можеш у биоскоп, мораш да ми помогнеш", „Врати се раније да подгрејеш оцу ручак", „Не претеруј", „Контролиши се".

Кућном послу, међутим, никад краја, женске лепоте никад доста, мајчине жртве никад довољно. Жена је у положају да тежи циљу који јој је измакнут, илузији која је све више срозава. Да ли ће у неком тренутку жена успети, излазећи из улога и разјашњавајући противречности, да заустави у себи вртлог бескрајних захтева за правдање свог постојања (од којих не може ни да спава, јер увек нешто није у реду) – без кривице и самопоуздања?

Жена је крива што је жива; она је тај пол који иде улицом погнуте главе; она је тај пол који се увек извињава као да је априори згрешила; она је тај пол коме су религије уделиле лево ребро и срамоту пред јутарњом молитвом „Хвала ти, Боже, што ме ниси створио женом".

Док не увиди тотализујуће насиље своје унутарње „мајке", друштвени притисак да се у Мајци поствари, и деструктивну зависност од мајке, пред којом је увек недовољно добра, жена остаје оштећена.

Мајка, пошто је већ оштећена од своје мајке, преноси ту оштећеност ускраћивањем и подршке раним дететовим испољавањима. У једном америчком истраживању види се да мајка различито прихвата женску и мушку децу – а да јој за то нису потребне свесне предрасуде о жени.

„Уколико дечак учини нешто позитивно, мајка ће га наградити чврстим тапшањем по рамену, додиром – добиће потврду физичким изразом која се не може погрешно тумачити. С друге стране, ћерка у истим ситуацијама добија потврду најчешће мајчиним осмехом или вербалним комплиментом. Деци, наравно, та разлика у мајчином опхођењу није доступна; и син и ћерка потврђују да имају добру мајку. Али, као последица снажног осећаја телесне потврде коју добија од мајке, дечак несвесно – чак пре него што почне да говори – почиње да гради самоприхватање. За девојчицу то одсуство физичког додира – којим се најнепосредније комуницира и стиче сигурност прихватања коју мајка може пружити детету – значи да она ни изблиза неће бити у могућности да стекне аутономију и самопоштовање."?[25] Уколико ћерка у нашој култури понекад и добија више телесног прихватања од мајке, оно је често праћено супротним вербалним изјавама: „проклето женско", „мученице мајкина", „несретнице моја" итд. С друге стране, типичан облик мајчиног додиривања ћерке, штипкање, шљапкање, намештање сукње итд., није

[24] Nancy Friday (Ненси Фридеј), My Mother / My Self, Dell, New York, 1978.

[25] Мишел Барет, *Потчињена жена*, „Алтернативе", Радничка штампа, Београд, 1983.

довољно уверљив израз љубави, чешће је подругљив. Он или изазива сумњу или захтева посебну моћ за тумачење стварне поруке, или чак најчешће говори ћерци да *има* нешто што с њом није у реду или јој недостаје.

У било ком од ова три случаја ћерка тумачи да је мајка мало мази или грли јер није довољно послушна, довољно вредна или довољно лепа. Ћерка са оштећеном сигурношћу (у себе и у свет), оштећеном аутономијом и љубављу мораће стално да се враћа мајци за потврду, а мајка ће тиме одржавати своју отуђену улогу. Симбиоза мајке и ћерке, уз непрестану измену улога, потпуно је схваћена тек преко ове емотивне депривације карактеристичне за процес одгајања ћерке, коју мајка најчешће неће признати:

„Иако су студије Сангера документоване филмовима, снимљеним интервјуима итд., многе мајке с којима смо разговарали о овим разликама у њиховој физичкој потврди деце то одлучно негирају. На дубљем нивоу ова идеја о разлици је врло застрашујућа. Иако ће се многе мајке сложити са старом изреком да су очевима драже ћерке, а мајкама синови – напомињање да су оне стварно више љубиле, грлиле и мазиле синове него ћерке најчешће ће их увредити."[26]

Затварањем симбиотичког круга мајка–ћерка отвара се амбис: ЖЕНИ НИКАД НИЈЕ ДОСТА, није јој доста љубави, сигурности, нежности, цвећа, пажње, накита, комплимената. Није јој доста ни свих удварача света – будући да је оштећена и отуђена од својих моћи, остаје јој празнина коју никада не може испунити. Још као девојчица, много више него дечак, скупљала је сличице, салвете, маркице, оловке и друге ситнице – али празнина је остала. Девојчица је била боља у школи, имала више награда и похвала – али празнина је остала. Чувала је џепарац и поклоне, али ништа. Штавише, чудила ју је лакоћа с којом је, као с пуним правом, брат тражио да му она да тај новац или предмете, јер је он своје већ утрошио. Сестра, која није научила да тражи него, већ као мала „мајка", само да даје, даће брату оно што је тражио, али најчешће под неким условом. Све је већ на свом месту: муж тражи и добија, мајка даје и условљава, и круг се обрће.

Ћерка никад није стекла довољно основног поверења у мајку, никад није довољно добила, довољно имала, довољно била. Ускраћивањем је стварана за Велику Мајку, а остала је *ћерка без мајке*, тј. *мајка без мајке ,* јер „којој мајци може да се врати једна жена, ком наручју, ако јој је одређено да буде сама та мајка, само наручје."[27]

Зато однос између мајке и ћерке никад није слободан. Мржња која се међу њима јавља не може бити у вези с ривалством у односу на оца. (То су смислили фалоцентрични мушкарци-психоаналитичари, којима је увек мушкарац/фалус основни покретач динамике личности.) Оне нису ривалке

---

[26] Истраживање Sirgay Sanger (Сиргеј Сангер), цитирано у књизи *My Mother My Self.* стр. 81.

[27] Nancy Friday *My Mother My Self*, Dell, New York, 1977, стр. 95.

јер ниједна од њих не поседује оца, отац поседује њих. Ћерка види, осећа и доживљава мајчину потчињену позицију у односу на њега, а управо то не жели да понови, што значи да не жели да буде та потчињена супруга свога оца. Због те потчињености она одбија мајчин положај, а жели очеву слободу, жели моћ, успех, самопоуздање које поседује мушкарац у патријархалном друштву. Она хоће да буде као отац – јер је мушкарац, коме је у друштву додељен већи простор за оспособљавање и самоостварење, а не због жеље за пенисом, као што су то желеле фантазије мушкараца.

Ово вечно трзање између мајке и ћерке, уз кривицу и сажаљење, вечна пингпонг игра „жртве" и „хранитељке" уз сву узајамну нетрпељивост често на крају кулминира обостраном солидарношћу. Наравно, у дружењу већ одрасле ћерке и мајке, једино у тренуцима када се *не* обраћају једна другој из улога „ћерке" или „мајке" – оне су солидарне; када се разумеју и подржавају без уцене и тона и погледа који изазивају кривицу. До тог ступња растерећеног односа врло ретко ће стићи, јер на крају мајчиног живота улоге ће се само потпуно обрнути – мајка ће у целости постати „ћерка" својој ћерци.

У нашим градовима, жене које су завршиле факултет, одвојиле се од мајке, евентуално се економски осамосталиле, углавном дубоко верују да су постигле равноправност. Али и њихов (субјективни) доживљај равноправности и њихов (објективни) статус жене свакако ће претрпети „регресију" чином удаје. Без обзира на запосленост и интелектуалну обученост жене, од тренутка када званично прелази из институције „ћерке" (иако ће заувек остати и ћерка) у институцију „супруге" – познати репетитивни, обезвређени кућни посао доћи ће под њено надлештво.[28]

Колико год до тада одбијала мајчин пут, ћерка му се сада све више приближава. А мајка, колико код желела ћерку за себе, удајом ћерке испуњава свој животни задатак, она је тим чином потврђена и призната. Ипак, на свадби ћерке мајка плаче. Само је ћеркина свадба „одлазак", јер син је већ одавно отишао, као самостални мушкарац, још када је почео да излази с девојкама. Само је удаја ћерке „смрт", као у грчком миту о Психи. Управо у страху пред том смрћу мајка плаче. Јер ако је ћерка до сада под владавином мајке тражила и налазила простор за себе, под владавином мужа то ће јој бити још теже. Од сада ћеркина воља бива супсумирана мужевљевој. После општинске регистрације ћеркина улога „мајке" је легализована. Ћерка више није мала „мајка", већ Мајка која добија своје друго дете – мужа. Стога, мајчин плач је опроштај од дела себе који је био у ћерци и над којим она више нема легалну моћ.

Чином удаје, своје презиме у мужевљево или додајући презиме мужа, односно мењајући власника, ћерка заправо само јавно одлази од својих роди-

[28] Franca Ongaro Basaglia, *Una Voce*, стр. 112.

тења. Мајка јој се и даље обраћа добро познатом реченицом тлачитељке: „Ти си моје дете док год сам ја жива".

Уколико се пак ћерка физички одсели или мајку психички одбаци и одбије да и даље игра улогу ћерке, мајка губи главни разлог свог постојања. С друге стране, мајчин биолошки репродуктивни циклус је завршен, њено тело више није ни лепо ни пожељно у домену друштвено дефинисане (мушке) жеље. У рутинском односу са мужем, без деце и „ружна", више није ни оличење Мајке, ни Тела ни Домаћице, и самим тим њен живот више нема смисао. Уколико је муж имао каријеру, он ће сад бити на врхунцу, успешан и поштован, а жена у потпуном губитку, што ће је највероватније довести до депресије за коју је статистички утврђено да је најфреквентнија (око 70%) код жена после педесете године.

Ако после удаје ћерка још увек није тотализована институцијом Мајке, која подразумева и институције Супруге, Тела и Домаћице, после рођења детета то сигурно неће моћи да избегне. Муж који одбија да за децу буде одговоран и уложи свој рад у њихово одрастање и околина која мајку непрестано притиска митом о материнству, потпуно ће онемогућити женин покушај осамостаљивања удаљавања од Улоге. Биће јој немогуће да истовремено буде мајка и не-мајка, тј. жена која није у Улози, која слободно воли дете и одгаја га док је то дететова потреба (а не мајчина), а да се притом заувек не идентификује с Мајком коју јој је мајка већ оформила. („Твоја деца нису твоја деца.") Тако ће и она сама и њен муж примећивати да она „све више испољава особине своје мајке". Жена ће се наћи у тешком сукобу: из ње „излазе" понашања која је код своје мајке презирала.

Ћерке код којих су негирање мајке и амбивалентност према мајци много јачи, у потпуности одбацују мајчинство одлажењем у постпорођајну психозу. Наравно, та психичка промена догодиће се под утицајем несвесних сила. Тек посматрано с тачке одвијања улоге Мајке ова дијагноза постаје саморазумљива: ћерка не пристаје на мајчин пораз, а пошто јој мајка у процесу одлагања није могла подарити механизме за борбу против тог истог друштвеног пораза који је пренела на ћерку, ћерци остаје бекство у лудило због којег више неће бити одговорна за одбијање да буде Мајка.

Да би ћерка успела да се макар делимично ослободи друштвено детерминисаних граница, а да, притом, ситуацију потлачене не избегне депресијом, фригидношћу, анорексијом, хистеријом и осталим женским механизмима одбране, нужно је да демистификује улогу Мајке. Да прозре друштвени привид у коме је Мајка почаствована за рад и положај који је понижен и обезвређен. Значи, нужно је да призна да је историја учинила да она већ није равноправна, што је најтеже увидети а не рационализовати, јер уколико то не сагледа и она ће бити преносилац – чинилац сопственог потчињавања; и она ће репродуковати хиљаду година познату судбину људског бића чије се животне прекретнице представљају тако да је рођење женског детета – грешка; прва

менструација – шамар;[29] удаја жене – смрт; порођај – постпартална психоза; менопауза – депресија.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Жена је оно што је за друге, роба мушке потребе и власништва. Она је објекат за друге: тело-машина; тело за тело–роба, љубав за друге. Она је живот своје деце. *Разговарајте са женама – мајкама које познајете, шта оне мисле о свом положају у породици и друштву, да ли су срећне и задовољне мајке? Како тумаче наметнуте улоге и очекивања околине? Шта Ви мислите о свему томе?*

2. Што се тиче односа мајка–ћерка, битна је чињеница да су мајке саме биле ћерке, или су то још увек, да су од мајке све ћерке подизане да буду мајке и да највише од мајки ћерке уче о свом месту у свету. Није нимало једноставно од једне женске бебе оформити будућу добру мајку, верну супругу и вредну домаћицу. *Шта Ви можете о овоме рећи из личног искуства? Зашто две деценије такорећи ниједну студенткињу не погађа ирониja и парадоксалност овог феминистичког тумачења односа мајке и ћерке? Однос ироничног и дескрипције стварности упоредите с прилогом* Н. Миленковић (9. поглавље).

3. Мајчино понашање према ћерци и сину раздваја се још пре рођења, али се оно конкретизује начином задовољавања потребе детета... Сину, који ће бити сам свој господар, мајка настоји да испуни потребе без одлагања и дилема. Мајка, наравно, не зна да живи у тоталној контрадикцији. *Посматрајте понашање мајки у свом окружењу, разговарајте с њима, сећајте се свог искуства ћерке...* Овде описано понашање мајки, нарочито разлике у реаговању на потребе и поступке дечака и девојчица, разликују се на им-

[29] „Класни положај жене схвата се у терминима институције брака који представља пословни уговор по коме мужевљево присвајање неплаћеног жениног рада конституише домаћи облик производње и патријархални облик експлоатације.” Christine Delphy (Кристин Делфи), The Main Enemy, Women’s Research and Resources Centre, London, 1977, стр. 15, цитирано у: Мишел Барет, *Потчињена Жена*. По јеврејским обичајима, по сазнању да је ћерка добила прву менструацију мајка јој удара шамар... „Паралела с регрутовањем значајних мушкараца на плану културе из вишеструко повлашћених група такође стоји, и када је реч о значајним женама, с том разликом што ових других има далеко мање у историји културе, јер и најповлашћенија жена у патријархалном друштву потпада априори под термин дискриминисане групе: осим повољних материјалних услова, она је прикраћена у свим слободама – образовања, те стварања, чак кретања, располагања имовином и својим животом, те само најснажније и најдаровитије личности успевају да превазиђу вишеструка ограничења. Може се рећи да је императив креативности на плану културе категорија чији се спецификум јасније сагледава управо кроз жену, културну креаторку, јер ако је право стваралаштво револуционарно по својој суштини, онда је дело жене револуционарније за једну димензију, тиме што превазилази субјективно и објективно ограничење које носи најстарије ропство у друштву: ропство женског пола.”

плицитном нивоу у вртићу. Да ли се може рећи: разлике у реаговању мајке и васпитачице на потребе дечака и девојчица оправдане су и саморазумљиве јер се дечаци и девојчице *стварно* разликују? Нису ни сва женска деца „једнака", ни по овде приказаним особинама и склоностима...

4. Тако се девојчице још као бебе дресирају да не буду халапљиве већ умерене, да немају прохтеве, не извољевају, не измишљају, не питају, не бацају... итд. Оне ће и из мајчиних очију препознати да жена треба да ЋУТИ/ТРПИ/ЧЕКА. Мајка је започела обликовање ћеркиних будућих врлина – да буде смерна, кротка, повучена, мирна, стидљива, скромна – које ће се касније назвати њеним природним особинама – њеном нормалношћу. *Да ли сте и Ви прошли кроз слична искуства? Или је можда тешко таквих искустава постати свестан?*

5. Ћерка током времена прима поруку да мајчину љубав и потврду добије једино уколико покаже само једну своју страну. Она мора да скрива своје емотивне тежње, своје разочарање и бес због мајчиних забрана, своју жељу за борбу због ускраћености, мора да сакрије део себе. Самим тим почиње да осећа да јој нешто фали или да нешто с њом није у реду, а то је знак да настаје њен процес неаутентичности. *Потребан је заиста напор и склоност самоанализи да би овакве процесе особа препознала у свом животу и животу својих вршњака. Можда понешто откријете разговарајући са блиским пријатељицама. Свако жели да унапреди своју аутентичност, зар не? Уосталом, то је један од захтева који пред васпитаче поставља програм Модел А: И васпитачи и деца треба да се понашају аутентично.*

6. Не прихватајући лаж своје мајке о сексуалности и њен систем вредности, уствари, осуђена на друге, мајка сама учествује у чину насиља над животом најближих. У том смислу Ленг и Купер говоре о мајчиној љубави као првом акту насиља над децом (упор. „мајмунску љубав" у *Црној педагогији*, 9. поглавље), које се правда идеологијом о безусловности ове љубави. *Тумачите и коментаришите наведена запажања*. Да ли овде треба поменути и следеће: Јунгу се јавља „једна дубока сумња" у смисленост човековог мешања у ствари природе – „тиме што се чине свесним ствари које би на крају требало пустити да спавају"? Или, како Ниче каже: „Висока култура захтева да се неке ствари оставе мирно, да стоје неразјашњене" (из разговора с доктором Јеротићем, „Настава и васпитање", 1977/2-3).

7. После мајчине уцене ћерка је у неиздрживом стању, изазваном ускраћивањем мајчине љубави, и зато делује из сопствене унутрашње „мајке", која јој налаже да увек прашта и даје. Овако условљена ћерка најчешће посустаје. Основа овог „посустајања" ћерке јесте њено осећање кривице. Она се осећа кривом што је одбацила мајку и после тога, макар тренутно, она јој се враћа. *Кривица је општа карактеристика односа деце и родитеља, такође инхерентна односу ћерка–мајка. Да ли освешћена може бити просветљена? Неки људи имају потребу да дубинске процесе пусте да „спавају", лагодније*

им је да живе неосвешћено, непросвећено, по оној: „Што човек више зна – више пати"... Разговарајте с васпитачима о овоме.

8. Велики део ове анализе о „производњи мајке", могао би да се уврсти у имплицитну педагогију. Овде препознате стрепње и предрасуде, дилеме и дволичности саставни су део скривеног програма неких васпитача. Тумачите, вреднујте и превреднујте „производњу мајке" у светлу онога што се зна о имплицитној педагогији. *Разговарајте с васпитачима.*

Исидор Граорац

ОДНОСИ ОДРАСЛИХ И ДЕЦЕ – СХВАТАЊЕ МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ (2014)

Дете, које носи у себи тајну наше природе, постаје наш учитељ (Монтесори, (2003;277).

За одрасле постоји само један прави проблем: упознати самог себе (исто;276).

Разумевање природе и улоге односа одраслих и деце представља окосницу схватања васпитања многих модерних и постмодерних педагога. Васпитање се најчешће објашњава сагледавањем поменутих односа. Марија Монтесори је најдаље отишла у томе истицањем права и могућности деце, тумачећи познате Христове речи упућене апостолима: *Заиста вам кажем: ако се не обратите и не будете као дјеца нећете ући у Царство небеско* (Мт 18,3). Монтесоријева каже: Али, одрасли су се и даље бавили само преобраћањем детета представљајући себе саме као пример савршенства. Чини се да је та страшна слепоћа одраслих неизлечива. Мистерија људске душе. Та је слепоћа универзални феномен, стар колико и само човечанство (Монтесори, 2003; 283).

Из реченог следе радикалне **пост**педагошке консеквенце: нпр. да је порекло васпитања у „страшној слепоћи одраслих" и „мистерији људске душе"! Ако је васпитање преобраћање детета које спроводе одрасли, онда је оно *заиста израз слепоће одраслих.* Чудно је да се нико не бави извођењем практичних консеквенци из Христових речи, него се тумачи задовољавају препричавањем њиховог буквалног значења. А те речи имају далекосежни значај за хришћанско образовање.

Не знам вероучитеље који су над њима озбиљно размишљали. Чини се да је у Христовом упозорењу нагласак баш на оном што је у средишту пажње Марије Монтесори: преображај, обраћење, „поправљање" одраслих. Тиме се баве многи модерни педагози. Није овде само проблем како одрасли да се припреме да би постали прави, аутентични сабеседници, учесници заједничког живота с децом.

Вратимо се тумачењу Христовог упозорења које је оставила М. Монтесори. Она посматра проблем изнутра, из педагошког односа, сумња у саму суштину процеса васпитања. Изводећи одговарајуће консеквенце,

пређутно очекује „обраћење", „поправљање" *одраслих*, а не деце. Али откако је света и века, било је обрнуто.

Данас се каже: одрасли имају могућност да спроводе моћ, да владају децом, и то се назива „васпитање". Васпитање је, дакле, ирационалног порекла, као и сама идеја о човеку као *бићу васпитања* (homo educandus), која се оправдава одбрамбеним механизмом, рационализацијом. Дакле, васпитање није добро јер му је исходиште ирационално. То је проблем који се истражује у оквиру имплицитне педагогије и антипедагогије.

Прилог овој анализи може бити Диркемов увид: „Узалудно је веровати да нашу децу можемо васпитавати онако како то сами желимо". Без обзира на све: не можемо да не васпитавамо. И опет Диркемово упозорење: „Пре можемо да се плашимо од могућих злоупотреба моћи него слабости васпитача... Све врсте мера предострожности морају се предузети да би се одбранила слобода детета од свемоћи васпитања" (према: Граорац, 1995;20,66).

Пошто Монтесоријева истражује „тајну детињства", логична је њена заокупљеност у истоименој књизи – „слепоћом одраслих", њиховим „несвесним" и „подсвесним". „Ко год заступа децу мора истрајавати у оптужбама одраслих, без изузетка и праштања" (Монтесори, 2003; 29). Попут Санде Марјановић, и она настоји да реконструише и објасни препреке и могућности *заједничкоī живљења* деце и одраслих.

Међутим, развојну и образовну улогу заједничког живота Монтесоријева тек наслућује. Оно што је данас схваћено као сегрегација детињства и деконтекстуализација васпитања Марија Монтесори истражује у оквиру *Образовања за живоī:*

„Школски систем је у толикој мери отуђен од савременог друштвеног живота да се чини како је овај потоњи, са свим својим проблемима, искључен из образовног процеса. Свет образовања представља неку врсту острва на којем се појединци, ишчупани из свакодневнице, за живот припремају тако што ће бити искључени из живота." (Монтесори, 2003а; 40). Такође, „у току сталног напретка у корист одраслих деца остају удаљена као бића која не припадају људској заједници: ван друштвеног реда, изолована... (Монтесори, 2003; 280).

Пошто је несвесно извор неразумевања и сукоба на том путу, „за одрасле постоји само један прави проблем: „упознати самог себе" (Монтесори, 2003; 276).

Данас су одрасли мање „слепи" за аутентичне потребе деце, осетљиви су на потребу детета за нежношћу, али не и према потреби за партиципацијом у свету одраслих (Санда Марјановић). Значајан допринос разумевању аутентичних дечјих и општељудских потреба могле би да буду препоруке педагога и психолога о томе на који начин одрасли, посебно родитељи и васпитачи, да се припреме за праве учеснике заједничког живота, заједничког рада, светковина, игара, путовања са децом. Ми смо дужни да припремимо услове деци

за тако нешто. *Не постоји важнији задатак који се поставља пред родитеље и васпитаче.* Сем ако није у праву васпитачица Јана Манчић када каже да данашњи родитељи и деца немају потребу за заједничким живљењем. Постоје вероватно и такви родитељи и таква деца. Али то сигурно нису они који одрастају у вртићу „Различак" у Бачкој Паланци.

Важност коју Монтесоријева придаје деловању „слепоће одраслих", несвесног на односе са децом може се поредити са схватањем Санде Марјановић – да већу улогу у васпитању има „скривени програм", имплицитна, а не експлицитна педагогија. „Страшна слепоћа одраслих потиче и од 'безграничне љубави' према деци која је, каже Марија Монтесори, непремостива препрека између одрасле особе и детета" (Монтесори, 2003; 30). Овај увид има велику тежину јер потиче од оне која је вероватно више од било ког педагога у историји написала о љубави. Тиме одрасли признаје да је доспео на границе својих свесних способности (*Kinder sind anders*, 2001; 22).

Кад говори о односима одраслих и деце, Монтесоријева је **пост**модерна, а кад истражује могућности васпитања, она је модерна. Навешћу наслове поглавља из књиге *Тајна дјетињства* која се баве препрекама и могућностима за успостављање добрих односа, сарадњом одраслих и деце: *2. Одрасли на оптуженичкој клупи; 16. Неразумевање; 17. Схватање љубављу; 18. Одјој дјетета; 35. Зависност од одраслих; 42. Сукоб између одраслих и деце; 48. Права дјетета.* Одлучно је тврдила Марија Монтесори: Прави социјални задатак данас јесте: борба за успостављање права детета у свету (Монтесори, 2003; 278).

У реконструкцији неспоразума између деце и одраслих Монтеоријева је на особен начин примењивала психоаналитичко тумачење ирационалних покретача понашања: одрасли се замарају усавршавањем бриге о деци и васпитањем, налазећи се у лавиринту проблема, у густој шуми без излаза, зато што игноришу „погрешке" које носе у себи. Дакле, не оптужујемо их због намерних поступака, занемаривања или омаловажавања, „већ ненамерних погрешака којих нису свесни". Дакле, „оптужба доноси на видело њихове 'нехотичне' погрешне поступке... помажући људима да спознају сами себе" (Монтесори, 2003; 29. У одељку под насловом *Неразумевање* говори се да неразумевање детета произлази из „подсвести" одраслих, „заслепљености људске душе" (исто, 137). Узроци, „сукоба између одрасле особе и детета", сматра М. Монтесори, произлазе из „темељног сукоба људског живота" који још није расветљен. „Одрасла особа и дете, волећи се и живећи заједно, због неразумевања су у сукобу који се одвија у несазнатој тајанствености и разара корене живота." Односно: „Одрастао човек и дете створени су за обострану љубав и уживање у заједничком животу, а стално су у сукобу због несхватања које нагриза корене живота" (исто, 245, 246, 247, 252).

Одрасли су били слепи јер су приступали детету без *молитве*, без божије помоћи. Тек облагођена личност може заиста *„видети" дете.* „Ста-

ните пред једно дете и погледајте му у лице; ако у нама још има човека, онда ћемо пред дететом осетити шта је светост и шта је одговорност", написао је епископ Атанасије („Светигора",1997/61).

На крају књиге *Тајна дјетињства* Марија Монтесори описује страдање деце у свим друштвима, које посматра аналогно Христовом суђењу и распећу. Тек после мучења и распећа – дете васкрсава и спасава свет, јер је дете вечни Месија који увек долази посрнулим људима да би их одвео у Царство небеско (Емерсон) – последње су речи оне која је веровала у *тајну детета.* Јер све почиње и све се завршава с једним дететом (М. Швегман).

Из перспективе развоја детета поставља се задатак: проучити то неистражено поље значи проучити „ човека у корену". Развој се одвија кроз „сукобе са околином". У томе се састоји трагична тајна снажне борбе која присиљава људску душу да се деформише и постане тамна и мрачна." Један од разлога „сукоба између деце и одраслих" јесте у доминацији одраслог над дететом и „сузбијању спонтане дететове активности" (Монтесори, 2003; 24–25).

Наиме, део дететове душе „одувек је био непознат и потребно је открити га... Одрасла особа не схвата дете и адолесцента и због тога се налази у сталној борби с њим". Недовољно познавање себе је препрека у одраслом да „види дете". „Проницање у себе самога није тако тешко као што се претпоставља... Кад се свест промени, све је остало оствариво. Тек кад схватимо да смо као одрасли себе процењивали с обзиром на дужности и моћ, биће нам могуће упознати особености дечје душе" (исто; 30–32). Као Марија Монтесори, треба умети рећи: „Ја сам пред дететом ништа!"

Указаћемо на противречности и парадоксе у најосетљивијем домену опхођења: међусобној љубави одраслих и деце: „Упркос стварној и дубокој љубави коју одрасла особа осећа према детету, код ње се јавља нагон одбране од детета" (исто, 03).

Постоје и други разлози и баријере приликом успостављања „заједничког живота" (исто). Монтесоријевој је стало до њиховог разумевања и превазилажења.

Међутим, „деца су у стању да и без помоћи (одраслих) изграде уређено друштво" (Монтесори, 2003а; 356).

Деца граде и уређују свет друкчије од одраслих, иако „нема више никаквог идеалног умног поретка према коме би се људски ум могао управити..." (Ђурић, 1986; 56)

Ако је дете само себи узор, ако је оно *учитељ* (Монтесори, 2003; 274), „стваралац човека" (Монтесори, 2003а; 46), отац човеков (Монтесори, 2003; 258), ако су деца у стању да самостално „изграде уређено друштво" (Монтесори, 2003а; 356), чему онда „васпитање детета" (Монтесори, 2003; 149)?

Да ли је Марија Монтесори била прикривени антипедагог? Као да ни пред собом није могла да призна: деца расту без васпитања и добро је што

је тако. Другим речима: „Мајка само доноси бебу на свет, али је беба та која ствара човека" (Монтесори, 2003а; 46).

Говорећи о „васпитању детета", не само у истоименом поглављу, Марија Монтесори одступа од својих радикалних увида у дететово самоизграђивање и способности за стварање „уређеног друштва". За њу васпитање никад није представљало планско и систематско утицање одраслих на децу и младе, него „право васпитање" значи: „прво открити шта дете спречава у развоју, а потом га ослободити од тога" (Монтесори, 2003; 151). Скоро је компатибилно њено схватање о детету као „стваоцу одраслог" и „учитељу" са схватањем „васпитања". Неки интерпретатори Монтесори педагогије тврде да је „васпитање" схватала као „самоваспитање".

Постоји у свему овоме једно сложеније питање, дубљи проблем: зашто се Монтесори тако предано бавила сметњама и отпорима споразумевању и тачном разумевању деце и одраслих? Ако су деца аутономни ствараоци одраслих, ако „су у стању да и без њихове помоћи изграде уређено друштво" (Монтесори, 2003а; 356), у чему је улога одраслих у животу и одрастању детета?

Још једном о Христовим речима (Мт. 18,3) и „слепоћи одраслих"*

На Сабору психолога (1979) цитирао сам Јеванђеље: Ако се не обратите... (Мт. 18,3), што сам тада схватао као указивање на „метафизичке димензије детињства" (1982; 28).

* Ова анализа је посвећена патеру Тадеју Војновићу (1939–2008)

На научном скупу у Патријаршији (1989), који је организовао доктор Јеротић, добио сам тему *Дете и религија* и притом нешто исцрпније приказао *Лик детета у Светом писму.*

Потом следи реферат *Љубав у Монтесори педагогији* (2010, међународни скуп у Сплиту), где сам открио јединствено тумачење познатих Христових речи: „Ако се не обратите и не будете као дјеца, нећете ући у Царство небеско" (Мт.18,3).

Монтесоријева је записала (1939): *Али одрасли су се и даље бавили само преобраћањем детета, представљајући себе саме као пример савршенства. Чини се да је та страшна слепоћа одраслих неизлечива. Мистерија људске душе. Та је слепоћа универзални феномен стар колико и само човечанство* (Монтесори, 2003а; 283). Будући незадовољан оним што сам у претходној књизи рекао о чудесним Христовим речима и провокативном тумачењу Монтесоријеве, покушао сам да понешто додам анализирајући однос деце и одраслих на представљању нове књиге у Матици српској (16. 01. 2014), где је требало да учествује и владика Иринеј, који је још 1985. писао о теми *Христос и деца.*

За чуђење је што две хиљаде година нису систематски развијане консеквенце о односима деце и одраслих које следе из Христових речи. Седам деценија је прошло од упозорења М. Монтесори, међутим, нису ми познати ни коментари њене провокације. Очито, оба увида су далеко од уобичајених научних, али и лаичких искустава и схватања о односима деце и одраслих.
Говорећи о књизи *Детињство, духовност, нихилизам* пошао сам од тврдње доктора Јеротића у предговору да је савремена педагогија такође „делимично, и с правом, и антипедагогија", јер каже: Дете васпитава, и треба да васпитава! (стр. 9). Монтесоријева је отишла даље у истраживањима, образлажући своју гласовиту тезу: *Дете је стваралац одраслог*, блиску Фројдовом схватању: *Дете је отац човеков.* Они су близу Христовом налогу одраслима да се обрате и буду као деца. На који начин?

Индиректни одговори у Светом писму су: вером, постом, молитвом, послушањем (послушношћу духовном оцу), благодаћу. Ваља рећи: ту није реч о васпитању! Иако није мислио постпедагошки, син Монтесоријеве, Марио, у предговору првом издању *Упијајућег ума* (1949), каже да њена замисао „може да се оствари тек онда кад образовање постане 'помоћ животу' и превазиђе „скучени оквир поучавања..." (Монтесори, 2003; 28).

Али зашто одрасли треба да буду као деца? Христос одговара: јер су деца „понизна" (Мт.18,4), јер „вјерују у мене" (Мт.18,6), јер „анђели њихови на небесима стално гледају лице Оца мога небескога" (Мт.18,10). Дакле, „Који не прими Царства Божијега као дијете, неће ући у њега" (Мк.10,15). И док су се првосвештеници и књижевници чудили дечјим повицима: „Осана Сину Давидову", Исус рече ученицима: „Зар нисте никада читали: Из уста дјеце и одојчади начинио си себи хвалу" (Мт. 21,15,16).

Сва библијска сведочанства изгледају разумљивија и ближа, чак и маловерним васпитачима и родитељима од дубинско психолошког увида и опомене Марије Монтесори да они не познају себе (Монтесори, 2003; 276) и не желе да се мењају него су усмерени на „поправљање детета". И стога, вероватно, што она указује на тамну страну личности („слепоћу одраслих"), односно слепоћу потврђивану у историји, универзални феномен стар колико и само човечанство (исто, 283).

Иако каже: „Чини се да је та страшна слепоћа одраслих неизлечива" (исто), она ће целог живота радити са свима који су желели да се „излече", овладају „мистеријом људске душе", тј. да разумеју дете и себе. Ови дубоки увиди Монтесоријеве су на трагу црне педагогије и антипедагогије, где се педагошко оправдавање васпитања схвата као обична рационализација.

Предавање о *Припреми Монтесори васпитачице* одржано у Индији око 1945. године, Марија Монтесори је овако почела: „Први корак будуће Монтесори васпитачице треба да буде припрема саме себе. Пре свега она мора да одржава увек будном своју машту" (Монтесори, 2003а; 345).

Потом следи развијање слике детета и размишљање о томе како тачно појмити детињство. „Монтесори васпитачица пред собом има дете које, такорећи, још не постоји". Ово је, наравно, далеко од традиционалног педагошког става о томе какво дете треба да буде. Монтесори васпитачица „мора поседовати неку врсту вере да ће се дете обелоданити током рада" (исто).

Пошто је у књизи *Дете* (1939) упозорила на „страшну слепоћу одраслих" који су се упркос Христовом упозорењу „и даље бавили само преобраћањем детета представљајући себе саме као пример савршенства", Монтесоријева у књизи *Упијајући ум* (1949) објављује синтезу своје визије образовања васпитача. Како кажу добри познаваоци Монтесори педагогије: „... у њеном делу увек се мисли на човеково формирање и хуманизовање друштва" (Монтесори, 2003а; 23).

Међу првим духовним својствима Монтесори васпитачице јесте „умеће неуплитања у дечје активности", што „подразумева уздизање до одређене духовне висине. Бити заиста продуховљен значи схватити да чак и помоћ другоме може постати извор гордости". Само изоштрен хришћански сензибилитет може ово разумети!

„Суштина помоћи" Монтесори васпитачице не проистиче „из повиновања нагонској осећајности; она је резултат дисциплиновања љубави, њеног разумног испољавања. Јер љубав причињава већу радост оном који је даје него ономе ко је прима. Права љубав служи невољнима не откривајући се притом; или ако се и открије – поприма обличје природног и спонтаног геста, а не помоћи" (Монтесори, 2003а; 350).

Како је то могуће? „Детету морамо помоћи да само дела, жели и мисли. То је уметност служења духу, уметност која се може усавршити једино онда када радимо са децом" (исто, 252). Шта значи разумети детињство? „Васпи-

тачица мора познавати и живети *тајну детињства*. Проницањем у ту тајну стиже се не само до дубљег знања него и до љубави сасвим другачије врсте. Таква љубав не везује се за одређену особу *него* за оно што је у тој тајни скривено и несазнато. Када деца пред васпитачицом испоље своју праву природу, она ће, можда, по први пут да схвати шта љубав стварно јесте. Ово откриће преобразиће и њу саму. Суочен са њим, човек се најпре осети узбуђеним, а затим, мало-помало, и преображеним (исто, 252-253). Последње реченице, чини се, разуме само онај коју је прошао кроз слична искуства, или може да замисли Монтесоријеву која је живела са децом:

„Ако између деце и нас постоји неки однос духовности, он долази до израза *само онда када их учимо да се моле* (исто, 353). Али шта значи „учити децу да се моле"?

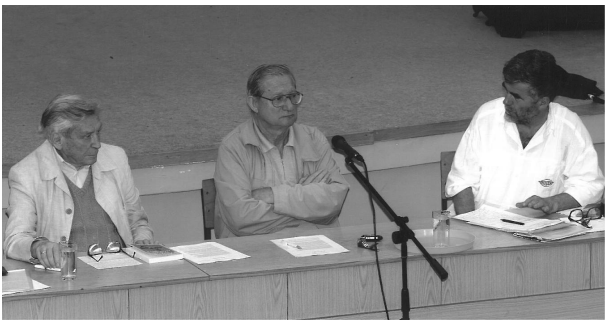
Монтесоријева наставља: „Међутим, ја говорим о нечем сасвим другом... Онај који служи деци осећа да служи човековом духу, духу који треба да се ослободи... (то неће да постигне васпитачица него дете)". Дакле, из „детета – врела љубави" ослобађа се дух човеков, а то *кореспондира* са укупном антропологијом и филозофијом Марије Монтесори.

Следимо даље нашу ауторку, која реконструише сусрет са „духом детета": „Васпитачица је та која се осећа узнетом до висине коју никад раније није достигла. Дете јој је омогућило да расте све дотле док је није одвело у сферу сопствене духовности" (исто, 353). Зар је тако нешто стварно могуће? „Шта је за овако преображену васпитачицу највећи знак успеха? То што може да каже: „Деца сада раде као да ја не постојим.".

Пре но што је доживела преображај, осећала се сасвим другачије (сада чини се следи Христов налог). Мислила је да је она та која поучава децу, која их с нижег духовног нивоа уздиже на виши, али сада, када је суочена са свим изразима детињег духа, највећа оцена коју може дати свом доприносу садржана је у речима: „Помогла сам овом животу да створи самог себе" (исто, 354).

Заиста, „служила сам духу ове деце... Васпитачица осећа да је њено дело остварено и на основу испуњеног духовног живота који је „живот вечни" и који, сам по себи, представља дневну молитву. Онај ко није искусио тај живот тешко то може да разуме... Међутим, скоро нико не схвата да овде није реч о жртви него о задовољству. Није у питању одрицање него нови живот који се повинује другачијим вредностима: правим, досад непознатим вредностима живота" (исто, 354–355). Следи визија новог живота: „У сваком

животном добу служити духу значи пружити помоћ енергијама које воде остварењу тог циља. Можда ово може постати основа за организацију неког будућег друштва" (исто, 355).



На крају поглавља о *Припреми Монтесори васпитачице* следи сведочанство аутентичног хришћанског мистика. То је, како каже Марија Монтесори „нека врста програма, једини наставни план који поседујемо: „*Помози нам, Боже, да проникнемо у тајну детета како бисмо могли да га упознамо, заволимо и служимо му према законима Твоје правде и у складу с Твојом божанском вољом*" (исто, 357). Док сам, ко зна који пут, преписивао речи ове молитве, осетио сам извесно духовно озарење. Помислих да би већи број људи појмио њено духовно значење и смисао када би је појао хор.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Узалудно је веровати да нашу децу можемо васпитавати онако како сами то желимо (Емил Диркем). *Шта то значи*? Оно што ми називамо „васпитање – плански и систематски утицај на децу" одвија се мимо плана и програма, циљева и задатака, сходно скривеном програму – имплицитној педагогији? Дакле, ми не знамо шта је васпитање? Или није оно што се тврди да јесте. *Како спремати васпитаче за будући позив који неће моћи обављати онако као што планирају и онако како желе?* Актуелни програм (*Модел А*) налаже *заједничко живљење деце и одраслих, а не „планске и систематске утицаје*".

2. „Ја сам пред детеом ништа" – изрекла је *М. Монтесори можда најчудесније речи у историји педагогије, оставила прилог постпедагогији и/или митизацији детета, или...?* Ова реченица може да стоји само уз њен молитвени програм: „Помози нам, Боже, да проникнемо у тајну детета..." *Шта Ви мислите?*

3. Да ли је могуће аутентично, право хришћанско васпитање данас у колико се не следи познати Христов налог: *Ако се не обратите и не будете као дјеца...(М.т.18,3)*, ако се заобилази увид Монтесоријеве над Христовим речима: ту се ради о „страшној слепоћи одраслих, мистерији људске душе", јер се они баве преобраћањем детета, а речено им је да треба сами да се обра-

те. Свакако да из ових разматрања следе далекосежне консеквенце за сваку васпитачицу, а не само за вероучитеље. *Какво је Ваше мишљење?*

4. Вероватно није изречено величанственије и дубље разумевање детета од овог. Оно је у толико значајније јер је произашло из личног сагледавања (созерцавања) Марије Монтесори: „Васпитачица мора познавати и живети *тајну детињства.* Проницањем у ту тајну стиже се не само до дубљег знања него и до љубави сасвим другачије врсте. Таква љубав не везује се за одређену особу него за оно што је у тој тајни скривено и несазнато. Када деца пред васпитачицом испоље своју праву природу, она ће, можда, по први пут да схвати шта љубав стварно јесте. Ово откриће преобразиће и њу саму. Суочен са њим, човек се најпре осети узбуђеним, а затим, мало-помало, и преображеним." *Да ли биште следили овакав пут аутентичне љубави и преображаја? Како би требало покушати?*

5. И онда, сасвим обичан показатељ успеха за овако преображену васпитачицу; она може да каже: „Деца сада раде као да ја не постојим." Пре но што је доживела преображај, осећала се сасвим другачије. Мислила је да је она та која поучава децу, која их с нижег духовног нивоа уздиже на виши, али сада, кад је суочена са свим изразима детињег духа, највећа оцена коју може дати свом доприносу садржана је у речима: „Помогла сам овом животу да створи самог себе." „Само" толико од преображене васпитачице која „*живи тајну детињства*". *Познајете ли такву васпитачицу?*

2. ПЕДАГОШКИ ОДНОС, ЉУБАВ И АФЕКТИВНА ВЕЗАНОСТ

Исидор Граорац

ПОТРЕБА ЗА ДРУГИМ, РАНА СОЦИЈАБИЛНОСТ И „ВАСПИТАЊЕ” (1995)

Целокупна рана социјалност детета сведочи да постоји снажна мотивација детета за комуникацијом.
Иван Ивић, *(1978; 171)*.

Да би комуникација довела до свести све своје субјективне и друштвене услове, мора бити симболички посредована.
Јовановић, *(1984; 139)*

Позната је теза о „човеку као врсти с продуженим детињством”. Задржаћемо се на оном делу аргументације (исцрпно је излаже проф. Ивић) који је у вези с васпитањем и заснованије но што се то у педагогијама разуме, индиректно, потврђује шансе и ограничења сврсисходног односа са децом.

„Ако није биолошки спремно да самостално живи у отвореној животној средини, дете мора бити способно да успостави доста сложене системе психолошких веза са одраслима који му обезбеђују услове опстанка: мора да развије способности препознавања социјалних ’објеката’ (социјална перцепција), способности емитовања сигнала и разумевања сигнала других и тако даље.”

Већ у најранијем периоду јављају се различити облици социјалног учења (интеракције са околином), у ствари различити системи понашања у

које „спадају перцепција људског лика и гласова људског говора, способност успостављања социјално- емоционалних веза и појава везаности за одређене особе (такозвани attachement), рана невербална двосмерна комуникација између детета и мајке". С разлогом се тврди да „разни облици директног подучавања (обучавања) 'у институцијама за образовање' представљају социјално организоване продужетке оваквих облика учења, који се преображавају у посебне друштвене делатности" (Ивић, 1978; 148, 149).

Поменута социоемотивна размена и посебно афективна везаност сведоче да су дете и одрасли који се стара о њему способни за успостављање односа који ће осигурати да продужено детињство одигра своју еволуциону функцију.

„Рано јављање социјалног осмеха, рана посебна осетљивост за звукове људског говора и појава вокализације и гласовне игре, рано перцептивно разликовање људског лика и различитих људских ликова и, изнад свега, способност афективног везивања за људске особе, одређене људске особе – сва та испољавања *примарне социјалности* потврђују да је дете веома рано у извесном смислу *социјално компетентно* јер може да подстиче одраслог партнера на контакт, упућује сигнале који саопштавају о његовим мотивационим и афективним стањима, показује зачетке схватања значења реакција одраслих. Укратко речено, дете са своје стране врло рано развија способност *двосмерне* комуникације..." Утврђујући способност бебе да иницира контакт и комуникацију са одраслим, аутор долази до закључка с далекосежним практичним импликацијама: „На тај начин се одојче појављује као *активан партнер* (подв. И. Г.) у процесу комуникације" (Ивић, 1978; 151, 163).

Ових разматрања се треба сетити приликом заснивања *равноправне* комуникације између васпитача и деце у вртићу.

Потом се аутор детаљно бави односом симбола и комуникације и проблем овако формулише: „Да би дошло до комуникације, треба да постоје симболи помоћу којих се комуницира, а симболи могу настати само у процесу комуникације" (исто, 160). На основу тога поставља тезу о „нужности пресемиотичке (невербалне) комуникације за развој симболичке функције" (исто, 161).

Следи дискусија о истраживању порекла, природе и улоге афективне везаности. И. Ивић тврди „да је дете испољило снажну иницијативу за успостављање социјалне интеракције са особом за коју је везано...", утврђује да постоје „аутономне комуникативне функције афективног везивања". Односно: „Појава афективног везивања је, да закључимо *облик афективне двосмерне комуникације* у којој дете активно тражи контакт, развија сложене системе сигнализације и *појачава* она понашања одраслог која осигуравају дететов развој."

То је и објашњење појаве невербалне комуникације (као предуслова за симболизовање), то јест, средстава којима се служи афективна комуникација:

„израз лица (ширење зеница, мимика, покрети усана), систем гестова (покрети главе, руку и ногу), проксемички систем (коришћење простора у комуникативне сврхе: додиривање које укључује топлотне, мирисне и тактилне информације, приближавање, удаљавање, праћење, дистанца и тако даље), паралингвистичка средства саопштавања (јачина, боја, висина и интонација гласа, паузе у говору и тако даље), постурална сигнализација (држање тела, напетост и опуштеност, нагињање и отклањање), поглед (фиксирање погледом, дужина фиксирања, правац погледа, сучељавање или избегавање погледа, ритам упућивања погледа и тако даље)" (исто, 168, 169, 170).

У оваквим процесима изграђује се једна „*матрица социјалне интеракције* која је полазиште *сваког комуникационог чина*: учи улогу пошиљаоца и примаоца сигнала, изграђује умење ланчања секвенци понашања два партнера" (исто, 172). Односно, прво се „развија *примарна комуникација* која се рађа из примарне социјалности детета и доводи до афективног дијалога који ствара опште полазне услове за семиотичку комуникацију".

Аутор сматра да се „практично-ситуациона комуникација у току заједничких делатности одраслог и детета", сматра оним обликом „пресемиотичке комуникације који се са највише оправдања може узети као најнепосреднији извор семиотичке комуникације у онтогенези". Овај облик комуницирања је мало изучаван и то најчешће у оквиру невербалне комуникације. Међутим, има више разлога да управо овај облик комуникације сматрамо изузетно значајним за предшколски узраст. Не само стога што непосредно „уводи дете у процес семиотичке размене са другим људима", него и због тога што може да представља и специфичан вид *равноправне*, симетричне интеракције и партнерских односа одраслих (васпитача) и деце, што садржи и неке облике *прилагођавања деци* у институционалном васпитању и што, не само именом, упућује на нову концепцију вртића и организацију васпитања према начелима ситуационог учења и равноправног *живљења* деце и одраслих.

Практично-ситуациона комуникација се јавља у свакодневној делатности одраслих и деце, а најчешће је посредована предметима. У њој се обавља „извесна ситуациона размена информација у току таквих делатности као што су нега детета (храњење и тако даље); у току манипулације предметима, у току заједничке игре уз коришћење неких предмета као играчака, у току практичних свакодневних послова у којима дете учествује као активан посматрач или помагач и тако даље" (исто, 174, 175).

У таквој размени током заједничког *живљења* одрасли преносе (посредују) деци значење предмета и радњи, значење простора и времена. „На овај начин се, и једино на тај начин, код детета и одраслог изграђује *заједничка реалност*. Јер у овим раним узрастима дете се никад не налази суочено непосредно са физичком реалношћу као таквом, него са *реалношћу посредованом људима* (подв. И. Г.), са реалношћу која је социјално-културно уобличена. То је селекционирана реалност коју чине оне стране физичке реалности које су

релевантне за људе и реалност створена од самих људи, и то добрим делом различита у различитим културама" (исто, 177).

Треба још једном нагласити да се развојно-васпитна улога *квалитета интеракције*, то јест општења између одраслих и деце може сагледати тек у оквиру поменутог приказивања механизама и процеса *акултурације*. Као што смо рекли, овде је реч о „*асиметричној дијади*", при чему дете располаже само средствима афективне комуникације, док „неке практичне радње у току заједничких активности попримају сигнално, комуникативно значење, јер радњу коју дете изведе као практичну радњу одрасли тумачи као сигнал, саопштење. Овде се, у ствари, испољава основни механизам стварања семантичких симбола: *механизам социјалног фидбека* (социјалне повратне спреге)" (исто, 179).

У својим свакодневним спонтаним реакцијама, живећи заједно са децом, не само родитељи, него и васпитачи не схватају да својим реаговањем – *тумачењем* активности деце представљају неку врсту њиховог спољашњег Ја, њихов алтер Его. Механизам социјалног фидбека нарочито снажно делује услед снажне афективне везе између детета и одраслог, услед још недовољне диференцијације, то јест услед постојања (на предшколском узрасту) *психолошке симбиозе*. То значи да су се у детету зачеле само неке инстанце личности, „а неке привремено носи одрасли члан дијаде". Ова симбиоза је нарочито наглашена у психоанализи, истицањем да „одрасли игра улогу дететовог Над-ја". Према Маргарет Мид, значење радње једног организма испољава се у реакцијама другог организма, где, у ствари, ова бива довршена (исто, 180, 182).

С обзиром на напред речено може се разумети зашто је *блискост* између васпитача и деце основна претпоставка било каквог деловања похвале, уздржаног понашања, негодовања, упутства и слично.

Сада се приближавамо оној анализи Ивића која је ближа говорном понашању васпитача, оним карактеристикама *говора* које се сврставају у *адаптирани*, говор карактеристичан за професионално, институционално обраћање: у истраживањима је, наиме, потврђено „да постоји *непрекидно вербално коментарисање* онога што се опажа и збива у току заједничких делатности одраслих и детета.

За разлику, дакле, од говорне комуникације међу одраслима, где се говорно исказује само оно што није опажајно и ситуационо дато, у комуникацији одраслог и детета постоји огромна мера редундансе (сувишка информација), јер се вербално кодира и оно што је доступно опажању саговорника. Очигледна је дидактичка функција те редундансе: то је, у ствари, непрекидни *симултани превод* са језика практично-ситуационе комуникације на вербални језик. Једино на тај начин је, у ствари, и могуће учење језика, јер се једино тако ствара језички код" (исто, 183, 184).

Поред овога, прелазак на вербалну комуникацију омогућен је говором *прилагођеним детету* (такозвани maternal speech, baby talk, infant talk). Више

истраживача је утврдило да „постоји веома фино подешавање према узрасту деце, у погледу функције за коју се користи говор, у погледу избора фонолошких, семантичких и синтаксичких средстава која се користе.

У веома брижљивом испитивању Сноу је, на пример, показала да у говору који мајке, а и други одрасли, упућују детету од две године у поређењу са говором упућеним детету до десет година постоји четири пута више понављања (повећава се редунданса и растерећује краткорочно памћење), три пута више парафразирања (испробава се коју језичку формулацију дете разуме), употребљава се много више речи за исказивање истих садржаја, користе се краће и граматички једноставније реченице (доста кратких и простих реченица, мало зависно-сложених реченица, мало реченица повезаних заменицама у трећем лицу).”

Утврђено је, такође, да је „говор упућен деци семантички упрошћенији и у њему има много више конкретних речи, мања је варијабилност речи, више је невербалних ослонаца за разумевање речи, постоји семантичко прилагођавање сразмерно дететовој способности схватања” (Gross, исто, 185). Неке од ових форми адаптираног говора користе и васпитачи. С разлогом је утврђено да „у тој интеракцији постоји јасно испољено *подучавање детета*...” (подв. И. Г.) (исто, 186). А *то* управо треба да буде *централни проблем* педагошке реконструкције интеракције.

Сада ћемо указати на појаву *социјалног значења* у активности деце и специфичну улогу одраслих у вези са дечјом игром.

Међу првим развојним постигнућима, уз појаву игре улога, јавља се овладавање предметима, „то јест, радњама са стварима које имају одређено друштвено, строго фиксирано значење”, а то се одвија „код детета само у заједничким активностима са одраслима”. Радња коју дете изводи „није усмерена само на добијање одређеног материјалног резултата већ је, а ово није мање важно, посредована оним односима одраслог према детету који могу да се јаве у току или на крају остваривања радње. Изводећи радњу, *дете афективно наслућује друштвене последице* (подв. И. Г.) њеног остваривања, то јест, позитивну или негативну оцену од стране одраслог” (Ељконин, 1981; 162).

„Лична комуникација”, коју Ељконин с разлогом сматра значајном, познато је васпитачима, садржи свакодневне изазове и поставља дилеме: *шта* треба имати у виду у реаговању на дечје понашање или на производе дечјих радњи? Којих се мерила (критеријума) треба придржавати? Да ли уопште реаговати? И ћутање значи одређени *став*, и ћутање дете тумачи, оно за њега нешто *значи*. Оваква питања се морају поставити чак и ако се не слажемо са Ељконињиновим наглашеним истицањем *друштвене* намене и значења игре (упор. Ивићеву тезу о игри као „социјалној пракси деце”, (1983/1-2).

Наиме, овај совјетски психолог реаговање одраслих и *значење* које они приписују извесним радњама (производима) деце посматра као *објективну*

дашосш којој деца треба (и морају) да се *йрилаїоде*, морају да усвоје („На пример, Тања увек успављује и храни само оне животиње с којима јој је ове радње показала васпитачица”, исто, 164).

Ово (педагошко?) истицање важности *сврсисходне* делатности одраслих приметно је и у тумачењу односа улоге и одговарајуће радње, што такође, према овом аутору, *не насшаје сйоншано*, „и њега детету морају да открију одрасли” (исто, 190). Дакле, значење предмета и појава, процеса и радњи не открива деци *заједничко живљење* са одраслима, него се одраслима намеће посебан задатак да откривају и тумаче свет деци у коме ова учествују и који покушавају да открију. Другим речима, према Ељконјину, *не йосшоји* социјализација, него само *васйишање*, или планско *обрађивање* деце. Како другачије разумети следећу аподиктичку тврдњу: „Игра не настаје без контроле одраслих” (исто, 192). Корекцију оваквог, *идеолошкоī* тумачења улоге одраслих у игри деце представљају антрополошка истраживања о *иīри и комуникацији* између деце и одраслих (упор. Граорац, 1987).

Практични и политички интерес, према Џекобију (Jacoby), навео је А. Адлера да напусти „револуционарне и незгодне продоре које је донела психоанализа”, да у своје учење, окренуто истраживању *свесши*, укључи „добар стари здрав разум” и нагласи велику улогу *васйишања*, дакле могућности свесне контроле и деловања на друштво путем раног детињства: „Потреба за љубављу постаје полуга васпитања. Загрљај, пољубац, пријатељски поглед, лепа реч, могу се добити само уколико се дете, заобилазним путем културе, подреди васпитачу”.

Џекоби назива „иронијом” чињеницу да су социјалисти (са Адлером) одбацили оно што је оригинално и револуционарно у психоанализи, и развијали проблеме практичног деловања на мењање личности и васпитања. Полагање наде у васпитање деце и идеолошки рад у масама који се спроводио тамо где су револуције побеђивале заменило је Марксове детерминистичке прогнозе о „деловању друштвеног бића на друштвену свест”. Кад ни то није помогло, „преваспитање” се обављало бруталним средствима и терором. Насупрот очекивањима социјалиста и других усрећитеља човечанства, изгледа да *ни свесш* човекова није подложна самовољи, насилној обради, па се разрађују системи манипулације.

Разматрања у овом одељку указују на иманентну противречност васпитања, улоге и домета који оно има у целокупном индивидуационом процесу. Неухватљивост и противречни карактер развојних промена у раном детињству сигурно су неки од разлога да се у наше време озбиљно доводи у питање основаност усмеравања и потискивања унутрашњих развојних импулса деце и њиховог вредновања према критеријумима који потичу из будућности. Као да логично следи:

„Васпитање... постоји за себе само као апстракција” (Дилтај).

Стога ваља очекивати појаву емпиријско-теоријске студије којој би главни задатак био да одговори на питање: *шта је, у ствари*, *васпитање*?

„Васпитање" као конкретна делатност која би се јасно разликовала видљивим обележјима од других врста делатности *уопште не постоји* (подв. И. Г.; Brezinka, 1976; 86).

Слично овом Брецинкином схватању, формулисала је А. Марјановић још 1968: „Само васпитање је специфичан развојни процес. Доиста, готово и није могуће разлучити ова два процеса, јер свака развојна чињеница садржи елементе оних медијума и поступака помоћу којих је установљена, а сваки васпитни резултат је само реализација једне развојне могућности на чије је уобличавање са више или мање успеха деловала и васпитна акција" (1969/1-2).

Заиста, око одредбе васпитања постоје велике замке и заблуде. Чак је тешко рећи колико су оне настале под утицајем сложености самог феномена, а у којој мери су резултат искривљавања која се вековима *преносе* путем процеса васпитања.

Гуркан Ерīен (Gürkan ***Ergen)***

ПЕДАГОГИЈА КРИТИЧКИ РЕФЛЕКТОВАНЕ ЉУБАВИ – РАЗЛИЧИТА СХВАТАЊА ПЕДАГОШКЕ ЉУБАВИ (2005/2014)

Ја сам човек и отуда знам шта људима треба. Сваком ко је гладан треба храна; сваком човеку, кад се умори, треба одмор; сваком ко се плаши треба сигурност; свако се може разболети и треба му лечење. Не може се наћи разуман човек који ће се супротставити овим сазнањима које сам ја као човек стекао.

Иако сам још свестан да је сваком човеку колико и мени потребно љубави, наклоности, респекта, признања и сигурности, и да сваки човек жели испуњење ових жеља, најмање колико ја желим, питам се постаје ли он донекле храбар? Да ли би неко могао помислити да се супротстави мојој извесности? Ако да, зашто? Да ли је, на пример, неко сигуран да је човеку потребно супротно?

Сад бих могао извести следећи закључак: не постоји ни један једини разуман човек који би пожелео да у свету данас и у будућности настају страхоте, мржња, насиље, окрутности. Сваки човек жели супротно за свет и будућност – мир, хуманост, срећу, сигурност и неповредивост живота. Ипак, једва да неко зна како се могу одржати ове егзистенцијалне потребе, подстицати и истински интензивно изражавати и појмити. Још једанпут, ја сам сигуран да не постоји ни један једини разуман човек који жели да у свету и у будућности влада страх, мржња, насиље, окрутност. Сви људи желе мир, хуманост, срећу, сигурност и неповредивост живота.

Најпре знам – када бих тврдио супротно држали би ме с правом за психотичног или неуротичног. Друго, надам се да овај закључак неће бити схваћен као сасвим ненаучно наслућивање јер изгледа емпиријски непроверљив. Ипак, ко није с првом и другом тврдњом сагласан губи на озбиљности јер нема своје мишљење о својој егзистенцијалној људској потреби. Односно, може да се заузме став и тако се према овој чињеници неодговорно

понаша. Свака делатност, свако настојање било педагошко, политичко или научно, мора одговарати егзистенцијалној потреби и жељи сваког човека и бити схваћено као врховно начело и најважнији циљ. Само тако нека делатност може бити у служби људског достојанства, остати поуздана и достојна човека. Једино ће ово начело оправдати сваку делатност. Јер она се не одвија из жеље за авантуром или профитом, те коначно постаје достојна човека. Тек испуњењем ове животне жеље све се постиже, чак и безначајности, споредно у животу добија на значају. Ипак, без мира, хуманости, среће, сигурности и неповредивости живота изгледа и суштински ресурси човека, као што су способност мишљења, учења, стицања знања, бивају неважни, непоуздани, нису привлачни.

Овај рад из филозофије васпитања представља покушај да се размишља о томе како педагогија може да помогне човеку да се приближи егзистенцијалној и највећој жељи – да свако себе види као саодговорног за своје ближње и њихово добро. Ништа друго осим наклоности, заштићености, благонаклоности, сигурности, солидарности, респекта и признања не може градити достојанство човека. Стога се ја не бавим, сасвим разумљиво, емпиријски доступним, што изискује контекст, да би се његов смисао у потпуности схватио. Не, ја желим емпиријски недокучиво, наиме љубав, да изведем из наклоности, заштићености, благонаклоности, сигурности, солидарности, респекта и признања.

УВОД

Љубав није један међу осталим атрибутима људског бића, него је људско биће само. Човек је управо онолико човек колико воли. Степен његовог отуђења од љубави је степен његове нехуманости.
Е. Брунер (E. Brunner)

„Као наука о васпитању и образовању човека, педагогија темељно истражује односе између личности и друштва који су богати напетостима. Притом се она стално налази у опасности да овај однос значајне међусобне утицаје тривијализује поједностављеним нацртима, испод њихове комплексности. Повремене дебате у политици образовања пуне су таквих тривијализација. Човек се окреће тобожњим величинама у политици образовања подложним контроли којима може да овлада и које може да обликује, као што су успех, квалитет, компетенција итд. А да притом не схвати како ова контрола без дубље представе о душевном здрављу, с једне, и хуманим друштвеним условима, с друге стране, збиља остаје без супстанције" (Арнолд, 2002; 91). Душевно здравље и хумани друштвени услови нису могући без љубави. Утолико је чудноватије што се педагогија једва бави овим темама одлучујућим

за живот. Љубав према човеку је за човека од егзистенцијалног значаја, тиме и за педагогију. Следствено томе, ово је схваћено и разматрано као васпитна пракса и научна теорија од супстанцијалног значаја.

Уколико се педагогија деградира у пуку науку или чак стратегију посредовања знања, и у томе исцрпљује, докинуће се ускоро у ефикасној стратегији учења, менаџменту образовања, новим медијима и слично. Пошто она мора да следи циљеве који су изван тога – хуманост, поштовање достојанства човека, еколошку свест, људска права итд., а, ако не жели да се излаже опасности и постане слушкиња неке владајуће идеологије, мора се бавити човековом љубави.

Желети и подстицати само за „властиту" земљу љубав и човечност, тј. достојанство човека, за властиту етничку групу, властиту верску заједницу, властиту породицу – није ништа друго него сужено разумевање љубави, достојанства и човечности. Ово налази своје значење само уколико без „када" и „али" припада сваком човеку; на исти начин укључује и природу, то јест фауну и флору.

Најкасније од почетка глобализације постала је ова одговорност тако јасна као никада раније. Ако је педагогија до сада била релевантна за једну државу и социјалну политику, помагала социјализацију личности у одређеном државном и социјалном контексту, она не би смела више да се користи. Уколико се може говорити о правилној глобализацији у будућности, праведном свету и праведном солидарном светском друштву, педагогија свој поглед и перспективу мора уперити у свет у коме су државне границе постале све пропустљивије. Она мора, дакле, поставити себи циљ, помоћи човеку да постане грађанин света који је такође у овој димензији свог битисања свестан своје одговорности. Такође, сходно том циљу, једини је пут љубав и човечност; нема човека на свету коме је ово непознато и непожељно. Сваки појединачни човек има с целим човечанством најмање једну заједничку ознаку од фундаменталног значаја; наиме, свима су потребне наклоност, љубав и хуманост. Педагогија која не признаје те егзистенцијалне потребе сваког човека не подстиче их и не развија, сама уништава свој легитимитет. Овај рад намерава да укаже на ову димензију људског бића с обзиром на љубав и човечност и провоцира педагогију за критички рефлексивну љубав.

У ту сврху биће у првом одељку приказани концепти хуманистичке нееротске чулне љубави од антике до данас. Под хуманистички концепт могу се подвести сви остали. Притом ће бити приказана основна појмовна назначења неких теолошки и филозофски мотивисаних концепата љубави. Овај одељак биће закључен прегледом схватања о љубави у појединим научним дисциплинама.

У другом одељку се приказује однос педагогије и љубави кроз историјски осврт, где се види колико комбинација педагогије и љубави уопште представља један проблематичан терен. У критичком суочавању са овом

проблематиком уводи се појам „критички рефлектована љубав", да би се кроз ближе одређење љубави као човекове љубави ова у педагогији јасно разликовала од еротске љубави.

У трећем и последњем одељку, ослањањем на педагошку традицију која тежи поправљању људских односа, нарочито с обзиром на више хуманости, више солидарности и љубави, развијају се нови мисаони подстицаји за педагогију критички рефлектоване љубави. Притом се нуде „теорија хуманог бића" (Керстинес), дијалошко-комуникативне поставке / (Бубер, Левинас, Шалер и др.), и важнија сазнања Песталоцијеве педагогије љубави. Ова сазнања ће се даље развијати преко нове врсте теоретског представљања различитих „димензија љубави" , да би се тако овим приказом још једанпут промишљала педагогија у целини.

ОДНОС ПЕДАГОГИЈЕ И ЉУБАВИ (ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД)

Скица проблема

Увод у ово поглавље треба да пружи историјски преглед схватања љубави у педагогији. О овоме излажу Уле (Uhle) и Гаус (Gaus) (2002) обухватну реконструкцију различитих концепција од Платона до данас, које ће овде бити приказане. Свакодневним језиком речено, „педагошки ерос" је оно што треба да показују сви професионални васпитачи или наставници према својим васпитним и образованим задацима или према васпитаницима: ентузијазам, одушевљење, ангажман, интересовање или посвећеност.

Прописане педагошке задатке у институцијама обучени персонал схвата у односу на правни и административно усмерени циљ и поредак, као и могућности управљања и контроле. Васпитаници ће се притом с рационалног становишта социјално-технолошки обрађивати, иако је пожељно међуљудско опхођење. То питање је такође препознато као проблем у наукама које се баве организацијом.

Као један важан моменат у деловању институције важи опхођење с постојећим расположењима, жељама, страховима, надањима итд. чланова организације. „Међуљудско дешавање у контексту организованог живота захтева строго, пре свега, један ресурс на оно што Луман (Luhmann), (1982, 1989) назива медији за координацију деловања као што су „љубав" и „поверење". Захтев према „педагошком еросу" је семантичка спецификација таквог омогућавања кооперације, која је усмерена на одређене чланове педагошке организације: васпитач, социјални радник, учитељ, професор (Уле и Гаус, 2002; 81,122).

Увек изнова се показује да су васпитаници пре спремни да следе наредбе или решавају задатке, односно преузимају их, када васпитач или учитељ показује интересовање и посвећеност, уместо да заповеда и приморава на пра-

вила. Означити управо ову страст и интересовања као ерос у сваком случају је изненађујуће, пошто све што је у вези са сексуалношћу у јавном васпитању изазива сумњу да је реч о злоупотреби, а педагошки дискурси о сексуалности пре су дискурси о бризи и опасности. Из тих разлога, за педагошке форме рефлексије представљају сложен терен повезивања „педагогије" и „ероса". Ово лежи пре свега у томе што амбивалентност и разорна моћ ероса као обрасца тумачења васпитања, с једне стране, и тешкоћа, с друге стране, којима треба овладати, које се увек јављају кад се љубав у васпитању и образовању схвати као педагошки задатак (исто, 81 и даље).

КОМБИНАЦИЈА ЕРОСА И ПЕДАГОГИЈЕ

Већ прво познато тематизовање везе „педагогије" и „ероса" у антици, како је оно представљено код Платона, показује да је ова веза формулисана на несигурном терену и са високом социјалном амбицијом. Платон аргументује на позадини једног доброћудног педерастичног односа одраслих са младима, који, по његовом мишљењу треба превладати. Његово проблематизовање таквих односа није моралистичко. Он наглашава секс као егоцентричко задовољавање жеље или као оплођавање парењем, што је премало. Људи, наиме, познају љубав за коју секс може да буде највише почетни импулс. Ова љубав није само жудња за телесним сједињењем, много више она је чежња за душевно-духовним социјалним усавршавањем (исто, 82).

Јасно је да Платонова мисао смера највише према програму образовања с високим захтевима, а не само да тражи поравнање недостатака, што се данас у свакодневном говору подразумева под „педагошким еросом".

Платон је критиковао комерцијализовање јер су у његово време софисти разумевали васпитање и образовање као скупу робу и трговину. Он се позива на ерос да би иницирао нови програм учитеља и ученика, иако му је с филијом (пријатељство) стајала на располагању друкчија форма повезивања педагогије и љубави. Притом је њему врло важан фасцинантни моменат у софистичком учењу – млади људи добровољно и спремно препуштају себе процесу учења. Платон је био мишљења да се за успостављање односа између учитеља и ученика не сме узимати новац. Љубављу треба одржавати ове односе. (Уле и Гаус, 2002; 82).

Одуховљење одраслог остварује се путем система зближавања кроз конкретне односе који се антрополошки могу свести на психичко стремљење појединаца ка прихваћености и признањима других. Према Платону, ово одуховљење може се дешавати у више облика, а да се не одвија у форми међусобног егоистичног освајања предности и парцијалних интереса. Потребно је етички засновати основно стремљење појединца ка позивању и признању.

„Преко тога морају се нагласити и позитивни формативни аспекти друштвеног заједничарења и државне чежње ка повезивању и признању, а негирати њихови себични моменти" (исто, 83). Педагошки ерос, у Платоновом смислу, може се обухватити преко следећих аспеката: „Као љубав према лепоти он се базира на сексуалним жељама, али то није више похлепна жеља него једно одушевљено биће. Оно се усмерава на лепо, али не само у телесној форми него на обликовање животних форми, пре свега у облику заједничких пројеката. Таква стремљења према признању и прихваћености кроз одуховљеност нису више у опасности од клике. Она су под утицајем снажне међусобне повезаности, али су социјално-политички омеђена" (исто, 84).

Тиме се указује на програм образовања у коме људи, путем процеса учења и подучавања, треба да буду вођени искуством с лепим начином живота, преко лепоте у сазнањима, до спознаје чисте идеје лепог. Притом је меродавна директна интеракција као образовно средство између две личности.

Јасно је да Платон слабије разуме педагошки ерос него сексуалне жеље. По његовом мишљењу, педагошки ерос може служити највише као средство, наиме само као први покретач за постизање врховне идеје љубави (исто, 85).

ОД ПЕДАГОШКОГ ЕРОСА КА ПЕДАГОШКОЈ ЉУБАВИ

Иако се антички модел педагошког ероса може сагледати као почетак, а образовање схватити као државно-политички задатак, он не би могао служити као узор за данашњу изградњу јавног односно државног система образовања. Почетком модерне не ради се више само о иницијацији елите у живљење вредности традиције него о етаблирању организованих облика образовања, по могућству за већину. Притом се у позадини јавља мисао о образовању новог човека за ново друштво.

За ту нову модерну педагогију узор у Европи постаје Русо. У Русоовој педагогији настале су мисли о природи детета и учењу као аранжирању процеса самоучења и самооткривања у васпитању. Развој индивидуиране личности у грађанском друштвеном поретку биће тумачен и проблематизован у педагошком дискурсу европске јавности. Дискурзивна рецепција ипак служи пре свега легитимацији и планирању јавног, односно државног система васпитања.

За немачко говорно подручје то јасно показује наслов прве шеснаестотомне педагошке енциклопедије коју је издао Кампе (Campe) (1789–1792): *Општа ревизија целокупног система школства и васпитања*. У тој концептуализацији новог васпитања платонистички ерос нема више никакву улогу. Пре је пожељно, путем социјалне контроле, заштитити детињство од сексуалности (Уле и Гаус, 2002; 86).

Проблем подруштвљавања односа учитеља и ученика, како се то од Платона тематизује, постоји до данас. Ипак, „на место ероса ступа сада као средство повезивања представа о 'љубави', која ће се у хришћанској традицији спојити са 'агапе', – спасењском љубави божјом која се ближњем узвраћа било да се радује или трпи; односно преко просветитељског етичког дискурса и варијацијама или као 'благонаклоности' или 'симпатије'" (исто, 86).

Као што је већ речено, истиче ова љубав и нешто друго. Љубав као циљ васпитања није више од централне важности и биће друкчије схваћена као средство васпитања и образовања. У ствари, остаје доказано да љубав представља дубинско средство повезивања.

Међутим, као антрополошки темељ процеса васпитања и образовања, односно као идеја једног доброг друштвеног и државног поретка љубав ће око 1800. године најчешће бити порекнута у педагогији модерне. Ипак, од Песталоција (Pestalozzi), њеног водећег заступника, она је потврђена (исто, стр. 86 и даље).

Социјално историјска истраживања брака и породице показују да се у 17. и 18. веку јавља феномен везивања породице за кућу и породично васпитање. Биће, уз то, откривена и „педагошка љубав" као стање осећања. Брак постаје ствар срца, умрежен у породичне идеале као што су јединство, брига, суделовање, доброћудност, обзирност и међусобно опхођење с пуно љубави, што је важно за добробит деце и за породични живот који обећава срећу.

У приватном домену централне идеје успешних односа родитеља и деце постају осећања и сентименти, који су, пре свега, у облику педагошке љубави усмерени на добро детета. Тадашњи педагошконаучни дискурс о јавном васпитању кућног учитеља, интернатима и школском васпитању, на почетку модерне, прихвата свој нови идеал педагошке љубави као „помоћ у васпитању". „Ректор универзитета у Халеу Август Херман Нимајер (August Hermann Niemeyer, напомена И. Г.) је око 1800. у свом више пута штампаном делу *Основна начела васпитања и наставе* (1796, 1879, 1899) еклектички изложио педагошко знање свог времена. Он је могао 'родитељску љубав, љубав браће и сестара, смисао за породичну срећу' (1879; 186) означити као антрополошке заметке општег осећања хуманости". Они се такође могу припремити у јавном васпитању. У сваком случају модификовни, за њега они природно постоје само унутар породице. Јер универзално осећање може да олакша педагошки посао, и то онда када дете, питомац или ученик воли учитеља и васпитача (Уле и Гаус, 2002; 87).

За плаћеног васпитача ово је теже јер се он мора ослонити на етику „хтети постати угледан" и „хтети бити достојан поштовања" (125) без сексуалне амбиције. У томе Нимајер види бројне могућности за спознавање вредности љубави, као што су пријатељство, ведрина, интересовање итд. У томе види само један пут. Једини непроблематичан пут би био да васпитач све своје поступке разјасни, те да ради само за добро других; пре пријатељских везивања

младих васпитача за своје питомце, опомиње Нимајер, и у позадини увиђа чак и несвесну путеност. „Оно што је за Платона била шанса овде се опажа као опасност. У ствари, не само с обзиром на сексуални моменат љубави него такође с обзиром на саставне домене љубави – „признање" и „дивљење". Наиме, стицање поштовања не треба само да спречи сексуалне жеље него и „одушевљење" за „благост" према питомцима, „повластице" од учитеља, као и „такмичење" за наклоност питомаца. Јер педагошка љубав се налази управо близу овог (исто, 88). Из ових разлога припада педагошка љубав приватном домену породичног васпитања. По могућству, овај идеал породичног васпитања морао би се избегавати, иако педагогији нуди неке олакшице.

Хербарт (Herbart), који се сматра оснивачем научне педагогије, нарочито хвали Нимајерова *Основна начела васпитања* и одбацује педагошку љубав из васпитања. За Хербарта педагошка љубав припада предворју васпитања и служи само да се избегне „штета за друге и само дете" (Хербарт, 1965; 46), односно да се избегну погрешке у односу на друштвене норме. Ово предворје које Хербарт назива управљање може само да спречи такве штете, али не и да васпитава према неком позитивном циљу. Штавише, у предворје васпитања он ставља ауторитет поред педагошке љубави, јер без ауторитета утицаји би могли бити пролазни. Да би се генерално производиле одређене последице, каже Хербарт, потребно је љубави додати ауторитет (исто, 49).

У 19. веку појам педагошке љубави Цилер (Ziller) замењује – педагошком благонаклоношћу као етичким мотивом и разграничава га од родитељске симпатетичке љубави као осећања. Цилер сматра да се педагошка благонаклоност може односити на многе и да она садржи суделовање, пожртвованост, наклоност, несебичност, који неће штетити професионалним циљевима. Према Цилеру, ово ипак не важи за осећање симпатетичке љубави, пошто је њен мотив опажање једног беспомоћног детета коме треба помоћ. Самилосна осећања љубави угрожавају, сматра Цилер, педагошко координирање. Он верује: мотив да се васпитава мора бити општи, на њега не сме утицати то што неко има присније односе с једним дететом. „Управо ово уверење он изводи из Платонових размишљања о еросу, при чему наглашава Платонову мисао да се чиста идеја љубави дистанцирала од нагонске базе" (Уле и Гаус, 2002; (89). Ова идеја је за Цилера „водећа благонаклоност" (127).

Основни став у васпитању „је Платон назвао једном од људских величина, јер се притом ради о спасењу будућих генерација и будућности друштва" (Цилер, 1884, према: Уле/Гаус, 2002; 89).

На почетку модерног научног дискурса о љубави као средству јавног васпитања пре је дискурс одбране од модерних идеала породичног васпитања. У њему преовлађују мисли да се у васпитању мора ићи ка „сам-собом-бити све" и истовремено „бити члан заједнице људи", односно мисли о васпитању аутономије у либералној држави. Хербарт је ово формулисао као „многостраност интереса" и „карактерну снагу моралности" (исто, стр. 89 и даље). У том

времену је владала мисао да педагошка љубав не може бити ни филија (човекољубље) а камоли ерос. Педагошка љубав може да буде само благонаклоност, која се захтева као основно етичко држање васпитача (исто, 90).

Ово је само једна страна педагошког дискурса заступљеног око 1800. године, јер се с Песталоцијем развија један савремени противконцепт који се афирмативно окреће новим идеалима осећајности у породици и упркос томе поставља моралне универзалистичке захтеве, тако да љубав може постати циљ васпитања.

Оно што Нимајер одбацује, наиме, да човек „по вољи другог човека" нешто за њега чини, постало је код Песталоција централни аспект. Добро другог се преко доживљаја делања у моралним заједницама и пре свега заједништву сличном породици учинило атрактивним; не више само преко овладавања моралним принципима као што су истина, правичност и солидарност. Песталоци види у љубави, захвалности и поверењу – идејама заједнице – добро, јер то као морална снага повезује, служи подруштвљавању. Песталоци их је засновао ралигиозно-пиетистичком етиком. Љубав, захвалност и поверење формирају, према његовом мишљењу, фундамент за настајање етичких вредности и норми. Они нуде могућност трансформације чистих „нагонских и друштвених интереса у морално самоваспитање" (128).

Савремени модерни идеали интеракционизма о очувању породичног дома, његовог моралног оправдања, задржали су, идући даље преко Песталоција, захтев за „васпитање у свом дому" као школски принцип и његову рецепцију при изградњи државног школства на немачком говорном подручју... Ово такође има легитимно место у општем васпитању.

Критика симпатетичке љубави у прилог благонаклоности, једине основе јавне употребе „љубави" као помоћи у васпитању, како се она од модерне практиковала – омогућавала је педагогију оријентисану на јачање карактера. Тако је она у међувремену изгубила свој фундамент. Од поменуте педагогије прихваћена је претпоставка природног нагона, аналогног полном...

Љубав родитеља, превасходно мајке, према детету, не би смела бити искључена из школске организације образовања и васпитања. Јер важи као антрополошка константа да се само преко искуства љубави, може стећи способност поверења и захвалности, спречити антисоцијални афекти и развијати привржености закону и моралним правилима.

Али управо ово оспоравају педагози просвећености који преферирају одвајање задатака приватног и јавног васпитања. Они породично васпитање схватају као место учења о здрављу и опасностима, а јавно васпитање као место упознавања општих дужности (исто с.90 и даље).

С Песталоцијем љубав у обликовању односа учитеља и ученика постаје циљ једног бољег и моралнијег друштвеног поретка и добија опет централни значај. Ипак, она није као код Платона, ерос, него агапе, бесконачна милост божија, која оспособљава људе за потпуну смерност према Богу и ближњем

(129). Агапе се разуме такође као делатна љубав према ближњем, а код Песталоција је постала критеријум за одређење и диференцирање идеала интеракције у породици, односно, љубави. Са агапе Песталоци је коначно нагонску основу родитељске љубави могао обезвредити као „анималну" и њој супротставити „истинску љубав". Док се анимална љубав одликује непостојаношћу, импулсивношћу, неурачунљивошћу, непоузданошћу, зависношћу од расположења, животним слабостима и кратковидошћу. Љубав коју надахњује агапе одређена је супротним моментима.

Интеракциони идеал такве љубави испуњене педагошке концепције, представља мајка Гертруда у Песталоцијевом педагошком роману *Линхард и Гертруда*. Гертруда репрезентује идеалну васпитачицу, пошто своје питомце васпитава плански, захтевајући тактично, опрезно, заштитнички, флексибилно и конзеквентно, и притом придаје велики значај смислу за ред, чистоћу, правилност, самосталност као и осећању одговорности и дужности (130).

Може се тврдити да би се ови интеракциони идеали, који су легитимисани педагошком агапе, такође могли захтевати од педагошког дискурса о аутономији као циљу васпитања и централном ставу васпитача. Он ће то постати само онда ако се васпитач позове, уместо на љубав, на благонаклоност као етичко-педагошко држање.

У трансформацији педагошких интеракционих идеала постоје различита легитимирања. Наиме, агапе код Песталоција, благонаклоност код Цилера, а скривена је овде и благонаклоност иако је непланирана, захтевна, тактична, заштитничка, конзеквентна итд. – заснивају понашање васпитача (Уле/Гаус, 2002; 91).

Зашто онда у оквиру дискурса долази до разграничавања између симпатетичке љубави унутар породице и благонаклоности, односно поштовања, ауторитета и љубави у јавном васпитању? Ово описују Уле и Гаус следећим речима:

„Смутња коју је Песталоци створио у педагошком дискурсу започете модерне мора лежати у томе што поменути, сасвим исти идеали интеракције, преко Песталоцијевог дискурса заснивања, имплицирају један други 'дух', другачију врсту пратеће афективне компоненте васпитног делања. Песталоци види агапе као породичну повезаност аналогно једној делотворној хришћанској заједници: љубав божја и љубав према Богу уједињују заједницу на спиритуалан начин. Из овог духа родитељи треба обухватно да брину о својој деци и доживе њихову наклоност. Благонаклоност, напротив, укида духовни реципроцитет међусобног опхођења у нади да се на примерима стабилног делања које помаже може исто такво делање и учинити. Тако код Песталоција описи „праве љубави" изгледају пре свега у форми проповеди, тако изгледа простор за делање приватно-јавног домаћег васпитања у фиктивном свету романа. Тамо тај простор постаје место 'божанског поретка' без 'поделе између породице и села....' Кроз то ће се повезати интеракциони идеали у

визији породичне љубави и подруштвљених чланова у пријатној атмосфери, па ће се лични односи и реципрочна емпатија збиља и утемељити. Дискурс о благонаклоности срозава се на свакодневном искуству засићене културне и социјалне тешкоће при успостављању новог грађанског породичног идеала. Овај дискурс не предвиђа оно што је Песталоци као 'животињску љубав' потценио, него поставља ово као основу заваравања мајке у рачуну, као узвраћање љубави од деце, као израз моменталног и калкулишућег понашања. Песталоцијева антрополошка позадина, испољена у људским осећањима, бризи о себи и једног за другога показује у свету свеобухватна љубав божија – изгледа у другом дискурсу само као једна добронамерна нада. Егоистичне и антагонистичке личности су заступници овог дискурса уз педагошку помоћ 'поштовања' и 'ауторитета' као приморавање човека на добро."

Превладаће повезаност са вредностима и наклоностима васпитача пуних љубави. Педагошка љубав може тако представљати професионално држање које остварује интеракционе идеале оријентисане на љубав, уколико она поштовање и признање више не доводи до израза јавно.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Занимљиво би било у кључу *Црне педагогије* интерпретирати и Хербартово избацивање педагошке љубави из васпитања, када се има у виду његов унутрашњи конфликт услед љубави према ученику Карлу. Наиме, оснивач педагогије као науке сматра да педагошка љубав припада предворју васпитања и служи само да се избегне „штета за друге и само дете". У предворје васпитања, поред педагошке љубави, он ставља и ауторитет без кога би утицаји могли бити пролазни. *Може ли се Хербартово схватање тумачити у постпедагошком кључу или у светлу имплицитне педагогије?*

2. Одавно је код нас, у друштвеним наукама и филозофији, присутно уверење да се друштвене појаве и процеси могу релативно добро разумети тек уколико спознамо њихову историјску димензију. Сви који желе да истражују историјску трансформацију педагошке љубави, да би разумели њено изражавање данас, како се поставити у животу и раду са децом, треба да се баве овом темом. Постоје бројне књиге из историје породице, историје љубави и културе у Европи и Србији. *Истражујте историју изражавања љубави и историју породице у свом родном месту.*

Исидор Граорац

РОДИТЕЉСТВО И/ИЛИ ЈАСЛИЦЕ
Скица пројекта акционог истраживања (2013)

Чини се да је некад било лакше спасавати животе деце
него данас наћи начин за њихово чување.
Мартин Сегалан (Martine Segalen) (2009; 378)

Аналитичко искуство нас је уверило у потпуну истинитост
општег тврдње да је психолошки, дете отац човека,
и да су догађаји из првих година од највеће важности
за његов целокупни будући живот.
Сигмунд Фројд (1949, према: Кларк/Кларк 1987;8)

Успешно родитељство је најважнији кључ
за ментално здравље наредне генерације.
Џон Болби (John Bowlby) (2011; 13)

Теоријско-хипотетички оквир

1. Добробит детета?
2. Зашто породица, а не јаслице (вртић)? (резултати компаративних истраживања)
3. Основне препреке за реализацију материнства (родитељства) данас
4. – Отуђење родитеља од родитељског позива
5. – „Последице немајчинског збрињавања" – критика институционалног васпитања
6. Алтернатива институционалном васпитању
7. Закључци о деловању раног искуства на каснији развој
8. Улога електронских медија у животу деце и родитеља
9. Могућности друштвене промене или шта да се ради
10. Организационо практичне мере

Post scriptum: Не/могућност реализације овог пројекта (организовање и самоорганизовање родитеља, васпитача и других)

ТЕОРИЈСКО-ХИПОТЕТИЧКИ ОКВИР

Основни проблем овог акционог истраживања јесте однос подизања деце у институцијама (државним и приватним) према одрастању у породици, односно схватање родитеља мале деце о томе шта је за децу најбоље.

Противречност између породичног и институционог васпитања, односно процеп у коме су се нашли родитељи који морају да раде, а немају никог да им чува децу, теоријски је развила (разрешила) Санда Марјановић разрадивши у свету познат модел отвореног васпитања, које је назвала *друштвено* васпитање. Суштина ове друштвено-историјски и антрополошки утемељене замисли је у томе да се створе услови и могућности како би родитељи на друштвеном нивоу (уз помоћ васпитача) реализовали родитељску функцију. Таква, ако можемо рећи монистичка замисао, у којој се озбиљно рачуна са друштвеношћу као антрополошком чињеницом и прихваћеном вредношћу, била је могућа у другој половини двадесетог века, у социјалистичком друштву.

Проф. Марјановић је и у својим истраживањима и визији заједничког, смисленог живљења деце и одраслих имала у виду поменуте друштвено историјске услове. Међутим, ми данас не можемо да рачунамо на јединствено, заједничко полазиште и општу јединствену теорију. Додуше, и у време развијања концепције друштвеног васпитања, крајем седамдесетих и почетком осамдесетих година, заговорници ове теорије морали су бити свесни да она неће моћи масовно и на јединствен начин да се реализује.

Теоријски плурализам је већ имао традицију. Отворени вртићи у којима се одвијало заједничко живљење деце и одраслих били су права реткост. Заправо, постепено су сасвим ишчезли. Када сам 2012/13. припремао стручно-научни скуп о томе, сазнао сам да на томе ради само педагог Мирјана Марковић, стари прегалац на предшколском пољу, у једном избегличком насељу близу Земуна!

Ствари тако стоје, иако је идеја о заједничком живљењу деце и одраслих јасно и убедљиво формулисана у радовима Санде Марјановић, седамдесетих година, а потом у програму предшколског васпитања (*Модел А*) 2006. Додуше, широм Србије, од Зубиног Потока до Сомбора, постоје васпитачи који тврде да се у свом раду руководе *Моделом А*. Међутим, нисам чуо да у свакодневном раду и животу у вртићу учествују родитељи и други одрасли.

Можда је парадоксално или чак апсурдно полазиште концепције друштвеног (отвореног) васпитања, јер оно се заснива на учешћу родитеља у раду вртића, а родитељи су своју децу дали у вртић управо зато што морају да раде, јер не могу да се њима баве. Оваквим аргументима никако се не може нити довести у питање нити оспорити концепција друштвеног васпитања. Њена антрополошка утемељеност је универзална иако не постоји адекватан друштвени поредак (контекст) за реализацију овакве замисли

Ако озбиљно поставимо питање како данас, три деценије после Санде Марјановић, мислити друштвено васпитање јасно је да то није могуће без полазишта и циљева које је форумисала наша професорка. Међутим, корекције су нужне. Заједничко живљење све деце и одраслих не може се остваривати „на друштвеном нивоу" у свим вртићима из више разлога. То никако не значи да овај идеал треба напустити или релативизовати. Ако држимо да је савремено друштво плуралистичко, онда је разноликост модела и могућности оживотворења саморазумљива. Из управо реченог јасно следи зашто је у овом пројекту неопходно разматрати општа теоријска и конкретна питања у вези са животом деце.

Чему предшколска педагогија која ће учити васпитаче и родитеље да је за одрастање здраве деце и зрелих личности важније материнство (родитељство) од предшколске установе?

Полазиште овог истраживања изражено је у првобитном наслову: *Зашто прво родитељство потом институција као нужно зло?* Наиме, од седамдесетих година, кад сам се сусрео с Болбијевом књигом *Материнска брига за дете и душевно здравље*, па до прошлогодишње Сигманове *Размажене генерација* читао сам доста и слушао о предностима одрастања деце уз родитеље над оним у јавним установама. Овај пројекат треба да прикаже расположиве аргументе у прилог поменутом схватању и допринесе ширењу свести код родитеља, али и других одговорних за реализовање поменуте идеје.

Бројна питања и проблеми дотичу основну тезу пројекта. Нека од њих биће образложена, а друга само набројана. Пројекат је замишљен као акционо истраживање које ће, очекује се, имати широку друштвену и стручну подршку и покренути друштвене промене.

1. Добробит детета?

Цела ствар је погрешно постављена будући да се бави
осећањима родитеља, а не добробити детета.
Арик Сигман (Aric Sigman) (*2011; 91*)

Веома је тешко рећи шта је оно аутентично што јесмо.
Рената Салецл („Политика”, 19.07.2014.)

Детињство није светски проблем као незапосленост, недостатак енергије, еколошка криза и слично. Нико се не осећа угроженим ако деца не расту у повољном окружењу.

За целовит увид у положај деце и услове под којима се одгајају деца у једном граду (нпр. у Новом Саду), покрајини (Војводини или Косову) и Републици Србији, потребно је располагати бројчаним подацима о деци која похађају јаслице и вртиће. Међутим, подаци о уписаној деци у јаслице, па и вртиће, непоуздани су јер су бројна деца уписана да „чувају место”.

Неспорно је: „Деца представљају призму кроз коју морамо да посматрамо своја права” (Сигман, 2011; 134). Педоцентричка идеја је нарочито изражена у различитим правцима реформне педагогије на почетку двадесетог века. Програм предшколског васпитања (*Модел А*, 2006) у Србији садржи радикалније идеје од оних о детету у центру процеса образовања, а то су идеје о партнерским односима и вртићу као простору заједничког живљења деце и одраслих. Дилеме и неспоразуми, не само код нас, у теорији и пракси, постоје и трајаће докле год не будемо имали утемељене одговоре на питања шта је дете и које су аутентичне потребе детињства.

Ни на ово, као ни на слично друго епохално питање, није могуће дати прави одговор мимо праве филозофско-историјске перспективе. „Док се владини портпароли одељења за односе с јавношћу гађају терминима попут политика за добробит породице, флексибилно радно време, породиљско одсуство, све се на крају своди на удовољавање потребама родитеља и економије, а не потребама детета... Цивилизовано, али за кога? За дете?” (Сигман, 2011; 109)

2. Зашто породица, а не јаслице (вртић)?

Родитељство превазилази политику полова и дете мора бити призма кроз коју се наша права и избор посматрају. У најбољем интересу наше деце, потребна је потпуна ревизија политике. Државне владе не треба да уводе подстицајне мере за „повратак мајки с малом децом на радна места”. Уместо тога треба омогућити мајкама да остану код куће са децом и васпитавају и одгајају их на начин који превазилази васпитање које пружају вртићи и сличне установе”. (Сигман, (2011;213)

Зашто према Сигману (2011) вртићи и јаслице не пружају оптималне услове за развој деце? Он сматра да се данашњи начин живота приближио Хакслијевој (Huxley) антиутопији (*Врли нови свет)*, па се то догодило и с бригом о деци, те да би Хакслијев израз „Центар за обраду" требало преименовати у „Дневни боравак". Додајмо уз то да се проф. Марјановић слаже са Рисманом (1965), према чијем мишљењу родитељи све мање могу да гаје децу, па су приморани да их „обрађују". Наравно, остаје да опишемо понашање васпитача, организацију живота и васпитно-образовног рада који се могу назвати „обрађивање деце" или „манипулација свешћу и емоцијама".

Нажалост, још не постоји препорука или правило за то, колико дете треба времена да проведе у дневном боравку, „али би здрав разум (који се данас не сматра прихватљивим за доношење одлука о добробити детета), искрено говорећи, могао да нас усмери у одлуци шта је добро, а шта није за наше најмлађе.

Главна поента је овде да све већем броју деце понашање и емоције у раном узрасту обликују или не обликују људи који су плаћени да „брину" о њима, али ти људи их не воле. У исто време имамо огроман проблем с понашањем и емоционалним склопом деце свих узраста и морамо узети у обзир на које све начине ова искуства из раног детињства доприносе томе" (Сигман, 2011; 94). Другим речима, „као и институционализовано васпитање, тако је и професионализација васпитачког позива историјско-друштвена појава... с временом, васпитачки позив је у грађанском друштву изједначен са свим другим облицима најамног рада, а у данашње време, када је постао масован, јасно се испољила сва контроверзност чињенице да је подизање деце и формирање других личности стављено у функцију обезбеђивања властите егзистенције. Ово крупно питање никада није довољно озбиљно проблематизирано" (Марјановић, 1982; 410).

3. Основне препреке за реализацију материнства (родитељства) данас

Главне сметње родитељству су: електронски медији, институционално васпитање, одсуство заједничког рада, игара и светковина деце и одраслих, непостојање шире породице итд.

Укупну проблематику предшколског васпитања проф. Марјановић разматра у друштвено-историјској перспективи. Тачно разумевање предшколских установа друкчије није могуће јер „институционално васпитање мале деце није по свом пореклу педагошка, већ историјско-душтвена појава" (Марјановић, 1979; 369).

Анализа предшколске установе представља критику дечјег вртића као институције, „из перспективе једне опште тенденције ка институционализацији свих облика живљења у модерном друштву..." (Марјановић, 1987; 43).

Санда Марјановић заједно са Аријесом и другима истражује „како је дошло до институционализације васпитања и до претварања васпитања у средство дисциплиновања и обраде деце" (исто, 44). Наиме издвајањем васпитања из животног контекста и сагрегацијом детињства предшколска установа се претвара у вештачку средину „која оживотворује научна знања и заблуде, педагошка начела и догме, имплицитне животне филозофије и предрасуде" (Марјановић, 1982; 405).

С обзиром на то да је „институционализовано предшколско васпитање недовољно свесно суштинских процеса који уобличавају ново поље одрастања мале деце, само је појачавало оне процесе који су се стихијно одигравали у породици. Оно је својом организацијом следило потрошачку логику у успостављању односа с породицом, поспешивало деконтекстуализацију васпитања и сегрегацију деце (нпр. искључивање дечјих егзистенцијалних проблема из васпитних процеса, поделу деце на строго затворене узрасне групе и сл.).

Институционализовано васпитање није понудило решења која би превазилазила дати поредак у погледу одрастања мале деце у савременом друштву а тешко да то и може. Одражавајући ирационалне процесе који уобличавају поље одрастања мале деце, институционално васпитање је више служило као средство за индуковање отуђености у раном детињству, него што је било способно да користи латентне предности да би проширило границе развоја..." (1979; 372). Стога „решење проблема може да се назре у преображају предшколских установа у такву форму друштвеног васпитања мале деце која се конституише кроз непосредно учешће деце, васпитача, родитеља и других одраслих у различитим видовима заједничког живљења" (Марјановић, 1982; 408. Детаљније о критици институционалног васпитања, могућностима и сврси трансформације таквог васпитања у друштвено васпитање видети у следећим радовима А. Марјановић: 1979,1982, 1987).

Сигман се такође бави последицама отуђивања родитеља од родитељске функције, он наводи сазнања више аутора: „Мала деца која су од својих мајки добила много стимулација путем разговора, читања и извођења у шетње током прве године живота показала су мање склоности ка проблемима у понашању" (Сигман, 2011; 70). Исти аутор потом резигнирано тврди: „по први пут у историји човечанства већина бајки које деца чују не потиче из уста родитеља; не причају им уживо у школи или у цркви, већ то чини група неких далеких корпорација које имају нешто да продају" (исто, 148), дакле, тржиште је регулатор начина задовољавања основних потреба деце одмах по рођењу.

У прилог томе је и веровање у потрошњу и развој:, „друштву се продаје врло чиста и уредна идеја о предшколској установи, а да се притом не даје потпуна информација о неким најпроблематичнијим аспектима, који тек сада избијају на видело" (исто, 93), без обзира на то што нас је аналитичко иску-

ство „уверило у потпуну истинитост опште тврдње да је, психолошки, дете отац човека, и да су догађаји из првих година од највеће важности за његов целокупни будући живот" (Фројд, 1949, према: Кларк/Кларк, 1987; 18).

Ова и друга сазнања навела су Сигмана да закључи: „Поклекли смо пред оним што видимо сматрајући то неизбежним" (2011; 206).

4. Алтернативе институционалном васпитању

1. Друштвено (отворено) васпитање (Санда Марјановић)
2. Материнство (родитељство): до треће или пете године деца расту код куће (колико деце у Србији иде само у припремна одељења?)
3. Kinderladen (алтернативни живот деце у комуни)*
4. Бебиситер сервис (преко завода за запошљавање)
5. Баба, деда, стрина, тетка, ујна
6. „Друге особе укључене у помоћ мајци могу да буду девојке и младе жене"[1]
7. Старија браћа и сестре
8. Комбинација наведених облика

1. Појам друштвено (отворено) васпитање разуме се као самоорганизовање нерепресивног колективног васпитања деце до шест година. Настало је иницијативом лево оријентисаних интелектуалаца. Подстицај је дошао из Берлина, где су у другој половини 60-их година 20. века заинтересоване групе изнајмиле празне локале за своје пројекте. Концепт овог алтернативног вртића је из противстава према препуним дечјим вртићима, с претежно конфесионалним (протестантским и католичким) и ауторитарним (крутим, традиционалним, патријархалним) стилом васпитања. Име Kinderladen постало је програм за реализацију у малим групама неконфесионално, антиауторитарно, социјалистичког васпитања...

2. Теорија и пракса у овом покрету за алтернативно васпитање („Kinderladenbewegung") међусобно се преплићу, тј. педагошки покушаји организатора живота у овим комунама, а то су често родитељи деце која се васпитавају – родитељски колектив, иду руку подруку с разрадом педагош-

* Kinderladen – алтернативни вртић, дечја комуна.

[1] „У многим друштвима широм света ова чињеница се подразумевала и још се подразумева и та друштва се сходно томе организују. Парадоксално, управо су најбогатија друштва света почела да игноришу ову основну чињеницу. Енергија коју мушкарци и жене улажу у производњу материјалних добара вреднује се позитивно према свим нашим економским показатељима. Енергија коју мушкарци и жене улажу у стварање срећне, здраве и самосталне деце у окриљу свог дома уопште се не рачуна. Створили смо један наопаки свет" (Болби, 2011; 14).

ко-психолошких проблема (А. С. Нил, Сигмунд и Ана Фројд (Anna Freud), Вилхем Рајх (Wilhelm Reich), Зигфрид Бернфелд (Siegfried Bernfeld), Николас Волфхајн (Nikolas Woffheim)) и социјално–политичком литературом (Маркс (Marx), Енгелс (Engels), Че Гевара (Che Gevara), Мао Цедунг (Mao Tse-Tung), Маркузе (Marcuse), Адорно (Adorno), Блох (Bloch)).

3. У дискусионим групама и на одборима разрађивани су – најпре више еклектички – модели нерепресивног васпитања усмереног на саморегулацију дечјих потреба с обзиром на сасвим еманциповано бескласно друштво (еманципација нижих слојева, жене, детета).

4. Не толико услед теоријске продорности социјално-васпитне проблематике колико, пре свега, због одлучности и консеквентности спровођења практичних покушаја, алтернативни вртићи су постали подстицај, фермент и стимуланс конвенционалном васпитању у дечјим вртићима.

Полазећи од претпоставке да ограничавање деловања механизама одбране разрешава и од неурозе, алтернативни вртић јемчи највећу могућу слободу – без преузимања laissez-faire становишта, такође одричући се грађанског система вредости као што су послушност, ред, чистоћа, сексуална уздржаност. Друштвеном присилом изазвана агресија сме неометано да се испољава (мазање зидова, ломљење покућства), док не дође до смиривања детета које је задовољило своје потребе. Ниједно нормално дете није, тако се верује, неограничено агресивно. Његова агресија је по правилу првенствено резултат сексуалних фрустрација.

Стога је за васпитање у алтернативном вртићу пробијање сексуалних табуа путем сексуалног васпитања од централног значаја (свесно подстицање дечје сексуалности, рад на повећању способности уживања и љубави). Очекују се темељне промене социјалне свести од сексуалног искуства као групног процеса у правцу колективне солидарности. Подстицањем ове групне солидарности у алтернативном вртићу одбацује се свако фиксирање на појединца.

5. Закључци о последицама утицаја раног искуства на касније развој

Поглед на материнство као *друштвено питање* може се и овако формулисати: „На практичном нивоу, професионализовање улоге мајчинства захтева пропаганду и тврду валуту, како би се мајкама омогућила финансијска подршка да би могле обављати свој најважнији посао у животу. Сваки аргумент да би тиме осиромашили економија и државни новчаник мора да се сагледа у светлу друштвене и стога економске цене коју плаћамо за генерацију деце (а потом и одраслих) који су друштвено неупотребљиви” (Сигман, 2011; 108–109).

Хуго Клајн цитира и тумачи Фројдово гледиште о дејству строгог или благог Над-ја, на одговарајући доцнији однос детета према властитом Оном или инстанци контроле и дужности: „Необуздани прохтеви Оног сједне, попустљиви васпитачи с друге стране *моīу чак да буду* (подв. И. Г.) нарочит подстрек за образовање што непопустљивијег Над-ја. Ту чињеницу, да се упркос попустљивости васпитача може створити непопустљиво Над-ја, истиче и Фројд" (Клајн, 1938; 202).

Адлер сличне трансформације тумачи у складу са својом концепцијом човека и развоја: „Родитељи се врло ретко жале на слепу покорност своје деце, али се жале на њихову непослушност. Испитивање показује да та непослушна деца теже за тим да порасту изнад своје околине и при томе раскину норме свог ситног живота, јер су због рђавих поступака према њима постала непријемчива за васпитне утицаје. Интензивна чежња за силом стоји, дакле, у обрнутом размеру са степеном васпитљивости" (Адлер, према: Граорац, 1995; 126).

„Доживљај који први пут усталаса јединку да доживи одређени афекат истовремено креира спремност доживљавања дотичног афекта за цео живот" (Бројлер, према: Јасперс, 1978; 655). Јасперс (Jaspers) помиње истраживања о одрастању деце *ван īородице*, која „имају неизрециво тужан израз лица", па закључује: „Позна дејства из првих месеци живота на цео каснији живот су хипотетична, али могућа" (исто, 657).

6. Улога електронских медија у животу родитеља и деце

Око 2000. године виртуелни живот преузео је
примат над правим животом.
(...)
Телевизија је безмало постала равноправан члан породице
Арик Сигман (2011;151;143).

Тржишна логика, а не рационални избор човека, јесте оно што је довело до ширења електронских медија. „Технологија је, наиме, већ сасвим преокренула досадашњу цивилизацијску матрицу...” Развој је донео 1,28 милијарди корисника „Фејсбука” (Facebook), што је утицало на стварање „нове глобалне културе, пре свега код младих...”

Међутим, оно што је објавио Едвард Сноуден (*Edward Snowden*) са сарадницима резултирало је „великим порастом неповерења према технологији, доневши и извесно отрежњење...” (М. Мишић, „Политика”, 19.07.2014.).

У истом културном додатку „Политике” налази се још једна занимљива анализа „виртуелних чуда”. Наиме, хроничар „Политикиног”, *Света компјутера* Иван Весић луцидно примећује да „интернет миме (енгл. Meme) имају снажан утицај на прихватање културе, образовање и формирање личности код младих као некад стрипови, цртани филмови или игре”.

Ако се обратимо Сигмановој књизи (2011) о електронским медијима, прочитаћемо: Погледајте како електронски медији сада узимају више сати, дана и година вашег детета, и контаката с њим него што ви, њихови родитељи, добијете. DVD за малишане, ТВ, плејстејшн, ајпод видео, јутјуб и друштвене мреже померају витални утицај нас родитеља и осталих кључних особа у животу наше деце... (Сигман, 2011; 143)[2].

У књизи *Интернет мозак – како дигитална цивилизација обликује мозгове наше деце* (Психополис, 2011) налази се образложење ситуације у којој је „виртуелни живот преузео примат над правим животом”, што „има огроман утицај на обликовање понашања наше деце и на развој њиховог мозга и духа” (Сигман, исто; 151). Односно, „интернет такође може да промени начин на који мозак наше деце ради”. Истраживања показују „да ово може у великој мери негативно да се одрази на социјалне и емоционалне вештине неопходне за цивилозовано понашање... Приликом коришћења интернета делови мозга који су задужени за емпатију, дословце нису показали никакву појачану стимулацију” (исто, 150).

Поменимо: „Француска Владина агенција за радио-дифузију забранила је француским ТВ каналима рекламирање емисија деци млађој од три године, с образложењем: Гледање телевизије може да успори развој деце млађе од

[2] Потом аутор закључује: „И тај непризнати родитељ у животу наше деце има одлучујућу улогу у стварању размажене генерације” (исто). Не само то, сви ми постајемо „лак плен за сублиминалне утицаје који делују испод прага свести” (исто).

три године чак и када су у питању канали специјално посвећени деци. Уз то се наводи да су два угледна академика медицинског факултета са Харварда недавно (2008) објавила чланак: 'Кажите НЕ телетабисима."

Треба обратити пажњу на истраживања у којима се „забава с малих екрана" доводи у везу с неприхватљивим понашањем и ставовима, „почев од склоности насиљу, саркастичног опхођења, свадљивости, преко инсистирања на својим правима, захтевима за моментално задовољавање потреба, па све до добро нам познатог убиства".

Истраживања показују да гледање телевизије утиче на ерозију „дететове способности да контролише своје нагоне", односно „доводи до промена у развоју мозга". Наиме, „предњи режањ, који се развија до око двадесете године живота, може да се оштети од претераног гледања телевизије... Деца често раде оно што не смеју из простог разлога што им предњи режањ није довољно развијен, (исто, 146–148). Утврђено је да „излагање агресивним сценама у медијима може да се доведе у везу с променама у функцијама мозга без обзира на то да ли постоји склоност ка агресивном понашању... Интернет такође може да промени начин на који мозак наше деце ради... (исто, 150).

Наш аутор наводи шта је видео у једном селу у Камбоџи, где нема струје, па стога ни електронских забавних садржаја за децу: „Видео сам децу како у току дана сатима дословце лицем у лице комуницирају. И не пате од досаде." Следи закључак: „Деца морају да науче да читају изразе лица, разумеју их и преговарају с другим људима, а то могу само ако проводе време окренути лицем у лице према другима. За то не постоји виртуелна замена" (исто, 152).

Истраживања упозоравају на смањење контаката с природом у индустријализованом свету; догодио се „фундаментални прелаз с љубави према природи – биофилије – на видеофилију, нову тенденцију човечанства да се опредељује за стационарне активности уз електронске медије.

Ако имају *могућност избора*, већина деце ће се одучити за видеофилију уместо биофилију, јер пружа моментално задовољење потреба и управо је то смисао детињства..." (исто, 174).

Електронски медији су радикално променили и мењају (отупљују и деформишу) моралну и сваку другу осетљивост деце и родитеља. Сигман тврди да је дигитална цивилизација променила морални сензибилитет деце и родитеља.

Шта да се ради када је ТВ трећи родитељ? (Сигман, 2011). Ово питање треба схватити као упозорење и позив на акцију.

7. Могућности друштвене промене или шта да се ради

Мало ко је у нас, међутим, јасно уочио ...
знатно осиромашење критичког потенцијала
нашеї јавної мњења чије језгро чине управо интелектуалци...
Нужни услов за усправљање посрнуле Србије јесте
усправљање њене посрнуле интелектуалне заједнице.
Слободан Дивјак („Политика”, 19. 07. 2014)

Посрнули смо пред оним што видимо сматрајући то неизбежним.
Арик Сигман (2011; 206)

Данас све више размишљамо о томе да је све у нашим рукама
и све мање мислимо о друштвеним променама.
Наше преокупације су индивидуалне, не друштвене...
Та идеологија је идеална за пасивност људи.
Рената Салецл („Политика”, 19. 07. 2014)

Партнерство и узајамност у животу деце и одраслих у прошлости изискивала је неминовност њиховог учешћа у материјалној производњи. Антрополошка истраживања сведоче о нужности заједничког живота деце и одраслих у минулим епохама. Каква *нужност* може приморати децу и родитеље на заједничко живљење данас?

Данас се могућности промене и покретачка снага нових односа препознају у новој свести. Свест, а не било који економски или друштвени детерминизам (механизам), може довести до промене.

Није проблем прикупити релевантне податке о значају родитељске бриге за здрав и нормалан развој детета. Родитељи ће саслушати и усвојити те податке, али главни проблем остаје: како, чиме родитеље покренути на акцију, шта учинити да живе сходно усвојеним начелима? На тај моменат треба усмерити овај пројекат. Ваља прикупити што више емпиријских података о томе како родитељи објашњавају и разумеју своје одлуке о одгајању деце, себе.

Перспектива или становиште с којег сам испочетка размишљао, оно што ми је било и данас изгледа најважније, јесте *промена*. Промена система вредности родитеља, промена првенствено оних вредности које се тичу деце – приближавање деци, охрабривање посвећености, брига о потомству, спремност за заједничко живљење са децом. Данас, међутим, сматрам да треба написати што бољи пројекат, разрадити механизме и путеве реализације, и све то објавити, не задржавати се код питања шта ће пројекат променити у свакодневном животу.

„Ако знамо, а знамо, да је однос између деце и родитеља оно што у највећој мери васпитава дете, онда је наш задатак да се њиме бавимо, да допринесемо његовој трансформацији у име бољег и потпунијег развоја деце у раном детињству” (Марјановић, 1980; 218).

Иако је пројекат инспирисан идејама из Сигманове књиге *Размажена генерација*, настојао сам да идеје и аргументе овог аутора поткрепим аргументацијом из наше предшколске педагогије, али и схватањима познатих истраживача у свету. После бројних контаката и разговора с васпитачима и родитељима, закључио сам да је најважније да пројекат што присније кореспондира с породичном и друштвеном збиљом деце у Србији.

8. Организационо-практичне мере

Успех овог пројекта зависи од компетенције и бројности оних који ће га подржати. Отуда је један од првих задатака пронаћи и информисати заинтересоване широм Србије. Сходно томе, прва значајна личност коју треба именовати јесте секретар пројекта. Од његове посвећености акционом истраживању неће зависити само информисаност јавности и придобијање заинтересованих, него и укупни резултати акције, пројекта.

Пројекат треба слати свим стручним удружењима, организацијама, партијама, НВО – потенцијалним присталицама основне идеје пројекта. Наравно, пре свих, одговарајућим министарствима, Влади Србије, Покрајинском секретаријату за здравство, социјалну политику и демографију, одговарајућим органима у општини Нови Сад. Затим пројекат треба послати свим електронским медијама (ТВ, радио), искористити све друштвене мреже (сајтове, јутјуб, фејсбук...). Начинити што опширнији списак заинтересованих родитеља, породица, мајки; Укључити све ангажоване на дечјим правима.

Покрет за дечја права ширио се 70-их и 90-их година Европом и нашом земљом. Да ли је могуће данас обновити те „утопијске енергије”? Потребно је позвати заинтересоване да предлажу конкретне мере и активности које ће од покрета за родитељство начинити пројекат друштвене промене. Може ли се подршка Скупштине Србије овом пројекту сматрати правим тестом за то колико је државним органима наше земље одиста стало до истинског препорода и друштвеног напретка Србије. Одавно се зна да се социјални напредак нације може постићи само унапређивањем живота породице и деце. Потребна је подела одговорности између државе и породице (Сигман, 2011; 163).

Треба организовати различите заједничке активности (радне акције) ширих и ужих породица, заједничке светковине, дружења, културне програме, излете и слично. Сви који раде за дете и породицу раде за живот на Земљи, за живот у земљи Србији.

Држава субвенционише јаслице и вртиће уместо да улаже у плате васпитача. Када би вртићи и јаслице били само неколико хиљада скупљи, децу би доводили само они родитељи који заиста не могу да нађу друге могућности за збрињавање деце.

Боље ствари за децу и друштво чине оне државе које унапређују алтернативне форме институционалног васпитања мале деце.

Практични задатак: Организовање и самоорганизовање родитеља, васпитача и других заинтересованих у трагању за могућностима алтернативног збрињавања мале деце.

„У Шведској су многе мајке старије од тридесет година поставиле питање зашто не могу да чувају своју сопствену децу, уместо да буду под притиском и дозволе државним вртићима да то раде уместо њих. Такође, у неким областима државе мајкама ће бити понуђено или да наставе да дају децу у државне вртиће или да им се плати једнак новчани износ да остану код куће и брину о својој деци. И наша влада би могла да се угледа на Шведску. Наставља се притисак на мајке мале деце, поготово на самохране мајке, да се врате на посао. Овај културни политички императив морао би сада да се обрне. Ако ништа друго, мајкама би требало платити да код куће брину о својој деци или да им се значајно смањи порез, и то би морало да буде приоритет у односу на сва остала питања" (Сигман, 2011; 109).

Post scriptum

(НЕ)МОГУЋНОСТ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ОВОГ ПРОЈЕКТА
(Организовање и самоорганизовање родитеља, васпитача и других)

Дошло је време да се истерају ђаволља посла
из процеса развоја наше деце.
Арик Сигман (2011; 207)

После исписаних десетак страна пројекта, несистематског развијања различитих теза, изношења предлога и сугестија, за родитељство, критике институционалног васпитања – закључио сам да је пројекат у целини доста прагматично постављен, да би требало вратити се фундаменталним питањима, релевантним студијама које се баве компарацијом ефеката материнства (родитељства) и институционалне бриге о малој деци (јаслице и вртић). Основна проблематика овог пројекта, којој се треба посебно посветити, тиче се дечјих потреба (упор. Тошић, 2012; 49–52).

У ствари, већина студија које се залажу за материнство (родитељство) а критикују збрињавање мале деце у установама, имплицитно или експлицитно полази од одређеног схватања дечјих потреба и потреба родитеља, посебно мајки.

Да ли је и за покретање овог пројекта у име правих потреба и интереса деце и родитеља неопходно буђење критичке свести јавности, широка подршка јавног мњења. Може ли тако нешто да се обезбеди без подршке пре свега електронских медија? Значи, овде нису спорни циљеви, још мање универзалне хуманистичке вредности историјски проверене и научно потврђене – проблем представља преношење (посредовање) поменутих вредности до свести

оних који би требало да их усвоје. Заиста, да су родитељи мале деце спремни да живе своје уверење, да им је добробит деце заиста највиша вредност, не би постојала потреба за оваквим акционим истраживањем. Значи ли то да постоје дубљи, снажнији мотиви од родитељства (материнства), који отуђују родитеље (мајке) од деце, па они уместо о деци брину друге бриге, обављају друге послове. Једна од претпоставки овог истраживања јесте да родитељи нису довољно упознати с *последицама* занемаривања деце.

ЛИТЕРАТУРА

Болби, Џ.: *Сигурна база – клиничке примене теорије афективног везивања*, Завод за уџбенике, Београд, 2011.

Новаков, М.: *Породични и друштвени положај мајке у селу*, Пољопривредни факултет, Нови Сад, 2011.

Рапај, Ж.: *Како разумети своје родитеље*, Завод за уџбенике, Београд, 1998.

Сегалан, М.: *Социологија породице*, Клио, Београд, 2009.

Сигман, А.: *Размажена генерација – како уништавамо будућност наше деце*, Психополис институт, Нови Сад, 2011.

Смол Г. / Ворган Г.: *Интернет мозак – како дигитална цивилизација обликује мозгове наше деце*, Психополис, Нови Сад, 2011.

Тошић, М.: *Љубав и бол*, Просвета, Ниш, 2003.

Тошић, М.: *Исцељујућа моћ осећања*, Boo, Kingmedica, Београд, 2012.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Чини се да је некад било лакше спасавати животе деце него данас наћи начин за њихово чување. (Сегалан, 2009). *Зашто? Какво решење за „чување деце" намеће „стихија савремености", а шта предлаже Санда Марјановић?*

2. Дејвид Рисман сматра да родитељи све мање могу да гаје децу, па су приморани да их „обрађују". *Опишите понашање васпитача и организацију васпитно-образовног рада који се могу назвати „обрађивање деце" или „манипулација свешћу и емоцијама".*

3. Енергија коју мушкарци и жене улажу у производњу материјалних добара вреднује се позитивно према свим нашим економским показатељима. Енергија коју мушкарци и жене улажу у стварање срећне, здраве и самосталне деце у окриљу свог дома уопште се не рачуна (Болби, 2011). *Шта да се ради?!*

4. Око 2000. године виртуелни живот преузео је примат над правим животом... Телевизија је безмало постала равноправни члан породице (Сигман,

2011). *Могу ли васпитачи и родитељи, заједно са децом, бар нешто да промене? Како?*

5. Посрнули смо пред оним што видимо сматрајући то неизбежним (Сигман, 2011). *Да ли се ова констатација односи и на васпитаче у Србији? А на Вас?*

6. Да ли је могуће данас и овде организовање и/или самоорганизовање родитеља, васпитача и других заинтересованих у трагању за могућностима алтернативе институционалном збрињавању мале деце? *Одакле почети? Шта Ви предлажете? Разговарајте с мајкама које не шаљу децу у јаслице.*

Ана Премовић

МОЈА ПОРОДИЦА И ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАШЕ ДВОЈЕ ДЕЦЕ (2014)

Дипломирала сам на Учитељском факултету у Новом Пазару, а мастер студије завршила на Учитељском факултету из Призрена са седиштем у Лепосавићу[1], смер васпитач у предшколским установама. Нисам запослена. Време проводим у друштву својих ћерки, Лене и Иве, уживајући у прелепим тренуцима које ми дарују. Мој супруг, отац наших ћерки, професор информатике, с нама проводи своје слободно време и својом ведрином и осећајношћу доприноси да у дому влада идила.

Живимо у Рашки, месту које се налази у југозападном делу Србије. Ту живе моји родитељи, већи део родбине и пријатељи, који су знатним делом, после мене и мог супруга, утицали на емоционални развој наше деце.

Неретки су наши одласци у село Јариње у близини административног прелаза између Косова и Метохије и централне Србије, који се налази недалеко од Рашке. У Јарињу живе родитељи мог супруга. Ово место је значајно за целокупни развој наше деце, јер се наше ћерке ту сусрећу са чистом природом и уживају у њеним чарима. Упознају се са животом на селу и у складу са својим могућностима учествују у појединим пословима. Двориште које се ниједном пролазнику не би учинило посебно занимљивим, зелена површина с покојим цветом место је на ком је старија ћерка направила своје прве кораке и где су се обе по први пут најгласније насмејале уз лавеж и скакутање Снупија.

Пре првог рођендана научиле су да опонашају звуке домаћих животиња: пса, јагњета, краве, прасета... Старија ћерка је научила да препознаје поједи-

[1] Овај рад је настао на основу мастер рада: *Улоīа афекīивне везаносīи у развоју малоī деīеīа* одбрањеног на Учитељском факултету у Лепосавићу.

но ливадско и баштенско цвеће, воће и поврће из баште. Често се направи да има нека посла у башти и с пуно пажње опонаша баштенске послове. Увек је срећна када прошета шумарком који се налази у близини куће, како би пронашла печурку.

У овом раду првенствено ћу се бавити приказивањем емоционалног развоја своје деце, у различитим периодима живота, и његовим утицајем на њихов когнитивни развој и учење. Акценат ће бити стављен на опхођење с њима. Трудићу се да сазнања о томе како реагујем на њихове потребе буду што тачније приказана, онако како су се заиста десила. Описаћу и учешће и улогу оца у њиховом развоју, као и других блиских особа. С обзиром на тему овог рада, бавићу се најбитнијим чиниоцем, покретачком снагом сваког развоја, а то је љубав.

Упознаћу вас најпре с мојом старијом ћерком – Леном. Она је рођена 12. јануара 2012. године.

Навешћу неке Ленине особине и оно што је она научила пре вођења дневника.

Марија Монтесори тврди: „Способност да се пажљиво и детаљно испитују ствари из околине које су другима, у овом случају одраслима, наизглед потпуно безвриједне, несумљиво је облик љубави."

Љубав је духовна енергија која човека подстиче на стваралаштво. Одрасли ову појаву код деце схватају као живахност и радозналост, типичну за одређено доба. Мислим да је и Лена, као и већина деце, живахна и радознала.

То се примећивало при њеном испитивању предмета у околини, у првој години живота. Предмет који би доспео у њене руке прво би окретала и разгледала са свих страна, а када би га мало боље упознала, налазила је најприкладније место и стрпала би тај предмет у уста, како би процес опипавања био што детаљнији. Лена је често љута и нестрпљива када наиђе на проблем.

Уколико посао не иде током који је замислила, истог тренутка плане. Када је узбуђена, јер се догађа нешто што јој не одговара, а неретко и када јој се нешто невероватно допада, од усхићења дрхти. Јако воли животиње. Љубав према њима траје још од друге половине прве године живота. С непуних десет месеци почела је да опонаша звуке домаћих животиња.

Млађа ћерка, Ива, рођена је 23. децембра 2013. године. Набројаћу неке њене особености по којима је другачија од сестре. Кад истражује околину, помоћу чула укуса, стављањем ствари у уста, Ива наступа с високом дозом жара, као и њена сестра, међутим, ако се мало дубље загледамо, примећујемо да за разлику од Лене сваки предмет детаљно испитује, сталожено и мирно. Тек понекад се може приметити њена узбуђеност, коју исказује гласним смехом или вриском.

Најбитније за тему овог рада јесте Ивин однос према родитељима и другим особама. Већ у другој половини живота њена умиљатост, привијање и наслањање главе уз особу која је држи и благи осмех на лицу – открива њену

различитост у односу на старију сестру, чији би изливи љубави, чврст загрљај и пољубац, били привилегија најблискијих особа у одређеним тренуцима.

У односу на Иву, Лена љубав према људима око себе понекад као да намерно покушава да сакрије, а њену осећајност најчешће можемо приметити у тренуцима када јој због одсуства недостајемо или кад је наше речи, понекад, повреде.

Анализираћу сегменте дневника у којима је описано афективно везивање две мале девојчице за мајку, оца и друге блиске особе, као и њихово понашање.

На основу описаних фаза афективног везивања увидеће се ток емоционалног развоја детета у прве три године живота. Такође, уочиће се и њихови први кораци осамостаљивања, настали одвајањем од сигурне базе и самосталним истраживањем околине.

Прву фазу у развоју афективне везаности према Болбију чине *оријентација и сигнали одојчета без способности дискриминације особа.* Траје од рођења до најмање осме, а најчешће до дванаесте недеље живота. Марвин (Marvin) и Бритнер (Britner) наводе да је током ове фазе „особа која негује бебу примарно одговорна за одржавање близине и започињање интеракције и тек ће у наредним месецима одојче преузети један део контроле интеракције.

Сматра се да беба у прва два месеца није у стању да разликује себе од другога, не може да схвати да су различити стимулуси организовани и потичу од једне особе, нити да друге особе постоје онда када нису у њеном опажајном пољу."[2]

Задатак новорођенчета је да научи да контролише сопствена стања и физиолошке системе, како би пажњу усмерило на особе са којима је у интеракцији (Бразелтон (*Brazelton)*, Крамер (Kramer), 2002). Како Штерн наводи, када достигне одређен степен контроле, беба се труди да одржи интеракцију са особама које су за њу важне. То постиже „сопственим капацитетима који убрзано расту (осмех, вокализовање, изрази лица, моторни знаци) којима сигнализира своју пријемчивост и измамљује одговоре одраслих. Уколико су одговори неговатеља на бебине сигнале релативно доследни, односно контингентни, већ у овој фази успостављају се стабилни обрасци интеракције."[3]

О поступцима тек новорођене бебе и зачецима њеног социјалног понашања говори поменути психоаналитичар Џон Болби. Он тврди: „У првим месецима живота беба показује многе компоненте онога што ће касније постати понашање везаности. Ипак, организован образац понашања не развија се све до друге половине прве године."[4] Поменути аутор даље наводи да дете

---

[2] Стефановић – Станојевић Т., Михић, И., Ханк, Н., *Афективна везаност и породични односи: развој и значај*, Центар за примењену психологију, Београд, 2012, стр. 13.

[3] Исто, стр. 13.

[4] Болби, Џ., *Сигурна база: Клиничке примене теорије афективног везивања*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 134.

старо неколико дана разликује своју мајку од других особа по њеном гласу, мирису и начину држања, док његово чуло вида није поуздан индикатор препознавања мајке. Једини начин да привуче мајку к себи ради задовољавања потреба јесте плач.

Такође је битна тврдња да беба од рођења испољава потенцијал и задовољство да се укључи у социјалне односе (Штерн, 1938). Наведена тврдња наводи Болбија на закључак да „не постоји аутистичка или нарцистичка фаза у развоју", чију постојаност потврђују Маргарет Малер (*Margaret* Schönberger Mahler) и Рене Шпиц (Spitz Rene) (Болби, 2011). С тим у вези, у наредном делу текста биће описана реакција моје старије ћерке с навршених 10 недеља живота, у периоду прве фазе развоја афективне везаности, тј. у фази оријентација и сигнала одојчета без способности дискриминације особа.

Лена, 2 месеца и 15 дана (10 недеља). Остала је код куће да на неколико сати о њој брину отац и бака. Потреба за храном изазвала је страх, јер тада по први пут од њеног рођења нисам била крај ње. Убрзо сам добила позив да морам да се вратим кући. Њен плач је допирао до улаза зграде. Ушавши у стан одмах сам приметила црвене сузне очи и влажне и упаљене образе. Кад сам је позвала именом, на тренутак се умирила, препознавши мој глас. Није имала стрпљења, вероватно из страха да ме не изгуби наставила је да плаче из свег гласа све док је нисам узела у наручје. На њеном лицу могао се приметити спокој због мог присуства, али и исцрпљеност услед које је након дојења убрзо заспала у мом крилу. У чињеницу да је, осим због потребе за храном, Лена била уплашена мојим одсуством, била сам убеђена оног тренутка када сам у приземљу зграде чула плач који ме је узнемирио. Боја гласа и јецај нису били свакодневна појава, чак и уколико је из одређених разлога не бих истог тренутка нахранила. Мој глас би је смирио, веровала је да ће њена потреба бити задовољена. Ипак, то су биле само моје сумње и недоумице, све док се нисам сусрела с текстовима Џона Болбија и других психолога чије су ме тврдње уверile да су моје мисли и претпоставке имале смисла. И даље не могу са сигурношћу тврдити да је стравичан плач уследио искључиво услед мог одсуства и да посреди није била потреба да утоли глад, али сам уверена да је такво понашање било само почетак њеног будућег стања узрујаности услед страха да ме не изгуби.

Према опису ситуације може се закључити да је Лена препознала мој глас када сам је позвала именом, за тренутак се умирила, а затим је наставила да плаче све док је нисам узела у наручје. Тада је знала да ће глад бити утољена, па је престала с плакањем, пре него што је почела да руча. Ови подаци указују да је са десет недеља Болбијева прва фаза развоја код Лене већ била завршена. Интеракција са спољашњим светом, тј. њој битним особама је била започета.

Друга фаза развоја афективне везаности детета за сигурну базу према Болбију јесте фаза *оријентације и сигнала усмерених према једној особи или*

више особа које одојче разликује и траје од краја развоја прве фазе до шестог месеца. Ова фаза карактеристична је по изразитијем изражавању понашања детета према другим особама које су формиране по рођењу, у току првих осам до дванаест недеља. Одојче учесталије реагује на глас и лице особа које су јој познате, као и на друге облике интеракције с њима.

Лена, *4 месеца и 21 дан.* Непознат простор – црква и страна лица учинили су да за време крштења осети страх од губитка вољене особе. Кад су је узели из мог наручја, расплакала се. Ово стање трајало је све до краја чина крштења; када сам је изнела у црквену порту и покушала да је поново вратим у цркву, зачуо се врисак који ме је убедио да то не чиним.

Ива, *5 месеци и 13 дана.* Ива је цео дан провела уз мене. Кад би је узела друга особа, њено лице би постало збуњено, а онда би се заплакала. Пошто се нисмо налазили у њој добро познатој средини, данас јој нису нарочито пријала ни обраћања других, осим Лениних, Ивиних и мојих. Лена је тражила да спава са Ивом. Легла је поред ње и држала је за руку. Гледајући се, обе су заспале.

Ива, *5 месеци, 14 дана.* Други дан у Јарињу није утицао на Ивин однос према другим особама. Смирена је и смеје се једино када је чувамо Иван или ја. Прија јој и када јој се Лена обрати. Воли да комуницира са бабом и дедом, као и са другим људима. Ипак, када покушају да је држе, плаче.

Ива, *5 месеци, 16 дана.* Иви је пријало друштво сестре и њене другарице. Из мог наручја их је пратила погледом и смешила им се када би једна од њих две нешто проговорила, иако ниједна у том тренутку није имала времена за бебу, која се ни у шта не разуме.

Вечерас јој је било тешко да заспи. Све време се у кревету врпољила. Нисам била сигурна шта је мучи. Била је сита и сува. Певала сам успаванке, причала с њом. Држала је за руку и у наручју. Било је безуспешно. Смирила се када је Лена легла поред ње. Гледала ју је и убрзо је заспала.

Анализирајући наведене примере развоја афективне везаности наше двоје деце, могу се уочити одлике Болбијеве друге фазе, то јест фазе оријентације и сигнала усмерених према једној особи или више особа које одојче разликује. Према томе, закључујемо да је Лена (4 месеца и 21 дан) нашавши се у непознатој средини и окружена непознатим особама, плакала, тачније слала сигнале фигури везаности, како би успоставила близину с њом. Посматрањем Ивиног понашања увиђамо да поред мене и оца Иви прија и близина њене старије сестре. Тако је неколико пута након мог безуспешног успављивања, Лени полазило за руком да је успава.

Закључујемо, према томе, да је у овој фази развоја Ивине афективне везаности Ленина улога веома важна. Такође увиђамо њено реаговање на непознате особе, које се подудара с Лениним понашањем у поменутој фази развоја. Као и њена старија сестра, Ива плаче уколико је узме њој непозната

особа. Исто реагује и на непознату средину, простор у коме се не налази свакодневно.

Наредна фаза, која се јавља између шестог и седмог месеца, а може се појавити и тек крајем прве године живота, и траје током друге и већим делом треће године, јесте фаза *одржавања близине с фигуром везаности путем кретања и сигнала.* Главна карактеристика детета у овом периоду живота јесте „развој моторике који обезбеђује детету активнију контролу близине одрасле особе и уједно омогућава активније истраживање средине". Формиране моторне способности имају за циљ да се дете приближи мајци, да је прати, буде уз њу током истраживања и привије се уз њу када осећа потребу.

Друга одлика ове фазе јесте да одојче схвата да особе и предмети постоје и када нису у његовом видокругу (Ханк, 2012; 14). Тако Наташа Ханк (према: Sroufe,1995) наводи: „Ова два крупна достигнућа треће фазе афективне везаности огледају се у широком репертоару понашања којима одојче може да контролише физичку удаљеност од мајке и у специфичном усмеравању понашања везаности на једну или мањи број особа које представљају фигуре везаности. Истовремено, пријатељски и недискриминативни одговори према непознатим особама јењавају. Уместо тога, код одојчета се, по правилу, аутоматски активира систем опреза када му се непозната особа приближи, а нарочито ако покуша да га узме у руке. Природа и интензитет реакције на непознате особе зависе како од понашања тих особа, тако и од већ успостављене организације афективне везаности – сигурне, амбивалентне или избегавајуће."[5]

Дакле, да би дете одржало близину блиске особе, потребно је да развије „когнитивни капацитет да држи своју мајку у уму и када она није присутна."[6] Дете овај стадијум развоја достиже у другој половини прве године живота. Већина деветомесечних беба остављених с непознатом особом реаговаће бурно, плачем и одбацивањем страног лица (Болби, 2011; 134).

Тако, са сигурношћу могу навести ситуације у којима се показало да је когнитивна структура моје деце била довољно развијена да веома бурно реагују осетивши да су остале без мог и очевог присуства.

Из хронолошки поређаних ситуација које ћу у наредном делу текста навести, примећује се да се моторни развој деце, тј. могућност самосталног приближавања мајци када осете потребу, јавља знатно касније од свесности да одређене особе постоје и када се не налазе у њиховом присуству. Ову чињеницу потврђује дечји плач који се јавља када у очевом и мом одсуству о њима брину непознате особе. Били су то периоди када им њихове физичке способности нису омогућавале покрете попут пузања или ходања, али су при

---

[5] Стефановић – Станојевић, Т., Михић, И., Ханк, Н., *Афективна везаност и породични односи: развој и значај*, Центар за примењену психологију, Београд, 2012, стр. 14.

[6] Болби, Џ., *Сигурна база: Клиничке примене теорије афективног везивања*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр134.

мом или очевом држању умеле да се привију уз нас и насмеју у тренуцима када су задовољне.

Лена, *7 месеци и 13 дана.* Остала је с баком, чије јој је друштво пријало пре него што смо њен отац и ја изашли из стана. Биле су издвојене у другој соби. Нисмо улазили како бисмо пратили Ленино понашање. Све је било у најбољем реду. Из собе се чуло Ленино гугутање и смех. Убрзо је осетила наше одсуство и након десетак минута зачуло се звоно телефона. Поновио се сценарио из цркве. Лена се смирила оног тренутка када је чула наше гласове. Када сам је узела у наручје, осетила сам уздисаје и убрзано дисање. Знала је да је на сигурном и покушала да се умири. Заплакала би се сваког пута када би баба покушала да је узме. Наслонила је главу на моје раме и јецала све док, изморена, није заспала.

„Анксиозна реаговања на непознате особе, према Маргарет Малер, јављају се око осмог месеца, али са великом варијабилношћу у времену и интензитету јављања. То значи да дете може упоређивати и проверавати о ком се лицу ради, па ако постоји већ успостављено базично поверење, реакција ће бити слаба или ће изостати.”[7] Потврду за ову тврдњу пронашла сам у понашању моје ћерке, па ћу навести неколико таквих ситуација.

Ива, *7 месеци, 21 дан.* Дужи део дана је провела са оцем. Углавном је била расположена. Мирно је спавала. Због у глави јој је направила комшиница, узевши је од мене. Чим ми се вратила, наставила је са уобичајеним радњама. Овога пута није плакала док ју је баба држала. Када је чула мој глас, погледала је у правцу где се налазим и заплакала се. Вечерас ју је отац успављао.

Ива, *7 месеци, 27 дана.* За време нашег боравка у селу имали смо посету. Пошто се Иви обраћало неколико њој непознатих особа и сви су желели да је придрже, бризнула је у плач. Тражила је моје присуство, иако јој раније није сметало да је чува отац.

Према наведеним одломцима из дневника примећује се да се Ива заплаче када је држи непозната особа. Њене визуелне способности и свакодневно присуство појединих особа у њеној близини учинили су да прошири круг познанстава. Уколико се нађе у наручју познате особе, а да то нисмо њен отац и ја, прво се окрене, добро је погледа, а затим одлучи да ли ће потражити заштиту или ће остати ту где јесте. Уколико с њом остане позната особа, тачније бака, Ива је смирена све до мог појављивања. У тренутку када ме угледа, постаје усплахирена, уозбиљи се, дозива ме и маше ногама и рукама, трудећи се да ми приђе, што јој наравно не успева. Такође се може уочити да када је уплашена, заштиту тражи искључиво од мене. Међутим, страх од непознатих

[7] Стефановић – Станојевић, Т., *Рано искуство и љубавне везе: Теорија афективної везивања,* Филозофски факултет, Ниш, 2008, стр. 19.

лица из дана у дан постаје све јачи. Заплаче се чим јој се непозната особа, приближавајући се, обрати.

Ива, *8 месеци, 11 дана*. Данас нам је у парку пришла познаница коју је Ива по први пут срела. Посматрала ју је из колица и смешила се. Када јој се ова бака приближила, обраћајући јој се, Ива се заплакала. Смирила се кад сам је узела у наручје.

Ива, *8 месеци и 9 дана.* Ива и моја мама су прошетале. Дуго су се задржале. По повратку у стан, угледавши ме, Ива се размахала рукама према мени. Њене усне су биле развучене, што је најбоље указивало на осећања која су се због мог присуства у њој пробудила. Касније сам отишла у вртић да узмем старију ћерку. Кад смо се вратиле кући, Ива, угледавши нас, поново није могла да сакрије своје одушевљење.

Већ следеће дружење с баком није било успешно као оно претходног дана.

Ива, *8 месеци и 10 дана.* Ива је остала у стану са мојом мајком. Када смо се Лена и ја вратиле, Ива је плакала. Угледавши ме, њене емоције су се помешале. Била је срећна, али и узрујана јер је нестрпљиво чекала да јој приђем.

Ива, 8 месеци и 11 дана. Њена бака је дошла да би је причувала. Раздвајања од мене претходна два дана научила су је да се поменута ситуација поново може догодити. Гледала је у мене и узнемиреним гласом ме дозивала. Када бих је узела к себи, Ива би се орасположила. Приметивши да јој моја мајка прилази, поново би се узнемирила.

Ива, *8 месеци и 11 дана.* У мом присуству избегава баку. Противи се бакином друштву уколико сам у њеном видокругу. Међутим, када ме нема, прихвата је као особу која јој је тог тренутка најближа. Биле су у посети код Виктора (2 године, 7 месеци и 18 дана). Није прихватила друштво Викторове баке, док се у наручју своје баке осећала сигурно.

Ива прихвата моју мајку јер је већ довољно познаје и не нада се да ће се одвојити од мене, с обзиром да су се досадашњи сусрети између њих две одвијали у мом присуству. Пошто су следећег дана остале саме у стану, побунила се. Следећи пут се узнемирила чим је приметила да јој моја мајка прилази. Међутим, напољу је потпуно другачија ситуација. Не плаче у бакином наручју, а у близини непознате особе заштиту тражи од ње. Ове чињенице указују да је њен круг блиских особа проширен са мене и њеног оца на још неколико особа. Такође, када се скупа налазимо у њеном окружењу, приоритет имамо њен отац и ја.

Навешћу још неколико примера који говоре о везаности детета за сигурну базу у току друге и треће године старости. На њима ће се видети да дете временом проширује свој круг блиских особа, и да те људе прихвата у тренуцима дружења. Ипак, у случају опасности и задовољавања одређене потребе дете се, захваљујући развијеним моторним способностима, обраћа фигури везаности.

Лена, *1 година.* Данас је Лена напунила једну годину. Позвали смо госте. Већину деце коју смо позвали видела је још кад је била беба. У почетку јој је било интересантно. Није се одвајала од мене, а на лицу се видело да је ведрог расположења. Касније јој је засметала гужва. Видело се по њеном понашању. Ухватила би ме за руку и водила у другу собу. Највише је била одушевљена Богданом (7 година), кога виђа скоро сваког дана. Често бисмо долазили до њега. Затим би га грлила и стезала из све снаге.

Лену је на њеном рођендану заинтригирала пуна соба деце. Желела је све да их упозна. Ипак, испитивање јој је било најсигурније у мом присуству. Приметивши дечака ког виђа свакодневно, осетила је слободу. Прилазила му је, па га је грлила и стезала из све снаге. Одушевљење Богдановим присуством није могла сакрити.

Лена, *2 године, 4 месеца, 25 дана.* Лена је јутрос устала рано без убеђивања. Повод томе јесте одлазак код бабе и деде на село. Када смо стигли, прво је потражила своје реквизите за песак. Играла се уз моје и Ивино присуство. Када би потражила ново место за своје играчке у дворишту, повела би и мене и сестру са собом. Није желела да нас остави упркос бакиним покушајима да прошетају. Дуго јој је требало да се опусти. Коначно је прихватила бакину понуду. Кренуле су, али су се убрзо вратиле. Није била одушевљена идејом да се сувише удаље од куће. Ива и ја смо им се придружиле. Овога пута се није бунила. Дуго смо пешачиле.

Када смо стигле кући, Лени је пријало друштво бабе и деде. Играла се с њима, обилазила животиње, заливала цвеће и башту. Била је окупирана својим обавезама, тако да јој нисмо превише недостајали. Знала је да сам у соби, па јој није сметало да остане насамо с њима.

Увече, када јој се приспавало, Лена ми је пришла и загрлила ме.

Лена, *2 године, 4 месеца, 26 дана.* Лена је скоро цео дан провела с баком. Није имала потребе за мном. Као да ме није примећивала, а и како би кад јој је цео дан био попуњен разним активностима. И данас је требало да залије цвеће, да помогне баби у башти, требало је неко и овце да сачува и јаге да мази, а ко би други него Лена. Дозволила је баби да је пресвуче, што до данас није имала обичај уколико смо присутни Иван или ја.

Други дан боравка на селу ослободила се да без мене оде код другара у суседство. Сазнала сам да је била стидљива и повучена. У току дана није имала времена за одмор, па ми је раније него обично затражила млеко. Био је то знак да хоће да спава. Одмах је заспала, али се убрзо и пробудила. Плакала је и дозивала ме.

Друга ноћ без њеног кревета није јој пријала. Непрестално је понављала: „Идемо, идемо!" Када ју је баба узела и одвела у другу собу, почела је гласније да ме дозива. Загрлила ме је. Прихватила је да легне у кревет једино поред сестре. Ленин плач је пробудио Иву. Лена је заћутала. Њено лице је било збуњено. Спустила је главу уз Ивину и ухватила је за руку. Заспале су.

Лена, *2 године, 4 месеца, 28 дана.* Ово је четврти дан који проводимо на селу. Лени је пријатно са бабом и дедом, мада постоје трениуци када би волела да иде кући. Тада се веже искључиво за мене. Захтева да јој само ја сипам воду, да је пресвучем, да се играмо… Недостају јој Виктор и Лола. Обрадовала се када је поново срела Ивону (6 година). Видевши је, пожелела је да и она црта. Пажљиво је посматрала своју другарицу и покушавала да нацрта исто што и она. Пошто је приметила да не успева, озбиљно је затражила моју помоћ. Њена жеља за учењем ме је разнежила. Показала сам јој како Ивона црта. Пажљиво је пратила покрете које сам правила оловком и потрудила се да уради исто.

Лена, *2 године, 4 месеца, 28 дана.* Лена је већи део дана провела са мном и Ивом. Пошто је напољу било врућe, биле смо у соби. Певале смо песме, причале бајке, играле се, маштариле… Повремено би питала за тату. Жудно је ишчекивала његов повратак, како би је водио кући. Када би зачула да се отварају улазна врата, погледала би ме са осмехом на лицу и прошапутала „ Тата!" Након неколико разочарања, на вратима собе се појавио њен отац. Потрчала му је у загрљај и по обичају упитала: „Јеси купио панду!?"

Наведени делови дневника указују на Ленино понашање у присуству вољених особа с којима се не сусреће свакодневно. Чим је сазнала да иде у село Лена се одмах расанила. Када је стигла, била је окупирана активностима које треба да обави. Ипак, за почетак јој је било најсигурније поред Иве и мене. Наравно да је нисам присиљавала да се одвоји од мене. Пошто шетња с баком није успела, решила сам да им се Ива и ја придружимо.

Лена 2 године, 7 месеци, 24 дана. Дошао је тренутак да се осамостали. Лена је предложила баби да прошетају до засеока Луковић. Ипак, као што се може приметити, постоје трениуци кад сам јој неопходна. Уколико јој се спава, налази се у новој ситуацији или је узнемирена из било којих других разлога, утеху ће наћи код мене.

Четврта фаза развоја афективне везаности је *формирање циљем кориговане партнерства.* Од треће године деца су у стању да се одвоје од фигуре везаности на краће време а да то за њих не представља стресну ситуацију. Одвајају се од родитеља или других блиских особа како би истраживала околину или ступала у интеракцију са вршњацима. Однос који између детета и одрасле особе постаје сложенији, Болби назива циљем кориговано партнерство (Ханк, 2012; 15).

Врхунац афективне везаности детета за мајку према Болбију, већ смо поменули, достиже се у деветом месецу живота. Интензитет емоционалне везаности детета за блиску особу наставља се наредне две године, тачније током друге и треће године, да би после тог периода, у четвртој години, према налазима Ејнсвортове (Ainsworth), почео да опада. Чињеницу да дете од четврте године боље подноси раздвојеност поменута ауторка објашњава даљим развојем говора и стабилнијим ходом. „Иако је говор почео да се раз-

вија у претходној фази, сада даљи напредак дететове вештине говора помаже и детету и родитељима да боље саопште своје планове и жеље и према томе олакшају договор… Партнерство с коригованим циљем означава дететову новоформирану способност да у свој образац афективне везаности уклопи и потребе родитеља."[8] Дете је такође довољно зрело да схвати родитељеву потребу за тренутним одвајањем и напуштањем (*Стефановић-Станојевић, 2008; 54).*

Неколико описаних ситуација управо приказује прве кораке одвајања моје старије ћерке од мене и њеног оца на њену иницијативу.

Лена, *2 године, 5 месеци и 9 дана.* Занимљива ситуација догодила се вечерас. Били смо испред зграде, када је наишла Иванова стрина. Лена ју је угледала и пришла јој. Рекла сам јој да позове баба Драгицу на кафу. Кад ју је, међутим, баба Драгица упитала за Иву, Лена се постидела, иако јој је раније пријало Драгичино друштво и упослила се. Извукла се из Драгичиног наручја, ухватила за руку Лолиног тату и рекла да мора да иде код Лоле (2 године, 6 месеци, 14 дана). Окренула се према баба Драгици, поновила још једном, не погледавши ме. Пошто је веровала да ће баба Драгица на мој позив свратити код нас, није се могла ослонити на мене како би је избегла. Уточиште је нашла код Лолиног тате.

Лена, *2 године, 5 месеци, 10 дана.* Јутрос смо поново сви скупа. На доручку нам је била и Лола. Лена је појела више него иначе, када руча с нама. Обећала је Лоли да више неће да је удара, иако нико није помињао ту тему. Изашла је ван с Лолом и њеним татом. Овога пута је друга особа задовољила њену потребу, па се није ни поздравила с нама.

Када се вратила кући била је незадовољна. Очекивали смо госте. Била сам заузета спремањем, па нисам имала времена да се играм с њом. Обрадовала се када је чула да ће јој доћи баба. Ишчекивала ју је сваког тренутка како би се играле. Зачуло се звоно на улазним вратима. Лена је отрчала да отвори. На вратима је била Иванова стрина, с којом се срела претходно вече. Упитала је: „А где је баба Ружа?" Изненадила се када се појавила и њена баба. Пошто се нису виделе неколико дана, Лена и она су се распричале. У почетку се није обазирала на своје укућане. Касније би повремено пришла Иви и мени. Водила нас је у собу, где је претходно проводила време са својом бабом, пошто иначе избегава гужву, како би особа која је с њом обраћала пажњу само на њу. Иви је, као и увек пријало Ленино друштво. Посматрала је Лену из мог наручја и пружала руке према њој.

Врхунац Лениног осамостаљивања је одлазак у село са бабом. Када смо јој поменули вожњу возом, без оклевања је кренула. Виделе смо се тек увече. На први поглед ми није изгледала као да ме се ужелела. Њен однос према

[8] Стефановић-Станојевић Т., *Рано искуство и љубавне везе: теорија афективне везаности*, Филозофски факултет, Ниш, 2008, стр. 54.

мени био је хладан. Ипак, када би ми пришла да јој затегнем панталоне, стезала би ме и грлила.

Из изнетог се примећује да су Ленини самовољни одласци од родитеља наступили с непуне две и по године. Њен отац и ја више нисмо у могућности да испунимо све њене захтеве, па прибегава другим особама у које има поверења. У поменутим ситуацијама особе које Лени из личних разлога у појединим тренуцима одговарају јесу њена баба и Лолин тата, кога свакодневно виђа. Схвата да јој једино они могу помоћи у остваривању одређеног циља. Такође је свесна да је с њима сигурна за време нашег одсуства, што доказује да са „главног предмета љубави" круг блиских особа са одрастањем проширује и на друге њој блиске особе.

Ова чињеница поткрепљује следећу тврдњу: „Главни предмет дечје љубави и нежности јесте и остаје мајка. Али круг се шири и у њега улазе отац, браћа и сестре, блиски сродници, дадиља или служавка, доцније и забављиља и другови у игри. Може се мирно рећи да дете уопште има осећања наклоности према људима са којима је у честом додиру, само што та осећања могу, наравно, имати разне јачине и бити различито обојена.

Дакле, љубав зависи – у потпуно друкчијој мери и смислу него доцније – много од навике, познавања, природности везе која је изазива… Уска веза између љубави и навике значи донекле једну себичну примесу; људи које дете воли јесу у исто време они који задовољавају његову потребу за заштитом и помоћи, за нежношћу и забринутошћу."[9]

Исти аутор наглашава да се према изнетој тврдњи не сме закључити да је једини извор љубави детета према одређеној особи задовољавање његових потреба. Као пример овом закључку наводи да дете не воли мајку зато што му је причинила задовољство, већ према њој гаји јача осећања, тј. „осећа да је само љубављу везано за мајку".

Утицај на емоционални развој моје двоје деце нарочито имају њихови међусобни односи. У Лениним поступцима се примећује нарочит Ивин утицај од самог рођења.

Лена, 1 година, 11 месеци, 14 дана. Дан када сам са Ивом изашла из породилишта. Већ при првом сусрету с Леном приметила сам љубомору, коју је вешто скривала. При повратку кући гледала је Иву, обраћала јој се, док мене и моја питања као да није примећивала. Стигли смо кући. Угледавши нов креветац обратила ми се реченицом: „О! Ива купила Лени кеветац! И даље је игнорисала моја питања, али је на друге начине ипак покушавала да ме наведе да више будем наклоњена њој, а мање Иви. Желела је да иде код Виктора (1 година, 10 месеци, 9 дана). Њен циљ је био да ме одвоји од бебе. Током ноћи се будила и плакала. Умирила би се када бих је узела.

---

[9] Штерн, В., *Психологија раног детињства / до навршетка шесте године живота*, Геца Кон, 1938, стр. 530.

Из наведеног одломка из дневника увиђа се љубомора моје старије ћерке према тек рођеној сестри. Страх да ће јој она одузети моју љубав и пажњу досезао је толико да се није смела усудити да остане сама у мом и бебином присуству.

По Ивином и мом доласку из породилишта Лена је свакодневно грабила прилику да оде од куће како не би остала сама са мном и Ивом. Једном је остала у стану са мном и са сестром. Све је било у реду док је беба спавала. Уколико бих узела Иву да је нахраним, Лена би се заплакала. Непрестално би говорила да оставим бебу. Није дозвољавала да јој било шта објасним. Ова агонија би трајала док не спустим бебу у креветац. Неретко је плакала и захтевала да бебу дам њеном оцу, а било је и обратних ситуација. Након месец дана Ленина осећања према мени и беби су се стишала. Тражила је да спустим бебу само када сам јој била потребна.

Како бисмо увидели разлоге описаног Лениног опхођења према новорођеној сестри и мени, осврнућемо се на појам љубоморе дефинисан у Психолошком речнику. „Љубомора је сложено осећање узнемирености, љубави, мржње, озлојеђености, понижења, туге и бола, услед уверења или сумње (оправдане или не) да вољена особа воли другу особу. Љубомора може бити релативно слаба, али и патолошки снажна. Сама реч љубомора је двосмислена, пошто се односи на вољену особу, за коју се мисли да је неверна, тако и на супарника, који „преотима" љубав. Ово непријатно осећање заснива се на посесивној љубави, а његов темељ је стрепња да ће се изгубити партнер… Уколико је особа мање сигурна у себе, уколико је склонија осећању мање вредности, утолико је љубоморнија. У онтогенези, најранији зачеци љубоморе код детета налазе се у односу према браћи или сестрама, а посебно према тек рођеном малом 'супарнику' у борби за љубав мајке…"[10]

Према наведеној дефиницији закључујемо да Ленина љубомора према тек рођеној сестри није редак случај. Такође, из наведених описа примећујемо да љубомора постепено слаби, али се повремено, у тренуцима када је угрожена, појачава.

Ива, 6 месеци, 9 дана. Лена 2 године, 5 месеци, 20 дана. Лена ме је пробудила. Убрзо се зачула и Ива. Устале смо да би Лена села на ношу. Пресвлачила сам Иву. Лена је наједном замахнула руком, у којој је држала играчку, према Иви. Успела сам да јој задржим руку. Била сам затечена. Раније се нисам сусретала са сличним ситуацијама. Када сам је упитала шта ради, окренула је главу од мене. Ћутала је и гледала у под. Окренула сам је према себи и поново упитала зашто је то учинила. Није ми одговорила. Избацила је доњу усну и заплакала се. Дозивала је тату. Ситуација између мене и Лене била је напета. Ива се уплашила и заплакала. Увидела сам да сам оштро реаговала. Ипак сам се трудила да сакријем своја осећања према Лени, како би схватила

[10] Требјешанин, Ж., *Речник психологије*, Стубови културе, Београд, 2004, стр. 255.

да је погрешила. Била сам јој потребна. Села је у моје крило поред Иве. Обе су плакале. Покушала сам да умирим Иву. Лену сам и даље држала у крилу. Нисам јој пребацивала. Само сам је питала како да помогнемо Иви. Није ништа предузимала. Након краћег времена Лена је престала да плаче. Сама је устала. Ива је плакала још неко време. После овог неспоразума уследио је доручак. Лена је тражила да једе исто што и њена сестра. Хранила сам Иву. Лена ме је замолила да и њу нахраним. Било јој је занимљиво. То је био један од њених најбрже завршених оброка. Након конфликта који је избио између нас две, била јој је потребна моја пажња, па сам јој је пружила. Брзо се расположила. Ива је заспала, а нас две смо наставиле са дружењем. Цртале смо, бојиле, слагале слагалицу све док није дошао Ленин ујак. Преузео је моју дотадашњу улогу. Стигао је и њен отац. Била је срећна када га је угледала. Затрчала се према њему. Спремала сам ручак, Ива је и даље спавала, а Лена је тумарала по стану. Нико од нас јој није био потребан.

Након стеченог осећаја сигурности Лена је самостално, на своју иницијативу, истраживањем учила. Тренуци Ленине љубоморе описани су и када је баба Драгица пита за сестру. Не жели да иде кући и покаже јој сестру јер сматра да ће се наћи у другом плану.

О изражавању љубоморе старијег детета према новорођенчету говори и др Спок. Он каже: „Када старије дете удари млађе, мајка је склона да га строго укори. Ово не ваља из два разлога. Старије дете је љубоморно јер се боји да мајка више воли млађе. Ако мајка запрети старијем да га више неће волети, његов ће се страх повећати и још ће више замрзети млађе дете. С друге стране, ако га укори, може га потакнути да не показује љубомору, па постоји опасност да се тај осећај претвори у мржњу. Тако потискивана љубомора биће много устрајнија и штетнија него да се отворено очитује."[11] Др Спок предлаже следеће: када се старије дете приближава млађем с предметом у руци, треба га што пре узети у руке и одузети му предмет. Дете не сме да сазна да је узето у наручје како би било спречено да удари брата или сестру, већ треба да мисли да је узето како би се помазило. Поменути аутор истиче важност улога свих чланова породице јер сви могу допринети да се љубомора према тек рођеном брату или сестри изгуби или бар утиша. Мајка би требало бар у првим недељама за време присуства старијег детета да што мање обраћа пажњу на новорођенче, и посвети се старијем детету. Отац би такође требало да при доласку кући избегава питања о млађем детету, све док се дете не заиграј, а рођаци када дођу у посету беби, сакрију поклоне намењене беби и покажу интересовање за старије дете (Спок, 1978; стр. 232).

Ленина љубомора се повремено јавља и након 8 месеци и 15 дана од Ивиног рођења. Чула сам плач. Лена (2 године, 7 месеци, 25 дана) пала је у присуству бабе и оца. Од страха, заплакала се и Ива. Када сам ушла у собу

[11] Спок Б., *Како неговати и одгајити дете,* Стварност, Загреб, 1978, стр .233.

где су се налазили, Лена се умирила у очевом наручју. Ива је и даље плакала. Када сам узела Иву, Лена је поново заплакала тражећи да је држим. Била је задовољна постигнувши свој циљ. На њеном лицу нисам примећивала забринутост због Ивиног плача.

„Љубав према другој особи укључује осећање нежне привржености, заокупљеност њеном личношћу, заинтересованост за њене потребе, жеље и мисли, несебичну бригу за њену срећу и страсну жељу да односи буду што присснији. Удаљеност или привремена раздвојеност од вољеног објекта може да распламса осећање љубави."[12] Не може се зато рећи да Лена не воли сестру, што нам се могло учинити на основу наведених сегмената дневника. Постоје тренуци када Лена искључиво тражи присуство своје сестре.

Лена, *2 године, 7 месеци, 12 дана.* Лена је болесна. Не жели да лежи сама. Узнемирено је упитала „Где је Ива? 'Оћу да дође код мене." Лежале су заједно у Ленином кревецу. Старија сестра, иако болесна, бринула је о млађој. Мазила ју је и додавала играчке које би ипак прво она морала да испита.

Описани тренуци када се буди и захтева да спава поред Иве, њихово успављивање уз држање за руке и низ других ситуација наводе нас на закључак да је Ленина љубав према сестри неизмерна, и да се љубомора своди на задиркивање млађе сестре у тренуцима када се осети запостављено и усамљено. На основу тога закључујемо да је најбоља стратегија борбе против поменутог посесивног стања – активност детета.

Да се љубомора испољава и према другим особама најбоље потврђују следећи примери.

Лена, *2 године, 7 месеци, 24 дана.* Посетили су нас моји родитељи. При њиховом уласку у стан, Лена је била расположена. На дедино питање је одговорила да га воли. Након непуних сат времена јој се приспавало. Мој отац је држао Иву и поставио Лени исто питање. Одговор је био кратак: „Не." Затим му је рекла: „Беди! Преко парка, па тротоаром." Описала му је пут до куће.

Лена, *2 године, 7 месеци, 25 дана.* Њен деда по очевој линији је држао Иву. Угледавши их заједно рекла је: „Дај Иву мами, зато ће да плаче."

Наведени примери љубоморе доказују тачност тврдње др Спока, да сви чланови породице морају сакрити одушевљење према новорођенчету и показати више интересовања за старије дете, нарочито уколико има мање од пет година јер је тада највише зависно од родитеља. Након навршених шест година постаје самосталније, јављају се интересовања ван куће, па „не мари толико што је из куће истиснуто с првог места".

Цитирани делови дневника потврђују тврдње аутора о утицају сигурне базе на здрав емоционални развој детета. Сигурност и вера у фигуру везаности омогућују да дете сигурно и самостално истражује средину, а самим тим и правилан когнитивни и физички развој детета, као и његово прилагођавање

[12] Исто, стр. 255.

на друштвену средину у којој егзистира. Чак и кратко одвајање од блиске особе за одојче може бити стресна ситуација. Ову чињеницу најбоље доказују сегменти дневника који описују Ленино понашање (2 месеца и 15 дана) када је остала са оцем и бабом, као и одломак о Лениној узрујаности током крштења, изазвану тиме што се нашла у наручју особе с којом до тада није имала прилике да се упозна.

Према наведеном, порука родитељима гласи да не постоји ништа важније од мајчинске љубави према детету. Бринимо о деци, пружимо им љубав и сигурност, јер занемарујући дете „ми занемарујемо стварање човека... Газимо по богатству које је Бог унео у свако дете...", јер: „Дете је духовни творац нас одраслих." (Марија Монтесори)

Резиме

Анализирањем сегмената дневника којим је праћен емоционални развој двоје мале деце, њихов међусобни однос и однос са члановима породице увидели смо како се манифестује везаност одојчета и детета јасленог узраста за сигурну базу и поткрепили их Болбијевом теоријом афективне везаности и теоријама других стручњака у поменутој области.

На основу ситуација описаних у дневнику може се приметити да је дечје опхођење према фигури везаности за време њеног присуства односно одсуства различито и да зависи од узраста детета, што потврђују и Болбијеве фазе развоја афективне везаности. Тако је главни актер у одржавању блискости између новорођенчета и фигуре везаности у првих осам, односно дванаест недеља живота управо фигура везаности, то јест мајка. Затим наступа друга фаза развоја афективне везаности, која траје до шестог месеца живота одојчета. Дете све чешће реагује на једну особу која му је блиска или на више таквих особа и све чешће им упућује сигнале. Између шестог и седмог месеца, а понекад и на крају прве године, развијене моторне способности омогућују детету да одржава близину са сигурном базом, чиме је започета и наредна фаза развоја. Већ са навршене три године живота дете је у стању да се одвоји од фигуре везаности, а да то за њега не представља стрес. Дете схвата да тренутно одвајање од чланова породице није исто што и напуштање.

Помоћу поменутих фаза развоја афективне везаности покушала сам да објасним разлоге Лениних и Ивиних различитих реговања на различите особе, различите ситуације у различитим узрастима. Тако примећујемо да Лена, моја старија ћерка, постаје све самосталнија како време одмиче и спремна да се самовољно одвоји од мене и свог оца, у циљу истраживања околине. Међутим, са Ивом је другачије. Може се приметити да је у односу на прве дане живота све више везана за мене и њеног оца и да постепено, али сигурно, почиње „анксиозно да реагује на непознате особе".

У раду се говори и о међусобном односу ове две девојчице и узајамном утицају на емоционални развој. Описани су моменти када су једна другој потребне, када се воле, што се примећује у њиховим погледима и додирима, али и тренуци када се старија сестра осећа угрожено, па због тога понекад на површину испливају себичност и љубомора. Разумевање и љубав могу победити сваки страх, и учинити свет бољим и лепшим, јер као што Мали принц рече: „Човек само срцем добро види. Суштина се очима не да сагледати."

ЛИТЕРАТУРА

Болби, Џ., *Сигурна база: Клиничке примене теорије афективног везивања*, Завод за уџбенике, Београд, 2011.

Montesori, M., *Dijete. Tajna djetinjstva,,* Zagreb, 2003.

Монтесори, М., *Упијајући ум*, ДН Центар, Београд, 2013.

Spok, B., *Kako negovati i odgajati dijete*, Stvarnost, Zagreb, 1978.

Стефановић-Станојевић, Т., *Рано искуство и љубавне везе – теорија афективног везивања*, Филозофски факултет, Ниш, 2008.

Стефановић- Станојевић, Т., Михић, И., Ханк, Н., *Афективна везаност и породични односи: развој и значај*, Центар за примењену психологију, Београд, 2012.

Требјешанин, Ж., *Речник психологије*, Стубови културе, Београд, 2004.

Штерн, В., *Психологија раног детињства – до навршетка шесте године живота*, Геца Кон, 1938.

Антоан де Сент Егзипери, *Мали принц*, baBun, 2009.

Предлози за размишљање и истражив

1. Док сте читали овај дневник мајке о њеној деци, да ли се у вама јавила жеља да сами водите сличне белешке посматрајући своју децу, децу у вртићу или окружењу? Покушајте...

2. Љубомора је општа појава у развоју. Опишите испољавање љубоморе код деце у својој околини или сећајући се свог детињства.

3. Која су запажања из дневника (и тумачења) највише пробудила ваше сећање и искуство, а која се не слажу с вашим искуством и сазнањима?

4. Анализа и запажања Ане Премовић занимљива и убедљива су јер су произашла из личног живота и интимног искуства са својом децом и најближим члановима породице. *Да ли тиме ово истраживање губи на објективности*?

Не само на почетку свог рада, педагози и психолози истраживачи треба да бирају друштвено и научно релевантне теме, можда на првом месту оне за које су *лично* заинтересовани. Доћи ће до резултата вредних пажње уколико образложе све три поменуте врсте мотива.

3. ДЕЧЈА ИГРА И СТВАРАЛАШТВО

Исидор Граорац

ИГРА И КОМУНИКАЦИЈА (1987)[1]

У раду се најпре излажу разлози за проблематизовање односа игре и комуникације и покушава да укаже на нека занемарена питања у оквиру релације: васпитачи и деца у игри. Покушано је да се експлицирају неке значајне социјално-политичке импликације игре, доследност у њеној педагошкој употреби и могућности да се игровна комуникација претвори у модел специфичне, равноправне комуникације између васпитача и деце.

„Чини се да није у кризи само однос деце и родитеља већ и однос деце и одраслих уопште (Апостолов, 1983; 156). Дечја игра у савременом друштву налази се у процепу између стварности и мистификације. Док се деца све мање играју, а услови за игру погоршавају, дотле у начину мишљења о детињству игра поприма улогу фигуре око које се плету сентименталне фантазми о креативној људској природи и слободном, срећном и пуновредном детињству" Марјановић (1985; 251-252).

Дечја *игра* је више од две деценије предмет брижљивих истраживања и интересовања, не само предшколских радника, и не само код нас. Настале мимо педагогије, код нас су преведене познате студије о игри, које и данас инспиришу предшколске посленике.

Комуникација одскора није само предмет изучавања у бројним дисциплинама него понегде и ознака нечијег филозофског становишта у разматрању друштвених појава. На пример, познато филозофско дело „Комуникативно делање" написао је Јирген Хабермас, а Клаус Моленхауер је вероватно један од најпознатијих педагога који васпитање настоји да разуме као комуникациони процес.

Нас ће овде првенствено интересовати комуникациони аспект игре, односно њен социјални контекст и друштвене импликације, како бисмо шире назначили оквир у коме се одвија комуникација између васпитача и деце. Обухватнији поглед на игру, који бисмо могли назвати антрополошким, десетак година код нас је заступала Александра Марјановић. И овом приликом обилато ћу се служити њеним расправама. Подстицај за емпиријска истраживања комуникационе проблематике игре највише долази од Института за психологију у Београду, где успешно ради Иван Ивић са сарадницима (и из

[1] Проширен текст предавања васпитачима Осјечке регије, 1986.

Осијека!). Тамо се однос деце и одраслих у игри истражује са интеракционистичког становишта, што значи да је однос, комуницирање, оно *између*, централни истраживачки проблем.

Само на први поглед наш се задатак тиче специфично *педагошке* проблематике. Студија Бетелхајма. *Значење бајки* и студија А. Марјановић о традиционалним играма показују да истраживање исто као и играње са децом обавезује на постављање бројних и сложених питања из којих следи читав поглед на свет и особено разумевање смисла живљења уопште. Односно, бављење дечјом игромваља разумети као покушај да се „тематизирају горући проблеми одрастања мале деце у друштву, а да се у исти мах дође и до средстава која би, бар у једном домену, помогла да се ови проблеми решавају" (Марјановић, 1985; 248).

Наиме, можемо рећи да и наше свакодневно реаговање на дечју игру надахњује и спутава „скривена филозофија (идеологија) детињства и игре... Та имплицитна филозофија је општија и основнија од јавно формулисаног научног приступа, јер је дело владајућег видокруга и прожима не само свакодневна схватања већ и научне теорије. Управо оваква филозофија води и заводи у настојањима да разумемо децу и њихову игру" (исто, 249). Задатак овог излагања могао би бити и да експлицира извесне недоречености или заблуде у нашим *скривеним* (имплицитним) схватањима игре и комуникације.

Зашто игра и комуникација?

Многа од будућих својстава предшколског детета још су „претежно ушкана у спољне видове саобраћања детета са светом". А „игра је активност која се рађа из друштвеног положаја малог детета" и представља израз његовог напора да превазиђе „спољашњи и унутрашњи раскорак између сопствених могућности и образаца понашања које неодложно мора да усвоји да би се успешно укључило у друштвену средину" (Основе програма. . . 367).

„... За игру је потребан блиски контакт између деце и одраслих. То не значи да игру треба претворити у образовни задатак, већ да одрасли на прави начин треба да се играју са децом," Марјановић (1977; 13).

„Главни део времена који проводимо у озбиљном друштвеном животу одлази на играње игара"
(Берн 1980; 51).

Поред развојно-васпитне улоге као такве, истиче се да симболичка игра има изузетно место у општењу одраслих и деце. „Она се рађа у додиру са

симболистичком функцијом, језиком, друштвеним конвенцијама, а Брунер сматра да је дубље повезана са **специфичном узајамношћу** (подв. И. Г.) између детета и одраслог, а нарочито са јединственом одликом људи да децу смишљено и често кроз ритуал уводе у новине" (Марјановић, 1977; 6). Овде се указује на два аспекта интеракције која су била предмет овог истраживања и чије свакодневно неговање очито треба препоручити: то су **специфична узајамност** и **ритуали**. Пошто игра омогућује нову припрему и трансформацију искуства, постаје такође „извор нових, јединствених психичких функција и структура", а „повезана је са тзв. метасигнализацијом, поступком помоћу кога играч обавештава друге јединке о играчкој природи свог понашања" (исто, стр. 6,7). Наведене функције игре треба схватити у светлу овог разматрања као објашњење специфичних процеса социјализовања детета који се јављају у разноврсној интеракцији са одраслима.

У вези са управо изнетим, нагласимо такође да се кроз игру збива представљање емоција, један „особен систем сазнавања емоција". Игра дејствује тако што „**емоције детета подиже на ниво осећајности, услова за емпатију, коју су многи истраживачи проглашавали главним својством игре**" (исто, стр. 11). Уколико је ово тачно, онда неговање „емпатијске комуникације" (Марија Братанић) можемо сматрати врло значајним задатком предшколског васпитања и врло индикативним мерилом **квалитета** интеракције између васпитача и деце.

Да укажемо и на основни извор недоумице у вези са **условима** за игру који се преламају кроз интеракцију између деце и одраслих: наиме, да би се деца играла „потребна им је подршка одраслих, узајамно играње и услови за многе инспиративне доживљаје", међутим, претерано поткрепљивање инхибира играчко понашање. Стога се сматра „да је за игру потребан блиски контакт између деце и одраслих. То не значи да игру треба претворити у образовни задатак, већ да одрасли на прави начин треба да се играју са децом" (исто, стр. 13).

Из шире перспективе, повољан контекст за игру овако одређује Санда Марјановић: „... Не смемо да изгубимо из вида да је игра само једна компонента флексибилности. За флексибилно понашање исто је значајно да дете буде уклопљено у друштвену средину као партнер одраслих, да интеракција са одраслима буде реципрочна, а не линеарна, да нађе у одраслима погодне узоре које може да посматра и да се са њима идентификује, да, посматрајући и учећи, може стварност захватити целовито, да посматрајући реаговања друштва на властито и туђе понашање открива смисао и сврху деловања, учења и захтева које му у том погледу поставља заједница" (исто, стр. 15). Зашто дете мора да се с тим суочава? Јер „значење и смисао дететових жеља и осећања, поступака и понашања, умења и схватања зраче из друштвене средине" (Основе програма..., стр. 367).

У вези с поменутим, истичу се следеће функције игре: „У игри се ствара модел обрасца понашања, који се на различите начине може истраживати и употребљавати". Затим, установљено је „да се у игри могу **јавити нови обрасци понашања**, који немају паралелу у понашању одраслих" (Марјановић, 1979; 10).

Иако још недостаје задовољавајуће објашњење „специфичног игровног механизма учења", доста тога се зна. На пример, за експликацију социјалног смисла искуства у игри необично је плодна анализа „парадоксалног оквира игровног контекста", о коме се, поред осталог, каже: „Управо стога што игровно понашање означава само радњу а не оно на шта се она у реалности односи, у игровном контексту може да дође до различитих померања између означаваоца и означеног. Нпр. када се дете игра мајке како купа своју бебу, то не значи да нам оно представља своју мајку која обавља хигијенски посао; то пре значи да својим игровним понашањем дете означава *ста̄в* (подв. И. Г.) мајке приликом купања (нежност или агресију), осећање опуштености или интимности или пак осећање непријатности, већ према томе шта купање за њега значи. Оно означава своју идеју или осећање" (исто, стр. 16).

Ово је изузетно занимљиво запажање и помаже нам да препознамо **скривено** значење игре, и то оно по коме игре улога (игре имитације) заиста не представљају буквално опонашање одраслих, него специфичну **интерпретацију** става одраслих у одређеној улози; то даље показује, поред осталог, да деца (интуитивно) разумеју и способна су да изразе извесне за њих значајне домене живљења са одраслима. Наравно, једино игром то могу да изразе, а одрасли (на првом месту добри васпитачи), често, такође интуитивно, у игри са децом уче и о деци и о својим поступцима према њима.

Истраживања о **пореклу** дечје игре наговестила су и неке дубинске увиде у природу комуникације деце и одраслих. Наиме, сматра се да „усложњавање комуникације" и „нова структура узајамних односа" (поред осталог) представљају, по мишљењу већег броја истраживача, „преломну тачку у еволуцији". Наиме, већ „у примата ишчезава крута структура међусобних односа. Везе међу одраслим животињама постају лабавије, променљивије, мање оптерећене доминацијом, што омогућује да се јави 'опуштенији' (relaxed) образац саобраћања (Брунер). Линеарна структура размене се разграђује, а уместо ње јавља се **узајамна размена.**"

Нови образац узајамности омогућује да се темељно измени положај младунчади унутар заједнице. Према Брунеру, најважнија квалитативна промена лежи „у опадању фиксираних образаца увођења младих у заједницу одраслих". У току знатно продуженог детињства (3 до 5 година) успоставља се између младих и одраслих више заштитнички и присније однос. Он има значајне аспекте: „много дужи период у коме доминира игра, повећано учешће одраслих у игри, и то не искључиво мајке, опадање употребе казне и

претње као начина увођења младих у, за врсту, типичне обрасце интеракције" (Брунер).

Нова форма „друштвености", као и нова форма детињства, темељито су изменили не само карактер игре већ и њено место и улогу у развоју и подизању младунчади" (Марјановић, 1979; 23).

Ова разматрања могу бити теоријски оквир антрополошког утемељења васпитања као равноправне комуникације између васпитача и деце.

Подстицај за истраживање комуникационих аспеката игре долази и из једне модерне плодне оријентације у психологији, а то је еколошка дечја психологија, чије интересовање је (према Бронфенбренеру) усмерено на оне аспекте средине „који имају неки смисао за особу у датој ситуацији", јер они имају и најснажније дејство на развој. А затим на „одгонетање значења, смисла дечјег понашања" које је „могуће ако је истраживач и сам његов учесник" (Еколошка... 1905; 233, 234).

Без великих домишљања овакве сугестије могу се пренети и треба да се пренесу на свакодневно понашање васпитача, који користи баш игру да би препознао управо оне карактеристике личности и могућности детета којима оно (и себи и околини) највише значи, кроз које је оно у стању да најбоље изрази и разуме себе. Значи, лудичка комуникација се јавља као најпоузданија метода подстицања и, такође, истраживања развоја и упознавања детета. Не тврди се случајно да је игра „природни језик детета" (Марјановић, 1973; 33).

„КОБАЈАГИ" СВЕТ, СИМБОЛИЗАМ ДЕЧЈЕ ИГРЕ И КОМУНИКАЦИЈА

Не би ли психологија могла да олакша дијалог деце и одраслих осветљавајући смисао симбола које, и не знајући, употребљавају једни и други? (Злотовиц, 1982; 106)

Нил је виспрено уочио да се „иза противљења дечјим играма" крије неодређени морални став, „наговештај да није баш добро бити дете", па отуда и позната порука: „Не буди дете!" (1980; 83). Слично тврди Бетелхајм: пошто је родитељ или васпитач дететове доживљаје прихватио као стварне и важне, то детету пружа имплицитно осећај да је и оно стварно и важно (1979; 78). Заиста је прихваћеност игре, специфичног дечјег света „кобајаги" – мерило прихваћености самог детета: „Прва ствар коју ваља истаћи је да одгајатељи у детету виде дијете" (Кооиј и ..., 1986; 365).

Пијаже износи како га је девојчица од непуне четири године питала за слонова крила. „Он је одговорио да слонови не лете. Девојчица је на то упорно тврдила: лете, лете; ја сам их видела. Његов одговор је гласио да се она сигурно шали."

Овај неспоразум славног психолога и једног детета Бетелхајм овако тумачи: „Да је Пијаже заподенуо разговор о томе куда слон мора тако журно да лети или од каквих опасности покушава да побегне, онда би проблеми с којима се дете носило могли изаћи на видело, јер би Пијаже показао спремност да прихвати детињи метод истраживања проблема.

Међутим, Пијаже је на основу свог рационалног контекста покушавао да схвати како функционише ум овог детета, док је девојчица покушавала да схвати свет на основу свог поимања: кроз фантазијску обраду стварности како је она види" (Бетелхајм, 1979; 137).

Да ли чине добро деци васпитачи који тврде да слон нема крила?

Оснивач школе за слободно васпитање у Самерхилу писао је: „Склон сам да поверујем да деца заиста мисле да су њихове играчке истински предмети и да се – када их неко неосетљиво одрасло биће узнемири у маштаријама – са треском враћају на земљу. Ни један осећајан родитељ неће разорити неку детињу фантазију" (Нил, 1980; 81).

У спремности васпитача да прихвати „кобајаги" (тобожњу, „као да", „као кад би"), ситуацију има нечег што према Злотовицу „проистиче из заједничких дубина и деце и одраслих и спада у универзални говор, као што је мислио Ерих Фром, што између осталог потврђују приче и бајке" (Злотовиц, 1981; 106).

Постоје бројна емпиријска истраживања која показују да развој симболичке игре зависи чак и од васпитних поступака одраслих. Таква истраживања су за нас од изузетне важности јер потврђују да ипак постоји сегмент живљења који има некаквог утицаја, а истовремено може бити под контролом педагогије и васпитача; мислим на ставове и поступке васпитача. (Наравно, живе су и данас заблуде да је васпитањем могуће мењати друштво!).

На пример, деца која су „до 18 мјесеци била подизана у сигурном обитељском миљеу, показала су вишу разину игре претварања у доби од 24 месеца него дјеца исте доби која до 18 мјесеци живота нису била 'афективно интегрирана'. Дјеца чији су родитељи користили физичко кажњавање као методу за постизање дисциплине или дјеца која су дошла из обитељи с великим напетостима, нпр. због несклада међу супружницима, изгледа да показују **мање маште** (подв. И. Г.) у својој игри" (Кооиј, 1986; 365).

Из једне другачије перспективе изречени су закључци о развојно-васпитној улози игре: „... има случајева да је игра маште уопће једва потицана у обитељима деце која су сматрана одгојно заосталом" (исто).

Значи, самим показивањем разумевања и одобравањем специфичног дечјег става „кобајаги" значајно доприносимо њиховом развоју. Указаћемо на природу симбола и кобајаги става јер се они сматрају суштинским, структуралним обележјем игре, тако да се чини – упознајући њих дубље упознајемо игру, као и специфичне форме лудичке комуникације.

„Симболи данас поново привлаче посебну пажњу. Машту више не презиремо **као пуку тлапњу**. Тој близанки разума, која потиче на открића и напредак, вратили смо углед. Она га данас понајвише дугује производима фикције што их поступно потврђује знаност, учинцима тренутачне владавине слика које настоје испитати социолози, суврменим тумачењима древних и рађању модерних митова, видовитим психоаналитичким истраживањима. Симболи су у средишту стваралачког живота, они су његово језгро. Они откривају тајне несвјеснога, воде нас до најскривенијих покретача дјеловања, отварају дух према непознатом и бесконачном.

Премало је рећи да живимо у свјету симбола – свијет симбола живи у нама.

Симболичко истраживање показује да човјек (још више дете – И. Г.) покушава одгонетнути и свладати судбину која му измиче у тами што га окружује" (*Rječnik simbola*, 1983; V).

Постоје ли неки знаци (средства) који откривају универзална симболичка значења, или су симболи условљени културом, узрастом и индивидуалним искуством јединке? Тајна игре као да је добрим делом у тајни симбола (знакова) којима се она служи? Дешифровати смисао и значење симбола значи дешифровати игру. Величина тог задатка може се уочити у тези Бетелхајма да су бајке, „потпуно истините као **симболи** (подв. И. Г.) психолошких збивања или проблема" (1979; 174). Структуралне сличности с њима имају игре улога, као и симболичке игре преко којих се (кроз које се) најпотпуније и остварује комуникација са одраслима. Своје психолошке проблеме одрастања дете „не може постићи рационалним поимањем природе и садржине несвесног, већ упознајући се с овим кроз испредање маштарија – премишљајући, прераспоређујући и фантазирајући о прикладним елементима приче, у одговор на несвесне притиске. Чинећи то, дете несвесну садржину уклапа у свесне фантазије, које му онда омогућују да се том садржином бави" (исто, стр. 21).

Игра „нуди значење на толико различитих равни и обогаћује детиње постојање на толико начина..." Поред општих и заједничких, деца у њој проналазе такође бројна „лична значења" (исто, стр. 26, 31), што такође упућује на стари задатак васпитача: што боље упознати свако дете понаособ.

Симболичка игра се сматра најзначајнијим типом игре, који је за нас овде посебно интересантан јер је повезан с „јединственом одликом људи да децу смишљено и често кроз ритуал уводе у новине" (Марјановић, 1977; 6). Симболичка игра такође помаже детету које је већ изградило „појам о себи као физичком објекту у простору... да мисли о себи као особи међу особама" (према: Марјановић, 1979; 14). Другачије и још изразитије наглашена је социјална улога игре у схватању да је „слика о себи самоме – то језгро личности – симболичка творевина. Да би се формирало као личност, предшколско дете мора да проникне у друштвене конвенције, норме и вредности, скривене

иза захтева, поступака и емоционалних излива одраслих, који тако одсудно прожимају његов живот" (исто, стр. 28).

Редуковање задатака социјализације на радне, хигијенске навике и форме изражавања послушности довело је и до сужавања социјалног смисла игре. „Међутим, дечје друштво и друштвеност, као ствар од прворазредног значаја за развој, не егзистирају у педагошком видокругу, сем сведено на индукцију идеалних образаца међусобне интеракције. Предшколске установе су све више опседнуте образовањем, развојем когнитивних функција и припремањем добрих будућих ђака" (Марјановић, 1985; 253). Овакво инструментализирање игре и детињства могуће је превазићи неговањем слободне игре и аутентичне комуникације.

Отуда је разумљива важност дубљег увида у специфичне канале комуникације код симболичке игре да би се разумели скривени (имплицитни) домени процеса васпитања садржани у „увођењу деце кроз ритуал у новине". Јер „само дете може да се трансформише: у оца, кондуктера, фудбалера, па чак и у чудовиште, које нема узора ни у једној реалној ситуацији" (Марјановић, 1977; 6). Или, како каже Гурвич: симболи **откривају скривајући, а скривају откривајући** (*Rječnik*..., 1983; VI).

„Симбол је, дакле, много више од обичног знака: он упућује с оне стране значења, овиси о тумачењу, а оно опет у некој врсти склоности. Испуњен је афективношћу и динамиком. Не само да на одређен начин предочује прикривајући, него, исто тако на одређен начин, гради рушећи. Поиграва се менталним структурама. Стога се упоређује с осећајним, дјелатним, покретачким **схемама** како би се јасно показало да заправо ставља у покрет сву психику" (Rječnik... 1983; IX).

У врло садржајном предговору *Рјечник симбола* аутори исцрпно објашњавају различите функције симбола.

Захваљујући Бетелхајмовом објашњењу улоге бајки, ми препознајемо могућности игре и маште малог детета у разумевању и у овладавању бројних егзистенцијалних проблема: „...потребе да човек буде вођен и страхом да га сматрају безвредним; љубављу према животу и страхом од смрти".

Оно што бајке постављају знају све васпитачице, манифестно је и у игри деце: **жеља да се вечно живи**. Отуда не треба омаловажавати такве потребе деце. Ваља такође знати нешто што превазилази методичке импликације у неговању игре, и (да останемо у педагошким оквирима) може се изједначити с **циљем** васпитања: бајка „назначује оно што једино може ублажити болност уских граница нашег животног века на овој Земљи: успоставља истински задовољавајуће везе са другим". „Једино то може одагнати страх од смрти" (исто, стр. 25). Зар је могуће очекивати далекосежније дејство игре? Као што је тешко назначити важнију улогу присне узајамности између одраслих и деце.

Истраживачи дубље загледани у значење игре открили су да је она „целином окренута према животној ситуацији детета и интимном доживљају себе

међу људима. Она је у функцији дечјих настојања да нађу смисао сопственог живота и живота уопште" (Марјановић, 1979; 21). И заиста, „ако вјерујемо да не живимо само од тренутка до тренутка, већ смо уистину свесни свога постојања, онда је наша највећа потреба, и најтеже постигнуће, налажење смисла нашега живота" (Бетелхајм, 1979; 17).

Игре су имале улогу да човеку, још више детету, на интуитиван начин омогуће слутњу недокучивог и тајанственог, биле су у почетку „повезане са светим" (Rječnik..., 1983; 199). Односно, оне су „увијек свјесно или несвјесно, нека врста **дијалога човјека с невидљивим**. Саме игре с луткама, нпр. у Бербера, вежу се **уз обреде плодности**, једини начин на који их могу извести дјеца. Она тако опонашају свијет одраслих и придружују се великим светим обредима у које ће бити упућени касније" (исто, стр. 201).

У савременим студијама о традиционалним играма, које се проучавају у контрасту са савременом дечјом игром, уочавају се нека својства ових (традиционалних) игара која нам помажу да разумемо и природу и улогу игре данас: „Игре нису биле просто подржавање култова, ритуала, обичаја, актуелних догађаја или свакодневних људских односа. Игре су биле „сажета формула живота", минијатурни модели ћудљивости људске судбине и историје: рођење – смрт, срећа – несрећа, успон – пад, добитак – губитак, устоличење – свргнуће. „Она је непредвидљивост и трагику људског живота доводила на људску меру..." (Марјановић 1985; 254).

ЕТАПЕ У РАЗВОЈУ КОМУНИЦИРАЊА ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ

Међу првим развојним ступњевима у појави игре улога јавља се овладање предметима, „тј. радњама са стварима које имају одређено друштвено, строго фиксирано значење", а то се одвија „код детета само у заједничким активностима са одраслима". Радња коју дете изводи „није усмерена само на добијање одређеног материјалног резултата, већ је, **а ово није мање важно** (подв. И. Г.), посредована оним односима одраслог према детету који могу да се јаве у току или на крају остваривања радње. Изводећи радњу, дете афективно наслућује друштвене последице њеног остваривања, тј. позитивну или негативну оцену од одраслог (Ељконињин, 1981; 162). „Лична комуникација" коју Ељконињин с разлогом сматра значајном, познато је васпитачима, садржи свакодневне изазове и поставља дилеме.

Шта треба имати у виду у реаговању на дечје понашање или на производе дечјих радњи? Којих се мерила (критеријума) треба придржавати? Да ли уопште реаговати? И ћутање значи одређени **став**, и ћутање дете тумачи, оно за њега нешто **значи**. Ова питања постављају чак и они који се не слажу с Ељконињиновим пренаглашеним истицањем **друштвене** намене и значења игре.

Наиме, овај совјетски психолог реаговање одраслих и значење које они приписују извесним радњама (производима) деце посматра као **објективну датост** којој деца треба (морају) да се прилагоде, коју морају да усвоје. („Нпр. Тања увек успављује и храни само оне животиње са којима јој је ове радње показала васпитачица" – стр. 164). Међутим, сензибилнији педагози (какав је нпр. А. С. Нил или, на свој начин, Марија Монтесори) допуштали су, пружали деци шансе да она сама открију и припишу друштвено и лично **значење** оном што раде, хтели су да их **сачувају** од **важећих** тумачења света (попут добрих писаца за децу, какви су Душан Радовић или Милован Данојлић).

Објективизирање значења код Ељконњина (што следи и из примера које наводи на стр. 162), заснива се, изгледа, и на априорној идолатрији **рада као таквог**. Радом се изграђује социјализам, радом се изграђује и личност детета. У светлу савремених дистинкција игре, рада и стваралаштва деце јасно је зашто су они измешани у Фребеловој протестантској етици и у визији једног социјалистичког педагога (упор. стр. 163).

Ељконњин потом посматра, такође као **објективан** социјализацијски процес (а не као процес који одрасли регулишу својим схватањима и очекивањима) – усвајање радње онако како је изводе одрасли (стр. 164). Као што је рад нешто искључиво добро, тако је, изгледа, према овом аутору, и све оно што дете може научити од одраслих. То тумачење је и **имплицитна педагогија**, а не само ауторова теорија учења, игре и социјализације.

„У најразличитијим моментима живота деца почињу, на предлог васпитача, да називају себе именима оних одраслих чије радње изводе". Ељконњин сматра да тек „у периоду између две и по и три године појављују се први елементи улоге" (исто, стр. 167, 168).

На основу оног што совјетски психолози називају експериментално истраживање утврђено је „да је за децу (од 4 г.) необично важно да у њиховој игри постоји и улога и илузорна ситуација" (исто, стр. 181). Међутим, успостављање односа између улоге и одговарајућих радњи „не настаје спонтано и њега детету морају да открију одрасли" (исто, стр. 190).

Као и мало пре, и овде се не анализира деловање одраслих на децу кроз сам живот, онако како то **спонтано** може да се одвија, него се то деловање приказује као **посебан задатак** који не би био остварен да није испланиран и сврсисходан. Другим речима, социјализација **не постоји**, него само **васпитање**, или још радикалније: суптилно манипулисање развојем је уздигнуто до законитости васпитања. Како другачије разумети следећу аподиктичку тврдњу: „...игра не настаје без контроле одраслих" (исто, стр. 192).

Корекцију оваквом разматрању дечје игре, у коме се пренаглашава улога друштвених и идеолошких чинилаца, представљају антрополошки подаци о игри.

СОЦИЈАЛНО-ПОЛИТИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Проблеми одрастања деце у савременом друштву произлазе из чињенице да су друштвена потка развоја, друштвена интеракција деце са одраслима и друштвена трансакција међу децом озбиљно угрожене и доведене у питање.
Александра Марјановић (1985; 255)

Игра је школа социјалног и моралног развоја појединца.
Лав Виготски (према: Ељконин, 1980; X)

Могло би се, с не мало веродостојности, тврдити да су зла цивилизације проистекла из чињенице да се ниједно дете није у животу наиграло.
Александар С. Нил (1980; 82).

1. Индикатор нараслог постварења у животу одраслих и инструментализовања људских вредности у индустријско-технолошком друштву могу бити и промене у игри деце: „Данашње дете које се игра знатно је више забављено репетицијском игром, знатно мање имитацијском или игром грађења и групирања. То изгледа потврђује сазнање данашњих одгајатеља о растућој тенденцији код дјеце да се „врте около" док се играју. То истовремено значи опадање креативних активности..." (Кооиј... 1986; 359). Може ли се неговањем праве игре у вртићу парирати последицама стихије у друштвеном и технолошком развоју?

2. Сазнање о томе шта може и треба да пружи игра произлази и из нашег увида у потребе деце у односу на актуелну друштвену и културну ситуацију у којој се налазе: „Данас деца више не одрастају унутар безбедности шире породице или добро интегрисане заједнице. Стога је, чак и више но у време када су бајке измишљене, важно пружити детету слике јунака који сасвим сами морају да изађу у свет и који ... налазе безбедна места у свету тиме што с дубоким унутрашњим поуздањем следе свој исправни пут... Јунаку помаже што је у вези са примитивним стварима – дрветом, животињом, природом – као што се дете осећа ближим тим стварима но већина одраслих... Чак и више но у прошлости, детету је данас потребно охрабрење што га нуди слика осамљеног човека који је пак кадар да оствари осмишљене и плодоносне односе са светом око себе" (Бетелхајм, 1979: 26).

3. У једном скорашњем истраживању утврђена је „велика подвојеност између 'мушких' и 'женских' игара, као и мали број симболичких игара у којима заједно учествују дечаци и девојчице" (Апостолов, 1983; 159). Изгледа да се у нашим вртићима негују традиционалне мушке и женске улоге и ударају темељи будућој неравноправности полова.

4. На Новом Београду „најучесталија симболичка игра међу дечацима је игра рата. Било да се играју партизана и Немаца или каубоја и Индијанаца,

у основи игре лежи подела деце на противничке групе и сукоб међу њима...” (Апостолов, 1983; 159, 60; упор. Марјановић, 1985; 253).

Совјетски аутори истичу улогу игре у неговању кооперативности и мирољубивости осећања: „Дешава се чак и то да односи антагонизма, који постоје у реалном животу између двоје деце, у игри буду замењени односима узајамне бриге и сарадње. Сваки од партнера сада делује у односу на другог партнера с нове условне позиције” (Ељконин, 1981; 287). Значи ли то да се у нашој средини ипак у довољној мери не схватају могућности игре у остваривању тако важних задатака као што су *солидарност и мир*.

5. Изгледа да чувени зналац деце А. С. Нил није схватио дубљи смисао игре улога или је имао на уму једно њено извориште рекавши: „Слободна деца не знају за играње учитеља или доктора, јер не осећају потребу да опонашају ауторитет” (1980; 82). Међутим, плоднија су му она запажања о повезаности слободног васпитања и игре у раном детињству и доцније подложности манипулацији или потреби за независношћу у односу на околину. Наиме, он пише да „већина свршених ученика Самерхила не посећује рагби утакмице и не интересује се за параде”. Он мисли да би за њих било мучење а досада да гледају „свечану краљевску поворку” или разне „државне процесије”. Он то овако објашњава: „Што су људи зрелије и сложеније личности, изгледа да их све мање занима парадирање било које врсте...

Има извесних доказа да деца одгојена у слободи и уз многе игре не показују склоност ка масовним расположењима. Међу свршеним ученицима Самерхила, једини који вољно и с радошћу кличу гомили јесу они чији су родитељи склони идејама комунизма” (Нил, 1980; 80, 84). Ова запажања могу бити подстицајна и за емпиријску проверу нашег односа према дечјој игри. Додуше, није без значаја ни како ћемо тумачити „масовна расположења” и „уживања у парадама”. По свему судећи, многи васпитачи плански користе „догађаје од друштвено-политичког значаја” за успешну индоктринацију деце (Аркин, према: Ељконин 1981; 172; упор. стр. 174).

6. Способност *транспоновања* за дете значајних друштвених збивања има она васпитачица која уме ове догађаје да пренесе путем одговарајућих игара. Она „мора да има дара за игру и способност глумачког оваплоћивања, ту животну мудрост која јој омогућава да сложене људске односе и сву разноврсност културе симболички представи деци у сликама, играма и занимањима која су им приступачна” (Хесен, 1933; 83).

Надежда Крупска је у говору на партијској конференцији 1932. године изнела један врло поучан пример који показује разлике у дечјој симболици и симболици одраслих: Ми учимо децу, говорила је она, великим речима и не сумњамо у то да деца њих разумеју. Међутим, из разговора једне мајке са шестогодишњом девојчицом следе значајне консеквенце: „Мама, Иванови су комунисти, зар не”?, пита девојчица. „Али знаш ли ти шта су они учинили?” Лењин је ипак био црвени? Мама је одговорила: „Да он је био црвени.” „Али

код Иванових стоји један бели Лењин", узбуђено ће девојчица. Она је, наиме, код Иванових видела Лењинову бисту од гипса. „Одрасли често не разумеју да треба да се ставе на становиште детета и одатле да гледају свет", закључила је Крупска, и таквом закључку заиста ни данас не би имало шта да се дода. (Qullen zur Geschichte der Vorschulerziehung, 1974; 95).

КРИТИКА ПЕДАГОГИЗАЦИЈЕ ИГРЕ

Сумња да се игра може легитимно педагогизирати не значи одрећи игри изузетно значајну и незаменљиву улогу у развоју и васпитању деце.
(Марјановић, 1985; 251)

Могуће је, наравно, а то се често и ради, користити игру и у чисто дидактичке сврхе, али онда, како показују наша посматрања, њене специфичне црте долазе у други план.
Данијел Борисович Елькоњин (1981; 279)

Да, страх за дечију будућност доводи до тога да одрасле особе лишавају децу њиховог права на игру .
Александар С. Нил (1980; 83)

Истраживање карактеристика комуникације у игри прави је оквир за нијансирану реконструкцију улоге васпитача (одраслих) у игри, односно скривених значења и дејстава која подстичу или ометају игру.

Не само у истраживањима А. Марјановић, права шанса за доказивање права деце на слободу у васпитању налази се у залагању за аутентичну слободну игру: „Институционализација васпитања мале деце изменила је услове за играње. Пре свега, она је раздвојила животни и игровни простор, па је тако природни и присни амбијент неопходан за игру, замењен официјелним, који већина мале деце доживљава као неку врсту „радног места". Игра се најчешће фаворизује као део образовног процеса и укључује у тзв. занимања. Питање је, само, да ли је то игра?" (Марјановић, 1985; 252).

С друге стране, игра се користи као педагошко средство, а деца се тиме претварају у предмет за обрађивање у име циљева који се намећу споља (упор. Марјановић, 1985; 251). Односно, како с правом тврди Аријана Миљак (тумачећи схватања А. Марјановић): „Подршка одраслих или узајамно играње, блиски контакт с одраслима није исто и не значи подучавање... " (1984; 258).

Зашто игра не остварује у потпуности своју улогу ако се инструментализује, ако се користи у педагошке сврхе, с педагошком намером? Што би педагошке намере сметале игри? Зашто васпитач који се напросто игра с децом чини више за игру и децу од васпитача који улази у заједничку игру са

свешћу о њеној васпитној улози, са свешћу о томе какве педагошке циљеве је могуће таквом игром остварити? На који начин се испољава *непожељно* развојно-васпитно дејство намера васпитача (без обзира на то какве су оне)? Да ли су намере нужно педагошке? Да ли је ова критика педагогизације игре психолошка или моралистичка?

Ипак, претпоставке постављених питања јесу да игра има највишу вредност и да се увек нарушава уколико се третира као *средство* за остварење циља који се налази изван ње саме. Пошто су намере васпитача нешто што се намеће *споља*, то би могао бити један од разлога њиховог оспоравања, најрадикалније исказаног у антипедагогији (упор. Граорац, 1985).

Овде изнета питања и запажања наводе нас на прави проблем овог излагања: чиме се разликује педагошка комуникација од непедагошке комуникације у игри? Изгледа да је разлика у томе што *педагошка* комуникација садржи *намере* које не произлазе из природе и улоге саме игре, него из пројекција будућности детета и друштва, као и из убеђења о нужној контроли и усмеравању *споља*.

Назначене дилеме свакако заслужују посебну и далеко подробнију анализу која би могла представљати нацрт за једну *методику дечје игре*. Значајне сугестије, и у том погледу, садржи већ поменута Бетелхајмова студија: „Чак и ако васпитач (у књизи је „родитељ"!) тачно погоди зашто се дете емоционално везало за дату причу, најбоље је да то сазнање задржи за себе... Поред осећања да васпитач дели његове емоције тиме што ужива у истој бајци (игри), за добробит детета је од подједнаке важности осећање да његове унутарње мисли нису познате васпитачу све док оно само не одлучи да их открије. Ако овај покаже да их већ зна, дете је спречено да васпитачу учини најдрагоценији поклон: да с њим подели оно што је дотле било тајно и само његово. (Бетелхајм, 1979; 32–33).

Своју заинтересованост за дечју игру васпитач може да изрази и невербалним знацима, унутрашњом пажњом на коју је осетљива интуиција детета. Васпитач и кад ћути делује! „Ово посматрање је важније нарочито за млађе дете из забавишта, пружа му више помоћи од поучавања, пошто више подстиче спонтаност и води ка интензивнијој игри" (Пихотка, 1972; 157).

Из постојећих емпиријских истраживања о утицају поступака одраслих на дечју игру следе такође значајне консеквенце за методику дечје игре. Када је на пример, испитивана разлика у односу мајки и васпитачица према игри деце, мајке „су се непрестано прилагођавале варирајућим разинама игре дјетета и биле су више заинтересиране за позитивне резултате него одгајатељице, које су показале посебну осјетљивост за дјечје неуспјехе. Одгајатељице говоре дјеци на вербално вишој разини него мајке, а резултати дјеце били су много слабији када су упуте давале одгајатељице него у случају помоћи мајки. Такођер је нађено да мајке реагирају на исти начин као одгајатељице када се не играју са својом властитом дјецом" (Кооиј и др., 1986; 366). Из

наведених налаза следи нешто и о професионалној деформацији васпитача. Међутим, изгледа да поменути резултати истраживања не важе за односе наших васпитача и мајки према дечјој игри.

ЛУДИЧКА КОМУНИКАЦИЈА КАО ОБРАЗАЦ НОВИХ (ПАРТНЕРСКИХ) ОДНОСА ИЗМЕЂУ ВАСПИТАЧА И ДЕЦЕ

„. . . Подизање детета треба сматрати васпитним процесом у којем дете учи које игре да игра и како да их изводи."
Ерик Берн (Erik Berne) (1980; 49)

Ово излагање требало би да буде подстицај трагању за структуралним обележјима игре и односима у току игре који могу бити модел (или образац) равноправне комуникације између васпитача и деце.

Анка Дошен Добуд сматра да је једна од карактеристика игре „специфично комуницирање с људима и стварима" (1982; 60). Изучавање управо ове комуникације може да нас интересује пре свега из следећих разлога:

- игра је доминантна активност на предшколском узрасту, па се настоји да се васпитање структурира на начелима игре, тј. да се на њима изграђује теорија дечјег вртића;
- игра је природна, спонтана активност деце, па је вероватно да ће и комуникација одраслих (васпитача пре свега) са децом – уколико произлази из природе игре – највише бити у сагласности с природом детета и потребама развоја;
- игра на неки начин пружа норме и скоро обавезује на специфичну равноправност свих учесника без обзира на узраст.

Остаје велики истраживачки задатак да се испитају карактеристике и облици комуникације у зависности од узраста деце и игровне ситуације. Наговештај овог проблема је у једном истраживању о говору у игри предшколске деце (упор. Марјановић, 1973).

У више различитих извора (нпр. Марјановић, *Говор*..., 1987) препоручује се равноправна комуникација или партнерски однос између васпитача и деце. Тај захтев се, међутим, најчешће не образлаже нити доказује. Вероватно се с разлогом подразумева да равноправна комуникација и овде мора бити нешто добро, и као средство и као циљ васпитања.

У излагању су понегде наговештена образложења таквог захтева. Могуће је наравно, не преко игре него анализирањем карактеристика аутентичне комуникације, доћи до специфичних обележја комуникације у процесу игре. Тако, на пример, поступају истраживачи који говоре о „квалитету контакта"

па тврде да „васпитачица треба да игра улогу партнера деци у комуникационим активностима ... То не сме бити подучавање које прекида разговор и интеракцију с децом. Ако васпитачица поставља деци неко питање, то треба да буде зато што жели да сазна то што пита!" (*Говор*... 1987; 36).

Овде се, дакле, претпоставља (аналогно сумњама у дејство педагошких намера на игру!) да васпитачеве намере или не произлазе из спонтаног разговора или да оне представљају сметњу таквом разговору. Истиче се, такође, као што смо могли уочити, важност **става** васпитачице, оног што она доиста осећа. Она, дакле, неће успоставити истинску комуникацију уколико обмањује, ако симулира, тј. ако се понаша тако да њен **„кобајаги" однос** не произлази из целокупне ситуације у којој се тренутно нашла с децом.

Као карактеристике „квалитетног контакта" васпитачице с децом наводе се: „унутрашња отвореност према другом", искреност намера, осећања и сентимента које изражава у међусобним односима са другима и, најзад, „топлина" која се манифестује предусретљивим и спонтаним ставом (*Говор*..., 1987; 36).

Ово су неке од сугестија за комуникацију с децом која може постати извор надахнућа у свакодневном опхођењу и подстицај за пуновредно живљење васпитача и деце.

ОДАБРАНА ЛИТЕРАТУРА

Берн, Е., *Коју игру играш*?, Нолит, Београд, 1980.

Бетелхајм, Б. *Значење бајки*. Југославија, Београд, 1979.

Данојлић, М., *Наивна песма*, Нолит, Београд 1976.

Dobud, D. A., *Odgoj i slobodne aktivnosti predškolske djece,* Zagreb, 1982.

Дотлић, Љ., *Улога вербалне комуникације у самосталним активностима*..., „Педагошка стварност", 1986/9–10.

Дуран, М., *Комуникације с вршњацима и традиционалне игре*, „Просветни преглед, 6. 3. 1987.

Еколошка дечја психологија, прир. Љ. Леков, Завод за уџбенике и наставна средсства, 1985.

Граорац Г, И., *Игра као метод васпитања*... „Педагошка стварност", 1983/6

Граорац Г, И., *Инструментално и комуникативно делање као педагошки проблем*, „Педагогија", 1985/2.

Ивић, И., *Игра детета и њена улога у развоју*, „Зборник академије за васпитаче", Београд, 1981/5.

Ивић, И., Интерракционистички приступ у изучавању раног детињства, (предавање), КНУ, Београд, 7. 5. 1985.

„Кобајаги свет", серија дијафилмова по поетским текстовима за децу, Избор, објашњење и методичка упутства Б. С. Живановић, Нови Сад, 1985.

Коковић, Д., *Спорт без игре*, Титоград, 1986.

Кооиј Постхумус, *Истраживања о дечјој игри,* „Педагошки рад", 86/7–10.

Марјановић, А., *Дечја игра и стваралаштво*, Просветни преглед,1977.

Нил, А. С., *Слободна деца Самерхила*, БИГЗ, 1980.

Огњеновић, В., *Терапеутске комуне*, „Зборник радова пед. академије за васпитаче", 1980/4.

Огњеновић, В., *О емоционалним аспектима дечје игре*, „Зборник педагошке академије за васпитаче", Београд., 1986/7

Основе програма васпитно-образовне делатности дечјег вртића..., „Просветни гласник", Београд, 1975/5–6

Rječnik simbola, MH, Zagreb, 1983.

Социјалне игре, дечји вртић „Чика Јова Змај", „Чика Јовин лист", 1980/4

Штерн, В., *Психологија детињства*, Геца Кон, Београд, 1938.

Злотовиц, М., *Страхови код деце*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.

Чланци у часопису „Предшколско дете"

Апостолов, С., *Како се играју деца на Новом Београду*, 1983/3

Бељански, Љ., *Школи грица*..., 1983/1–2

Марјановић, А. *Говор у игри предшколског* детета, 1973/1–2

Марјановић, А., *Стваралаштво, игра и васпитање предшколске деце*, 1979/1.

Марјановић, А., *Теоријско-методолошка питања у пројекту „Антологија традиционалних игара*", 1985/4

29. Миљак, А., *Могућности за развој вербалне комуникације у предшколским установама*, 1981/ 1

Предлози за размишљање и истраживање

1. За игру је потребан блиски контакт између деце и одраслих. То не значи да игру треба претворити у образовни задатак, већ да одрасли на прави начин треба да се играју са децом (А. Марјановић, 1977). *Зашто? Опишите своје и дечје поступке, осећања и доживљаје када сте се „на прави начин играли са децом*".

2. Брунер сматра да је игра дубље повезана са *специфичном узајамношћу* између детета и одраслог, а нарочито с јединственом одликом људи да децу смишљено и често путем ритуала уводе у новине. *Сетите се сличне ситуације у којој сте видели одрасле и децу или такве у којој сте се ви нашли. Опишите их што детаљније.*

3. Пијаже и слонова крила! *Шта биште Ви рекли дешету које тврди да је видело слона који лети?*

4. Слушање бајки је за дете својеврсна игра. Али њихово значење и смисао су дубоки, ретко се препознају: бајка назначује да се може ублажити болност уских граница нашег животног века једино успостављањем истински задовољавајуће везе с другима... једино то може одагнати страх од смрти (Бетелхајм, 1999). *Разговарајте с васпитачима и родитељима који читају бајке деци о томе слажу ли се с Бетелхајмовим тумачењима. Проверите то сами разговарајући са децом о прочитаној бајци и уопште посматрајући како бајка на њих делује.*

5. Бруно Бетелхајм и професорка Марјановић откривају најдубље значење дечје игре: она је целином окренута према животној ситуацији детета и његовом интимном доживљају себе међу људима. Она је у функцији дечјих настојања да нађу смисао сопственог живота и живота уопште (Марјановић,1979). И заиста, ако верујемо да не живимо само од тренутка до тренутка, већ смо уистину свесни свога постојања, онда је наша највећа потреба, и најтеже постигнуће, налажење смисла нашега живота (Бетелхајм, 1999). О овим питањима могуће је разговарати вероватно са уметницима и са самим собом. *Како постати свестан највеће животне потребе и најтежег постигнућа? Могу ли се ова потреба и ово постигнуће живети а да их нисмо ни свесни?*

6. Институционализација одрастања мале деце изменила је услове за играње. Пре свега, она је раздвојила животни простор и простор за игру па је тако природни и присни амбијент, неопходан за игру, замењен официјалним, који већина мале деце доживљава као неку врсту „радног места". Игра се најчешће фаворизује као део процеса образовања и укључује у тзв. занимања. Питање је само – да ли је то игра? (Марјановић, 1985). *Опишите „раздвајање животног и игровног простора" у вртићу, обележја игре деце на „радном месту"*.

Исидор Граорац

СТВАРАОЦИ И СТВАРНОСТ У ВРЕМЕНУ НИХИЛИЗМА (2000)

Култура је отпала од живота, живот је постао довољан сам себи у својој тупој и величанственој монотонији ...
(према: Коковић, 1997, 11)

Размишљам над реченицом Матије Бећковића: „Често ми се чини да је фикција оно што гледам својим очима, а стварност оно што сам испевао" („Глас", 27. 04. 2000). Шта може да значи створити нешто трајно у педагогији, нешто што ће човека надживети? Уистину, прави живот као да почиње тек после смрти. Ако уопште нешто остаје после једног педагога, то су његови ученици, љубав коју је он даровао њима и они њему. То, изгледа, траје у вечности, тамо „где свих времена разлике ћуте" (Лаза Костић).

Изнова, не знам који пут, враћам се тексту Михаила Ђурића **Нихилизам и модерна уметност** (1986) и питам се да ли сам и ја скривени нихилиста и песимиста, без обзира на то што проф. Ђурић тврди на два места: „Нихилизам нема никакве везе с песимизмом ... јер не поткрепљује суморна расположења, већ само изоштрава поглед за реалности данашњег света" (1986; 164, 166). Све више бринем због своје привржености делу овог највећег српског филозофа, услед његових нихилистичких мотива и пристајања уз гласовиту мисао Ничеа (Nietzsche) и Хајдегера (Heidegger): *Бог је мртав!*

Како преживети сазнање о бесмислености живота? Не могу да заборавим једну опомену коју је изговорио мој студент Пеђа 1987: Знате ли шта је рекао апостол Павле? Бадава сва вера ако нема васкрсења мртвих. Можда су ове дилеме израз хришћанске непросвећености, погрешног саморазумевања, умишљене или реалне егзистенцијалне тескобе.

Започео сам, опседнут таквим размишљањима, исповедно писмо владици Порфирију. Он је препознао једну моју битну слутњу у дисертацији, и изрекао је у ковиљском вртићу, где беше и проф. И. Ивић: Наиме, негде између редова, покушао сам да укажем на могућности приближавања нових односа са децом, постпедагошког и хришћанског искуства. Отац Порфирије је, читајући књигу, чуо манастирска звона. Подршка и охрабрење за истрајавање у суочавању са *Изазовима нихилизма* представљају такође књиге и сусрети с доктором Јеротићем.

У једном тренутку ми се учинило да немам ништа да кажем о овој теми што није свима знано. Поготову ако се однос ствараоца и стварности не посматра као филозофски, него као практични проблем: зашто псеудоствараоци, умишљени научници, доживљавају друштвену промоцију као признања и привилегије? То је социјално-психолошко питање. Ружно добија примат уместо лепог, лаж се приказује као истина, интересџије обесмишљавају сваки рад за опште добро. Није чудо што толики озбиљни истраживачи нашу тему објашњавају из перспективе нихилизма.

Кад сам после пет месеци приступио сређивању бележака за ово саопштење, узео сам расправу драге професорке Марјановић с намером да је читам из некаквог новог искуства с виртуелном, технолошком збиљом, која нас последњих година све преплављује, из искуства кризе, суноврата и самоуништења. Да ли је то пут за нихилистичко отрежњење педагогије чији је резултат постпедагошко (антипедагошко) виђење стварности – црна педагогија?

Шта, заправо, значи тачно разумети „стварност”? Мерило зрелости и рационалности личности, не само у жаргону психологије него и свакодневном, јесте: *контакт са стварношћу*. Знамо ли ми уистину свет онакав какав он јесте? Тема округлог стола обавезује да се добро загледамо у свет који нас окружује; али да видимо и себе као део тог света: да ли смо уистину оно што мислимо да јесмо.

Ако је полазиште овог саопштења искуство и сазнање да је наша друштвена и лична ситуација у битном нихилистичка, о значењу и смислу стваралаштва морамо мислити на нов начин. Иако је наша социјална стварност после 5. октобра 2000. године почела да бива другачија у много чему значајном за тему о којој расправљамо, ми смо јуна те исте године о „стваралаштву и стварности” расправљали из различитих углова, с релативистичког становишта, без претензија да укажемо на *целину* проблема, без свести о ограничености властитог виђења, дакле нихилистички. Некад као да не разликујемо оно што *желимо* од оног што можемо и *морамо* да чинимо. Некад је можда неопходно суочити се одлучно и до краја с ништавилом како би се могло рећи: наши разговори о стваралаштву и штампање „Зборника” можда ће имати смисла.

За нашу тему могу бити релевантна и следећа питања.

1. Да ли је човек стваралац света који га окружује или је и сам чудесна творевина тајанственог творца?

2. Како сами ствараоци разумеју свој однос према стварности; како деца, а како одрасли?

3. Стваралац и духовна стварност

4. Стваралац и социјална стварност

5. Научник и стварност версус уметник и стварност

6. Промене у новијој културној историји Европе и Србије у односима друштва према изузетним стваралоцима.

7. Током размишљања о нашој теми неминовно се суочавамо с филозофским питањем смисла и карактера нашег данашњег начина постојања, односно са „епохалним удесом Запада" (Ђурић, 1986, 163).

8. За Берђајева слобода од „света" представља „сједињавање са истинским светом – космосом. Излажење из себе је проналажење себе, своје суштине." Стваралац, наиме, осећа да није „од овога света". Стваралаштво је превладавање „света" и прелазак у други свет. У стваралачком чину се ствара други свет, истински космос (1996; 7, 135).

9. Незаобилазно сазнање у нашој расправи је и еколошко. Већ три деценије еколози упозоравају човечанство да наш проблем није **развој**, него **опстанак**. Отуда је у екологији данас присутна теорија друштвене промене као теорија „одрживог развоја" (Nachhaltige Entwicklung). Ми смо приморани да и у педагогији на другачији начин разумевамо **смисао историје**. Или како сугерише наш филозоф: „Нема никакве сумње да су модерна техника и европски нихилизам (из чије перспективе покушавамо да прићемо модерној уметности) доиста нешто јединствено... Међутим, песимизам је само могућна консеквенца нихилизма. Из чињенице да је срушено царство духовних вредности изведен је закључак да људски живот нема смисла..." Уистину, нихилизам представља „велики изазов за мишљење, у питању је догађај коме можда мисаоно још нисмо дорасли" (Ђурић, 1986; 175, 176, 182).

10. Како југословенска књижевност за децу наговештава европски нихилизам?

11. Електронски медији, ТВ и компјутери из основа су изменили однос деце и стваралаца према оном што је стварно и оном што је фиктивно. И за многе стваралоце, не само „обичне" гледаоце, постаје важније оно виђено на ТВ екранима него сусрет са стварношћу. Виртуелни свет је код деце заменио свет бајки, вила и вештица. Изгледа како све одлучније одређује биће човеково нешто што ни наше ни животе наше деце не може испунити Смислом.

Поднебље апсурдности је на почетку... Све велике акције и све велике мисли имају смешне почетке... Исто тако, и у току свих дана без сјаја вријеме нас носи... Ми живимо од будућности: „сутра", „касније"... „с временом ћеш схватити" (Ками, 1973; 22, 23).

За ових последњих педесетак година живот се променио више него што се раније мењао за две хиљаде година.

(Ђурић, 1999, 355).

Нихилизам се намеће као озбиљно становиште, не само за разумевање наше теме него и за говор о свакој теми уочи Видовдана 2000. Из таквог

сазнања најпотпуније се препознаје суштина социјалне реалности сваког од нас.

Настојећи да се суочим с властитим песимизмом, тражио сам у библиотеци књигу *Смисао стваралаштва* Берђајева. Нисам је нашао. Узео сам *Мит о Сизифу*. Не знам да ли сам икад као данас осећао блискост са „апсурдним расуђивањем" и „апсурдним човеком" Албера Камија (Albert Camus). Узимам с полице Хоркхајмерово (Horkheimer) *Помрачење ума* и *Трагично осећање живота* Мигела де Унамуна (Miguel de *Unamuno*). Преписујем прву реченицу, коју памтим из студентских дана. Више пута сам је понављао својим студентима: „Пустите ме да сањам; ако је тај сан мој живот, не будите ме" (1967;). Собу испуњава звук звона, Видовданско вечерње.

Камијева „апсурдна расуђивања" тичу се наше теме: „Од свих школа стрпљења и луцидности, најделотворније је стварање. Оно је, такође, узбудљиво свједочанство јединог достојанства човјека: жилави револт против његовог живота, устрајавање у напору који се сматра јаловим. Оно захтијева свакодневни напор, власт над собом, тачну процену граница истинитог, мјеру и снагу. Оно представља аскезу. Све то 'за ништа' – да би се понављало и тапкало. Но, можда, велико умјетничко дјело мање је значајно самом себи него по искушењу које оно тражи од човјека и по прилици коју му оно пружа да савлада своје утваре и да се мало приближи својој голој стварности" (Ками, 1973; 113).

Предлажем да заједно размишљамо о суштини оног што нам се дешава следећи препоруке филозофа из расправе *Голгота Србије 1999*: „Светскоисторијска констелација данашњег човека је нихилистичка, без обзира на то што би многи хтели да забашуре ту чињеницу, да прикрију тај епохални удес" (Ђурић, 1986; 165). На делу је „нихилистичко пустошење ове наше планете Земље" (Ђурић, 1999; 345). Ако Бога нема, да ли стваралаштво, човеков живот, уистину, има смисла?

Десило се и „страдање српског народа повезано са садашњим светскоисторијским збивањем" (исто, стр. 335). Отуда ми, просветни радници, далеко пре него један филозоф, треба да завапимо: „Највећа невоља данашњег света јесте невоља неувиђања невоље. Више нико не хаје за опште добро, сви би радије да зажмуре пред оним што се стварно догађа свуда око нас, као и у нама самима" (1999; 337).

Мишљење на парче, „из праксе", без освешћеног светскоисторијског становишта, сврхе и смисла, и кад је реч о креативности, изазива бројне неспоразуме који нису постојали у време владавине социјализма. Тада смо све почињали промишљањем односа према глобалном друштву и смислу промене. Без таквих експликација није могуће ништа значајно рећи ни о *ствараоцу* ни о *стварности*.

Литература

Берђајев, Н., *Смисао стваралаштва*, Београд, 1996.

Ђурић, М., *Изазов нихилизма. Тумачења и полемике*, независно издање. Београд, 1986.

Ђурић, М., *Мит, наука, идеологија. Нацрт филозофије културе*, БИГЗ, Београд, 1989.

Ђурић, М., *О потреби филозофије данас. Филозофија између Истока и Запада*, Прометеј, Нови Сад, 1999.

Илић, М., *Теорија и филозофија стваралаштва*, Градина, Ниш, 1979.

Ками, К., *Мит о Сизифу*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1973.

Коковић, Д., *Пукотине културе*, Просвета, Београд, 1997.

Марјановић, А., *Савремена схватања о стваралаштву*, „Предшколско дете", бр. 1–4, Београд, 1987.

Панић, В., *Психолошка истраживања уметничког стваралаштва*, Научна књига. Београд, 1989.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Изгледа како све одлучније одређује човеково биће нешто што ни наше ни животе наше деце не може испунити Смислом... *Овде се мисли да виртуелни свет обесмишљава живот. Како проверити изнету тезу? Шта је за Вас смисао живота?*

2. Највећа невоља данашњег света јесте невоља неувиђања невоље (Михајло Ђурић, 1999). *Шта би овај филозофски увид могао да значи у педагогији и образовању?*

4. АЛТЕРНАТИВНИ ЖИВОТ И ОДРАСТАЊЕ ДЕЦЕ

Исидор Граорац

ПОРОДИЦА БИСТРИХ ПОТОКА (1995)

Кад човек одрасте
није више дете
али и онда
човек треба
да остане дете
само
ближе облацима

Божидар Мандић

У социологији и антропологији код нас показано је недовољно интересовања за алтернативне облике живљења. Још мање интересовања показали су педагози за истраживање алтернативног облика васпитања. Стога, а и сходно задацима овог истраживања, описаћу само неке домене из живота ове породице који могу бити подстицај за истраживање алтернативног опхођења са децом и положаја деце у друштву.

Највише ћу се користити извештајем Божидара Мандића о *алтернативној педагогији* (одељак из књиге, Дневник, Нови Сад, 1989, и необјављеног интервјуа с њим у јуну 1988).

„Ми смо мала породица која живи у шуми, на обронцима планине Рудник. Пре 8 година (1987) напустили смо град и населили се овде у природи и зеленом храму биљног света. Купили смо напуштену кућу, парче земље и заподенули сарадњу са ваздухом, птицама, бистрим потоком, изворoм, шумским животињама и лелујањем трава.

Поред мене (Божидар), моје жене (Браиле) и троје деце (Иста, Аја и Сун), породицу сачињавају и крава Дунавка, пас Рој-Бин, мачак, кокошке и дружина пчела. Окренути према човеку и природи, покушавамо да будемо безбрижни и да кроз једноставан живот спроводимо игру и рад” (Мандић, 1985; 7).

Божидар пише да један од битних разлога што су се одлучили на овакав начин живота јесте жеља да што дуже буду *са децом*, да би остварили приснију комуникацију с њима „и предали им најдиректније љубав и енергију у доби кад су им најпотребније”. У такозваним примитивним друштвима та-

које је деци омогућено да живе, нарочито у раном детињству, у непосредном и присном контакту с родитељима.

„Пре него што сам постао родитељ, гајио сам другачије осећање према деци... (од уобичајеног). Децу осећам у једном целовитом јединству са природом, небеским световима и енергијама. Осећам их равноправно и пуноважно са биљкама, потоком, ветровима, празнинама, пуноћама, свежином, ноћима, јутрима, зеленилом, покретима, животињама, осећањима..."

Аутентични однос према деци означава се односом „пријатељства и пажње". Према деци се родитељи односе као према „пуноправним бићима", с њима се разговара озбиљно и одговорно. „Ми смо покушали да од првог дана слушамо биђевити глас детета, његове покрете и духовне захтеве. Остварили смо дијалог. Настојали смо да такав однос имамо и према другој деци." То је услов да се постане „прави родитељ".

Сматра се нарочито погубним за одрастање деце и настоји се да се избегне у овој породици: *страх, туђа и лаж.*

„Васпитање осећам као динамички принцип *посматрања детета* и доливања оних снага које су му потребне или их иште. Наш став према деци у неку руку могао би се ословити као антипедагошки или алтернативан, јер покушавамо да дете ставимо на право место и да му дамо улогу која му припада. Дете треба само себе да води кроз живот, искуства и просторе индивидуалне судбине. Ми смо ту потребни само као помагачи и мали коректори. Тако би наша педагогија и наш однос према деци био нека врста покушаја да *се живи заједно*... (подвукао И. Г.). Као старији, дужни смо да им уливамо веру и љубав у живот јер је живот сам по себи неухватљив феномен."

„Ја сам против ауторитета, нарочито родитељског, јер је он најчешће заснован на немоћи и лажним принципима. Родитељ се заклања иза ауторитета и настоји да оно што сам не може остваре други. У том смислу сам свој однос са децом изградио без ауторитета. Одричем се родитељске улоге, једноставно са својом децом желим да будем *пријатељ* и да једно од другог учимо и помажемо се. Много сам ствари научио од деце."

У томе је део објашњења за то што децу нису учили да им се обраћају са „тата" и „мама", него по имену. „Мада те две традиционалне речи носе извесну топлину и мантристичку вокацију, оне су vis maior. Оне су одраз субординарних система и хијерархије. Чим их дете изговара, осећа се потчињено. Тиме што нас зову по именима доводимо и себе и њих у равноправан положај. На тај начин стварамо линију приснијег односа, пријатељство..."

„У нашем начину односа са децом избегавали смо дисциплину као средство за постизање циља. Настојали смо да живот буде тај који ће диктирати потребе и захтеве. Тако сам ја нашој деци углавном све дозвољавао..., али им је наш начин живота наметао разне испите и савладавања."

И поред тога Божидар показује осетљивост за дечје проблеме и са становишта детета, јер се често пита: „како деца све то издрже", и спреман је да тврди: „непослушна деца су добра".

Овде се детињство, попут других алтернативних модела, мистификује. Без обзира на то, мислим да се ради о легитимном односу: за Б. Мандића деца су у односу на одрасле „много ближа Богу, или метафизичкој изворности". Иако је тим покретима извршена до сада најрадикалнија критика ирационализма у педагогији, остаје питање да ли је неминовно да се то чини и с метафизичког становишта.

Поимање детињства у *Породици бистрих потока* и свакодневно опхођење са децом произлази из једне особене свести о духовности. Као ни Роџерс и антипедагошко удружење *Пријатељство са децом,* ни они нису могли без источњачке мистике. „Ја лично, а то настојим и деци да пренесем, не видим разлику између реалног и ireалног. Наиме, то јесу различити светови, али спојени у *једном.* Зато их не раздвајамо по важности... Треба их гајити и уважавати."

Ево још једног упечатљивог примера: „Децу никад нисам лагао, али сам настојао да им развијем свет маште, да у свему виде живо. Сећам се једног примера кад је Сун имао три године и није могао да дохвати канап са столице. Недостајало му је свега десетак сантиметара... Онда се он досетио и почео канап дозивати: 'Канап дођи! Канап дођи!' И канап је стварно 'дошао'... Настојим да их уведем у свет који би се условно могао назвати *друга реалност.* Мислим да без њега нема лепоте ни у овој стварности. Из простора друге реалности проистичу уметност, стваралаштво, одатле долазе и деца."

После реченог зачуђује што Божидар Мандић пише: „Деца понекад ишту батине... Можда би нашој деци и годило мало батина, да би ојачали." Он овај став образлаже тиме што су њихова деца „мало мекана, преосетљива, нежна..." Јер сматра да се „преко батина ступа у живот". Физичко кажњавање има оправдање ако је „чисто", ако није „пражњење родитељске немоћи", мора да потиче „из правичности, смирености и одговорних животних ставова". И још, мора бити врло, врло ретко!

Очекивано је да се у породици која је настала спајањем примитивног начина живота са рок сензибилитетом одобрава бунт, отпори деце. „Ја их чак подстичем да нам се супротстављају и у дубини душе сам задовољан да нам дају отпор, кад покушавају да освоје слободу. Наравно, то неће бити лак пут, ни за њих ни за нас, али спремни смо."

Не само као доказ критичке самосвести једне алтернативе него и као својеврсни показатељ могућности деце да остваре срећније и смисленије живљење, треба скренути пажњу на поменуто повезивање једног вида аутентичности с *повећаним напорима и ризицима.* Наравно, постоје и данас бројни облици одрастања деце с великим напорима и изазовима, што још није доказ *аутентичности* њиховог живота.

Осим искрености, спонтаности, слободе и равноправности у комуникацији са одраслима, у овом кратком опису живота деце у *Породици бистрих потока* треба да поменемо учешће деце у раду одраслих и однос према игри.

„У нашем дому, који је окружен травама и миром, у којем се гаје отвореност и гостопримство, живот – игру – рад делимо са децом. Свако од њих троје има неко задужење. Дужности и задужења део су наших могућности и одраслости. *Сун*, рецимо, сваки дан храни кокошке и уноси дрва за шпорет. Пред ручак иде да покупи јаја из камене куће и уради још понеку ситницу. *Аја* пред ручак поставља зделе, пере судове, док *Иста* има већ сложенија задужења као што је кување ручка, прављење колача ...”

Да би од малена овладали неким пословима одраслих деца радо желе да узимају нож, секиру, тестеру. „И мада то могу бити опасне ствари, ми у децу имамо поверења. Зато они ове алате брзо савладају, њима слободно баратају и смањују опасност при употреби.

Кад се зажелимо аутомобила и вожње, порећамо обаљена шљивова стабла и направимо ауто. Неко је обично шофер, а ми остали стрпљиво седимо и уверљиво путујемо кроз живот и замишљене пределе” (Мандић, 1985; 51).

Животна филозофија и поглед на свет *Породице бистрих потока*, као и начела васпитања којих се придржавају у опхођењу са децом нису потекли из књига него представљају аутентични израз експериментисања са животом свих чланова породице заједно. Истовремено, њихово опредељење може се легитимирати оним стремљењима у друштвеним наукама, политици и филозофији која данас важе за хуманистичка, пацифистичка, еколошка, алтернативна.

Шта у њиховом начину живота и односу са децом за нас може бити изазов? Пре свега свакодневно искрено настојање да се опхођење са децом гради на једнаким правима деце и одраслих, на стварној равноправности. Као што родитељи настоје да увек и са сваким буду оно што заиста јесу, да се не претварају, такав однос према себи и другима негују и код деце.

Васпитање се схвата пре свега као *само*васпитање. Живе заједно оно што сматрају аутентичним вредностима културе Истока и Запада. Родитељи не намећу деци одређени, најмање свој појам доброг човека и образац живота. Децу треба што мање ометати, треба их пустити да расту као биљке (Б. Мандић, Брезовица, 30. IV 1988).

Ово је, да се подсетимо, једно од основних начела Русоове педагогије, које је у поједностављеним тумачењима развијано под називом „негативно васпитање”. Сигурно је да се ни Русоова ни анти/педагогија ове породице не исцрпљују у захтеву: „ништа не радити!”. Јер тиме би се прикрила и остала нерефлектована околина, социјални и природни миље који се деци намеће некад одлучније од било каквих намера или поступака одраслих.

Не сматра се да су добре *намере* и очекивања родитеља оно што конституише односе са децом, већ је то заједничко стремљење (живљење) у

препознавању и самопотврђивању властите природе. А кад дође до неспоразума – „не радити на деци, него на себи, на свом проблему” (Б. Мандић). Једна деценија у животу *Породице бистрних потока*, животу организованом на начелима традиционалне и алтернативне културе, показује да се бројни проблеми у односима са децом које имају савремени васпитачи и родитељи овде не јављају.

Овај одељак, као и други одељци о алтернативним облицима подизања деце, није замишљен као критичка анализа и истраживање којим би се обухватно реконструисале битне претпоставке и противречности алтернативног живота. Противречности и антиномије су предмет анализе на више места у овом раду, али ни то не значи да било које алтернативно стремљење може укинути све противречности у одрастању деце данас.

Исидор Граорац

МОГУЋНОСТИ АЛТЕРНАТИВНОГ ПОДИЗАЊА ДЕЦЕ (1983)
Разговор с Божидаром Мандићем

Живот ПОРОДИЦЕ БИСТРИХ ПОТОКА окружен је шумама и бистрим потоцима планине Рудник, дан буди јутарњи пев птица. Небо је пуно звезда, а месец близу као први комшија. Нема телевизора, фрижидера, замрзивача, Растерећени цивилизацијских законитости убрзаног живота и неуроза, живе у великом миру природе и слободно одгајају децу.

1. Како, примерено вашем искуству, видите могућност другачијег, алтернативног васпитања (а то значи и живота) деце данас? Посматрате, ослушкујете вашу децу, упоређујете њихов живот са животом њихових вршњака...

– Живот деце, као и одраслих, видим у једном помаку у односу на савремени ток цивилизације. Модерно друштво, које се снажно захуктало у правцу технологије, фетишистичких вредности и потрошачке културе, попримило је нехумане црте, човечји лик се губи, а пажња према деци ишчезава. Деца постају мали предмети вековне навике за обнову људског рода, постају скулптуре егоистичких жеља човека и спољне вредности породице. Савремени човек нема више времена за улогу родитеља – пријатеља, јер савременост нуди валере у којима деца све мање функционишу.

Још пре двадесетак година деца су била симбол уличне игре и мирног простора; сада их је истиснуо аутомобил. Време и простор испуњени су брзином новог знака успеха и доброг комфорног живота, а за дете – тек податак – мушки родитељ на Новом Београду одваја један час дневно.

По мени, дете је продукт љубави, природна креативност двају бића. Зато смо ми нашој деци дали аутентична имена, везујући их за духовне ритуале, и тиме трагали за новим начином васпитања.

2. Чини се да је проблем дечје потребе и наш однос према деци кључно питање васпитања. Волео бих да чујем ваше дилеме у вези с тим, у односу на вашу децу и децу уопште.

Говор о потребама деце компликује се не само тиме што је тешко разликовати праве потребе од лажних, већ и тиме што се актуелне одређују у вези са будућим. Један од великих разлога што смо се одлучили за овакав начин живота јесте потреба да будемо више са децом. Наш дом испуњен је интензивним заједништвом од јутра до вечери и сна. Ми се према детету односимо пријатељски, и притом себе не видимо као апсолутне зналце и водиче породице и живота. Наша деца често одлучују о деловању породице. Ми слушамо њихове жеље и предлоге као нешто исконски исправно. Најзад, велику улогу у васпитању наше деце игра природа, која нас обилно окружује.

Верујем да је допринос природе веома важан у изградњи психичке структуре детета и његовог доцнијег развоја. Природа нас учи Смрти и Рађању, она нам улива мир и чини нас спремним за депресију живота. Тај недостатак видљив у урбаним амбијентима неминовно доноси и рађа агресију. Наша деца не познају телевизичне информације и њихове јунаке, али познају лековите биљке у пољима, печурке у шумама, камење у потоку, знају од блата да праве колаче. Наша деца носе мир. Она одлазе на спавање када угледају звезде. Деца у граду пак када одгледају цртаћ.

3. Ваша деца, без сумње, задовољавају неке аутентичне потребе на прави начин. Али овладавање духовним вредностима једне епохе и културе основни је услов за живот испуњен смислом. Нису ли у том погледу ваша деца у односу на своје вршњаке лишена неких важних животних подстицаја?

У нашу кућу долазе људи, па и деца, а и наша деца имају прилику за пријатељства. У питању су ретки, али дубоки контакти. Они негују пријатељства са децом из Љубљане, Београда, Новог Сада. Повремено они одлазе у град и тако стичу искуство о производима свога доба. Ми код куће правимо телефон, фото-апарат, мале аутомобиле од дрвета и колица у којима се возају. Међутим, поред њих смо ми, а деци је до седме године најпотребнији родитељ, као директни произвођач осећања. Интелект је лако разрадити. Русо каже да дете од четрнаест година може да научи за две године исто онолико колико је било потребно неком детету од шеснаест година. Но губитак емоција ненадокнадив је као лош темељ неке куће.

После седме године нашој деци предстоји укључивање у друштво. То ће бити пут лаганог одвајања од нас, да би већ у петнаестој години почела градити лични пут. Свако мора сам одабрати своју срећу.

4. Ви сте начинили радикални заокрет у свом животу, па и у животу деце. Да ли сте нешто чинили и у име среће?

Ми, заиста, имамо времена за децу и увек одговарамо на њихове позиве. Од малих ногу учимо их самосталности и активности (по цену нереда у кући). Децу не оптерећујемо љубављу која би могла да пређе у зависност. У сваком моменту смо спремни да кажемо детету ко смо, да их не лажемо и не стварамо лажни морал. Зрелост родитеља се састоји у његовој спремности да погледа детету у очи. Искреност родитеља је лек у развоју малог човека. Шарена лажа, мада има брзе ефекте, утискује се у таблу несвесног, са последицама које ће следити.

Занима ме само васпитање примером. Оно што чинимо да бисмо усрећили своје дете треба применити и на другу децу. Осећам да је веома важно ко сам ја као биће, јер ћу свом детету предати највећи део своје енергије. Ту је моја одговорност највећа.

5. *Толстој, М. Монтесори, Фребел веровали су да од деце треба учити, и то другима саветовали. Данас, поред многих других, то захтевају Катарина Ручки и Хуберт фон Шонебек, далеко одлучније и разложније.*

Заиста, треба ослушкивати дечји глас, јер у њему је пуно истине. У њему је пуно маште и уметности.

У нашим животима деца често одлучују о кретању и дејствима породице. У нашим условима нема пуно опасности по децу, па их треба научити само неколико ствари. У шуми их, на пример, учимо лаганом ходу, због змија. Учимо их да разликују отровне печурке од неотровних. До сада нисмо осетили фрустрације које би им нанеле наше школе. Пре неки дан су желели да испробају кишу и ми им то нисмо бранили. Они су сретно трчали у круг и ширили руке као покисле птице. Толико је то носило радости да сам и ја истрчао, трчао са њима, ширио руке и кликтао, изазивајући смех присутних гостију. Деца нам смекшају срце и уче нас играма које доносе радост.

Две основне идеје наше родитељске школе су: ТРАГАЈТЕ и ПРИМЕЋУЈТЕ. Било да ходате по шумској стази па приметите брезин лист, или лепу реченицу у тексту, или пак осмех човека на улици. Све остало што су наша знања треба уклањати из дечјег простора, због њихових аутентичних досегнућа и сазнања. У децу никад не треба уграђивати знање, већ љубав и срећу, веру у лепоту живота, кроз лични оптимизам. Знање и мисли морају остати њихови.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Свој однос према деци Божидар Мандић описује као пријатељство и пажњу, равноправност што је блиско Шонебековом искуству; васпитање осећа „као динамички принцип *посматрања детета*”... (а то је важно у Монтесори педагогији). Мандић, педагогију разуме као „покушај да се живи заједно” (тако је говорила и Санда Марјановић). *Да ли је Породица бистрих потока уистину оживотворавала поменуте идеје?*

2. Свој однос са децом изградио сам без ауторитета. Одричем се родитељске улоге, једноставно са својом децом желим да будем *пријатељ* и да једно од другог учимо и помажемо се. *Шта биste питали Мандића поводом управо изнетих схватања и искустава.* Подсећам Вас: неки васпитачи се обраћају деци са „другари”...

3. Деца се нису обраћала Браили и Божидару са „мама и тата”, него по имену. Мада те две традиционалне речи носе извесну топлину, оне су такође израз хијерархије. Тиме што нас зову по именима, доводимо и себе и њих у равноправан положај. *Разговарајте о овоме са својим родитељима. Да ли сте Ви можда у неком периоду живота звали родитеље по имену? Шта они мисле о томе?*

4. У нашем начину односа са децом избегавали смо дисциплину као средство за постизање циља. Оставили смо да *живот* буде тај који ће диктирати потребе и захтеве. Русо, М. Монтесори, па и Санда Марјановић више су имали поверења у „живот” него у „васпитање”. *На основу свог искуства и сазнања размислите о улози васпитања и живота у Вашем одрастању и/или одрастању ваших вршњака.*

5. Већ смо поменули да Шонебек и Марија Монтесори придају важност посматрању детета. Владика Атанасије каже: кад погледамо дете у лице, онда ћемо осетити шта је светост и шта је одговорност. „Зрелост родитеља се састоји у његовој спремности да погледа детету у очи”, записао је Божидар Мандић. *Какви су Ваши доживљаји и утисци везани за сусрете са децом? Неки сте запамтили, због нечег Вам је био значајан...*

6. Деци никад не треба уграђивати знање, већ љубав и срећу, веру у лепоту живота, кроз лични оптимизам... Слично пише у *Основама програма 1975*: „Задатак предшколског васпитања је да помогне детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, пâтос живљења. *Упоредите, тумачите...*

Божидар Мандић

ВЕРА У АЛТЕРНАТИВНО ВАСПИТАЊЕ (2015)

Већ сам у времену када сам далеко од своје родитељске, примарне улоге коју сам спровео у шуми, са својом децом, у дому „Породице бистрих потока". Иста, Аја и Сун су сада одрасли људи, имају своју децу. Пут којим су сазревали део је мог поноса. Постали су самосвојне личности, за шта сам се целим, заједничким процесом залагао.

Настојао сам да не будем присутан ја, него да они освајају своју психолошку територију унутар себе и око себе. Родитељ није сувишан ако на време схвати да је дете значајније од њега самог. Наравно, настојао сам да моја схватања педагогије, пре свега, применим на своју децу и веома сам задовољан тим континуитетом. То су и даље моји најбољи пријатељи.

До сада – а то је тридесет осам година – још никада нисам викнуо на њих, никада се нисмо посвађали; уважавамо се међусобно. Ако смем лично да се исповедим: колико сам ја дао својој деци емоција, толико ми их они сада враћају. Улог у децу – писао сам давно – највећи је капитал. Скоро да бих могао рећи: са њих троје остварио сам савршенство јер је наша педагошка формула заснована на узајамности и креативном дијалогу. Често, као раније, консултујем се у вези с неким одлукама за које су они друштвено релевантнији.

Од Исте и Суна имам четворо унучади: Лава, Вука, Теа и Луну. С њима живим као што сам и са својом децом живео – равноправно и људољубиво. Деца су моја једина инспирација и од тога, чини ми се, нећу никада одустати, јер верујем у „филозофију дете". Један од највећих комплимената је да ме унуци зову – Бошкић! Они у мени препознају трајно опредељење за дете које, затим, види дете у другима и у том смислу развија свој одгајајући процес. И с њима се по цео дан играм и у њих уливам веру у живот, која, благо речено, нестаје из појма наше цивилизације.

УЧИТЕЉ

Ја моју децу нисам
ништа учио
Моја деца уче своју
децу
Сад њихова деца уче
мене
да научим своју децу
да их не уче.

Увек сам сматрао да дете не треба учити, оно има већа знања од одраслог потрошеног бића. Треба ми да учимо од деце. Више од знања о искуственом животу важно је да деци предамо љубав, наду, снагу и поверење за њихов сопствени, индивидуани пут. Свако биће је особени примерак постојања и треба га од малих ногу развијати и поштовати. Дете је инспирација невиности.

У овом свету, сада, има свега превише, једино нема универзалне љубави, према деци посебно не! Предавање емоција према деци у вртићима или школи је у дефициту, а нарастају и дидактика и пројективна саветодавност. Нема код одраслих развијене перцепције да прате свет детета, његове реакције и слободу.

Колико напора родитељи треба да уложе? Ако се живи с љубављу и у шуми (као што сам ја живео) – мало. Онда је одгајање радост и ужитак. Моја ћерка Иста каже: „Лако је теби било да нас одгојиш, само нас пустиш на ливаду и ми се цео дан играмо. Али ајде ти одгаји дете у граду, много је теже."

Разумем потешкоће стешњених урбаних могућности (трка за новцем, мали станови, несигурна егзистенција, смог, бука...), али и у граду треба трагати за алтернативним и виталним педагогијама које не могу битисати без добре воље и љубави. Оне су главни елементи испуњења човековог темеља зачетог у детињству.

Али наш пример, ето, може бити мали подстицај да се и у ширем контексту сагледа одговорност коју родитељи морају да развију код себе како би правилно – неотуђено – помогли новонасталом бићу, његовом развоју и сазревању. Треба допустити да дете поседује слободу у којој само интерпретира своје захтеве. Сваки родитељ или васпитач који каже да је то тешко дужан је да се мало потруди или помучи, а не да одмах одустане.

Као што сагледавамо, то бива друштвени модел: имати што мање времена за своје дете. Приуштити му екран, компјутер, лап-топ, таблет и препустити га хладноћи екранског усисавања. Такво дете одраста с празнином, траумама и несклоно је да свој живот дели, саставља са другима, и не осећа усамљеност. Такав модел води у егоцентризам несагледивих последица –

човек бесмисла и несналажења. Такав човек отима и од себе, а не само од других. Владета Јеротић вели да су себични људи самоједи. Они сами једу и сами себе једу. А зар је то циљ живота?

Дете не може никада да погреши.

Оно поседује свој развојни пут. Оно само је процес истраживања и упознавања себе и живота, а што више у себи задржи памћења о невиности, то ће лакше савлађивати препреке које егзистенција поставља.

Кључни аспект родитељских императива јесте да створе заштитничку атмосферу око самосталности детета, да омогуће једну врсту самоваспитања и да на том дечјем путу (путу одрастања) буду његов заштитник. Равноправност заувек.

Кад сад, већ у приличним годинама, размишљам о родитељу и детету (одгајивачу и „невином бићу"), једина сврха нас створитеља јесте да дете заштитимо од смрти. Дете смо и у шездесетој години ако при себи имамо заштитнике. Када дете изгуби заштитнике, остаје само и прво наспрам смрти. То је нови почетак живота, у којем треба наставити мисију коју је добило од својих родитеља (исправних).

Дете је универзални појам око кога би свет требало да се позабави. За сада је дете запуштено! Али континуитет је обавезан. Зрео родитељ заслужује да и његова деца наставе такву мисију. Често кад питам младе откуд сте тако добра особа, они ми одговарају – имам добре родитеље! Давати детету слободу значи омогућити му да трага за слободом.

Родитељство – а не водитељство!

Одрастао човек не би требало да се стиди да у већој мери живи, сарађује и поштује дете. Оно је инспиратив и за његово несналажење на путу од рођења до смрти. Такав поглед назвао сам ДЕЦИЈАРХАТ, време у којем ћемо следити пут игре, безазлености и погледа који моментално праштa. Ганди вели да дете поседује виталну реакцију исправке – то је зато што је душа нераскидиво повезана са чистотом.

Браила Мајкић

ДВАДЕСЕТ ЧЕТИРИ ГОДИНЕ КАСНИЈЕ (2015)

Ако би требало да у једној реченици кажем нешто о себи, онда би то било да сам особа која је своје место налазила и налазићу га тамо где су ДЕЦА. Њима дајем пуно себе, а она ми једино враћају огромну љубав, хране ми душу, да будем ведра, здрава и пуна оптимизма.

Имала сам 22 године када сам одлучила да се удам, напустим Нови Сад, одем у природу, родим троје деце, посветим се природи и свему што она даје, супругу, породици, пријатељима, огромном раду, незнању које је било испред мене, свему, само не себи.

Данас имам 61 годину, да имам с ким, живела бих нешто слично. Одлучила сам се за такав начин живота пре свега да бих што више могла да се посветим деци. Тада својој рођеној деци, Исти, Аји и Суну, а данас унуцима: Лаву, Вуку, Теу и Луни.

Енергију коју имам за њих, они осећају и захваљују ми се на само њихов специфичан начин, и то ме чини бескрајно радосном.

Зашто?

Зато што сам имала огромно ухо да чујем све што ми кажу; огромно око да видим све у њима и око њих. Увек сам успевала да их заштитим од невидљиве нервозе, страха, треме, неправде, па до видљивих опасности и повреда. Никада нисам повисила тон на њих, јер није било разлога за то. Стављала сам их увек у равноправан положај, све смо решавали мирно, искрено. Као мали су знали шта се дешава у кући (од финансија, већих и мањих планова, па до проблема, што наших, што пријатеља који су долазили).

Иако су живели неку изолованост, били су испуњени информацијама (долазили су људи, песници, сликари, редитељи, спортисти). Од њих су

научили да истражују природу и то преносе у уметност. Њихове играчке су биле кантице, кашике, камење, боје, пластелин, вода, трава. Никад их нисам слагала, личним примером сам им показивала шта је исправно. Били су ту сталоженост, толерантност, хумор и стрпљење, који су свакодневно присутни и у њиховом односу према својој деци. Од природе су научили шта је неагресивност, поштовање разлика.

Били смо стално заједно, примећивали мале, ситне ствари, истраживали. Имали смо времена, били смо безбрижни и срећни, пуни оптимизма.

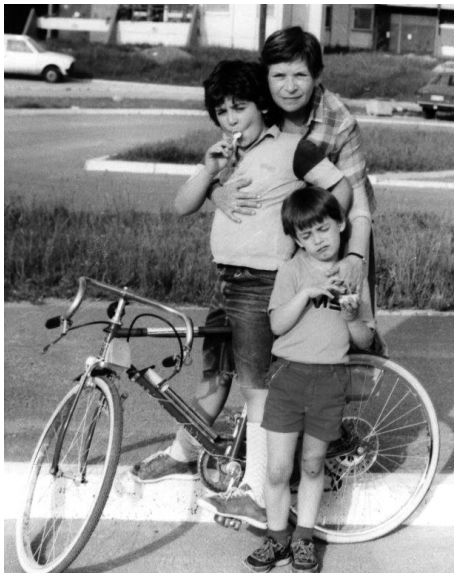
Из такве базе, каква ће се деца развијати?

Па, наравно, мирна, испуњена, здрава и радосна!

5. ДРУШТВЕНО (ОТВОРЕНО) ВАСПИТАЊЕ – МОГУЋНОСТИ ЗАЈЕДНИЧКОГ ЖИВЉЕЊА ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ

Александра Марјановић

ШТА ЈЕ ТО ДРУШТВЕНО ВАСПИТАЊЕ МАЛЕ ДЕЦЕ? (Начелна питања, 1979)



1. Институционално васпитање мале деце није по свом пореклу педагошка, већ историјско-друштвена појава.

Педагошка мисао, међутим, ољуљкујући се илузијом да је предшколско васпитање ствар и последица напретка у педагошким и психолошким сазнањима, дуго се, иако углавном узалудно, носила идејом да је савремене проблеме одрастања мале деце могућно решавати, претежно, педагошким мерама.

Тиме је у великом степену свој властити предмет учинила непрозирним. Доиста, савремена предшколска педагогија готово да и не располаже утврђеним и провереним сазнањима о чиниоцима који условљавају одрастање мале деце у савременом друштву, о процесима који делују на развој и формирање личности малог детета у предшколској установи, па тако не располаже ни знањем ни одговором на питање: како успешније но што то чини савремена породица васпитавати децу у предшколској установи?

1.1. Јавно васпитање мале деце у свом институционализованом облику последица је промена које су у породици изазвали сложени продукциони и друштвени процеси, карактеристични за развој индустријско-технолошких друштва. Они су темељно изменили устројство породице и њен друштвени положај. При томе су значајно захватили васпитну функцију породице и довели до *новог йоља одрастања мале деце.*

1.2. Од свога почетка, институционално васпитање предшколске деце представљало је углавном *реакцију* на манифестне видове дубинских проме-

на у породици. Оно се претежно руководило идејом да васпитна функција породице *слаби*, па да стога држава или друштво треба да *преузму* бар један део васпитне функције породице. Доиста, у различита времена, предшколске установе су отваране с различитим циљевима, али увек с намером да пруже оно у чему је породица затајила. У самом почетку установе су отваране зато да збрину децу лишену родитељског старања, а касније да их прикладније социјализују, или, као што је случај данас, да их образују у већем складу са друштвеним потребама.

1.3. Историја институционалног васпитања мале деце, као и савремени системи предшколског васпитања, препуна је података који нам говоре да је доиста реч о пукој реакцији на видљиве манифестације тзв. слабљења васпитне функције породице. Недовољно свесно суштинских процеса који мењају услове за одрастање деце у породици, институционално васпитање предшколске деце није нудило *решења*, која би *превазилазила* дато стање ствари. Предшколско васпитање, онако како се уобличило у капиталистичким земљама и како је, без суштинских промена, преузето и од социјалистичких земаља, није израз концепције која би почивала на сазнањима о новим условима за одрастање у породици индустријско-технолошке ере, па стога не може омогућити да се постојећа васпитна проблематика разреши. Савремени системи предшколског васпитања не представљају стратегију интервенције, широко узевши, помоћу које би у новом пољу одрастања мале деце било могућно подржати оне чиниоце који воде ка проширивању граница развоја, а ублажавати друге, који су препрека оптималном развоју личности. Садашње институционално васпитање је још сувише везано и ограничено постојећим видокругом и тренутним ургентним потребама за збрињавање мале деце.

2. Проблематику одрастања мале деце није могућно ни разумети, па стога ни успешно решити у оквиру *дилеме породица – институционално васпитање*, у којој се још увек претежно крећу како теорија, тако и пракса јавног васпитања мале деце.

Данас још увек и теоријом и праксом предшколског васпитања управљају два екстремна становишта и у односу на породицу и у односу на институционално васпитање предшколске деце.

Тако, једно становиште заступа гледиште да је породица у свом садашњем облику, ма каква била, незаменљива природна заједница за рану социјализацију; једино је породица у стању да развије такав афективно-социјални амбијент који садржи све неопходне претпоставке за добар развој у раном детињству: сигурност, љубав, посвећеност итд. Овакво схватање далеко више следи идиличну слику породице него што озбиљно узима у разматрање чињенице које говоре о животу и односима у савременој породици.

Друго схватање одбацује овакво гледиште као потпуну илузију и идеолошку заслепљеност. Оно проблематизира сасвим други склоп одлика савремене породице. Инсистира на чињеници да савремену породицу одликује

велика емоционална напетост, репресија и агресивност; њена је основна функција да произведе комформистички, ауторитаран и пасиван карактер. При томе, овакво схватање пренебрегава чињеницу да породица није исто што и родитељство.

Аналогно овоме, и о институционалном васпитању владају два опречна уверења. По једнима оно је једини могући, а и жељени излаз у погледу подизања деце, а и ослобађање одраслих за продуктивни рад. По другима, оно је нужно зло, које није могућно избећи до неких далеких, бољих и богатијих времена.

2.1. Зар дилема „породица – институционално васпитање" предшколске деце не показује да су теоријска мисао и практична делатност приковане за постојећи поредак ствари, заробљене једним начином гледања, који се не може ослободити уврежених предрасуда?

Чини се да проблем јавног васпитања мале деце треба другачије, из темеља формулисати. При томе се морају напустити изведени појмови, да би се иза постојећих друштвених институција у којима се васпитавају деца (породица – предшколска установа) могла видети једна од основних функција људске врсте – брига старијих о млађим поколењима, посредовање културе и типа личности од старијих млађима – у свој њеној сложеној друштвеној условљености. Промена видокруга имала би значајне теоријске и практичне последице. Пре свега, она би морала да доведе у питање уврежено схватање да васпитање спада у тзв. *надоградњу*, да је оно пуки одраз збивања у фундаменталнијим производним и друштвеним системима. Био би то свакако пут да се и на теоријском и на практичном нивоу укине деградација васпитања као друштвене делатности, као домена где се догађаји претежно одвијају стихијно, васпитања које је налик на складиште ирационалних последица производних и друштвених процеса, где је у великој мери свака мера за унапређивање осуђена на неуспех, јер остају непознати чиниоци који, ван људске контроле, пресудно делују на ток збивања.

2.2. Васпитање мале деце постулирано као *фундаментално питање природе и развоја друштва* морало би затим да буде анализирано са становишта оних духовних вредности и типова понашања који воде проширивању граница развоја личности. Једино тако је могућно уздићи се до критичке анализе друштвених околности са становишта развоја и васпитања деце и сазнати чиниоце и услове који би могли у том погледу да воде прогресу.

3. Ако проблематику одрастања мале деце у савременом друштву анализирамо са становишта васпитних универзалија, долазимо до закључка да је одређују два, за наше време суштинска процеса: *деконтекстуализација васпитања* и *сегрегација деце у посебан и издвојен социолошки ентитет*.

Оба ова процеса захватала су прво породицу, јер је у току развоја индустријско-технолошких друштава породица укинута као основна производна

јединица друштва. Последице овога биле су далекосежне како за децу тако и за родитеље.

3.1. Дубинске промене у породици довеле су прво до процеса *отуђивања* родитеља од родитељског позива. Ово се манифестује на најразличитије начине: лаизација родитеља, претварање родитеља у објект подучавања, довођење у питање њихове компетентности као васпитача, њихова све већа зависност и све мања аутономност у решавању васпитне проблематике итд.

Поставља се питање: да ли подизање и васпитање деце спада, попут рађања или задовољавања сексуалних потреба у основне потребе и права људи? Да ли је васпитање и подизање деце и за одраслог човека подручје његове афирмације, развијања људских потенција, једном речју могућност да се испољи и оствари као потпунија личност? Ако је то тако, онда *људи имају право на родитељски позив.* Данас, међутим, они то право слабо или готово никако не могу да остваре. Томе на путу стоје две препреке: породица као *приватна институција* и *мерила која родитељски позив своде на искључиво економску основу.* Основно питање је стога: *како засновати родитељски позив на друштвеним и општељудским начелима?*

3.2. Сегрегација деце је такође произвела две значајне, готово потпуно нове појаве: она је прво у великој мери укинула *узајамност, партнерски однос између деце и одраслих у процесу одрастања*; друго, она је омогућила формирање *дечјег јавног мњења*, онога што називамо свет детета. При данашњем стању ствари, гледано у склопу целог друштва, дечје јавно мњење је маргинална друштвена групација, уза све декларације о правима детета. Јаз између деце и одраслих се продубљује, тако да неки аутори говоре о потреби међугенерацијског слоја који би требало да преузме функцију посредовања света одраслих. Дечје јавно мњење, деца као социолошка групација су у неравноправном положају у односу на одрасле и сходно томе она су претежно претворена у објект обраде, у нешто што само по себи нема праву егзистенцију и вредност док се не преобрази у одраслог. То се може аргументовати како становиштима о деци на теоријском нивоу, тако и стварним третманом у друштвеној пракси (нпр. материјални третман или селекција васпитача по квалитету).

Разлог овоме треба тражити такође у томе што је целокупна проблематика подређена и наткриљена економским интересима.

Зато се и ту поставља питање: како *трансформирати* однос између деце и одраслих у *партнерски однос заснован на општељудским начелима? Како учинити да се деца као група на аутентичан начин интегришу у друштвену заједницу, а потребе и особености детињства исто тако аутентично и равноправно прихвате и култивишу?*

3.3. Зашто се ова два питања могу сматрати посебно важним? Друштвени процеси који су у наше време изменили поље одрастања мале деце, и довели до нове васпитне проблематике, створили су и изузетне могућности

за проширивање граница развоја личности. Они су довели до померања „природних препрека" које су раније стајале на путу подруштвљавања индивидуе, створили су чиста друштва. Данас постоје далеко веће шансе да се човек оствари као индивидуа, да не остане само на нивоу партикуларитета. Ново поље одрастања, баш услед повећања дистанце између деце и родитеља, дозволило је да се у развој уплету и други значајни друштвени чиниоци, па је засићено већим бројем чинилаца пресудних за напредак у развоју виших менталних функција.

Налазимо се пред парадоксом, пред основном противречношћу која ствара напетост у пољу одрастања мале деце: *раскораком између латентних могућности које оно садржи и његових уобличених карактеристика које се јављају као препрека развоју.* Зато је основни проблем јавног васпитања мале деце како наћи мере које ће *ићи у корист латентних могућности у новом пољу одрастања*, односно како *институционализовано предшколско васпитање трансформисати у аутентично друштвено васпитање мале деце*.

3.4. Институционализовано предшколско васпитање, недовољно свесно суштинских процеса који уобличавају ново поље одрастања мале деце, само је појачавало оне процесе који су се стихијно одигравали у породици. Оно је својом организацијом следило потрошачку логику у успостављању односа с породицом, поспешивало деконтекстуализацију васпитања и сагрегацију деце (нпр. искључивање дечјих егзистенцијалних проблема из васпитног процеса, поделу деце на строго затворене узрасне групе и сл.). Институционализовано васпитање није понудило, а тешко и да може да понуди, решења која би превазилазила дати поредак у погледу проблема одрастања мале деце у савременом друштву. Одражавајући ирационалне процесе који уобличавају поље одрастања мале деце, институционално васпитање је више служило као средство за индуковање отуђености у раном детињству, него што је било способно да користи латентне предности да би проширило границе развоја.

3.5. Трансформација институционалног васпитања у друштвено васпитање предшколске деце је свакако сложен и нимало једноставан процес. У његовој основи лежи неколико претпоставки које би требало остварити. Прва је укидање потрошачког односа између породице и институције. То значи да би предшколска установа требало да се дезинституционализује и преобрази у место где би родитељи *могли на друштвеном нивоу да упражњавају свој родитељски позив.* То је више од сарадње, то је *право на непосредно самоуправљање у домену васпитања деце.*

Друга претпоставка је преображавање предшколске установе – институције за подучавање деце у *место колективног и равноправног живљења деце и одраслих.* Предшколско васпитање мора да омогући да се између дечјег јавног мњења и јавног мњења одраслих успостави *узајамна размена.* Оно исто тако мора да укида адултоцентризам у вредновању, да би могло да се односи према детету као *целовитом и компетентном* бићу, да би могло да допринесе

амплификцији психичких квалитета доминантних у предшколско доба, а од изузетног значаја за проширивање граница развоја личности и очовечавање човека.

На крају, поставља се генерално питање о односу између васпитања и друштва. Да ли васпитање увек мора да представља палијативне мере или оно може да постане равноправни и фундаментални друштвени чинилац у решавању проблема развоја младе генерације? Данас се веома много наглашава да је васпитање, односно образовање, саставни део продукције. Али овакав исказ није ништа више од пароле ако се битно не измени однос између производње и васпитања у корист њихове равноправности. Једино под условом да је васпитање деце исто толико значајно као производња материјалних добара може да се оствари аутентично друштвено васпитање мале деце.

То је темељно питање за социјалистичко друштво. Јер оно се не разликује битно од капиталистичког друштва по фундаменталним егзистенцијалним проблемима, већ може да се разликује и да промени ток друштвеног развоја једино ако нађе и оствари решења која боље хуманизују људски свет.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Институционално васпитање мале деце није по свом пореклу педагошка, већ историјско-друштвена појава. *Шта то значи?*

2. Институционализовано предшколско васпитање је својом организацијом следило потрошачку логику у успостављању односа с породицом, поспешивало деконтекстуализацију васпитања и сегрегацију деце (нпр. искључивање дечјих егзистенционалних проблема из васпитног процеса, поделу деце на строго затворене узрасне групе и сл.). *Тумачите, повежите ове исказе са праксом вртића које познајете.*

3. Предлаже се да се предшколска установа као *институција за подучавање деце преобрази у место колективног и равноправног живљења деце и одраслих. Како разумете овај предлог*? Када је он изнет на међународном скупу у Београду (1979), као да је било више мотива, воље и предуслова за његову реализацију, и код нас и у Европи. *Шта Ви мислите о томе?*

ОСНОВЕ ПРОГРАМА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ДЕЛАТНОСТИ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА И ВАСПИТНЕ ГРУПЕ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ ПРИ ОСНОВНОЈ ШКОЛИ (ОДЛОМАК, 1975)

(Циљ и задаци институционализованог друштвеног васпитања предшколске деце)

1. Област физичког и сензорно-моторног развоја

2. Област емоционалног и вољног развоја

У овој области предшколско васпитање има задатке:

- да формира задовољно и радосно дете, које је испуњено оптимизмом у односу на себе, друге људе и живот у целини;
- да формира дете које је стекло поверење у себе и друге људе;
- да помогне сваком детету да развија позитивну слику о себи као вредној личности, добром другу, способном и ревносном учеснику у активностима дечјег вртића;
- да помогне детету да стекне унутрашњу и спољашњу самосталност, а да истовремено остане привржено родитељима и васпитачима;
- да помогне детету да у одређеном степену развије унутрашњу контролу над импулсима, потребама и жељама, да усвоји основне норме понашања и испољавања својих осећања, односно да развије елементарне претпоставке савести;
- да сачува спонтаност и искреност детета у саобраћају са светом и у изражавању своје личности;
- да негује отвореност детета за доживљаје и нова искуства;
- да формира иницијативно дете које је спремно да самостално предузима подухвате у односу на околину у којој живи, да самостално решава проблеме, на основу личног задовољства и успеха које му оваква иницијатива пружа;
- да формира дете које је способно да прихвати ограничења свога узраста и које је, и поред тренутног неуспеха, спремно да савлађује препреке и овлада ситуацијама, задацима и својим могућностима.

3. Област друштвено-моралног развоја

У овој области предшколско васпитање има задатке:

- да формира дете које је спремно да сарађује са другом децом и људима;
- да помогне детету да се слаже са другим људима и да на прихватљив начин решава међусобне конфликте;
- да помогне деци да, према своме узрасту и могућностима, доносе заједничке одлуке и да се придржавају таквих одлука;
- да оспособљава децу да заједнички обављају задатке;
- да помогне детету да буде способно да узме у обзир туђе жеље и мишљења, то јест да стане на становиште других људи;
- да развије у детету осећање задовољства и поноса што је члан одређене друштвене заједнице (породице, дечјег вртића, родног краја, наше земље у целини);
- да помогне детету да прошири и среди своје социјално искуство и тако формира основна знања о људима, њиховој делатности и животу и основним друштвеним односима у нашој самоуправној социјалистичкој заједници;
- да помогне детету да усвоји основне норме понашања, основне моралне вредности и да развија основне способности моралног расуђивања;
- да подржи, развије и култивише прве покушаје деце да дубље разумеју и објасне основне манифестације људског живљења, односно њихову природну потребу да себе виде и доживе у склопу наше шире друштвене стварности, њене прошлости, садашњости и будућности. У том смислу задатак је предшколског васпитања да помогне детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, пâтос живљења.

4. Област интелектуалног развоја и образовања

У овој области предшколско васпитање има следеће задатке:

А. Задатак да подржи и оплемењује све неопходне претпоставке развоја сазнајних способности детета:

- природну радозналост у односу на свет који га окружује;
- природну спремност да у свим делатностима и у свим расположивим медијумима изрази и стваралачки уобличи своја лична искуства;
- природну могућност да се уживљава у предмете и појаве, уочава проблеме, поставља питања, само налази одговоре, објашњења и тумачења и на једноставан начин проверава њихову тачност;
- природну тежњу да своја схватања саопштава и размењује са вршњацима и одраслима;

– позитивну мотивацију за учење, то јест да створи услове да дете ужива у самом процесу учења, а да га омашка у мишљењу или незнање подстакну на даље учење.

Б. Задатак да подржи, развије и оплемењује све сазнајне способности малога детета, тако што ће да негује различите сазнајне стилове. У том погледу предшколско васпитање треба:

– да потпуно развије и оплемени перцептивну имагинативну сазнајну делатност, машту, као основ интелектуалне делатности човека, помажући детету да развије системе гестова и слика – симбола и одговарајуће операције за употребу ових система;
– да помогне детету да обогати своје искуство о предметима, појавама, да то искуство преведе и систематише у физикално знање и тако развије богату и тачну слику света;
– да развије и оплемењује основе математичко-логичког знања и мишљења, односно да пружи све неопходне услове да дете овлада операцијама као што су: серијација, класификација, нумеричке конструкције, структурирање простора итд.

В. Задатак да развија и оплемењује у детету способност за све видове комуникације, а нарочито да пружи све услове да дете потпуно и добро овлада говором као основним средством за уобличавање, трансформацију и саопштавање својих идеја.

Г. Задатак да постепено уводи дете у једноставније начине учења и тиме допринесе да оно доцније лакше и брже овлада методама и техникама учења.

Д. Подстицање интелектуалног развоја детета на такав начин да крајњи резултат буде обликовање унутрашњег света сваког појединог детета, тј. да дете развија осећајност, осетљивост за утиске, рефлексивност и способност да самостално интерпретира своје доживљаје и искуства.

Да би се задаци васпитања остварили, потребно је да целокупна васпитно-образовна делатност буде у њиховој функцији. Значи, да **садржаји и средства** васпитања у свакој појединој васпитно-образовној области треба да су тако пробрани и компоновани да делују на развој детета у духу наведених задатака. Штавише, пошто је дете недељива јединка, сви задаци васпитања (сензорно-моторни, емоционално-вољни, друштвено-морални, интелектуално-образовни) треба да се остварују у свакој васпитно-образовној области и у свакој животној ситуацији. Само на тај начин задаци предшколског васпитања могу да буду оживотворени као развојна достигнућа детета у једном периоду његовог развоја, као темељ свестрано развијене личности.

НАЧЕЛА ЗА ИЗБОР МЕТОДА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА

У савременој науци прикупљено је много података који показују да се развој особина и способности личности остварује путем интериоризације практичних чинова: понашања и делатности јединке. То се нарочито односи на развој детета до седме године, када су многа од његових будућих својстава још претежно уткана у спољње видове саобраћања детета са светом.

Исто тако, установљено је да није свака врста понашања и делања од подједнаког развојног значаја. У сваком узрасту доминира нека од специфичних функција, која тада сазрева. Кроз њено дејствовање испољавају се и њен особен печат носе сви остали психички потенцијали. Због тога и у понашању детета преовлађује одређена врста активности, која у датом узрасту има нарочити значај за развој детета.

Да би било ефикасно и деловало на развој детета, васпитање мора да се усмери на активност која у поједином узрасту има битну вредност за процес формирања личности. Узети такву активност за окосницу васпитног процеса нарочито је важно ако се васпитањем тежи да се формира стваралачка личност. Зато се може рећи да је развијање, мењање и оплемењавање специфичног дечјег понашања и делања матица којом треба да тече васпитни процес у предшколском узрасту.

Активност од посебног развојног значаја у предшколском узрасту је игра детета, боље речено његово **играње, његова играчка делатност**. – Игра је активност која се рађа из друштвеног положаја малога детета. На уласку у предшколско доба дете, у већем степену но што је то било раније, постаје друштвено биће и за себе и за своју околину.

Значење и смисао дететових жеља и осећања, поступака и понашања, умења и схватања зраче из друштвене средине. Међутим, мало дете није до краја укључено у друштво, нити је у положају да стварно утиче на збивања која пресудно одређују његово живљење. Овај спољашњи раскорак изазива унутрашњу неравнотежу из које произлази мотивација за даљи развој. Игра је израз напора малога детета да превазиђе овај спољашњи и унутрашњи раскорак између сопствених могућности и образаца понашања, које неодложно мора да усвоји да би се успешно укључило у друштвену средину.

Као егзистенцијална појава, игра има низ особених карактеристика које јој дају руководећу улогу у развоју детета.

Игра малога детета је прва манифестација човекове способности да сопствено искуство формулише као нешто замишљено и да своју свест употреби на потпуно нов и јединствен начин. Истражујући и експериментишући на дупликату стварности, дете доживљава у игри онај одлучујући прелом када престаје да буде зависно од непосредне унутрашње и спољашње актуелности. Тај догађај је пресудан за његов целокупни даљи развој као људског бића, а нарочито за развој његовог стваралаштва.

Дете у игри гради дупликат стварности помоћу практичних радњи и из конкретног материјала којима приписује симболичко значење. Те практичне радње су носиоци физичких и психичких потенцијала, па зато дете играјући се може да пренесе своје могућности ван себе, у спољашњу средину. Ту, у практичном чину, остварујући различите садржаје, на разноврсне начине, у разноликом материјалу, дете раздваја и отелотворује своје расплинуте потенцијале у посебне, одређене и постојане поступке. Те поступке, зато што су изведени, видљиви и што се њима може владати, дете, током даљег развоја, поново присваја као унутрашња својства, преноси их на психички план као особине и способности.

Симболичност практичних радњи у игри дозвољава детету да заузме психичко одстојање према садржају и средствима извођења игре. Дете може да посматра своје искуство, да му приступа на различите начине, да га преиначава и конструише. Захваљујући томе оно може да осети и запази разнолику изражајност предмета и појава, оно може да испитује многоструку природу материјала у коме представља своје искуство. У психичком одстојању, које она омогућује, игра је извор дивергентног делања и поимања детета.

Игра се односи на оне сегменте стварности који садрже збивања од врхунског интереса и виталног значаја за дете. Зато игра носи своју сопствену мотивацију, њена сврха и циљ су у њој самој. Она омогућује слободан избор и одлуку, али истовремено захтева да се дете повинује правилима играња. Због своје аутентичности, игра је прожета добрим расположењем, задовољством од делања, оним усхићењем које је покретач сваке људске активности. Раздраганост прожима и повиновање правилима и детету постаје лако да влада својим понашањем. Зато се за игру може рећи да је „поље будућег понашања детета", изванредна околност за развој воље.

Игра је јединствен чин у коме се истовремено активирају сви психички домени и потенцијали малога детета. У њој су ангажовани зачеци разноврсних начина функционисања људске свести (памћења, замишљања, сањарења, претпостављања, сазнавања), као и комплексних структура које обједињују ове функције (машта, мишљење). Због тога игра васпитачу пружа могућност да вежба сваку од тих могућности детета, да је развија, усавршава и оплемењује, и то у оном тренутку развоја када оне још прожимају практично делања детета, када су приступачне за интервенцију.

Када се имају у виду ова основна обележја игре и њена значајна функција у општем физичком и психичком развоју, закључује се да је веома важно пружити детету довољно могућности да се спонтано и слободно игра. Омогућити детету спонтано играње претпоставља, пре свега, да му се пружи довољно доживљаја, искустава, знања и добрих индиректних узора. Једном речју, то значи да дете треба да располаже психичким материјалом, моторним, перцептивним и језичким, који може да повезује са својим осећањима и унутрашњим стањима, да их заједно комбинује, варира и тако изграђује уо-

бразиљне слике. Осим овог, унутрашњег услова, за спонтану игру потребно је обезбедити и спољашње услове. Да би се играло, дете мора да располаже са довољно времена, простора и материјала за игру, мора да има прилику да нађе партнера за играње, а нарочито да се развија у средини која уважава његово играње и придаје му потребан значај.

Стварање општих услова за слободну игру је само важан предуслов за њено оплемењавање. Оплемењавати дечју игру значи довести је у везу с творевинама културе, пренети је у све оне медијуме који стоје на располагању и зрелим стваралоцима. Поступци које дете спонтано развија у игри (представљање, грађење слика, експериментисање, конструисање и сл.) зачеци су, први изрази делатних, естетских и мисаоних техника, које су људи проналазили, изграђивали и усавршавали стварајући своја техничка, уметничка и научна дела. Пружити детету могућност да се игра средствима из ових социокултурних система, да манипулише истим материјалом, да проналази начин за изражавање, да решава једноставне проблеме, да прелази истоветан пут до открића и изума – значи пружити му могућност да сопствене поступке у прерађивању искуства диференцира, развије и усаврши. То уједно значи отворити детету пут до знања и умења кроз његову сопствену активност. Због тога се у предшколском васпитању настоји да се изграде системи игара (моторних, музичких, језичких, ликовних, драмских, математичких, логичких итд.) који се заснивају на могућности предшколског детета, на унутрашњој логици разноврсних подручја стварања и прибављања знања, као и на основним развојним и васпитним задацима.

МОДЕЛ А ОПШТИХ ОСНОВА ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА (ФРАГМЕНТИ, 2006)

(Полазишта програма *Модела А)*

ауторка Модела А
Татјана Павловска

Отворени систем васпитања

- Модел А је концепт отвореног система васпитања и образовања.
- То подразумева да је предшколска установа отворена према „споља" и према „унутра".
- Кључне идеје овог концепта су: целовитост приступа (холизам), природна/унутрашња мотивација, аутономија, поштовање личности, индивидуализован приступ.
- Схватање природе учења у отвореном систему васпитања: учење као активна конструкција знања; учење кроз интеракцију; лична синтеза наученог; образовни процес који полази од потреба, интересовања, могућности.

У „отвореном" образовању и човек и дете и сама образовна установа посматрају се као отворени системи.

Деца, као и одрасли, нису способна само да уче и развијају се, него имају и сопствену мотивацију да разумеју себе и свет који их окружује и способна су да изграђују сазнања вођена сопственим смислом. Зато имају могућности и право да доносе значајне одлуке о сопственом образовном искуству.

* * *

Отвореност предшколске установе подразумева пре свега да она буде место смисаоног живљења за децу и скуп прилика и могућности за њихов целовит лични развој, а не место где се деца припремају за неке одабране задатке будућег живота. Отуд предшколска установа не би смела превасходно

да има функцију увежбавања за будуће улоге и припреме за школу. Да би била место пуновредног живљења „сада и овде", она треба да буде отворена према породици и локалној средини, односно дечјим искуствима изван самог вртића. То подразумева не само слободан приступ родитељима и другим одраслима у васпитну установу и могућност да директно учествују у њеном животу, већ и смисаоно повезивање и прожимање животних садржаја у те три средине. Истовремено термин „предшколска/школска установа" није ограничен на саму зграду и евентуално двориште вртића, већ обухвата и све оне просторе и места где се процес учења одвија.

* * *

Васпитач као креатор програма

- Полазиште програма је дете као недељива динамична целина.
- Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе.
- Да би постао креатор, васпитач мора добро да познаје могућности програма, сопствене могућности и само дете, те целокупан контекст одрастања.

Уместо да буде само реализатор програмских идеја, у овој концепцији од васпитача се очекује да буде промишљени посматрач и критички реализатор програмских идеја и садржаја који потичу од саме деце. Он је призма кроз коју се програм прелама и која битно утиче на природу реализованог програма.

* * *

Васпитач није пуки извршилац (реализатор) неког задатог програма, већ неко ко, заједно са децом и другим одраслима, ствара програм: оно што ће се заиста дешавати у установи. То изискује да и он сам стално учи, истражује и усавршава сопствена (професионална) знања.

Један од првих задатака васпитача у овом систему јесте учесничко посматрање и праћење деце (посматрање и праћење деце истовремено са учешћем), како у спонтаним ситуацијама тако и у планираним образовним епизодама. Тек на основу увида у то шта дете може и зна, како учи и приступа различитим конкретним ситуацијама и проблемима, он може да изгради претпоставке о дечјим потребама, развојном нивоу, интересовањима и да то онда користи као полазиште за планирање даљих активности и учења. То значи да није реч само о једнократном подробном посматрању ради упознавања деце (кад се добија нова група деце или на почетку године), већ о сталном задатку васпитача. Саставни део праћења деце је бележење, које служи као подсетник, основа за даље поређење и планирање, као и за размену с породицом.

Следећи задатак је евалуација. Подаци добијени посматрањем деце имају двоструку функцију: они служе за процену напредовања деце, али и за то да васпитачи вреднују сопствени рад. При томе критеријуми за вредновање нису неке опште норме, нити постигнућа друге деце, већ претходни поступци и постигнућа детета које се посматра. Резултати евалуације могу се саопштавати детету или родитељима, али највише служе васпитачу за даље планирање сопствених акција.

Вредновање сопственог рада и тзв. рефлективна (повратна) самоевалуација јесте основа професионалне ангажованости и стручног (само) усавршавања васпитача. Избори, поступци и реакције васпитача вођени су одређеним намерама. Да ли су ти избори поступци и реакције адекватни, да ли стварно воде жељеним ефектима – може да се суди тек на основу посматрања и праћења деце. Но, како се дешава да једна особа обично види оно што очекује, посебно су као коректив погодне забелешке и снимци (видео и аудио записи), на основу којих се могу водити дискусије, анализе и процене са колегама.

* * *

Претпоставке за овакву улогу васпитача у отвореном систему су искреност, поштовање другог, професионална ангажованост и посвећеност, и отвореност за размене, као и учење и лични развој.

Интерактиван начин развијања програма

Овај модел програма дефинише концепцију васпитања и образовања током развијања програма, за разлику од традиционалних, који дефинишу унапред задат програм учења и подучавања. Програм настаје у интеракцији васпитача са децом и реалним животним ситуацијама у којима се деца и родитељи налазе.

Интензивна сарадња са окружењем

Предшколска установа неизбежно је упућена на природно и друштвено окружење у коме се налази. Ради интеграције деце у локалну заједницу и живот који их окружује, предшколска установа је, као отворени систем васпитања, и сама центар локалне заједнице. То значи да у њу долазе не само деца и родитељи, него и други представници локалне заједнице, као што је и њена активност присутна на општој сцени.

Предшколска установа може постати центар који ће иницирати стварање мреже програма и сервиса везаних не само за чување деце већ и за њихово здравље, образовање, рекреацију, културу, директне потребе за подршку породице (нпр. укључивање деце са посебним потребама). Њена се активност не зауставља, међутим, на планирању и обавештавању родитеља (где да оде с дететом, које се акције дешавају у граду, које установе су на располагању и сл.), већ постаје средство за повезивање више сектора који утичу на добробит деце, а то су: друштвене организације, пословни и политички центри, финансијери и донатори, медији, стручна друштва, школе, здравствене установе, религијске организације...

* * *

Заједничко живљење (учешће родитеља у раду предшколске установе и игри деце; волонтирање, учешће у приредбама и прославама, излетима, заједничка соба за родитеље и васпитаче; заједничко планирање, прављење играчака, заједничке акције; учешће у организацији живота, заједничка дружења деце и родитеља...).

Уколико се сарадња сведе на одређен број родитељских састанака и посета и остане на нивоу информисања родитеља о томе како деца живе у предшколској установи, то је далеко од концепције програма као отвореног система васпитања. Битна одлика и циљ сарадње јесте да се помогне породицама да код куће успоставе окружење које подстиче развој деце, а с друге стране – васпитач да добија повратне информације како би разумео децу и родитеље.

Потребно је обезбеђивање информација, идеја, предочити породицама на који начин да помогну деци код куће у вези с програмом који се остварује у установи. Тек тада родитељи могу разумети активности свог детета.

Родитеље је потребно ангажовати, с њима делити реалне животне проблеме деце и укључити их у процес одлучивања, процесе програмирања и рада установе. Родитељи не треба да буду само посетиоци јер су они у стању да буду и реализатори програма, технички помоћници, чланови савета, предавачи другим родитељима, укратко, људи који заједно с васпитачима брину и одлучују о квалитету живота своје деце.

Сарадња са друштвеном средином.

Предшколска установа и њени програми имају ефекта на развој деце само онда кад се у спровођењу програма ангажују не само деца и родитељи него и локално окружење. Да би институционално васпитање и образовање предшколске деце прерасло у друштвено васпитање, неопходно је да се предшколске установе повежу са друштвеном средином, као и да се шире отворе за утицаје које друштвена средина нуди.

Не може се тврдити да је установа организована као отворени систем:
- ако деца и родитељи немају права да дођу кад желе;
- ако родитељи не могу да утичу на понуду облика и начина збрињавања деце;
- ако се родитељима ускраћује право да улазе у групу деце и планирају заједно с васпитачем;
- ако се цела установа или група деце води на један хијерархијски начин;
- ако васпитач није друг у игри;
- ако се целокупан рад планира само с позиција одраслог и унапред планираног програма;
- ако се дечја интересовања, потребе, могућности и осећања не узимају у обзир;
- ако установа не адаптира свој рад према потребама деце, родитеља и локалне заједнице;
- ако се одговорност за успех детета дели на „нашу" и „вашу";
- ако установа није место живљења деце, већ простор за реализацију програма;
- ако се стално закључавају улазна врата.

Да би се установа „отворила", потребне су темељне измене начина организације установа и подршка васпитном кадру.

* * *

Професионалци који раде у таквој отвореној установи размишљају о следећем: шта деци у установи смета да се осећају као личност; како дезинституционализовати (смањити) негативне ефекте боравка у институцији; како да предшколска установа стекне партнере и ко они треба да буду; шта ми као установа можемо урадити за партнерску сарадњу; како омогућити да установа постане место живљења предшколске деце и ситуација за остваривање родитељског позива; како од родитеља и локалне заједнице направити сараднике; како процес образовања учинити транспарентним и свима доступним.

* * *

Циљеви предшколског васпитања и образовања јесу да дете:

1. открива и упозна самога себе;
2. развија односе и стиче искуства и сазнања о другим људима;
3. сазнаје свет око себе и развија начине деловања на њега.

Васпитни циљеви остварују се у предшколској установи кроз низ спонтаних животних ситуација, слободно одабраних или заједнички планираних

активности (практичних, говорних, друштвених, игровних, спортско-рекреативних, уметничких, изражајно-стваралачких, истраживачко-сазнајних). При томе се користе различита средства (сопствено тело, усмени и писани језик, ликовни, просторно-пластични и визуелни медији, музика и плес, математика), материјали (предмети за свакодневну употребу, материјали за игру и дидактички материјали, продукти културе и уметности) и методе (посматрање, испробавање и истраживање, изражавање, вежбање, стварање).

Начела васпитно-образовног рада

1. Начело поштовања себе и других

2. Начело ангажованости

Ангажованост и посвећеност значе, било да се ради о детету или о одраслом, више од спољашње „запослености" и површне „сентименталности"; под њима се подразумева трагање са личним значењем, одговором на сопствена питања и дилеме. Васпитач и деца могу бити далеко више ангажовани и посвећени када наизглед „ништа не раде". На пример, кад васпитач посматра дете или групу с тежњом да разуме значење одређеног понашања, за то му је потребно више напора и концентрације него кад излаже унапред припремљен садржај; исто као што дете може бити ментално ангажовано и онда кад није физички активно.

3. Начело животности

Начело животности упућује на уважавање животног искуства детета и отварање установе према породици и друштвеној средини, те на трансформацију установе у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само место подучавања). Ово начело је супротно безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради.

4. Начело реалистичности

5. Начело доследности

Деца имају потребу за доследношћу садржаја који им се нуде, за доследном организацијом средине за учење, за васпитачем који их за исти тип поступака награђује односно кажњава, за доследним дневним распоредом. Иако постоји потреба за новим садржајима, за упознавањем нових средина и

лица, модела функционисања, базична животна средина малог детета требало би да буде доследна и сигурна.

6. Начело оријентације ка комплексности приступа

7. Начело организације учења кроз игру и откриће

8. Начело активности

9. Начело социјалне интеграције

* * *

Активности у које се укључују родитељи су веома важне за децу. Нису сви садржаји погодни за укључивање великог броја родитеља, али су они важни зато што деци дају сигурност, пружају прилику да се идентификују с различитим моделима, доприносе кооперативности и стварању пријатељског и партнерског амбијента у коме се деца васпитавају. Сваки родитељ има потенцијал за неки вид сарадње (да одигра утакмицу, да поправи ограду, да им прочита причу, да их одведе на излет, да нешто објасни или демонстрира свој хоби...), тако да је професионална вештина васпитача упућена на то где и кад организовати контакте и сусрете деце и родитеља и шта ће бити њихов садржај.

* * *

Отвореност програма

У отвореном систему васпитања детаљан програм учења и образовања није унапред дат, већ настаје у интеракцији деце, одраслих и средине у којој бораве. То се на практичне аспекте свакодневног рада одражава на више различитих начина.

* * *

1. Улоге васпитача у мењању структуре институције у отворен систем васпитања

Искуства која васпитач стиче током школовања могу бити разноврсна (дужина школовања, карактер студија, састав предмета, приступи детету и детињству, лична искуства), но радећи по Моделу А он је дужан да поштује основне принципе које програм заступа, реализујући концепцију васпитања

као хуману и стваралачку, правећи од предшколске установе место живљења за децу, стављајући дечје проблеме у жижу васпитног поступка, негујући аутентичност и самосталност деце.

* * *

Евалуација је срж педагошког ангажмана и посвећивања, те освешћења нашег васпитног деловања.

У програму Модела А посебно се наглашава самоевалуација. Тиме се желело истаћи да се наш професионални рад не завршава реализацијом, поготово не апологетским реализацијама: све је било у реду, деца су била задовољна, сви су циљеви реализовани... Оно што „боји" приступ планирању Модела А – то је управо процес самокритичног оцењивања урађеног, који је неопходан за даље планирање. Евалуација би требало да истакне ствари на којима је васпитач мање радио, вештине код деце које су планиране а нису комплетиране, васпитно-образовна подручја која су у одређеном периоду била мање заступљена, процене разлога одступања од плана и реализације итд. Једна од главних улога васпитача у овом програму је свакако евалуаторска: он са децом и родитељима, као и са својим колегом васпитачем, повремено прави резиме заједничких договора и неку врсту самоевалуације заједничких акција. Заједно са целим колективом он је део тима који ради на заједничким циљевима и одлукама.

Предлози за размишљање и истраживање

1. У отвореном образовању и човек и дете и сама образовна установа посматрају се као отворени системи. *Шта то значи?*

2. Васпитач није пуки извршилац (реализатор) неког задатог програма, већ неко ко, заједно са децом и другим одраслима, ствара тзв. реални програм: оно што ће се *заиста* дешавати у установи. *Разговарајте са најмање три васпитачице о прављењу програма у духу Модела А. Упоредите њихове изјаве са оним што пише у програму.*

3. Вредновање сопственог рада и тзв. рефлексивна (повратна) самоевалуација јесте основа професионалне ангажованости и стручног (само)усавршавања васпитача. *Прикупите неколико изјава васпитача о самовредновању. Упоредите их и коментаришите.*

4. Предшколска установа и њени програми имају ефекта на развој деце само онда кад се у спровођењу програма ангажују не само деца и родитељи него и локално окружење. *Баш као у оној афричкој пословици*: Потребно је цело село да би се васпитало дете, *зар не*?!

Исидор Граорац

МОГУЋНОСТИ АУТЕНТИЧНОГ (СМИСЛЕНОГ) ЖИВЉЕЊА У ДЕЧИЈЕМ ВРТИЋУ

(Искуства с Моделом *А* општих основа предшколског програма (ООПП 2010.)

Ми живимо у свету велике неизвесности и манипулације.
Добрица Ћосић, (2008)
Како преобразити дечји вртић од установе за подучавање у место живљења деце?
Александра Марјановић (1987;26)

При првом сусрету с *Моделом А* доживео сам тај програм као велику и вредну новину, па ме је стога чудило што мали број предшколских радника годину дана после објављивања једва примећује његов далекосежни значај.

Закључио сам да овом програму треба посветити посебан скуп на коме ће стручњаци истраживати његова исходишта и практичне консеквенце из различитих углова, а такође у односу на концепцију друштвеног (отвореног) васпитања какву је изградила Санда Марјановић.

Васпитачи заиста знају много више но што пише у било ком програму. Ствар је у томе да програм треба да их подстакне да чине оно што најбоље знају и умеју. Наравно, то може само отворен, аутентичан програм.

Када су Санда Марјановић (1975) и Татјана Павловска (2006) писале програме, искрено су веровале у реалне могућности аутентичног и смисленог живљења, не само у вртићу него и у гло-

балном друштву. Ниједан од ова два програма не посматра изоловано живот у вртићу од оног који се одвија, или је реално могућ, у породици и широј друштвеној заједници.

Речи „заједничко", „аутентично", „смислено" живљење у *Моделу А* чешће се јављају од речи „васпитање". Њима се придаје дубље значење и већи значај. Таква терминологија није само израз друкчијег схватања вртића и односа одраслих (васпитача) и деце, него је израз новог сензибилитета и искуства који тек треба да буду рефлектовани да бисмо уистину знали шта радимо у вртићу и чему тежимо.

Професорка Марјановић, у својим предавањима васпитачима, као и у објављеним текстовима, говорила је да је више очекивала од живота него од васпитања. Понекад је васпитање изједначавала са „обрађивањем деце", а заједничко живљење са децом истицала као алтернативу.

Овакав увид треба довести у везу са искуством и сазнањем свих нас да је васпитна функција школе (вртића) и породице – у кризи! Заправо, више од три деценије васпитање полако нестаје из пост/модерних односа између одраслих и деце. Према сведочењу постпедагогије (Hubertus von Schoenebeck, 1998, 2006), од седамдесетих година наступају између одраслих и деце НОВИ ОДНОСИ – деца расту без васпитања.

С обзиром, дакле, на то да васпитање ишчезава, остали су нам заједничко живљење, партнерски, равноправни односи са децом. То су темељна начела образложена у делу Санде Марјановић, усвојена такође у *Моделу А*.

Одабрали смо овакву тему јер сматрамо да су „могућности аутентичног (смисленог) живљења" данас много уже но што је претпостављала професорка Марјановић и што се подразумева у *Моделу А*.

Упркос томе, нама остаје задатак да укажемо на реалне МОГУЋНОСТИ оживотворења друштвеног (отвореног) васпитања. Односно, што одлучније да се суочимо с препрекама и отпорима – у нама, вртићу, природној и друштвеној средини да се оживотворе поменута начела.

За разлику од професорке Марјановић, која се бавила друштвено-историјским претпоставкама предшколског образовања (и у Основама програма 1975), ми смо занемарили одређење према друштвеним условима у којима одрастају деца данас. Покушаћемо да директније укажемо на друштвено-историјске могућности аутентичног и смисленог живљења.

Како објаснити одсуство шире спремности међу васпитачима и педагозима да читају *Модел А*, тумаче и воде дијалог о пројекту живљења у вртићу који нам он нуди?

Да ли је неповољна друштвена клима узрок наше апатије? Уморили се од новина?! Или смо мање спремни од васпитача и педагога осамдесетих година, да трагамо за могућностима унапређивања живота деце у вртићу, размишљамо о смислу и значењу свог позива?

Да бисмо допрли до структуралних промена и могућности вртића, породице и глобалног друштва за оживотворење аутентичног и смисленог живљења, морамо најпре указати на велике разлике које у том погледу постоје у односу на осамдесете године.

Да ли је позивање на „живот" доказ и потврда егзистенцијалистичког становишта *Модела А*. Егзистенцијализам је филозофија нашег времена! Основе програма 1975. утемељене су на марксистичкој филозофији. Свима нама је то било убедљиво јер је потврђивано одговарајућим друштвеним искуством и, нарочито, вером у историјску перспективу, у будућност друштва.

Модел А, међутим, као да избегава, прећуткује одређење према филозофским питањима и филозофским консеквенцама изложених начела.

Васпитачима је јасно, од њих то очекује сваки програм, дужност их позива на „реализацију програма". Али *Модел А* је и у том погледу особен, у њему пише: Не, то није ваш најважнији задатак. Позвани сте да остварите један узвишенији, истовремено крајње једноставан налог који се може потврдити само аутентичним и смисленим делањем кроз заједничко живљење са децом и родитељима. Тај задатак се не може остварити ни према чијем програму. Остварују га, изгледа, само они који не могу друкчије него да живе са децом.

Уколико тврдња у Програму: „Установа није простор за реализацију програма већ место живљења деце" (с. 28), значи, у ствари, место трагања за смислом живота, онда је у том програму речено највише и најбоље што се може рећи у програму једне васпитно-образовне установе.

Тезе, питања, сугестије

1. „Васпитно-образовни рад је... процес... у коме је тежиште на ономе шта се и како се дешава, а не на продукту и резултату" /ООПП 2006; 62/. Зашто је резултат (исход) мање вредан од процеса?

2. Ми, педагози у школи за васпитаче, истовремено неке ствари објашњавамо, критички анализирамо, износимо упутства за рад у вртићу, саветујемо *другe* како да раде и живе, на који начин и у ком правцу да се *мењају.* Што се мењања, обрађивања *деце* тиче, ту смо сви скептични, и велике су разлике у нашим схватањима.

3. У расправама о васпитању (не само данас, и не само у предшколском подручју) подразумева се да *постоји* аутентично, „право" васпитање. И не поставља се питање у чему се оно de facto састоји. Толстој је тврдио, и на основу свог учитељског искуства: пошто није могуће слободно, право васпитање не постоји.

Будући саплетени у различите видове симулације, распети између виртуелног и реалног света, често смо склони да програме и оно што би тек

требало да буде проглашавамо стварношћу. Симулација се притом ретко препознаје, јер је она обележје постмодерног света.

Могућност било каквог, а поготову аутентичног живљења у вртићу, неодвојива је од могућности изграђивања заједнице. И то не само у вртићу него и у глобалном друштву (упор. Граорац, реферат у Дортмунду, 1994).

4. Да ли је друштвено васпитање (А. Марјановић, 1979) данас могуће?

5. Мондијалистички, глобалистички, лицемерни партнерски односи нису исто што и аутентични људски односи васпитача, деце и родитеља (упор. вртић РАЗЛИЧАК у Бачкој Паланци).

6. Филозофски оквир у изграђивању теорије вртића и теорије образовања професорка Марјановић је налазила у неомарксистичкој теорији друштва. Какво филозофско-историјско становиште ми треба данас да прихватимо или развијамо како бисмо градили постмодерну концепцију вртића и аутентичну теорију образовања? Ово питање, изгледа, тек треба да буде постављено у нашој предшколској педагогији. Мислим да бисмо више допринели педагогији и образовању у нашој средини када бисмо штампали студије Санде Марјановић и на основу њих организовали научне скупове, него што смо препричавали и преводили америчке „приручнике за едукацију васпитача".

Пре се може разумети шта је заједничко живљење деце и одраслих, које су његове могућности и шта је његов смисао, из расправе професорке Марјановић о традиционалним играма (1985) него из мноштва поменутих „приручника".

7. Санда Марјановић се надахњивала делом Виђентија Ракића, и сматрала (1967) да резултати до којих је он дошао могу бити почетак подизања југословенске педагогије на европски ниво. На сличан начин, али још експлицитније, треба да се односимо према делу Санде Марјановић. Најексплицитнији у том погледу био је Светозар Богојевић у својој дисертацији „Стилови васпитања", (Бања Лука, 2002). На другој равни најдаље је отишла Татјана Павловска у ООПП – *Модел А*, 2006.

8. Експлицитни континуитет *Основа програма* из 1996. у односу на *ОП из 1975*, који је писала професорка Марјановић, обезбеђен је, на неки начин, тако што су преписана (додуше осакаћено) из увода: *Начела за избор метода предшколског васпитања.* То значи да је међу неким ауторима *Основа програма* (1996) постојало схватање да је бар на неки начин требало обезбедити везу са Програмом из 1975. Мислим да је у *Моделу А* из 2006. обезбеђен континуитет, унутрашња повезаност са *Основама програма* из 1975, још више са идејама и сазнањима професорке Марјановић из осамдесетих година. Међутим, изостало је одређење према филозофско-историјској рефлексији Санде Марјановић. У томе се налазе, по мом мишљењу, највећи недостаци Програма о коме расправљамо.

9. Иако је *Модел А* добар програм, прихватио га је мали број васпитача, вероватно и стога што експлицитно излаже личне, субјективне предуслове

за рад оних који желе њиме да се руководе. Они који тврде да не постоје објективни услови за примену *Модела А* никад у такве „објективне" услове за његову реализацију не сврставају систем вредности и особине личности васпитача. Објективно постојање унутрашњих отпора прикрива се позивањем на спољашње сметње.

У одељку *Улоīа васпиīача као истраживача* јасно се разликују објективне и субјективне претпоставке у раду васпитача. С обзиром на то да они током школовања нису стекли довољно сазнања и искуства из методологије истраживања, „за почетак, довољна је и анализа микропедагошких ситуација сопствене праксе уз *искрену* и *поштену* (подв. И. Г.) размену са колегама и родитељима" (ООПП)

10. Иако се у Програму изричито не дефинише „заједничко живљење", пред васпитаче се поставља налог да вртић треба то да постане, јер према *Моделу А* јесте „место живљења деце" (с. 28). Тешко је замислити програм који би до краја описао и нормирао живот у вртићу. Вероватно би нормирање и прописивање представљало препреку за аутентично и смислено живљење.

Из данашње перспективе могли бисмо рећи да је концепција друштвеног васпитања професорке Марјановић, која подразумева аутентично живљење, не само у вртићу него и у глобалном друштву – утопија у правом и најбољем смислу те речи. Нама остаје да концепт друштвеног васпитања преиспитујемо имајући у виду искуства постмодерног друштва и глобализације, те да трагамо за могућностима аутентичног друштвеног васпитања данас и овде. Наравно, ништа мање плодно не би било преиспитивање друштвених услова у којима деца одрастају са становишта концепције друштвеног васпитања. Без обзира на утопијске димензије поменуте концепције, она ће остати актуелна и подстицајна у сваком времену.

Шта би могла бити алтернатива посвећенима образовању и бризи о деци? Можда делање за установу која би представљала извесну хуманистичку оазу, педагошку комуну, или оно што се у немачкој назива Paedagogische Provinz. Можда би се у овакву васпитно-образовну институцију могла уврстити и школа у Самерхилу.

У настојању да преображавају децу, родитеље и васпитаче сходно хуманистичким идеалима образовања, са сличним проблемима суочавају се, такође, Монтесори и валдорфски вртићи и школе распрострањени широм света.

11. Зашто се *Модел А* сматра тежим програмом, зашто га је прихватио мањи број васпитача? Један од разлога је, свакако, што то и није програм у уобичајеном смислу речи, јер се од васпитача не очекује да преносе, предају деци прописане садржаје и вредности. *Модел А* очекује не само да васпитач организује живот са децом, него и да учествује у том правом, аутентичном и смисленом животу са децом и њиховим родитељима.

12. У настојању да тумачимо и развијамо начела и норме формулисане у *Моделу А*, налазимо се пред старом дилемом: да ли се усмерити на реконструкцију и објашњавање теоријских и философских консеквенци или на конкретизацију организационо практичних упутстава за доследно и успешно сведочење аутентичног и смисленог живљења?

Контекст живота у *Моделу А*

1. „Васпитач користи животне ситуације као прилике за учење" (с. 62).

2. „Рефлексивна пракса није само особина васпитача као појединца већ одлика програма у целини... Може се рећи да она представља и више од одлика самог програма: одлику начина живота појединца и заједнице, односно врсту културе" (с. 40). (Упор. „Култура као начин живота" – Драган Коковић).

3. Пружити прилику детету „да учи у различитим животним ситуацијама и у контактима са људима различитих способности, умећа, професија" (с. 72).

4. „Да би био место пуновредног (подв. И. Г., израз А. Марјановић) живљења, сада и овде, дечји вртић треба да буде отворен према породици и локалној средини, односно дечијим искуствима изван самог вртића. То подразумева не само слободан приступ родитељима и другим одраслима у установу, могућност да директно учествују у њеном животу, већ и смисаоно повезивање и прожимање животних садржаја у те три средине" (с. 72).

5. „Овај програм има функцију да пружи детету и његовој породици стручну подршку за конструктивно превладавање неколико развојних (животних) социо-емоционалних промена. Међу тим променама су најделикатније оне које се тичу одвајања и нових везивања... Васпитачи морају бити посебно осетљиви на различита животна искуства деце, нарочито када постоје значајне разлике између породичне и културне институције" (с. 72).

6. Форме непосредног укључивања родитеља у васпитни процес могу бити: природне, животне ситуације у вртићу...(с. 73).

Модел А о квалитету живота деце

• „Улога васпитача је да ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце..." (с. 22).

• „Предшколски програм доприноси подизању општег квалитета живљења..." (с. 23).

• Програм „реализује право појединца да одлучује о квалитету живљења своје породице" (с. 23).

• „Какав квалитет одрастања деца заслужују и шта је потребно урадити да би се то остварило?” (с. 22).

• Родитељи „заједно са васпитачима брину и одлучују о квалитету живота своје деце” (с. 24).

• „Васпитачи и стручни сарадници имају пресудну улогу у остваривању квалитетне сарадње са породицом” (с. 24).

• Од квалитета отворености предшколске установе зависиће.. квалитет сарадње са школом (с. 24–25).

„Живот” и „живљење” у *Моделу А*

У Програму се заједничко живљење деце и одраслих посматра са становишта аутентичних потреба и развојних могућности детета.

Родитељи „живе са својом децом од самог рођења...” Они „први упућују своју децу у то како да постану део заједнице и да се укључе у друштво” (с. 23). Васпитачи би требало родитељима да презентују савете за поједине животне ситуације типичне за малу децу (с. 34).

Заједничко живљење се остварује и учешћем родитеља у организацији живота и заједничког дружења деце и родитеља... (с. 24). Потребно је, такође, информисати родитеље о томе *како деца живе* (подв. И. Г.) у предшколској установи (с. 24). Један од облика сарадње с породицом је и заједничко живљење (с. 23–24).

На раном узрасту установа доприноси стицању животних навика (с. 31). Међу начелима васпитно-образовног рада истакнуто је и „начело животности”, које „упућује на уважавање животног искуства детета и отварање установе према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих” (с. 29).

У изворе садржаја и активности рада са децом убраја се и непосредни практични живот који децу окружује (с. 30). Да би васпитач очувао потенцијале дечје игре, препоручује се „уочавање животног искуства детета” (с. 37).

Васпитач остварује један од својих примарних задатака мењањем институције у отворен систем васпитања, и тако реализује „концепцију васпитања као хуману и стваралачку, правећи од предшколске установе *место живљења за децу* (подв. И. Г.), стављајући дечје проблеме у жижу васпитног поступка...” (с. 37). Напокон, „васпитачи и учитељи морају бити уверени да су родитељи интегрални део образовног програма”, у том смислу што учествују у решавању реалних животних проблема деце и родитеља (с. 25). Дакле, „одрасли у овом програму нису лица од којих се очекује да буду пасивни посматрачи и спонзори. Они треба да активно учествују у васпитању деце ...

равноправно са децом и васпитачима одлучују о свим виталним квалитетима живљења мале деце" (с. 37).

Аутентичност, вештина и живот

У одељку о социоемоционалном развоју образлаже се значај интеракције, заједничког живљења и људског односа, као најважнијег формативног чиниоца. Пошто се то сазнање имало у виду током прављења програма, разматрања о васпитању су могла још више да буду маргинализована. „Будући да се значајан део онога што ће касније бити унутрашња својства личности прво јавља као *однос међу људима* (подв. (И. Г.), деци је неопходно пружити разноврсне прилике за грађење широког репертоара социјалних односа..." (с. 62). После овакве тврдње зачуђује што се поједини аспекти „социјалних односа" у продужетку, у три пасуса, именују четири пута – „вештином".

На овом месту постоје добри разлози да се укаже на технолошки проблем професионализације васпитања, па и педагогизације детињства. На опасност „педагогизације (додуше само „претеране"!) дечје игре" указује се на странама 36 и 38.

У Програму се тврди да дете у оквиру социоемоционалног развоја „развија *вештине* (подв. И. Г.) решавања социјалних проблема". Капацитете за стицање социјалних вештина дете прво развија у оквиру дијаде с родитељем; интеграцијом разнородних социоемоционалних искустава шири се репертоар дететових социоемоционалних вештина. Такође, деца граде вештине процењивања свог делања и делања других.

У продужетку, на следећој страни, каже се да „стичу вештине за грађење конструктивних односа с другом децом и одраслима и развијање пријатељства" (с. 63).

Нису, међутим, примећене замке професионализације и рационализације људских односа (М. Вебер), а било је повода за таква упозорења и на другим местима, нпр., када се деци препоручује „учење комуникативних вештина и решавање проблема", изграђивање „социјалне вештине неопходне за сналажење деце у друштву". Рачуна се, такође, са „професионалном вештином васпитача" приликом организовања сусрета деце и родитеља (с. 31).

Шта је недоречено у Програму у вези са односом учења, васпитања и заједничког живљења у вртићу? Показано је на више места да тај живот треба да је „пуновредан", да садржи сасвим одређене „квалитете". Међутим, подразумева се да ће друштвене односе у окружењу вртића, односе одраслих и деце, уколико нису усаглашени с начелима Програма, васпитач својом посвећеношћу и професионалним умећем – преображавати, усаглашавати с партнерским, равноправним односима у предшколској установи.

Када је професорка Марјановић пре три деценије уобличавала концепцију друштвеног васпитања, хуманисти и марксисти у то време су подразумевали да постоји могућност прогресивне измене глобалног друштва. На таквим претпоставкама су конципиране Основе програма 1975. Доминантна социјална мисао данас је окренута опстанку друштва, такозваном *одрживом развоју*, јер се увећавају ризици и апокалиптичне претње.

Друштвена ситуација данас, у односу на ону пре три деценије, сасвим је другачија. Данас ми нисмо у могућности да садржински и вредносно одредимо заједничко живљење. У Основама програма из 1975, према професорки Марјановић, задаци васпитања у области друштвеног и моралног развоја су да „подржи, развије и култивише прве покушаје деце да дубље разумеју и објасне основне манифестације људског живљења, односно њихову природну потребу да себе виде и доживе у склопу наше шире друштвене стварности, њене прошлости, садашњости и будућности. У том смислу, задатак је предшколског васпитања да помогне детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, пâтос живљења" (1975; 366).

Да ли би Санда Марјановић данас на овакав начин тумачила „природне потребе" деце и из њих изводила одговарајуће задатке предшколског васпитања?

„Заједничко живљење" у *Моделу А* не садржи вредносно одређење јер у постмодерном плурализму нема сагласности око вредносног става према „нашој друштвеној стварности", нити животу самом.

Данас поготову, илузорно је очекивати од васпитача да сведоче у вртићу – „пâтос живљења". Или су, ипак, поједини вртићи једине установе у којима је тако нешто могуће?

Не може се, такође, пореći да се у *Моделу А* велича живот и заједничко живљење више него у било ком програму или расправи о васпитању. Нама остаје да истражујемо филозофски и постпедагошки смисао и значење тог уздизања живота. Стицање дубљег увида у однос васпитања и заједничког живљења представља обавезу свих који настоје да мисле и делају сходно овом Програму, односно, на трагу Санде Марјановић, која је с Бетелхајмом тврдила: „Данас, као и у минулим временима, најважнији, а уједно најтежи задатак у одгоју детета јесте – помоћи му да нађе смисао живота" (1979; 17).

У тексту који следи биће показано у каквом значењу се користи реч „смисао" у *Моделу А*. Међутим, остаје задатак да се у вези са уздизањем живота трага у програму за тумачењем смисла живота. Одговор на то питање је од велике важности како за васпитаче, тако и за родитеље и саму децу.

Данас се све ређе јавља потреба за размишљањем о смислу постојања, а ретки су и појединци спремни да сведоче смисао живота јер су избледели искуство и доживљај себе у склопу „прошлости, садашњости и будућности... наше друштвене стварности". Такође, васпитач који нема доживљај „вред-

ности и лепоте људи и њиховог рада, пâтос живљења", тешко ће умети да помогне детету да то доживи и изрази на свој начин.

Ово су кључна питања образовања васпитача и заједничког живљења у предшколској установи. Одговори Санде Марјановић на та питања за нас су и данас актуелни. Без одређења према тим одговорима не можемо данас адекватно умно и креативно делати.

„Аутентичност" у Програму

Појам „аутентичног" је у ери постмодерне постао пежоративан (Б. Пејић, 2008).

Услови за самосвојну, оригиналну и праву активност деце јесу „да свака група има свој особени план, другачије уређену собу и *аутентичан* (подв. И. Г.) карактер активности" (с. 20).

Програм је аутентичан уколико се прави „на нивоу сваке васпитне групе" (с. 62), то јест, „код програма отвореног типа, садржаји су договорни и креирају се за сваку групу деце и родитеља на аутентичан начин" (с. 32). Отворени програми поштују аутентичне вредности породице и локалне заједнице (с. 21). Такође, „партнерски односи у васпитању значе ... (и) аутентичност" (с. 35).

У програму се предлажу и психолошке активности које омогућују деци да остваре аутентичност (с. 31). Потребно је обезбедити услове да она „на слободан и аутентичан начин користе све просторе и материјале" (с. 34). Из повезаности интересовања и аутентичности, изводи се радикална практична сугестија: „Уколико је пак *интересовање* (подв. И. Г.) за нешто аутентично, деца могу сатима, па и месецима да се баве једном проблематиком" (с. 34).

Игра даје „мишљењу и понашању предшколског детета посебну аутентичност и важност" (с. 36). Ипак, потребно је да васпитач постане „чувар аутентичности дечје игре", да „штити игру од претеране (само „претеране"!) педагогизације...", узима „одређене улоге које не нарушавају аутентичност дечје игре" (с. 38). У вези са игром је, такође, очекивање да деца стекну „елементарно познавање и разумевање аутентичног народног мелоса..." (с. 70).

Из наведених цитата може се уочити да је појам „аутентичност" схваћен врло широко, и да без обзира на његову неодређеност садржи плодне могућности за квалитативну, дубинску социјално-психолошку анализу која може помоћи разумевању могућности самопотврђивања деце и васпитача.

Значење речи „смисаоно” у Моделу А

Прво полазиште *Модела А* је отвореност, што „подразумева пре свега да предшколска установа буде место смисаоног живљења за децу...”. Да би то постала, „она треба да буде отворена према породици и локалној средини, односно, дечјим искуствима изван самог вртића. То подразумева не само слободан приступ родитељима и другим одраслима у васпитну установу и могућност да директно учествују у њеном животу, већ и *смисаоно* (подв. И. Г.) повезивање и прожимање животних садржаја у те три средине...”

Што се организације простора и времена тиче, „отворени систем васпитања не одликују одређена, униформна решења, већ начин на који се до тих решења долази и разлози који њима руководе. Пре свега, то су договор и планирање који полазе од конкретних услова процењивања потреба и могућности деце, а са основним циљем да се створе услови за *смисаоно живљење* (подв. И. Г.) и прилике за развој и учење све деце” (с. 18).

Значи, уколико предшколска установа ствара прилике за развој и учење све деце, у њој постоје услови за *смисаоно живљење*, односно, учећи и развијајући се, деца смисаоно живе.

Васпитач треба да се „смисаоно приближи особеностима деце која у групи бораве” (с. 19) – треба да дође до смисленог планирања васпитних интервенција (с. 32). Уопштено говорећи, аутентичност и смисленост истичу се у *Моделу А* као показатељи и критеријуми правог заједничког живљења у предшколској установи.

„Учење има сопствену, унутрашњу мотивацију, оно је вођено и покренуто личним смислом, потребама и интересовањима” (с. 20). „Дете усваја и учи оне садржаје који за њега имају смисао...” (с. 29), „учи када има лични разлог за учење, када учење за њега има смисао” (с. 62). Такође, садржај који за саму породицу и децу има *више смисла* (подв. И. Г.) сматра се квалитетнијим (с. 30). Теме се „током реализације развијају, додатно дефинишу и одвијају у правцу који је *смисаон за децу*” (подв. И. Г.: 43).

Мерило аутентичности заједничког живљења у предшколској установи је у дететовом доживљају смислености живота, игре, учења и других активности, јер је процес образовања организован сходно потребама и интересовањима деце, а вртић пројектован по мери детета. Индиректно се наговештава или подразумева да се у заједничком живљењу деце и одраслих морају на смислен начин укључивати и васпитачи и родитељи, такво живљење и за њих мора бити смисаоно.

Пре него „квалитет”, одредница правог и пуновредног живљења је смисаоност. У времену нихилизма, међутим, живот је обесмишљен...

Санда Марјановић о трагању за смислом живота

Професорка Марјановић сматра да је „главни проблем и неодложна потреба наше епохе: да се дефинише цивилизација, друштво у коме би могао да се развија *живот пун смисла*...” (подв. И. Г. „Предшколско дете”, 1979/1–2). „Дефинисати друштво” овде значи: „мењати постојеће”, пројектовати и стварати ново друштво у коме би било могуће смислено живљење.

Није педагошко питање: „У коју сврху треба да се култивише стваралачки потенцијал у деци?” Али како ће оно бити решено „зависи од друштвеног устројства, односно вредности на којима друштво почива и којима стреми. Стваралаштво као начело обликовања личности за живот пун смисла могућно би било остварити једино у друштву у коме би егзистенција била у функцији остваривања најдубљих људских вредности...”

„Темељно је питање ... да ли је укупан живот у функцији продукције или је продукција у функцији хуманизације живота” (Марјановић, 1987; 170).

Прагматично схватање стваралаштва (и образовања) „затвара педагошку теорију у уске оквире образовне технологије (Заједничким живљењем у *Моделу А* превазилази се ова опасност), док хуманистички приступ захтева да се педагошка теорија формулише као критичка теорија друштва” (Марјановић, 1979; 6).

У *Моделу А* се тек наслућује становиште критичке теорије друштва, чији мотиви су препознатљиви у филозофији васпитања коју је развијала професорка Марјановић: „На васпитање се више не би могло гледати као на епифеномен, већ би се морало убрајати у основне покретаче друштвеног и културног напретка” (исто, с. 6). Дубље и целовитије разумевање дечјег света и околности које су неопходне за пуновредно живљење професорка Марјановић је показала истражујући игру и културу. „Прави импулси ... за јављање симболичке игре долазе од културе и од степена у коме су деца на један, за њих смисаон начин у њу уплетена” („Предшколско дете”, 1979/1–2; 26).

Санда Марјановић је своје схватање о могућностима смисленог живљења деце данас најпотпуније развила истражујући традиционалне игре и културу: „Традиционалне игре које живе у дечјој свакодневници и заједно са усменим дечјим творевинама чине јединствен дечји фолклор конститутивни су чинилац актуелног дечјег друштвеног живота” (1985; 250).

То значи да је игра „посебно значајна за успостављање актуелног друштвеног живота деце. Међутим, дечје друштво и друштвеност, као ствар од прворазредног значаја за развој, не егзистирају у педагошком видокругу, сем сведено на индукцију идеалних образаца међусобне интеракције. Предшколске установе су све више опседнуте образовањем, развојем когнитивних функција и припремањем добрих будућих ђака. А то је један од разлога што је дечја игра у предшколским установама кржљави и што су из ње готово потпуно нестале традиционалне игре” (исто, с. 253).

Овде је тек наговештен проблем и постигнуће од далекосежног значаја које мора да има у виду сваки програм усмерен на аутентично живљење деце, а то је изграђивање заједнице у предшколској установи. „Неговати дечје јавно мњење значи настојати да се из случајно насталог скупа деце развије *заједница* (подв. И. Г.) са својим обрасцима узајамности, понашања, доживљаја, игара, обавеза, сарадње и отвореним односом према свету... Али исто тако дечји вртић неминовно мора да представља заједницу деце и одраслих, а то значи темељно другачије замислити и остварити односе између одраслих у дечјем вртићу и деце, као и одраслих међусобно. Модел дечјег вртића требало би за своју парадигму да узме партнерски однос између свих појединаца који чине предшколску установу" (исто, с. 31).

Ваљало би обавити компаративну анализу схватања односа деце и одраслих као „заједнице са својим обрасцима узајамности" и схватања односа у *Моделу А*, где поред заједничког живљења важну улогу има „вештина комуницирања", чиме се отвара проблем „образовне технологије".

Тумачења дететове „борбе за смисао"

Одговор аутора „Значења бајки" на проблем смисла живота подстицајан је за наше разматрање и може се сматрати компатибилним овде изнетим закључцима професорке Марјановић. Резултати до којих су ови аутори дошли анализом бајки, односно, дечје игре и стваралаштва, незаобилазни су у сваком трагању за могућностима аутентичног и смисленог живљења у вртићу. Бетелхајмова реконструкција дечје „борбе за смисао" је филозофски и општељудски релевантна.

Васпитач који воли и разуме бајке, радо се укључује у дечју игру и стваралаштво, допринеће дететовој потрази за смислом чак и ако је окупиран постмодерним недокучивим одговорима на питање: „Има ли живот смисла?"

„Детету је, докле год није сигурно да ће га његова непосредна, људска околина заштитити, потребно да верује како више силе, какав је анђео чувар, бдију над њим, и да су свет и његово место у свету од превасходног значаја...

Све док су родитељи до краја веровали да су библијске приче решиле загонетку нашег постојања и његове сврхе, било је лако постићи да се дете осећа сигурним. Сматрало се да Библија садржи одговоре на сва неодложна питања; Библија је човеку казивала све што му је неопходно да зна како би схватио свет, начин његовог постанка и начин понашања у њему...

Стари и Нови завет, и житија светаца, мада пружају одговоре на кључна питања о томе како водити добар живот, нису нудила решења за проблеме што их постављају тамне стране наше личности..." (Бетелхајм, 1979; 66).

Иако су бајке све мање присутне у животу савременог детета, управо њему су још потребније него деци пре више векова. „Данас деца више не

одрастају унутар безбедности шире породице или добро интегрисане заједнице. Стога је, чак и више но у време када су бајке измишљене, важно пружити детету слике јунака који сасвим сами морају да изађу у свет и који, мада првобитно неупућени у коначне ствари, налазе безбедна места у свету тако што с дубоким унутрашњим поуздањем следе свој исправни пут...

Чак и више но у прошлости, детету је данас потребно охрабрење што га нуди слика осамљеног човека који је ипак кадар да оствари осмишљене и плодоносне односе са светом око себе" (исто, с. 26).

Како данас следити Бетелхајмову дубоку антрополошку анализу улоге бајки у суочавању детета са светом ако све околности током одрастања одвлаче децу од бајки, а још више од правих егзистенцијалних дилема на које оне нуде универзалне одговоре. Да ли се данас, макар на несвесном плану, деца суочавају са вечношћу на начин како нас обавештавају бајке? Може ли се на задовољавајући начин одговорити на проблем смисла а да се не суочимо са вечношћу?

Тумачећи поуке и поруке бајки, Бетелхајм пише: „Оне се непосредно баве егзистенцијалним стрепњама и дилемама: потребом да човек буде вољен и страхом да га сматрају безвредним; љубављу према животу и страхом од смрти... На пример, бајке постављају дилему у жељи да се вечно живи тиме што се понекад окончавају речима: 'Ако нису умрли, још су живи'. Други завршетак – 'И довека су срећно живели' – ни за тренутак не обмањује дете да је вечни живот могућ. Али назначује оно што једино може ублажити болност уских граница нашег животног века на овој земљи: успостављање истински задовољавајуће везе са другим... И једино то може одагнати страх од смрти" (Бетелхајм, 1979: 25).

Модел А посматра целокупну организацију васпитно-образовне делатности и живот у вртићу са становишта интеракције и партнерских односа деце и одраслих. Професорка Марјановић је у више својих радова образлагала тврдњу: „Васпитање је сусрет између детета и одраслог човека. Квалитет тог сусрета је... формативни чинилац..." („Предшколско дете", 1979/1–2: 31).

Подстицајно за нашу расправу о могућности аутентичног и смисленог живљења у вртићу јесте Бетелхајмово откриће да бајке садрже одговоре на егзистенцијалне дилеме и наше деце, нуде путеве за суочавање с њима: „Ако је човек нашао истинску зрелу љубав, такође нам вели бајка, нема потребе да жели вечни живот" (1979; 25).

Ни у *Моделу А* ни у студијама Санде Марјановић нема говора о љубави и вечности. Поменуто Бетелхајмово запажање је подстицајно како за хришћанско, тако и за хуманистичко истраживање, што је показала наша професорка у студији *Стваралаштво, игра и васпитање предшколске деце*: „Симболичка игра је целином окренута према животној ситуацији детета и интимном доживљају себе међу људима. Она је у функцији дечјих настојања да нађу смисао сопственог живота и живота уопште: 'Ако верујемо да не живимо само

од тренутка до тренутка, већ да смо уистину свесни свога постојања, онда је наша највећа потреба и највеће постигнуће – налажење смисла нашега живота'" (Бетелхајм, према: Марјановић, 1979/1–2; 21).

Санда Марјановић прихвата Бетелхајмово уверење да је „наша највећа потреба ... налажење смисла нашега живота" и образлаже ову тврдњу на следећи начин: „Дете не трага за смислом живота према унапред донетој одлуци и плану. Али оно, ма колико било мало и незрело, јесте људско биће, обдарено способношћу да поставља питања животу и судбини: Ко сам ја? Ко су други? Шта је праведно? Шта је дозвољено? Шта је могуће? Шта је рођење? Шта је љубав? Шта је смрт?... Дете, као и сви људи, побеђује збуњеност пред животним дилемама поретком који уноси међу ствари.

Замишљање искуства, измишљање могућих облика живота, разобличавање и уобличавање скривених значења ствари – то је велики посао који дете обавља у симболичкој игри. Симболичке игре су дечје маштарије, испредене из животне грађе и доживљаја живота, средствима које оно само ствара под утицајем свих оних симболичких система које су људи у историји прошли да би забележили своје искуство" (Марјановић, исто).

И Б. Бетелхајм и А. Марјановић не описују и не дефинишу смисао, не одређују га садржински. Смисао није схваћен као стање ни као полазиште, него као циљ, тежња да се успостави однос према целини света. Виђен је као релациони и динамички појам. Значај онога што су ови аутори написали о смислу живота је у томе што они говоре о стварном стању ствари, откривају могућности да се трага за правим, аутентичним смислом живота.

У *Моделу А* полази се од сазнања о кризи професионалне васпитно-образовне делатности, па стога и није понуђен васпитно-образовни програм него програм аутентичног и смисленог живљења. Ово је прва ствар коју треба да има на уму свако пре но што узме да чита *Модел А*.

Да ли је данашња ситуација институционалног васпитања битно друкчија у односу на ону из 80-тих година? Знамо ли ми више, располажемо ли новим могућностима у формулисању теорије образовања и концепције друштвеног васпитања у односу на оне којима је располагала професорка Марјановић?

Васпитачи, који су одабрали *Модел А* нашли су се пред једним сасвим новим професионалним и животним задатком, друкчијим од свих досадашњих: од њих се не очекује да „реализују" програм за који су се определили, него да у вртићу аутентично и смислено живе са децом и њиховим родитељима.

Аутентично (смислено) живљење и традиционална култура

У Моделу А, на више места, предвиђају се различити елементи традиционалне културе, рачуна се с различитим искуствима и активностима које ће посредовати у народној култури у вртићу.

У изворе садржаја и активности рада са децом убрајају се традиција и „садржаји који потичу од сусрета са различитим обичајима, фолклором, историјом, религијском структуром, институцијама које постоје у нашем друштву, начинима обележавања значајних датума за дете, породицу, васпитну групу, заједницу".

Потом се каже да су за живот и учење у установи важне и „активности најразличитијег типа", у које се убрајају и активности везане за традицију и сусрет деце с културним добрима. Оне се односе на „сусрет деце са најбољим тековинама које њихова култура нуди за предшколски узраст: дечје књиге, филмови, бајке, народне приче, музика, народна традиција различитих културних групација, различите дечје традиционалне игре, ... народни обичаји и ритуали".

Добро је што се у Програму традиционална култура посматра у склопу укупне културе и живота у вртићу и друштву. Иако потиснута и на издисају, традиционална народна култура је и даље незаменљив извор искустава и сазнања, право врело духовног развоја и здравља. Такође, она је поуздан чувар дететове слободе и аутентичности пред изазовима стихије савремености (Михаило Ђурић, 1972).

У оквиру Припремног предшколског програма препоручују се, за социоемоционални развој, садржаји неопходни за разумевање социјалних појава: „опажање, упознавање и прихватање култура и плурализма култура у породици, групи и заједници, традиције, обичаји, вредности, симболи, празници и слично" (с. 63).

Да би се подстицао сазнајни развој детета, предлаже се коришћење народних умотворина (с. 65).

Припремни програм за Музичко васпитање предвиђа: „Најелементарније познавање музике као културног феномена, музичке традиције и дела савремене музичке уметности, посебно нашег народа..." (с. 69). Препоручује се, потом, слушање различитих музичких жанрова, па и традиционалне и етничке музике.

Следе конкретнији предлози: „Елементарно познавање и разумевање аутентичног народног мелоса и хорског стваралаштва (музике која их прати, покрета, старих народних инструмената, неких обичаја и података везаних за крај у којем деца одрастају и шире) уз мотиве за њихово даље упознавање, сакупљање, чување и популарисање" (с. 70).

Наведени садржаји и активности из домена традиционалне културе и игара у раду са децом називају се негде и народна педагогија. Она је, у нашем

случају, схваћена као подстицај за аутентично (смислено) живљење у вртићу. Указаћемо на приступ и аргументе у објашњавању улоге и значаја традиционалних игара у животу деце данас у истраживању професорке Марјановић (1985).

За данашњу расправу може бити плодно полазиште о деци и игри као универзалним категоријама. „Деца су по природи, за разлику од одраслих и независно од друштвених околности, ољуђена, креативна, маштовита и сама себи довољна, а игра је једина форма у којој ове одлике могу слободно да се изразе" (1985). Међутим, „у наше време игра више не припада подједнако деци и одраслима ... Игра је сегрегирана у оквире детињства... То значи да је потиснута на маргине живота и у стварности третирана као детињарија..."

Институционализација васпитања мале деце битно је изменила услове за играње. Пре свега, она је раздвојила животни простор и простор за игру, па је тако природни и присни амбијент неопходан за игру замењен официјалним, који већина мале деце доживљава као неку врсту „радног места" (1985).

Овде би требало поновити и следеће закључке: Из предшколских установа су готово нестале традиционалне игре. Сличне тенденције јављају се и у игри деце ван институција. „И ту смо сведоци последица све већег животног растојања између деце и одраслих, и ту се подваја животни и игровни простор..." Посебно је потребно упозорити на потчињавање игре деловању масмедија, „што је и формом, а нарочито садржајем везује за измишљени свет..."

Многе традиционалне игре нестају из репертоара играња, а игра је све једноличнија (исто, с. 253).

То су нека сазнања из студије Санде Марјановић *Теоријско-методолошка питања у пројекту „Антологија традиционалних игара*" која указују на значај неговања традиционалне културе у предшколској установи, односно на могућности и сврху коришћења народне педагогије у реализацији једног од највећих задатака у одгоју детета: „помоћи му да нађе смисао живота" (Бетелхајм, 1979; 17).

Питања и дилеме

„Толико смо се одвикли (од живота) да према 'правом животу' осећамо често извесну одвратност и зато и не можемо поднети када нас нешто подсети на живот."
Фјодор Михајлович Достојевски *(Записи из подземља)*

Да ли су овде исписани коментари и тумачења *Модела А* сагласни са идејом и намерама састављача програма?

Ми полазимо од претпоставке да родитељи и други одрасли стварно имају потребу да живе са децом у вртићу, да је то најбоље и највредније што

могу учинити за себе и своју децу. Међутим, они одбијају или напросто не могу да прихвате такав облик живљења. На срећу, још има ретких појединаца који су спремни на заједничко живљење са децом. Управо на тој спремности одраслих изграђена је концепција друштвеног, отвореног васпитања.

Живот у вртићу биће плодоносан уколико је друкчији од доминантних облика живљења сагласних са владајућим системом вредности. Уколико је живљење у вртићу смислено и аутентично, нужно ће се супротставити отуђеном и извитопереном животу у породици и глобалном друштву. Тако ће предшколска установа постати центар који ће унапређивати укупни живот у свом окружењу.

Оно што професорка Марјановић разуме као идеал и могућност *Модел А* пред нас поставља као норму коју је потребно остварити. Пре више од две деценије професорка је поставила питање: „Како преобразити дечји вртић од установе за подучавање у место живљења деце"? („Предшколско дете", 1987/1–4; 26).

Дакле, васпитање (подучавање) више није делатно, не даје очекиване резултате. Уколико желимо да решимо проблеме васпитача, деце, родитеља и друштва, треба да преобразимо предшколске установе од васпитно-образовних установа у „места живљења деце". Како овај „преображај" извести и како ће изгледати „преображене" васпитачице, преображени вртићи, породице и друштво – представља врло озбиљно питање. Негде се каже да је „живљење" „природан процес", док „реализација програма" представља вештачку ситуацију. Значи „заједничко живљење" боље је од „васпитања".

У том смислу *Модел А* представља пројекат друштвеног васпитања који инаугурише аутентично смисаоно живљење васпитача, деце и родитеља, чиме се, заправо, превазилази потреба за „подучавањем" (васпитањем). Ипак, и поред тога, да бисмо до краја стварно знали шта радимо и шта се дешава у вртићима, морамо поставити питање: „постоје ли услови (могућности) за аутентично образовање и васпитање предшколске деце данас?"

Ваља поновити инструкцију из *Модела А* која у извесном смислу помаже да превазиђемо замке пред којима се васпитачи неминовно нађу: „Нисмо добро кренули уколико се припремимо у вртићу да 'реализујемо програм', него треба да се договоримо са децом и њиховим родитељима како да организујемо заједнички живот у данима и годинама који су пред нама".

Post scriptum

Аутентично и смислено живљење у вртићу могуће је само уколико се игром и стваралаштвом изграђује заједница. Социјалистички интернационализам и глобалистичка идеологија изневерили су стремљења ка универзалним вредностима. „Нама треба нови интернационализам" (Јирген Елзесер, 2009).

Ни сами аутори *Модела А* не инсистирају на далекосежним теоријским и практичним консеквенцама захтева за заједничко живљење у вртићу. Остао је недоречен друштвено-историјски контекст захтева за организацију заједничког живота, као и начела отворености. У *Основама програма* из 1975. јасно су назначене друштвено-историјске консеквенце и могућности трансформације друштвених односа, као претпоставки за реализацију аутентичног, друштвеног (отвореног) васпитања. Да ли је реално очекивање у *Моделу А*, па и у радовима Санде Марјановић, да ће заједничка игра деце и одраслих и отворено васпитање довести до превазилажења деконтекстуализације васпитања? Професорка Марјановић изричито тврди да је за реализацију концепције друштвеног васпитања неопходна темељна трансформација постојећег друштвеног система, као и система вредности у коме се производња материјалних добара више цени од подизања деце. Таква, изопачена хијерархија вредности данас је још распрострањенија.

Током последњих месеци трагао сам са студентима у Новом Саду и Лепосавићу за реалним могућностима заједничког и смисленог живљења у вртићу и схватио да тај циљ представља особено духовно стремљење, које се може разумети и као средство којим се превазилазе отуђеност институционог образовања, педагогизација и деконтекстуализација васпитања. Ова могућност успостављања истинског друштвеног васпитања, односно заједничког живљења без васпитања, тек је наговештена у *Моделу А* и радовима Санде Марјановић.

Литература

1. Богојевић, С., *Стилови васпитања*, Ф. Ф., Бањалука, 2002.
2. Марјановић, А., *Основе програма васпитнообразовне делатности...*, „Просветни гласник”, бр. 5–6, Београд, 1975.
3. Марјановић, А., *Стваралаштво, игра и васпитање предшколске деце*, „Предшколско дете”, бр. 1–2, Београд, 1979.
4. Марјановић, А., *Теоријско-методолошка питања у пројекту „Антологије традиционалних игара*”, „Предшколско дете”, бр. 4, Београд, 1985.
5. Марјановић, А., *Изабране расправе и чланци*, „Предшколско дете” бр. 1–4, Београд, 1987.
6. Опште основе предшколског програма – *Модел А*, „Просветни преглед”, Београд, 2006.
7. Ћосић, Д., *Време змија – Мали светски рат против Србије*, Пишчеви записи 1999–2000; Београд, 2008.
8. Шонебек, Ф.Х., *Породица без васпитања*, „Креативно васпитање”, бр. 3, Београд, 1998.

9. Шонебек, Ф.Х., „Комуникација са децом у доба постмодерне”, у: *Развијање комуникационих компетенција* ..., Педагошки факултет, Јагодина, 2006.

Резиме

Објављивање *Општих основа предшколског програма – Модела А* био је повод да у Новом Саду организујемо два стручна скупа, истражујући на првом месту проблеме и неке димензије појава из наслова скупа и овог рада. Овог аутора је посебно занимало зашто се придавала толика важност заједничком живљењу у новом програму, а једва помињала васпитно-образовна делатност.

Кључне речи: заједничко, смислено живљење; нови односи; улога игре; друштвени (отворени) вртић.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Рефлексивна пракса представља „одлику начина живота," „врсту културе". *Објасните.*

2. *Шта представља „смисаоно повезивање и прожимање животних садржаја" из вртића, породице и друштвене средине?*

3. *Шта васпитач треба и може да чини како би дете конструктивно превладало и најделикатније животне промене као што су „одвајања и нова везивања"?*

4. У програму се заједничко живљење деце и одраслих посматра са становишта аутентичних, правих потреба и развојних могућности детета. *Шта то значи?*

5. *Шта је недоречено у Програму у вези са односом начела живљења у вртићу и друштвеном окружењу? Какво је Ваше мишљење о организовању живота у вртићу и друштвеној заједници на јединственим начелима? Кад је о односима деце и одраслих реч, које је начело (полазиште) од суштинског значаја?*

6. *Шта мислите о овој сугестији из Модела А: Деца треба да стекну „елементарно познавање и разумевање аутентичног народног мелоса"? Како ће деца заволети народне песме ако их не чују ни од мајке ни од васпитачице?* И на Косову (околина Лепосавића), док чекају родитеље, да прекрате време, деца слушају „Гангам стајл". *Шта да се ради*?!

7. *Може ли се на задовољавајући начин одговорити на проблем смисла, а да се не суочимо с вечношћу*? Да ли сте о овоме размишљали? Хришћански одговор на ово питање је познат. *Да ли је могуће на проблем смисла и вечности одговорити мимо хришћанског искуства и учења?*

8. Слажете ли се с Бетелхајмом да бајка „назначује оно што једино може ублажити болност уских граница нашег животног века на овој Земљи: успостављање истински задовољавајуће везе са другим?" Заиста, постоји ли нешто животније од „истински задовољавајуће везе са другим"? *Сетите се својих животних путања и живота својих ближњих, проверите ову тезу искусног психоаналитичара...*

9. Провокативно је Бетелхајмово схватање како за хришћанску тако и хуманистичку педагогију: „Ако је човек нашао истинску зрелу љубав ... нема потребе да жели вечни живот" (1979). *Да ли „вечни живот" представља мотив и потребу и хуманистичког, не само хришћанског стремљења?*

10. Далекосежне непожељне последице у развоју деце настају због „све већег животног растојања између деце и одраслих", као и услед подвајања животног простора и простора за игру (Марјановић,1985). *Које су то последице? Како их ублажити?*

11. Уколико је живљење у вртићу смислено и аутентично, нужно ће се супротставити отуђеном и извитопереном животу у породици и глобалном друштву. *Шта из тог супротстављања следи за децу и васпитаче?*

12. *Како разумети следећу тврдњу*: *Аутентичним и смисленим живљењем васпитача, деце и родитеља у вртићу превазилази се потреба за подучавањем (васпитањем)?*

13. Васпитачи кажу (2012) да би многе мајке (родитељи) сами гајили своју децу само да су јаслице нешто скупље. *Какво је Ваше мишљење?*

14. Да ли вртић као заједницу учења треба истраживати и као установу за производњу постмодерног детета (упор. Дифур и Грубачић, 9. поглавље)? Значи ли то да неколико хиљада скупље јаслице одлучније утичу на однос према деци од знања, система вредности и родитељске потребе да гаје сопствену децу?

15. *Може ли се* „друштво учења" назвати „идеолошки пројекат" (идеологија – искривљена свест), коме је крајњи циљ „серијска производња нове, постмодернистичке, некритичке (несамосталне, незреле) личности"?

16. Постоји ли данас смислено заједничко живљење деце и одраслих или је негде постојало? *Зашто је важно трагати за могућностима васпостављања таквог живота данас?*

17. Циљеви васпитања се могу реализовати само заједничким живљењем, мора бити пробуђена одговорност свих, јер сви смо криви за све (Достојевски). Осећање кривице једино помиње Лепа Млађеновић, у *Анализи односа мајке и ћерке*. Повезивање кривице у заједничком животу са схватањем Достојевског није једноставно, али *вреди покушати.*

18. *Да ли је смислени живот данас могућ? Којим поводом Вам се постављало (или није?) ово питање?*

19. У савременом друштву, друштву потрошње, свакодневни живот је отуђен и обесмишљен, више него икада, али уједно отвара могућности искорака у једно квалитативно другачије, хумано и слободно друштво. *Где Ви видите могућности искорака у хумано живљење?*

Исидор Граорац

МОГУЋНОСТИ И СМИСАО ЗАЈЕДНИЧКОГ УЧЕЊА И ЖИВЉЕЊА У ВРТИЋУ ДАНАС (2011)

Савремени човек је заваћен са сопственом природом...
Западну цивилизацију више није могуће побољшати нити изменити
(Р. Марић, у: И. Илич, Право на заједништво, 1985; 9).
Живот може да буде пун смисла за оне који су вољни да прихвате одговорност и да преузму заједничке напоре потребне да се испуне његова обећања. Можемо, и треба да помогнемо
да се створи нови свет сутрашњице
(Хуманистички манифест 2000.
– Позив на нови планетарни хуманизам, Београд, 2000; 60).

Да ли се живљење и учење прожимају или су два опречна процеса – основно је питање које се разматра у овом раду. Можда и пре но што се проблем формулише на тај начин, реконструишу се различита схватања, првенствено Санде Марјановић, о могућности заједничког живљења у вртићу данас. Тако се дошло до хеуристичке вредности утопијског мишљења и колективног делања у савременом свету.

У ствари, покушао сам да одговорим на битно питање институционалног васпитања: да ли је могуће, и на који начин, радити рационално на унапређивању живота деце и трансформацији постојећих односа одраслих и деце, превазилазити деконтекстуализацију васпитања и педагошизацију детињства.

Ова тема је изазвала отпор у мени. Учење никад није било предмет мог посебног интересовања. Трагајући за темом саопштења, током писања резимеа, размишљао сам о два стручна скупа о аутентичном и смисленом живљењу у вртићу, која смо организовали у Новом Саду. Учинило ми се да могу дати допринос успеху овог скупа уколико што одлучније супротставим технолошку рационалност заједнице учења еманципаторској визији друштвеног васпитања, односно заједничком живљењу. Током припреме препознао сам, такође, извесне хуманистичке мотиве у пројекту заједнице учења.

Покушаћу да нешто кажем првенствено о могућности заједничког живљења у вртићу, што схватам и као имплицитну критику и особени вид превазилажења концепта вртића као заједнице учења. Заједничко живљење се,

уосталом, фаворизује како у радовима Санде Марјановић, тако и у *Моделу А*. Можда бисмо могли експериментално, евалуативним истраживањима, проверити резултате вртића према начелима заједничког живљења, и оних према моделу заједнице учења.

И без систематског компаративног истраживања, може се унапред рећи да је концепт *Модела Б* ближи вртићу као заједници учења, док је идеја о заједничком живљењу деце, васпитача и родитеља темељно исходиште *Модела А*. Полазна, најчешће имплицитна претпоставка у развијању курикулума и моделовању вртића произлази из односа према постојећем друштву и култури, породици и предшколској установи. У том погледу можемо, без претеривања, рећи да су позиција и приступ Санде Марјановић суштински другачији од пројеката (и стварности) друштва учења. Наиме, заговорници друштва које учи виде то друштво као нужну и неминовну будућност човечанства јер је то, наводно, стварност развијеног света Европе и Америке. Заједница учења се намеће као најбољи избор за све нас.

Концепција друштвеног васпитања пак има експлицитно исходиште у очекиваним друштвеним променама, као и коренитим променама свести родитеља и васпитача сходно аутентичним, хуманистичким вредностима. Наиме, претпоставља се да ће се догодити истинско превазилажење отуђења родитеља од родитељског позива, пошто ће, у складу с правим људским потребама, доћи до укидања потрошачког односа између породице и предшколске установе, као и до укидања деконтекстуализације васпитања. Нама је данас јасно колико је ово очекивање утопистичко. Пре три деценије сигурно нису, у толикој мери као данас, владали у друштву потрошачки интереси и лажне потребе. Професорка Марјановић вероватно није могла ни замислити да ће се у једном војвођанском селу мајке беба бунити што су јаслице затворене током летњег распуста, док у суседном селу раде и лети.

Да ли бисмо могли рећи како је концепција друштвеног васпитања постављена на нереалним основама јер су неке друге потребе и интереси потиснули, првенствено код мајки, основну људску потребу да се брине о свом потомству, да се подижу рођена деца?

Поменуте незапослене мајке односиле би се друкчије према деци, вртићу и властитим људским потребама када би за боравак деце у јаслицама морале више да плаћају, сматрају васпитачице из Ковиља. Да ли то значи да повећањем цене вртића пре можемо утицати на освешћивање родитеља него путем семинара и радионица?

Дакле, у пројектовању промене, превазилажењу деконтекстуализације и непожељног деловања институционалног васпитања морамо више рачунати на дејство новца (економских фактора), него педагошких мера. Уосталом, знамо да институционално образовање није педагошка творевина већ друштвена појава.

Васпитачи и родитељи као да немају потребу за заједничким живљењем у вртићу, као да само још деца имају такве потребе. Према изјави једне васпитачице из Новог Сада, брига васпитача о заједничком животу скоро да се своди на бригу о безбедности деце, односно на то „како сачувати живу главу". Када сам ово чуо, први пут сам схватио тежину и важност старог увида васпитача: теорија је једно, а пракса нешто сасвим друго!

Иако је друштвено васпитање могуће тек као ретка алтернативна форма у подизању деце, а не тзв. системско решење, сматрам да на истраживању и развијању таквог, отвореног курикулума треба радити, а да је „разрађивање" концепта заједнице учења могуће заобићи и у овом саопштењу, као и у нашим практичним настојањима. Поготову што је најбоља традиција предшколског васпитања у Србији вођена идејом о друштвеном васпитању добро развијена у *Моделу А*.

Да бисмо знали шта уопште радимо, шта дечји вртић данас стварно јесте, морамо разликовати шта треба, шта јесте и шта може бити. Увид Санде Марјановић је за нас данас суштински значајан стога што је професорка у целини била усмерена према оном што предшколска установа *може* да постане. Такво полазиште критичке теорије друштва мора постати и полазиште педагогије данас уколико она треба да допринесе унапређивању предшколског образовања, стварању услова за одрастање и смислено живљење мале деце.

Мислим да је неопходно расветлити разлику у поимању заједничког учења и живљења у *Моделу А* и *Моделу Б.* Треба ли и овом приликом упозорити на опасност од образовања као технолошког процеса, што је имплицитна претпоставка пројекта заједнице учења? Да ли вртић као заједницу учења треба истраживати и као установу за производњу постмодерног детета? Каквим „учењем" и „живљењем" у вртићу можемо ублажити последице серијске производње нове, постмодернистичке, некритичке личности?

Како, односно чиме се суочити с „педагогијом велике лажи", педагогијом заглупљивања „иманентном капиталистичким демократијама и савременом неолибералном школовању" (Грубачић, 2003; 36). Стога је „разобличавање идеолошког конструкта и фиктивне једначине која капитализам изједначује са демократијом, један од најтежих изазова за прогресивну педагогију" (Грубачић, 2003; 34).

Можемо ли подизати децу без васпитања и педагогије? Зар не треба и овом приликом да се сетимо опасности од педагогизације детињства коју је могуће превазилазити друштвеним васпитањем (Марјановић, 1979). Санда Марјановић (1982, 1987), Катарина Ручки (1988) и Бела Хамваш дају предност „животу" у односу на „васпитање". Јер „[...] техника васпитања није успела да компромитује живот, него обрнуто, управо васпитање се компромитовало у односу на живот. Али дете истовремено открије да се о томе не сме говорити. Није школа поразила живот, него је живот поразио школу... Односно, живот је компромитовао васпитање, и то тако тешко да данас, ако

се каже васпитање, сваки човек с добрим осећањима одмах помисли: чиме ли ме опет хоће да преваре!" (Хамваш, 1996; 41–45).

Без критичке реконструкције хипокризије, скривених претпоставки и мотива неких збивања у постмодерном друштву, не можемо спознати неаутентичност и демократске лажи на којима почива глобални поредак у свету, па и односи одраслих и деце. Да ли би се „друштво учења" могло назвати „идеолошки пројекат" чији је крајњи циљ „серијска производња нове, постмодернистичке, некритичке личности"? Овај пројекат, зна се, „почива на телевизији и школи" и „застрашујуће је делотворан". Образовање овде „искорењује смисао за критички однос према стварности и утискује потрошачки сензибилитет отворености" (Грубачић, 2003; 32–33).

Да ли би један од задатака истраживача образовања могао бити да утврде улогу „заједнице учења" у „производњи постмодерног детета"? Уколико пројекат „друштва знања" представља „само легитиман и дозвољен начин да се буде прихватљиво и слободно људско биће", и уколико је такав програм у функцији „серијске производње потрошача лишених кохерентног критичког идентитета", „служи претварању читавог света у робу, укључивши и оно што је до сада била сасвим приватна ствар" (исто, 33–34), тада морамо, у најмању руку, бити опрезни према таквим пројектима и програмима.

Трагао сам за филозофским оквиром, научно утемељеним инструментаријем, којим је могуће разумети и објаснити, или како се данас каже „освестити" идеолошку позадину глобалистичког пројекта друштва учења. Тако сам дошао до сазнања да су носеће идеје или окосница теорије вртића, и *Основе програма* (1975)[1] деконтекстуализација образовања, сегрегација деце и концепт друштвеног васпитања. Све што је о томе речено у студијама Санде Марјановић представља ваљан оквир да се реконструишу имплицитне и експлицитне претпоставке и намере предшколских педагога у модернизацији вртића, па и настојања да се вртић гради као заједница учења.

Важно сазнање је, такође, да се *Модел Б* може тачно разумети тек читањем *Модела А*. Дечји вртић као заједница учења може се уистину разумети само из перспективе концепције друштвеног васпитања која је утемељена на релативно целовитој, кохерентној и хуманистичкој филозофији васпитања.

Уколико код нас стварно постоје вртићи у којима се смислено живи и учи, треба их препознати и заједнички порадити на томе да их буде у Србији што више. Али пре тога ваља разјаснити ствари, утврдити значења појмова. На пример, да ли су у *Моделу А* „учење" и „живљење" коришћени као синоними?

По ко зна који пут, наметнуло се питање: Шта је то живот? Питао сам студенте, децу, васпитаче и настојао да реконструишем њихово искуство и

[1] *Основе програма васпитно-образовне делатности дечјег вртића...* (1975), „Просветни гласник", Београд.

саморазумевање. Зачудио сам се што васпитачице не умеју да одговоре на питање да ли живе у вртићу или обављају васпитно-образовну делатност. Избегавале су директне одговоре, као да раде нешто треће, или нису знале како да назову оно што раде и што је саставни део њиховог живота. Можда нису могле да наслуте шта ја очекујем да кажу.

Пре две године сам прочитао у програму (*Модел А*) да установа није простор за реализацију програма већ место живљења деце, и та ми је дескриптивно-нормативна тврдња изгледала веома важна и до краја јасна. Временом, био сам дужан да је тумачим, првенствено студентима, али ми је постепено измицало њено значење и смисао, поготову у контексту програма, односно *Модела А*. Као да тај исказ и слични искази нису конзеквентно промишљени у целом програму. Јер *Модел А* ипак није само програм живљења него и програм учења и подучавања. Вероватно тако мора бити.

Кад је професорка Марјановић са одушевљењем писала о могућностима заједничког живљења и друштвеног васпитања, као да је занемарила своја сазнања: институционално васпитање није педагошка него друштвено-историјска појава, а сегрегација деце и деконтекстуализација васпитања не могу се превазилазити трудом васпитача ентузијаста (педагогизацијом!), него темељном трансформацијом друштвеног система! У ствари, изричито се тврди: концепција друштвеног васпитања је могућа тек пошто се догоди темељна трансформација друштва и владајућег система вредности. У томе се, вероватно, налази објашњење за давање толике тежине могућностима, настајању нових претпоставки, нових друштвених односа и структура неопходних за размах и потврђивање целовите стваралачке личности. Зар су овде уистину „*могућности изнад стварности*" (Хајдегер према: Ђурић, 1986; 136)?

Превладавање несагласности између учења и живљења свакако није могуће игром речи: „Малена дјеца [...] живећи уче и уче живећи" (Миљак, 2009; 11). Код нас се одавно тврди да дечји вртић треба да се преобрази „од установе за подучавање у место живљења деце".[2] Или, како стоји у најновијем програму *(Модел А*, 2006: 28), установа није простор за реализацију програма већ место живљења.

Ако је још у *Основама програма* из 1975. вртић схваћен као „заједница живљења", а поготову је то наглашено у програму из 2006, зашто је уопште тема скупа „Дечји вртић – заједница учења"? Да ли су организатори скупа одустали од начела из *Модела А*, посустали од рада на вртићу у коме се аутентично и смислено живи? Уколико се заједница учења жели градити помоћу програма, такво настојање је супротно полазиштима *Модела А*.

Што се моје теме тиче, она садржи сложенији проблем, којег нисам био довољно свестан приликом њене формулације. Она намеће прави филозофски задатак: у чему се састоји смисао заједничког учења и живљења у вртићу

[2] Марјановић, А. (1987): *Одабране расправе и чланци*, „Предшколско дете", бр. 1–4, стр. 26.

данас? Није довољно само, као што је то учињено у *Моделу А*, захтевати „смислено учење", „смислене активности деце". У *Основама програма* из 1975. детаљније се образлаже такав захтев. Том питању ћемо се још вратити.

На питање која поставља Санда Марјановић могу одговорити само друштво и историја. „Како институционализовано предшколско васпитање трансформисати у аутентично друштвено васпитање деце?" Једино под условом да је васпитање исто толико значајно као производња материјалних добара може да се оствари аутентично друштвено васпитање мале деце (Марјановић, 1979, 3– 4). Да би се суштински разумели проблеми васпитања и образовања и да би се трагало за могућностима њиховог превазилажења, мора им се приступити изван педагогије, социолошки. Тада уочава „да је целокупна проблематика подређена и наткриљена економским интересима". Зато се притом поставља питање: „Како трансформисати односе између деце и одраслих у партнерски однос заснован на општељудским начелима? Како учинити да се деца као група на аутентичан начин интегришу у друштвену заједницу, а потребе и особености детињства исто тако аутентично и равноправно прихвате и култивишу?" (исто).

На схватања о предшколском васпитању утицала су истраживања свакодневног и приватног живота, истраживања процеса цивилизације и промена које су они изазвали у односима између деце и одраслих. На појаву бројних различитих струја и праваца у педагогији и образовању нарочито је утицала „трансформација васпитања од партнерског односа између деце и одраслих у средство припитомљавања, дисциплиновања и обраде деце".[3]

Дакле, овде се претпоставља да су у прошлости, у одређеним друштвеним условима, постојале могућности за партнерске, равноправне односе између деце и одраслих.

Данас ваља очекивати коренити преображај друштва, или бар прихватање система вредности, у коме ће подизање деце вредети бар толико колико производња материјалних добара, чиме ће бити створене културно-историјске претпоставке за поновно успостављање партнерских односа између одраслих и деце.

Професорка Марјановић је објављивала своје радове пре три деценије, када су постојале друштвено-историјске претпоставке за наду у „коренити преображај друштва" и стварање услова (контекста) за успостављање партнерских односа. Отуда се као кључни проблем овог саопштења изнова намеће – могућности заједничког живљења. Да ли оне постоје само у програмима (1975. и 2006)? Или постоје негде у стварности?

Присни људски односи су, сматра се, *conditio sine qua non* аутентичног и смисленог живљења. Али о таквим односима је носталгично писао још Светозар Марковић, половином XIX века у *Србији на Истоку.* Такође, на свој

[3] Марјановић, А. (1987): *Исто*, стр. 43.

начин, Санда Марјановић, у студији о традиционалним играма (1985), присне односе и заједничке игре деце и одраслих, који су постојали „у старим временима", сматра неопходним за заједничко живљење у вртићу данас.[4]

Недавно ми је проф. др Харалд Лудвиг, директор Монтесори центра у Минстеру, послао сентенцу Мартина Бубера, познатог по филозофским истраживањима односа Ја – Ти: *Заиста, све у животу је сусрет.*

На чему је у *Основама програма* (1975) професорка Марјановић заснивала своја очекивања од заједничког живљења? Чиме се образлаже развојна улога заједничког живљења у *Моделу А*? Неопходно је расветљавање питања о којима се махом ћути, неопходне су одлучна евалуација и самоевалуација. За проналажење каквог-таквог решења неопходни су заједнички напори.

У програму не пише шта „смисаоно живљење" стварно јесте, али се захтева стварање услова за оживотворење истог. Навешћу један задатак из *Основа програма* (1975) који прегнантно изражава културно-историјски и развојно-психолошки смисао заједничког живљења. Дакле, задатак вртића је да „подржи, развије и култивише прве покушаје деце да дубље разумеју и објасне основне манифестације људског живљења, односно њихову природну потребу да себе виде и доживе у склопу наше шире друштвене стварности, њене прошлости, садашњости и будућности. У том смислу, задатак је предшколског васпитања да помогне детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, пâтос живљења." Значи, деца ће бити у прилици да доживе и изразе радост живљења тек посредством изражавања и доживљаја „вредности и лепоте људи и њиховог рада". Како овај задатак следити данас ако су ове вредности скоро сасвим нестале?

Можда поменути задатак („пâтос живљења") у нашој средини има карактеристично значење и стога што је „смрт чести појава /међу нама, Србима" (Добрица Ерић, *Пркосна песма)*. Додуше, ратови, природне непогоде, саобраћајни удеси, загађење, атомско наоружање и укупно индустријско-технолошко окружење угрожавају сам живот на планети Земљи. Могуће је, дакле, пратити одбрану живота у различитим доменима, из различитих углова: у педагогији, политици, уметности, филозофији...

„Заједничко живљење" има важно место у концепцији (отвореног) друштвеног васпитања. Није експлициран однос између живљења и васпитно-образовне делатности. Пошто се васпитање каткад изједначује с технологијом обрађивања деце, следи закључак да професорка Марјановић живљење сматра бољим од васпитања. „Заједничко живљење" је стручни израз који се користи у научном и филозофском контексту, није *ad hoc* преузета реч из свакодневног говора, као што на моменте изгледа да је учињено у *Моделу А* и књизи Аријане Миљак *Живљење дјеце у вртићу.*

---

[4] Марјановић, А. (1985): *Теоријско-методолошка питања у пројекту Антологије традиционалних игара,* „Предшколско дете", бр. 4, стр. 247–258.

Књига *Моћ мита* на свој начин указује на важност поменутог задатка – пâтос живљења: „Ми смо толико заокупљени остваривањем материјалних и социјалних циљева да заборављамо да се једина истинска вредност налази у нама: чиста радост постојања.” Другим речима: „Људи говоре да је оно за чиме трага свако од нас – смисао живота”. Ја не верујем да је то оно што доиста тражимо. Мислим да ми, у ствари, тежимо доживљају пуноће живљења, тако да се оно што проживљавамо на чисто физичкој равни заори у нашем најскровитијем „бићу, нашој најдубљој стварности. Ми, заправо, тежимо томе да осетимо блаженство самог постојања” (Кембел, 2003; 27).

Обезбеђивање услова за „пуновредно живљење” поставља се као сврха предшколског образовања у поменутом програму, још више у радовима Санде Марјановић. Наведени увид из књиге *Моћ мита* представља филозофско сазнање за које се каже да произлази из митских искустава. Освешћени васпитачи, педагози и родитељи досегну каткад такву самоспознају. Вероватно за ретке појединце у нашој земљи „пâтос живљења” или „блаженство постојања” представља сврху којој теже.

Они који дају предност живљењу (присним односима) над васпитно-образовном делатношћу мора бити да осећају и слуте у себи и деци виталност и животну снагу чије дејство надмашује утицаје сваког програма и смишљених поступака.

Живот је уистину оно што је смисао живота! Отуда, кад се каже да деца у вртићу (треба да) обављају смислене активности, да учење треба да им буде смислено, као да је све тиме речено што се може рећи, да је образложено какав живот и какве активности треба да буду.

Вероватно је више о животу речено у *Основама програма* (1975) и студијама Санде Марјановић, где се тврди да у вртићу и окружењу треба створити услове за пуновредно живљење; што значи могућности за смислено живљење, прави живот. Данас, међутим, морамо да поставимо питање: да ли је смислено живљење уопште могуће? Да правимо разлику између правих и лажних вредности и потреба, привидног и правог смисленог живота.

Критика „производње постмодерног детета” позива се на дело Паула Фреиреа, чије је схватање ситуационог учења Санда Марјановић сматрала конститутивним за модерну теорију образовања. Уколико пројекат „заједнице учења” не садржи дистанцирање у односу на технологију васпитања, значи ли то да „друштво знања” садржи имплицитни програм „производње постмодерног детета” или скривени курикулум „педагогије велике лажи” (Грубачић, 2006: 36)?

Да ли је могуће о овим питањима расправљати без постулирања утопијско-просветитељских и хуманистичких „аутентичних људских могућности”? Њихову удаљеност од реалности препознавао сам још у предавањима из савремене филозофије која је шездесетих година држао професор Миладин Животић. У то време, међутим, хуманистичку перспективу социјалистичке Југославије и капиталистичко-социјалистичке Европе слутили су многи умни

људи, па и професорка Марјановић, која је до краја живота веровала у реалне могућности „хуманизације људског света" (Марјановић, 1979, 3–4).

Очекивање и поверење у заједничко живљење није присутно само код теоретичара и педагога него и код васпитача. Све је више оних који се радије играју са децом и живе с њима но што „васпитавају". Као да верују: потпуније ће испунити захтеве који се постављају пред њихов позив уколико мање васпитавају, а искреније живе са децом.

Изнова, током писања овог рада, наметало ми се питање зашто многи васпитачи ипак радије васпитавају децу у вртићу но што с њима живе. Будући да они сматрају успостављање „контакта са групом" најважнијим обележјем у раду доброг васпитача (професорка Марјановић је то називала „људски однос"), логично је што је за њих „живљење" боље од „васпитања", јер сусрет личности представља окосницу живљења, не само у вртићу.

Предлози за размишљање и истраживање

Како преобразити дечји вртић
од установе за подучавање у место живљења деце?
(А. Марјановић, 1987; 26)

1. *Да ли је данас уопште могуће*, посебно у вртићу, формирање истинске људске заједнице? Уколико јесте, зар не би у фокусу нашег истраживања требало да буде истраживање могућности заједничког живљења, а не учења, пројектовање и реализација смисленог живљења у вртићу – с оне стране „друштва које учи"? *Да ли је могућ аутентични, заједнички живот у вртићу ако је доминантна усмереност човека данас на преживљавање, опстанак?*

2. *Бавећи се вртићем као „заједницом учења*" нећемо се ни приближити проблемима одрастања мале деце како их је формулисала Санда Марјановић, не можемо их ни разумети, а камоли радити на њиховом превазилажењу. *Да ли је „друштво учења*" *технолошки пројекат за суочавање са отуђењем и нехуманошћу савремености?*

3. У пројекцији вртића као „заједнице учења" *заобилази* се оно што је Санда Марјановић сматрала карактеристичном појавом целокупног предшколског васпитања: раздвајање васпитања и живота. *Како вртић да помогне детету данас да „на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, пафос живљења*" (Основе програма, 1975) *ако се у њиховом окружењу не препознају такве вредности, ако мало ко слути и осећа „пафос живљења"?*

4. Шта васпитачи кажу о овим питањима? Имају ли они уопште потребу да се озбиљно и лично изјасне о свом животу, не само да „професионално" и „компетентно" дискутују?

5. Ко данас располаже чулом спремним да ослушне биће, говор суштине живљења?

6. Рационализација свакодневног живота, инструментализовање свих вредности, па и личности детета, дешава се и код делатника у образовању. Стога је и Санда Марјановић друштвено васпитање пројектовала у коренито измењене друштвене услове. „Битне претпоставке за успостављање партнерских односа између деце и одраслих и оживотворење идеје о друштвеном васпитању догодиће се у промењеном односу према материјалној производњи, што може почети питањем: да ли је укупан живот у функцији продукције или је продукција у функцији хуманизације живота", (!987;170).

7. Осмишљавање живота могуће је само будућношћу или трансценденцијом. Током одрастања то се дешава на различитим нивоима. Код мале деце, младих и одраслих разликује се и потреба за смислом и начин њеног задовољавања.

8. Кад данас неко инсистира на педагошки припремљеном и обликованом окружењу вртића, а не указује на замке професионализације васпитачког позива, нити на важност заједничког и смисленог живљења деце, васпитача и родитеља, мора се рећи да њему није јасна, сада већ стара, критика педагогизације детињства.

9. Предшколска установа у којој се аутентично и смислено живи суштински се разликује од институције као затворене, вештачке средине „која оживотворује научна знања и заблуде, педагошка начела и догме имплицитне животне филозофије и предрасуде. Деца, њихов животни контекст и стварна проблематика су најчешће подређени том замишљеном нацрту и његовој унутрашњој логици. На тај начин она постају предмет обраде, наместо субјекта за кога је учење смисаоно, јер му помаже да постане све самосталнији, све способнији да влада својим животом."

10. Друштвено васпитање може ублажити историјски настале противречности у одрастању деце, отклонити неке препреке фундаменталне узајамности деце и одраслих. Може ли посвећен васпитач да делује у назначеном правцу?

Литература

1. Граорац, И., „Дилеме око Модела А и анализе Емила Каменова", у: *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, књига 3, Лепосавић, 2009.
2. Грубачић, А., „Педагогија и глобализација", у: *Глобализација непристајања,* Светови, Нови Сад, 2003.
3. Хамваш, Б., „Само без педагогије", у: *Ода XX веку*, Врбас, 1996.
4. *Опште основе предшколског програма – Модел А*, 2006, Просветни преглед, Београд,
5. *Социолошки речник*, Завод за уџбенике, Београд, 2007.
6. Спасић, И. *Социологија свакодневног живота*, Завод за уџбенике, Београд, 2004.

Јана Манчић

ДА ЛИ РОДИТЕЉИ И ДЕЦА ДАНАС ИМАЈУ ПОТРЕБУ ЗА ЗАЈЕДНИЧКИМ ЖИВЉЕЊЕМ? (2013)

Мислим да трансформација институционалног васпитања у друштвено васпитање није могућа. Објаснићу зашто.

1.) „То значи да би предшколска установа требало да се дезинституционализује и преобрази у место где би родитељи могли на друштвеном нивоу да упражњавају свој родитељски позив." И касније: „...могућност да упражњавају свој родитељски позив (је) неопходна одраслима да би остварили један аспект своје личности, да би независно управљали једним, за њих тако значајним видом живљења као што је подизање властите деце."

– Потреба за родитељством се подразумева. Међутим, родитељи немају или бар више не осећају као најпримарнију баш ту потребу. Некако су се наметнуле и друге улоге као изузетно важне родитељима и често се управо оне, мада скривено, стављају у први план. Све потребе, улоге које човек има могу се данас јако и дубоко одвојити једна од друге. Данас се родитељ остварује тако што роди дете, а онда оно некако одраста док се родитељ развија и на другим пољима. То им је поприлично омогућило потрошачко друштво и напредак технологије.

2.) „Да би се обавила трансформација институционалног у друштвено васпитање предшколске деце, требало би остварити неколико претпоставки. Прво је укидање потрошачког односа између породице и институције."

– Све је у потрошачким односима, то одраслима јако одговара. Ослањају се на њих и кад не морају. На пример: прослава дечјег рођендана. Један дан у години, требало би да буде најзначајнији за свако дете. Родитељ закупи простор, плати аниматоре, наручи торту, купи сокове и грицкалице, купи позивнице за рођендан, које често васпитач испише и подели, и само се појави на жељеном месту у заказано време. Проблем је што родитељ сматра да је то јако добра ствар, поносан је на себе како је све супер смислио и организовао. Када се тако прославља најбитнији дан у животу детета, шта онда очекивати

од осталих дана? Слично је и са силним школама: језика, фудбала, пливања... све то је дете некада учило у породици или уз вршњаке.

– Потрошачки односи повећавају дистанцу и отуђење који, мање-више, сваком родитељу пријају: „Ја сам платио за то, мене то више не занима.” „Друго, то је преображавање предшколске установе у место колективног и равноправног живљења деце и одраслих, уместо институције за подучавање деце.”

– Колективно више не постоји. А равноправно углавном никад није ни постојало. Чини се: што се више трудимо да будемо равноправни, све је мање равноправности.

3.) Јединство породице, вртића и друштвене средине

– Не постоји више оно „једно” на које сви можемо да се ослонимо. Не постоји више јединство у мишљењу и схватању између родитеља, васпитача и друштвене средине. Не постоји један принцип, идеал, један пожељан облик подизања деце. Оно што је неком коректан облик понашања, није и за другог.

– На пример, некада је крађа била санкционисана у породици, деца су се учила да то није пожељан облик понашања. Вртић је пратио такво мишљење и подржавао породицу у томе. Друштвена средина је такође кажњавала оне који су крали. (Или је бар привид био јачи него данас.) Некада је крађа била крађа. Вртић и данас учи да не треба красти. Породица наглас као подржава, али ипак, између редова, то се назива сналажљивошћу и способношћу да се неко извуче из проблема или добро искористи прилику. А друштвена средина чак и награђује оне који краду. Немамо више сви исто виђење света који нас окружује.

– На пример у вртићу урадим активност за коју мислим да је сјајна и да је деца изузетно добро прихватају. Колегиница каже да је она од прошле недеље била боља. Дође родитељ по дете и не примети да се ишта радило јер су његова интересовања и схватања сасвим дугачија. А тек како то деца доживљавају! Не вреднујемо сви исто.

– Како онда изградити било шта заједничко? Како организовати заједничке активности у којима ће сви учесници наћи смисао и важност? Родитељ одседи на заједничком дружењу, уради шта се од њега очекује и каже: „Баш је било лепо!" А онда све то заборави и посвети се неким, за њега много битнијим стварима. Није то заједничко живљење.

– Заједничко живљење деце и одраслих је за мене много дубље и много више прожима све сфере живота. Оно чиме се бавимо учествујући у заједничкој активности, и пре и после активности, мора да буде саставни и битан део живота родитеља, васпитача и деце. Која би то тема била? Како би изгледала таква активност? Али искрено!

– Није сваки улазак родитеља у вртић заједничко живљење. Веровали или не, некада је скупљање новца за тепих заиста само скупљање новца за тепих!

4.) „Да би се деца могла добро развијати, потребно је да стварни живот прострује установом, да деца добију прилику да буду сведоци живота одраслих..." Који живот да живе заједнички?

– С једне стране, скоро свако у оквиру свог живота поседује још пет виртуелних. И сви они умеју да буду јаки, битни и доминантни у неком периоду. На који се онда „живот" тачно мисли?

– С друге стране, родитељи/одрасли данас не уводе децу у живот, него их чувају и штите од живота. Живот је постао нешто страшно, тешко, грозно, од чега дете треба заштитити, о чему му треба лагати. Одрасли више не упознају дете са животом. Ту су улогу препустили телевизији, интернету, „Јутјубу", цртаним филмовима...

– Деца живе заједнички живот са одраслима, али на неки сасвим другачији начин од оног како се некад живело: живе отуђено, лажно, нереално... Какав већ данашњи свет и јесте...

Све оно што је професорка Марјановић рекла о томе у ком правцу иде институционално васпитање и чега се треба чувати, десило се. Сада нам је полазиште за промене другачије него тада. Вероватно је концепт заједничког живљења могао много да допринесе бољим односима, али није био примењиван када је можда и могао, а данас то није могуће. Зато остаје у домену историје педагогије. Као нешто неспорно изузетно квалитетно, феноменално замишљено, али за неко прошло време и за неко прошло друштво.

Данашњи вртић је далеко од идеалног, али да би се он изменио набоље, неопходни су људи и друштво који ће то иницирати, подржати и реализовати. Међутим, нема услова, а чини ми се да има све мање људи за то. Неке основ-

не претпоставке од којих полазе друштвено васпитање и концепт заједничког живљења нису реалне и нису остварљиве.

Предлози за размишљање и истраживање

1. *Проверите сазнање васпитачице Јане Манчић да се родитељ данас „остварује тако што роди дете" и нема потребу да на „друштвеном или неком другом нивоу упражњава родитељски позив*".

2. Прва претпоставка за трансформацију институционалног васпитања у друштвено јесте укидање „потрошачког односа" између породице и предшколске установе. Међутим, тврди се да родитељима у потпуности одговарају „потрошачки односи", ослањају се на њих и кад не морају, нпр. приликом организовања дететовог рођендана, тог јединственог, једног дана у години, за дете изузетно значајног. Родитељ закупи простор, плати аниматоре, наручи торту, купи сокове и грицкалице, купи позивнице за рођендан које васпитач подели. Родитељ се само појави у заказано време на одређеном месту. Проблем је такође што је родитељ поносан јер је све добро осмислио и организовао... Силни часови и школице енглеског језика, фудбала, пливања појачавају дистанцирање и отуђење родитеља и деце. *Може ли васпитачица с децом и заинтересованим одраслима ублажити деловање неких од поменутих ретроградних процеса и понашања?*

3. Према концепцији друштвеног (отвореног) васпитања, дечји вртић треба да буде „место колективног и равноправног живљења деце и одраслих, уместо институције за подучавање деце". Међутим, васпитачица Јана тврди да колективно више не постоји, а равноправности никад није ни било, да би извела парадоксалан закључак: „Што се више трудимо да будемо равноправни, све је мање равноправности". *Слажете ли се са овим запажањима*? *Како их разумети и објаснити*?

4. Основни услов за реализацију концепта друштвеног васпитања јесте заједнички систем вредности који прихватају вртић, породица и друштвена средина. На баналном примеру – *крађе* Јана Манчић показује да данас не постоји опште прихваћен систем вредности. „Некада је крађа била крађа за све". Данас, међутим, „друштвена средина чак и награђује оне који краду. Немамо више сви исто виђење света који нас окружује." *Како, упркос свему, градити живот са децом на хуманистичким, општељудским вредностима?*

5. Закључак сажетих и дубоких запажања о немогућности заједничког живљења деце и одраслих данас васпитачица Јана почиње питањем: „Који живот да живе заједнички?" Зато што „скоро свако у оквиру свог живота поседује још пет виртуелних". Потом, „родитељи/одрасли данас не уводе децу у живот, него их чувају и штите од живота. Живот је постао нешто страшно, тешко, грозно, од чега дете треба заштитити, о чему детету треба

лагати. Одрасли више не упознају дете са животом, ту улогу су препустили телевизији, интернету, „Јутјубу" цртаним филмовима. Деца живе заједнички живот са одраслима, али на неки сасвим другачији начин од оног како се некад живело: живе отуђено, лажно, нереално...какав већ данашњи свет и јесте..." *Како повезати ову црну слику живота са увек ведром и насмејаном васпитачицом Јаном Манчић, која подиже троје здраве и веселе деце?* Њен „поглед иза кулиса" открива део света сваког од нас, али... *шта да се ради?*

Кад сам Јани прочитао последње три реченице коментара њене „црне слике живота", смејала се дуго, гласно и од срца. Ако буде прилике и воље, можда ћемо васпитачица Јана и ја, са свима који пожеле да нам се придруже, следити савет Катарине Ручки и писати прилоге нашој *црној педагогији*. *Зар ћемо тиме допринети смисленијем и здравијем животу деце?*

Исидор Граорац

ЗАЈЕДНИЧКО ЖИВЉЕЊЕ У ВРТИЋУ ПРЕМА *МОДЕЛУ А* (2009)

(Начела и сугестије за планирање и (само)евалуацију)

Установа није простор за реализацију програма,
већ место живљења деце.
(ООПП, *Модел А*, 2006; 28)

I ПРАВИ ЖИВОТ – ШТА ЈЕ ТО? „Предшколска установа јесте место живљења предшколског детета (Модел А, 2006, (с. 27) без обзира на то какав је тај живот.[5]

„Деца уче оно што живе. Какву ће слику о себи, другима и свету деца да изграде у дечјем вртићу, зависи од тога какав **свет** чини предшколску установу. Садржај живота у предшколској установи је истовремено садржај образовања које им се **нуди**. Из тог разлога се избор и планирање садржаја образовања не може свести само на издвојене секвенце у форми планираних активности појединих подручја (области) васпитно-образовног рада" (27). „На основу заједничке визије о томе шта ће радити, васпитач заједно с децом, пре свега, креира амбијент у коме ће се учење догађати. Не заборављајући да је (радна) соба и предшколска установа *место живљења деце* (подв. И. Г.) Соба се уређује тако да постане пријатан амбијент за учење" (43).

Начело животности „упућује на уважавање животног искуства детета и отварање установе према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Ово начело је супротно безличности

[5] У највећем вртићу на Балкану, у Новом Саду, у који је уписано 675 деце, а ради 32 васпитача, који подсећа на касарну, деца на неки начин „живе". Да ли је могуће ту „касарну" претворити у ДЕЧЈУ КУЋУ?

и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради.[6]

„Дете усваја и учи оне садржаје који за њега имају смисао, те је из тог разлога сва искуства које дете стиче потребно повезати са социјалним контекстом у којем деца живе и указати на њихову практичну употребљивост у животним ситуацијама. Оно што одраслом изгледа као веома актуелно (годишња доба, приредбе, државни празници и сл.) детету ће често изгледати наметнуто, те је у свакодневном раду потребно наћи равнотежу између онога што бира одрасли и онога што бира дете" (29).

II НАЧЕЛО ОРГАНИЗАЦИЈЕ УЧЕЊА КРОЗ ИГРУ И ОТКРИЋЕ. – „Игра је јединствен чин у коме се активирају сви психички потенцијали малог детета. Она је посебно важна како за дете, тако и за одраслог. Дете кроз игру истражује свеколику стварност, проверава сопствено искуство, измишља нове обрасце понашања, варира искуство, надокнађује раскорак између компликованог света одраслих и сопствених могућности итд. Васпитачи и родитељи могу кроз игру да код детета развију и оплемене стваралачке потенцијале, мишљење, вољу, потенцијал за сазнавање. Будући да је игра и посебан облик учења који собом носи унутрашњу мотивацију, веома је значајна за све актере предшколске сцене. Будући да се претераним образовањем и структурирањем може уништити чар игре, односно њена аутентичност, треба бити опрезан са дидактизацијом игре у предшколском периоду" (29–30).

Стваралачке и продуктивне активности деце усмерене су на подстицање њихових стваралачких способности. То су следеће активности: цртање, сликање, моделовање, драматизација, плес, говорно стваралаштво, музика, интелектуално стваралаштво. Деца су у предшколском периоду склона стваралачким активностима, те је веома важно давати материјале, подстицаје и идеје за начине стимулације тог развоја (31).

„*Дечја игра* као посебно важна делатност предшколског детета има посебан статус у односу на остале активности којима се предшколско дете бави". Самостална је, спонтана делатност која је сама себи сврха, која одражава дивергентан начин размишљања предшколског детета, која изазива задовољство и раздраганост, приближава дете позицијама ствараоца. Фиктивност, симулација, оперисање представама и симболима, варирање спољашњих и унутрашњих функција и појмова дају мишљењу и понашању предшколског детета посебну аутентичност и важност. Дете се током игре по први пут дистанцира од објективне реалности, заузима дистанцу у односу на спољашњи

[6] Иако се у *Моделу А* ретко говори о „васпитању", а предност даје заједничком, смисленом живљењу, овде, као и још на неким местима, оно се врло широко схвата и готово изједначује са живљењем. То је, изгледа, био једини начин да се, бар у начелу, избегне опасност на коју је упозоравала проф. Санда Марјановић: прикривено обрађивање деце, односно манипулације.

свет и сопствени репертоар понашања, што је посебно важно за развој маште и стваралаштва и увод у формирање апстрактног мишљења...

Због изузетног значаја игре, потребно је у предшколском периоду игру деце заштитити и култивисати. Одређене институционалне форме могу игру деце омести различитим ограничењима: нефлексибилном сатницом; фиксираним просторима за игру у којима деца немају слободу кретања и дружења, те комбиновања материјала; превеликом узрасном сегрегацијом и немогућношћу остваривања разноврсних социјалних контаката; линеарним и фиксираним распоређивањем активности; смањивањем могућности избора; педагогизацијом дечје игре и употребом потенцијала игре искључиво у сврхе учења.

Уобичајена подела активности на „усмерену" и „слободну" игру сасвим је условна јер игра деце никад није сасвим „слободна", чак и кад се одвија по дететовом плану, нити сасвим „организована" ако је планира васпитач. Није „слободна" јер је условљена могућностима детета, средином и претходним искуством детета, а не може се до краја организовати јер је немогуће предвидети све факторе интеракције, организовати нечији „унутрашњи план" и разноликост идеја које ће се појавити (36).

Да би очувао потенцијале дечје игре, васпитачу се препоручује:

– стављање на становиште детета – уочити како дете доживљава материјале и организује сопствено искуство током игре; то захтева разумевање индивидуалног развоја сваког детета; уочавање животног искуства детета; пажљиво посматрање садржаја игре...;

– учешће у игри – у улози учесника игре васпитач мора бити осетљив на дечје наговештаје и не сме да улази у игру ако није позван. Уколико уђе у игру као учесник, васпитач мора да игра споредну, а не главну (водећу) улогу. Многи одрасли уживају да учествују у игри мале деце не схватајући да после извесног времена они контролишу ток игре и врше узурпацију дечјих моћи;

– имајући у виду циљ да од детета треба створити (ЗАР!!) особу која је отворена за нова искуства, флексибилну и радозналу особу, васпитач треба да обогаћује и проширује средства симболизовања које деца стварају у игри, да им помаже да користе различите медије; да организују своја искуства на различите начине, да користе своју машту, да науче да питају, посматрају и експериментишу" (37).

„*Деци је потребан васпитач као саиграч*, занимљив, ведар, који помаже деци да испоље самосталност; помаже деци да артикулишу своје потребе и усмере радозналост; заједно са децом тражи и креира материјале за игру; помаже да се открију нови аспекти игре и играчака. Он постаје чувар аутентичности дечје игре, чувар дечјих радова, који не присиљава децу и не прекида их; штити игру од претеране педагогизације...

У спонтаној игри, улога одраслих требало би да буде скоро неприметна...

Деца уживају у интеракцијама са другима када знају да су вољена. Она тада имају мање потребе да глуме, осећају се сигурно и понашају се разумније" (37–38).

„Учење по овој концепцији није изједначено ... са 'обрађивањем' одређеног градива заједно са децом... Оно је логичка конструкција коју дете мора самостално да изгради, али тако што ствари (појаве, проблеме) истражује, комбинује, проверава сопствене хипотезе и сазнаје како из организованих, тако и из спонтаних ситуација..." (27).

„Методе подучавања морају бити активне. У предшколском периоду класичне директне методе рада немају ефеката и контраиндуковане су могућностима развоја (вербалне методе, показивачке, излагање, демонстрирање, преслишавање путем понављања и сл.). Децу је потребно *учити кроз игру*..." (подв. И. Г.) (35)

„Институционализација васпитања мале деце битно је изменила услове за играње. Пре свега, она је раздвојила животни простор и простор за игру, па је тако природни и присни амбијент неопходан за игру замењен официјелним, који већина мале деце доживљава као неку врсту 'радног места'...

Игра се најчешће фаворизује као део образовног процеса и укључује у тзв. занимања. *Питање је само да ли је то игра?...*

Игра је посебно значајна за успостављање актуелног друштвеног живота деце. Међутим, дечје друштво и друштвеност, као ствар од прворазредног значаја за развој, не егзистира у педагошком видокругу, сем сведено на индукцију идеалних образаца међусобне интеракције. Предшколске установе су све више опседнуте образовањем, развојем когнитивних функција и припремањем будућих добрих ђака. А то је један од разлога што дечја игра у предшколским установама кржљави и што су из ње готово потпуно нестале традиционалне игре...

И ту смо сведоци последица све већег животног растојања између деце и одраслих, и ту се подвајају животни простор и простор за игру..., а игра је све више под утицајем мас-медија, што је формом, а нарочито садржајем везује за измишљени свет...

Из појединих игара нестају церемонијалне процедуре, попут „бајалица" које се изговарају у појединим играма. У људским односима, уопште, симболика је важна ствар, јер их ољуђује и даје им смисао, а игри даје ону неопходну тајанствену чар...

У стара времена игра је подједнако припадала и деци и одраслима. И за једне и за друге представљала је важан сегмент живота. Као што су била непосредно укључена у многе видове живота одраслих, тако су деца имала и своју издвојену сферу играња, у којој су живеле и доминирале бројне традиционалне игре... Кроз игре се одвијао богат, динамичан живот деце...

Игре су биле „сажете формуле живота", минијатурни модели ћудљивости људске судбине и историје: рођење–смрт, срећа–несрећа, успон–пад,

добитак–губитак, устоличење-свргнуће. Она је непредвидивост и трагику људског живота доводила на људску меру, пребацивала у 'весело време' и омогућила људима да њоме баратају...

Проблеми одрастања деце у савременом друштву произлазе из чињенице да је *друштвена* потка развоја, *друштвена* интеракција деце са одраслима и *друштвена* трансакција међу децом, озбиљно угрожена и доведена у питање" (Санда Марјановић, „Предшколско дете", 1985/4; 252–255).

III ВАСПИТАЧ ЈЕ КРЕАТОР ПРОГРАМА – шта то значи? (17). Васпитачица не прави програм сама него га ствара интерактивно, „живећи" (28) са децом.

„Знајући да школовање васпитача обично не покрива сва поменута методолошка знања, за почетак: довољна је и анализа микропедагошких ситуација сопствене праксе уз искрену и поштену размену са колегама и родитељима" (40).

Васпитач своје задатке остварује и путем тимског рада са осталим актерима у процесима заједничког живљења. Притом он показује способност „критичке анализе и преиспитивања како себе, тако и програма који реализује. Рад у установи потребно је организовати као скуп одраслих, зрелих људи чији је посао договарање и преиспитивање у трагању за новим вредностима и значењима"...

У процес планирања укључена су и сама деца.

Планирању васпитно-образовног рада претходи системско праћење: посматрање, слушање, спремност и способност да се свако дете упозна и разуме.

У планирању, као и у практичном раду, важно је доследно следити циклус: посматрање, планирање, делање, праћење и процена ефекта делања.

Евалуација је саставни део сваког учења, па и учења предшколског детета. То је аспект учења који води освешћивању знања, како у раду васпитача тако и код саме деце.

Константно се еволуира рад целе установе, сопствени рад, сама деца... За разлику од традиционалног приступа, где се планирање често своди на временско распоређивање „градива" планирање у *Моделу А* ближе је процесу програмирања: сталном креирању програма у зависности од актуелне праксе. У отвореном систему васпитања детаљан програм учења није дат унапред већ настаје у интеракцији деце, одраслих и средине у којој бораве. Планирање је стога континуиран процес, саставни део васпитне праксе, а не формалан процес, унапред дат...

На практичном плану планирање не полази само од питања шта и како („Шта ћу да радим?" и „Шта желим да постигнем?", „Како да створим услове за то?"), него и од питања зашто („Зашто желим баш то да постигнем?", „Зашто планирам такав начин рада?", „Зашто се деца занимају за то и то?").

„Бављење овим питањем води евалуацији самог планирања, преиспитивању да ли су и у ком степену планиране конкретне акције сагласне са претпоставком о детету, његовом учењу и развоју, циљевима васпитања и начелима васпитно-образовног рада" (41).

Тачније тумачимо *Модел А* од његове ауторке ако кажемо да он представља „отворен систем", а не „отворен систем васпитања". (17) Шта то значи? Напросто, *Модел А* није програм васпитања, него, као што пише на више места – модел живљења, предлог како да се организује живот у једној групи односно установи, дечјој кући „објекат" није одговарајући термин.

„Васпитач није пуки извршилац (реализатор) неког задатог програма, већ је неко ко, заједно са децом и другим одраслима, ствара програм: оно што ће се *заиста* (подв. И. Г., *Модел А* разликује „реални" „ и „официјелни" програм!) дешавати у установи" (18).

У таквим „отвореним системима" сазанање се схвата као „лична синтеза сопственог искуства" (17). Овакво схватање учења представља полазиште, а стваралачки моменат поменуте „личне синтезе" разумљив је сам по себи. Овакви процеси долазе до изражаја још у већој мери ако се предшколска установа заиста претвара у „место смисленог живљења" и „целовитог личног развоја" (18). Да би васпитачу пошло за руком да се адекватно постави у таквим ситуацијама, мора помно да прати, посматра децу, не само у образовним „него и *неформалним* (подв. И. Г.) ситуацијама. Зашто су неформалне ситуације важније од испланираних? (социјална ситуација) (19).

„Један од првих задатака васпитача у овом систему је учесничко посматрање и праћење деце (посматрање и праћење деце уз истовремено учешће), како у спонтаним ситуацијама, тако и у планираним, образовним..." (18).

Да би знао које су могућности деце и да би добио идеје за садржај свог рада, васпитач мора врло пажљиво да посматра децу и прати за шта се занимају, шта им је проблем, шта су им потребе" (27).

Улога васпитача у мењању структуре институције у отворен систем...

Радећи по *Моделу А* он је дужан да поштује основне принципе које програм заступа, реализујући концепцију васпитања као хуману и стваралачку, правећи од предшколске установе место живљења за децу, стављајући дечије проблеме у жижу (делања) негујући аутономност и самосталност деце.

Модел А нових *Основа програма* подразумева интензивну сарадњу с родитељима и социјалним окружењем. То не значи само велики број контаката него и велики број разноврсних понуда и улога у које се родитељи, студенти, волонтери и други заинтересовани, сходно својим способностима и склоностима, могу укључити. Одрасли у овом програму нису лица од којих се

очекује да буду пасивни посматрачи и спонзори. Они треба да активно учествују у животу деце, да буду саиграчи и планери, организатори, помоћници, посматрачи – они који равноправно са децом и васпитачима одлучују о свим виталним квалитетима живљења мале деце. Већина евалуационих студија потврдила је да су само програми који су интензивније укључивали родитеље и остале заинтересоване у рад вртића имали дугорочније ефекте на развој мале деце (37).

Сходно *начелу анīажованосӣти*, квалитетна комуникација са децом „мора да буде не само свесна и намерна већ и лично ангажована, посвећена. То значи да укупан однос васпитача и деце, њихове интеракције и комуникације, како по форми тако и по садржају, морају бити смисаони и за децу и за васпитаче. Ангажованост и посвећеност значе, било да се ради о детету или одраслом, више од спољашње 'запослености' и површне 'сентименталности'; оне подразумевају трагање за личним значењем одговора на сопствена питања и дилеме. Васпитач и деца могу бити далеко више ангажовани и посвећени када наизглед 'ништа не раде'. На пример, кад васпитач посматра дете или групу с тежњом да разуме значење одређеног понашања, за то му је потребно више напора и концентрације него кад излаже унапред припремљени садржај; исто тако дете може бити ментално ангажовано и онда кад није физички активно" (29).

Управо у цитираном пасусу изостављен је израз „васпитна релација" јер је суштина „васпитне делатности" у „реализацији програма", а *Модел А* жели препоручити – *заједничко живљење*. Без обзира на такву мотивацију и експлицитне тежње *Модела А*, можда је нужно, како у најбољим вртићима тако и у добром програму, да живљење прожима „васпитање"?! Мада се може такође рећи да они који суштински разумеју *Модел А* и рад у вртићу инспирисан тим програмом морају учити да разликују *аутенсӣчно* живљење од професионалне делатности у вртићу.

IV ПАРТНЕРСКИ ОДНОСИ С ДЕЦОМ

Наведена начела, циљеви и задаци оживотворују се кроз *парсӣнерске односе с децом*. То значи „бити са децом на истом задатку, имати заједнички циљ; одређена права и обавезе; комплементарност, свест о природно асиметричном односу детета и одраслог, аутентичност; узајамно поштовање..."

„*Охрабривање као ссӣл* понашања васпитача квалитетније је од похваљивања и кажњавања. Похвала је оцена неке особе или дела. Када похвалите дете због његовог производа, оно ће постати зависно од похвале и више неће радити оно што му чини задовољство и што је њему вредно. Оно тад осећа да је цењено само због оног што направи. Охрабривање омогућава

детету да цени своја залагања и искуства, као и да оцењује своје производе у складу са својим мерилима успешности" (35–36).

„Знајући своју групу васпитач сваког дана планира и нуди деци мноштво активности. Да би се задовољила различита интересовања и особености групе деце, у току дана потребно је понудити бар шест групних активности различитог карактера: различите тематике (које покривају различита интересовања и потребе деце), различите природе (уметничке, научно оријентисане, практично-животне, комуникацијске итд.), различито лоциране (неке ће се дешавати у центру собе, неке у ходнику, неке напољу, неке у специфичним деловима собе, неке у окружењу), различитог моторног статуса (неке мирне, неке динамичне), различитог степена структурираности (неке ће бити усмерене на дете, неке на васпитача, неке ће се радити са полуструктурираним материјалом, неке са готовим и сл.), различите тежине и различитих развојних могућности" (39).

V ЦЕНТРИ ИНТЕРЕСОВАЊА

Уколико се васпитач одлучи за уређење простора *по принципу центара интересовања*, могу му се препоручити следећи стални центри:

- манипулативни центар,
- центар за развој говора,
- центар за развој крупне моторике,
- уметнички (ликовни) центар,
- центар за сензорни развој,
- центар за драматизацију и игру улога,
- градитељски центар,
- центар за игру деце напољу у Програму је наведено чиме је сваки центар опремљен),
- деца се свакодневно опредељују за неки од центара... Зависно од теме која се ради, у соби се повремено организују нови центри (33).

„Од *предшколске установе* очекује се да буде центар (једне) заједнице, да деци и родитељима пружа разноврстан избор програма" (27).

VI МОДЕЛОВАЊЕ ПРОЦЕСА ОБРАЗОВАЊА – По чему је препознатљив Модел А:

- коришћење ресурса и извора садржаја и активности;
- отвореност програма;
- мноштво интеракција, рад у малим групама;
- флексибилна организација времена и простора;

– усмереност на процес;
– активне методе рада;
– демократски систем одлучивања и избора;
– позитивни системи подстицања и награђивања и подстицања самопоштовања;
– очување потенцијала и култивисање дечје игре (30);

Квалитетнијим ће се сматрати онај изабрани садржај:

– у коме деца могу стећи сазнања *сопственим ангажовањем и истраживањем,*
– који *пружа прилику за повезивање са старим искуством* и репертоаром који деца већ поседују или их занима,
– који *пружа прилику за ангажовање више различитих потенцијала и аспеката развоја,*
– који јесте *адекватан могућностима деце и развојном нивоу групе,*
– који се *логички и организационо може квалитетно реализовати* (за њега, на пример, има више материјала и средстава...),
– у чију реализацију *могу да се укључе и други актери* (родитељи, друштвена средина, волонтери...),
– који може да се реализује кроз *више различитих медија*, – који *за децу и породицу има више смисла* него други садржаји исте врсте (30).

VII ДУХОВНИ РАЗВОЈ И ДУХОВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Наше искуство и *косовска духовна вертикала* у животу деце и васпитача у Србији: „Традиција и прошлост – садржаји који потичу од сусрета са различитим обичајима, фолклором, историјом, религијском структуром, институцијама које постоје у нашем друштву, начинима обележавања значајних датума за дете, породицу, васпитну групу, заједницу (30).

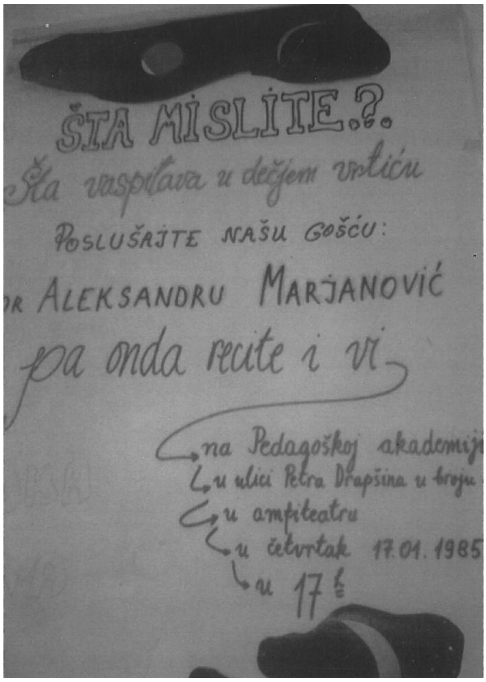
„*Активности везане за традицију; сусрет деце са културним добрима* односе се на сусрет деце са најбољим тековинама које њихова култура нуди за предшколски узраст: дечје књиге, филмови, бајке, народне приче, музика, народна традиција..., различите дечје традиционалне игре (покретне, игре памћења и маште, игре са правилима, игре улога...), народни обичаји и ритуали (31). (За дубљи увид у ову проблематику препоручује се: *Појам Бога код предшколског детета,* Т. Прибишев, „Педагошка стварност” 1997/9–10.)

VIII *МОДЕЛ А* ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

„Васпитно-образовни процес јесте укупан контекст живљења деце и одраслих, израз њихових потреба и очекивања, као и вредности средине у

којој живе. Целовит васпитно-образовни процес сагледава се као циклус који чине: посматрање, планирање, делање, праћење и процена (евалуација) (62).

Програм припреме, као и већи део целог *Модела А*, може се читати као методички приручник. Студенти (васпитачи) који раде у припремним одељењима, уз пажљиво читање ових цитата и сугестија, треба да читају припремни програм у целини (61–74).



IX СКРИВЕНИ ПРОГРАМ, ИМПЛИЦИТНА ПЕДАГОГИЈА делује из личности васпитача, структуре институције, потиче од друштвених односа у окружењу и глобалног друштва. Васпитач и установа као извори скривеног, реалног програма који формира дете помињу се у *Моделу А*, сматрају се важним чиниоцима који делују на развој. Међутим, глобализација и нежељене последице њеног дејства на развој и могућности смисленог живљења у вртићу, скоро се сасвим превиђају.

„Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део 'скривеног програма институције' (оно што се стварно у установи догађа, а не оно што је у програму декларативно наведено). Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања, нити би смела да буде унапред униформно постављена према непедагошким критеријумима (нпр. економских)" (27)... Постоје, такође, еколошки, здравствени, психолошки, морални критеријуми.

Може се, дакле, с добрим разлозима рећи да без препознавања улоге имплицитне педагогије (скривеног програма) нема и не може бити плодне евалуације. За *Модел А* је ово крупно питање јер се у њему бар на три места помиње – „стварни програм" (42, упор.18) који се може сматрати и скривеним (упор. 27).

За планирање ЗАЈЕДНИЧКОГ АУТЕНТИЧНОГ ЖИВЉЕЊА у вртићу, важно је приметити да се у *Моделу А* приступа другачије од уобичајене шеме – циљеви, задаци, методе, облици, средства, и то на следећи начин: „Циљеви

васпитања остварују се у предшколској установи кроз низ спонтаних животних ситуација, слободно одабраних или заједнички планираних активности (практичних, говорних, друштвених, истраживачко-сазнајних). При томе се користе различита средства (сопствено тело, усмени и плесни језик, ликовни, просторно-пластични и визуелни медији, музика и плес, математика), материјали (предмети за свакодневну употребу, материјали за игру и дидактички материјали, продукти културе и уметности) и методе (посматрање, испробавање и истраживање, изражавање, вежбање, стварање)" (29).

Уколико већ мора да се говори о „васпитању", у *Моделу А* је оно схваћено скоро на ПОСТМОДЕРАН начин (у *пост*педагогији се сматра да оно не постоји и да је добро што је превазиђено НОВИМ ОДНОСИМА И ЗАЈЕДНИЧКИМ ЖИВЉЕЊЕМ!)... Згодан је пример настао на одбрани магистарског рада (*О тематском планирању)* ауторке *Модела А* Татјане Павловске. После Татјаниног образлагања о важности учешћа деце у планирању, члан комисије, школски педагог, поставио је питање: „Ко ту кога васпитава?!", на шта је из публике реаговала колегиница, предшколац: „Јао, колега!"

Према начелима и сугестијама у *Моделу А*, у планирању се може поћи од себе (личног искуства), деце, (потреба, интересовања, сазнања), родитеља, средине... Односно, мора се заједничким разговором планирати, вредновати...

X ВРЕДНОВАЊЕ, ЕВАЛУАЦИЈА. – Колики број деце у групи се понаша као да учествује у смисленим активностима, колико њих се аутентично и креативно изражавало? Који су опажљиви показатељи оваквих доживљаја и искустава? Да ли сам се ја аутентично, стваралачки изражавала? Кад нисам, шта ме је спутавало у таквом понашању? Могу ли заиста знати шта сам радила уколико предвидим имплицитни (скривени) програм, његово деловање. Зар битно разумеју само они који виде оно што је скривено, у позадини видљивог? Као да се одавно не зна: суштина се може само срцем схватити (Сент Егзипери). Зар постоји васпитачица чије срце није отворено за тајне: детињства, сусрета, спознаје, љубави? Вероватно је сваком дато да се усавршава у љубави, ваља само пробудити мотиве и жељу да се крене тим путем (упор. одабране есеје Владете Јеротића).

XI КОНКРЕТНО

Треба почети од посматрања одабране групе деце. Уколико радите у вртићу, бележите у дневник запажања о својој групи. На пример, да ли сте некад поступили према овој препоруци из *Модела А*, или ако нисте могли, ЗАШТО? – „Храна и креветићи доступни су сваком детету у случају да жели нешто презалогајити или одспавати и сл." (20).

Предложите деци неколико *животних тема*; кад одаберу једну, нека образложе зашто хоће баш ту. На пример, Љубав, срећа, једноставност, заједништво (*Животне вредности*, Креативни центар, 2007); Рашћење – живот – умирање; *Аска и вук*; Вода – извор живота; Новац; Шта деца сањају?

Попричајте са неколико родитеља (ако не може другачије, почети телефоном!) о темама које су деца одабрала и могућностима да кроз игру и стваралаштво и они живе заједно са децом и сви овладају предложеном темом.

Појединци, институције, простор, материјал у окружењу помажу да се реализују одабрани задаци. Треба анализирати сав расположиви материјал, средства и апарате у вртићу који би могли за ову прилику да се употребе.

Активности и садржаји из свих области васпитног рада, нарочито уметности (музика, ликовно, књижевност, позориште), служе као извор сазнања, искуства, доживљаја, мотивације за аутентично и смислено живљење.

XII ПРЕИСПИТИВАЊА И ЗАКЉУЧЦИ

Питам се: Да ли заиста желим да живим сходно *Моделу А*, или покушавам јер се то од мене тражи?

Неке идеје и проверена искуства су толико привлачни да би их могла прихватити као део личног система вредности.

Јесте, желим искрено да трагам за аутентичним и правим животом, да не мислим на „реализацију програма" и „васпитање", али како кренути, ко ће ме повести правим путем?... Ко би други ако неће деца и сам *Модел А!*

Уосталом, већ имам таквих искустава, знам шта значи – „учити од деце"? Само... треба се сетити тих радосних тренутака! Што не бих питала и неког од родитеља?! Ако немају времена за групни разговор у вртићу, с некима се боље познајем – посетићу их. Уосталом, ту је и телефон! Ко ће, ако они неће о животу своје деце да...

А зар ја не живим више година са својом рођеном децом! Одатле се могу извести поуке за живот у вртићу.

Поред Модела А и Санде Марјановић, ко још, било где у Србији трага за правим вредностима, смисленим живљењем? Зар ми, васпитачи, морамо и можемо чинити нешто што мало коме данас полази за руком?

Ако деца и њихови родитељи немају потребу да трагају за правим вредностима, морала бих да их охрабрим, јер „данас, као и у минулим временима, најважнији, а уједно најтежи задатак у одгоју детета јесте – помоћи му да нађе смисао живота" (Б. Бетелхајм, 1979;17). *Ко ће ако ми одустанемо?!*

А шта је с мојом имплицитном педагогијом, скривеним програмом? Да ли сам начисто с оним што покушавам да учиним? Знам ли истину шта радим?

Није случајно у програму изостављен назив области васпитно-образовне делатности – УПОЗНАВАЊЕ СА ОКОЛИНОМ, односно научне дисциплине: МЕТОДИКА УПОЗНАВАЊА ОКОЛИНЕ. *Модел А* не тражи од васпитача да реализују програм из неке области, него да ЖИВЕ СА ДЕЦОМ (27 и 28). Међутим, према програму Учитељског факултета, доле потписани наставник може дати само оцену за предмет Методика упознавања околине, иако су студенти, сходно *Моделу А*, обавезни да пишу припрему за ЖИВЉЕЊЕ У ВРТИЋУ.

Уз писмену припрему, сагласно изложеним начелима и сугестијама, сваки студент је обавезан да приложи извештај (дневник) о својим дилемама и покушајима да следи изнета упутства.

Самовредновање ће бити прихваћено уколико представља анализу, приказ конкретних увида и размишљања кандидата о процесу властитог освешћивања (самоевалуације), доказ о аутентичном трагању за потребама конкретне групе деце и њихових родитеља, као и не/могућности да се у окружењу (друштвеној средини) оживотворе начела, вредности, циљеви и задаци које пред све нас поставља *Модел А*.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Каже се у *Моделу А* да „од детета треба створити особу која је отворена за нова искуства, флексибилну и радозналу...” *Преформулишите ову реченицу тако што ћете употребити друге речи уместо „створити*”.

2. Ако је деци потребан „васпитач као саиграч”, ако „он постаје чувар аутентичности дечје игре”, ако у спонтаној игри „улога одраслих треба да буде скоро неприметна”, *зар не треба васпитач да штити игру од сваке а не само „претеране*” *педагогизације?*

3. „Учити кроз игру” – шта то значи? *Тражите од васпитача да што подробније опишу ову препоруку из програма. Упоредите исказе неколико васпитача*.

4. Институционализација васпитања мале деце битно је изменила услове за играње. Пре свега она је раздвојила животни простор и простор за игру; па је тако природни и присни амбијент неопходан за игру замењен официјелним, који већина мале деце доживљава као неку врсту „радног места”... *Интерпретирајте сваки значајан појам и сваку тврдњу у овим реченицама професорке Марјановић (1985). Које тезе и схватања изгледају Вама нарочито занимљиви и плодни за организовање живота деце у вртићу?*

5. Игра се најчешће фаворизује као део образовног процеса и укључује у тзв. занимања (усмерене активности). Питање је само: да ли је то игра?... Уистину, да ли је то игра? *Образложите одговор узимајући у обзир институционализацију простора за игру и педагогизацију игре*.

6. Предшколске установе су све више опседнуте образовањем, развојем когнитивних функција и припремањем будућих ђака. А то је један од разлога што дечја игра у предшколским установама кржљави и што су из ње готово потпуно нестале традиционалне игре... Запамтите ове две важне ствари: 1. у предшколским установама дечја игра *кржљави*; 2. из њих су готово потпуно нестале *традиционалне игре*. *Шта васпитач може да учини и заустави поменуте ретроградне појаве?*

7. Сведоци смо у предшколским установама *последица* све већег животног растојања између деце и одраслих (*набројте што више „последица")*... И ту се подвајају животни простор и простор за игру ... *Зашто је ово „подвајање" проблем који треба превазилазити? Како?*

8. Игра је све више под утицајем мас-медија, што је формом, а нарочито садржајем везује за измишљени свет. *Зашто је то проблем?*

9. Да ли „церемонијалне процедуре, попут бајалица" нестају из живота, не само из игара? Из људских односа и игре нестаје симболика, нестаје оно што их ољуђује (хуманизује), осмишљава. Нестанком симболике и тајанственог људски односи губе смисао? *Како то разумете?*

10. У стара времена игра је подједнако припадала и деци и одраслима. И за једне и за друге представљала је важан сегмент живота... Може ли отворени вртић да оживи (врати) „стара времена" у поменутом смислу?

11. Игре су биле „сажете формуле живота", минијатурни модели ћудљивости људске судбине и историје: рођење–смрт; срећа–несрећа... Шта ће нама данас било какве „формуле живота"? Ко још верује у судбину, и да игра може бити „минијатурни модел" њене ћудљивости! *Чему све то?*

12. Игра је непредвидљивост и трагику људског живота доводила на људску меру, пребацивала у „весело време" и омогућила људима (и деци!?) да њоме баратају? *Шта све ово значи? Како се игра бави „трагиком људског живота"? Што би нам живот био трагичан?*

13. *Шта васпитачи могу да ураде како би ублажили „проблеме одрастања деце", оживели „друштвену игру"(основу) развоја, „друштвену интеракцију деце са одраслима и друштвену трансакцију међу децом"?*

14. *Анализирајте неку за Вас занимљиву ситуацију у вртићу. Обавите „искрен и поштен" разговор с колегама и родитељима о том извештају...*

15. *Напишите писмену припрему према сугестији из Модела А- доследно се држећи циклуса:* ***посматрање, планирање, делање, праћење и процена ефекта делања***.

16. У отвореном систему васпитања детаљан програм учења није дат унапред, већ настаје у интеракцији деце, одраслих и средине у којој бораве. *Уколико ниште видели како настаје такав, отворен програм, покушајте сами да га начините.*

17. Већина евалуационих студија потврдила је да су само програми који су интензивније укључивали родитеље и остале заинтересоване у рад у вртића имали дугорочније ефекте на развој мале деце. *Зашто?*

18. Ангажованост и посвећеност деце и васпитача представља трагање за личним значењем одговора на сопствена питања. Суштинско разумевање *Модела А* укључује такође разликовање аутентичног и смисленог живљења од професионалне педагошке делатности. *Образложите примерима изнете тврдње.*

19. *Уколико мислимо на средства и садржај духовног образовања, шта би могла и требало да буде духовна вертикала у животу деце, васпитача и родитеља данас?*

20. Ако се овде виртуелна култура помиње уз традиционалну, уз народне обичаје, светковине, песме, значи ли то да она представља највећег противника традиционалне културе. *Какво је Ваше искуство и сазнање о томе?*

21. Васпитно образовни процес јесте укупан контекст живљења деце и одраслих, израз њихових потреба и очекивања, као и вредности средине у којој живе. *Како се стварно разуме васпитање у Моделу А ако је оно саставни део или нужни пратилац заједничког живљења деце и одраслих? Размислите, одговорите*.

22**.** *Да ли желим стварно да живим са децом сходно начелима Модела А или покушавам јер се то од мене тражи? Зар је могуће некога приморати да се понаша аутентично и спонтано, да смислено делује.*

23. Желим искрено да трагам са децом за правим животом, да не мислим на „реализацију програма" и „васпитање". *Где наћи оријентире?* Свакако у дечјем спонтаном изразу и *Моделу А*. Понекад, можда и у искуству са својом рођеном децом.

24. Осим у вртићима и добрим школама, где се још у земљи Србији трага за правим вредностима и смисленим живљењем? Да ли у црквама? *Зар васпитачи да чине оно што мало коме полази за руком?*

25. Запитајте се: *шта је с мојом имплицитном педагогијом? Коме да је изнесем? С ким да је преиспитам?* Без рефлектовања скривеног програма не може се унапредити живот у вртићу. *Васпитачи могу да критички превреднују реални живот и да га унапређују... А где сам ту ја*?

Нада Маринковић, Љубица Ковачевић

ДЕЧЈИ ВРТИЋ „РАЗЛИЧАК” У БАЧКОЈ ПАЛАНЦИ
(Одломци из књиге, 2015)

ЗАЈЕДНИЧАРЕЊЕ С РОДИТЕЉИМА

Од самог оснивања, много смо се трудиле да „Различак” постане **место заједничког живљења** деце и одраслих, место за остваривање како родитељског, тако и васпитачког позива.

А шта је уистину заједничко живљење – не престајемо да се питамо још од времена када смо заједно с професором Исидором Граорцем тумачили идеје велике Санде Марјановић. То су заједничке активности, светковине, обичаји, игра, рад, послови и задаци који имају смисла како за децу, тако и за родитеље и васпитаче.

Мноштво је активности у којима смо проналазили смисао, али с обзиром на тему и назив ове књиге као и на значај наших трагања за развијањем идеје о вртићу као месту заједничког живљења деце и одраслих, издвајамо тренутке с таквим садржајима из наше праксе.

* * *

Први празник који са децом обележавамо је **Свети Никола**. Деца радо слушају житије и Причу о три кћери. У знак сећања на доброчинства и чудотворства овог светитеља, деци стављамо поклончиће у чарапице које окаче на дрвце испред „Различка”. То су углавном неке ситнице. Учимо их да се радују малим стварима, и њих и родитеље. Није то лако у данашње време...

* * *

Следе такозвани припремни божићни празници: **Детинци**, **Материце** и **Оци**. Пре десетак година многи родитељи нису знали за Детинце, иако су их мајке и очеви даривали док су били деца. Није случајно што се умањио значај баш тог празника, празника Детинци, у овом времену, када се деци само даје, даје, даје, а од њих се готово ништа не тражи. Затрпана су мноштвом материјалног. Празници више немају ону моћ, ону чаролију коју су некада имали јер деца скоро свакодневно добијају поклоне који су у рангу, на пример, рођенданског поклона. Приликом сваке куповине у маркетима деца траже и добију по неку играчку, а да не говоримо о другим стварима које трпају у корпе, а које им нису потребне. Добијају их можда зато што родитељ може да му их приушти, а не размишља о томе да ли је то за дете корисно, или му купује јер не може да изађе на крај с дечјом хистеријом. Није само одлазак у маркете повод да дете нешто добије; довољно је да „буде добро", да уради нешто што се некад подразумевало и није награђивало, нпр. да једе или да оде на спавање, или да се лепо понаша у одређеном тренутку....

Дакле, Детинци, Материце и Оци су празници који су стављали оца, мајку и дете у исту раван, који су говорили да су сви једнако важни у међусобним односима даривања. Са децом у вртићу правимо поклоне које ће дати родитељима те недеље када их буду везивали. Колико симболике у том везивању... Подаци говоре да је у том чину спојена и прошлост и садашњост, традиција и модерно, везивање симболизује повезаност чланова породице. Због тога су породични празници јако важни нарочито у овом времену које болује од **отуђености**.

* * *

Још један празник и његови симболи – **Божић Бата и Деда Мраз** – повезују традицију и модерно време. Пре пар година „десила нам се" изузетно креативна група родитеља, која је прихватала сваки изазов који су понудили васпитачи. Тако је било 2005/6. године, када смо предложили да родитељи направе новогодишњу представу за децу. Говорећи о вишеструком педагошком значају такве авантуре, готово половина се определила да у складу са својим способностима допринесе стварању представе.

Кренули смо од тога ко би коју улогу желео да игра, па смо добили: Црвенкапу, Снежану, патуљке, Пепељугу, вука, чаробњака, Плаву вилу, Снежну краљицу и, наравно, Деда Мраза. Затим су смислили причу у којој су главни јунаци „побегли" из својих бајки како би са децом из „Различка" дочекали Нову годину и Деда Мраза, а једна мама је написала сценарио по тој идеји. Сценографија је такође била дело родитеља, као и светла, сонгови, ефекти... Стварало се месец дана, био је по два сусрета у седмици. Та „велика деца" толико су уживала у игри да су пробе често трајале много дуже од предвиђеног времена. Све то је била наша велика заједничка тајна! Желели су да децу изненаде. Успели су више него што су се надали! Још памтим изразе дечјих лица док су у чуду изговарала „моја мама!" – препознавши своје мајке је у лику Снежане, Пепељуге, Црвенкапе... 'или тате у лику чаробњака, Снешка Белића...' или наставницу енглеског у лику Плаве виле...

Да ли је потребно напомињати да је сала у којој је играна представа била премала да прими комплетне породице, ужу и ширу родбину и пријатеље „глумаца"? Наредних година родитељима су се прикључивали и рођаци наше деце, браћа и сестре, некадашњи различци, као и васпитачи и многи други сарадници „Различка".

* * *

Садржај и изглед **новогодишњих пакетића** одувек смо осмишљавали заједно с родитељима. Често је неко од њих (или мали тим) за сву децу бирао поклончиће и обављао куповину. Неретко смо имали и веома оригиналне кутије или вреће за паковање. Када у генерацији постоји нека мама која шије, онда су те вреће имале ширу у дуготрајнију намену.

Последњих година, приликом одлучивања о садржају пакетића, неки родитељи су мислили да у пакетићу не би требало да се нађу слаткиши јер их деца поводом празника доста добијају с разних страна. Међутим, било је и оних који су мишљења да пакетић треба да садржи и слаткише.

Некако се до сада дешавало да они први убеде ове друге, и то нам је дало једну идеју: позвали смо родитеље и децу да после Нове године, односно, после Божића, када поново почиње да ради вртић, донесу вишак слаткиша како бисмо направили пакетиће за децу која немају таквих радости. Идеја их је обрадовала, с тим да су предложили да поред слаткиша доносе и играчке и одећу и обућу коју су њихова деца прерасла. Ова **хуманитарна акција** траје већ неколико година. Сви се радо одазивају.

Деца се баве избором онога што ће дати непознатом другу, посебно избором играчке. Данима разговарамо о томе, разврставамо и пакујемо заједно. До имена деце и породица којима је помоћ потребна дођемо преко бачкопаланачког Црвеног крста. Једном смо их све позвали у вртић, да буду наши гости. Чинило нам се да им је било непријатно, па смо наредних година

односили пакетиће на њихове адресе. С родитељима смо носили поклоне и у Дечје село у Сремској Каменици.

Када смо сазнали да имају само двоје малишана, а да су остали старији основци и средњошколци, питали смо директорку шта би за њих била значајна помоћ, рекла је: прибор за личну хигијену, креме, дезодоранси... Наше маме су тада спремиле велики пакет козметике, како за женски тако и за мушки део становника овог села. То им је био ускршњи поклон од „Различка".

У пролеће 2014, када су поплаве многу децу оставиле без својих домова, неколико пута смо с нашим родитељима носили храну и опрему за децу.

* * *

Славимо и **Савиндан**. Одмах по доласку у вртић девојчице умесе погачу, а дечаци направе кољиво (жито). Затим они који су желели и могли да науче песмице о Светом Сави оду у цркву да рецитују са осталим малим и великим ђацима, а млађи остану да пеку погачу. По повратку постављамо сто, палимо свећу, најстарије дете и најстарији одрасли преломе колач, помолимо се и почне гозба. Ако преостане, понудимо и родитеље када дођу по децу.

* * *

И поводом **Празника мама** (како зовемо Дан жена, 8. март) често месимо за наше гошће с којима се дружимо у „Различку" тога дана. Трудимо се да и деци и њима буде лепо, да се опусте и заједно радују. Због тога децу не оптерећујемо спремањем велике приредбе или неке представе. Кажу понеки стих, отпевају песму... а онда заједно нешто радимо, нешто је креативно (радионице за израду лутака, драмске радионице...) или маме упознајемо с оним што се ради свакодневно у „Различку" (рад са Монтесори материјалима, начин на који радимо „јутарњи круг" и календар, како славимо рођендан...). Нема публике, нема посматрача, маме и деца се играју и славе заједничке тренутке.

* * *

Често су родитељи **помагали рад „Различка**” у потрошном материјалу, дидактичким средствима, куповином неких уређаја... Некад индивидуално, а чешће организујући се заједно. Прилика за то је најчешће била наша слава Благовести или 8. март.

Многи родитељи (нарочито до прошле, 2013. године, док нисмо повећали цене боравка деце у вртићу) питали су се како успевамо да изађемо на крај с финансијама, јер није било тешко да „помноже и поделе”, како је рекао један тата, и виде „где смо с финансијама”. Годинама смо били најјефтинији приватни вртић у Србији, колико је нама било познато.

Тако се 2011. године мама Дана запитала како ћемо обавити кречење и фарбање вртића јер је знала да се од уплата не може уштедети за тако обиман посао. С обзиром на то да је власница продавнице боја и лакова и да је сезона молерских радова била у току, имала је идеју. Предложила је да заједно напишемо писмо „Хелиосу”, фабрици боја и лакова, и затражимо донацију у њиховим производима. Молба је услишена. Добили смо сав потребан материјал. Мама Дана је чак ангажовала и професионалног дизајнера, који нам је помогао у идејама за измену боја у вртићу и на фасади куће.

Имали смо материјал, идеје, али ко ће их спровести у дело? За мајсторе нисмо имали пара, а посао је, према ономе што је Дана замислила, био заиста обиман. Размишљали смо да разговарамо с родитељима на ту тему и потражимо помоћ, али мама Дана нас је предухитрила. У вртић је наредних дана почела да доводи мајсторе, једног по једног, њих дванаестак, у радним оделима (вероватно их је негде с послова извлачила). Били су професионалци, познавала их је као своје муштерије које су куповале материјал у њеној продавници. Када би погледали простор, она би им постављала питање: шта ти можеш да урадиш? Двојица су рекла да ће окречити собе до улице, трећи ће кухињу и канцеларију; један је рекао да ће лакирати ормане у доњем простору; трочлана екипа се определила за степениште које води у поткровље; све прозоре је фарбала четворочлана екипа, затим фасада, ламперија у поткровљу, хобловање паркета, ограда... Цео август су се смењивали, како је ко могао да одвоји време за радове код нас.

Деца која су тих дана ишла у вртић учествовала су у прању играчака, помагала у изношењу ствари из просторија у доњем простору када се он припремао за радове, а боравила у горњем простору, и обрнуто. Били су важни јер су се осетили корисним у овом послу од којих их већина родитеља склања, да не сметају. Када су им се почетком септембра прикључили и остали другари, поносно су показивали „шта смо урадили”.

Сви заједно смо се трудили да мајсторима будемо добри домаћини, пекли им палачинке, угађали им колико је било у нашој моћи... Мама Дана нас је посећивала, питала шта још треба, радовала се сваком обављеном послу. Једино што смо још могли да учинимо на крају за све њих била је велика

торта коју је направила мама Драгана и коју смо им однели на једно њихово дружење. Мама Дана је и данас са нама, са својим другим сином Луком, а Вук је у трећем разреду. Није то све од ње. Она је увек за акцију: правила је сценографије за неке наше представе, и сама била мајстор – столар када нам је правила дрвене кутије за играчке, неколико година декорисала је послужење за нашу славу... звала нас да посетимо животиње које гаји у свом дворишту, да видимо био-башту, донела нам зимницу коју је сама правила, без конзерванса и адитива... Мало ли је?

* * *

Наставили смо (наравно) да славимо нашу **славу – Благовести**, сваке године са све више гостију. Одавно су просторије „Различка" постале премале да приме све који су желели да с нама деле радост овог лепог празника. Након неколико година и сала МЗ „Братство", коју су нам комшије несебично давале, такође је постала мала, а затим и сала биоскопа. Још увек у њој славимо, јер наш град нема већу, мада нам је и она постала тесна. За ту прилику деца и васпитачи припреме представу, а родитељи направе послужење за све госте. Сви учествују: неко умеси слатко, неко слано, неко донесе сокове, а маме склоне креативности декоришу сто и просторију у којој се дружимо након резања колача и приказивања представе.

У представама које правимо за ту прилику учествују сва деца, од трогодишњака па до предшколаца, њих тридесетак. У почетку су то били игрокази са текстовима из познатих библијских прича, а касније су постале аутентичне представе, инспирисане размишљањима деце, њиховим открићима и игром. Тако је настала представа ***Стварање света***, музичка драматизација, којом смо, како сам назив каже, представили божанско дело стварања неба, земље, воде, биљака, животиња и, на крају, првог човека и жене. Оцу Остоји, који је након резања колача погледао представу, толико се допала да нас је замолио да је једном приликом одиграмо у порти цркве након недељне литургије за присутан народ. Ова представа је посебна и по томе што су већину сценографије чинили родитељи, који су представљали планине, брда, реке, сунце, месец...

Аутентичност наших представа је била и одраз фаза у развоју и трагањима и нас одраслих. У години када сам почела да се едукујем из области породичног саветовања и психотерапије била сам окупирана овом темом и више него до тада примећивала оно што је специфично за породично функционисање, за савремене изазове који се намећу породицама и за начине на које оне прихватају те изазове или им одолевају.

Представом ***Породице*** обрадили смо ту тематику приказујући пет различитих породица које долазе у госте шестој породици поводом прослављања

крсне славе. То је била и прилика да деца науче многе обичаје из наше народне традиције.

Представом ***Три ῡођења*** представили смо два велика догађаја у историји света: рођење Пресвете Богородице и Исусово рођење, а затим и рођење детета у једној „обичној" породици, у којој је рођено дете могућност, шанса да својим животом постане вредност за читаво друштво. Деца су уживала у откривању начина живота, обичаја, одевања из тако давних времена, те им је лик Богородице и Исуса постао блискији.

Дунавска представа је, судећи по реакцијама публике, ипак добила највише похвала и симпатија, како од родитеља и деце свих узраста, тако и од васпитача, учитеља и других просветних радника. Била је изненађење и за нас и за многе који су нас пратили свих ових година.

Дунав је овог пута приказан како очевидац многих дешавања: дечје игре, романтичних тренутака на месечини, црквеног венчања, свадбеног весеља, градње дома за младу породицу и још много тога на шта Дунав може да инспирише живот око себе. Пажљиво бирана музика, добра подела улога, посвећеност деце њиховим ликовима донели су емоцију која је све у сали преплавила и због тога је до данас истичу као „непревазиђену".

Поводом Дана Дунава позвани смо да је поново одиграмо, поред саме реке, а играли смо је и на свечаности ОШ „Вук Караџић" пред награђеним ученицима и колективом школе.

Када смо ове године добили позив од ЦКТУ „Абрашевић", односно од руководиоца Саше Богуновића, да с њиховом балетском секцијом и балерином Ларисом Гајић направимо представу, баш смо се замислили. Како укључити више од 50 деце. На коју тему? Некако у то време неко од деце је причао како је био на крштењу једне бебе. То је био повод да разговарамо о томе шта тај чин представља и зашто је важан. Код помена „анђела чувара" којег сваки новокрштени добија на тој светој тајни, родила се идеја за представу: ***Анђели чувари***. Балерине ће играти анђеле, а различци ће приказивати тренутке и ситуације у којима се могу наћи током одрастања, и како њихови анђели чувари реагују на све то. У ову представу смо укључили и Смиљану и Соњу, некадашње различке, које сада имају 26 и 24 године. Једна је завршила глуму, а друга режију. Одрастање с „Различком" и Фестивалом еколошког позоришта за децу и младе одредило је њихов професионални пут, те је било узбудљиво имати их све на окупу и радити с таквом и толико бројном екипом.

* * *

Деца која из „Различка" одлазе у школу, на свечаности коју припремамо у њихову част, добију књигу о себи, тзв. ***Личну књиīу*****,** у којој је главни јунак дете само. То је јединствен, аутентичан начин представљања дететовог развоја у годинама проведеним у „Различку". Није нам познато да још неко

то тако ради. Прву личну књигу је направила Наташа, када смо се у оквиру пројекта „Буђења" едуковали за Монтесори васпитаче. У њој је приказала развој детета кроз рад са Монтесори материјалима. Касније смо је Снежана Булајић, Катарина Гарамхеђи и ја богатиле многим другим садржајима, тако да смо поносне на њен данашњи изглед и садржај.

Свечаност на којој Личне књиге додељујемо будућим првацима најчешће је део **заједничког излета**. Излет обично организујемо недељом, како бисмо избегли евентуалне радне суботе, због којих неко не би могао да дође, тако да се углавном окупе читаве породице, а често и понеки члан шире фамилије. Некада одемо негде близу града: Багремера, Флорида, Карађорђево или неки салаш, као када нас је позвао деда Марије Живковић, или у викендицу у Визићу породице Лалић. А некада „отпутујемо": Стражилово, Палић, Суботица, Врањак (на том излету је био рекордан број присутних – 139; уписане деце је било 29!).

Васпитачица Јана Манчић, говорила је о томе како родитељи и деца данас немају потребу за заједничким живљењем у оном смислу у којем је о томе говорила проф. Санда Марјановић, као и проф. Исидор и ми у „Различку". Она има утисак да родитељи у мноштву улога које им савремени живот даје не бирају родитељску улогу као најпримарнију и да је потрошачки однос тај који је допринео стварању такве дистанце...

Позиве на заједничке активности и наши родитељи су почели да доживљавају као терет, а не као потребу. Не кажем да су сви постали такви, али било их је довољно да се осети терет убеђивања, објашњавања идеје, обећавања резултата... Некако пред славу ове године, у таквом размишљању ме је затекао наш кум професор Исидор Граорац. У својој беседи којом се те 2014. године обратио присутнима на Благовести, између осталог је рекао:

„Да ли „Различак" смислено и аутентично живи и напредује захваљујући великим напорима васпитача, на првом месту Надином прегнућу и жртви? Да ли би био бољи уколико би постојала још већа улагања родитеља? Без обзира на то што не знам дечији вртић у Србији у коме се остварује тако плодна сарадња родитеља и васпитача, у коме су заједничка брига и посвећеност свих уграђене у свакодневни живот деце, верујем да је потребно и могуће, због деце, али и свих нас, ићи још даље у том правцу."

Ближио се завршни излет. Нисмо имале идеју како другачије него до сада да говоримо о значају излета, о томе како родитељи треба да омогуће деци да и она родитеље поведу у „*своје друштво*", да учествују у испраћању генерације предшколаца у школу, да се упознају и друже бар тога дана с родитељима чија су деца заједно са њиховом половину дана... У замену за то, понуђен им је неки други, креативан програм у трајању од пар сати, у дворишту. Можда је ствар у томе што им нисмо нудиле – они су тада тражили. Сви присутни су били једногласни у жељи да имамо излет и да је то

вредност коју треба неговати. После овога можда је „могуће ићи још даље у том правцу”, како је кум рекао.

„РАЗЛИЧАК” КАО ПОРОДИЧНИ ЦЕНТАР

Одавно, као васпитач, а нарочито откако и као породични саветник улазим у животе породица, мишљења сам да деца испод три године не би требало (уколико за то има породичних могућности) да иду у вртић. Не би требало да напуштају своје *„гнездо”* пре него што за то буду спремна. Када кажем спремна, мислим на природан процес који се у том периоду одвија у развоју детета, када оно успоставља важан однос са својом породицом, одакле у живот носи са собом модел односа који остаје у памћењу и заснован је на „сећањима осећања”, а не на догађајима.

Та сећања утицаће касније на све друге односе. Још је Фројд рекао да је најважније оно што се детету дешава до пете године, јер се тада формирају најтананије структуре личности. На једном од предавања професор Владета Јеротић је рекао да су најновија истраживања показала да је тај период до треће године.

Марија Монтесори говори о „упијајућем уму” малог детета, који у том узрасту попут сунђера упија своје окружење, на несвесном нивоу, и да то одређује карактер његове будуће личности.

Поред тога, с једне стране, деца у том узрасту чешће оболевају јер им није изграђен имунитет, а када уђу у вртић, још чешће. Ако су родитељи запослени, добро би било да дете остане у кући и да га чува нека особа у коју имају поверења.

С друге стране, много је разлога због којих би родитељи хтели да им дете што пре крене у вртић (јаслице). Један од разлога је непознавање развојних карактеристика узраста у којем се њихово дете налази.

Дешавало се да дођу са жељом да упишу двогодишње дете иако је мајка незапослена и може да буде са својим дететом. Кажу, себично је, ником ништа неће да да, мора што пре у колектив да научи да дели. Тада најчешће нормализујем оно што они називају себичношћу и кажем да је то егоцентричност,

усмереност на самог себе, потреба да упозна себе и своје моћи како би могло да иде даље, да себе упознаје и кроз колектив, у односу на друге. Сачекају још годину-две, а онда дођу поново.

Недавно сам ипак пожелела да „Различак" има и јаслице. Деца која код нас дођу са три године много тога знају даураде сама, али то открију тек код нас, када добију прилику за то, вежбаоницу за своје неоткривене способности. Многи родитељи немају стрпљења нити времена да сачекају да дете нешто уради само (обује се, обуче, намаже хлеб, сипа напитак, опере шољу....) или не верују да оно то може, лакше им је да тоураде сами него да га уче томе, а има и оних који не желе да гледају како им се дете „мучи".

Помислила сам како би то било када би нама родитељи „дали" најважнији период живота њиховог детета. Да ли бисмо ми боље од њих умели да препознамо **потребе** њихове деце? Дечје **жеље** родитељи често преведу у потребе; на пример, дете има потребу да дуго гледа цртане филмове, да игра игрице, да има пуно играчака... Гомила ствари је названа потребама, а потреба је оно без чега дете не може да расте и развија се, а све друго су жеље или чак **хирови**. Детету угађају зарад „срећног детињства", избегавају такозване непријатне емоције које, по њиховом мишљењу, дете не би требало да искуси, од њих га треба заштитити.

Никада деца нису имала више играчака, гардеробе, обуће, бицикала, тротинета, ролера... А хтела би још, чим виде оно што немају. Када добију, радост кратко траје, и поново све испочетка. Разлог за све ово, између осталог, лежи и у томе што су родитељи веома одсутни и онда се дешава да куповином и давањима материјалног плаћају своју одсутност, купују дечју љубав...

Или родитељ одлази, дете плаче, хтело би да буде с њим, а он га теши тако што каже да ће му нешто донети, купити када се врати... То је јако унесрећило нашу децу, довело до тога да им ништа није „свето", да не улажу скоро никакав труд а награђивана су, те им се подразумева да све имају и лако добију... Последице таквих односа родитељи почну да осећају негде око дететове пете године. Тада траже помоћ и жале се да је дете „преузело власт"...

Једном приликом разговарала сам са мајком чије дете припада претходном опису. Рекла је: „Али он мора сваки дан да добије нову играчку, такав је". Шта је овде проблем? Понашање детета или понашање родитеља?

* * *

Присутност родитеља у одрастању деце данас је све већи проблем. Недовољна присутност улазница је за отуђеност, а онда и за усамљеност. Често као лек „прописујемо" – заједнички оброк.

Изузетно је велик број породица које немају обичај да заједно обедују, чак ниједан оброк у току дана. Највише времена проведемо у трагању, за почетак, бар за једним даном у недељи када би деца и родитељи успели да се окупе за столом како би заједно обедовали. Није битно који је оброк у питању, јер када започнемо ту причу, почну са изговорима, како је то немогуће, па пуно радимо, па незгодно радно време… Када бисмо и дошли до дана у недељи кад би се могао урадити овај „задатак", неко од родитеља (не само маме) сети се да не вечера, због дијете. Тада обично кажем: размажи по тањиру, само седи с њима.

Упознали смо једну породицу која није ни имала сто у стану. Деца су, кажу, мала, (имају две и три године) па их хранимо када се заиграју, а нас двоје једемо на смену, за шанком кухиње или „с ногу". На питање да ли имају у плану да купе сто, рекли су, „За сада не, не треба нам док деца не порасту". Мајка се сећала заједничких оброка из своје породице, па је рекла како ју је мука хватала сваки пут од ручка, који је био прилика да их мајка „крпи" и прозива за све што нису урадили или су урадили погрешно у протекла 24 часа. Она је због тога чак „укинула" сто као део намештаја у стану (наравно, несвесно). Ако се ова „институција" звана „сто за обедовање" не користи као оптужничка клупа, судница или... нешто попут наведног примера, окупљање за столом ради заједничког обеда је пре свега заједништво, конекција свих присутних, континуитет у томе, блискост, размена, упућеност једних на друге, односно – превентива отуђености...

Споменула бих још један аспект дечјег развоја који све више ствара проблеме, због многих разлога, почевши од погрешног тумачења, комерцијализације, а реч је и о престижу. Деца после вртића или школе иду на многе уметничке, спортске и језичке активности, у играонице, рођендаонице..., где им опет нека **одрасла особа огранизује време**, и то – „слободно време", поново их уводи у нека правила, улоге, тј. поново се неко њима бави на одређени начин. Тако дете навикне да очекује да се други баве свим аспектима његовог живота и не развија личне креативне потенцијале који се могу развити једино у ситуацијама када му је „мало досадно" и када у себи пронађе и активира покретаче за акцију.

Проблем се развија још на много млађем узрасту, када је дете центар око којег се организује цео породични систем, занемарују се потребе свих осталих, а његовим се баве сви, било да би му угодили као малом краљу, било да би га заштитили од живота. Таква деца готово да немају прилике да се сама поиграју, а када родитељима „затреба" да се мало одморе, жале се како им деца ништа не могу сама. У ово смо се више пута уверили.

Деца којој је увек нека одрасла особа на услузи, која их забавља, креира им време, чита мисли, ради уместо њих, прави изборе уместо њих... тешко се сналазе када дођу у вртић, јер се суоче са сазнањем да су „један од једнаких" и да имају многе могућности за саморазвој, а нису у стању да користе своју слободу избора.

Недавно сам присуствовала једном скупу на којем се говорило о разлозима све већег броја анксиозне и депресивне деце, те је између осталог било речи и о овоме као једном од разлога. Када уђу у адолесцентски период и када остану сама са собом таква деца, наилазе на велике проблеме.

Много пута смо се уверили да иза понашања детета на које се родитељи најчешће жале лежи, у ствари, неки **проблем на релацији мама – тата**, односно на партнерској релацији.

На пример, често као проблем истичу то да дете неће да спава у свом кревету него у брачном, или, ако и заспи у свом, након кратког времена пређе код њих. Када с родитељима зађемо мало дубље у разговор, сазнајемо да су у таквим породицама деца на првом месту, испред сваког другог и свега осталог. У дететовом присуству се само њиме баве, ако је „захтевно", па се смењују у жељи да учине све најбоље за њега, верујући да му тиме пружају осећај сигурности и потврду љубави.

Међутим, шта се дешава? Најосновнија потреба сваког детета је сазнање да је његов свет стабилан, безбедан и сигуран. Он је такав најчешће онда када се оно увери да се мама и тата воле. Ако се дете запита да ли се мама и тата воле, ту већ има проблема и већ има створене несигурности која се испољава кроз контролисање мамине и татине блискости преласком у њихов кревет. Можда их дете једино тад види заједно. Шта је лек? Треба родитељима помоћи (а некад само дати дозволу) да пред дететом показују своје заједништво, међусобну припадност у тако јединственом и специфичном односу званом – брачни.

Дете треба да види маму и тату, нпр., у разговору, где ће оно морати да сачека да га они заврше, да их види у неком заједничком послу без њега, да добије опипљиву потврду међусобне љубави маме и тате, како би његов свет био сигурнији. Када родитељи ово схвате и уведу овакве тренутке (али важно је да то буде у дететовом присуству), проблем преласка у брачни кревет се брзо реши, а међусобни односи у целој породици поправе, јер **„добри бракови чине добре родитеље**". Деца желе да имају родитеље који се воле и на старијем узрасту, у тинејџерском, па и кад одрасту.

Предлози за размишљање и истраживање

Чиме објашњаваше велику разноврсност и богатство живота деце и родитеља у РАЗЛИЧКУ?

Да ли би професорка Марјановић могла рећи: РАЗЛИЧАК живи концепцију друштвеног (отвореног) васпитања? *Образложите.*

Празници, светковине, хуманитарне акције с родитељима, „маме и деца се играју и славе заједничке тренутке", „аутентичне представе, инспирисане размишљањима деце, њиховим открићима и игром..." *Зар су потребни убедљивији аргументи против сазнања Јане Манчић да „родитељи и деца данас немају потребу за заједничким живљењем"? Изнесите своје искуство.*

Васпитачица Нада повезује породичну драму, рођење детета и свој лични развој драматизацијом преломних догађаја у *Светом писму*. На тај начин сви учесници тих дешавања проширују границе самоспознаје, расту. *Може ли се о овоме сведочити и ово разумети без креативности, вере и међусобне љубави свих учесника?*

Повежите смисао и значења РАЗЛИЧКОВОГ искуства с правом деце на *партиципацију* у свету одраслих, односно с могућношћу *равноправних и смислених* активности са одраслима: „Родитељи треба да омогуће деци да и она њих поведу у „своје друштво", да учествују у „испраћају генерације предшколаца у школу...". *Вредело би истраживати да ли се школа и понека учитељица у Бачкој Паланци надахњују животом и начином учења у РАЗЛИЧКУ.*

6. ШКОЛОВАЊЕ И/ИЛИ ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА

Исидор Граорац, Јана Манчић, Јована Зорановић,
Мирјана Макарин, Мирјана Јакаб Кижевски

ОДНОС ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ У ПРИПРЕМИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА ИЛИ О ЧЕМУ СЕ СТВАРНО РАДИ (2007)

Зар није већ све речено, зар нису све могућности искушане, није ли потврђена немоћ разума и аутентичног хуманог чина? Чему речи ако не можемо ништа да урадимо или променимо! Какво је значење и шта је смисао критичке свести данас? У ком смислу је она данас „кључ" и „метод" самопотврђивања и еманципације? Да ли и у ком виду је могућа еманципација у процесу образовања?

Од века просвећености просветни делатници заокупљени су идејама напретка које треба преобратити у дело, али то је мотив који прати педагошку рефлексију од њених античких почетака. Заокупљеност идејом напретка разликује педагошко мишљење од укупне социјалне филозофије. Та разлика данас долази нарочито до израза јер се умне друштвене снаге и стваралачка енергија окрећу (или враћају) опстанку – одрживом развоју.

Међутим, о опстанку као да није могуће ништа рећи педагошки? Васпитање, тежећи духовности, као да аристократски занемарује питање опстанка, прескаче га, желећи више, али оно се изнова намеће у некој новој форми, али увек животној – болно конкретној.

Због тога овај рад, који представља извештај о ономе што нам се дешавало у школи за васпитаче, понавља изнова недоречену причу о нашем разумевању процеса образовања. Трудили смо се да што тачније и што искреније испричамо како смо учили и оно што смо том приликом доживљавали, о свему за шта смо имали снаге и храбрости. Знамо да је живот увек више од сваке приче. Покушали смо, ипак, да изразимо и почетак и крај оног што смо живели учећи и бавећи се педагошким послом. Такође, пређутно смо се одређивали према смислу. Нисмо друкчије знали ни умели, можда је требало кренути неким друкчијим путем?

Истраживање односа **теорије и праксе** схватили смо као дирекцију за реконструисање стварног стања ствари, као настојање да разликујемо, освешћујући се, збиљу од добрих намера и програма образовања васпитача, односно препознамо стварне **резултате нашег делања**.

Разликовање добрих намера од оног што се доиста остварује вреднije је од сазнања да „праксу" не обликује „теорија", него нешто друго, старије и од теорије и праксе. Међутим, оно што је скривено, у нама и изнад нас, ми не умемо, или нисмо ни желели да именујемо. Ипак, одлучно тврдимо: скривени програм је важнији, има већи утицај на процес и резултат образовања васпитача од званичног програма.

Критичким суочавањем и освешћивањем мотива и скривених претпоставки процеса образовања долазимо до именовања утицаја саморазумевања и делања за добро деце, жртвовања за опште добро, али и суочавања с дубоком сумњом у шире значење и смисао својих прегнућа.

Намерни смо, дакле, да продубимо индивидуално-психолошку и социјално-филозофску димензију процеса образовања васпитача. Уверени смо да ништа добро и корисно не можемо учинити радећи на реформисању школе за васпитаче уколико не уложимо напор и покажемо искрену смелост у критичком разумевању и објашњавању оног што нам се уистину дешава, мотива и циљева који нас покрећу.

Далекосежне консеквенце за нашу тему следе из увида бројних истраживача културе и образовања: пошто стихија времена и нихилистичка пошаст незадрживо расту, школа и образовање су све беспомоћнији, ***нама остају Детињство и Љубав***. Шта то заиста значи? Окренути се деци, рађати децу, неговати међусобну љубав, учити од деце, настојати да ***будемо као деца***. Приближавајући се животом и радом таквим идеалима, пружићемо известан допринос образовању васпитача.

Радосни усклик студенткиње Марије Цвијић при првом сусрету са децом у вртићу: ***Сада знам шта значи подићи се на дечји ниво!,*** може представљати образац у приближавању идеалном јединству теорије и праксе у вртићу. А то је доказ посвећености и службе, даривања себе, никако очекивање да нам „пракса" сама открива бит васпитачког позива. Догађа се увек кад је на делу аутентични живот са децом.

Такође, у школи за васпитаче дешавају се људски сусрети, приближавање тајни педагошке љубави, чудесном искуству за све који имају срећу да на животном путу сретну надахнуте учитеље у које имају поверења. У свакој генерацији студената налази се, како би рекао Владета Јеротић понеко од оних ретких људи ***који су у стању да воле***, захваљујући којима се обнавља живот и опстаје човечанство. Вероватно није могуће друкчије истаћи далекосежно значење и смисао љубави у образовању васпитача! И висока посвећеност на овом путу којим се ређе иде значи приближавање тајни, коју слуте само неки

учесници тог процеса. Наслућивање тајне и неизрецивог омогућује нам да с поштовањем осетимо суштину.

Уколико постоји жеља да се повезивањем теорије и праксе унапреди образовање будућих васпитача, треба знати да су препреке таквом настојању ненаучност оног знања које називимо „теорија", и неадекватно организованој „пракса", али и одсуство спремности да се повежу ова два пола једне те исте збиље.

Можда највећу баријеру представља свеопшта поцепаност, дволичност и шизофренија у друштву, лицемерје и хипокризија, који су постали конститутивни за друштвени карактер. Скептици би рекли: било шта да учинимо за децу и образовање, не можемо друштвени поредак битније променити. Међутим, парадоксално, што више откривамо препреке и немоћ у образовању васпитача, све више доприносимо препознавању његове потребе и неких нових могућности.

Више од две деценије прича се о предности петогодишњих школа за васпитаче над двогодишњим вишим школама, која се састоји првенствено у томе што је у првим већа пажња поклањана „пракси", што су ученици током пет година школовања више времена него студенти данас проводили у вртићу, са децом.

Сама чињеница да су се више дана дружили са децом сматра се довољном, а уколико би се таква могућност пружила студентима, они би били боље него сада оспособљени за васпитачки позив.

Морамо нагласити да су само понеки од васпитача и педагога који уздижу важност „праксе" и њене улоге схватили и доживели у чему се заиста састоји њена важност, шта будући васпитачи њоме добијају: стичу искуство и сазнање које се не може стећи ни на једном другом месту, ни на један друкчији начин. Боравак у вртићу је права „школа живота".

Младост, окренутост према будућности, заправо, покреће студенте да у вртићу пре свега заједнички **живе са децом**. Они се препуштају деци, радују се што их она надахњују и воде. Оно што се међу њима дешава тешко се може подвести под оно што се уобичајено подразумева под васпитањем. Догађа се јединствено учење од деце и то „подизањем на дечји ниво". Студенти на тај начин стичу животна искуства, вољу за рад и спремност да се посвете васпитачком позиву – учењем од деце. То се рађа само код оних изнутра мотивисаних љубављу према деци и васпитачком позиву.

Марија Монтесори је таква настојања подигла на највиши ниво својом посвећеношћу детињству, науци и педагошком позиву. Посматрањем деце, бележењем оног што је видела и доживела обликовала је свој *мето̄д.* Сама је рекла да су јој педагогију диктирала деца. Она је само записивала. За већину добрих васпитача записано је мање значајног од живљеног и доживљеног. *Дружећи се с децом* они граде себе, (Марина Миланковић). „Пракса" (хоспитовање) у вртићу неким студентима је терет, јер су приморани више дана

рано да устају и по четири сата се неиспавани баве децом. Пракса може имати смисла, испуниће своју улогу само уколико студенти са интересовањем и радошћу учествују.

Добрим делом нестали су из школа за васпитаче мотивација за васпитачки позив и радост живљења у вртићу и школи. А то се не може споља уносити, нити професионалним тренингом подстицати. Сва је срећа да се младалачки полет и спремност за посвећеност васпитачком позиву сваке јесени обнавља, како у вртићима тако и у школама за васпитаче.

Иван Ивић, сестра Нектарија, мр Љубица Дотлић, др Исидор Граорац, др Душан Берић и Милан Антић (директор школе у Борову Селу)

ДЕВЕТ ТЕЗА О ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ

1. Аутентично и креативно деловање васпитача пожељније је од успешног повезивања теорије и праксе (**Т и П**) јер се једино таквим деловањем превазилазе ограничености и нихилистичке консеквенце технолошке рационалности која имплицира успешну примену научно-техничких сазнања.

Уколико образовање може још да буде хуманистички и потребама деце мотивисан подухват, мора се пројектовати изван науке и технике као идеологије, филозофски. У ствари, пројекат постмодерног образовања може бити легитиман само уколико настаје изван научне теорије, уколико су му потребе деце примарни мотив и уколико одговара на централни проблем образовања, а то је *проблем смисла*.

Научне теорије се баве истином о животу, чиме постављају себе изнад живота и, због тога, изван смисла. Неосновано је очекивање, распрострањено међу просветним радницима и педагозима, да би повезивањем, приближавањем „теорије" и „праксе" могли бити решени суштински проблеми у припреми васпитача.

Такво наивно очекивање од такозваног јединства **Т и П** наследили смо од догматске и идеологизоване социјалистичке педагогије.

2. Ми не знамо шта су добра теорија и добра пракса у припреми васпитача. Знање о томе шта је „добра теорија" сакупљено је у историјама наука и систематизовано у филозофији науке.

Међутим, наставници школе за васпитаче, сваки у оквиру свог предмета, **најбоље** знају која теорија је најпрактичнија (значи „најбоља") за припрему будућих васпитача. Таква предубеђења имају различита епистемолошко-психолошка, етичка и идеолошка исходишта, зависе од погледа на свет и система вредности сваког наставника понаособ.

Често је разумевање теорије у највећој мери подређено имплицитним вредностима и приватној филозофији самог наставника. Наша невоља, у школама за васпитаче, састоји се у томе што не постоји спремност да се са студентима и васпитачима **разговара** о томе шта се подразумева под „добром теоријом" и „добром праксом". Као што постоје разлике у схватањима и искуствима наставника, и студенти и васпитачи различито разумеју и вреднују добру теорију и добру праксу. Само разговором свих заинтересованих могуће је доћи до договора о минимуму заједничких начела и претпоставки.

Дакле, први корак у освешћивању ове проблематике била би сагласност између наставника, студената и васпитача о томе у чему су разлике у схватањима и искуствима свих учесника васпитно-образовног процеса.

Притом свакако не треба заобићи ни децу: биће пуне две деценије како су деца активни учесници процеса евалуације у вртићу, а овде је управо о томе реч – која теорија се показала боља и плодоноснија у вртићу, у процесу заједничког живљења, о томе се може разговарати и са децом.

Наше знање о томе шта радимо у школи за васпитаче и шта раде васпитачи у вртићу једнострано је, идеолошко, произашло из рационализације, различитих одбрана и потискивања ирационалних тенденција (К. Ручки); најмање се састоји из најбољих савремених научних сазнања о детињству и друштву. Тако је одувек било: тешко је образложити и доказати које критичко знање је најпотпуније и најделотворније. Мало је васпитача и наставника који имају потребу за таквим сазнањима о себи и свом раду. Најраспрострањеније је убеђење да се настава у школи и васпитно-образовна делатност у вртићу заснивају на научним спознајама. Такво предубеђење се одржава захваљујући томе што се превиђају подаци о великој улози имплицитне педагогије (скривених програма) у раду наставника и васпитача.

3. Приближавање **Т и П** неће и не може изазвати очекиване резултате јер оно што покреће и мења дејствује изван делокруга теорије али и научно схваћене „праксе". Наравно да то „изван" превазилази оквире **Т и П**, није обухваћено ни програмима вртића ни програмима васпитачких школа. Делимично се тиче имплицитних, скривених програма васпитача, наставника и студената.

Шта уистину „делује" „изван" **Т и П**, мимо скривеног програма? На то се указује кад се истичу улога и вредност људског сусрета у настави и васпитању, кад се тврди да је људски однос (заједничко живљење) оно што формира личност детета и васпитача. „Људски однос" била је последња реч Санде Марјановић о васпитању. Ту је суштина васпитања према мишљењу наше професорке педагогије.

Присталице антипедагогије (постпедагогије) виде могућност за превазилажење или укидање васпитања у „**новим односима**" (Х. Ф. Шонебек). Није мање занимљиво и плодно за истраживање ове проблематике то што дијалог педагогије и антипедагогије А. Флитнер завршава, у књизи ***О одгоју и не-одгоју,*** тврдњом да је кључ проблема у **људском сусрету**:

„Је ли одгој постао претежак, превише сложен и опасан у кризи друштва и протурјечностима цивилизацијског развоја? Или је одгој, данас више него раније, упућен на саму своју бит, на своје властито средиште, па тиме и на нешто једноставно чему нису потребна непрегледна и разнолика педагошка, дубинско психолошка или социолошка разматрања и савјети? Његова је бит спремност одраслих људи, **који вјерују у снагу љубави** (подвукао И. Г.) да дјетету омогуће стјецање темељног искуства повјерења..." (Flitner, 2005; 130).

„Веровати у снагу љубави" овде значи сведочити, живети љубав у вртићу и у школи за васпитаче. Значи да „решење" кључног проблема у образовању васпитача подразумева укључивање дубљих мотива и динамичких чинилаца које и не дотиче разматрање о **Т и П**.

4. Права концепција образовања („припреме") васпитача може да се заснује само на теорији образовања. Међутим, још седамдестих година, у време размаха педагошких истраживања код нас и у свету, професорка Александра Марјановић је упозорила да Југославија нема педагошку теорију васпитања. У оно време такав увид могао је представљати велику провокацију за просветну и политичку јавност, међутим, није уопште примећен.

Данас се програми и пројекти образовања праве под дејством стихије времена и по диктату западних сила, па се и не очекује да они буду рационално и етички утемељени. Није случајно што је чак и атрибут „хуманистички" сасвим изашао из употребе! У таквим околностима нико не очекује да систематски уобличена хуманистичка теорија образовања треба да представља

мисаони оквир, пружи сазнање и вредносне претпоставке за концепцију образовања васпитача.

Постоје озбиљне педагошке студије у којима се тврди да није познато шта је васпитање, јер се предлажу врло различити одговори на то питање. Други пак сматрају да такво сазнање и није потребно јер педагогија треба да се бави *проблемима* које имају васпитачи у свом раду са децом (Екарт Кениг).

У постпедагогији се више од две деценије тврди да васпитање заправо и не постоји или није могуће, а од седамдесетих година у Европи деца одрастају – без васпитања. Друкчије би се могло рећи: у односима одраслих (васпитача) и деце догодиле су се тако крупне, корените промене да ону делатност (процес) коју смо звали „васпитање" морамо друкчије назвати.

Отуда је с разлогом постављено питање: знамо ли уистину шта радимо у школи за васпитаче и у вртићу? Ово питање је одлучно постављено у предшколској педагогији код нас пре више од две деценије, поставља се у истраживањима имплицитне педагогије (скривеног курикулума).

Очекивања да ће се унапредити образовање васпитача повезивањем **Т и П** падају на простој чињеници: већи значај и улогу у формирању детета у вртићу имају **скривени** него прописани програми. Потреба за тим наговештена је у сугестији да школе за васпитаче буду и „истраживачки центри". Уосталом, зна се из историје предшколског васпитања током читавог XX века: добри васпитачи и педагози су увек били и **истраживачи** детињства, образовања и друштва. Тако је и данас.

5. Најдубља противречност и највећи неспоразум свих наших настојања усмерених на унапређивање процеса образовања васпитача произлазе из једне несхваћене и нерефлектоване карактеристике нашег времена, у коме је ***технолошка рационалност постала универзална рационалност*** (Јовановић, 1984).

Не само да се образовање разуме као технолошки процес него се технологизација наставе сматра идеалом коме треба тежити свим силама. У педагогији се мисли на овај начин јер се уопште не узима у обзир филозофска критика поробљивачких и нехуманих последица технологизације савременог живота.

Прихватање свих техничких и технолошких новина схвата се као шанса за организовање ефикасне васпитно-образовне делатности. Нису нам позната педагошка истраживања у којима се ефикасност разуме као особени вид дехуманизације васпитања.

Како се та појава рефлектује на припрему васпитача? Током XX века процес васпитања и образовања поприма карактеристике **технолошке делатности**. Људски однос, заједничко живљење деце и одраслих, хуманистичке вредности све се више потискују и маргинализују. Професионализација чини доминантном сврсисходну (инструменталну) делатност.

Технолошка рационалност замењује људске мотиве и алтруизам. Постепено, школе и вртићи почињу да се прилагођавају новом светском поретку, захтевима глобализације или ***цивилизације у служби зла*** (Кајтез, 2004). Нашли смо се, дакле, у „застрашујуће делотворном" походу „производње постмодерног детета".

„Ментална колонизација" коју обавља овај „културни империјализам", „симболичким насиљем" (ТВ и школа) има за циљ претварање читавог света у робу. Он такође успешно формира потрошачки ***сензибилитет отворености*** (Грубачић, 2003, стр. 30–33).

Поред економског интереса, који је још Маркс свестрано разобличио, као основни покретач капиталистичког света, данас све више истраживача друштвених система придају аутономну детерминистичку улогу **лицемерју** и двоструким стандардима (дволичности). Ови фактори се не изводе из економских противречности, него им се придаје аутономни статус. Што се образовања тиче, поменути чиниоци су последице институционализације, професионализације, формализма и отуђења унутар тог процеса.

Поменуте појаве су распрострањеније у школи него у вртићу, у граду него на селу, на Западу него у Србији. Уколико у овом правцу треба ширити критичку свест студената, наставника и деце, значи придружујемо се присталицама ***глобализације неприступања*** (Грубачић, 2003).

6. Адекватно разумевање природе односа и дубинских веза између **Т и П** у припреми васпитача подразумева увид у имплицитну педагогију (скривени курикулум). Више се зна о овим процесима и механизмима у вртићу него у школи за васпитаче. Приближићемо се одговору на питање о чему се овде уистину ради истражујући имплицитне а не прописане програме ових установа. На пример, није тешко доказати да су **идеолошки** разлози и имплицитни ставови допринели да **Основе програма предшколског васпитања** (1996), намењене за рад на језицима националних мањина, буду написане с националног, а модел А и Б, истог програма, с мондијалистичког становишта.

У програму за националне мањине дати су посебни циљеви: „Упознавање националне културе и културне баштине", а предвиђени су и „елементи религијске културе". У програму за рад на српском језику, како рече једна колегиница, то се „подразумева". Овакви превиди не морају да се догоде у прављењу плана и програма школе за васпитаче.

7. Ако пођемо од најширег значења категорија **Т и П** и употребимо их у позитивном смислу, можемо рећи да ће између теорије и праксе бити успостављен плодни однос у вртићу и школи за васпитаче тек уколико у обе ове установе бар повремено буде присутно заједничко живљење, а васпитачи и наставници буду посвећени свом позиву. Ако у вртићу и школи за васпитаче нема заједничког живљења, нема ни образовања.

Ово полазиште указује на далеко већи и сложенији задатак у осмишљавању односа **Т и П**, који се састоји у томе да се у обзир узму сазнајни и вредносни постулати „старији" од теорије и праксе. Дакле, од тога с каквим **онтолошким** схватањем приступамо школи и вртићу зависиће одговор на наш основни проблем – проблем односа **Т** и **П**. Наиме, однос према стварности одређује и наш однос према **могућностима** у оквиру којих се одвија процес образовања.

8. Распрострањено је мишљење међу предшколским радницима да је најважније својство добрих васпитача – љубав према деци и позиву или унутрашња мотивација за рад. Међутим, и поред таквог уверења ретко се у току школовања ради на освешћивању и оплемењивању ове најважније претпоставке. Чешће се бавимо „тренингом", увежбавањем технике за успостављање успешне комуникације, не увиђајући да технолошка умешност и професионализам представљају баријеру да се препозна и оплемени суштинска димензија у процесу развоја и образовања, а то је **љубав**.

Хесен је (1933) указао на сукоб технике и љубави у Монтесори педагогији. Полазећи од Фројда, Ручки је у Црној педагогији на модеран начин проблематизовала стари увид Коменског из Материнске школе о ***мајмунској љубави*** мајке према детету. С добрим разлозима, Вера Стејн Ерлих (Stein Erlich) је у антрополошкој студији о југословенској породици (1971;72) утврдила: ***Над сваким односом који се темељи на љубави лебди нека опасност***. Два највећа имена у антипсихијатрији, Ленг и Купфер кажу: мајчина љубав је први акт насиља над дететом.

Из оваквих увида у противречности саме суштине процеса образовања произлазе сазнања о парадоксалном положају васпитача и наставника. Дакле, само они који су спремни да се суоче **с парадоксима** могу допринети припреми студената за васпитачки позив.

9. Још пре две деценије постојале су групе васпитача који су тежили ка заједничком живљењу с родитељима и децом, заједничком осмишљавању живота. Ретко се о таквом облику, методу и циљу образовања говори. Чак се и не зна да то од нас траже **Основе програма**. У *Моделу А* заједничко живљење се изричито сматра вреднијим од успешне технологије обраде детета. Како на прави начин служити васпитачком позиву ако се о битном ћути?

Хипокризија и дволичност увелико су постале опште обележје културе и образовања, а ми у школи за васпитаче и у вртићу позвани смо (и призвани) на аутентични потхват. Како у хаосу и безнађу око нас и у нама – са децом, студентима и васпитачима конструктивно деловати, трагати за смислом, постати „нормалан"? Знамо ли шта радимо и да ли смо уистину оно што мислимо да јесмо? Чинимо ли стварно оно што треба да чинимо? И ми и деца, и родитељи и студенти налазимо се очито у постмодерној ситуацији.

Јана Манчић

Размишљања о теорији и пракси

„Распрострањено је мишљење међу предшколским радницима да је најважније својство добрих васпитача љубав према деци и позиву или унутрашња мотивација за рад" (Граорац). Надам се да то „или" не представља знак једнакости! Чини ми се да би васпитачи то своје мишљење објаснили као бригу о деци, жељу да им буде боље или би користили флоскуле као што су: деца су супер, мала и слатка, добри неискварени анђели...

Све то, заправо, не подразумева никакву љубав, већ може произлазити из неких сасвим других интереса. Љубав било које врсте, поготово она коју осећају жене, толико је слојевита да есенције чисте љубави готово нема. Да ли Марија Монтесори може да буде пример васпитача чија је љубав сложена и изузетно амбивалентна? Како онда квалитет доброг васпитача мерити количином таквог осећања? Можда је много боље означити га унутрашњом мотивацијом за рад, па ма шта она подразумевала. На крају, можда би се тако избегла манипулација емоцијама, која постаје све распрострањенија у постмодерни.

Већини методичара је најбитније какви су цветићи и да ли су фотокопије домаћих животиња довољно велике. Када би их интересовао „прави" однос између студената и деце, како би то оценили? Како би проценили „количину" уживљавања и „ступањ" заједничког живота? Па, никако – али школа и служи за оцењивање!

Говори се о значају креативности студената, њиховој самоанализи и самопосматрању. Да ли се то учи и где? Када се такве ствари током целокупног школовања подстичу? На крају, већина више воли да прича о слободи, а заправо зна само њен привид.

Лакше је радити по туђем плану него осмишљавати свој. Тек када пружите могућност студенту да сам, или у договору са децом, организује активност, схватите зашто лако посеже за старим, већ написаним припремама и литературом. Изгледа да је нормално да сва деца теже заједничком животу у вртићу, да сматрају то „другом породицом". Или је то опет само нечија жеља.

Одавно смо схватили да је тек мали број родитеља расположен за сарадњу, да већина само „убацује" децу у вртић. Дакле, они баш и нису за тај заједнички живот. Исто тако смо апсолвирали да се различити студенти уписују на Вишу школу за образовање васпитача, те од њих сто тек десетак зна (осећа) шта се под заједничким животом подразумева. Како се онда може с васпитачима заједнички живети? За децу се то, изгледа, сматра нормалним, некако се подразумева; па све и да није тако, лако ћемо их обрадити! Ко онда аутентично живи?

Један родитељ је свом детету објаснио да је вртић посао: дете је на „малом послу" док је родитељ на „великом". У време Санде Марјановић посао је још био део живота, извор зараде али и задовољства, неопходан за самопотврђивање. Данас, посао је предуслов за живот. Он се „одрађује" због зараде, а понеко у њему налази задовољство. Сви раде да би преживели, па тек онда из неких других разлога.

Да ли то значи да је вртић тек припрема за живот и да је у њему немогуће живети? Као да разлози због којих васпитачи раде нису баш алтруистички. Хуманост се исказује тек кад се преживи. Одједном, јавља се потреба да се то негира; као да би требало да нас буде срамота што зарађујемо чувајући децу! Као да је боље ако се насилно у то умеша љубав, подизање на ниво детета...

Није ствар у количини љубави и мотивацији, него у новцу, моћи и егоистичним жељама! Зашто би требало да нас због тога буде стид? То можда нису довољно узвишени разлози, али су много животнији и реалнији од враћања у прошлост (детињство, љубав, колективизам). Није проблем што васпитачи не раде из љубави, срцем, него што немају никакве своје, интимне разлоге. Проблем је у празним, пустим људима, који чак нису ни егоцентрични.

Уосталом, ни деца више нису иста. Упознала сам децу која немају потребу да знају да се играју, чија игра нема сврху и циљ у себи самој, која немају свој „унутрашњи свет маште". И то ми је деловало језиво! Чак је и мотивација деце за игру измењена. Зашто онда очекивати да наша остане иста?

Сви у вртић долазе с неким циљем. Он није високо постављен, од општег значаја, узвишен... сасвим је тривијалан; али добро је док постоји – ма какав био.

*Мирјана Макарин**

Из педагошког дневника

Размишљала сам дуго, предуго, о односу теорије и праксе, не бих ли дошла до ваљаних закључака, пронашла кључ или дошла до правих решења. Запамтила сам кључне речи: **љубав и заједнички живот васпитача и деце**. После тога схватила сам да **ништа не знам**, само, за разлику од многих будућих васпитача, ја се не бојим тог сазнања. Да будем искрена, таква сам од почетка.

Т и П су бесмислене за неке, а за друге веома смислене. И једни и други завршиће ову школу. Не треба нама обука за љубав, нама треба обука за то како од реалне слике не запасти у депресију и остати доследан себи и Богу. Лако је вама, професоре, ви сте у **заблуди**. Причате о Љубави и Богу, а не знате шта су „спонзоруше" и „бизнисмени" и колико их има. За све вам је крив Запад, а не знате да будући васпитачи жуде да постану његови клонови.

Од првог дана на Вишој васпитачкој **ја сам у хаосу**! Причам са децом из свог окружења, искрено, не тепајући им, али та искреност није увек позитивна. Будући да се према њима опходим као са одраслима, и моја осећања према њима су у складу с тим. Некад ме нервирају, некада ми не прија њихово присуство, а посебно ме нервира њихов безразложан плач.

На пракси сам била присутна у моменту када је једна девојчица „тужакала" другу. Била ми је несимпатична до последњег дана одласка у вртић. Да ли је то педагошки? Ако све што у вртићу урадим мора нужно бити педагошки, није ли то технологија?

Али и пракса има сврху: **васпитач очи у очи са децом**. У свем том безнађу постоје људи који воле, који знају да „причају", понашају се и преносе знање и то им је довољна сатисфакција.

Деца не сносе ниједан део кривице, још увек нису у стању да вреднују, зато ми јесмо... Самим тим наша одговорност је релевантна. Ако васпитачица псује, пљује и недолично се понаша, а притом свакодневно размишља када ће проћи радни дан и доћи плата, ствар је јасна: **она не треба да ради тај посао**! Њено место није у вртићу.

Чињеница је да се време не да зауставити, „технологија" љубљења и вољења је ту, ми је не можемо игнорисати, али је зато можемо критиковати, занемарити и свакако направити селекцију, те одабрати шта је добро а шта лоше како за децу тако и за нас саме. Они који то нису у стању да одреде,

* Студенткиња прве године.

они студенти и васпитачи који не препознају „цивилизацију у служби зла” (Кајтез, 2004) треба да су на другом месту.

Још увек постоји довољан број оних који задовољавају критеријуме деце и њиховог благостања. Ја нисам један од њих, нисам васпитач, али јесам човек који зна да **нема права** да „васпитава” и коригује понашање других док не „васпита” и коригује своје понашање.

Свесна сам да деца заслужују много више него што добијају! О томе се пуно прича, прича и пише, па опет прича, а мало **дела**. А делаће само они који су спремни да себе спреме за дечји свет! Деци не треба искомплексирана, недоречена, патетична особа, особа која се културно не надограђује.

Будимо реални, професоре, већина девојака у овој школи не чита (откуд оне овде?), суботом одлазе у кафану да играју уз турбо-фолк! **То је наша стварност!** Ви то не видите. На предавањима причате о проблемима, а не схватате да оне не виде у чему је проблем. Мислим да те девојке не би смеле да буду васпитачице због живљења погрешног система вредности. Чак и кад буду родитељи, васпитачи ће морати да исправљају „штету” коју су ови родитељи направили. Оне воле децу, али не знају ни шта ће с том љубављу, ни шта ће саме са собом! Таквим „васпитачицама” не треба Т и П, барем не у оквиру ове школе.

Не можете „**пробудити**” у неком нешто што никад ту није ни „спавало”. Оне ће се слагати с вама, климати главом, учити напамет за испит, преписивати туђе дневнике. Сви ми волимо децу! Али, нажалост, **љубав није довољна** у ово време.

*Јована Зорановић**

Моје схватање педагогије

Аутентичност и креативност су различите од човека до човека. Веома су релативне – оно што се вама свиди као начин рада не значи да ће се свидети и мени, и обрнуто. А теорија и пракса су за све исте (нажалост), тј. исти су модели по којима се ради.

Повезивање једног и другог је скоро немогуће, јер оно што учимо скоро да нема везе са оним што радимо. Ако смо се сложили да је аутентично и креативно деловање боље од повезивања теорије и праксе, а јесмо, онда ћемо се сложити да у школу треба да се уписују аутентичне и креативне особе. Како то да се изведе, не знам, али није лоше пооштрити критеријуме за упис.

Можда не би било лоше када би **пракса** постала главни предмет у школи, а све остало што учимо само помагало у разумевању деце. Кад би се променио наш однос према теорији и пракси, замислите шта би то значило за будуће васпитаче! Они би сами развијали своју креативност, уз сопственог искуства учили би о деци и васпитању. Деца би их сама научила све што треба да знају.

Није било добро оно што се у прошлости дешавало у односима деце и одраслих. Неко је пре сто година рекао: деца су мали људи! И сви су понављали: да, деца су људи! Онда је неко пре 50 година рекао: нису деца људи него су другачија бића од одраслих! Сви су понављали: да, деца нису људи него су бића друкчија од одраслих! Потом је неко пре десет година рекао да су деца малена и као таква треба да буду најпривилегованија! Сви су рекли: да, тако је! У наредних 50 година може неко рећи: људи, деца су паметнија од нас! Нека она буду нама родитељи! И сви ће рећи: да, да, тако је!

* Апсолвенткиња.

Није такав случај само када је о деци реч. Наравно да ми не знамо шта су добра теорија и добра пракса. И не треба да знамо! Јер када бих ја сада рекла: добра пракса је то и то, па се то наметнуло као обавеза за учење, добили бисмо опет једну стару причу. Свака пракса коју срцем осетимо и на којој упознајемо себе и децу, са које изађемо насмејани или замишљени над оним што се тога дана десило – добра је пракса. Добра пракса је она која нас натера да се и сутра вратимо у вртић, она због које нам није тешко да устанемо. Добра пракса нас чини полетним и срећним.

Да ли васпитање постоји или не, и ако постоји, да ли је оно што је некад било; ако није, шта је у ствари? Искрено, нису ми јасне те озбиљне тврдње да васпитање више не постоји и да деца у Европи одрастају без васпитања још од седамдесетих.

Сматрам да и кућно и школско васпитање још увек постоје, додуше измењена су, али ипак постоје. Не схватам зашто мењати име? Колико год да се промени, то је ипак још увек врста васпитања.

Размишљам сада: није се васпитање променило, већ наш однос према деци и васпитању. Замислите ову иронију: то што је добро у нама, аутентичност и креативност, то је оно што је скривено! А то се крило у нама јер у школи нису дозвољавали да се изразимо када и како хоћемо и умемо. Ето како теорија утиче на праксу! Кад размислим, није крива теорија, криви су професори који је предају. Не треба само ми, будући васпитачи, да будемо отворени, креативни и аутентични!

Имам утисак, да ће свет почети да личи на неке од филмова научне фантастике, где људи имају летећа кола и по један чип у глави, једу пилулице и рађају се са већ унапред одређеном сврхом. А то онда више и неће бити људи, већ ко зна каква бића! Заиста пропадамо, ма колико се нама чинило да напредујемо. Сва ова силна техника и медицина и све остало прогутаће нас.

Сами себе уништавамо сталним измишљањем нових достигнућа. Као да имамо неке степенице: сваки пут када се нешто ново измисли, техника иде за степеник више, а људски род за степеник ниже. Верујем да назадујемо и то невероватно брзо. Не знам, заиста сам збуњена, питам се: па шта ја уопште радим?

Све се врти око пара, спољашњег изгледа, положаја, прихваћености. Постали смо јако модерни, а модеран човек живи у обмани да зна шта жели, док, у ствари, жели оно што се од њега очекује да жели. Заиста је тако! Кажете: уколико у вртићу и у школи за образовање васпитача нема заједничког живљења, нема ни образовања. Ако је тако, већи број генерација из школе за васпитаче изашао је тотално необразован.

Како на прави начин служити васпитачком позиву ако се о битном ћути? Не знам шта сматрате битним? Али, ’ајде да не ћутимо, ’ајде на сав глас и стално и свуда где је прилика да причамо о томе; ’ајде да натерамо битне

људе да причају, и када свако каже своје и оде кући, о томе више неће ни размишљати. ’Ајде да стварно нешто урадимо!

Питате се како да останемо нормални! Јесте ли сигурни да треба да останемо нормални? Шта уопште значи бити нормалан? Нормално је данас синоним за изопаченост.

А што се тиче овог хаоса и безнађа, немојте се много трудити. Ништа нећете променити! Једноставно, волите оно што радите и будите срећни, своји.

*Мирјана Јакаб Кижевски**

Како се од васпитачке школе може начинити „истраживачки центар” из којег излазе људи?

Забринута сам због нихилистичког кретања модерног друштва.

Конструктивна, живућа енергија која пулсира у сваком детету појединачно приморава нас да реагујемо на свакодневне животне и васпитне ситуације. Било који тренутак проведен с дететом је условно речено „педагошки”, како за дете, тако и за васпитача. Свакодневица бављења децом ставља пред нас захтеве на које наше реакције могу бити педагошке и људске.

Један од кључних проблема данашњих вртића јесте све присутнија „школаризација”. Све је мање топлине у комуникацији са децом, у тој гужви око одговарања на захтеве установе, родитеља и иних. Важна педагошка мисија постаје поживотити вртиће, учинити их ближим стварним, опипљивим чиниоцима живота (кроз присније и учесталији додир с природом, нпр.), а заштитити их, колико се може, од нарастајућег виртуелног света (присутног у медијима, искарикираним ликовима из неких цртаћа и сликовница).

Овај хумани и свети животни задатак не може да извршава било ко, бар не у „дечјим кућама”, што вртићи треба да буду. Тако стижемо до проблема школовања васпитача. Фон Хентиговој (Hartmut von Hentig) напомени да је „тешко направити нову школу ако се није прије тога озбиљно размишљало на нов начин”, додала бих да је потребно добро проучити и старе обрасце понашања и размишљања. У Васпитачкој школи ово се у некој мери и ради, међутим, квалитетно преношење важних, традиционалних вредности од значаја за целокупно човечанство још увек зависи од ентузијазма појединих професора.

* Дипломирана васпитачица.

Но, сад нам је битнији проблем како се долази до „размишљања на нов начин". Поучена сопственим искуствима, васпитачима на школовању препоручила бих допунску едукацију у виду радионица. Обука путем радионица има своју утврђену концепцију и правила понашања, а теме које се обрађују важне су и разнолике. Неке од тема иницирају и сами учесници, како би продубили сопствена искуства и знање баш из одређених, недовољно им познатих подручја.

Учествовање у радионицама наводи на отварање сваког учесника, што доводи до суочавања са имплицитним и подсвесним. Тако „скривени програми" постају јавни и отворени за мењање, и то на што безболнији начин. За учеснике је важна клима међусобног поверења и прихватања оних који су ту са истим циљем – да се усаврше у нечему одређеном.

Такође, усавршавање кроз радионице би требало да се одвија у два правца. Један би био рад на усавршавању личности васпитача и међуљудских односа, а други откривање и увежбавање шта и како радити са децом. Јер они поступци и методе који су добри за одрасле не могу се у неизмењеном облику пресликати на бављење децом. Таква концепција школовања будућих васпитача захтевала би од професора Школе активније учествовање у пракси студената.

У практичном делу наставе професори би, умешани међу студенте, заштићена места иза катедре могли заменити дечјим столицама, и личним примером показати шта и како се живи са децом. То би помогло да професори схвате да рад са децом у вртићима није скуп активности подељених у одређене методике, него је свакодевни саживот у коме је сваки тренутак важан.

Студентима би помогло кад би професори и васпитачи (можда специјално обучени за сарадњу са студентима) указивали на важност појединих ситуација и могућности за њихово разрешавање. Премда је реални живот спој активних и пасивних тренутака, добро би било у пракси увежбавати уважавање дететове потребе да се каткада повуче, само организује свој кутић.

Пошто велики број деце у групама намеће уобичајен фронтални и групни рад, васпитач не може свако дете да уважи као индивидуу. Тако би лепше и сврсисходније било кад би чешће *деца* бирала чиме ће се, кад и колико бавити, с ким ће седети у вртићу... За дивљење су они васпитачи који имају довољно слуха за потребе деце, а на леп начин успевају да живе са децом, као одрасле и одговорне личности.

Зато је важно да се ради на усавршавању личности студената, јер само васпитачи с формираним главним ставовима о животу и деци, а отворени за стално преиспитивање и свакодневно учење од деце, могу квалитетно одговарати на изазове васпитачког позива. Не треба се стављати изнад деце и родитеља – сарадњом с њима, па и ширим друштвеним и природним окружењем, васпитачи не умањују свој значај, него стављају свој рад на сталну проверу и побољшавају га.

Оно на шта би требало скренути пажњу у вези с радионицама јесте време потребно да би се научено на добар начин асимилирало. „Знање спустити у срце", сажето поручују поједини педагози. Због свега наведеног, продужено, али и реформисано школовање могло би да изроди квалитетније васпитаче. Можда би се тек након прве године, током које би стицали општа знања о педагогији, психологији, социологији..., студенти могли опредељивати за васпитачки, психолошки, филозофски или неки други позив.

Такође, све присутнијим волонтерским програмима студентима се, већ током школовања, омогућује активан рад са децом. Волонтерски програми су различитих профила, а обично учествују млади „са маргине". Стимулисањем тих програма, обучавањем волонтерског кадра, држава би била на добити, а студенти и незапослени васпитачи, поред хуманости, практиковали би и оно за шта су се школовали.

Волонтерским програмима и чешћим укључивањем деце с посебним потребама у живот њихових „нормалних" вршњака олакшала би се интеграција „категорије становништва с посебним потребама" у ширу друштвену заједницу. Дакле, тек треба да научимо како да живимо у шароликој аутентичности.

Суноврата друштва и људског морала увек је било и биће. Као појединци то не можемо у потпуности да изменимо. Оно што можемо да променимо јесмо ми сами, а сопственим деловањем да утичемо на просвећивање околине.

Уосталом, посао васпитача подразумева неговање животворног елана у личности детета, указивање на конструктивније облике испољавања, а ублажавање деструктивних нагона. Стога бих уз скептично запажање професора Граорца – да се „рађа све мање деце с педагошким еросом", додала: педагошки и други ерос, уз добру вољу и квалитетне професоре, може се донекле и развијати.

Закључак

Доста тога је остало у неким другим белешкама, неисказано и прећутано, а о многим изнетим размишљањима професора, студената и васпитача остаје да се дискутује. У чему се, заправо, састоји смисао противљења, отпора и супротстављања стихији времена и глобализацији? Ефекат оваквог реаговања тешко је проверавати и поуздано утврдити. „Не" глобализацији као да чини још убедљивијим пристанак већине на подвалу и лаж, на служење привидном сјају империјалистичких понуда и обећања?

Објављујемо „истину" о себи све мање уверени да ће она изазвати нечије интересовање, да било коме може бити од користи. Упркос све присутнијем скептицизму, писање овог рада пратило је имплицитно уверење: оно што се нама дешавало представља реткост у школи за васпитаче. Наше трагање ипак може још неком бити подстицај или изазов.

Хтели бисмо да верујемо како је оно што чинимо мотивисано **детињством**, у служби детета. Истражујући проблеме образовања васпитача изван старог обрасца о повезивању теорије и праксе поставили смо неке проблеме и указали на могуће путеве за суочавање с њима.

Кренули смо свесни да се налазимо између истине и привида. После уложеног труда у расветљавању својих намера и остварења као да се опет налазимо на почетку, између још већих замки и непознаница. Највише можда стога што бављење васпитачким позивом поистовећујемо са самим животом.

Покушали смо да укажемо на препреке на путу припреме младих за васпитачки позив. Сасвим је друго питање постоји ли спремност у друштву, Министарству просвете, међу запосленима у васпитачким школама да се о свему разговара и заједнички, колективно делује.

Марина Миланковић, васпитач и педагог у СОС – Дечјем селу, сматра, као и Владика Николај, да је највећа сметња унапређивању образовања то што многи ненаучени постадоше учитељи другима. Изнова смо, значи, код старог Платоновог питања: Ко ће преваспитати васпитаче?!

Овде исказана анализа одговара нашем доживљају оног што нам се дешавало током школовања; отуда је скептична, представља можда и прилог нихилистичком отрежњењу. Упркос томе, желимо да служимо животу и васпитачком позиву.

Литература

1. Граорац, И., *Могућности за истраживање односа теорије и праксе у педагогији,* „Педагогија”, бр. 3–4, 1981.
2. Граорац, И., *Раскорак између педагошке теорије и праксе и путеви његовог превазилажења* (округли сто), „Педагошка стварност”, бр. 9–10, 1985.
3. Граорац, И., *Теорија и пракса у педагогији – како и зашто?*, „Педагошка стварност”, бр. 9–10, 1995.
4. Граорац, И., „О потреби критике технологије у педагогији и образовању”, у: *Технологија, информатика, образовање 2*, Београд – Нови Сад, 2003.
5. Граорац, И., „Нацрт концепције образовања васпитача” у зборнику *Савремени токови у образовању наставника*, Учитељски факултет, Врање, 2005.
6. Граорац, И., „Могућности освешћивања процеса и предрасуда у образовању васпитача”, у *Зборнику радова са симпозијума „Васпитач за XXI век*, Виша школа за образовање васпитача, Алексинац, 2005.
7. Граорац, И., „Нови односи између одраслих и деце или о васпитању и неваспитању” у зборнику *Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика*, Учитељски факултет, Јагодина, 2006.
8. Грубачић, А., *Глобализација неприлагођавања.* Светови, Нови Сад, 2003.
9. Ђурић, М., *Порекло и критика просветитељства*, „Књижевност” бр. 2, 1970.

10. Требјешанин, Ж., *Није фрка кад је општа збрка*, „Новости” 9. 04. 2006.
11. Flitner, A., *Konrade, tako je govorila gospođa mama. O odgoju i ne-odgoju*. Educa, Zagreb, 2005.
12. Шонебек, Х. Ф., *Комуникација са децом у доба постмодерне,* „Педагошка стварност”, бр. 1–2, 2006.

Оливера Болта

ЗНАЧАЈ ПОВЕРЕЊА У РАДУ С ДЕЦОМ (2015)

Пре присуствовања предавањима из Опште педагогије била сам у заблуди да у послу васпитача нема ваљаних узора којима бисмо се мотивисали и створили од овог позива сложену проблематику, стално тежећи ка њеном усавршавању.

Посао васпитача схватала сам врло једноставно и најискреније мислила да о томе већ све знам, а једино што ми недостаје је чувени папир – диплома како бих се тим послом могла бавити. А онда сам се током студија упознала с радом Марије Монтесори, Санде Маријановић, са антипедагогијом. Уследила је затеченост количином заблуда и незнања које сам живела до сада, затим постиђеност пред величинама које су се за ову професију бориле, а ми о њима тако мало знамо.

Марија Монтесори свој рад базира на љубави, кажу. А ја сам након дугог размишљања, непосредно после одгледаног филма о њој, схватила да ова тако често коришћена реч – „љубав" није довољна за схватање њених поступака. Већина одраслих људи љубав схвата само као своје осећање према детету и то им је само по себи довољно, док дете узимају здраво за готово, остајући слепи за његово аутентично мишљење и понашање. Ово све јесте љубав, али врло плитког домашаја. Маријина љубав је нешто друго, она је дубља, она је *поверење*.

Показати поверење детету, а и одраслима из свог окружења, јесте оно што, бојим се, постаје све теже. Тешко нам је јер смо у данашње време *обликовани* да будемо неповерљиви. Политичка и друштвена стварност нас на то наводе, фрустрирају нас и терају да се затварамо јер губимо храброст за поверење.

Управо је то неповерење васпитача, учитеља, наставника у наше самостално резоновање (најмање дванаест година нашег претходног школовања) довело до тога да данас ако нам неко од професора заиста пружи своје поверење у наше размишљање и закључивање – осетимо изненађење и збуњеност. Одједном је нормално да размишљамо, чак и да изнесемо своје мишљење. А учили су нас: наше је да сада учимо, *размишљаћемо када почнемо да радимо*. Не, нећемо, драге колеге. Касно је тада.

Размишљати и закључивати морамо почети одмах! Јер превише је оних који су, загушени тренутним друштвеним приликама, и у жељи да живе нор-

мално, почели да се затварају и глуме. А бојим се да ускоро нећемо имати кога ни да глумимо, не будемо ли почели да размишљамо својим главама и не будемо ли почели да сами стварамо.

Годинама уназад желели смо да се ослонимо на имитирање неке особе, модела, и тиме себи привидно олакшамо сваки интелектуални и духовни напор, али узора је полако понестајало. Друштво се због тога све више окреће ономе што је доступно – нижим квалитетима као узорима. Све ово схватила сам захваљујући изненадној прилици да размишљам, и то у просветној установи, где сам то, поучена искуством, најмање очекивала.

Аналогно томе, уколико научимо да превазиђемо себе (оно чему нас данашњица није научила) и детету пружимо поверење, оно ће нам на то одмах узвратити – поверењем. Који су то начини превазилажења свих баријера пред поверењем, које нам потрошачко и материјалистичко друштво намеће – питање је с којим се често борим.

Образовне установе и установе културе требало би да буду уточиште здравих односа према животу и подстицајне тачке за развој индивидуалности и самосталних закључивања. Покушавајући да будем објективна што је више могуће, као неко ко има искуства и с једним и с другим споменутим установама, сматрам да њихов допринос мора постајати све већи, јер су искушења данашњег времена у вртоглавом порасту.

Деца с којом ћемо ми у будућности радити биће у још већим искушењима него што смо ми данас, и тога морамо бити свесни. Нама је данас тешко да ове баријере превазиђемо, а њима ће бити још теже, и због тога морамо да се потрудимо да својим примером дамо деци што више аргумената за одабир исправног и здравог живљења. Ми првенствено морамо бити оно чему хоћемо да их научимо.

Сматрам да ми као васпитачи треба да ширимо повезаност образовних и културних установа, да се трудимо да ту везу уздижемо увек на виши ниво, као и да поспешујемо учешће културе у образовном раду и животу са децом.

Предлози за размишљање и истраживање

1. *Чему речи ако не можемо ништа битно да урадимо или променимо? Какво је значење и шта је смисао критичке свести данас*? *Изнесите своје мишљење и искуство...*

2. У свакој генерацији студената, како би рекао др Јеротић, нађе се понеко од оних ретких људи који су у стању да воле, захваљујући којима се обнавља живот и опстаје човечанство. *Да ли је тачно да су такви „ретки људи" из генерације у генерацију све ређи?!*

3. Наша невоља у школама за васпитаче састоји се у томе што не постоји спремност да се са студентима и васпитачима разговара о томе шта су „добра теорија" и „добра пракса". *Зашто? Образложите.*

4. Ако у вртићу и школи за васпитаче нема заједничког живљења, нема ни образовања. *Слажете ли се с овом тезом*? *Образложите своје мишљење.*

5. Вртић је нужно тек припрема за живот, у њему није могуће стварно живети... Није проблем што васпитачи не раде из љубави, срцем, него што немају *своје*, интимне разлоге... Уосталом, ни деца више нису иста... Чак је и мотивација деце за игру измењена. Зашто очекивати да и мотивација васпитача остане иста... Ова туробна размишљања васпитачице Јане Манчић треба упоредити са оним из претходног поглавља која је она формулисала после више година рада у вртићу.

6. На пракси сам била присутна у моменту када је једна девојчица тужакала другу. Била ми је несимпатична до последњег дана праксе. Да ли је то педагошки? (Мирјана Макарин) *Тумачите ово искрено запажање*. *Слажете ли се с њим*?

7. Можда не би било лоше кад би *пракса* постала главни предмет у школи, а све остало што учимо само помагало у разумевању деце... Треба омогућити васпитачима да сами развијају своју креативност. Деца би их научила све што треба да знају... Свака пракса коју срцем осетимо и на којој упознајемо и себе и децу, с које изађемо насмејани или замишљени над оним што се тога дана десило добра је пракса. (Јована Зорановић). *Коментаришите ова запажања...*

8. Замислите ову иронију: Оно што је добро у нама, аутентичност и креативност, то је оно што је скривено. То се крило у нама јер у школи нису дозвољавали да се изразимо када и како хоћемо и умемо (Ј. Зорановић). *Слажете ли се? Образложите своје мишљење*.

9. Постали смо јако модерни, а модеран човек живи у обмани да зна шта жели, док, у ствари, жели оно што се од њега очекује да жели (Ј. Зорановић). *Да ли сте и Ви „модерни" у назначеном смислу? Ако ниste, како знате да је та самопроцена тачна?*

10. Кренули смо у истраживање свесни да се налазимо између истине и привида. После уложеног труда у расветљавању својих намера и остварења као да се опет налазимо на почетку, између још већих замки и непознаница. Највише можда стога што бављење васпитачким позивом поистовећујемо са самим животом. *Слажете ли се? Зашто?*

11. Само они који су спремни да се суоче с парадоксима могу доприносити припреми студентата за васпитачки позив. *Можете ли нешто рећи о овоме на основу искуства?*

12. На почетку 20. века Толстој је схватио да „право васпитање (што значи „слободно васпитање") не постоји", да, у ствари, није могуће. *Како разумети Толстојев увид у контексту критичких разматрања из 6. поглавља?*

13. Може ли за неке васпитаче бити подстицајно сазнање да *васпитање не постоји*, да је добро што је тако, да постоји нешто боље и корисније од васпитања? *У ком правцу треба тражити одговор на ово питање?*

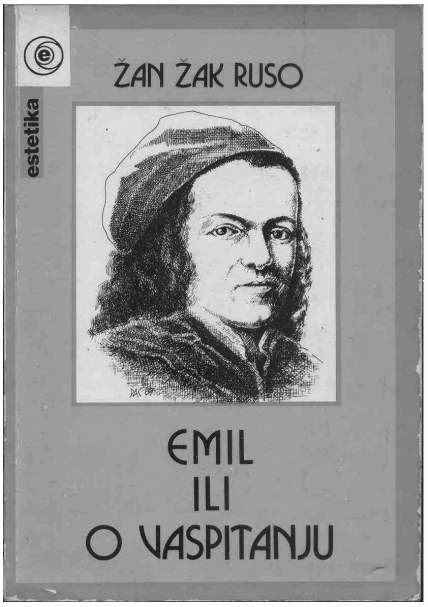
7. ПРИЛОЗИ ИСТОРИЈИ И КОНЦЕПЦИЈИ ПРЕДШКОЛСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Исидор Граорац

РУСООВО СХВАТАЊЕ УЛОГЕ СЛОБОДЕ И СПОНТАНОСТИ У ВАСПИТАЊУ (1985)

*Концепција васпитања у **Емилу** подређена је идеји слободе. Емил је васпитаван за слободу.*
Бронислав Бачко (Bronislav Bazcko)

Нема сумње, оно (дете) треба да чини само оно што хоће, али оно сме хтети само оно што се подудара са твојом вољом.
Жан Жак Русо *(Емил),* (II; 164)



Неке од контроверзи које је Русо поставио биле су предмет дискусија још за његова живота: о слободи и васпитању, спонтаности и улози васпитача, праву и могућностима деце. Друге ће остати фундаменталне теме педагогије до данас.

У прилазу његовој доктрини суочавамо се са неколико сложених теоријских проблема. Набројаћу неке: однос философског и научног у исказима о васпитању; поимање слободе и могућности разотуђења; границе утопијског и утопистичког; однос теорије и праксе – педагогије и васпитања; однос наших тумача према Русоовој концепцији, нарочито у послератној педагогији.

Озбиљност ових тема је тим већа што се оне не тичу само Русоове концепције него често структуре саме педагогије и претпостављају одговоре на основна питања философије науке. Овде ћемо расправљати о неким аспектима Русоовог доприноса педагогији, тј. схватањима слободе и спонтаности која се код нас превиђају или често неадекватно тумаче.

ПРИСТУПИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ

Бројни тумачи и популаризатори уочиће утопијске димензије Русоове педагогије. Суходолски пише и о „револуционарној утопији": „У односу на владајући поредак Коменски и Русо су изградили свој програм васпитања личности, бирајући пре утопију него прилагођавање" (11; 53).[1] Бронислав Бачко сматра чак да Русоова визија друштва има више ознака карактеристичних за конструкцију класичних утопија типа Томаса Мора (Tomas More) и Морелија (Morelly). „Појављује се такође тежња да се тако идеалном друштву да максимално стабилан карактер, да елиминише из њега све узроке не само конфликата него и промена" (3; 113).

Русо сматра да је најкорисније од свих знања знање о човековој природи. Међутим, „изгледа да је најтрагичније да сама ' природа човека' не дозвољава човеку да објективно, истинито сагледа своју природу. Изгледа, људи воле своје илузије. Можда су оне понекад потребне да би се људи борили против зла у себи, у другима, у свемиру; и да би задржали оно што је добро и лепо у себи, у другима и у околном свету" (А. Гамс, О Русоу, ЛМС, 1978/6).

Најчешће се сматра да је извор Русоових идеја његово животно искуство (6; 663). Изгледа сасвим извесно да он „у Емиловог васпитача транспонује себе самог" (Gams, op. cit., стр. 908). Русо, међутим, није имао лепо мишљење о свом педагошком таленту, сматрао је да је савршеног васпитача готово немогуће наћи. Матош га назива писцем „од свих најлажнијега и најискренијега", који је у *Емилу* „поклоник морала којега је прилично лишен и проповедник нормалног живота за који је сам неспособан, чезне за њиме".

Кад је Шелинг изрекао познате речи о односу мислиоца и његовог дела, као да је имао Русоа пред очима: „Наша философија постаје историјом нашег властитог срца и живота, и како ми сами себе налазимо тако замишљамо и човека уопште и његово одређење. Какву ко философију бира зависи од тога какав је ко човек..."

Суочавање са светом друштвене неправде и моралног пада било је за Русоа неизбежно. Сукоб с тим противречностима преноси он на себе самог, аутоанализа добија драматичан, опсесиван карактер који прекорачује праг патологије. „Ту аутоанализу Жан Жак натура као обавезу и свим својим савременицима који су изгубили првобитну невиност – ником није слободно да се од ње одвоји, свако мора постати свестан своје властите недоумице. Сви треба да се препознају у Жан Жаку са свим његовим заблудама и недоумицама. У његовим неправдама да препознају такође своју властиту кривицу –

[1] „... Уочити стање које више не постоји, које можда никад није ни постојало, нити ће постојати, а чије је тачно познавање неопходно да бисмо могли да оценимо садашње стање" (Предговор *Расправи о неједнакости*).

кривицу према Жаку, али и према човечанству и народу" (3; 117). Јодл налази да је Русо „савест времена заоштрио против постојећег".

Као што потврђују *Испо̄вести*, тако и *Емил* потврђује да је потреба за самоанализом и добро увежбана интроспекција conditio sine qua non не само истраживања васпитања него и успешног бављења педагошким позивом.

СЛОБОДА, СПОНТАНОСТ И ВАСПИТАЊЕ

Да ли је васпитање слободом и за радикалну слободу истовремено и образовање револуционара? Да ли је Русо сам то био? Тешко се у његовом делу могу наћи и елементи за теорију историјске акције. Ипак, оно што је речено за просветитељство односи се и на његово дело: његов идеал је била реформа друштва, а његове последице револуција (М. Ђурић).

„Поред радикалне друштвене критике васпитање је требало да буде средство супротстављања постојећој култури и владајућем друштвеном поретку. Поверење у природни свет било је израз неповерења у онај који су људи створили" (11; 32–33).

Међутим, Русо није био „мислилац акције" (6; 664), не само отуда што је сматрао да „крв једног човека више вреди од слободе људског рода". Одређење слободе њега интересује на другачијој равни, и прилази јој стога на другачији начин: „Она (историја) човека стално ставља пред исту алтернативу – избор између себе и 'себе', између аутентичног живота и 'света привида' . У том 'свету привида' сви избори су такође привидни, а у аутентичном животу сви избори су међутим сувишни" (3; 122).

Однос према будућности као димензији историје не постоји у русоовском схватању и доживљавању историјског времена. „Садашњост се не подвргава негацији у име будућности, него у име друге садашњости, у име еманципације од историјског времена" (исто, стр. 123). Оваква концепција историје, као што ће бити показано, у сагласности је с поимањем природног васпитања и функције васпитача.

Развој човека, као и детета, у природном стању не прате проблеми у вези са слободом и индивидуалношћу. То је трајање испуњено аутентичним живљењем у коме су избори сувишни, у „времену једноличном и нерашчлањеном, означеном природним током догађаја – променом годишњих доба и променом биолошких поколења" (исто). У таквом стању постаје се „добар без напора, праведан без врлине".

Војислав Бакић, међутим, замера Русоу што етизира природу, и сматра да „врлина није природни циљ већ етични".

Поред тога што Русоово „велико начело" има хипотетички карактер (Д. Матић, М. Ђурић) и служи да се разлучи оно што је природно од оног што

је вештачко, оно потиче из жеље за јасним схватањем границе постојећег[2] и садржи плодне мисли и слутње о идеји отуђења[3]. Русо захвата у сложене антрополошке проблеме кад пише о човеку „који је постао туђ сам себи"; настоји да покаже како, чиме и зашто „постајемо ван нас", или „у супротности са самим собом". Од Русоа, преко Маркса до Маркузеа жива је идеја о томе да је могуће и да се мора мењати људска природа.

„Захтеви природе" су испуњени ако се пружа „домаће или природно васпитање" (8; I; 28). Намере природе васпитач испуњава „слушајући њен глас", који налази пре свега „у свом срцу". Образац за поступке према деци може се наћи и код сељака или у народа на ниском ступњу цивилизације. А могућ је чак и овакав савет: „Чините противно уобичајеном начину васпитања и готово ћете увек погодити прави пут" (8; IIa; 68). С друге стране, Русо полази од тога да је дете слободно по природи, да је „његова слобода готов факат, само угушен другим фактом самовољне човекове принуде", чиме је он показао да постоји „нека унутрашња противречност у појмовима природе и слободе којима се користи", и окреће његове замисли против њега самог" (4; 39, 31).

Једна од Русоових парадоксалних идеја надахњиваће нарочито заступнике такозваног негативног васпитања и бити повод неоснована критике његове доктрине у целини.[4] Пошто је утврдио да је човек по природи добар,[5] рећи ће шта треба чинити да би се та „добра природа" одржала, проширила и учврстила: „Без сумње врло много: спречити да нешто буде урађено.

Почетно васпитање мора бити чисто *негативно*" *(Емил*). Реч је, дакле, најпре, о *почетном* васпитању, о обезбеђивању свих претпоставки за васпитање у складу са *индивидуалним* потребама детета које једино захваљујући

---

[2] У огледу *Идеје и време* („Књижевна реч", 1974, бр. 25) Ђ. Шушњић је показао, поред осталог и наводима из Замјатиновог романа Ми, како је и сама идеја о некој промени и револуцији опасна за „успавани поредак ствари" који је навикао да слуша досадну химну послушности:

– То се не да замислити! То је бесмислица! Зар ти није јасно: то што ви намеравате то је револуција?

– Да, револуција! Зашто је то бесмислица?

– Бесмислено је зато што револуције не може бити. Зато што је (наша), то не кажеш ти него ја – наша револуција је била последња. И више никаквих револуција не може бити. То је сваком познато..."

[3] Само „површни и самоуверени Волтер", тврди Хесен, могао је написати како је добио вољу да хода четвороношке пошто је прочитао Расправу о неједнакости. За Бачког ова Волтерова опаска је само „наивна критика".

[4] Русо је скренуо пажњу критичарима „једностраности" у његовим схватањима напоменувши у првој књизи Емила да ће нека места бити схваћена тек разумевањем духа дела у целини. Вишезначност његове педагошке мисли најбоље показује то што је био изазов како Хербарту и Марији Монтесори, тако и антипедагозима — Браунмилу и К. Ручки.

[5] Овде се треба сетити и једног места из *Исповести савојског викара*: „Размишљајући о човечијој природи држао сам да сам у њој открио два потпуно различита принципа... Не, човек није никако један. Ја хоћу и нећу, осећам се у исто време роб и слободан, ја видим што је добро и волим га, а чиним зло ..." (8; IVa; 240).

„негативном васпитању" могу да се испоље.[6] „Јединка би требало да буде тим савршенија што се више приближава извесном, датом у самом реду природе непромењеном идеалу, по суштини својој универзалном који подлеже својеврсним и неизбежним ограничењима у току индивидуалног развоја. Али истовремено, Жан Жак истиче *спонтану експресију* која се обликује у току васпитања непоновљиве личности" (3; 120). Овим је оспорена критика тзв. педоцентризма, одбијање да се спонтаност и „ништа не радити" признају за домене педагогије.[7]

Васпитање је у *Емилу*, може се такође рећи, схваћено као корелат спонтаној активности, или као специфичан развојни процес (А. Марјановић). „... децу првих година док су још немоћна, природа спутава на толике начине да је дивљаштво уз ту стегу наметати им још и наше ћуди лишавајући их тако ограничене слободе коју она скоро уопште не могу злоупотребити" (*Нова Елоиза*, II; 181–2). „Узнемирујете се кад видите како проводи своје најраније године у нераду! Шта? зар бити срећан за вас не значи ништа? Зар то није ништа да дете по цео дан скаче, да се игра и да трчи? У целом свом животу неће бити тако у послу" (8; IIа; 149, 150).

Усвајање ових и њима сродних идеја, које су у међувремену проверене и потврђене бројним истраживањима, одвија се врло споро јер то претпоставља и усвајање радикално другачије концепције циља васпитања и смисла постојања уопште.

ТЕЗЕ ЗА РУСООВУ АНТРОПОЛОГИЈУ ДЕТИЊСТВА

Нико од нас није довољно философ да би се ставио у положај детета.
Жан Жак Русо

Иако је још на почетку наше ере била жива идеја о изузетности и особености деце и детињства у односу на одраслог човека и друштво[8], први шири одјек те идеје уочава се тек у XVII и XVIII веку, да би размах достигла на прелазу у наш век – „век детета".

Први и прави spiritus movens ових покрета и програма био је Жан Жак Русо. Становиште и перспектива за разликовање аутентичног од „света при-

[6] „ ... Прво и најважније васпитање је управо оно на које сви заборављају, да дете оспособимо да прими васпитање" (Нова Елоиза, II; 175).

[7] Увид у сложеност ове проблематике може се стећи и из једне дискусије о антрополошким и аксиолошким проблемима у психологији личности, која је неоправдано остала незапажена иако садржи далекосежне консеквенце за педагогију и васпитање: С. Радоњић, Једна хуманистичка психологија морала – критички осврт на књигу Б. Поповића – Увод у психологију морала, „Психологија" 1973/3–4.

[8] „Који не прими царства Божијега као дијете, неће ући у њега" (Мк, 10; 15).

вида" у његовој концепцији васпитања била је оригинална и радикална антропологија детињства. Мало је идеја у историји педагогије чији је одјек био тако далекосежан, а утицај и после два века присутан, као што су следеће:

„Свако доба, свако стање живота има своју одговарајућу савршеност, своју врсту зрелости која му је својствена" (8; IIа; 256–257). „Природа ... тражи да деца буду деца пре но што постану људи" (*Нова Елоиза*, II; 114).

„Детињство има свој властити начин гледања, мишљења и чувствовања" (8; II; 114).[9] Експликација психолошких и педагошких консеквенци ових мисли може да укаже на могући програм науке о васпитању. Џон Дјуји (John Dewey) сматра да Русоово поимање природе детета „садржи најдубље истине које су икад изречене о васпитању" (*Васпитање и демократија*, стр. 82).

Изгледа да се пре Русоа није могло родити уверење да одрасли треба да уче од деце. Горостас из Јасне Пољане, његов велики поштовалац, од деце учи да пише! И не само то. Фребел апелује: „Дајте да и ми нешто научимо од наше деце." То су вероватно врхунци и границе педагошке мудрости уопште, после којих долази, и дошла је, „дијалектика просветитељства" (Horkhajmer–Adorno).

Међутим, сам вредносни постамент педагогије и свака замисао васпитања имају исходиште у односу према деци. Али оно је запретено у поглед на свет, идеологију и предрасуде којима је свака епоха и свака генерација на свој начин оптерећена, којима врло ретко васпитачи имају снаге и смелости да се супротставе.[10] Модерна потрошачка друштва понекад као да се штите посебним механизмима од оних који их доводе у питање – искључују васпитаче који имају елана и снаге да се обрачунавају са стихијом времена (М. Ђурић). Отуда је потребно и нешто далеко више него „херменеутички школована свест" (Gadamer) да би се разумеле и следиле поруке *Емила.*

„Срећна друштва исто тако као и срећна деца не журе се ничем – она живе не својом будућношћу него својим садашњим тренутком..." (3; 123). А Русоова Елоиза пише: „Мислила сам да је детињство скоро једна четвртина и најдужег живота, а да човек ретко кад доживи оне остале три четвртине, и да је то свирепа опрезност загорчати онај први део како би се обезбедила срећа осталих делова, које можда човек никад неће доживети" (Нова Елоиза, II; 181). „Зар приморавати дете да оно, чак пре но што је добро научило свој језик, учи језике којима никад неће говорити" (Исто., стр. 193).

---

[9] „Свако деловање треба да буде експресија, манифестација унутрашње потребе јединке. Дете треба да се учи да хода тек онда кад осети потребу за ходањем, 'природа' пак јемчи да ће ту потребу осетити тек онда кад за то буде имало потребу и снагу. Али само тада оно може ходати 'на свој начин', имати властити став, једино тада његови поступци нису механички, безлични гестови, имитације других" (3; 120).

[10] С овим у вези је изврсна анализа Б. Бачког о могућности деловања васпитача који се налази изван историјског процеса.

Остају, дакле, питања: Какве педагошке и антрополошке консеквенце следе из схватања да је дете *биће sui generis*? Који критеријуми и индикатори се могу сматрати релевантним у истраживању и дефинисању аутентичних интереса и потреба деце? Које временске и просторне оквире треба да обухвате оваква разматрања? Може ли „антропологија детета" (Langeveld) да пружи релативно поуздане вредносне постулате модерној науци о васпитању?

Занимљиво је приметити да су пре уметници него научници, од Русоа, Сент Егзиперија до Душана Радовића и Милована Данојлића, са успехом и маштом доказивали како и зашто треба разумети и поштовати децу. Русоу се некад упућује примедба да је на метафизички начин глорификовао детињство. Суходолски допушта да су могућа и метафизичка искуства у сазнању вредности личности по себи (11, 57)[11]. Још педесетих година могла је да се појави књига *Метафизика детињства* (Siewarth, 1957). Данас, међутим, глорификује се рана социјабилност мале деце, будућих чланова друштва „организоване неодговорности".

ОДГОЈИТЕЉ И ДЕТЕ: КОНТРОВЕРЗЕ О УЛОЗИ ВАСПИТАЧА У ПРОЦЕСУ ВАСПИТАЊА

У Русоовој концепцији васпитања васпитач заузима далеко значајније место но и у једној другој пре или после њега. Његови описи и замисао лика и умешности васпитачеве плени топлином и непосредношћу, али је овај до те мере савршен да не оставља могућност стварног подражаваоца.

„Васпитач треба да буде изузетна, нарочита особа која, познавајући све слабости васпитаника и људске природе, сама је без слабости" (3; 121). С разлогом закључује Суходолски: „Целокупну традиционалну схему делатности васпитача и традиционални арсенал васпитних средстава требало је одбацити" (11; 34).

Васпитач интервенише у процесу развоја личности „у име одржавања равнотеже" и да би помогао да васпитаник буде „у пуном смислу самим собом". „Менторова воља, увек рационална, испуњава према вољи васпитаниковој исту онакву улогу какву у друштву испуњава 'општа воља' у односу према јединки... Кад васпитаник долази с њоме у супротност, кад подлеже

[11] „Управо велики број људи, на још непознат начин, имало је најближи и најаутентичнији прилаз овим архетиповима (нашем колективном несвесном). Дубока потреба за осмишљавањем свога живота, тражење одговора на вечита питања човековог порекла и исхода, нескривени и дубоко проживљени крик ових људи у тражењу екстатичког доживљаја, свестраности и јединства непобитно су ме уверили у моја давнашња наслућивања о човеку као метафизичком бићу" (Вл. Јеротић, *Болест и стварање*, стр. 78).

страстима, ментор наређујући му послушност, „приморава га на слободу’’’ (3; 119)[12].

Ово је лапидарни израз за сам супстрат васпитне ситуације. Како одредити границу између дечје самовоље и „приморавања на слободу” које није манипулација?[13] Како васпитање (креативни васпитач) да чини плодни баланс унутар назначене антиномије, да доприноси уравнотежавању стваралачких изазова и одговора? Решење ове противречности може бити пробни тест за одређење сваке теорије васпитања и њеног аутора према слободи. Толстој је својим одговором потврдио да се с разлогом убраја и у великане педагогије: „Право васпитање не постоји” (према: 4; 33).

Хајнрих Песталоци, један од најеминентнијих педагога, инспирисаних Русоом, рећи ће у новогодишњој беседи својим ученицима: „Далеко је од нас да од вас стварамо људе као што смо ми”. Мали број педагога у историји био је свестан антиномичности властитог положаја. Оно што Песталоци пориче углавном се сматра легитимним циљем педагошког делања.

Као да не постоје замке и нијансе међуљудских односа и односа у процесу васпитања које Русо није познавао. Јулија пише своме учитељу: „Ти ме лично мораш заштитити од самога себе” (*Нова Елоиза*, I; 20).

Кад се тврди да је „био потребан Фројд да домисли осећања Русоова” (према: 3; 127), може се, без претеривања, рећи да су његова разматрања о васпитању које даје „роба и тиранина у једној особи” и више него антиципација Фромових истраживања о садомазохистичком карактеру. „С плачем се дете рађа, у плачу му прође најраније детињство, сад га љубимо, сад га опет милујемо, да бисмо га умирили. Сад му претимо, сад га опет тучемо да бисмо га ућуткали. Или чинимо што се њему свиђа или захтевамо да оно чини што се нама свиђа. Или се потчињавамо његовим жељама, или њега потчињавамо својим; нема средњег пута, оно мора заповедати или примати заповести. На овај су начин његови први појмови, појмови власти или ропства. Пре него зна говорити оно заповеда, пре него зна радити, покорава се...” (8, Ia; 32, 33).

А кад се васпитање посматра у историјској перспективи, онда је могућа и оваква интерпретација: „... циљ васпитања не тражи позивање на историју и историја га не показује. Жан Жак носи га ’у срцу’, тј. тамо где се може прочитати ’глас природе’ ... Неизмерно карактеристично притом је да ментор

---

[12] Овај израз из Друштвеног уговора је за Б. Расла „сасвим метафизички појам” јер Русо ту „заборавља свој романтизам и говори као какав учени полицајац” .

[13] Иван Илич оптужује: „Просветни радници упорно настоје да скупа с подуком запакују и уверења” (Доле школе, стр. 18). А проблем је тим већи што „учитељ постаје васпитач кад усвоји ... технократски етос”. Он наставника назива и „световним попом” који као да у свом раду полази од тога „да човек може оно што бог не може – манипулисати другима ради њиховог властитог избављења” (исто, стр. 69). „Унаточ свим добродошлим реформама ипак изгледа да амбиција одгојног сустава и даље остаје да се учини посве излишном функција цензуре (Дијалектика просветитељства, стр. 9).

који интервенише у процесу обликовања личности остаје све време према том процесу спољни чинилац. Васпитач се не учи у току процеса васпитања – он зна унапред све и предвиђа све.... Историја спонтано показује само зло, предрасуду: усавршавање човека у току историје обраћа се против њега самог... Жан Жак као да жали што у току историјског развоја није било ментора из *Емила* који би стајао „изван" историјског процеса, уносио у њега јединство, рационализовао га, и у исто време напомињао о гласу природе који се налази 'у срцима'" (3; 121).

Исто тако, велики законодавац који даје праведне законе друштву прилази му споља, уздиже се изнад страсти и предрасуда које настају у историјском животу људи. „Потребни су богови да дају законе људима! Природност у Емиловом начину васпитања треба да се састоји у савршеној сагласности (тек у том случају има смисла) са природним стањем једног могућег друштва у коме ће он живети.

Историја, дакле, не рађа принципе савладавања властитих антиномија, не јавља се у њој ни план провиђења, ни план природе, њен субјект не 'васпитава се' у њеном току" (исто., 121–122).

ОСНОВНА НАЧЕЛА РУСООВЕ ТЕОРИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Педагошка традиција после Русоа, поготову подаци о социјализацији и развоју мале деце из последњих десетак година, као и истраживања и спорови у оквиру логике друштвених наука, пружају научни инструментариј који омогућује да се схвати плодност идеја аутора *Емила* за конципирање модерне теорије васпитања.

1. Васпитањем се у човеку довршава дело природе. „Важно је научити како ће се из људи извући све оно чиме их је природа обдарила, треба их упутити у оном правцу у коме најдаље могу стићи..." (Нова Елоиза, II; 179).

2. Спонтана активност је једини пут и средство еманципације. Васпитање следи овај пут ако следи индивидуалну експресију. Мотив за активност и оно што је његов израз неисцрпни су извор могућности у васпитању.

3. Русо жели да обнови грчки идеал образовања јер истражује васпитање човека а не грађанина. „Пре него га родитељи одреде за какав позив, природа га позива у људски живот."

4. Интеграција здраве личности претпоставља деликатан однос према условима који детерминишу фиксирање емоција. „Женски принцип" или архетипско начело прамајке (Јунг) инкарнирано је у Русоовом делу. – „Човек је велик само по свом осећању."

5. Негативно васпитање је у начелу незаменљив метод у припреми малог детета за уживање слободе: „Велика је разлика у покоравању деци и несу-

протстављању њима". „Срећа деце, као и људи, састоји се у неограниченом уживању њихове слободе."

6. Аутономија личности је циљ васпитања. Дете треба оспособити да је „све за себе", да интензивно осећа радост и патње живота, да „подноси ударце судбине и вешто живи".

7. Све што је Русо написао о васпитању у извесном смислу је допринос разумевању загонетке детињства.

ОДЈЕК РУСООВОГ ДЕЛА У ИСТОРИЈИ ПЕДАГОГИЈЕ

Чак ни исūправна идеја нема довољно снаīе да īобеди.
Суходолски

Еволуцију Русоових идеја до наших дана прате и разноврсни покушаји у васпитању. Преломне епохе, генерације и педагози у историји имали су *своī* Русоа и оставили за собом *своје* одговоре на проблеме слободног васпитања. Закман пише да је „тешко наћи аутора који је инспирисао, оставио утицаја, задужио толики број генија у историји" као што је Русо. Он је учинио оно што је теже, што је било значајније за развитак педагогије у његово време и данас: „Више је постављао питања него што их је решавао" (Крупска).

Песталоци се сећа: „Кад се појавио његов *Емил*, мој потпуно непрактични, сањалачки ум, под утицајем ове такође непрактичне сањалачке књиге, обузео је ентузијазам" (према: Крупска, 1958; 28).

В. Бакић нас обавештава да је Базедов покушао да реализује идеје о природном васпитању у свом филантропину.

Под утицајем Русоа били су Фелбигер и Хербарт. Бакић сматра да основни појам Хербартове дидактике – интересовање – потиче од Русоа. Сам ће показати како је могуће у духу Хербартове „научне педагогике" извршити систематизацију Русоових идеја.

Ф. Фребел ће на свој начин схватити, истраживати и пропагирати идеју слободног васпитања.

Компејре запажа утицај Русоа на „практичне америчке духове" који се окрећу изучавању природе и ручном раду.

Спенсеров емпиризам и индивидуализам налазе подршке у идејама *Емила*.

Толстој вероватно спада у најрадикалније следбенике и оне који су даље развили идеје слободе и природности, не само у васпитању.

Слободно васпитање је било идеал и Марије Монтесори. Она је израдила материјал који је требало да ослободи дете од самовоље одраслих и од немоћи његове сопствене природе. Казна и награда, према њеном схватању, не треба да су резултат васпитачеве воље, „већ природна последица дечјег

рђавог рада". Васпитачев је задатак да „баци зрак светлости и пође даље". Она се одушевљава Русоовим: „Ништа не радити!" (према Сергију Хесену (Sergije Hesen)).

„Vom Kinde aus" (поћи од детета) – ова лозинка модерне педагогије (чини се да је њен творац Ернест Мојман (Ernst Meuman)) обележава, у првом реду, педагогију Русоа, Фребела и др., стоји у *Педагошком лексикону* из 1939. године Елен Кеј ће поменутој оријентацији дати особен допринос и лични печат књигом *Век детета*, која је изашла 1900. године.

Иако бројни данашњи психолози, педагози и психијатри ако нису непосредни настављачи Русоа и поменутих покрета, с њима су у врло блиском сродству, највише основном инспирацијом (исходиштем) – дететом и детињством.

Вероватно најплоднije практичне и теоријске доприносе садржи она оријентација у педагогији (посебно дидактици) која је настала под утицајем покрета из шездесетих година за антиауторитарно и еманципаторско образовање и васпитање – учеником усмерена настава (Schülerorientierte Unterricht). „Клијентом – усмерена терапија" (К. Роџерс)[14] и новија стремљења у психијатрији и антипсихијатрији показују да није реч само о моралистичким апелима него и о теоријски и методски заснованим концепцијама о развоју и подизању деце.

Вишезначност Русоовог дела огледа се и у контроверзној рецепцији његових идеја у оквиру антипедагогије. Оно је и инспирација (нпр. Екарту фон Бранумилу (Ekkehard von Braunmuehl), 1975), али и предмет оспоравања Катарине Ручки (упор. „Детињство", 1983/3–4).

Без обзира на то што неким педагозима смета такозвани педоцентризам, Декларација ОУН о правима детета[15] прожета је духом Русоових схватања: „Највеће користи за дете треба да буду руководећи принципи за оне који су одговорни за његово васпитање и образовање".

---

[14] П. Опалић пише да Роџерсова недирективна терапија потврђује рационалну, проактивну „а приори добру страну људске природе" какву срећемо код Русоа, Маркса, Маслова и Олпорта („Психијатрија данас", 1977,
бр. 4; 443); упор. Н. Костић, *Психоаналитичка и клијентцентрирана психотерапија*, „Научни подмладак", Ниш, 1977/1-2. Сматра се да учеником усмерена настава садржи значајну новину управо у схватању улоге наставника у односу на ученика (9; 42).
Инспирисане углавном радикалним поимањем слободе и правима деце, настале су две врло инспиративне књиге: *Антипедагогија* (E. V. Braunmühl, (Beltz, 1976) и *Црна педагогија, извори за природну историју грађанског васпитања*, (K. Rutschky, Hrsg., Ullstein Buch, 1977).

[15] Као да је у већој мери но икад раније одбрана детињства и права деце на здрав и срећан живот легитиман начин да се бране основне тековине наше цивилизације.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Antropologie und Pädagogik*, Hrsg. H. H. Becker, Klinkhards Quellentexte, 1977, 3. Aufl.
2. Бакић, В., Русовљева педагогика с гледишта философске педагогије, „Учитељ", Бгд., 1896, св. I, II, III.
3. Baczko, B. *Личност и дијалектика*, „Философија", 1968/3–4.
4. Hesen, S., *Основе педагогике*, Београд, 1933.
5. Horkheimer – Adorno, *Дијалектика просветитељства*, Сарајево, 1974.
6. Јовановић, М., *Жан-Жак Русо и социјализам*, „Годишњак Филозофског факултета", Нови Сад, књ. XVIII/2, 1975.
7. Парандовски, J., *Алхемија речи*, Култура, Београд, 1964.
8. Русо, Ж. Ж., *Емил или о васпитању*, књ. Рајковића и Ћуковића, Београд, 1925. (издање у две књиге)

Русо, Ж. Ж., *Емил или о васпитању* (исто издање у једној свесци. Број књиге је обележаван са Ia, IIa, IIIa, IVa.)

Русо, Ж. Ж., *Јулија или Нова Елоиза*, Нолит, Београд, 1964.

9. *Schulerorientierte Unterricht*, Einsiedler/Hörle (Hrsg.), Auer Verlag, 1976, 2. Aufl.
10. Snyders, G., *Die grosse Wende der Pädagogik*, Paderborn, Schöning, 1971. (одељци о Русоу)
11. Суходолски, Б., *Три педагогије*, Београд, 1974.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Нико од нас није довољно философ да би се ставио у положај детета (Русо). *Да ли се слажете? Зашто је потребно да васпитачи умеју да се „ставе у положај детета"? Да ли сте проверавали код себе то умеће?*

2. Јулија пише своме учитељу: „Ти ме лично мораш заштитити од самога себе" (*Нова Елоиза*). *Шта то у ствари, значи?*

3. С плачем се дете рађа, у плачу му прође најраније детињство, сад га љубимо, сад га опет милујемо, да бисмо га умирили. Сад му претимо, сад га опет тучемо да бисмо га ућуткали (Русо). *Како би се овај проблем разрешио у Породици бистрих потока или путем нових односа Хубертуса фон Шонебека? Да ли Ви имате предлог?*

4. Срећа деце као и људи састоји се у неограниченом уживању њихове слободе (Русо). *Шта васпитач треба, може и мора да чини да би се деци обезбедило „неограничено уживање њихове слободе"?*

5. Слободно васпитање је било идеал и Марије Монтесори. Она се одушевљавала Русоовим: „Ништа не радити". *Шта то значи? С чим се не слажете?*

Рафаело, *Мадона на престолу*

Велика слика у боји која репродукује Рафаелову (Rafaello) Мадону на престолу доминира на зидовима и ми смо је изабрали да представља амблем и симбол дечјих кућа. Коначно, дечје куће представљају не само друштвени напредак него и напредак човечанства; оне су уско повезане с материнским уздизањем, с напретком жене и са заштитом потомства. Мадона коју је замислио божански Рафаело није само лепа и драга зато што је узвишена дева и мајка са својим обожаваним Дететом; поред тог савршеног симбола живог и стварног мајчинства налази се и фигура Јована Претече, која нам у свежој лепоти једног детета представља тешке жртве онога ко припрема нечији пут. То је дело највећег италијанског уметника и ако се, једног дана, дечје куће буду раширile по свету, Рафаелова слика ће речито говорити о домовини из које су потекле.

Малишани неће моћи да схвате симболично значење Мадоне на престолу; али ће у њој видети нешто више него у обичним сликама које представљају мајке, очеве, дедове и децу: и у своме срцу упутиће јој религиозна осећања и тежње (М. Монтесори, *Откриће детета*, 2001;48).

Исидор Граорац

ПУТЕВИ КА МОНТЕСОРИ ПЕДАГОГИЈИ

Нацрт истраживања (2002)

Марија Монтесори је вероватно најпопуларније име у историји предшколског одгоја и једна од најважнијих особа модерног одгоја.
Силвија Филипс (Silvia Philipps) (1999,7)

М. Монтесори важи за најзначајнијег педагога (Pädagogin) овог века, једну од најважнијих личности педагошке модерне.

Моје интересовање за дело Марије Монтесори потиче од писања дипломског рада на Филозофском факултету у Београду: *Игра и слобода као начела васпитања у делу Фребела и М. Монтесори*, одбрањеног 1972. год. Ментор је била проф. Александра Марјановић.

Међутим, свих пет примерака дипломског рада (100 страна), у коме је коришћена литература на четири страна језика и начињена исцрпна библиографија о Марији Монтесори на српскохрватском језику, заувек су нестали.

Ово истраживање Монтесори педагогије обављено је са другачијим искуством и мотивацијом од оних пре три деценије. Монтесори домови постају саставни делови образовне ситуације у Србији и бившим југословенским републикама.

Током рада на докторату (одбрањеном 1989) изградио сам привржености постпедагошком мишљењу, антипедагогији, за које постоје наговештаји у делу Марије Монтесори.

Наравно, постмодерна и нихилистичка ситуација представљају незаобилазни извор сазнања и искустава из којих тумачимо сваку, па и Монтесори педагогију.

Кад данас истражујемо Монтесори педагогију, не само да бисмо је упознали и ширили у нашој средини него и да бисмо помоћу ње поправили

положај детета у породици и друштву, реформисали образовање или отворили Монтесори дом, ваља првенствено да истражујемо оне домене ове педагогије који ће, извесно, омогућити остваривање истих замисли.

Те послове треба смишљено организовати, тако што ће се најпре реконструисати историјат предшколског образовања у месту где вртић треба да се отвори, односно трагање за покушајима (уколико их је било) са Монтесори материјалом или школом.

Посебно је важно брижљиво приказати избор и обуку Монтесори васпитача, или биографије оних који су то постали. С тим у вези је проблем интеркултурализма или компаратистички проблем, који се у радовима о Марији Монтесори најчешће подразумева; једва се као такав и региструје. Наши претходници, који су на брдовитом Балкану пропагирали Монтесори педагогију или отварали дечје домове и школе, као да нису препознавали проблем акултурације. Или су своја настојања сматрали природним и логичним, као да се радило о аутохтоном подухвату, устројавању вртића пониклом из ове средине и ове културе.

Од релевантних аспеката за реализацију Монтесори програма унапред истичемо искуство у повезивању породице, вртића и школе. На посебан начин је деликатан технолошки проблем, који у нашој педагогији није ни препознат, а тиче се односа Монтесори материјала и савремених електронских медија, који постају права *мора* за децу и младе; можда је реч о једном од највећих искушења културе и образовања на крају миленијума.

Чему истраживање покушаја с почетка 20. века, трагање за онима који су преводили дела Марије Монтесори, писали о раду Монтесори домова? Зар деца и ми нисмо данас у новој социокултурној ситуацији, зар нису Монтесори домови широм света на крају 20. века нешто друго у односу на оне с почетка века?

Ваља добро промислити о смислу и значењу настојања да се обједине постмодерно искуство, монтесоријанска и српска традиција у образовању. Зашто би, уосталом, оваква настојања морала резултирати „синтезом”? Као да се не зна да су у свим доменима културе и филозофије могуће само *фрагментације*. Какво реално значење може да има увођење „тоталитета”, „апсолута” у педагогију? Додуше, смислено живљење са децом није био само програм и пројекат докторке Монтесори, него реалност, чак неминовност која је долазила из дубине њеног бића.

Марија Монтесори је имала „очи на оба света”, што је сигурно један од разлога тако различитих тумачења основних мотива и крајњих консеквенци њеног метода и замисли.

„Старо” и „ново” је скоро опсесија њеног живота посвећеног деци. Не само, с обзиром на најопштији однос према педагогији и образовању, него и одговори на сасвим конкретна питања и дилеме као да произлазе из поменуте диференције, из чврсте намере да се дистанцира од „старог” и определи за

„ново". „Ново васпитање" коме је она стремила може бити прави импулс, одговор на изазов који садржи наш друштвени тренутак у коме се страсно трага за *новим*.

Њена дубока потреба за верским искуствима и сазнањима, као и лични егзистенцијални мотиви одвешће је на студије филозофије. Такве преокупације указују на далекосежност и ширину њеног педагошког програма и програма друштвене обнове.

Марија Монтесори увек има у виду целовиту личност детета. Она конципира метод, образовање и педагогију мислећи на целину (тоталитет) животне ситуације детета (човека). Дете види у односу на васељену („космичко васпитање"), у односу на Бога („Бог и дете"), с обзиром на смисао постојања (проблем смрти, пролазности и вечности). „Монтесори одгајатељ" има моралну обавезу да дете уведе у одржавање укупног склада и равнотеже у свемиру.

Дете се уводи у изворе и порекло људских знања причом о постанку света према монтесори упутствима (Philipps, 1999; 119).

Овај нацрт истраживања монтесори педагогије бави се првенствено питањима која су у литератури о њеном делу, и код нас, занемарена, често им се погрешно и површно прилази. Овде ће бити истакнута она питања и увиди Монтесоријеве без којих нема ваљаног тумачења њених идеја и оживотворења програма. Намерно не говоримо о њиховој „примени", јер тако нешто напросто није могуће, нити се уистину дешава, макар педагози говорили да нечије идеје и програме „примењују" (упор. Граорац 1995; 22–23).

Навешћу неколико теза из пројекта за студијски боравак у Монтесори центру у Минстеру (за који нисам добио стипендију 1988. године).

Више од једног века педагози из Србије објашњавају и граде школе и вртиће уз помоћ немачке педагогије. Данас, међутим, разумевању наше ситуације у образовању може допринети реконструкција дијалога педагогије и антипедагогије (постпедагошког мишљења и искуства). Постоје довољно добри разлози да се ова модерна контроверза испитује преко теорије и деловања Марије Монтесори и Хуберстуса фон Шонебека. Проф. Лудвиг, директор Монтесори центра, сматра да „упоређивање Монтесори педагогије са антипедагошким схватањима може пружити интересантна сазнања".

Ево неких конкретних теза за размишљање:

1. Да ли је антипедагошко удружење „Пријатељство с децом" последња консеквенца педагогије „Vom Kinde aus" (педоцентризма), којој је леп допринос дала и Марија Монтесори? Један од познатих наслова књиге Марије Монтесори постаће тема честих дискусија: „Деца су нешто друго". Такође, особен изазов постпедагошком искуству може бити њена књига „Моћ слабих", разумљива тек из хришћанске перспективе.

2. Претпоставке, етапе и механизми образовања Монтесори васпитача и „рашколовања" свести родитеља у Институту „Пријатељство с децом".

3. Љубав и одговорност према деци као саставница Монтесори метода и постпедагошког концепта пријатељства са децом.

4. Хришћанске и хуманистичке представе о личности и образовању у делу М. Монтесори и Х. фон Шонебека.

Ако Монтесоријева и Шонебек допуштају деци, у процесу образовања, да чине важне животне одлуке и свакодневне изборе, да аутономно делају, где су границе ове радикалне аутономије детета пред божанским ауторитетом и љубављу? Марија Монтесори ипак није читала Библију постпедагошким очима. Она није ни слутила (као ниједан педагог од Коменског до Нила) да деца могу одрастати без васпитања и без Бога.

Бог и васпитање постали су сувишни тек у постпедагошком концепту пријатељства са децом. И у хришћанском искуству Монтесоријеве и у Шонебековом искуству пријатељства са децом, однос ЈА-ТИ, у суштини је „ствар срца", „дијалог срца". А такав дијалог може бити плодан само уколико није унапред испланиран, није руковођен програмима и педагошком амбицијом.

Шонебек је вероватно један од првих педагога који се питао, мислећи на децу: „Да ли је стварно записано да Бог боље зна него човек шта је за овог добро?" А Исус је рекао: „Ја сам Истина и Живот". Да ли је рекао тиме само нешто о себи или нешто и за нас, што смо заборавили, јер смо живели под влашћу хиљадугодишње педагошке традиције, а сад смо одлучили да препознајемо истину у себи (Schoenebeck, 1983; 159–160, упор. Граорац 1995).

Новији радови у Монтесори педагогији, иако се то изричито не каже, интерпретирају њено дело са становишта хуманистичке психологије. Отуда није тешко да кренемо корак даље и у њеним радовима препознамо наговештаје постпедагошког мишљења и искуства.

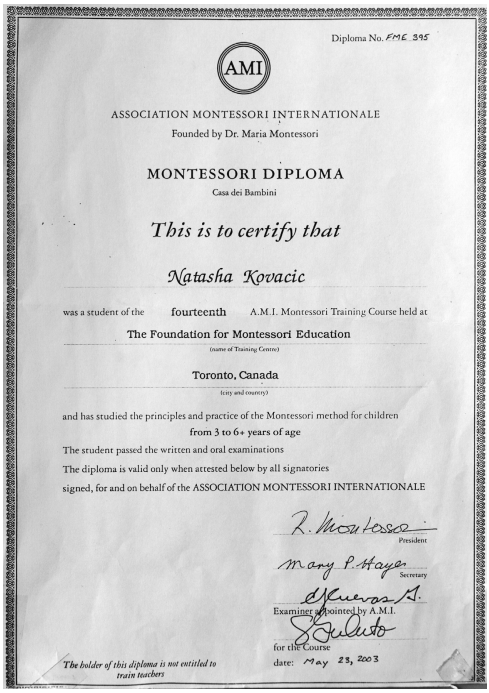
Ретке су студије о Монтесори педагогији у којима се поставља питање аутентичности, веродостојности тумачења и дечјих домова који се отварају после смрти Марије Монтесори.

Божана Марковска, Монтесори педагог из Скопља (десет година руководи првим Монтесори домом у Македонији), зна шта ради: „Ја сам атеиста, ово што сам направила произашло је из моје интерпретације Монтесори педагогије" (12. XII 2000).

Штета што Силвија Филипс (Philipps) Монтесори педагог из Загреба, не износи у својој одличној књизи *Монтесори припрема за живот* мотиве и путеве свог улажења у Монтесори педагогију.

Нису нам познати покушаји са Монтесори домовима и школама у РС или БиХ. Можда овај текст постане подстицај за трагање за монтесоријанском традицијом у тој средини, те за оживљавање интересовања за ово педагошко стремљење.

Систематичније истраживање Монтесори педагогије могло би се обавити руковођењем и оваквим нацртом:



Diploma No. FME 395

AMI

ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE
Founded by Dr. Maria Montessori

MONTESSORI DIPLOMA
Casa dei Bambini

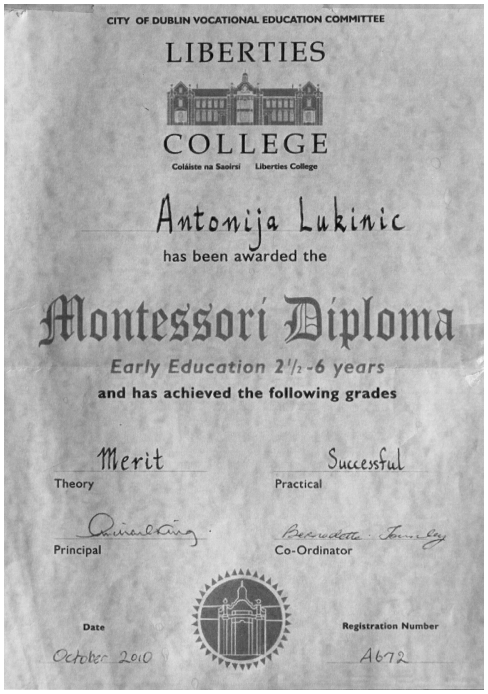
This is to certify that

Natasha Kovacic

was a student of the fourteenth A.M.I. Montessori Training Course held at
The Foundation for Montessori Education
(name of Training Centre)
Toronto, Canada
(city and country)
and has studied the principles and practice of the Montessori method for children
from 3 to 6+ years of age
The student passed the written and oral examinations
The diploma is valid only when attested below by all signatories
signed, for and on behalf of the ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE

President
Secretary
Examiner appointed by A.M.I.
for the Course
date: May 23, 2003

The holder of this diploma is not entitled to train teachers



CITY OF DUBLIN VOCATIONAL EDUCATION COMMITTEE

LIBERTIES
COLLEGE
Coláiste na Saoirsi Liberties College

Antonija Lukinic
has been awarded the

Montessori Diploma
Early Education 2½-6 years
and has achieved the following grades

Merit — Theory
Successful — Practical

Principal
Co-Ordinator

Date
October 2010

Registration Number
A672

I део

1. Увод: мотиви, исходиште
2. Тајна и љубав као полазиште
3. Марија Монтесори: живот посвећен деци
4. Биографија и Монтесори педагогија
5. Важнији датуми и догађаји
6. Искуство „лепе директорке” с њеним дететом и скривени програм дечје куће
7. Списак важнијих дела према години издања
8. Животопис М. Монтесори као узор при оспособљавању васпитача данас
9. Извори сазнања и утицаја
10. Монтесори педагогија и друштво (политика)
11. Однос дечје куће и владајуће политике
12. Феминистички мотиви у делу Марије Монтесори

II део

13. Посматрање деце

14. Како је Марија Монтесори откривала дете

15. Дете као исходиште Монтесори педагогије

16. Медицинско, хришћанско, педагошко и филозофско искуство и сазнање у поимању детета и образовања

17. Ослобођено (ново) дете као мотив за промену света

18. Развојне потребе деце

III део

19. Монтесори течај

20. Компарација и вредновање Монтесори течајева током 20. века и педагошких радионица данас у припремању васпитача

21. Васпитач – Монтесори мајка

22. Ликови (биографије) узорних Монтесори васпитачица с почетка и с краја 20. века

23. Родитељи и дечји дом: отворено васпитање у болесном друштву

24. Народна и Монтесори педагогија у дечјој кући (у Србији, Русији, Немачкој, Шпанији, Грчкој, Индији...)

IV део

25. Дечји дом (Casa dei Bambini, Монтесори дом)

26. Монтесори школе

27. Околина (амбијент)

28. Материјал (прибор) и вежбе

29. Развојно-психолошки и митско-религијски смисао вежби тишине

30. Група у дечјем дому

31. Слобода као начело образовања (*живљења*) у дечјем дому

32. Монтесори феномен

33. Космичко образовање

V део

34. Технолошки проблем (техника) у Монтесори педагогији

35. Религија и мистика у Монтесори домовима и педагогији

36. Религијски развој детета и хришћанско образовање

37. Религија дечјих кућа у компаративној перспективи

38. Духовност дечје куће између Запада и Истока

39. Тагора – Монтесори школе

40. Искуства и сазнања у теозофском и Тагорином ашраму

41. Рафаелова Богородица на столици као симбол дечјег дома

42. Католичка, протестантска, православна и неконфесионална (атеистичка) рецепција Монтесори педагогије

VI део

43. „Ново" у педагогији и образовању као израз отпора старој пракси и схватањима

44. Живот у Монтесори дому (ново тумачење односа васпитача и деце)

45. Скривени и експлицитни програм дечје куће

46. Смрт, вечни живот и спасење као димензије експлицитног и имплицитног програма дечје куће

47. Креативност, машта и духовност деце и васпитача у дечјој кући

48. Проблем аутентичности у делу Марије Монтесори и њених следбеника

49. Аутентично у односима, живљењу и понашању деце и васпитача у дечјем дому

50. Филозофија слободе и њене практичне консеквенце

VII део

51. Монтесори педагогија у бившим југословенским републикама

52. Покушаји са елементима Монтесори метода у Хрватској између два рата

53. Монтесори педагогија у Србији у 20. веку

54. Програм CRS-а у 2000. години у Србији (Суботица, Земун, Бачка Паланка, Београд, Алексинац, Крушевац)

55. Програми дечјих домова данас у Хрватској, Србији и Македонији

56. Монтесори установе, удружења и покрет у свету данас

57. Постпедагошки наговештаји у Монтесори педагогији

Важнији датуми и догађаји у биографији Марије Монтесори

Марија Монтесори је рођена 31. 8. 1870. године, као једино дете у католичкој грађанској породици. У школи се није истицала, али је показивала страствено занимање за математику. Била је индивидуалиста, темпераментна, спон-

Марија Монтесори са сином Маријом.

тана, марљива и дисциплинована. Родитељи су желели да буде учитељица. Међутим, она 1883. завршава техничку школу коју су похађали само дечаци.

– Године 1896. дипломирала је медицину као прва жена лекар у Италији. Исте године је представљала Италију на Интернационалном конгресу жена у Берлину;

– 1897. године, запошљава се као лекар на универзитетској клиници;

– 1898. године, из љубави са др Ђузепом Монтесаном, родиће се син Марио, кога је, као своје дете, одгојила дадиља на селу близу Рима. После седме године бива премештен у интернат у Фиренци. Тек кад је одрастао, мајка му је рекла истину, а у јавности ће га представљати као нећака;

– 1899. отвара приватну лекарску праксу; на клиници долази у контакт с ментално заосталом децом, где открива да *њихов проблем није медицински него педагошки* (подв. И. Г.); преводи и изучава радове Итара и Сегена; уписује студије педагогије, психологије и антропологије;

– 1904–1908. добија катедру за антропологију на Универзитету у Риму;

– 6. I. 1907. у Сан Лоренцу врло сиромашном предграђу Рима, отвара први дечји дом (Casa dei Bambini);

– 1909. излази њено прво, капитално дело: *Il Metodo della Pedagogica Scietifica applicato all educazione infantile nelle Casa dei Bambini*;

– 1913. излази немачко издање *Научне педагогије*, под насловом: *Самоваспитање на раном узрасту*;

– 1909. држи течајеве ради упознавања и ширења метода нове педагогије (у Риму, Лондону, Барселони, Паризу, Индији);

– 1919. у Амстердаму оснива Интернационално удружење Монтесори (AMI –Association Montessori Internationale);

– 1939–1946. борави у Индији са својим сином у ашраму теозофског друштва; са Тагором отвара школу;

– 1949–1950. предлагана за Нобелову награду;

– 6. 5. 1952. умрла је у Нордвејку (Nordwijk) у Холандији и сахрањена на малом католичком гробљу (Seitz-Hallwachs, 1997).

У *Педагогији* на мађарском језику Ваг Ото (Otto, 1979) износи исцрпне податке о ширењу Монтесори покрета по свету:

– Године 1912. књига Марије Монтесори преводи се на француски (у Швајцарској), у Лондону и Њујорку;

– 1913. на пољски, немачки и руски језик;

– 1914. књига се преводи на јапански и румунски језик; у току Првог светског рата излази на шпанском, холандском, руском, енглеском и данском;

– 1913. Марија Монтесори путује у САД. Примио ју је председник Вилсон. Сарађује са Едисоном;

– 1915. у Калифорнији држи курс. С њом је сарадница Хелена Паркхерст, позната по Далтон плану;

– 1916. отвара се Монтесори колеџ у Њујорку. Марија Монтесори живи у Барселони, где отвара Институт за педагогију;

– 1916–1918. повремено путује из Барселоне у Америку, где држи предавања;

– 1917. честитао јој је Фројд и поручио да његова кћерка Ана сматра себе ученицом Марије Монтесори;

– 1918. папа Бенедек XV дао је апостолски благослов њеном стваралаштву;

1919 г. држи курсеве у Енглеској. Од тада сваке друге године држи курсеве у Лондону;

– Двадесетих година држи курсеве у Аустрији, Немачкој, Холандији, Италији; у Амстердаму држи предавање на Универзитету;

– 1923. у Дурхаму (Северна Енглеска) постаје почасни доктор Универзитета; држи курсеве у Јужној Америци;

– 1927. у Аргентини је основано „Монтесоријанско удружење";

– 1929. одржава се Први међународни Монтесори конгрес у Риму. Присуствује Жан Пијаже, председник швајцарског Монтесори удружења. После тога фашистичка влада забрањује њено деловање;

– 1936. одржан је Међународни конгрес у Оксфорду. Марија Монтесори се окреће средњој школи;

– исте године настањује се у Холандији. Када је избио рат, на позив индијског теозофског друштва, одлази да држи курсеве;

– 1940., кад је Италија ступила у рат, сина су јој затворили Енглези, али га убрзо пуштају, за њен седамдесети рођендан;

– 1946. враћа се у Холандију; у Лондону држи први послератни курс;

– 1947. доживела је признања у Италији; поздрављају је у парламенту; одлази поново у Индију, где оснива универзитет и држи предавања;

– 1949. одржава се десети Монтесори конгрес у Сан Рему, на коме присуствује и она, као и представници Владе и Ватикана. Исте године путује у Париз и скандинавске земље да држи предавања.

Дуг и драматичан био је живот Марије Монтесори. У студијама о њеној педагогији обавезно се износе подаци о њеном школовању и интелектуалној делатности, о деловању на свим континентима, оснивању удружења и одржавању курсева за васпитаче.

Међутим, најчешће се прећуткује постојање сина Марија, а кад се помиње чудноват сплет околности под којима је дете одрастало, то искуство не доводи се у везу с њеним схватањем детета и односа Монтесори мајки према деци. Слично је и с њеним хришћанским искуствима и искуствима у теозофском ашраму. Просто је невероватно да неким тумачима полази за руком да представе њену мисао и педагошку делатност а да при том не помену хришћанску веру. О томе ћемо посебно говорити у овој расправи.

Може се поставити питање: шта, у ствари, значи „разумети" и „објаснити" њене поступке, довести у везу концепцију метода, организацију живота у дечјој кући са особинама личности оснивача, биографијом, летњим боравцима у манастиру и годинама проведеним у теозофском ашраму, са скривањем сина од јавности?

Да ли ћемо ми данас умети аутентичније да живимо са децом у дечјој кући, у својој породици и друштву уколико се приближимо интимној драми, егзистенцијалним кризама кроз које је пролазила Марија Монтесори? Да ли нам реконструкција њеног животописа може помоћи да схватимо саме себе?

Јер од степена саморазумевања, од јасноће самосвести зависе аутентичност и резултат подухвата у педагогији. Вероватно има доста тога ирационалног у избегавању да се говори о тамним странама Монтесори педагогије и личности Марије Монтесори, али и у настојању да се разоткрију неке тајне о којима мудрост и култура налажу да се ћути.

Међутим, од запажања да је Монтесоријева „тешко подносила" неминовност да јој сина подижу други, далеко је важније на који начин је та околност обликовала њен однос према деци и замисао метода. Такође, важно је питање да ли је оптерећеност осећањем кривице (од које се лечила летњим боравцима у самостану) обликовала специфичан сензибилитет живота посвећеног деци.

Тај сензибилитет ће, међутим, надахњивати хиљаде васпитачица и учитељица широм света. Зар не треба критички реконструисати то надахнуће? Не знам зашто се нигде не помиње њен однос према мушкарцима, нити Монтесори васпитачи мушког пола. Монтесоријева је широм света држала течајеве васпитачицама. Како је подстицала искреност и аутентичност код својих ученица које је обмањивала, пред којима је крила (неке су то сигурно знале) тако важну чињеницу из свог живота која се тиче њеног животног позива и њених ученица: ДЕТЕ?

Да ли је Марија Монтесори могла „нормално" да ради и да се „рационално", с „чистом" љубављу односи према деци и васпитачима док је њено дете дојила и одгајала непозната жена на неколико километара удаљености, скривено од јавности?

Када ми је 1971. године преводила књигу *Дете* с француског, професорка Невенка Доброновски је изненада питала: „Да ли је Марија Монтесори имала деце?" Рекао сам оно што сам тада знао: „Подигла је једно усвојено". Професорка француског је приметила да има нечег необичног у њеном поимању детета и детињства. Наравно, питање је у којој мери је то „необично поимање детета" произашло из „тајног материнства".

Да ли су Монтесори васпитачи, они којима је широм света држала семинаре и предавања, њену љубав и посвећеност сматрали правом и аутентичном? Како је она успела да створи грандиозно и широм света прихваћено

дело о образовању обмањујући свет (и себе?) у тако важном домену свог стремљења, тајећи највећу љубав и светињу свог живота: рођено дете?

Изгледа да је пред Богом била чиста: исповедала се свештенику, постила, кајала се, молила, причешћивала се. Да ли би био друкчији њен однос према деци и другачији програм дечјих кућа да је засновала брак са др Монтесаном, да су имали још деце?

Из запажања саме Монтесоријеве знамо да је за њу сусрет са дететом, пре свега, чудесан доживљај, једно тајанствено искуство: „У контакту са децом нисам знанственица, нити се бавим теоријом; у контакту са децом ја сам ништа и кад се желим приближити детету, моја је највећа предност то што уопште не постојим јер ми то допушта да видим оно што се иначе не види ако сам нешто: ради се о малим стварима, једноставним, али драгоценим истинама, није увек потребно видети велике ствари да би се спознала бит ствари" (према Seitz/Hallwachs, 1997; 40).

Много се у расправама о Марији Монтесори говори о „посматрању деце". Она је тврдила да је „научну педагогију" написала посматрајући децу. Посматрање је она разумевала и као методу истраживања и као методу образовања. И то као методу од прворазредног значаја. Јер скоро да је све открила и учинила помоћу те методе. Та метода је, можемо то без претеривања рећи, царски друм у Монтесори педагогији.

[*М. Монтесори је имала само један узор, дете.* Мариеле Зајц/Урсула Халвахс (Marielle Seitz/Ursula Hallwachs) (97;19) / *Размишљања о детету самом – то је онај битни елемената Монтесори педагогије...* (*исто*, с. 39) / *Требало би да допустимо да нас деца воде...* (*исто*) / *Развој детета у прве три године по рођењу не може се поредити по интензитету и важности са било којим периодом који следи у целом дететовом животу.*

Марија Монтесори]

Заправо, до опредељења Монтесоријеве за педагошки позив – живот посвећен деци, дошло је под чудесним околностима, након сусрета с једним дететом. Посматрање за њу, славног истраживача „тајне детета", мајку хиљаде деце, није метода у техничком смислу. „Требало је препознати чисти импулс спонтане енергије која излази из смиреног духа и разлучити га од површности и несабраности" (Philipps, 1999; 78).

Несумњиво, у средишту Монтесори педагогије је дете. „Педагогија М. Монтесори темељи се на знанственом проматрању спонтаног учења деце..." (Philipps, 1999; 11). У наслову многих њених дела налази се „дете": *Откриће детета*, *Деца су нешто друго*, *Дете* (на француском), *Креативно дете*, *Шта се налази у детету*, *Бог и дете*, *Остави детету његову тајну*, *Религиозни потенцијал детета*, *Деца знају свој пут*.

Постпедагошка критика традиционалних односа и заснивања нових односа (пријатељства са децом) између деце и васпитача произлази из уверења да уобичајени (педагошки) однос одраслог према детету имплицира став: *Ја знам боље него ти (дете) шта је за тебе добро.* Наравно, постоје схватања и искуства у историји европске културе исказана много пре Марије Монтесори да *деца знају свој пут.* Значење и смисао таквих увида ретко се примећује у модерној историји педагогије. Такође, у историји хришћанства порука из Библије: „Заиста вам кажем: који не прими Царства Божјег као дете, неће ући у њега" (Мк.10,15).

По други пут уписује се Марија Монтесори на универзитет (1901) да би студирала педагогију, психологију и антропологију, да би открила „тајну детета". Онима који су се дивили њеним педагошким достигнућима често је одговарала: „Деца су ме научила" (Philipps, 1999; 10).

Постоји богата литература о дијалогу и прожимању психоанализе и Монтесори педагогије. С обзиром на распрострањеност психоаналитичких знања о развоју деце код нас, систематско истраживање ових учења може бити плодно за Монтесори педагогију и праксу. Схватање Монтесоријеве је врло блиско познатом слогану који Фројд прихвата: *Дете је отац човеков*.

У једној од честитки упућеној Монтесоријевој Сигмунд Фројд каже да се његова кћерка Ана сматра њеном ученицом (Otto, 1979).

Монтесоријева је открила „ново дете" када је 1906. године била задужена да брине о школама. Започела је рад у Сан Лоренцу с педесетак деце од 3 до 6 година. „Започела сам своје дело као неки сељак који би имао посебно добро житно семе и којему би било понуђено поље плодне земље да по њему слободно сеје. Али не бејаше тако. Тек што сам помакнула груде те земље, пронашла сам злато уместо жита: груде су сакривале драгоцено благо"... „Ново дете" открило јој је способности и квалитете које се у њему не би очекивале: љубав према раду, реду, способност за сабраност, шутњу, радост у послушности, жељу за учењем" (Прањић, 1991).

Помози ми да то сам учиним (рекло дете М. Монтесори, према: Philipps, 1999; 10, исто: Seitz/Hallwachs, 1997; 60).

„Дете је властити градитељ" (М. Монтесори). Марија Монтесори очекује од васпитача стално страхопоштовање према детету као врхунцу божјег стварања (Philipps, 1999;74). Монтесори васпитач мора се сваки дан поново постајати (Philipps, 1999;74).

Монтесори метода се састоји „од мира, стрпљења, понизности и милосрђа" (Seitz/Hallwachs, с. 57). Васпитач не зна шта је за дете правилно и добро (исто, с. 192). Улога Монтесори васпитач не може се одиграти, она мора бити проживљена и извирати из нутрине особе (Philipps, 1999;70).

Нисам нашао у литератури ништа о томе како је Монтесоријева вршила селекцију слушалаца и учесника течајева које је држала широм света. Није ваљда могао свако ко изрази жељу да заврши семинар и постане Монтесори

васпитач? Још важније би било трагати за искуствима и подацима о трансформацијама младих девојака у Монтесори мајке. Наведена запажања у овом раду показују да је Монтесоријева препознавала скривене, дубинске слојеве, несвесно, у односима одраслих и деце. Васпитачица „не сме поклањати већу позорност деци која јој се више свиђају". Мора постати свесна „свог беса и своје охолости": не сме олако узимати право да децу хвали и грди" (Philipps, 1999;76). За разлику од традиционалног васпитача који обликује дете према својим представама и узорима, Монтесори васпитач заступа и штити добро детета (Paulig, у Seitz/Hallwachs, 1997;11). Васпитач би требало да ослободи дете „за њега самог".

На многим местима сусрећемо радикални став хуманистичке психологије: „Децу треба прихватити онакву каква јесу..." Монтесори је тврдила да одраслима у контакту са децом треба смерност, јер они нису нешто више од детета... Одгојитељ се осећа дигнут на разину коју није познавао. Дете га великодушно пушта да досегне његове висине. Она је захтевала да одгојитељ развије прихваћање детета у дубљем смислу – да досегне стање празнине у којем нема посебних очекивања које би дете требало испунити (Philipps, 1999; 73–74).

Овакво разумевање је блиско мудрости Халила Џубрана (па није чудо да овог песника цитира Силвија Филипс, креативна Монтесори васпитачица из Загреба (с.70–71)), али и Кастанедином источњачком мистичном доживљају односа учитеља и ученика у коме је учитељ слободан чак и од потребе да васпитава (упор. Граорац, 1995).

Несумњиво ће они васпитни системи који буду произашли из духа социјалистичког друштвеног уређења, или од људи нашег доба, који покушавају да га остваре, морати у истом правцу делати (Ајзенштетер, 1925;23).

Монтесоријански покрет и идеје поздравили су социјалисти и комунисти (Јохан Ајзенштетер (Johan Ajsenstaedter), Милош Б. Јанковић, вајмарски педагози, нпр. Зигфрид Бернфелд (Siegfried Bernfeld)), а Марија Монтесори је једно време сарађивала с италијанским фашистима. Подршка присталица ових идеологија дошла је због њеног рада са децом из маргиналних група, колективистичких стремљења, али и због дисциплине, реда и рада у образовању.

„Задатак учитеља", мисли Павел Петрович Блонски, „не састоји се у томе да *пружи* (подв. И. Г.) извесно образовање и васпитање, него нарочито у томе да развије способност за самоваспитање и самообразовање" (према: Ајзенштетер, 1925; 23). Овај социјалистички педагог потом запажа да младу генерацију треба ослободити „моралних погледа и животних навика грађанске класне државе". Он следи усмереност свих реформатора образовања на *промене* и верује да стваралачки, покретачки импулс *промене* неће доћи од васпитача него од деце. Отуда је слобода и делатност детета полазиште овакве педагогије. Тако је од Коменског и Русоа до Монтесоријеве и Шонебека.

Ото Каниц, социјалистички педагог, основао је у Аустрији двадесетих година „једину радничку организацију у Западној Европи" – *Дечји пријатељ* – „која је са успехом покушала да практично опроба социјалистичко васпитање и принципе, методски поступа на исти начин" као Марија Монтесори (Ајзенштетер, 1925; 25).

Управо цитирани социјалистички педагог с почетка 20. века, над описом праксе у Монтесори дому, овако закључује: „Инстинктивно се у душама деце буди мишљење које је иначе потпуно страно у доба детињства, мишљење да је добро других много значајније него задовољство појединца" (исто, с. 26).

Професор Милан Јањушевић нас обавештава да је „после рата" совјетска влада позивала Марију Монтесори да у Русији организује дечја забавишта (Јањушевић, 1933/1–2; 22).

У литератури коришћеној у овом раду уопште се не помиње утицај Првог и Другог светског рата на дело и делатност Марије Монтесори, изузев што се каже да је током Другог светског рата била интернирана у Индију. Међутим, фашистички прогон, затварање Монтесори школа и вртића, спаљивање њених књига морали су утицати на представе о детету и схватање улоге образовања у обезбеђивању мира у свету. Предратне и послератне инспирације Марије Монтесори могу бити врло подстицајне за нашу средину, годинама окружену ратним дејствима. Рат у искуствима и деловању ове храбре жене треба да буде тема посебних педагошких истраживања на балканском простору.

ОСНОВНА НАЧЕЛА ОБРАЗОВАЊА

На попису дечјих жеља оцртала је одгојну методу.
(Philipps, 1999; 53)

1. Поштовање детета
2. Оспособљавање осетила и кретање
3. Како мишићи памте
4. Поларизација пажње
5. Слободан избор
6. „Припремљена околина"
7. Рад с материјалом
8. Улога васпитача
9. „Помози ми да то сам учиним" (Seitz/Hallwachs, 1997; 39–63).

Монтесори васпитач из Загреба Силвија Филипс износи следећа начела Монтесори педагогије, то јест захтеве у одгоју:

1. Помоћи детету у сналажењу у простору и времену

2. Омогућити му да доживи правилности и ред, да их само ствара и одржава

3. Дати му прилику да истражује и испитује стварност

4. Пустити га да говори и слуша

5. Допустити му да делује

6. Дати му да рукује предметима

7. Пустити га да ради

8. Тражити од њега да мисли

9. Омогућити му да понавља док год жели

10. Потакнути га да буде прецизно

11. Дати му прилику да се усаврши (Philipps, 1999; 37)

МОНТЕСОРИ ФЕНОМЕН

Многи педагошки речници садрже објашњење ове синтагме коју су створили следбеници Монтесоријеве. Силвија Филипс користи следеће синониме: „усмеравања позорности", „љубав према предметима", „делатна медитација", „концентрација је увек везана за вањски предмет", а њен резултат је „ново дете" (1999; 48, 50). Реконструкција и објашњење овог феномена заслужују далеко већу пажњу но што им и добри истраживачи Монтесори педагогије поклањају.

Марија Монтесори је записала: „Очигледно је бит целе педагогије уочити те драгоцене тренутке концентрације... Тежила сам само једном: проналажењу предмета за вежбу који омогућују усмеравање позорности и дубоку концентрацију" (према: Philipps, 1999; 50). Као велики зналац детиње душе питала се: „Зашто је дете престало с радом ако га ништа на то није натерало, чак ни најразличитија ометања?... Ми то не знамо, нити је потребно да знамо. Треба детету само да помажемо ослањајући се на тајну његовог живота..." (према: Helming, 1996; 15).

Кад сам на фотографији угледао (Philipps, 1999; 52) двоје деце која седе на столици „у тишини", жмуре с рукама на бутинама, повезао сам ту слику са аутогеним тренингом који се обавља у истоветном положају. Забринуо сам се за деловање таквих вежби тишине и концентрације на духовни развој деце. Ове вежбе понеко дете могу учинити подложнијем манипулацији, обрађи-

вању, не увек добронамерних (а зашто не и добронамерних?) одраслих или медија.

Марија Монтесори и њени следбеници описују махом пожељне развојне ефекте таквих вежби. Без обзира на таква искушења, дужни смо да поставимо питање: о чему се ту заправо ради? Не доприносимо ли отворености дечјег духа за најразличитије злоупотребе? На такве опасности нарочито указују „промене понашања настале концентрацијом" које је Монтесоријева назвала „нормализовање". Код детета које је концентрисано на оно чиме се бави ишчезава непримерено понашање, дете постаје дисциплиновано, задовољно.

Ишчезавање непримереног понашања притом није учинак деловања неке одрасле особе него детета самог... Стање у коме се дете нашло подсећало је Монтесоријеву „на исцељење пацијента тијеком психоанализе". „Нормализовањем" деца показују зачуђујуће понашање: „спонтану дисциплину, стални радосни рад, друштвени осећај помагања и разумевања за друге. Слободно бирање и одговорност за оно чиме се баве постаје стални начин живљења. Нормализовање постаје почетак новог начина живота" (Philipps, 1999; 137–138). После ових речи читав систем Марије Монтесори доживео сам као моћно оруђе, као страховито ефикасан метод манипулације дечјим душама.

ПРОБЛЕМ ТЕХНИКЕ И ЉУБАВИ У МОНТЕСОРИ ПЕДАГОГИЈИ

У Монтесори методу „стварно постоји унутрашња опасност и та се опасност све више повећава уколико су већи спољашњи успеси овог метода" (Хесен, 1935). Технизација и схватања нашег данашњег света с прагматичког аспекта садрже у себи велику опасност за човечанство (предговор у књизи Хелене Хелминг, 1977).

Да ли је Марија Монтесори била свесна технолошког проблема у процесу образовања, односно опасности инструментализовања материјала и метода? Можда о њеном односу према техници треба закључивати из оног што је писала и говорила о другим, сродним темама. Да ли се њој догодило оно што се дешавало великим реформаторима у педагогији?

Као да је устукнула, као да се забринула над енергијом која се ослобађала из ослобођене, „нове" деце? Вероватно треба узети у обзир повратни утицај дечјих кућа које су ницале широм света, утицај масовних течајева, тумачења следбеника и критичара њеног дела. Марија Монтесори ће кориговати прво издање своје књиге, предлагати измене у организацији живота дечје куће, исправљаће свој првобитни занос под дејством оног што се ослобађало и расло у дечјим кућама, па и њеном духу.

Изнећемо овде део Хесеновог тумачења технолошког проблема као подстицај за његово истраживање данас, не само у Монтесори педагогији.

Продубљујући разлике у приступу и дијалог између следбеника и критичара Монтесори педагогије 30-их година, Хесен омогућује да препознамо неке темељне проблеме васпитача данас. Наиме, он се ослања на „песталоцијевски феномен", „прафеномен сваке педагогике", сликовито га приказујући овако: „Расположење деце није било расположење ученика, ово је било расположење из сна пробуђених невидљивих сила". Песталоци је био жртва властитог „натуралистичког маштања, које је тражило 'метод' који би на чисто механички начин изазивао, по жељи, слободну дететову самоактивност". У „Лабудовој песми" и он ће признати да такав метод није могућ. Марија Монтесори је очекивала „решење Песталоцијевог проблема од технике".

Можда овде није реч само о „заблуди" Песталоција и Марије Монтесори него и о опасностима и ограничењима саме педагогије, укупних педагошких настојања од Коменског до краја 20. века. Из перспективе постпедагошког мишљења (или антипедагогије) поменуте границе педагогије и педагошког делања могу се разумети и објаснити. Марија

Монтесори их је препознала, хтела да их превазиђе својим методом, али она није могла да разуме границе и могућности педагошког делања.

У ово разматрање може се унети више јасноће уколико се одвоји теоријско, научно истраживање, формулисање једног модела предшколске установе, целовите визије или програма образовања од конкретног односа васпитача и деце. У Хесеновој умној реконструкцији и критици Монтесори метода тек се наговештавају замке и искушења процеса образовања који ће бити препознати тек 60-их година, у истраживањима о имплицитној педагогији (скривеном програму) и црној педагогији (К. Ручки). Та истраживања започињу тамо где је ова суптилна и занимљива Хесенова реконструкција рекла последњу реч.

Однос технологије образовања и живота данас је много сложенији, тешко се може разрешавати унутар образовне установе: „Техника се никад не сме одвајати од живота, а пошто деца не живе у стварном свету одраслих, већ у своме сопственом свету, који је проткан фантазијом, то се 'дидактички материјал' који помаже усвајање технике мора унети у игру оживљену фантазијом..." То је, уједно, и основно начело и пут за синтезу Монтесори „технике" и Фребелове „фантазије".

Пре седам деценија електронски медији и рачунари још нису ни наговештавали проблеме *виртуелне стварности*, а технолошка стихија још није остављала тако злокобне последице на духовни развој деце као данас. Отуда, како расту утопијска очекивања од непатвореног духа детета, његовог аутентичног израза, тако расту опасност и разорна моћ неконтролисаног развоја технике.

Проблем, према Хесену, лежи у томе што је „прафеномен сваке педагогике", као „из сна пробуђене невидљиве силе", нешто што „ишчезава као метеор", а то је сам живот, оно што може бити усмеравано и контролисано

једино „напрезањем стварног живота, који је добио свој израз у љубави. За кратко време и Монтесоријева је такође успела да ухвати и задржи ову неухватљиву силу, тим чешће и дуже је њена љубав побеђивала њену технику."

Марија Монтесори је схватала живот као ометајући фактор у процесу образовања. Она је хтела техником (методом) да ослободи живот. Међутим, притом, техника увек мора да остане слушкиња животу... Истраживање односа образовања и живота тек треба систематски обавити у модерној педагогији. Монтесоријева би хтела да дете у почетку усвоји технику, па потом да „слободно живи". Према Хесену, материјал се „изопачава у механизам који изнуђава од детета што одрасли желе". Ту се понавља дијалектика из Русоовог Емила: „Дете треба да чини само оно што хоће, али оно сме хтети само оно што се подудара са твојом вољом" (Хесен, 1934/35).

Да ли је ово Хесенова критика имплицитне педагогије Марије Монтесори? Може ли се уопште замислити да је она, која је толико љубави имала према деци, могла под ма каквим околностима дати предност техници над дететом! На основу Хајдгерове и Ђурићеве (1999) критике технике и технологизације људског живота може се рећи да проблеми које покреће Хесен над делом Монтесоријеве уистину спадају у светско-историјске проблеме.

ПРОБЛЕМ АУТЕНТИЧНОСТИ И ЕВАЛУАЦИЈЕ

Идеал слободног васпитања толико је овладао духом Монтесоријеве, да кад читате њу, понекад изгледа да читате Русоа
Сергије Хесен (1933; 89).

Да ли некад и негде, како то Хесен каже, Марију Монтесори треба бранити од ње саме? Да ли је она јавно износила своје недоумице и слутње у вези са (не)аутентичношћу дечјег дома? Проблем вредновања у наведеном смислу постављају у својим расправама Ајзенштетер (1925; 28,29) и Милан Јањушевић (1933; 23).

Уколико данас желимо да вреднујемо подухват који је започет у Србији, где се припрема отварање дечјих домова, с обзиром на аутентичност, морамо се питати о мотивима, намерама и циљевима оних који су отпочели тај посао. Ради се о настојањима Католичке службе за помоћ из САД, од лета 2000, која се спроводе помоћу невладиних организација из неколико градова. Притом треба да имамо у виду политичке и социјалне прилике у Србији и односе Србије са светом. У којој мери су мотиви, интереси и намере CRS-а сродни мотивима и намерама који су покретали Марију Монтесори приликом отварања дечјих кућа широм света? Према којим вредностима, живим или разореним, у нашој култури да одмеравамо и усаглашавамо Монтесори програме у нашем друштву?

Када је отпочела свој стваралачки поход у педагогији, Марија Монтесори је тежила да из темеља промени постојећу стварност, да успостави НОВО у различитим доменима. Стремила је „новом животу", трагала за „новом педагогијом", „новим методом", „новим дететом", „новом васпитачицом", имала је у виду нови концепт слободе...

Површни тумачи и следбеници, нарочито они међу нашим савременицима, који у Монтесори методу препознају ефикасан и брз пут за постизање видљивих резултата у образовању, развијању способности и дисциплиновању деце, уопште немају потребу за темељним истраживањем тајни детета и слободе, за суочавањем са суштином образовања и смислом живљења. До одговора на таква питања Монтесоријева је долазила стваралачким прегнућем, посвећеношћу тајнама духа. Отуда снага њених увида.

РЕЛИГИЈА И МИСТИКА У МОНТЕСОРИ ПЕДАГОГИЈИ

Будући да дете долази на земљу из духовног света,
оно са собом доноси изворну религиозност,
коју одрасли треба само да сачувају
и негују и која се не сме разводнити и „одгајати"
Мариеле Зајц/Урсула Халвахс
(1997; 122).

Разлике између изворних начела и искустава дечјих кућа можда су највеће у хришћанском надахнућу и мотивацији. У разматрању које следи указаћемо на нека духовна исходишта Монтесори педагогије.

„На велико чудо, између дечјег дома и породице васпитаника, без нарочитог настојања, испредају се нежне нити које ускоро постају јаке везе. Отац, мајка, браћа и сестре осећају се члановима Монтесори дома... Један отац (у Берлину) правио је даску за прање, а на родитељским вечеринкама заједнички су начињене кецеље и ципеле за дом. Божићни поклони нису куповани него су их родитељи сами спремали" (Ајзенштетер, 1925; 28). Из овог запажања немачког педагога-социјалисте јасно следи важност укључивања родитеља у живот вртића, у активности деце и васпитача. Као да се суштина приче о хришћанском образовању деце (па и образовања уопште!) састоји у повезивању „храма знања" (школе) и „домаће цркве" (породице).

Иако је Марија Монтесори на почетку приступила послу на научни начин, религијско је размишљање током њезиног живота све више добијало на значењу (Seitz/Halwachs, 1997; 24).

У једном одличном религијско-педагошком лексикону овој проблематици се приступа са свом озбиљношћу: „Пажљиво и мудро посматрање посвећено деци није могло не довести до тога да се види отајствена (мистична, светотајинска) веза која уједињује Бога и дете. Посебне дететове способности у надилажењу осетилне стварности, да би се схватила надосетилна и онострана, навели су је да говори о детињству као о 'религиозно осетљивом раздобљу'. Сва је њезина педагогија прожета религиозношћу, уколико се темељи на већем поштивању онога што 'унутрашњи учитељ' у дубини саветује детету, одређујући дакле јасно подручје деловања одраслога..."

Према њеном методу покушана је у Барселони 1916. катехеза „преко литургије за децу од 3 до 6 година". Резултат бејаше такав да је Марија Монтесори могла написати: „Црква изгледа, готово јесте, циљ одгоја који метода

жели понудити". Приметила је код деце, у додиру с религиозном стварношћу, „врло угодан осећај радости и новог достојанства". Свака би школа требало да има предворје које би, по узору на оно што стоји пред древном кршћанском базиликом, било место што би стајало између учионице и цркве, где би учење лако постајало разматрање и молитва (Pranjić, 1991).

Овде се подразумева да су храм и дечја кућа једно поред другог, као што су у Србији грађене цркве и школе све до 1945. године. Од комплементарних установа духа и културе и образовања, комунисти су посебно у Србији направили супротстављене установе.

Амбијент дечјег дома је тако структуриран да подстиче религијски развој деце. По зидовима треба поставити „мале слике које представљају љупке породичне призоре, бића из природе као што су животиње и цвеће; или историјске и религиозне слике које се могу мењати из дана у дан".

О верском искуству Монтесоријеве током детињства, те дугог и плодног живота, могу се срести извесни подаци у студијама написаним о њој. Такве податке и разматрања највише садржи преведена књига *Montessori ili Waldorf?* (Zagreb, Educa, 1997). „Као побожна Талијанка била је и сама врло доследна у католичкој вери. Након рођења свога сина свако лето се повлачила на две седмице у један самостан покрај Болоње..." (Seitz/Halwachs, 1997.).

Хелена Лубијенска де Леивал (*Helena Lubienska)* (1895–1972), Пољакиња пореклом, пријатељица Марије Монтесори, прошла је у свом трагању више етапа од световне до „религијске педагогије" (Pedagogie sacra). Била је одушевљена оним што је видела у Монтесори домовима, жар при раду „нове деце". Сматрала је да „сабраност и радост деце" не потичу од „слободе" коју су уживала. Повољна околина коју је разрадила Марија Монтесори потиче од два елемента својствена монашком предању, „а то су шутња и појединачни рад (или лично залагање)" (Pranjić, 1997).

Овакво повезивање значајних момената Монтесори метода указује, заправо на дубљу унутрашњу повезаност концепције и структуре односа у дечјем дому с начином живота у манастиру. Не знамо да ли свесно или нехотице, али дечије куће јесу по циљевима који су им постављени, у извесном смислу, историјски наследници мисије коју су у средњем али и новом веку обављали манастири. Женски манастири су отварали прва „сиротишта" и „збрињавалишта" за децу. Марија Монтесори је можда прва и највећа монахиња у историји педагогије. Њен начин облачења, понашања, атмосфера и односи у дечјим домовима (посебно оним у првим деценијама 20. века) указују на оно што се може доживети само у манастиру.

Анализе еволуције и трансформације дечјих кућа могу бити врло плодне с обзиром на поменута обележја током 20. века. За разумевање суштинских карактеристика Монтесори метода ваљало би брижљиво истражити не само њено схватање духовног него и психосексуалног развоја детета (није знала за школу у Самерхилу?), као и дијалог са психоанализом.

Руски педагог Сергије Хесен замера Марији Монтесори што је одступила од првобитне замисли образовања, у чијем средишту се налазила „слободна самоактивност детета". Померила је тежиште на „спољашњу" страну метода, што је нарочито видљиво у дописаној глави о „религијском васпитању" у трећем издању *Научне йедаīоīије* (1926).

Хесен наставља: „Овде описана нова примена њеног метода не подсећа више на Русовљеву педагогику, колико на стару праксу језуитског васпитања. Монтесори прича о организованој дечјој цркви у угледном дому детета у Барселони (Chiesa dei Bambini). Сва опрема ове цркве прилагођена је дечјем узрасту (мале клупе, мале слике и статуе итд.)." „Свештеник поучава децу Закону Божјем и богослужењу..."

Наиме, показало се да је већина познатих Монтесори вежбања (мирно ходање по линији која је на поду облежена итд.) особито подесна за религиозно васпитање. „У извесној мери чак се може рећи да је црква циљ већег дела тога васпитања, које је мој метод поставио за свој задатак".

Целокупно богослужење изводи се пред децом: „Тако на пример, свештеник припрема купаоницу и друге предмете који се употребљавају за време ритуала крштења, изабира између саме деце кума и матер и врши над новорођенчетом све оне радње које се обично врше у тајни крштења. Четворогодишње дете, уверава нас Монтесори, лепо разликује купање у светој води... од купања у обичном купатилу. Чак и најмања деца нису хтела да оду и ту су радњу пратила са највећом пажњом; па и трогодишњи малишани пратили су, као очарани, све свештеникове радње." И све ово, мисли Монтесори, „није била проста дечја забава, већ религиозно делање, извршено са свим дужним страхопоштовањем".

На тај начин, деца сама, то и не опажајући, добијају сазнања у делима религије, која су уистину зачуђујућа, када се има у виду њихов мали узраст". Са истим успехом могу се накалемити деци, коришћењем овог чувеног метода, сазнања из свих радњи за које одрасли признају „похвалне", али и да се овим показује само моћ околности или „средине" (амбијента), у којој је Монтесори све више и више склона да види центар тежине своје педагошке теорије, а никако у самој вредности „слободне самоактивности" (Хесен, 1934/35).

Марија Монтесори је изгарала око аутентичног сведочења Христа Спаситеља пред децом као што хуманистички психолози и антипедагози трагају за могућностима смисленог живљења са децом без Бога.

Монтесори педагогију нису схватили они који мисле да је могуће створити дечји дом, организовати живот деце тако што ће се следити начела Монтесори педагогије без хришћанства, без верског надахнућа и мотивације. Атеистичка верзија Монтесори педагогије – није Монтесори педагогија. Ко нема склоности за хришћанска искуства ни потребе за суочавањем са хришћанском вером, не треба да се бави Монтесори педагогијом.

ПОСТПЕДАГОШКИ НАГОВЕШТАЈИ МОНТЕСОРИ ПЕДАГОГИЈЕ

Наши (Монтесори) домови су показали да деца различитог узраста помажу једна другима. Постоје многе ствари које васпитач не може објаснити (пренети) детету од три године, али детету од пет може с лакоћом.
Марија Монтесори

Одрасла особа је ... најважнији предмет дечје љубави. Љубав постаје темељ слободе. Дете кроз љубав долази до самоостварења.
Марија Монтесори (у: Philipps, 1999; 45)

На моменте Марија Монтесори као да је заостајала за оним чему је несвесно тежила.

И ова тема представља задатак коме треба посветити посебна истраживања. Морам рећи да је књига Силвија Филипс била директни повод да на овај начин истакнем „постпедагошке наговештаје". Силвија Филипс је добар зналац Монтесори педагогије, али не познаје антипедагогију (постпедагошка збивања у образовању).

Као узорна Монтесори васпитачица, логично је што овако постпедагошки мисли: „Морамо превладати сваки унутарњи став одраслих који нас омета у разумевању детета" (Philipps, 1999; 77).

Монтесоријева је посветила велику пажњу новорођенчади. Притом се више година бавила радовима француског педијатра Фредерика Лебоајеа (Leboyer), чија је књига *Рођење без насиља* (1974) преведена код нас, у Нишу 1989. Дело овог аутора се наводи као један од извора антипедагогије (постпедагошких стремљења) (упор. Граорац 1995; 209, 221).

Могуће је да су ауторке књиге *Montessori ili Waldorf?* упознате са антипедагошким идејама и искуствима јер се њихов приказ Монтесори педагогије може читати и као имплицитна или изричита реплика тим схватањима.

Богато и разуђено дело Марије Монтесори садржи радикалне и далекосежне увиде, али је њих требало препознати и именовати. Тако у одељку *Темељна педагошка начела* једна реченица гласи: „Одгајитељ не зна шта је за дете правилно и добро..." (Seitz/Halwachs, 1997; 192). Ова формулација је од великог значаја како за наше разумевање филозофије образовања, тако и суштине Монтесори метода.

То показује студија водећег представника постпедагошког стремљења у Немачкој, Шонебека: *Подстицати уместо васпитавати* (München, 1983). У тој студији се утемељују „нови односи" са децом, налази се, поред осталог, и критика традиционалног, вишевековног (имплицитног и изричитог) педагошког става одраслих: *Ја знам боље него ти (дете) шта је за тебе добро.*

Ако Марија Монтесори и није формулисала поменуто темељно начело, оно уистину произлази из њених разноликих образложења слободе, активности детета и деловања васпитача. Још више и важније, ово начело указује на особену традицију у историји педагогије из које су настали постпедагошки или антипедагошки покрети и идеје 70-их година.

Као што то Американци некад умеју, Елкинд је врло једноставно формулисао крупан допринос Монтесоријеве постпедагошком мишљењу и делању: она се посветила „ослобађању детета од педагогије" (1975: 240). Тачно је уколико кажемо и „васпитања", јер се ради о два репресивна чиниоца. То је онај процес о коме се критички говори у *Основама програма предшколског образовања* (1996) као о *педагопизацији детињства*.

МОНТЕСОРИ ПЕДАГОГИЈА У ЈУГОСЛОВЕНСКИМ ЗЕМЉАМА

Из студије о фолк психологији и фолк педагогији потекла је нова, а можда и револуционарна спознаја. Она гласи: кад се теоретизира о образовној пракси у школама (или било којем другом окружењу), треба узети у обзир фолк теорије сходно којима се судионици процеса поучавања и учења већ јаје.
Џером Симор Брунер (Jerome Seymour Bruner)
(Култура и образовање, Educa, Zagreb, 1999)

Душан Димитријевић нас обавештава („Учитељ" 1921) о следећем: „Према објављеној вести и код нас се у Београду отвара школа у којој ће бити заступљен метод гђе Марије Монтесори... Наставница ће бити једна учитељица која је нарочито студирала ове школе.

Поздрављамо ову новину код нас, али сумњамо у успех, јер смо ми Срби!..."

Са Силвијом Филипс и Љубицом Ковачевић у Хрватском Монтесори друштву.

Две деценије касније, сазнајемо из студија Милене Вучетић, првенствено на простору Војводине, постоје покушаји увођења монтесоријанских идеја и материјала у наше вртиће. Правилник и Програм из 1935. и 1940. који то регулишу тичу се целе Југославије. „Може се претпоставити да су поменуте новине уводиле само поједине амбициозније васпитачице, више уз подршку напредних учитеља, појединих управитеља и школских надзорника

и материјалну помоћ дечјих родитеља, него надлежних школских власти. Идеје Марије Монтесори примењиване су ипак само парцијално, и то само у панонским забавиштима.”

Занимљив је закључак да је „практични рад у забавишту” својом организацијом и програмима од тридесетих година до Другог светског рата „представљао комбинацију система Фребела и Марије Монтесори у оваквом облику какав су могле дати саме васпитачице” (Вучетић, 1985; 60–61).

Прва сазнања о присуству Монтесори домова и школа у Југославији између два рата добио сам од проф. Милан Јањушевића. Према професоровој сугестији, био сам близу сусрета са Монтесори учитељем у школи (дому?) при фабрици БАТА у Борову.

Марина Францељ, психолог у вртићу у Новом Саду, боравила је 1991. у САДу и приликом повратка са одушевљењем покушала да оствари *елементе Монтесори метода у нашим вртићима*. Покушаји су били кратког даха. Марина је отишла у САД, где и сада живи. Једно време је била и управитељ Монтесори дома.

С радошћу сам примио вест да је у Београду отворен Монтесори дом „Питагора” 1995. године.

Занимљиво је чути сећање Љубице Бељански, оснивача „Школигрице” у Београду, на похађање Монтесори вртића у Пули педесетих година.

Професорка енглеског из Београда Мирјана Прица (преминула 1999) завршила је Монтесори школу у Загребу. Сачувани су приручници које је тамо користила.

Данијел Митровић, дипломирани педагог из Београда, живи у Италији и ради у Монтесори школи.

Према изворима из Педагошког музеја у Београду, у Истри је отворено Монтесори забавиште 1936, а у Загребу школа 1933/34. за петнаесторо немачке деце од 6 до 12 година која су учила хрватски.

Монтесори вртић Божане Марковске у Скопљу. С леве Исидорове стране је Вукосава Борић.

Како нас обавештава Силвија Филипс, „данас у Хрватској делује у Сплиту, Ђакову и Загребу неколико приватних и друштвених установа које настоје следити Монтесори педагошка начела у раду с предшколском децом. Део Монтесори стручњака образован је на AMI течају Монтесори педагогије у Münchenu уз потпору Њемачке акције „Сунчев сјај", (Sonnenschein)...

Дечји вртић „Врбик" у Загребу има, уз потпору Акције „Сунчев сјај", три Монтесори интеграцијске групе, у које су уз здраву децу укључена и деца с тешкоћама у развоју. За изванредна постигнућа у квалитету интеграције деце с тешкоћама у развоју у Монтесори програму додељена је 1995. дечјем вртићу „Врбик" – *Наīрада īрада Заīреба* (Philipps, 1999; 16).

Штета што Силвија Филипс, поред података о првим чланцима о Монтесори педагогији у Хрватској (1912. и 1914), не наводи места у којима су отварани дечји домови и школе између два рата, односно имена првих обучених Монтесори одгојитеља и учитеља.

Поменимо још да у Скопљу већ дуже од једне деценије Божана Марковска, дипломирани психолог и обучени Монтесори васпитач, успешно води Монтесори дом, „на свој начин".

ЗАКЉУЧАК

На претходним страницама наговештена су компаративна истраживања Монтесори педагогије, како у историјској перспективи тако и у синхроној. Наиме, указано је на могућности поређења студија о Марији Монтесори, њених књига, студија следбеника и критичара, као и самих дечјих домова.

Без систематских биографских истраживања остаће необјашњени битни домени имплицитне педагогије, како Марије Монтесори тако и њених следбеника и критичара. На пример, на један аспект указује Вера Штајн Ерлих (Vera Stein Erlich): „И опет се намеће утисак као да смо у позоришту" (1934; 29). А на други апостол Павле: „Јер добро, што хоћу, не чиним, него зло, што нећу, оно чиним" (Рим. 7,19).

Можда је најважнији закључак из ове расправе: уколико се жели кренути путем Марије Монтесори, неопходно је поћи од истраживања историје предшколског образовања, посебно од реконструкције покушаја с Монтесори методом у свом месту. Наравно, подразумева се изучавање дела Марије Монтесори, учешће на семинару за Монтесори васпитаче и, пре свега, помно „посматрање" (истраживање, „откривање" детета) и упознавање социјалног окружења дечје куће.

Основни недостатак ове расправе произлази отуда што је настала из само делимичног увида у дела Марије Монтесори, што су о њеној педагогији и дечјим домовима извођена радикална запажања која нису искуствено

проверена нити аргументовано потврђена. Објављују се овде да би подстакли заинтересоване на истраживање и дијалог.

У ствари, пре је питање које треба поставити над делом и деловањем Марије Монтесори: постоји ли данас потреба и спремност за критиком, за *новим*, за променом? Страх пред неизвесношћу и претње разарањем производе масовну равнодушност. Отуда, упркос томе, постоји потреба да изучавамо дело Марије Монтесори, надахњујемо се њеном животном енергијом и спремношћу да се жртвује за срећнији и праведнији живот, првенствено деце, а онда и читавог човечанства, опирући се храбро помахниталој стихији времена.

Литература

1. Ајзенштетер, Ј., *Систем васпитања Марије Монтесори*, библиотека „Будућност", Београд, 1925.
2. Граорац, И., *Васпитање и комуникација. Могућности освешћивања педагогије*, Матица српска, Нови Сад, 1995.
3. Ђурић, М., *О потреби филозофије данас. Филозофија између Истока и Запада*, Прометеј, Нови Сад 1999.
4. Марковска, Б., *Монтесори на мој начин*, (рукопис) Скопје, 2000.
5. Otto, V., *Ovoda es ovodapedagogia*, Budapest, 1979.
6. Pranjić, M. (urednik), *Religijsko-pedagoško-katehetski leksikon*, Katehetsko-salezijanski centar, Zagreb, 1991.
7. Philipps, S., *Montesori priprema za život. Odgoj neovisnosti i odgovornosti*, „Naklada Slap", Jastrebarsko, 1999.
8. Seitz, M. (Halwachs, U., *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*, Educa, Zagreb, 1997.
9. Хелминг, Х., *Montessori – Pädagogik*, Словенске педагошке накладетелство, Братислава 1996. (на словачком)
10. Хесен, С., *Серије, Фребел и Монтесори*, „Учитељ" 1934/35.

Текстови Марије Монтесори

1. *О важности васпитања чула*, „Учитељ", 1927/28; 408
2. *Дисциплинованост и слобода*, „Учитељ", 1928/29; 1027
3. *Почетна настава рачуна*, „Учитељ",1929/30; 50
4. *Афоризми М. Монтесори*, „Учитељ" 1930/31; 706
5. *Одрасли и дечји рад*, „Учитељ", 1932/33; 563
6. *Колико нас дете воли,* „НИН", август 1970.

Текстови, књиге и чланци о Марији Монтесори

1. Ајзенштетер, Ј., *Систем васпитања Марије Монтесори*, библиотека „Будућност”, Београд, 1925.
2. Бановић, А., *Марија Монтесори*, „Савремена школа”, Београд, 1953/3–4
3. Barrere, J., *Васпитно дело и метода ђ-ђице Монтесори у Италији*, „Просветни гласник” бр. 6/1912, 502
4. Вучетић, М., *Предшколско васпитање у Војводини 1918–1941*, Матица српска, Н. Сад, 1985. (стр. 48, 56–61, 66; 75, 100, 105, 114, 118, 127)
5. Граорац, И., *Игра и слобода као начела васпитања у делу Фребела и М. Монтесори*, дипл. рад. Филозофски факултет, Београд, 1972.
6. Граорац, И., *Зборник текстова из Предшколске педагогије*, (скрипта) Педагошка академија, Нови Сад, 1982.
7. Димитријевић, Д. Ђ., *Методе Монтесори* (код нас), „Учитељ”, 1921/22; 505
8. Derharin, J., *Pedagogija Marije Montesori*, „Napredak”, Zagreb, 1929/7–10
9. Ђуришић, А., *Концепција предшколског васпитања М. Монтесори*, (сем. рад) Филозофски факултет, Нови Сад, 1985.
10. Ђорђевић, С., *Васпитно дело и метода ђ-ђе М. Монтесори*, „Просветни гласник”, Београд, 1912/5.
11. Ђорђевић, С., *Монтесори метод*, „Учитељ”, 1920/3–4; 1920 (21;40)
12. Јањушевић, М., *Из савремене педагогије*, Скопље, 1937.
13. Јањушевић, М., *О васпитању М. Монтесори*, „Учитељски покрет”, I. год. бр. 1–2/1933, Скопље
14. Каменов, *Е., Предшколска педагогија, 1*, Београд, 1999.
15. Каменов, Е., Експериментални програм за рано образовање, Београд, 1982.
16. Katarinić, F., Utješljiva pojava, „Napredak”, Zagreb, 1914;3 II–319; 358–361, 406–411.
17. Krajačić, Lj., *Montesoriova metoda obučavanja u čitanju i pisanju*, „Napredak”, Zagreb, 1912; 214–217; 264–268.
18. Ками, К., *Педагошке имплликације Пијажеове теорије*, „Предшколско дете”, 1974.
19. „Кириловић, Д, Ајзенштетер – *Систем васпитања М. Монтесори*, „Летопис Матице српске”, бр. 307/1926. (приказ)
20. Ljubinčić, S., *Marija Montesori* (prigodom njezinog šezdesetoga rođendana), „Suvremena škola, Zagreb, 1930/9–10
21. Матиш, М. В., *Васпитање чула*, 1930/31,89
22. Мец, М., *Учење бројања*, „Креативно васпитање”, 2000/6, Београд
23. Милетић, Д., *Марија Монтесори и нормално дете*, „Учитељ” 1930/31;214
24. Марш, Ш., Килмер, *С., Метод М. Монтесори*, „Предшколско дете”, 23 а.
25. Matijević, M., *Alternativne škole*, INA – MTB, Zagreb, 1994.
26. Matičević, S., *Kroz beogradske škole*, „Napredak”, Zagreb, 1934/8

27. Мајсторовић, М. Р., *„Учитељева” библиографија за педесет година његовог излажења*, Београд, 1936.

28. Николић, Д., *Монтесори вртић у Београду*, „Креативио васпитање”, Београд, 1997/1

29. Нешковић, К., *Дете у педагогији М. Монтесори*, (дипломски рад) Филозофски факултет, Београд, 1994.

30. Николић, Д., Тошовић, К., *Ово је моја школица... Метода Монтесори на примеру школице „Питагора”,* Београд, 2000.

31. Острец, А., Забавиште М. Монтесори, „Учитељ”, 1928/29; 1930/6; 1932/33; 641

32. *Pedagogijski leksikon*, ured. S. Pataki i dr., Minerva, Zagreb, 1939.

33. Pataki, S., *Problemi i pravci reformne pedagogije*, Minerva, Zagreb, 1938.

34. Руњанин, И., *Ново дете по М. Монтесори*, „Учитељ”, 1931/32; 350

35. Руњанин, И., *Два приказа француских књига*, „Учитељ”, 1927/28; 768

36. *Religijsko-pedagoško katehetski leksikon*, prir. M. Pranjić, Katehelski salezijanski centar, Zagreb, 1991.

37. Seitz, M. Halwachs, U., *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*, Educa, Zagreb, 1997.

38. Спасић, В., *Увод у нову школу и савремену наставу*, Београд, 1930.

39. Stein-Erlich, V., *Metoda Montesori u školi*, Minerva, Zagreb, 1934.

40. Стефановић, Р. М., *Дечја забавишта у Италији*, „Учитељ”, 1923/24;725

41. Стефановић, Р. М., *Почетна настава писања и читања по систему Монтесори*, „Учитељ”, 1933/34;115

42. Стефановић, Р. М., *Адлерова индивидуална психологија и систем Монтесори*, „Учитељ”, 1933/34;352

43. Стефановић, Р. М., *Историјски развој дечијих забавишта*, „Учитељ”, 1927/8/1920/8–?/

44. Стефановић, Р. М., *Монтесори – месечни часопис за дечја питања* (приказ), „Учитељ”, бр. 8, 9, 10, 1931/32.

45. Стефановић, Р. М., *Италијанска модерна педагогика*, „Учитељ”, 1920/21;279

46. С. П., *Метода Монтесори*, „Просветни гласник”, 1921/4

47. Тошовић, К., *Учење бројања у Монтесори учионици*, „Креативно васпитање”, Београд, 2000/6

48. Utvić, V., *Žene koje su htjele promijeniti svijet, lijepa doktorica*, „Svijet”, Zagreb, 18. II 1983; 42, br. 4

49. Фернер, А., *Кола подобности*, Београд, 1932.

50. Францељ, М., *Елементи Монтесори методе у нашим вртићима*, ПУ „Радосно детињство”, Нови Сад, 1991. (5 страна гештетнер)

51. Хесен, С, *Фребел и Монтесори*, „Учитељ”, 1934/35; 81

52. Хесен, С, *Основе педагогике*, Београд, 1933.

53. Цветковић, М., *Марија Монтесори о ослобађању детета*, „Учитељ”, 1926/27; 464

54. Čepinac, N., *Nova nastava po vaspitnom sistemu M. Montesori* (ispravljeni), *Računska nastava po metodu M. Montesori*, Zagreb (iz čas. „Napredak"), 1938.

55. Штерн, В., *Психологија раног детињства*, Геца Кон, Бгд., 1938.

P.S.

За даље истраживање рецепције Монтесори педагогије у Србији и Хрватској предлажемо коришћење заоставштине оних педагога који су преводили и тумачили њено дело као трагање за подацима из следећих часописа: „Напредак", „Пракса нове школе", „Савремена школа", „Нова школа", „Нови васпитач", „Школски лист", „Радна школа", „Педагошки преглед", „Учитељска борба", „Учитељска искра"...

Библиографију сачинили: Мирела Вранешевић, студент ПА у Новом Саду и др Исидор Граорац.

Паула Шосбергер (1895–1942)

Завршила техничку школу, педагошки смер и Монтесори течај у Будимпешти. Радила у јеврејском Монтесори забавишту у згради јеврејске општине, данас Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. С породицом настрадала у новосадској рацији 1942.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Упоредите Монтесори педагошки програм и програм друштвене обнове са наши актуелним програмима. – Размислите о сличностима и разликама.

2. Да ли ћемо ми данас умети аутентичније, с више посвећености да живимо са децом пошто смо боље упознали интимну животну драму Марије Монтесори? *Да ли нам реконструкција њеног животописа помаже да боље разумемо себе?*

3. Кидање и мучење Марије Монтесори што јој сина подижу други свакако је утицало на њен однос према деци и на концепцију метода. *Где се тај утицај може препознати?*

4. Своје осећање кривице према детету, вери и моралу лечила је Монтесоријева одлазећи сваког лета по две недеље у самостан, што ће свакако утицати на њено особено осећање живота и животну филозофију.

5. Како је Марија Монтесори могла охрабривати искреност и аутентичност код својих ученица и следбеница – „тајним материнством", будући да је *крила оно што је суштинска ствар самог позива: дете*?

6. Монтесори васпитач мора се сваки дан изнова постајати (С. Филипс). *Шта то заправо значи?*

7. Покушајте да реконструишете преображаје Монтесори васпитача током припреме (образовања) поредећи стечена сазнања с вашим искуством током школовања.

8. Васпитачица не сме поклањати већу пажњу деци која јој се више свиђају. Мора постати свесна свог беса и своје охолости (М. Монтесори). *Зар је то могуће? Како и зашто је важно за живот деце поступати сходно овим сугестијама*?

9. Монтесори феномен „нормализација": Очигледна је суштина целе педагогије уочити те драгоцене тренутке концентрације... Тежила сам само једном: проналажењу предмета за вежбу који омогућују усмеравање пажње и дубоку концентрацију (М. Монтесори). *Да ли ове и сличне вежбе могу учинити неко дете подложнијим манипулацији, обрађивању, зашто не и добронамерних одраслих или медија?* На овакве опасности нарочито указују „промене понашања настале концентрацијом" које је Монтесоријева назвала „нормализовање". *Образложите своје мишљење...*

10. Током нормализације дете постаје концентрисано на оно чиме се бави, ишчезава непримерено понашање, дете постаје дисциплиновано, задовољно. Стање у коме се дете нашло подсећало је М. Монтесори „на исцељење пацијента током психоанализе" . Нормализовањем деца показују зачуђујуће понашање: „спонтану дисциплину, стални радосни рад, друштвени осећај помагања и разумевања за друге ... Нормализовање постаје почетак новог начина живота" (М. Монтесори). Кад се „нови начин живота" посматра као индивидуални чин или чин деце која похађају дечју кућу (сигурно да се друкчије не може сагледати), сужени су разлози за сумњу у еманципаторски и хуманистички смисао нормализације. Овај појам ваља довести у везу са схватањем Монтесоријеве о самосталности деце, самоваспитању, индивидуалној слободи одлучивања... *Изнесите своје мишљење о нормализацији предшколске деце...*

11. Да ли Монтесори метод понавља дијалектику Русоовог *Емила*: „Дете треба да чини само оно што хоће, али оно сме хтети само оно што се подудара с твојом (васпитачевом) вољом" (упор. Хесен, 1934/35)? *Постоје ли васпитачи који се радују оном што дете учини а они то нису планирали?*

12. На велико чудо, између дечјег дома и породице, без нарочитог настојања, испредају се нежне нити које ускоро постају јаке везе. Отац, мајка, браћа и сестре осећају се члановима Монтесори дома... Један отац (у Берлину) правио је даску за прање, а на родитељским вечеринкама заједнички су начињене кецеље и ципеле за дом. Божићни поклони нису куповани него су их родитељи сами спремали (Ајзенштетер, 1925). Иако у поменутим активностима родитеља нису учествовала деца, пример је занимљив и стога што је из Монтесори вртића. *Зашто?*

13. Сетите се свог искуства или запажања у понашању вршњака или деце које указује на „религиозну осетљивост детета" односно „мистичну (светотајинску) везу детета са Богом..."

14. Зар је могуће тако велико застрањивање Марије Монтесори у односу на хришћанско учење: *симулирала* је са свештеником *крштење* како би код деце изазвала религијска осећања. *Размислите, разговарајте с монасима или свештеницима, образложите своје мишљење.*

15. Да ли дечје куће представљају „уздизање материнства" (Рафаел, *Богородица на престолу*) са становишта Санде Марјановић?

16. Према неким схватањима, Монтесори домови, нарочито они из првих деценија 20. века, својом атмосфером, смишљеним и имплицитним усмерењем допуштају аналогије са животом у манастиру. *Да ли то треба сматрати њиховим недостатком или пожељним својством?*

17. Постоје и данас, као и за живота Марије Монтесори, конфесионални (католички, протестантски, православни) и неконфесионални (грађански) Монтесори вртићи. *Слажете ли се са тврдњом у расправи да онај ко нема потребе за хришћанским искуствима и сазнањима не треба да се бави Монтесори педагогијом?*

18. *Анализирајте Монтесори метод, схватање улоге васпитача с обзиром на два параметра која критички примењује С. Хесен: улогу амбијента (средине) и слободне самоактивности у животу детета.*

19. Елкинд (1975) каже: Марија Монтесори се посветила ослобађању детета од педагогије. *Модел А* проблематизује педагогизацију детињства. *Упоредите ове две тезе*.

Ирена Митровић

У МОНТЕСОРИ ОБРАЗОВАЊУ (2015)

УМЕСТО УВОДА

Моји синови, старији Јован и млађи Андреј, рођени су 2004. и 2005. године. Пре њих нисам много размишљала о васпитању деце, верујући да је то природан процес који се одиграва сам од себе једном када деца дођу на свет. Али од њиховог рођења полако сам постајала свесна чињенице да је за родитељство потребна нека врста припреме, нека школа, не само у погледу бриге о деци у физичком већ посебно у менталном смислу. Имала сам осећај да родитељство треба да доноси задовољство и буде срећан период посматрања дечјег раста, а не мучно искуство током ког се смењују оно што психолози називају „фазе" и чекање да прође једна како би почела друга.

Слутила сам да постоји нешто више и другачије, а одговоре сам пробала да нађем у различитим књигама о одгајању деце, чији број код нас расте запањујућом брзином, из године у годину. Све што сам нашла била су половична решења, казне и награде у које никада нисам веровала, пријатељство са децом или крут ауторитет, за мене неодговарајуће и неприменљиве идеје.

У међувремену, моја деца су спавала свако у својој соби на обичним креветима, играла се у кухињи шерпама и поклопцима, играчке као што су

пиштољ или мач никада нису имали, за бајке сам сматрала да су премали и никада им нисам ускратила одговор ни на једно питање.

ПОЧЕТАК

Први пут сам за Монтесори педагогију чула 2007. године у емисији „Агапе" Студија Б. Гости су били проф. Владета Јеротић и проф. Светомир Бојанин. Разговарали су о васпитању деце и добро се сећам да су на крају емисије препоручили родитељима књигу *Упијајући ум*.

Потраживши Монтесори на интернету и ишчитавши штуре и, данас ми је јасно, непоуздане информације, нисам била сигурна да ли се ради о некаквој секти, образовању за децу с посебним потребама или пак само за даровиту децу; да ли је то стриктан програм у коме су деца приморана да се нечим баве, или место где деца раде шта год желе.

Коначно, почела сам да читам *Упијајући ум*. Моја неверица је расла са сваком страном – од речи до речи тамо су била описана моја деца. Било ми је одмах јасно да је Монтесори нешто много озбиљније и много више од онога што сам до тада сазнала; да је то озбиљна наука од које деца могу имати само користи, како је и описано у књизи Анђелине Лилард *Наука гениј*а (Science Behind the Genius, 2005). Посебно сам била под утиском идеје о јединственом психофизичком развоју, по чему је Марија Монтесори свакако изузетак међу педагозима.

САМОЕДУКАЦИЈА И ЕДУКАЦИЈА

Уследио је период проучавања књига Марије Монтесори, које сам наручивала из иностранства или нашла на интернету, и превођења важних делова из различитих књига. Дело Марије Монтесори је обимно а свака тема обрађена на више места, па се све књиге морају прочитати и анализирати, баш као делови слагалице, како би се склопила целовита слика.

Прва књига с којом сам се сусрела била је *Монтесори метод* (The Montessori Method - Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in „The Children's Houses") из 1912. године, књига којој се и данас стално у раду враћам и, по мом мишљењу и искуству, једна од најкориснијих књига Марије Монтесори за рад са децом од три до шест година. Касније је ова књига поново објављења као *Откриће детета* (Discovery of the Child), али су важни делови изостављени, као што су мускуларна едукација и баштованство, активности које се данас поново откривају у савременим образовним трендовима, као да их пре више од стотину година Марија Монтесори није укључила у свој програм, увидевши колико су благотворне за децу.

У Србији сам похађала едукацију Мотесори друштва Србије, али је било јасно да је она болно недовољна и да је акценат стављен на вежбе за практичан живот и едукацију чула.

Посебно су ме вежбе за практичан живот одвеле у погрешном правцу јер се Монтесори програм за децу од три до шест година свакако не заснива на непрегледном броју пластичних послужавника и свим могућим облицима сипања, ређања и сортирања. У ствари, сама Марија Монтесори о томе нигде у свом обимном делу и не пише. Вежбе за практичан живот које она описује односе се на рамове за облачење, док су све остале активости нераздвојни део свакодневног живота. Другим речима, уместо да сипају воду из једне посуде у другу, деца сипају себи воду када су жедна; уместо да каче мале делове тканине на минијатурни сталак за веш, она мокру одећу каче на прави сталак за веш; а уместо сечења дрвеног воћа, припремају ужину од правог воћа.

Други погрешан правац на који ме је усмерила едукација код нас била је идеја о коришћењу дрвених играчака и разних материјала који су погрешно названи Монтесори материјалима, што доводи до претрпавања простора и стварања нечега што више није Монтесори програм. Поред тога, многе додатне активности с материјалима, као што је ређање обојених цилиндара на исцртане шаблоне, не само да не постоје у Монтесори педагогији, већ јој одузимају смисао.

Било ми је потребно време да схватим да само Монтесори материјали описани у делу Марије Монтесори имају смисла у раду са децом од три до шест година, да деца имају природну склоност да их користе на начин на који је то предвиђено и да сваки има функцију која траје годинама. За то је потребно нешто о чему се код нас мало говори или зна: спонтана активност деце заснована на унутрашњем интересовању. Она се појављује када је Монтесори програм у дечјој кући начин живота, а не успутна радионица пар сати током дана измењена до непрепознатљивости. Касније, током посета Монтесори дечјим кућама у иностранству видела сам да ти простори слично изгледају, деца се слично понашају, управо зато што се примењује прави Монтесори програм током целог дана, што је и била почетна идеја саме Марије Мнтесори.

Било је јасно да је за примену Монтесори образовања потребна озбиљна едукација. Желела сам да учим од најбољих, на јединоме месту које је Марија Монтесори основала ради заштите њене педагогије, при Међународној Монтесори асоцијацији (Association Montessori International – AMI), чији је центар у Холандији. Али едукација за децу од 3 до 6 година је захтевала годину дана боравка у неком од AMI центара. Моја деца су била мала и није било могућности да то остварим. Зато сам се, тешког срца, одлучила за Међународни Монтесори центар из Лондона (Montessori Center International), који је, иако мање аутентичан, ипак пружао бољу едукацију од оне која је постојала код нас.

ДЕЧЈА КУЋА

У то време имала сам добар посао у својој, еколошкој струци, али је превагнула жеља да не само моја деца буду образована по Монтесори програму већ и да он буде доступан и другој деци. Одлука да оснујем Дечју кућу у којој ћу и сама бити ангажована није била лака.

Иако је у иностранству мењање струке и посла за многе људе део свакодневног живота, у Србији се то, уколико неко није приморан, не сматра уобичајеним. Почела сам да прикупљам Монтесори материјале и да прва искуства стичем са својом децом. Никада нећу заборавити реакцију свог млађег сина, Андреја, када је први пут угледао блок-цилиндре. Посегао је за њима као да је целог свог троипогодишњег живота чекао само да те дрвене ваљке извади из отвора и затим открије како да их врати.

У септембру 2009. године почела је с радом Монтесори Дечја кућа „Звоно" у Баба Вишњиној 16 у Београду, која је касније прерасла у *Монтесори центар „Звоно*". Почетак није био лак. Као и у сваком другом раду, примена наученог у пракси изазива низ недоумица: како треба организовати дан, када показати које материјале, шта ако се дете одмах не заинтересује...

Нисам имала никога ко би ме саветовао нити водио на том путу, па сам се окренула јединoм могућем саветнику: Марији Монтесори. И данас су њена дела најбољи водич, коме се у раду стално враћам. Оно чиме сам у тим првим годинама била посебно фасцинирана било је појављивање реакција код деце баш онаквих како их је она у својим књигама описала. Не само интересовање за материјале већ и љубав према учењу, жеља за активним учешћем у свакодневном животу, осамостаљивањем и понављањем, уживање у датој слободи, потреба да однос према њима буде заснован на поштовању и потреба да буду саслушани – изнова су ме одушевљавали.

Када сам ограничила број материјала само на оне предвиђене правим Монтесори програмом, резултати су постали још упечатљивији. Показало се да је то управо суштина успешног Монтесори образовања, јер сваки материјал је део целине и уколико се избаци или се својевољно додају нови материјали, целина је окрњена и губи смисао. Богатство Монтесори материјала није у њиховом броју већ у могућностима које пружају детету: да их упозна чулима; да од њих добије предвиђено знање; да их касније користи за развој говора и богаћење речника; да им се врати када почне да чита, и када почне да озбиљно црта и ваја.

Моји синови су у Дечјој кући провели кратко време, али и толико је било довољно да формирају особине задивљујуће у данашње време. Неке од тих особина видљиве су тек сада, као што је способност активног размишљања о стварима око њих, питања везана за смисао живота, брижан однос према млађима, али и самосталност у испуњавању школских обавеза и развијању другарстава и одговоран однос према себи, другима и околини.

ДЕЦА ДО ТРИ ГОДИНЕ

После извесног времена од почетка рада Дечје куће појавило се интересовање за упис деце млађе од три године. Поново сам се окренула учењу. Марија Монтесори развој деце до три године описује у књизи *Упијајући ум*, а савремени ауторитети за тај узраст су Американка Пола Поук Лилард и њене ћерке и Силвана Монтанаро, Италијанка која је AMI тренер и аутор бројних књига о развоју млађе деце.

Набавила сам књиге, Монтесори материјале и друге потребне предмете за тај узраст, и формирана је група деце до три године. Већ на почетку чекало ме је велико изненађење – тешко је веровати за шта су деца у том узрасту способна док се не види сопственим очима. Веома брзо и лако, у Монтесори окружењу за тај узраст, деца се осамостаљују, почињу да говоре, покрети им постају координирани а комуникација правилна.

Сећам се детета од 18 месеци које једе супу кашиком из тањира без просипања; детета које ми је са непуне две године препричало неки догађај; детета које са огромним жаром залива цвеће, поново и поново; концентрације на лицима која се обично не везује за тако малу децу; невероватне дисциплине која зависи само и искључиво од постављених граница.

Сарадња с родитељима тако мале деце је одлична, јер сви желе да деца развију говор, добре навике, равнотежу на време, а Монтесори програм за овај узраст подстицајан је за свако дете. Од тада до данас рад са децом млађом од три године саставни је део рада у Дечјој кући.

ШКОЛСКИ ПРОГРАМ

Када су моја деца кренула у школу, заинтересовала сам се за школски Монтесори програм. По образовању сам магистар животне средине, а током живота су ме интересовале различите теме и области, па је бављење школским Монтесори програмом представљало логичан наставак ранијих активности.

У књизи *Монтесори школски материјал* (The Montessori Elementary Material) из 1917. године описане су активности у области језика, математике, ликовног и музике, које је Марија Монтесори развила за децу из првих дечјих кућа када су порасла до школског узраста (књига је касније објављена као *Advanced Montessori Method II*).

У неколико других књига могу се наћи фрагменти космичког образовања, како је назвала школски програм за децу од 6 до 12 година. Развој деце у овом периоду описан је у основним цртама у књизи *Од детињства до адолесценције* (From Childhood to Adolescence).

Та књига ми је била од непроцењиве помоћи у разумевању моје деце у том периоду. Да није било те књиге, никада не бих била у стању да прихватим велике промене које су их задесиле и које су и данас присутне, нити да приметим и ценим мање промене или питања која постављају карактеристична за тај узраст.

У жељи да се о овој теми и код нас чује, почела сам да размишљам о превођењу и објављивању одговарајуће књиге. Књига Поле Поук Лилард *Монтесори данас* (Montessori Today, 1996), у којој су описани основни Монтесори принципи, људске тенденције као изузетно важан део Монтесори педагогије, и у којој је детаљно приказан школски програм, објављена је 2012. године. Опис деце у школској учионици у тој књизи за мене је и данас бајковит, иако сам касније имала прилику да се у то уверим својим очима.

Током превођења ове књиге наметнула се неминовност похађања озбиљне едукације за будућу примену Монтесори школског програма. О томе се не може научити са интернета, нити кроз половичну едукацију какве се данас нуде. Овога пута могла сам да одем на најбоље могуће место за то – у Бергамо, где се налази најстарији AMI центар и где је, како ћу касније сазнати, развијен велики део школског Монтесори програма.

Иако су моја деца порасла, одлука није била лака. Уследио је период припрема и у септембру 2013. нашли смо се у Бергаму, старом италијанском граду у коме вас дух прошлости изненађује на сваком кораку. Едукација је била захтевна, али је школски програм који сам тамо упознала испунио сва моја очекивања. За мене, која сам се школовала у традиционалној школи и која сам на својој деци поново видела разарајуће ефекте традиционалног приступа, Монтесори школски програм је значио и много више. Постало ми је јасно да је то за школску децу не само једини прави начин учења већ и стицања самопоуздања и сигурности у своје место и улогу у свету, прави начин за разумевање смисла свог постојања и превазилажење тешкоћа и недаћа које их чекају у животу. Шта више тражити од образовања?

У Бергаму сам сазнала и да Марија Монтесори у свом раду није била сама. Имала је бројне сараднике и друге, често утицајне и богате особе које су јој помагале, а велики број људи је наставио да развија њено дело и до данас. Ова чињеница, које често људи који се баве Монтесори педагогијом нису свесни, учинила је да се осећам као део нечега што је веће од мене, а сав мој дотадашњи рад и труд добили су друго значење.

Посебно је занимљива прича о групи људи који су у Италији развили Монтесори школски програм. После смрти Марије Монтесори, 1952. године, њен син Марио био је у дубокој депресији. Елеонора Капроти Хонегер, енергична Италијанка која је после рата бринула о ратној сирочади, желела је да оснује Монтесори школу у родном Бергаму, али су за то били потребни одговарајућа едукација учитеља и комплетан програм. Писала је Марију, тражећи да у томе активно учествује.

Школа је основана 1954. године, а Елеонора Капроти Хонегер и Камило Грацини, учитељ у школи из оближње Бреше кога су родитељи молили да примени Монтесори метод, били су међу првим полазницима едукације и први учитељи у школи.

Ускоро се појавила идеја о формирању међународног центра за школски програм. Концепт космичког образовања и велике приче већ су били развијени, али било је потребно разрадити одговарајући програм који ће их пратити. Марио Монтесори и Камило Грацини окупили су групу стручњака и поделили их по областима: језик, аритметика, геометрија, биологија, историја, физика и хемија, географија. Свака група је припремила материјале за своју област. Камило Грацини је био у групи за хемију и физику, у оквиру које су припремљени дводимензионални и тродимензионални модели атома.

У групи за математику направљен је џиновски круг са степенима, минутима и секундама, како би деца активно истраживала углове. Када су нитима разнобојног конца повезали све делове просторије у којој су различите групе радиле, добили су материјални приказ космичког образовања у својој међуповезаности и међузависности (испричала је Баиба Куминс Грацини, директор едукације у Мотесори центру у Бергаму).

Образовање у Бергаму и контакт са људима из разних делова света донео ми је још једно важно сазнање. Верујем да сваког ко ради по Монтесори педагогији мучи питање зашто тако супериоран начин васпитања и образовања није данас доминантан у свету. Марија Монтесори је веровала да ће њен метод променити свет и учинити га бољим местом за живот. Одговор се може сигурно дати на много начина, а један је овај: да се Монтесори педагогија постепено шири и тај процес траје и данас, јер је еволуционе а не револуционарне природе и да њено време тек долази. И заиста, велики број студената из претходних генерација у Бергаму је по повратку у своје земље основао школе које успешно раде, а број јаслица, вртића, основних и средњих Монтесори школа у свету стално расте на захтев заинтересованих родитеља.

Едукација у Бергаму је специфична и по томе што се само ту детаљно ради програм од три до шест година, на некадашњи начин. Тамо сам сазнала за многе активности, посебно у области језика, које се на другим местима не раде нити су ми биле познате. Зато се сада у Дечјој кући „Звоно" у Београду петоипогодишњаци већ упознају с врстама речи и раде анализу реченице, јер период осетљивости за граматику траје до седме године. Упознају се са ботаником коришћењем *Ботанике за децу* коју је осмислио Марио Монтесори. Уче ноте помоћу посебног музичког инструмента који сам направила у недостатку Монтесори звона. А њихови цртежи су, захваљујући годинама цртања с металним шаблонима, оку едукованом за детаље и спретној руци, детаљни и верни прикази свега што пожеле да нацртају – шкољке, кита или цвета.

Када нека од учитељица или неко од деце окрене таблу на којој пише *Правимо тишину*, нема детета, чак и малог, које у томе не учествује, које

узбуђено не затвара очи и не умири се. И док тишина прекрива просторију, често размишљам како ова вежба, коју је Марија Монтесори осмислила за узраст од три до шест година према познатој дечјој игри *жмурке*, одговара дечјим потребама на начин на који то може ретко која савремена активност у образовним трендовима који се стално мењају.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Кад је реч о примени правог Монтесори образовања, Србију, као и у многим другим областима, чека дуг пут јер је та примена на самом почетку. Тек када буде могућа квалитетна едукација учитеља код нас, створиће се услови за већи број правих Монтесори вртића, па и за основне и средње школе.

Са овим циљем је у Београду група ентузијаста основала *Српску Монтесори асоцијацију*, а надам се да ће број заинтересованих за право Монтесори образовање у будућности расти. Циљ асоцијације је не само организовање квалитетне едукације већ и помагање у оснивању вртића и школа широм Србије, знањем и саветима.

Мој лични циљ је да знање и искуство које имам поделим са другима, као и да примена Монтесори школског програма почне што пре, јер су показатељи да је то неопходно свуда око нас.

Сваки пут када чујем питања која ми постављају моја деца, неоптерећена бескрајним одласком с једне на другу обавезу после школе, чиме им је дата прилика да размишљају, повезују, закључују, знам да одговор могу наћи једино сами, а најлакше би то урадили у Монтесори школи. Сваки пут када видим како их традиционална школа тера на учење напамет и на учење за оцене, без икакве повезаности међу предметима, још више разумем колико је Монтесори образовање неопходно за природан развој. А када у мојој Дечјој кући видим како деци засијају очи због неког открића, с каквим задовољством је једна четворогодишњакиња прочитала рецепт за прављење теста, а једна трогодишњакиња открила како се браон степенице могу поређати увис, због чега се око ње окупила група задивљене деце, знам да сам и ја на правом путу.

У школама у којима сам у оквиру едукације била на пракси, највећи утисак су на мене оставила деца жељна знања, жељна да уче без одмора, која су деловала срећно и задовољно, као да су баш тамо где желе да буду и као да је то најприроднија ствар на свету. Јер знање је темељ здраве личности, личне среће и суштинска човекова потреба, али и нешто што деци нико не може одузети. Када деца самостално размишљају, други им не могу одређивати шта ће мислити или радити. Када имају знање, моћи ће да смисле нешто ново, због чега ће бити поносни и срећни. А ако уз то имају развијено и саосећање према другима, осетиће се делом оног тока који долази из давнина и наставља

се у будућности – велике реке људске цивилизације којој свако може и треба да допринесе у највећој могућој мери.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Важна спознаја Ирене Митровић за њено и наше откривање Монтесори педагогије јесте да су на интернету „непоуздане информације" , а у књизи *Упијајући ум* „била су описана моја деца..." Значај таквог увида за све који желе да подижу децу на изворним принципима Монтесори педагогије је несагледив. *Слажете ли се? Образложите.*

2. „Почела сам да прикупљам Монтесори материјале и да прва искуства стичем са својом децом. Никада нећу заборавити реакцију свог млађег сина, Андреја, када је први пут угледао блок-цилиндре. Посегао је за њима као да је целог свог троипогодишњег живота чекао само да те дрвене ваљке извади из отвора и затим открије како да их врати." *Коментаришите, тумачите, питајте се...*

3. У чему је разлика између „вежби за практичан живот" када се оне изводе на уобичајен начин и када постану „део свакодневног живота"; „другим речима, уместо да сипају воду из једне посуде у другу деца сипају себи воду кад су жедна". *А шта ћемо с „понављањем вежбања", „Монтесори феноменом" и „нормализацијом"?*

4. „Било ми је потребно време да схватим да само Монтесори материјали описани у делу Марије Монтесори имају смисла у раду са децом од три до шест година, да деца имају природну склоност да их користе на начин на који је то предвиђено и да сваки има функцију (ефекат) који траје годинама. За то је потребна (...) спонтана активност деце заснована на унутрашњем интересовању. Она се појављује када је Монтесори програм начин живота (*као у моделу А* – И. Г.)... Кад се примењује само прави Монтесори програм током целог дана, што је и била почетна идеја саме Марије Монтесори." *Образложите својим речима.*

5. Читајући извештај *У Монтесори образовању* долазимо до закључка да данас постоји само један пут до *аутентичне* Монтесори педагогије, и то онај на коме се смишљено нашла Ирена Митровић: од увида у тајну детета и развоја помоћу књига Марије Монтесори (посебно првог енглеског издања *Монтесори метода*, касније *Откриће детета*, из 1912) до завршетка Монтесори едукције у Бергаму – центру који је основала Марија Монтесори. Уз то се треба одушевљавати децом која реагују баш онако како је то описала Марија Монтесори. *Да ли бисте се Ви радовали да се нађете на том путу?*

6. Задатак предшколског васпитања код нас (1975) формулисан је овако: „Да пружи, развије и култивише прве покушаје деце да дубље разумеју и објасне основне манифестације људског живљења ... да помогне детету да на

свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, пâтос живљења.” Ирена Митровић је схватила да Монтесори школски програм садржи сличне задатке, „не само једини прави начин учења већ и стицање самопоуздања и сигурности у своје место и улогу у свету, прави начин за разумевање смисла свог постојања и превазилажење тешкоћа и недаћа које их чекају у животу”. Одговарајуће друштвено окружење, сматра се код нас, превасходно доприноси реализацији поменутих задатака. *Шта може да учини аутентичан Монтесори васпитач, упркос неповољним друштвеним условима?*

7. Монтесори педагогија се „постепено шири (...) њено време тек долази (...) а број јаслица, вртића, основних и средњих Монтесори школа у свету стално расте на захтев заинтересованих родитеља”. Значи, треба и ми да се учланимо у *Српску Монтесори асоцијацију* и покажемо да „број заинтересованих за право Монтесори образовање расте.” *Слажете ли се?* Током читања овог извештаја као да ме обузела вера да ће метод Марије Монтесори заиста „променити свет и учинити га бољим местом за живот...” *Шта Ви мислите о томе?*

8. Изложена и пређутана самоанализа наше Монтесори васпитачице чини се да представља постигнуће сваког правог, не само Монтесори учитеља: „У Бергаму сам сазнала и да Марија Монтесори у свом раду није била сама (...) Ова чињеница (...) учинила је да се осећам *као део нечега што је веће од мене* (подв. И. Г.), а сав мој дотадашњи рад и труд добили су друго значење”. *Објасните...*

9. Мислим да треба сумњати у стручност сваког ко себе сматра Монтесори васпитачем а није спреман да поступа попут Ирене Митровић: „У септембру 2009. почела је с радом Монтесори дечија кућа „*Звоно*” (...) Почетак није био лак (...) примена наученог у пракси изазива низ недоумица: како треба организовати дан, када показати које материјале, шта ако се дете одмах не заинтересује... нисам имала никога ко би ме саветовао (...) па сам се окренула једином могућем саветнику: Марији Монтесори. И данас су њена дела најбољи водич, коме се у раду стално враћам.” *Објасните, питајте се, како биste ви поступили?*

10. *Поставите неко лично питање Ирени Митровић?*

ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE

Diploma No. B/974

ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE
Founded by Dr Maria Montessori in 1929

MONTESSORI DIPLOMA

This is to certify that

Irena MITROVIĆ

was a student of the 53rd AMI Montessori Training Course

FONDAZIONE "CENTRO INTERNAZIONALE STUDI MONTESSORIANI"
(name of Training Centre)

BERGAMO, ITALY
(city and country)

and studied the principles and practice of the Montessori method for children from

6 - 12 Years of Age

The student passed the written and oral examinations.

The diploma is valid only when attested by all signatories and authenticated with the seal of the ASSOCIATION MONTESSORI INTERNATIONALE.

President

Executive Director

Annie Hoekstra - de Roos
Examiner appointed by AMI

Baiba Krumbs Gravdahl
for the Course

The holder of this diploma is not entitled to train teachers.

The AMI logo is copyrighted to Association Montessori Internationale

June 30, 2014 date

Александра Марјановић

КОНЦЕПЦИЈА УЏБЕНИКА ЗА ПРЕДШКОЛСКУ ПЕДАГОГИЈУ (Одломци, 1986)

Како да се у уџбенику покаже да за васпитање није довољно само знање, већ да је потребна мудрост и посвећеност позиву. Ако се жели да уџбеник не пружа само знања већ и да утиче на формирање личности студената, онда се то не може чинити једноставним вербалним уверавањем. Вероватно је најбоље да се овакав утицај оствари средствима која су примерена уџбенику једне научне дисциплине. То значи да материја која се излаже не сме да буде обрађена са ужег стручног становишта, већ треба да буде тумачена у светлу општије животне, људске и друштвене проблематике у савременом свету и у нас.

Студенти тако добијају већу шансу да свој позив схвате не само као средство за егзистенцију већ и као могућност правог људског ангажмана. Истраживати васпитање или бавити се васпитном делатношћу јесте, у крајњој линији, борба за остваривање прогресивних замисли средствима која су примерена једној или другој врсти делатности.

* * *

Током времена конституисање знања о васпитању предшколске деце трпело је и друге утицаје. Постепено су се умножавала знања из психоанализе и менталне хигијене, теорија социјализације, развојне психологије, психолингвистике, теорија учења, теорија личности итд., које су свака из свог угла и свака на свој начин подстицале многобројна научна истраживања васпитања мале деце у свету, а и у нас. Тако су се на окупу нашла разнородна, а често и инкомпатибилна схватања о васпитању предшколске деце.

Штавише, будући да ова знања нису асимилирана у једну већ оформљену научну дисциплину која би их у правом смислу речи трансформирала у сврхе истраживања и разумевања властитог предмета, њих је и у настави тешко излагати као део конзистентне целине педагошког знања о васпитању предшколске деце.

То је нарочито тешко и стога што сваком поједином наставнику нису довољно познате суштина и материја разних научних дисциплина, па му према томе измиче и могућност да добро разуме порекло, значење и вредност појединих налаза и тумачења, нарочито онај дубљи план на коме се открива смисао знања, и тек тако открива степен погодности, те се долази у могућност да се оно употреби за разумевање васпитних феномена.

* * *

Предшколска педагогија је научна дисциплина у настајању. Као и у случају осталих педагошких дисциплина, њено је порекло у практичној филозофији и у првобитним покушајима да се васпитна делатност осмисли и нормира. Предшколска педагогија је још у свом настајању, од времена Фребела и Марије Монтесори, конципирана као практична теорија, програматски.

Ни каснији развој, а што лепо показују уџбеници за предшколску педагогију, није узео други смер. Предшколска педагогија се све доскора није развијала као научна дисципилина која служи за истраживање васпитања, већ је представљала практикум васпитања изведен из филозофије, или појединих научних дисциплина. И то у најбољем случају када је реч о великим именима.

Често, међутим, а то опет показују ранији уџбеници који су и у нас били у оптицају, такви практикуми нису довољно почивали на систему научних знања о васпитању, детету и његовом развоју, нити су представљали праву

транспозицију тих знања у практичну теорију васпитања. За ово има много разлога, у које овом приликом није могућно улазити. Систем преднаучних исказа је вероватно неопходна етапа у развоју сваке науке.

Данас је, међутим, стање знатно другачије. Многобројна научна истраживања која се последње деценије одвијају у области предшколског васпитања, а нарочито настојања да се помоћу научних метода моделира васпитни процес и истражују његови ефекти, створила су боље услове да се предшколска педагогија конституише као интегрална научна дисциплина.

Међутим, да би се као таква конституисала, предшколска педагогија не може више да садржи описе искуства и прописе за делање, већ мора да представља систем исказа који објашњава и тумачи васпитање као реалну чињеницу и делатност, што уједно представља и теоријску основу за предвиђања и практичну примену научних сазнања о васпитању. Уџбеник предшколске педагогије може значајно да убрза процес конституисања предшколске педагогије као научне дисциплине тако што ће систематизовати и интегрисати релевантна научна знања о васпитању мале деце.

* * *

Веома значајна компонента конституисања предшколске педагогије као научне дисциплине јесте изграђивање система научних појмова који чине основни инструмент у процесу спознавања властитог предмета. Када се пише уџбеник предшколске педагогије, такав се напор мора учинити како предшколска педагогија не би остала на нивоу здраворазумског исказивања или тривијалног причања о васпитању. Од нивоа транспозиције основних термина научних појмова о васпитању зависиће ниво, конкретност, богатство веродостојности исказа о предшколском васпитању.

Али када се каже да предшколска педагогија треба да буде марксистички оријентисана, онда се, с обзиром на диференцијацију унутар марксизма, мора поставити питање о интерпретацији? На педагошку мисао у нас, па према томе и на предшколску педагогију, имала је у послератном периоду велики утицај догматска варијанта марксизма. То је имало лоше последице и с научног и с друштвеног становишта, у које овом приликом не можемо улазити.

Данас је међутим, довољно јасно да предшколска педагогија мора да се еманципује од догматског марксизма и заснује на суштини Марксове филозофије. Она мора да полази од фундаменталних Марксових категорија, као што је схватање човека као делатног стваралачког бића, делатне интеракције између њега и средине као извора очовечавања, културе као неорганског човековог тела, као људског тоталитета, праксе као ширег појма од рада, а поготово свакодневне рутине, историчности као временске димензије која захвата целовиту прошлост, садашњост и будућност, друштва као заједнице слободних произвођача супротављеног друштву као виду отуђења човека.

Синтезу педагошких знања о васпитању предшколске деце треба заснивати на потребама *васпитне делатности у одређеној историјској ситуацији*. Другим речима, циљ коме стварање уџбеника треба да стреми јесте излагање и интерпретација оне научне грађе која је неопходна подлога за *конституисање практичне теорије васпитања предшколске деце у нас*. То се може постићи ако се са *становишта савремене проблематике предшколског васпитања* (напр. подстицање стваралаштва, или когнитивних функција, или функције предшколског институционализованог васпитања у друштву ...) изложи и интерпретира научна евиденција која открива у односу на ову проблематику важне социолошке, психолошке и педагошке аспекте предшколског васпитања.

У уџбенику се, према томе, не би ишло за тим да се изгради општи теоријско-научни систем педагошких знања о предшколском васпитању, већ би он представљао *избор и синтезу* знања из различитих система исказа о предшколском васпитању с обзиром на практичну васпитну делатност. Овим поступком се може постићи да се студентима пружи градиво које није обрађено на основу искуствених, већ на основу научних података и према критеријумима научне интерпретације, а **да** оно ипак својом целином буде у функцији будуће делатности. Штавише, такав уџбеник би им пружио научну материју која је већ на одређен начин **транспонована**, па је зато и функционална за образовање, разумевање, критичку анализу и унапређивање васпитне делатности.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Како ћете стећи мудрост и посвећеност позиву пре но што отпочнете живот са децом и родитељима у предшколској установи?

2. Да ли текстови у овом приручнику могу да служе разумевању, критичкој анализи и унапређењу (превазилажењу?!) васпитне делатности, односно *заједничком живљењу* деце и одраслих? *Образложите одговор.*

8. ПРИЛОЗИ ТЕОРИЈИ ОБРАЗОВАЊА

Исидор Граорац

ИМПЛИЦИТНА ПЕДАГОГИЈА И ВАСПИТАЊЕ (1995)

И овде важи космички закон да све видљиво почива на невидљивом.
Владета Јеротић

Васпитање је, као намерна припрема за развијање дечјих и човекових способности, заступник разума (који „тера" човека да се развија) и истовремено резултат ирационалности која произлази из принуде на такав разум.
Катарина Ручки (1988)

С пуно оправдања ваља се сложити с Катарином Ручки, која сматра да је ова ирационалност „неистражена срж (Zentrum) васпитања" и важи више него „оправдање постојеће васпитне праксе" (1988).

Трагајући за социјално-историјским наговештајима у Фројдовом делу, Фром подсећа да је *Новим предавањима* указано на деловање традиције на формирање Супер-ега; уз то он полемише с материјалистичким схватањем: „Човечанство никада не живи сасвим у садашњости. У идеологијама Над-Ја наставља живјети прошлост; традиција расе, народа, која само полагано умекшава утјецаје садашњости и нове промјене и на тај начин дуго дјелује путем Над-Ја, играјући у људском животу моћну улогу независну од економских односа" (према: Фром, 1984; 58).

Помињу се Маркс, Ниче и Фројд као врхунски мислиоци који су се бавили оним што је у позадини, иза самих ствари. „Ту се мора констатовати да наилазимо на силе које делују иза човекових леђа, које наводе на извесну синтезу између 'личности и света', силе нерационалне..." (Вебер, 1987; 8).

Овај домен имплицитног у васпитању, може се рећи, потиче из сфере колективног несвесног (Јунг), и објашњив је културно-историјском прошлошћу народа и појединаца. О међусобном преплитању и степену дејства појединих домена имплицитног и несвесног могла би се отворити посебна расправа. Наш задатак овде ће бити да што исцрпније набројимо и опишемо могуће карактеристике скривених импулса и чинилаца у понашању васпитача, то јест у односима одраслих и деце. Поред општељудског, колективног несвесног, ваља имати на уму и „подземне балканске пориве нашег света".

Једна од карактеристика комуникације (према Вацлавику) „базира се на чињеници да смо ми само дјеломице свјесни правила која владају нашим понашањем”. Полазећи од Фројдовог тумачења омашки, Вацлавик „разликује правила понашања којих смо потпуно свјесни (њих једино можемо дохватити упитницима и интервјуима), затим она која су несвјесна, али се лако препознају ако се на њих укаже, и коначно она која су потпуно изван наше свјести, па се не препознају нити ако на њих некоме указујемо. Управо у ову трећу групу спадају *најважнија правила* (подв. И. Г.) нашег понашања” (Брајша, 1979; 58).

Другачије би се могло рећи: „У односима међу људима не влада само, или чак најмање, рационално, свјесно мотивирано понашање... Највећим дјелом немамо увид у стварни аспект нашег, а и туђег реагирања унутар интерперсоналних односа... То нам отежава предвиђање како ће се одвијати одређени однос међу људима, каква ће бити наша реакција на туђе, односно, туђа на наше понашање. Све то чини однос међу људима јако загонетним, непредсказивим па и тајанственим. Тај ирационални, несвјесни аспект нашег међусобног понашања ријетко се вербализира, ријетко се у њега има увид. Међутим, управо тај дио међуљудске комуникације одређује у највећем броју случајева њен прави квалитет било у позитивном било у негативном смислу” (исто, 67). Оправдано упозорава Берђајев: „Подсвест може да узме облик свести, која поражава својом ирационалношћу” („Култура”, 1971/13–14; 181).

1. ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ НА ПЕДАГОШКА САЗНАЊА О НЕПЛАНСКИМ УТИЦАЈИМА (ИМПЛИЦИТНОМ) У ВАСПИТАЊУ

Васпитање у коме би све било усаглашено са циљевима...
егзистира само као идеја, нигде у стварности.
Август Херман Нимајер
(1824, према: Brezinka, 1976; 137)

Под одређеним условима постиже се одабраним средствима
чак супротно од онога што се желело постићи.
Волфганг Брецинка (Wolfgang Brezinka)
(1976; 118, упор. Braunmühl, 1983)

У *историји педагогије* разматрани су неки аспекти (домени) имплицитне педагогије у оквиру следећих тема: „функционално васпитање", „непланski (ненамерни, нежељени) утицаји", „васпитање у ширем смислу", „индиректна дејства" и тако даље. Према Брецинкиној интерпретацији „функционално" или „васпитање у ширем смислу" (1975; 45, 46) подразумева непланиране чиниоце који делују на резултате васпитања. Исти аутор потврђује тезу из нашег рада наводећи бројне ауторе који су уочавали дејство случаја у васпитању (на пример Цилер) или непланских спонтаних утицаја (Brezinka, 1975; 185–188).

У нашем *Педагошком лексикону* се тврди да је „само узгајање у доброј мјери ирационално дјеловање" (1939; 441). Такво схватање се заиста ретко среће у педагошкој литератури.

Изгледа да је сазнање о дејству *скривених или неконтролисаних чинилаца* на резултате васпитања старо исто колико и размишљање о васпитању. Штавише, као да таква сазнања (то данас можемо рећи) чине онај *бољи и важнији* део укупне педагошке спознаје. Јер емпиријским истраживањем је потврђено да непланирана дејства која нису изведена из циља васпитања пресудно утичу на развој детета. Наиме, педагогија треба да научи васпитача како да омогући детету слободу, да се одгаја у слободи. Међутим, оно важније он мора учинити сам (или ће се то десити само од себе), јер дете постоји у домену тајне. Да би се скривене намере (од детета, а некад и од самог васпитача) реализовале, требало је ставити у дејство читаву педагошку грађевину и вековима сакупљано мајсторство васпитача.

Врло рано се у педагогији сазнало о *ненамераваним дејствима* и „штетним скривеним утицајима" (Nebenwirkungen) различитих чинилаца. Тако је Хербарт писао да је у погледу средстава „нужна велика опрезност да би се тачно уочило какве последице поред планираних циљева из њих произилазе".

Многа средстава имају „често само једно једино пожељно [дејство], поред више сувишних, штетних скривених дејстава" (Хербарт).

Шпрангеров „проблем полуге" се разрешава ако се млади покрећу на активност без примене психотехнике тако што припрема за позив и само васпитно деловање произлазе из саме егзистенције васпитача (Groschel, 1980; 42–43). У чувеној студији *Рођени васпитач* Шпрангер је формулисао став чије теоријске и практичне импликације тек треба домислити: „Човек само онда може бити пример уколико *не жели* да буде пример" (деци) (према: Gröschel, 1980; 42).

2. РАЗЛИЧИТА ОПРАВДАЊА СКРИВЕНИХ НАМЕРА ВАСПИТАЧА

Захтев да васпитач буде *оно што јесте* поставља се, изгледа, одлучно тек у хуманистичкој психологији и сродним оријентацијама.

Искреност и спонтаност су норме и начела у васпитању које не прихватају они који сматрају оправданим постојање *скривених намера* у опхођењу са децом. Јасмина Шефер је изрекла недавно лепу и убедљиву апологију искрености васпитача, међутим, и поред тога не могу се занемарити и извесне развојне константе које је један модеран психоаналитичар изразио на следећи начин: „Образовање привидне личности (Персоне) јесте битно постигнуће савести. Тек уз њену помоћ бивају уопште могући обичаји и конвенција, друштвени живот заједнице и морални поредак у друштву.

... Персона, маска, оно за шта појединац важи и како се показује у супротности према његовом стварном индивидуалном бићу, одговара прилагођавању на захтеве времена, миљеа и заједнице...

Битни део васпитања увек је посвећен образовању Персоне, која чини индивидуум 'чистим' и 'уљуђеним' за друштво, а преноси му не оно што јесте, него оно што треба сматрати исправним..." (Neuman, *Дубинска психологија и нова етика*). Без обзира на то што је овај аутор изнете тврдње формулисао као антрополошке константе, постоје различити одговори на проблем изграђивања Персоне, и на дубинско-психолошкој равни, па и васпитачи не решавају једнообразно проблеме подвостручавања личности.

Ево како је велики пионир предшколске педагогије образлагао потребу за *претварањем* пред децом (додуше, из једноставног разлога: да би се обезбедила дисциплина код деце): „Природно је љубити децу, али опрезност нам налаже да им не показујемо никад читаве љубави. Зато је боље дете држати у страху и плашњи него му отворити читаво своје срце и дати му тиме повода за распуштеност, неосећајност и претерану смелост" (Коменски, 1946; 50). Ово је илустрација за скривена дејства која се очекују од *уздржаности*, а не

за прикривања која омогућују деловање самог васпитача у жељеном правцу или жељеним средством – што се такође постиже прикривањем.

Супротно Коменском (ако бисмо тако могли рећи) поступао је А. С. Нил, чија се начела у опхођењу са децом заснивају на искрености и љубави: „Прво и пре свега, постоји принцип не – лагања, или... потпуна истинољубивост Ниловог односа према деци", што је по Фрому могуће само тамо где се живот живи у потпуности, где се не пригушује нити извитоперава личност (Самерхил... 1982; 174).

Нилово величање отворености и слављење живота можда је тек било могуће после Фројда и још неких тековина западне цивилизације. Посебно питање представља развојно-васпитна оправданост спровођења поменутих принципа у раду са децом, или како би њихова реализација деловала у раду с нашом децом, макар неколицином у неком Самерхилу на тлу Србије.

Овде разматран проблем је веома значајан јер задире у само језгро васпитног процеса у коме је могућа диференцијација педагошке делатности на васпитање и манипулацију, на обрађивање деце и подстицање развоја. Важно је, наиме, да уочимо везу између аутентичног педагошког чина и заједничког живљења деце и одраслих. Поменуто диференцирање се прави и у радикалној струји социологије образовања кад се тврди „да је постојећа 'занемарљивост бивствовања' везана уз светску доминацију манипулативног технологијског мишљења" (према: Флере, 1986; 203).

Истраживање *скривених* намера васпитача плодан је пут да се покаже детерминисаност њихове делатности имплицитним и извесна сличност са манипулацијом, која подразумева „околишну и прикривену активност" (Инглиш–Инглиш, 1972; 274).

Заиста, постоји ли суштинска разлика између „околишних и прикривених активности" у једном *језуитском* систему васпитања и било ком другом, чак антиауторитарном? И да је има, и да је нема, морамо да обратимо пажњу на антипедагошку алтернативу и критику.

На пример, Нада Бабић је (1986) уочила да васпитачи у вербалној комуникацији са децом користе „маскиране облике вођења", често се у *најави* „маскира *захтев*" као облик комуникације.

Критика образовања као обредне и церемонијалне делатности, препознавања ритуала, култова, харизме и забрана у васпитачевом понашању, позната је и у нашој средини (Илич, Ручки, Марјановић), и дозвољава нам да у васпитној делатности уочимо моменте магијске радње који се могу ставити у шири оквир магијско-религијског система усмереног такође на изазивање промена код друге особе: бајање против разних болести, прометање чини да се неко приволи на љубав, да умре, или уопште да се изазове промена у жељеном правцу.

Принцип магије је у овим радњама, наравно, далеко видљивији него у онима које изводи васпитач, што не значи да између њих нема структуралних

сличности (упор. Раденковић, 1983; 1985). На пример, чак и педагошка терминологија садржи изразе који упућују на посвећеност у тајне и мистерије: „Час је светиња!" – дакле, тајна затворена радња коју изводи посвећено лице према строго прописаним правилима. На пример, да би се обезбедило дејство извесних магијских средстава („чаробна торба", бајке, лутка сцене, обредне речи: „ћирибу, ћириба") и постигли жељени циљеви, тежи се опчињавању и потчињавању деце, она се доводе у стање слично хипнотичком (упор. Диркем, 1969 и др.).

Достојевски је у *Легенди о великом инквизитору* маестрално приказао, *филозофско-историјски*, како се власт над људима постиже овладавањем њиховом савешћу. А средства за то су: *чудо*, *тајна* и *ауторитет*. Дакле, такође средства којима се служе и васпитачи, и то не само они који настоје да „имају децу у својим рукама". Овде је важно да истакнемо да сва три поменута „средства" не делују путем свести него на *скривени начин*, и васпитачи рачунају с непрозирношћу дејства.

Васпитачима, изгледа, треба пружити, уз ефикасна знања за постизање сугестивне моћи над децом, и сазнања о дејству скривених, имплицитних механизама, гестова и знакова, односно о *замкама њихове велике моћи* (упор. Диркем, Монтесоријева и др.) коју не смеју да злоупотребе. Колико је ту реч о сложеним финесама најбоље се може видети приликом коришћења игре у васпитне сврхе. Изгледа да су васпитачи заинтересовани за кобајаги ситуације у игри углавном кад њима треба да постигну неки циљ *изван саме игре*, кад њима обезбеђују успешно подилажење и подваљивање деци. Јер у постојећим условима (с великим групама), и с таквом децом каква јесу, они не могу друкчије да обезбеде заједничке активности.

Наведена разматрања различитих домена имплицитног релевантних за васпитање, откривају нова подручја за педагошка истраживања, посебно важне чињенице за изграђивање модерне теорије васпитачког позива.

3. СКРИВЕНА ОБЕЛЕЖЈА КОМУНИКАЦИЈЕ

Када се ради о познанству, другог човека познајемо само онаквог какав је овај спољa, или познајемо оно што нам он показује.
Георг Зимел (Georg Zimmel), (1969/I; 309)

Иако се тиче комуникације међу одраслима, изложићу укратко врло занимљиву анализу Георга Зимела о тајности у групној комуникацији, јер се она, на особен начин, уклапа у истраживања о имплицитној педагогији и односима одраслих и деце.

Почнимо разматрање о појави *дискреције* у односима међу људима, то јест постојању *приватности* и граница које се некад померају у интересу

социјалне средине или зближавања међу људима: „...свака људска комуникација почива на чињеници да свако зна нешто више о другом но што му овај открива; те ствари које зна често су оне за које друга особа (кад би била тога свесна) не би желела да буду познате" (Зимел, исто, 310).

Као што је Фројд веровао (према Ленгу, 1977; 5) да је савремена цивилизација укинула могућност за присну природну узајамност између људи, слично тврди Зимел, из социолошке перспективе: „...Потпуна интимност постаје вероватно све тежа и тежа што се више повећава диференцијација међу људима. Модеран човек можда мора превише тога да скрива да би одржавао пријатељство у античком смислу. Поред тога, личности су – изузев у најранијем периоду – можда исувише јединствено индивидуализоване да би дозвољавале пуну реципрочност разумевања и реципитивности, која увек, коначно, захтева много стваралачке имагинације и много увиђавности усмерене искључиво према другом. Чини се да, из свих ових разлога, модерни тип осећајности у већој мери тежи ка диференцираним пријатељствима, која обухватају само једну страну личности не улазећи у њене друге аспекте." Сва та пријатељства „представљају једну веома особену синтезу у вези са питањем дискриминације, узајамног откривања и скривања". Занимљиво је што аутор ипак сматра да „однос који је тако ограничен и окружен дискрецијом може ипак потицати из целокупне личности" (исто, 311).

И кад се све каже о пријатељству, треба се сетити речи једног наставника музике: „Теже је бити учитељ него пријатељ!"

Ако следимо разматрање познатог социолога наилазимо на врло подстицајна запажања у прилог човековој потреби за *тајновитошћу* у комуникацији са светом. Наиме, он тврди да нам је „као основа живота" потребна „извесна сразмера разговетности и неразговетности у слици наших животних елемената. Други нам мора не само поклонити оно што можемо да прихватимо, већ нам мора дати могућност да ми нешто дамо њему – наде, идеализације, скривене лепоте, дражи којих чак ни *он* сам није свестан. Оно место где улажемо све то што *ми* стварамо за *њега* јесте нејасни хоризонт његове личности, међуобласт у којој вера замењује знање...

Чак и оно што нам дају најближе личности мора се дати у облику неразговетног и нејасног, да би се његова привлачност одржала на истом високом нивоу" (исто, 313).

То су неке од суптилних нијанси *значења* које понекад слуте и самосвесни васпитачи и не желе да их редукују на рационално, *инструментално* делање. Међутим, исто тако би поменуте финесе морале да се узму у обзир приликом планирања и образовања будућих васпитача.

Један други аутор анализира оно што чини „основу заједнице", испитује облике међусобног привлачења, па закључује: „Најзад, зар се ми не *осећамо* блиским или сродним, зар се не сматрамо везани за друге неком тајном везом?" (исто, 321). Оно што следи је врло подстицајно за разумевање им-

плицитне педагогије васпитача: „Човек може бити свестан те повезаности и њеног карактера, али чак и у том случају то сазнање поприма облик унутрашњег жара у тамној струји која светлуца у дубини, и није појмљива нити уопште схватљива.

Тама никад није потпуно растерана." Несвесно остаје „генерички дато", или, боље: „егзистенцијално дато". Мада се оно може открити, „анализирати, и можда свесно утврдити, извесно је да се целокупност несвесног не може подићи у област свесноga а да притом не буде измењено" (исто, 321–323).

„Емоционални доживљаји су сам супстрат односа" када је реч о заједништву које се „заснива изван несвесног", а основу његова одржавања чини заправо „когнитивно увиђање осећања" (исто, 324). Заједништво ће с једне стране „бити утолико чвршће уколико осећања која су у њима створена у већој мери мобилишу несвесне диспозиције чланова... С друге стране, заједништво по својој природи представља несигурну или нестабилну структуру. Докле год траје, она траје као низ јединствених и дискретних чинова, и никад изван њих.

Говорили смо о стању а не о сједињавању. Коначно, природа људског заједништва изискује прилично снажно међусобно везивање, а емоционална екстаза на којој се заједништва заснивају је пролазног карактера; емоције се јављају и нестају као плима и осека. Њихова моћ може да буде велика; оне могу да нас потресу до самих темеља, да нас униште, или чак да нас доведу до растројености или лудила; али оне нису трајне. У узбуђењу или пијанству емоције могу учинити много шта; но потом их опет смењује трезвеност" (исто, 326, 328).

У извесном смислу, тежњом да створи *трајну структуру* (организацију), заједништво „противречи само себи" јер тежи да превлада своју „инхерентну нестабилност". Јављају се различити покушаји институционализовања, обезбеђивања трајности заједништва другим путем. На пример, Зимел је уочио: кад се обећање *верности* прецизније анализира, показује се да оно није ништа друго до „замена за љубав" (исто).

Ова анализа дотиче нека сложена питања мерила *квалитета* педагошке интеракције. Наиме, уколико можемо да уочимо извесне иманентне противречности у односима између васпитача и деце, некакву инхерентну тежњу да се формализовањем и нормирањем обезбеди трајност квалитета интеракције који не могу другачије да се сачувају, онда је тешко позитивно вредновати поменуту трансформацију спонтаног (живљеног) у *институционализовану* интеракцију која се, уз то, десила неминовно.

Међутим, то још не значи да се не може указати на формирање „друштвених структура; што са своје стране носи опасност крутости лишене духовног" (исто, 329); рекли бисмо: личног, животног, спонтаног. Тако за касније генерације (што се васпитања тиче, то је схваћено у антипедагогији и историјама детињства) претходно створене институције представљају нешто дато,

оне остају „облици инкорпорирани у њихово несвесно". Аналогно закључцима социолога о институционализацији религијских покрета, можемо рећи да *педагошки* покрети повремено увиђају да се суштина васпитне делатности изражава у *социјалним односима* заједништва, а не у институционалним нормама или друштву (упор. радове А. Марјановић, Роџерса, Шонебека и др.).

Поред реченог на овом месту треба тематизовати *проблем сукоба* који неминовно настаје између изворно живљеног заједништва у васпитању с нормама и обавезама које намеће друштво и образовна институција. Савремена стремљења у предшколском васпитању (код нас присутна путем тематског планирања, ситуационог учења и отвореног вртића), негде радикалније, негде пређутно, теже укидању институционалних оквира у подизању деце, заправо оживљавању *учења кроз сам живот*, отварању институције и укључивању непрофесионалних лица у процес образовања. Некад оно што се збива у односима између васпитача и деце доживи толики размах да је немогуће сагледати неписана правила и скривене механизме који те промене обликују.

4. ИМПЛИЦИТНА ЗНАЧЕЊА У ПЕДАГОШКОЈ КОМУНИКАЦИЈИ

Ко жели да упозна биће детета у развоју мора поћи од посматрања онога што је у човечјој природи скривено.
(Штајнер, 1931; 6).

Ленценова анализа *Педагогије као језика* упућује нас на нова подручја истраживања чије препознавање у педагогији тек предстоји: то су *семантичка и семиолошка истраживања језика васпитача*. Тек из те перспективе, на пример, може се сазнати емоционално (евокативно) значење језика, „посебна врста веровања у оно што нам реч сугерира на емотивном плану... за разлику од веровања у оно што она значи". Исто тако је важно контекстуално значење „у коме одлучује синтаксичка димензија језика, за разлику од семантичке која одлучује у науци"; затим постојање многоструког значења и вишесмислености (амбигвитета) језика (Речник..., 1985; 703).

Управо издвојене карактеристике уметничког језика није тешко препознати у језику васпитача, што значи да је то пут за стицање дубљег и садржајнијег увида у значење педагошке комуникације.

Говори се даље о две равни језика и значења: равни колоквијалног (природног) језика и равни педагошког значења, у дословном и пренесеном смислу. Треба истраживањем утврдити да ли је претежно присутна једна или друга врста значења, из чега следе и специфична обележја *квалитета комуникације*.

Сваку педагошку комуникацију (језик васпитача пре свега), дакле, треба двоструко кодирати: примарна порука је организована према општејезичким правилима природног језика, а други кôд чини накнадно, *педагошко* значење... то јест, осим природнојезичким системом као примарним, ова комуникација располаже и једним накнадним знаковним системом – васпитачким. Ова (семантичка) истраживања је утолико лакше преносити на педагошку раван јер су настала из схватања језика као феномена *културе и комуникације* (упор. исто, 704–708).

Можда су антрополошка истраживања васпитања и историје детињства особена савремена *педагошка синтеза* знања о васпитању, или бар прави оквир за такав подухват.

Тешкоће с којима се сусрећемо покушавајући да одредимо основна обележја педагошке интеракције нису ни случајне ни безначајне. Оне првенствено потичу отуда што је оно „специфично педагошко", чиме се објашњава суштина васпитавања, сасвим тамно и загонетно, неприступачно нашој истраживачкој апаратури.

У испитивању утицаја социјалних чинилаца на развој говора дошло се до следећег закључка: „Оправдано је прихватити да постоји утицај одређених социјалних варијабли, али он је тако суптилан да измиче емпиријској евиденцији" (Рот, 1982; 49). Нема разлога да се у овакве налазе сумња.

Испитиван је утицај одраслих на развој језика, дакле релативно мерљиве и објективном посматрању доступне појаве, па ипак нису могли да се на задовољавајући начин утврде специфични чиниоци нити канали и механизми дејстава. Утолико пре и више треба очекивати да таквих, *скривених* путева и варијабли има у мерењу структуре и ефеката педагошке комуникације.

Хајнрих Песталоци, један од највећих узора учитељима и васпитачима у посвећености деци и позиву, овако је наговестио (1801) имплицитне домене у васпитању: „Оно (дејство) је заиста било као метеор који се појави у ваздуху и опет га нестане. Нико није знао његову природу. Ни ја је сам нисам познавао. То је било дејство једне просте психолошке идеје *која је била у мом осећању, али које ни ја нисам био довољно свестан*" (подв. И. Г.) (Песталоци, 1945; 27).

Сматра се, наиме, да циљеви (и то они имплицитни) често имају одлучујући утицај на понашање васпитача. Такво њихово дејство је утолико одлучније уколико су важећи циљеви, како у програмима и стручној литератури тако и у свести васпитача, уопштеније постављени, непрецизниј и контрадикторни. Отуда се у овом раду и поклања толика пажња *намерама* и циљевима васпитача, претпоставља се да *у том домену* постоје како велике заблуде и баријере за консеквентно понашање, тако и шансе за промену ставова и усавршавање васпитача. Уосталом, у радовима с врло различитим приступом истиче се да промашаји у васпитању потичу превасходно од погрешног увида у *могућности* и *циљеве* васпитне делатности.

Навешћемо неке примере деловања *неписаних правила у вртићу*. Весна Огњеновић (1986/10; 21) претпоставља да „постоје *имплицитне забране* и од васпитача и од вршњака да играчке не смеју да се уништавају". Или кад васпитачица каже детету: „Направићу ти данас (змију од старих чарапа) *зато што си скромна* (подв. И. Г.) (Бабић, 1986; 268), тиме она поручује *свој деци* (можда је због друге деце и рекла): *будите и ви скромни па ћу и вама направити змије! Још шире: треба да будете скромни ако желите да вас цене другови и одрасли; значи, добро је бити скроман, то је врлина. Ова (скривена) порука* следи из целокупне ситуације, из *поступка* васпитача, произлази из његове *моћи* да награђује и кажњава понашање (и вредности) деце.

Каткад на особен начин и постепено оно што је деловало као имплицитан чинилац постаје део експлицитних схватања, јер се проширују и продубљују сазнања о скривеним (имплицитним) дејствима. Опште је мишљење, међутим, и то доста старо у педагогији, да непланиране и невербализоване поруке васпитача имају трајније дејство од сврсисходних активности и поука. Стога можемо закључити: важнији део *предмета педагогије* и главни задаци истраживачког програма науке о васпитању односе се на сазнања о скривеним чиниоцима васпитања.

5. ИСТРАЖИВАЊЕ ИМПЛИЦИТНОГ У РАЗЛИЧИТИМ ДИСЦИПЛИНАМА

Изгледа, пре него у психологији и педагогији, *имплицитно* је било предмет интересовања у (структуралистичкој) антропологији, лингвистици, социологији, социјалној психологији. На пример, Креч и други посебно објашњавају појмове „имплицитна култура" (1972; 354–359, 386) и имплицитна теорија личности (исто, 54, 63, 68, 111).

Антрополози су, наиме, још педесетих година постали свесни хеуристичког значаја проучавања „имплицитних образаца понашања за које се претпоставља да служе као основа и као детерминација опажених правилности у експлицитном понашању људи." На другом месту, исти аутори тврде следеће: имплицитна култура укључује многе премисе о свету које остају неисказане речима. Те су премисе прећутна уопштавања о којима се може мислити као о „метафизици народа". Она се могу открити само аналитичким радом или интуицијом увежбаног посматрача друштва који назире да је скупина наизглед неповезаних понашања, структурирана на смисаон начин.

На пример, Клакхон је уложио велики напор да би прикупио доста података и открио како припадници Навахо племена изузетно брину да се странац не дочепа нечег што потиче од властитог тела неког од њих (коса, измет, одсечени нокти, пљувачка, лично име). Клакхон је повезао разне делиће њиховог понашања и закључио да су они „одређени само једним, *им-*

имплицитним обрасцем: страхом од злих намера других особа...” Припадници Навахо племена ретко су кад у могућности да речима искажу то веровање; то је нешто „о чему се не говори”.

Постоји ли „нешто о чему се не говори” у нашој култури? Зар се то може порећи! Проблем је, међутим, што се васпитања тиче, далеко сложенији јер се сматра да пред децом и деци треба *одређене* информације, нека искуства и неке доживљаје – *прећутати*. Истичу се време, средина, узраст деце као важни моменти који се притом морају имати у виду. Прихватање „нечег о чему се не говори” за васпитаче постоји, дакле, per definitionem. За наше разматрање улоге имплицитног у васпитању необично је важно нагласити тврдњу да имплицитно чини „основу понашања” и њиме управља.

У студији *Рано искуство* „имплицитном мером” назива се поступак по коме „где год је то било могуће и пожељно, незаконита деца су остајала уз своје мајке”, јер се такав поступак (имплицитно) заснивао на уверењу: „било какав дом бољи је него никакав” (Кларк–Кларк, 1987; 22).

Свако од нас има своју властиту имплицитну теорију личности. (Квашчев, 1975; 321). *Узалудно је веровати да нашу децу подижемо онако како ми то желимо* (Dirkem, 1981; 61).

Најпре треба рећи да се у литератури најчешће користе у истом значењу изрази: „имплицитна педагогија”, „имплицитна филозофија васпитања”, „имплицитни ставови васпитача”, „скривени курикулум” и слично. И кад постоје разлике у схватањима аутора који се баве овим проблемима, о њима се не може закључити на основу *термина* које користе да би означили своје подручје истраживања или становиште у приступу васпитању.

Наиме, хтео бих одмах на почетку да нагласим да не постоје расправе у којима се, рецимо, „имплицитна педагогија” сматра посебном педагошком дисциплином која се бави скривеним чиниоцима васпитања, једним, дакле, доменом у раду васпитача и одрастању деце. Могло би се рећи да је општи и основни задатак у бављењу имплицитним у васпитању да се у што већој мери прошири домен рационалног, а сузи подручје неконтролисаних утицаја и непромишљених потеза у раду са децом, то јест да се „повећа рационалност одлучивања” (Пешић, 1987; 184). У ствари, најчешће се не ради о потиснутном несвесном које потиче из ко зна ког периода, него о *баријерама* које су у самој догматској, идеологизираној свести или су последица погрешног знања и ауторитарног схватања васпитања.

Последњих неколико година проблем скривеног постаје све чешћи предмет разматрања у нашој предшколској педагогији. Поред израза „имплицитна педагогија”, који је најчешћи, користи се, као и у СРН, израз „скривени програм (курикулум), говори се такође о „имплицитним ставовима”, вредностима, имплицитној филозофији. Н. Бабић користи израз „индивидуална

педагогија", затим, као један домен ове појаве, наводе се: неписана правила понашања, подземна, невидљива, приватна схватања.

Милан Васовић (1975; 152) говори о „имплицитној концепцији човека" која је деловала на психолошка схватања и истраживања.

Многим истраживачима у предшколској педагогији код нас испитивање имплицитног у васпитању чини се као плодан приступ за откривање до сада непознатих чинилаца и механизама васпитања и развоја. По старом педагошком шаблону, пошто се ради о непланираним чиниоцима, имплицитна педагогија добија негативну конотацију. Отуда и убеђење да уколико се они реконструишу и ставе под контролу, може се доста учинити на унапређивању васпитања.

Међутим, опште опредељење у истраживању прикривених дејстава у васпитању може бити подстицајно за ново читање педагошке традиције. Сигурно не би остао без резултата напор да се у делима класика педагогије истражи спознаја о утицају имплицитних чинилаца на образовне установе и понашање васпитача. Психоаналитичка педагогија садржи у том смислу обиље занимљивих података.

Сада ћу изложити гледање на имплицитну педагогију („скривени курикулум") из једног новијег, критички оријентисаног педагошког речника (Petzold–Speichert, 1981; 201–205). Сматра се, наиме, да је скривени курикулум („hidden curriculum") откриће америчких истраживача наставе – они су увидели да у настави поред официјелног школског програма делује и један „скривени". То су она сазнања, искуства и начини понашања које ученици стичу самим тим што *морају* да иду у школу и притом бивају подређени школским нормама и мерама.

Ово сазнање, наставља аутор, није уопште ново, могуће га је срести у размишљањима о школи код „црвеног" Вандера (K. F. Wander, 1803–1879), Маркса, Песталоција, Бернфелда (Bernfeld) (1892–1953), Брехта (Brecht) и других. Аутор затим, критикујући буржоаску школу, износи обележја имплицитне педагогије или стварног (фактичког) програма образовања: раздвојеност теорије и праксе. Насупрот строгој оријентацији наставе на когнитивне аспекте учења, пледира се почетком нашег века да се педагошко обликовање „школског живота" призна за легитимни саставни део дидактике.

Ова дискусија је добила нове подстицаје шездесетих година, када се истиче важност социјалних форми учења. *Социјално учење* се јавља као антипод формалним званичним програмима образовања.

Истраживачка начела о скривеном програму развијају се на десетогодишњој традицији англосаксонске културне антропологије. Дистанцирани посматрач постаје становиште за истраживање наставе. Трага се за реконструкцијом механизама образовања помоћу којих се друштво стара о обнављању пожељног типа карактера. Сматра се да је школа место где се формира социјални карактер.

Сматра се да је један од показатеља социјалне функције школе начин јављања (обраћања) ученика наставнику. А модел за истраживање скривеног програма је истоветан оном у истраживању социјализације, с тим што истраживање дејства скривеног програма није толико усмерено на личност колико на ситуациони, и *институционални* контекст. „Не разматра се социјализација са становишта индивидуалног учења, него с обзиром на друштвено организовано посредовање персоналних образаца понашања. Резултат такве перспективе је изразито интересовање за микроскопско описивање комуникационе ситуације у настави".

Недостатак модела скривеног програма је у претпоставци да „свако друштво продукује *један* тип социјалног карактера. Ова претпоставка је сумњива у условима раслојености друштва. *Теоретски недостатак* се испољава у истраживању, најпре тако што се специфични класни услови и дејства школе накнадно разматрају. Овај модел се не показује као осетљив за препознавање противречних утицаја у школском учењу. У оправданом настојању да се прикаже обухватно деловање школе развија се погрешна слика о бесконфликтном друштву. Визија једне тоталитарне културе заборавља врло лако друштвене противречности."

Један особен вид учења који се обично одвија *несвесно*, „и нажалост чешће се дешава изван учионица него у њима", Маслов супротставља уобичајеном школском учењу и сматра да је *то учење о самом себи*, „на основу искуства из сопственог живота" (Маслов, 1964; 92). Овде се несвесно (имплицитно) односи на доживљаје „помоћу којих откривамо наше унутрашње Ја". Они су „обично јединствени тренуци" и не могу се сврстати у испланирано и организовано школско учење. То је само један вид или облик учења који, сматра се има предности над формалним институционалним образовањем.

Најрадикалније утемељење *неформалног* учења налази се у Иличевој пројекцији „рашколованог друштва": „Да бисмо схватили шта значи рашколовати друштво, а не тек реформисати образовни систем, морамо се сада усредсредити на скривени наставни програм школовања... да скренемо пажњу на чињеницу да сам церемонијал или обред школовања чине један скривен наставни програм те врсте. Чак ни најбољи наставник не може ђаке потпуно заштитити од њега" (Илич, 1972; 46–47).

Али исто тако ова студија (*Доле школе*), како сам аутор на почетку наговештава, садржи критику ирационалности, стихије, институционалне контроле и владавине над појединцем. У ствари, бави се разобличавањем „скривених програма" модерног друштва усмерених на поробљавање личности.

6. КОНСЕКВЕНЦЕ СТРУКТУРАЛИСТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА ЗА РАЗУМЕВАЊЕ ИМПЛИЦИТНЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Није одлучујуће да ли у васпитању влада принуда или благост,
јер дечји карактер много више формира сама структура
породице него свесне намере и методе.
Макс Хоркхајмер (Max Horkheimer)

Институционално васпитање деце,
онако како се уобличило у капиталистичким друштвима...
без суштинских промена преузеле су и социјалистичке земље...
Александра Марјановић, (1979; 202)

Управо изнет, радикални став утемељивача наше предшколске педагогије не може се бранити другачије него *структуралистичким аргументима.* Са уобичајеног педагошког становишта код нас, то је апсурдна и недоказива тврдња. Међутим, она полази од претпоставке да је структура институције нешто трајније и општије чиме се може објаснити образовање, да делује снажније и на дубљој равни од идеологије. Наведено мишљење може бити подстицајно за препознавање и анализу оног што је *битно* у васпитању, за разликовање унутрашњих процеса и механизама од спољашњих и пролазних чинилаца.

По свему судећи, прва истраживања имплицитног јавила су се у антропологији: „Антрополози попут Клакхона почели су да говоре о експлицитној и имплицитној култури. Експлицитна култура, а такве су правне норме, оно је о чему људи говоре и у вези с чим могу да буду одређени. Имплицитна култура, а таква су осећања у вези са успехом, јесте оно што се само по себи разуме или што се налази на граници свесног" (Хол, 1976; 66).

Чини се да релевантност антрополошких истраживања, нарочито такозване културолошке школе за педагогију почива и на Фројдовој тези о пресудном утицају *раног искуства* на развој личности. Јер тек из таквог схватања могло се развијати становиште у антропологији да се „преко начина васпитања деце формирају ... дубљи слојеви личности, а то су пре свега најопштији системи вредности и ставови" (према: Бојановић, 1979; 24–25).

У једном психолошком речнику (Инглиш–Инглиш, 1972; 182) говори се о имплицитном или скривеном понашању као оном које друго лице не може лако да уочи.

Структуралистичке методе и резултати ових истраживања (према Санди Марјановић, 1982/4; 405, 406) прави су извор за реконструкцију скривених аспеката институционалног васпитања и васпитања уопште. Елементи структуре или извори скривених порука у институционалном васпитању су следећи:

1. *једносмерна интеракција* одраслих према деци, наместо узајамне партиципације у којој би једнако и активно учествовали и одрасли и деца;

2. организација простора и времена;

3. преузимање одговарајућих улога – сусрет између деце и одраслих у институционалном васпитању је великим делом сусрет између две врсте улога (упор. Берн, 1980);

4. установљена правила и норме понашања одређују положај деце међу одраслима и „рефлектују им слику њих самих";

5. структурално-функционална истраживања институционалног васпитања откривају многе имплицитне карактеристике друштва, али једнако и његове латентне могућности.

Услед тога што се педагошка мисао „уљуљкивала илузијом" „да је предшколско васпитање ствар и последица напретка у психолошким и педагошким сазнањима, дуго се, иако углавном узалудно, носило идејом да је савремене проблеме одрастања мале деце могуће решавати, претежно, педагошким мерама. Тиме је у великом степену свој властити предмет учинила *непрозирним*" (Марјановић, 1979; 369).

Санда Марјановић сматра да појам „институционално васпитање" омогућује да се васпитању приђе на нов начин, као историјској, друштвеној и културној појави и да се оно истражује структурално-функционалним методама. „То обећава тачнији увид у, до сада, скривене аспекте институционалног васпитања, у факторе који га одређују, у функционалне вредности" (1982/4; 405).

Из такве методолошке перспективе ауторка поставља неколико питања која такође могу бити задаци овог истраживања: „Каква је структура и функција новог поља одрастања деце (омеђеног деконтекстуализацијом васпитања и сегрегацијом детињства)? Шта су и какве су препреке за развој, а шта, опет, латентне могућности за проширивање граница развоја? Какав се начин васпитања уобличио и шта је његов друштвени смисао? (исто).

Промишљање о дејствима неписаних правила и скривених механизама у предшколској установи могуће је и из другог угла: „Институционално васпитање успоставља низ *правила и норми понашања.* Оно одређује шта је дозвољено а шта забрањено, шта је обавезно, шта неопходно, шта је могуће, шта је искључено... На тај начин оно регулише односе у колективу, међу децом и одраслима. И правила и норме понашања уче децу ауторитарним и демократским односима међу људима, одређују положај детета међу одраслима и децом и на тај начин им рефлектују слику њих самих као друштвених бића" (исто, 406). А на другом месту стоји: *променити структуру васпитања* поред осталог значи поставити на другачија начела односе између наставника и ученика и укинути ритуализоване процесе учења (Марјановић, 1977; 15; исто код Илича, 1972).

У неким савременим истраживањима се сматра да пресудни утицај на развој имају *прикривени* чиниоци који делују „у односу између родитеља и деце". Један од тих чинилаца је самопоштовање родитеља: да ли се они осећају компетентним или беспомоћним, признатим или маргиналним јединкама у друштву и слично. „Штавише, тај општи емоционални тон, то опште осећање живота и себе самих, изгледа да има пресуднију улогу у развоју детета од говорних или сазнајних модела" (Марјановић, 1980; 207).

Као истраживачки задатак поставља се спознаја начина „на који се производни и друштвени процеси преламају кроз структуру различитих породица", да бисмо их ставили под своју контролу, подстицали или ублажавали њихово дејство (исто, с. 156); или другачије: „Битно је разумети који дубински процеси захватају васпитну функцију породице, који су услови за васпитање деце неопходни за њихов развој, који нестају, који се нови услови рађају, и какве су њихове последице по формирање личности" (исто, 203).

Проф. Марјановић тврди да су *ирационални* процеси (социјално-економска стихија) довели до формирања новог поља одрастања деце у предшколској установи, која се тиме претвара у „средство за индуковање отуђености у раном детињству" (1979/4; 372). А измењени однос према деци могао би да се догоди у вредносном систему, где „би подизање деце требало да има бар толико значаја и вредности колико и продуктиван рад... Темељно је питање ... да ли је укупни живот у функцији продукције или је продукција у функцији хуманизације живота" (Марјановић, 1980; 208, 209).

Овде се не мисли на систем вредности васпитача него на владајуће вредности у друштву. Међутим, познато је да најчешће постоји велика сагласност између официјелне хијерархије вредности у једном друштву и система вредности васпитача, бар оног експлицитног. Остаје да се испита *прикривено дејство* како званичних тако и друштвено непожељних вредности на ставове и поступке васпитача.

Специфичности понашања и улоге васпитача произлазе из природе саме предшколске установе која још није у правом смислу ни домишљена као истински *друштвена* институција. Вртићи заправо „у занемарљивом степену дозвољавају да их прожме друштвена средина из које деца потичу, а веома ретко постају амбијент у којем деца могу спознати своје стварне животне проблеме и овладати њима. У много већем степену су предшколске установе вештачка средина која оживотворује научна знања и заблуде, педагошка начела и догме, имплицитне животне филозофије и предрасуде. Деца, њихов животни контекст и стварна проблематика су најчешће подређени том замишљеном нацрту и његовој унутрашњој логици. На тај начин она постају предмет обраде, наместо субјект за кога је учење смисаоно..." (Марјановић, 1982/4; 405).

Значи, овде се *на истој равни* виде *и научна знања* и *предрасуде* као део имплицитних ставова васпитача, а предлаже се да се они превладавају ос-

мишљавањем васпитања *са становишта деце* и њиховог доживљаја властите ситуације.

Нарочито је важно стећи увид у оне изворе имплицитне педагогије који су *подложни контроли.* То се односи и на наставу из педагошких дисциплина на академијама, која би морала да се утемељи на научним сазнањима, не само зато што те дисциплине чине главне предмете, „већ најпре стога што оне уобличавају уверења о васпитању, оно што се назива имплицитном педагогијом" (исто, 411).

Значи ли то да су „уверења о васпитању" *саставни део* имплицитне педагогије? Вероватно се мисли на она уверења која на ирационалан, скривен начин детерминишу поступке васпитача. Није ваљда *све* „имплицитна педагогија"!

Из наведене анализе Санде Марјановић следи да реконструкција и критика имплицитне педагогије треба да укључе најмање три подручја: друштвене чиниоце, персоналне варијабле и схватања о васпитању.

7. ИСТРАЖИВАЊЕ СКРИВЕНОГ КУРИКУЛУМА У СОЦИОЛОГИЈИ ОБРАЗОВАЊА

Поред осталих извора, на размах нових истраживања имплицитног у васпитању утицали су новији резултати социологије образовања, о којима имамо добар увид из зборника који је приредио Сергеј Флере (Sergej Flere) (1986).

Изнећу разматрања о „скривеном наставном програму" која су овде занимљива из најмање два разлога: долазе из једне посебне научне дисциплине – социологије образовања и представљају најновији допринос *енглеских истраживача* (Giroux и други).

Жиру (Giroux) овако види задатке у истраживању имплицитне педагогије: „Радикално проматрање скривеног наставног програма омогућује читав низ значајних увида у процес школовања. Прво, он нам помаже да објаснимо политичку функцију школовања у смислу важности појмова попут *класа и доминације.* Друго, он упозорава на постојање *структуралних чинилаца* изван непосредне околине разреда као на важан елемент утјецаја, како на свакодневна искуства, тако и на резултате процеса школовања."

Овај аутор поменути приступ истраживању скривеног наставног програма назива „политичко-економским" и сматра да је он и те како утицао „на радикалне теорије школовања". Истиче, такође, да таква разматрања „дају само једнострану и теоријски недовољно разрађену слику улоге скривеног наставног програма". Јер довођење у везу школе и индустријског поретка негде је једнострано, претпоставља се или као „однос пуке подударности или однос узрока и последице". Пошто се одбацују једностраности структу-

ралистичког и „мрачног политичко-економског става", ова неомарксистичка истраживања су усмерена „на различите механизме и начине на који су они у школама *прешутно дјеловали* у интересу стварања етике и структуре капиталистичког друштва".

Два аутора (1977) показала су „да скривени школски програм садржи и ствара цијели низ значења која су избор из идеолошких и културних извора доминантних интересних група. Они сматрају да се скривени наставни програм налази у цијелом низу норми, рјешења и друштвених понашања која прешутно граде школско искуство у интересу друштвеног и класног надзора." Они су проучавали „везу између власти, економских извора и друштвене контроле" и начина „на који се знање предаје још у дечијем вртићу", и показали „како дјеца већ на том ступњу развоја брзо уче како разликовати рад од игре, те како рад прихватити као активност која захтијева послушност, пасивност, те доминантност наставника" (према: Флере, 1986; 217, 219, 220). Јер „биљегом доминантног друштва и културе проткана је цијела лепеза дјеловања у школи, наиме, службени језик, школска правила, друштвени односи унутар разреда, селекција и презентација школског знања, искључивање специфичних културних обележја и тако даље (исто, 227). Отуда „наставници морају научити како да *разоткрију поруке* скривене у норми и садржају таквог градива и артефаката (културе)" (исто, 230).

Пошто се Жиру залаже за изграђивање „критичкијег модела педагогије", он сматра да треба већу пажњу посветити истраживању оних друштвених процеса „који творе матрицу скривеног наставног програма", те „настоје освјетлити оне поступке у разреду који се супротстављају логици владавине и који вјеројатно настоје умањити утјецај скривеног наставног програма, истовремено помажући учитељима и ученицима да развијају радикалне методе које би служиле еманципацији, а не доминацији".

Он се залаже за сазнања која „говоре о *отпору* или начину на који се у школама успоставља *субјективитет*" (подв. И. Г.). Из реченог следи закључак да реинтерпретација скривеног наставног програма постаје „важан елемент критичке (радикалне) педагогије, па би ваљало „повезати појам скривеног наставног програма с појмом ослобођења, утемељеним у вриједностима личног достојанства и друштвене правде". Ова анализа има смисла „тек ако је прати разумијевање начина на који моћ и знање повезују школе с неједнакостима створеним у ширем друштвеном поретку" (исто, 222, 223). Консеквенца ове критике би могла да буде: „развијање *алтернативне* педагошке праксе" (исто, 224).

Аналогно Стојановићевој (1987; 34) анализи историјских збивања, могли бисмо рећи да ће значајну прекретницу у институционалном васпитању и педагогији представљати овладавање оним што се збива „иза леђа људи". Наравно, као и другде, то је само *шанса* која не мора да буде искоришћена у сврхе *еманципације* и добра деце, него може да послужи успешнијој *вла-*

давини, на шта је упозорио и Р. Том: „У извесном смислу, непрекидност сваке људске културе почива на једној имплицитној технологији, то јест, на одгајању мале деце. Није могуће да боље познавање механизама који делују током тог критичког раздобља не би такође довело до развоја технологије чије би коришћење изазвало опасне етичке проблеме" (према: Михалски, 1986; 41).

Вероватно постоји објашњење зашто није у *марксистичкој* педагогији (упор. Гранезе, 1978; Моленхауер, 1976; Суходолски, 1972. и други) пре него другим школама домен имплицитног постао предмет истраживања кад се зна да је сам Маркс (као и многи марксистички филозофи) инсистирао на оном што је *скривено у друштву и односима* између људи: објективним интересима, скривеним циљевима, замаскираној експлоатацији или репресији (упор. Михалски, 1976; 123–125).

Слично запажању проф. Стојановића, могли бисмо рећи да марксистичка педагогија има приличан потенцијал за критику ауторитарног васпитања, које је добрим делом и код нас фасада за прикривање и оправдање индоктринације. Тим пре што је овде извор (Locus) ауторитета и харизматске моћи врло *транспарентан*, „у свим сферама непрекидно пада у очи". Неоспорно је такође да „секундарне", „скривене", „прећутне", „нелегалне", „нелегитимизоване", „неформалне" сфере делатности и идеје играју све већу улогу како у идеологији, тако и у економији, политици, култури, моралу... Неке од њих помажу да друштво и држава функционишу, иако их у томе омета формални систем" (Стојановић, 1987; 135, 137, 172).

Управо изнета анализа указује на домене имплицитног у глобалном друштву, који су или повезани или условљавају одговарајуће појаве и процесе у образовању односно интеракцији васпитача и деце.

Традиционална култура и имплицитна педагогија

Права премиса овог одељка може бити да је већина садашњих васпитача, мање или више одгајана и одрасла под окриљем неког од аспеката традиционалне културе, то јест патријархалног начина живота. Било да су одрасли у селу или граду. Овде се убрајају „традиционална социјална искуства (обичаји, ритуали и социјалне технике) и умења којима се регулишу односи у социјалној групи", као и „традиционални систем подизања и васпитања деце".

У Миодраговићевој *Народној педагогији у Срба,* за неписана правила у опхођењу учитеља и ученика користе се термини: „ваља се" и „не ваља се". Према овом сакупљачу народног искуства у подизању деце, народ чини то некад „у неку руку на тајанствен начин" (1911; X) или по Тихомиру Ђорђевићу, „одгајивање и васпитање деце у нашег народа има свој нарочити систем, који

се, у много прилика битно разликује од онога што наука препоручује". Исти аутор тврди да је „народно подизање подмлатка *постало обичај* који се врши од старине и предаје се од колена колену" (према: исто, с. XIV).

Тешко је проверити, али ова теза проф. Ивића погађа горућа питања имплицитне педагогије: „Системи подизања и васпитања деце који се преносе с колена на колено су и у савременом друштву основни ослонац при подизању и васпитању деце, из простог разлога што још увек нису замењени системима који почивају на научним сазнањима о физичком и психичком развоју деце и о процесу васпитања" (Ивић, 1987).

Исти аутор такође истиче супериорност *народне* педагогије у односу на научну, па закључује: „Како би изгледало наше подизање деце кад би се заснивало само на наукама! Добили бисмо катастрофалне резултате..." (предавање 26. 1. 1987). Ове тезе и друге такође вредносне импликације, које ћемо развијати на другим местима.

ЗАКЉУЧАК

Дете добро осећа наше несвесне или приватне ставове
и по њима, а не по програмираним се равна.
Јасмина Шефер (1982/3, 218)

Постоји мишљење да у једном делу енглеске „предшколске сцене"
доминира расправљање о „скривеном васпитању", где се налашавају
„слобода", „отвореност", „неформални" приступи и слично.
(Према „b:e", 1978/8;46)

Имплицитно није у овом раду схваћено као нешто a priori непожељно, на чијем потискивању треба свесрдно радити. Напротив. Можемо се сложити са Јасмина Шефер да треба настојати да се изгради „имплицитна педагогија васпитача усаглашена с добро направљеном експлицитном" концепцијом програма (исто, 221). Резултати психоаналитичког истраживања интеракције између васпитача и деце добрим делом садрже сазнања која се могу уврстити у имплицитну педагогију. Вероватно захваљући њима и јесте могуће је теоријски утемељити претпоставке о скривеним програмима васпитања.

Да ли ће експликација оног што се сматра имплицитним у васпитању довести до прецизирања појма васпитање? Или, можда, имплицитно указује на још већу неухватљивост истог, на препознавање нових и широких домена међуљудског општења који се, између осталог, тичу и васпитања?

Екарт фон Браунмил пише да је идеал педагогије васпитаник који самостално чини оно што други хоће (Braunmühl, 1983; 13); то значи да имплицитно или педагошка логика имају своје a priori. На исти проблем ће се осврнути Виготски, сматрајући га основном и општепознатом тешкоћом која

„одређује један од најтежих задатака педагога", формулисаном (по њему) пре *педесет* (!) година.

Виготски (ПД, 1971/4; 366) тврди: предшколско дете „ради оно што жели, али оно жели оно што жели његов руководилац". Пошто овде не стоји „треба", значи да аутор исказ сматра *емпиријским.* Чудновато да се код великог психолога поткраде a priori *педагошке логике*!. Он потом додаје: „... а дете предшколског узраста учи у оној мери у којој је програм учитеља постао његов програм" (исто). Ако имамо у виду оно што су Диркем (и други) написали о потреби детета за послушношћу, изгледа да морамо овде извести закључак: васпитање је једино могуће као *манипулација*!

Стога није ништа необично што се јављају озбиљни покушаји да се темељна педагошка начела превазиђу или васпитање као такво *укине.* И не само стога ваља домислити следећу тезу Катарине Ручки: разјаснити *функцију знања* у конкретној интеракцији одраслих и деце. „Ако психоанализа има право и ако у тој интеракцији деце и одраслих нема тајни (ако актери и не могу да их кажу), онда ово 'знање' у сваком случају мора да има неки друкчији карактер од техничког" (Rutschky, 1988: 126).

Заиста, тек у подацима које садрже имплицитна педагогија, црна педагогија и антипедагогија препознајемо вековима скривено a priori педагошке логике, замке и рационализације на којима се одржавала васпитна делатност и легитимацију за њен raison datre (смисао постојања).

Тако, на пример, нарочито у вртићу, васпитачи упорно желе да науче децу нечему што *она већ знају*, о чему већ имају искуства, принуђени су да примењују разне досетке, да се довијају на разне начине како би оно што говоре или чине изгледало деци занимљиво и можда чак ново. Начин разговора о некој појави, питања која постављају, терминологија, ритуалне радње које прате подучавање стварају утисак код свих учесника да први пут присуствују нечему што се дешава пред њиховим очима. Важност коју придају оном што саопштавају, интонација и театрални тон говора убеђују и њих и децу како је реч о нечем од *животне* важности за све, заправо о њиховој незаменљивости као посредника и извора сазнања и тумачења. За такав доживљај занимања деца се најчешће посебно психолошки припреме, или како се каже – „мотивишу".

У следећи a priori педагошке логике убројао бих пређутно право васпитача на неограничено располагање личношћу детета у тежњи да оствари постављени циљ. Наиме, ни у једном програму васпитања, ни у једном уџбенику педагогије и психологије нису исказане *забране* васпитачу на неки домен живота детета или дететове душе. У његовој надлежности је *цело дете.*

Колико знам, само је Иван Илич одлучно упозорио: наставник се сматра „овлашћеним да копа по личном животу ђака како би му помогао да се развије као личност... Својим односом према ђаку наставник поништава све гаранције слободе појединца... Учитељи и свештеници су једини про-

фесионалци који се сматрају овлашћени да забадају нос у приватне ствари својих муштерија...” Отуда овај критичар образовања и протестантски пастор предлаже да се одмах отпочнемо „ослобађати свог педагошког хибриса, свог веровања да човек може оно што Бог не може – наиме, манипулисати другима ради њиховог властитог избављења” (Илич, 1972; 69). Стога своју зачуђеност пред наивношћу постојеће педагошке ревности чиним полазном тачком својих размишљања (Илич, 1985; 90).

Колико је тип васпитања који доминира у друштву у сагласности са прокламованим идејама, а колико га одређују друштвени процеси који прожимају све форме живљења у датом тренутку? Тек знање које би било одговор на ова питања могло би да постане средство за прогресивну трансформацију васпитања из средстава за дисциплиновање деце у систем подстицања развоја аутономних личности (Марјановић, 1982; 405).

Методолошки програм имплицитне педагогије и антипедагогије могуће је схватити као што свој програм схвата постмодерна, не као тежњу да се успостави нова истина, него да се *разоре старе заблуде*. Отуда кретање у овим координатама значи прихватање *најпросвећенијег* становишта (Обрад Савић).

У предавању које је одржао у Београду („Култура”, 1971; 15), Иван Илич разматра алтернативу школовању, истиче да сваки покушај реформе образовања „наговештава истанчанију и ширу контролу од оног којег је заменио”. Он такође има у виду збивања у „свету који за човека прогресивно постаје све више непрозиран и застрашујући”.

Попут Александре Марјановић, овај аутор истиче да је *структура институција* оно што има одлучујућу формативну вредност. „Ова скривена структура сачињава ток инструкције који заувек стоји изван контроле учитеља... Она неизбрисиво носи поруку да се појединац једино кроз школовање може припремити за живот одраслих у друштву, да је све што у школи није научено – од мале вредности... Ја то називам скривеним наставним програмом школовања због тога што је саставни део неизмењивог оквира система...

...Нема никаквог значаја то да ли је програмом предвиђено подучавање принципа фашизма, либерализма, католицизма, социјализма или ослобођења (еманципације), све док *институција захтева да власт дефинише* (подв. И. Г.) које су активности легитимно ’образовање’”.

Следећа порука *скривеног програма* јесте да је „учење о свету много вредније него учење *од света*”. Применом овог програма „школа претвара учење од активности у робу за коју она има монопол на тржишту”.

Овај радикални критичар сматра да су почеци школовања у историји остали непрозирни, да је њихова легитимност остала у области скривеног. „Коменски није био само рани експерт за ефикасност. Он је био алхемичар који је усвојио технички језик свог заната да би описао вештину одгајања деце...”

Педагогија је отворила ново поглавље у историји Ars Magna (упор. посебно одломке из *Памфлет у Педагогији*, 1970/1) која почива такође на скриваној претпоставци: „Људи нису рођени једнаки, али постају једнаки уз помоћ Alma Mater". Слична овој је и претпоставка (о којој ће још бити речи) „да је човек незрео и да мора да „сазри" да што би могао да се укључи у цивилизовано друштво. „Та претпоставка је, наравно, супротна[1] веровању да је човек сисар за чије је претке – примате еволуција одабрала карактеристику дуготрајне незрелости, која представља његово посебно преимућство. У складу са овом *идеолошком фиксацијом на зрелост* (подв. И. Г.) човек мора бити издвојен из своје природне средине и проћи кроз друштвене утробе (школу) у којима се успешно припрема за укључивање у свакодневни живот."

Или, другачије речено: „Уклањање школе из нашег погледа на свет захтева да признамо да сам посао образовања има нелегитимни и религиозни карактер. Његова суштина лежи у покушају да као резултат третмана у фабрикованом процесу учини човека друштвеним бићем.[2] Према онима који прихватају технократски етос све што је технички могуће треба да буде доступно барем неколицини, било да они то желе или не...

Учитељ постаје 'васпитач' кад усвоји овај технократски етос. Он тада поступа као да је образовање технолошки подухват..."

Претпостављајући да образовање треба да служи развоју личности и промени друштва, Илич опомиње: „Образовање за потрошачко друштво представља исто што и обучавање потрошача". Учествујући с технократијом и индустријом рекламе у редефинисању људске среће, школа доприноси претварању образовања у средство друштвене контроле.

Шта је са одговорношћу васпитача, личном одговорношћу учитеља за оно што говоре деци, чему их уче? И овде Илич има особен одговор: „Знање може бити дефинисано као роба само док се посматра као резултат институционалног подухвата или као испуњавање институционалних циљева. Само када човек обнови осећање личне одговорности за оно што учи и подучава, ова опчињеност ће бити савладана и отуђење учења од живота превазиђено."

Конфликт између реторике и збиље је важан извор *имплицитних дејстава*, хипокризије и отуђења. Овде се предлаже следеће његово разрешавање: „Ако човек треба да одрасте, њему је, пре свега, потребан приступ стварима, местима, процесима, догађајима. Њему је потребно да види, да додирује, да поправља што год постоји у смисленој средини... *Приступ реалности* представља фундаменталну алтернативу образовању, у једном систему који само жели да *подучава о њој*" (подв. И. Г.).

---

[1] Не знам да је ова супротност игде формулисана!

[2] Александра Марјановић је критиковала вртиће као места где се деца „производе на фабрички начин". Међутим, од Коменског, за кога су школе „радионице у којима се изграђују људи" (1970/1; 236) па до Макаренка, ова аналогија се користи без критичког значења.

То су неке од претпоставки које треба обезбедити да би се умањило деловање имплицитних чинилаца, односно, како каже Иван Илич, у последњој реченици свог београдског предавања, да би се избегао *Врли нови свет* у коме ће нас васпитавати Велики брат.

Следећи познати истраживач у социолингвистици који је извршио значајан утицај и на педагошка истраживања, а такође се бавио имплицитном педагогијом, јесте Базил Бернстајн (Basil Bernstein). Укратко ћемо назначити неке његове идеје. Користићемо реч „педагогија" као што је у преводу, иако се очито мисли на (имплицитно) *васпитање.*

Опште је обележје ове педагогије да се она „остварује кроз слабу класификацију и слабе оквире... Што је имплицитнији начин преношења и што су критеријуми дифузнији, то је педагогија имплицитнија..." (1980/3–4; 215). У ствари, марксистичка инспирација овог аутора омогућила му је да продре до оних скривених механизама у васпитању по којима је и постао познат, а то су механизми који потичу од класне и социјалне неједнакости. На пример, он каже: „У микрокосмосу јаслица или обданишта можемо уочити зачетке нових облика преношења класних односа" (исто, 226).

Бернстајн сматра да се сукоб старе и нове средње класе идеолошки рефлектује у образовању као сукоб експлицитних и имплицитних педагогија, као сукоб „између слабе и површне класификације и оквира". За разлику од старе средње класе, у новој средњој класи социјализација је у слабој класификацији и слабим оквирима, који се развијају кроз експлицитност комуникационог кода у далеко већу двосмисленост ..."

Аутор наводи шест карактеристика предшколског васпитања, из којих закључује да се може говорити о посебном облику предшколске педагогије:

1. контрола васпитача над дететом је пре имплицитна него експлицитна;
2. идеално, васпитач прирећује одређен *контекст*, а од детета се очекује да га преуреди и истражи;
3. унутар овог преуређеног контекста дете *наоко* има широке могућности избора, начина структуирања и распореда својих активности;
4. дете *привидно* регулише своје властито кретање и своје друштвене односе;
5. мање се инсистира на преношењу и стицању специфичних вештина;
6. критеријуми за оцењивање ове педагогије многоструки су и дифузни, па их је стога тешко одмерити (исто, с. 215).

Следеће запажање се односи на игру и показује како скривени чиниоци обликују чак и саму игру, која се обично сматра пољем дететове аутентичне слободе и експресије. Бернстајн сматра игру „основним појмом у имплицитној педагогији". Зашто? „Игра је средство помоћу кога се дете открива васпитачу.

Што се дете више игра и што је већи опсег његове активности, то је више изложено посматрању васпитача." Ово доводи „до тоталног – али им-

плицитног – надзора детета...” „Спонтанитет” детета филтрира се кроз овај спољашњи надзор и тиме се имплицитно обликује у складу са интерпретацијом, евалуацијом и дијагнозом” (васпитача) (исто, 216).

Из ових разматрања заиста следи да се не можемо бавити важним доменима у схватањима и понашањима васпитача уколико не истражујемо *скривене* чиниоце, мотиве и намере, који очито детерминишу њихове поступке и одлуке у комуникацији са децом.

Предлози за размишљање и истраживање

1. У комуникацији са другима само смо делимично свесни правила која владају нашим понашањем (Вацлавик). Ово сазнање, дакле, потврђује давнашњи увид: „Само узгајање (васпитање) јесте у доброј мери ирационално деловање” (Педагогијски лексикон, 1939). И стога, значи, васпитачи који теже дубљем саморазумевању нужно наилазе на унутрашње баријере. *Шта Ви мислите о овим темама?*

2. Какве поуке за Вашу комуникацију са децом можете извући *из овог сазнања старог педагога* (Е. Шпрангер): „Човек може бити пример само уколико не жели да буде пример”?

3. Покушајте да опишете конкретне доживљаје, *искуства, поступке и мотиве групе деце и васпитача имајући у виду запажање познатог социолога* (Г. Зимел, 1969, I): „*Зар се ми не осећамо блиским или сродним, зар се не сматрамо везаним за друге неком тајном везом...*”.

4. Зар важност имплицитних утицаја на понашање васпитача не потврђује следећи Диркемов увид: „Узалудно је веровати да нашу децу подижемо онако како ми то желимо” (Диркем, 1981). *Да ли је ово сазнање познатог социолога блиско Вашем искуству и запажању*?

5. Интерпретирајте ову тезу аутора Антипедагогије (1983) са становишта оног што се зна о имплицитној педагогији: „Идеал педагогије је васпитаник који самостално чини оно што други хоће.”

6. Имплицитно чини *основу понашања* васпитача. *Какви предлози за њихово школовање следе из те тврдње?*

7. И наша култура и наши васпитачи *знају* да постоји нешто *о чему се не говори*, посебно пред децом. *Набројте „табу теме”, домене породичног и друштвеног живота о којима се у вртићу ћути. А пре педесет и сто година?*

8. Ни песници, ни просветни радници данас не могу да се обраћају детету као чика Јова Змај: *Кад одрастеш, кад размислиш/каш' ће ти се само.* Уместо тога, како у сличним ситуацијама реагују васпитачи и песници?

9. Опишите своје искуство или запажање о томе како чудо, тајна и ауторитет имплицитно помажу васпитачима да имају децу у својим рукама.

10. Боље је дете држати у страху и плашњи него му отворити читаво своје срце и дати му тиме повода за распуштеност... ” (Јан Амос Коменски, 1630). *Слажете ли се? Покушајте у вртићу „да отворите читаво своје срце*”. *Опишите понашање деце и свој доживљај*.

11. Процес образовања у вртићу (не само у школи) садржи обредне, церемонијалне, магијске радње и ритуале. *Набројте их и опишите. Сетите се оних у којима сте и ви учествовали*.

12. Манипулација подразумева свесне и несвесне „околишне и прикривене активности”. Где има тога, нема аутентичности и спонтаности, што од нас тражи *Модел А*. *Како решити тај проблем?*

Славица Башић

КОНЦЕПТ ПРИКРИВЕНОГ КУРИКУЛУМА (2000)

Сажетак

У раду се објашњава прикривени курикулум као теоријски концепт, експлицирају се његова темељна обиљежја и описује телеолошка и структурално-процесуална димензија „прикривености".

Темељна је функција концепта „прикривеног" курикулума методолошка. Концепт омогућује да се објасни како у стандардизираној ситуацији учења (настави) настају обрасци понашања који младима омогућавају интеграцију у доминантну друштвену скупину, односно културу. Настао из потребе да надомјести редукционизам курикулумске теорије, концепт прикривеног курикулума омогућио је истраживање чимбеника који стварно утјечу на одгојне резултате и зато га треба вриједновати с гледишта његова доприноса истраживању збиљских процеса социјалног учења у школи.

Многобројна су истраживања школске свакодневице довела до тога да се о друштвеној ефективности школске праксе престане закључивати из наставних планова и програма и друштвено-педагошких интенција учитеља и одговорних за школу, те да се реконструирају ванјске и унутарње детерминанте наставне ситуације које подржавају хијерахијску структуру односа у настави, конкурентско понашање, послушност, незаинтересираност и друге аспекте понашања који се, у односу на објављене (еманципацијске) одгојне циљеве, процењују негативнима.

Увод

Ако анализирамо називе скривени, неписани, имплицитни, латентни, алтернативни, нерегистрирани или *паракурикулум*, енг. *hidden curriculum*, њем. *Heimliche Lehrplan*, који се рабе за означавање концепта прикривеног курикулума, видимо да су сви редом опозити називима *објављени*, *писани*, *формулирани*, *експлицитни*, *службени*, *уредовни*, *регистрирани*, *формални*, што указује на концепт који је супротан или најмање различит од јавног (службеног) курикулума, тј. знанствено утемељеног аранжмана процеса школског учења у којему је формулирано која знања, способности, вјештине, ставове и обрасце понашања ученика треба стећи, на којим садржајима, односно што, када и гдје треба учити, којом временском динамиком, помоћу којих облика поучавања и учења, помоћу којих наставних средстава и помагала, те како вриједновати учениково академско постигнуће.

То уједно значи да садржај „прикривеног" може бити прецизно одређен тек у односу на садржај „објављеног" у курикулуму. Онај дио школске (наставне) стварности који није обухваћен курикулумом (програмом или другим јавним документима) и не може се из њега интерпретирати, а утјече на „излазе" едукације или се појављује као афективни излаз едукације, тј. као научене вриједности, норме, ставови и социјалне вјештине *нужне за успјешну социјану интеграцију* – обухваћен је појмом прикривеног курикулума (усп. Gordon, 1994, према Pastuović, 1999; 135).

Свим иначицама (варијантама) за концепт прикривеног курикулума заједничка је и *имплицитност*, дакле што указује на то да у планираним формама наставе и планираним наставним садржајима још *нешто бива научено*. Називи указују и на то да је ријеч о плану поучавања који се догађа истодобно с неким другим планом, и на важну чињеницу да се цијелина педагошког збивања, точније – однос педагошке намјере и педагошког резултата („излаза едукације", казано курикулумском терминологијом) може схватити тек прихваћањем и ове „невидљиве" збиљности.

Елкерс – Приорова (Oelkers – Prior) тврња да су „школски разреди социјалне групе за учење, без обзира хоће ли то њихови чланови прихватити или не" (Oelkers/Prior, 1982; 64) може бити узета за полазиште које упућује на то да је питање о одгојној одговорности школе сувишно и да се „не може одгајати" (аналогно Watzlawicko-voj тврдњи „немогуће је не комуницирати"), па и онда када наставник жели бити само стручњак који поучава и објективно информира.

Настава је општенито социјални догађај, „социјално обликовање, јер свако понашање – у нашем случају наставника и сваког ученика – има и приопћујући карактер и социјално дјеловање. Стога је бесмислено гледати на социјално учење у односу на поучавање предмета као на нешто додатно" (Oelkers/Prior, 1982, 64).

Ту цјелину наставног процеса нормативна је педагогија разумјевала у концепту „одгојне наставе", а дескриптивно-нормативна педагогија за цјеловити опис социјалног дјеловања на развој човјека успоставила је појмове *интенционални и функционални одгој*.

Међутим, прикривени курикулум није иначица (варијанта) за ненамјераване утјецаје, него је то *теоријски концепт еманципаторске педагогије, која је њиме реконструисала структурно-организацијске и процесуалне чимбенике који подржавају хијерархијску структуру односа у настави, конкурентско па чак и непријатељско понашање, послушност, резигнираност и друге аспекте понашања који се у односу на објављене (еманципаторске) циљеве одгоја у демократским друштвима процењују негативним* (Tilman, 1976, Aronowitz/ Giroux, 1991).

У прикривеном курикулуму реактивиран је теоријски концепт (односно, даље је развијен) који покушава одговорити на питање друштвене учинковитости педагошких интеракција тако што анализира однос латентног социјалног учења у настави и друштвеног превређновања притом стечених начина понашања.

Теза да школа као институција испуњава одређене одгојне задаће „експлицирана је на начин да институционална организација наставе и њој суприпадне структуре социјалних односа представљају медијум (простор и преносника) процеса прилагодбе и преноса важећих друштвених норми које треба развију конформистичко понашање појединца и конкуренцију као водећу вриједносну оријентацију" (Ulich, 1976, 204).

Социјализацијска се функција школских интеракцијских процеса објашњава у концепту прикривеног курикулума тако да у школским интеракцијама стечени обрасци друштвеног понашања (особине, врлине) послије дјелују као радне врлине и лојална политичка држања.

У идеји скривеног курикулума није одлучујуће само за нас значајно гледиште да се конформистичко понашање усваја на разини односа, него је исто тако значајно схваћање да је настава поље учења конформистичког понашања и за изванШколске ситуације. На питање о друштвеној функционалности школе може се одговорити тек ако се докаже да школски модел интеракције осигурава (јамчи) сва каснија понашања у социјалним ситуацијама доминације, натјецања и потчињавања.

У том је смислу прикривени курикулум схваћен као регулатив педагошке интеракције у школи и значајан је *инструмент* школске социјализације, а то значи да се „прикривеним" планом учења обухваћа *циљано, али од судионика често незапажено стандардизирање и нормирање међуљудских односа које успоставља модел-ситуацију за стјецање друштвено пожељних интерперсоналних оријентација.*

Насупрот или, боље, као „допуна" службеном плану учења који је основа за посредовање знања, спознаја и вјештина, прикривени курикулум

је одговоран за развијање социјалних начина понашања, и то конформистичког понашања (што је пожељно с гледишта функционализма, а непожељно с гледишта критичке теорије). Конформистичко понашање настаје стандардизацијом наставне ситуације, како ванјске тако и унутрашње интеракцијске, и то кроз наметнути хијерархијски однос и конкурентно понашање. А такви су обрасци понашања у каснијим социјалним ситуацијама функционални.

Тилман (Tilman) је (1976) дао размјерно обухватну анализу тих веза. Он прије свега указује на друштвену позадину. Друштво оријентирано према профиту одгаја себи послушне грађане. То значи да су ученици поучавани послушности, а нису образовани демократски за „барем дјеломични непослух" (Tilman, 1976, 47). Тилман стога наставу сматра присилном и хијерархијском комуникацијом, увјежбавањем конформистичких начина понашања. Притом ученик учи да је помало добрих оцјена, тј. да систем оцјењивања успјеха (Гаусова кривуља) нужно продуцира губитнике, те да се према другим ученицима мора односити као према конкурентима (Tilman, 1976, 82).

Систем продуцира односно перпетуира неједнакости и истодобно сугерира њихову праведност привидном једнакости могућности и „индивидуалним остваривањем успјеха и неуспјеха" (Giroux, 1988, 36). Потискивање индивидуалних особитости „учењем укорак" у систему фронталне наставе или гушење спознајних интереса учењем већ готових резултата (што појачава потрошачки дух) – темељна су обиљежја наставе која нееманципаторски дјелује.

Џексон (Jackson) (1968) описује разнолике присиле школе као система у који су ученици укључени, све до звоњења школског звона, које не могу промијенити него их врло брзо „прихваћају као судбину" и тако се прилагођавају.

Елкерс и Приор (1982) убрајају и раширено бубање и варање као прилагодбу и као реакције на неостварене захтјеве за успјех. Интереси и знање се глуме, а дојам измамљује.

Бројни аспекти прикривеног курикулума још ни издалека нису сви откривени. Каква дјеловања има споменуто искуство беспомоћности према усмјереној, регулираној и хијерархијски биократизираној установи у којој је једва могуће самостално одлучивање, које учинке имају расподјела времена и измјене тема и наставника у четрдесетпетоминутном такту, које учинке има школска архитектура и уређење школских простора (усп., примјерице, архитектуру балдорфских школа), какве учинке има распоред ученика по клупама, какви се процеси изазивају путем текстова у уџбеницима, примјерице стереотип: мајка у кухињи покрај штедњака (сполно – специфична социјализација, Aronowitz/Giroux, 1991) – само су нека од питања што их је актуализирала критичка теорија одгоја у концепту прикривеног курикулума.

Дакле, не треба преиспитати само социјална дјеловања наставних садржаја и планова, него је једнако значајно проучити и прикривену структуру педагошких интеракција и тематизирати их у оквиру иницијалне и трајне изобразбе наставника, те ту изобразбу реформирати ради развитка социјалне

компетенције у смислу демократске културе какву је још Дјуј (Dewey) конципирао (Koening, 1982; 53).

Из наведеног се да излучити да је темељна функција концепта „прикривеног" курикулкума методолошка, тј. концепт омогућава да се објасни како у стандардизираној ситуацији учења (настави) настају културни/друштвени обрасци понашања који омогућавају ученицима интеграцију у доминантну друштвену скупину, односно културу.

Проблематика социјалних процеса учења састоји се у чињеници да (1) да нису усмјерљиви, (2) да значајно утјечу на остале процесе учења који се у традиционалној настави, најмање од виших разреда основне школе, свјесно оријентирају на предметна знања.

Настао из потребе да надомјести редукционизам курикулумске теорије на процесу поучавања – учење – оцјењивање, тј. на оном дијелу тог процеса који се на знанственим основама може планирати и усмјеравати, прикривени курикулум је методолошки значајно средство за разликовање између *одгојне намјере и резултата* (Bašić, 1995/96) и омогућио је истраживање чимбеника који *стварно* утјечу на одгојне резултате. Вриједносна интерпретација резултата истраживања („што ученици стварно уче у школама") овиси о водећем спознајном интересу, односно о теоријској оријентацији.

Концепт прикривеног курикулума треба вриједновати с гледишта његова доприноса истраживању стварних процеса социјалног учења у школи. Многобројна су истраживања школске свакодневице довела до тога да се о друштвеној учинковитости школске праксе престане закључивати из наставних планова и програма и из друштвено-педагошких интенција учитеља и одговорних за школу. Истраживања педагошких интеракција добила су одговоре на питања што се стварно учи у школама и послужила као аргумент за критику интегрирајуће и асимилирајуће, па чак и антидемократске улоге школе (Apple, 1982,Giroux 1988, Ulich, 1976).

ТЕЛЕОЛОШКА И СТРУКТУРНО-ПРОЦЕСУАЛНА ДИМЕНЗИЈА ПРИКРИВЕНОГ КУРИКУЛУМА

Како бисмо одговорили на питање што је то у прикривеном курикулуму „прикривено", упутно је поћи од Пастуовићеве дефиниције, према којој „прикривене циљеве и средства за њихово постизање зовемо прикривени курикулум" (Pastuović, 1999, 134). Та дефиниција најмањег садржаја а највећег опсега укључује укупност педагошког збивања, и то ону „невидљиву", и указује на међуовисност циљева и средстава као и могућност да се истраживањем средстава за постизање циљева реконструирају „необјављени" циљеви који су садржани у средствима, односно у контекстуалним чимбеницима педагошког процеса.

Телеолошка димензија прикривеног курикулума

Прва разина проматрања димензије јавно/нејавно јест телеолошка разина, тј. прикривени курикулум у значењу необјављених, имплицитних, неформалних циљева одгоја и образовања.

Наиме, осим јавно постављених, интерсубјективно разумљивим изразима формулираних, остваривих и аргументираних наставних циљева, судјелују и они циљеви (норме, вриједности, пожељни обрасци понашања) који су имплицитни, утјецајни и одређују образовни резултат. Тек из резултата може се закључити о њиховом дјеловању иако се не може са сигурношћу утврдити јесу ли суутјецали само у школском учењу или и у изваншколским пољима учења. Прикривени су зато што нису друштвено популарни (Pastuović, 1999, 135) или су пожељни само за доминантну друштвену скупину, односно за један друштвени слој.

Јавно објављени и прикривени одгојни циљеви ушли су у знанствени дискурс као појмовни пар: *формални – неформални одгојни циљ(еви)*. Формални су циљеви свјесно постављени, легитимирани и јасно формулирани. Постављају их и заступају одређене организације, примјерице УН, господарске инстанце, политички властодржац, Црква и друга удружења. Након што су формулирани и приопћени јавности, постају најчешће обавезујући за одгојно-образовне институције у којима су запослени професионални одгајатељи (вртићи, школе) и имају улогу водеће предоџбе одгоја у неком друштву.

Међутим, у практичном одгојном раду одгојни циљеви имају и друго одређење: овдје одлучујућу улогу имају учитељи (али и ученици) у својему дјеловању, са својим жељама, интересима, ставовима и вриједносним оријентацијама.

Крон (1988) означава субјективне циљеве појединог одгајатеља као *неформалне одгојне циљеве који* складно простору слободе, бивају остварени. Они суодређују тијек одгојно-образовног процеса и можемо их открити како у дискурзивном, тако и у невербалном понашању одгајатеља/учитеља. Субјективни циљеви суодређују избор и интерпретацију наставних садржаја, диференцирање садржаја на битне, мање битне и небитне те вриједновање ученикова постигнућа.

У одгојним пољима која не функционирају организирано, (примјерице обитељ) неформални су одгојни циљеви вјероватно значајнији него, примјерице, у школи, гдје они због претходно постављених циљева имају уже границе и мање су присутни. Истраживања су, како социјално-антрополошка, тако и педагошко-феноменолошка, показала да су педагошке интеракције значајније суодређене субјективним циљевима (држањима и ставовима, имплицитном теоријом одгоја) појединог одгајатеља/учитеља него службеним циљевима и наставним програмом (Jackson, 1968, Wellendorf, 1973, Ulich, 1976, Aronowitz/Giroux, 1983 итд.).

Разлика између одгојних циљева и вриједности/норми које судјелују у одгоју

Осим одгојних циљева, који могу бити формални и неформални, тј. друштвено обвезујући (репрезентирају вриједносне оријентације на макроразини) и субјективни (репрезентирају вриједносне оријентације на микроразини), одгојни процес суодређују и вриједности/норме којих одгајатељ уопће *није свијестан или их као циљ својега дјеловања не заступа*. Он посредује те норме/вриједности као припадник одређене културе, слоја, конфесије и онда када их свјесно не доводи у свезу с циљевима одгоја. Те норме, управо зато што остају неосвијештене, имају можда јачи утјецај од оних које су освијештене, које се хоће посредовати. Оне увелике одређују и досљедност понашања одгајатеља, али и резултат његове дјелатности.

Волфганг Клафки (Wolfgang Klafki) (1970) успоставио је разлику између у одгоју судјелујућих социокултурних норми које су неосвијештене, и социокултурних норми које су опажене као вриједне и постављене (од чланова једне/доминантне) као циљеви одгоја. Појам „одгојни циљ" Клафки допушта примјенити само на ове посљедње и опримјерује разлику између њих слиједећом кратком сценом.

Обитељ А. *хоће (одлучила је)* да њихова дјеца у питањима сексуалних односа буду еманципирана, да равноправност сполова прихвате као вриједност и у том смислу заједнички договарају поступке, садржаје које ће дјеци посредовати, настоје да дјеца имају особну, малу библиотеку о тим питањима и слично. Међутим, помњиви ће проматрачи примјетити да је слиједећа сцена честа:

Ана: Мама, можемо ли у недјељу заједно у планину?

Мама: Врло радо! Али отац је синоћ рекао да идемо на оток.

Ана: Ох, али тамо смо били већ стотину пута, не желим ићи.

Мама: Да, али пусти сада то: тата жели на оток. Немој га, молим те, нељутити. Кад тата оде на пут, ми ћемо ићи у планину.

Што казује ова кратка сцена?

Унаточ свјесној одлуци да код своје дјеце развије став равноправног односа сполова, у опхођењу госпође А. с дјецом судјелује норма чијег утјецаја она уопће није, или је једва свјесна. Она се понаша у складу с нормом којом се признаје доминација мушкарца у односу на жену. Та норма утјече као нерефлектирано начело понашања у њезину одгојном настојању и одлучујућа је при доношењу одлука иако се госпођа А. *свјесно одлучила* за еманципаторску, а не традицијску вриједносну оријентацију гледе односа међу споловима.

Разликовањем норми/вриједности које судјелују у одгоју (неосвијештено) од оних које су постављене као жељени резултати одгоја (било као формални или неформални циљеви), добивено је значајно гледиште за педагогијско истраживање проблематике одгојних циљева. То разликовање има

велико значење у процјењивању удјела једних или других у стварном резултату одгоја и увјек је отворено питање које од тих норми имају већи учинак.

Примјер обитељи А. указује да нерефлектиране норме које судјелују у одгоју и свјесни циљеви одгоја могу бити у опреци, једни друге чак искључивати. Исти се однос може јавити и између формалних и неформалних (субјективних) циљева одгоја. Наиме, одгој се може јавити на микроразини и као „супротно утјецање" гледе друштвено (на макроразини) обзнањених и легитимираних одгојних циљева.

Дакле, на педагошке интеракције утјечу три врсте одгојних норми/вриједности:

а) оне које су свјесно формулиране као циљеви одгоја и обвезујуће за одређене институције (школе, вртиће),

б) оне које одгајатељи субјективно процењују вриједним и

в) оне које неосвијештено дјелују и суодређују одгојно релевантне одлуке и сам одгојни процес.

Који циљеви, односно које норме/вриједности су утјецајније, показује анализа сваког случаја посебно.

Структурно-процесуална димензија прикривеног курикулума: контекст учења

Организирано се учење одвија у одређеном (школском) окружју које дјелује социјализаторно мимо јавно обзнањеног програма. Школа својом структуром и процесима, понашањем учитеља и осталог особља дјелује на вриједности, ставове и навике полазника, те на њихово социјално понашање усклађено с одређеним улогама. Односи у школи одговарају социјалним односима у одређеном друштву, па тако школа, осим помоћу објављеног програма и правила, додатно социјализира ученике (Bowles, S., Gintis, H., 1976, према: Pastuović, N., 1999, 135).

Контекстуално одређење процеса учења има особито значење у развијању конформистичког обрасца понашања и у оквиру критичке теорије одгоја изведен је закључак да су „интеракције које 'природно' слиједе из структуре школе, школског разреда и наставе у протурјечју са службеним задатком школе" и да „школа као институција дјелује антисоцијално и школске се интеракције могу окарактеризирати као 'негативна' социјална педагогија" (Zinnecker. J., 1976, 29).

Вањску детерминацију педагошких интеракција најупутније је (егземпларно) показати у настави, која је модел-ситуација учења конформистичког обрасца понашања.

Настава је облик учења организиран на начелима: *економичности* (времена и простора), *доступности* (образовне понуде свима), *стандардизације*

садржаја и обвезатности (обавезности) (полажења наставе) и *јавности* (наставних комуникацијско-интерактивних процеса).

На *начелу временске економичности* темељи се понављање наставе. Дјелатност тјеком године и дана претходно је испланирана, а логика претходног планирања је годишње и дневно понављање истих садржаја учења. Дакле, градиво се мора раздијелити на наставне теме и јединице и сваки нови разред мора савладати то градиво у оквиру предвиђеног рока. Управљање временом је значајна учитељева активност. Учитељ одлучује о почетку, трајању и завршетку активности. Стога се у настави, како примјећује Џексон (Jackson) (1968), многе активности догађају зато што им је вријеме да се догоде, а не зато што их учитељи/или ученици желе.

Основни *елементи простора* за учење унапријед су утврђени и зајамчени посебним педагошким стандардима: настава се увијек одржава у простору истог типа, с њему доданим могућностима (или немогућностима) кретања и социјалне интеракције. У тај увјет је урачуната могућност одржавања наставе неовисно о временским приликама и зато су наставни простори увјек заштићени и затворени. Економичност простора је остварена и тиме што је у њих могуће смјестити велики број ученика истодобно, тако да простор буде што рационалније искориштен.

Будући да су и простор и опрема унапријед задани и у правилу ограничени, учитељ распоређује и планира њихово кориштење. Он је службено надлежан да простор и средства буду правилно и праведно распоређени, те најчешће бригу о појединим средствима повјерава „заслужним" ученицима (да носе дневник, управљају пројектором, брину о филмотеци и сл.) и тако преко једне, за ученике успутне активности, успијева учионицу структурирати социјално, као сустав награда и казни.

Садржај који се посредује тијеком једне године односно тијеком једног дужег раздобља (4, 6 или 8 година) *стандардизиран* је и као оријентацијска основа за *све полазнике истог типа школе обвезатан* (обавезан). Наиме, глобално постављени циљ, који у већини демократских школских система гласи: дјелатно способан, одговоран и демократски оријентиран грађанин, остварује се тијеком дугог низа година. Зато тај циљ мора бити рашчлањен на низ потциљева који су међусобно повезани.

Отуда се у избору садржаја наставе мора направити врло диференцирана анализа функција појединих садржаја у остваривању назначеног циља, и то како гледе квалификацијске, тако и гледе социјализацијске функције школе. Док се задаци наставе гледе квалификације постављају према логици дјелатности за коју припремају ученика (конкретно занимање или опће образовање; сасвим специјализиране вјештине или опће способности, као што су опће културне технике, опћа култура, појмовно знање које има широк трансфер итд.), дотле се социјализацијски задаци постављају глобално и остварују у социјално-интеракцијским везама.

Присуствовање настави (законски прописано као школска обавеза) увјет је за било какво образовно постигнуће, које опет отвара приступ другим институцијама. Уз обавезу је регулиран и начин присуствовања: посебним правилима је прописано што се за вријеме сата смије, а што не смије радити. Ограничавање се односи на слободу кретања, у крајњој инстанци на ограничавање социјалних контаката. За вријеме поучавања, односно наставниковог предавања, постоји изричита забрана говорења, комуникативне гесте су прописане и ограничене (дизањем руке добива се право говорења), могућности контакта очима и других облика невербалног комуницирања сузбијене су сједењем „у потиљак".

Настава увјек има *јавни карактер* и он се остварује кроз неколико елемената. Најзначајнији и најутјецајнији су стандардни језик и формализирани облик разговора. Учитељ захтјева од дјеце да говоре књижевним језиком и одговарају пуним реченицама, те инзистира на формама комуникације „чекај да на тебе дође ред", „слушај док други говори", а притом се различито опажа „други" као ученик и „други" као учитељ и сл.

Учитељ по правилу настоји одржати одређену разину апстракције у настави, те када ученици говоре особно и приватно, настоји то превести у општенито разумљива значења, заједничка искуства. Исто тако, ако се поједине подскупине одијеле и затворе у „свој жаргон" или „свој свијет", учитељ их настоји извести из приватности и укључити у разредну комуникацију.

Тако се настава по правилу раздваја у два одвојена смјера утјецаја: један *јавни*, службени, основни смјер, и други *тајни*, неслужбени, споредни смјер што га успостављају споредне активности и учитеља и ученика. Споредне активности учитеља и ученика строго су контролиране. Контролу учитеља у рационалној школској бирократији преузима службено школско право, а ученике контролира учитељ тијеком наставе. Нелегитимне споредне активности ученика подлијежу рестрикцијама (опомена, укор, искључење из школе).

Јавни карактер наставе јасно се показује и у томе што су ускраћене одређене форме које заштићују појединчеву приватност у ситуацији наставе. Примјерице, учитељ има право у свако доба позвати ученика на разговор, а ученик *de facto* нема право одбити учитеља (јер то има негативне послиједице на оцјењивање ученика). Учитељ има право провјеравати ученика пред свим ученицима и пред свима оцјењивати његове способности, јавно питати ученика за његово мишљење о било чему итд.

Иако у настави постоје и облици рада у којима се губи јавни карактер ситуације и тежиште се преноси на „затворене" скупине, парове или на „тихи" индивидуални рад, у начелу су све активности у настави за све видљиве, а учитељ има право (и обвезу) захтјевати јавност активности и видљивост свих догађања.

Сигурно да наведени аспекти структуралне детерминираности наставне ситуације нису исцрпљени овим навођењем, али и они су достатни (довољни)

да опримјере високи ступањ формализираности институционално организираних процеса учења, који онда „изнутра" треба да створе простор слободе учења, ученикова субјективитета и сл.

Том односу између формализиране организације процеса учења и захтјева за уважавањем ученика (и учитеља) као субјекта учења сувремена одгојна знаност није посветила достатну позорност (изнимка је критичка теорија која је проблем освијестила, док су га само неке педагогије, примјерице балдорфска, концептуално ријешиле).

Социјална интеракција у настави: хијерархијски однос наставника и ученика

Наставна ситуација је модел-ситуација учења конформистичког образца понашања односно некритичког усвајања темељних друштвених вриједносних оријентација и поради нарави социјалних интеракција у настави које су подређене селективној функцији школе.

Наиме, наставно збивање се одвија у двама размјерно повезаним пољима. Једно је сам процес учења, а друго је поље оцјењивања и вриједновања ученикових резултата у учењу. За ученика је сам процес учења и спознавања, развијања и јачања његових снага важнији од оцјењивања његових постигнућа.

Међутим, процес оцјењивања постаје стварно важнији јер о њему овиси појединчева образовна, а посредно и животна биографија. Та апстрактна страна наставе, с једне стране, добива веће значење у оној мјери у којој је сам процес учења слабије квалитете. С друге стране, сам процес учења теже је квалитетно остварити ако нема потпоре у апстрактној страни наставе (примјерице, демотивирајуће дјелује незапосленост младих, низак статус знања у друштву итд.).

Оријентација на апстрактни успјех у настави (на оцјене, диплому) пријети да постане не само доминантна него и сврхом процеси учења служе само за формално доказивање успјеха, а не обратно. Управо оријентација на апстрактан успјех ставља ученике у конкурентску ситуацију јер у суставу оцјењивања вриједи правило да се добре оцјене могу постићи само у односу на друге ученике. Један низ мјера вођења наставе служи само за одржавање „праведне конкуренције" (забрана шаптања, преписивања).

Вербална интеракција за вријеме наставе заснована је на томе да учитељ вриједнује сваку ученикову изјаву (одговор, питање, коментар) у складу с формалним циљевима наставе, односно с учитељевим, неформалним циљем. Свако оцјењивање у настави, осим процјене, квантифицирања и квалифицирања знања, испуњава још једну функцију – функцију припремања и легитимирања службеног и правно ваљаног оцјењивања у облику свједоџбе.

Свједоџба није само повратна информација о успјеху, него она за ученика има значење за утврђивање његове вриједности на тржишту радне снаге. Оцјењивање се проводи у потпуној јавности и позорности свих ученика и одређује ученикову цјелокупну школску биографију. Оцјена постаје ученикoв особни и службени идентитет. Оцјењивање се не односи само на предметно знање него и на димензије ученикoвог карактера и понашања.

Наставне ситуације (поучавање – учење – оцјењивање) успостављају се као модел-ситуације за учење социјалних образаца понашања преко типа педагошких интеракција у настави. Наставна интеракција одређена је *хијерархијским односом* између учитеља и ученика.

Средишњу улогу у настави (па и оној оријентираној на ученика) има учитељ који, у најширем смислу, руководи наставом. Не само да може одређивати што ће се а што неће радити у настави, он има и право просудити је ли то што ученици чине правилно или није. Учитељ је и особа која (доминантно) управља цјелокупним процесом у учионици. Он утврђује активности, њихово трајање и тијек.

Дакле, он организира и контролира наставно збивање. Учитељ утврђује и форме социјалног ангажирања које ученици требају показати: утврђује облике опхођења и процјењује који су облици друштвено прихватљиви, а који нису. Хијерархија гледе знања примарно се односи на околност да учитеља треба проматрати као ауторитет знања и ауторит посредовања знања, а оно што дјеца знају тек учитељ може легитимирати као знање.

Хијерархијски однос учитељ – ученик има два могућа, педагошки релевантна облика. Први се односи на ауторитет и одговорност учитеља као представника нараштаја одраслих, који има и право и обавезу заступати развојне интересе одрастајућих (педагошки однос, педагошка аутономија), а други се односи на обликовање односа учитељ – ученик, али не само по вољи учитеља као аутономног субјекта, – то је много више друштвени однос, у смислу да је одређен опћим, вањским и друштвеним увјетима. Зато се у првом облику темељним намеће питање критерија превођења друштвених циљева у педагошке циљеве и питање ученика као субјекта у том процесу, а у другом о остваривању друштвено очекиваних „едукацијских излаза".

Наиме, у другом облику, који обиљежава стандардизирани тип школе (познат и под називом државна школа), у средишту су друштвене потребе и друштвени циљеви одгоја и образовања и задаћа школе је „бити ефективна" гледе друштва, док педагошки аутономне школе у први план стављају појединца, његове индивидуалне развојне циљеве, те друштвене едукацијске циљеве **преводе** у педагошке циљеве (*развој одговорног и слободног појединца*; види у: Bašić, 1998).

Питање односа између могућности самоодређења индивидуалног развитка и усвајања конформистичке вриједносне оријентације у наставном

процесу (и образовним установама опћенито) заслужује особиту позорност и излази из оквира овог рада.

Будући да сви наведени чимбеници дјелују на ученика као ограничење њихових потреба и интереса за учење, то сасвим сигурно утјече и на нарав односа између самих ученика и на стварање специфичних типова комуникације на релацији ученик – ученик(ци). О нарави односа наставник – ученик(ци) увелике овиси и нарав међуученичких односа.

Како ваньска стандардизација наставе дјелује на успостављање социјалних интеракција у настави и како их доживљавају ученици а како наставници – предмет је бројних истраживања. Суставна проматрања живота у школама указују на забрињавајућу доминацију наставника и на њихово досљедно понашање према ученицима, којима подупиру оне облике понашања што се процјењују пожељним и тако суставом мјера потицања односно спрјечавања испуњавају своја очекивања од ученика.

Приказ феноменолошких истраживања школских ритуала и школске свакодневице излази из оквира нашег рада, али указује на суставно обликовање социјално пожељних облика понашања ученика и на стратегије које ученици развијају како би „преживјели школу" (Heinze, 1980, Goofman, 1971, Zinecker, 1975, Giroux, 1991. и други).

ЛИТЕРАТУРА

1. Apple, M.W., *Ideology and Curriculum*, Routledge, New York and London, 1990.
2. Aronowitz, S., *Giroux, A.,* Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling, Bergin & Garvey Publisher, Inc. Massachusetts, 1983.
3. Aronowitz, S., Giroux, A., *Postmodern Education: politics, culture, and social criticism*, Minnesota Press, 1991.
4. Bašić, S., *Pokušaj konceptualizacije pojma 'cilj odgoja*', „THELEME," vol. 41, br. 1–4, 1–15, 1995/96.
5. Bašić, S., *Modeli samopoimanja pedagogije*, „NAPREDAK", 139, 1, 33-43, 1998.
6. Bohnsack, F., Leber, S., *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Weinheim und Basel: Belz Verlag, 1996.
7. Eisner, E., Vallance, E., (1974), C*onflicting Conceptions of Curriculum*, Berkley, CA McCutchan, 1974.
8. Giroux, A. H., *The Hidden Curriculum and Moral Education,* McCutchan, 1983.
9. Giroux, A. H., *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis Press, 1988.
10. Giroux, A. H., *Teachers as Intellectuals. Toward A Critical Pedagogy of Learning*, New York- Westport, Connecticut- London, 1988.
11. Goofman, E., *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im Oeffentlichen Raum*, Guetersloh, 1971.

12. Heinze, T., *Schuelertaktiken. Urban & Schwarzenberg*, Muenchen-Wien-Baltimore, 1980.
13. Jackson, Ph. W., *Life in classroom*, New York, 1968.
14. Klafki, W., u. a. *Funk-Kolleg: Erziehungswissenschaft 1. Und 3*., Frankfurt a. M., 1970/71.
15. Koenig, E., „Rechtfertigung und Moeglichkeiten Sozialen Lernens. In: Fromm, M./ Keim, W. (Hrsg.): *Diskussion Soziales Lernen*, Baltmannsweiler, 1982.
16. Kron, F. W., *Grundwissen Paedagogik,* Muenchen/Basel, 1988.
17. Oelkers, J., Prior, H., *Soziales Lernen in der Schule*, Koenigstein, 1982.
18. Pastuović, N., *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen, Zagreb, 1999.
19. Tillmann, K.-H., *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule,* Frankfurt/M, 1976.
20. Ulich, D., *Paedagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim und Basel*, Beltz Verlag, 1976.
21. Zinneker, J., *Der heimliche Lehrplan*, Weinheim, 1976.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Упоредите појмовна одређења имплицитне педагогије у претходном прилогу са овим одредбама прикривеног курикулума. *Набројте што више различитих значења ових термина.*

2. Однос „педагошке намјере и педагошког резултата" може се схватити тек узимањем у обзир деловања „прикривеног курикулума" („невидљиве" стварности). *Објасните ову тврдњу.*

3. „Друштво оријентирано према профиту одгаја себи послушне грађане („потрошаче", упор. И. Илич, Дифур, Грубачић). *Зашто? У чему се ту састоји деловање имплицитне педагогије?*

4. Прикривени курикулум је одговоран за развијање социјалних начина понашања, и то конформистичког понашања (усаглашавања с већином) (што је пожељно с гледишта функционализма, а непожељно с гледишта критичке теорије). *Објасните.*

5. Систав продуцира односно перпетуира на прикривен начин неједнакости и истодобно сугерира њихову праведност привидном једнакости могућности. *Шта овим жели да каже професорка Башић?*

6. Прикривени курикулум је методолошки значајно средство за разликовање педагошке намере, циљева и резултата, омогућио је истраживање фактора који стварно утичу на резултате васпитања. *Шта ученици стварно уче у школама, или деца у предшколским установама?* У *Моделу А* се скривени програм назива „реални програм". *Објасните.*

7. Шта се „прикрива" у прикривеном курикулуму?

8. Истраживања су показала да су педагошке интеракције значајније одређене субјективним циљевима (држањима и ставовима, имплицитном теоријом васпитања) појединог васпитача/учитеља него званичним циљевима и наставним програмом. *Слажете ли се са изнетим тумачењем? Образложите своје мишљење.*

9. Осим одгојних циљева..., одгојни процес суодређују и вредности/норме којих одгајатељ уопште није свестан или их као циљ свог деловања не заступа. *Шта то у ствари значи?*

10. На педагошке интеракције утичу три врсте педагошких норми/вредности:

а) оне које су свесно формулисане као циљеви васпитања и обавезне за школе и вртиће; б) оне које васпитачи субјективно процењују као вредне; в) оне које неосвешћено делују и одређују васпитно релевантне одлуке и сам процес васпитања. *Објасните.*

11. *Како је еманципаторска педагогија (критичка теорија васпитања) доприносила освешћивању деловања прикривеног курикулума?*

Светозар Богојевић

ИМПЛИЦИТНА ПЕДАГОГИЈА (2005)

УВОД

Током развоја педагогије, ослањањем на различита филозофска становишта нуђени су различити педагошки концепти васпитања – различите педагогије (идеализам, реализам, неотомизам, прагматизам, есенцијализам, егзистенцијализам, марксизам итд.). Критерији класификације педагошких концепата заснивали су се на: „степену прогресивности", „суштини филозофског учења", „доминантности утицаја на конституисање педагошке теорије" и сл. По мишљењу Петра Мандића, одређивање педагошких концепата условљено је различитим теоријским позицијама које појединци имају, одсуством чвршћих научних принципа класификације и еклекцистичким тенденцијама при њиховом формулисању, дакле, спољашњим и субјективним факторима разликовања.

Полазећи од најширег могућег критерија: „оног што људи схватају својом стварношћу за коју вреди живети и радити", Суходолски говори о две концепције васпитања – педагогији есенције и педагогији егзистенције – које се протежу и имају своје представнике у свим епохама људске историје. Поткоњак сматра да се све друге педагошке концепције могу подвести под једну од ове две. Покушаји интеграције те две педагогије током историјског развоја педагошких стремљења нису дали резултате. Суходолски је предвидео да ће то бити могуће „у оним друштвеним условима у којима ће бити ликвидирана владавина људи над људима и где се врши ослобађање човековог рада из стега које је наметнуо профит владајуће класе и низак ступањ научно-технолошког напретка" (Суходолски, 1974).

СУЧЕЉАВАЊЕ И УСКЛАЂИВАЊЕ ПЕДАГОШКЕ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Сви досадашњи реформни покрети који су критиковали васпитање и до тада постојећи школски систем (нова школа, савремена школа, рашколовање друштва, антипедагогија, антишкола, алтернативна школа, деинституционализација васпитања, црна педагогија и сл.), укључујући и идеју о „крају

васпитања", у већој или мањој мери били су критике педагогије егзистенције с полазишта педагогије есенције.

Већ на основу тога можемо закључити да је до сада у васпитној пракси углавном доминирала концепција педагогије егзистенције. „Пошто је у свакој друштвеној заједници, и у прошлости и данас, увек далеко мање било угрожено васпитање човекове егзистенције ..., *у 'трећој педагогији' и данас и убудуће ће морати доминирати и преовладавати педагогија људске есенције*."[3]

На нивоу педагошке теорије васпитања „клатно" се стално премештало између људске есенције и људске егзистенције и у том смислу одувек је постојала нека „трећа педагогија" као „реално могућа критичка свест постојеће васпитне праксе" (Поткоњак, 1996). То значи да је теорија до сада само следила праксу, и то отклоном у супротну страну уколико је уистину била критичка свест, а не апологетика неминовности датог стања.

Дакле, оно што се до сада „дешавало" у педагогији јесте „кретање" унутар саме теорије, која је с мање или више критичке свести успевала да утиче на педагошку праксу која се, ипак, углавном реализује у оквирима педагогије егзистенције, због чега је доживљавамо као статичну. Наравно, ако на педагошку праксу гледамо са историјског аспекта, уочавамо њене динамичне и битне развојне промене. Међутим, те промене су увек само могуће, реалне промене, промене које се тичу људског „може", а не људског „треба".

Отвара се питање да ли се оправданост постојања и перспективе развоја педагогије могу заснивати само на критичком односу према педагошкој пракси. Чак и кад би „трећа педагогија" успела у „подизању педагошке мисли на виши стваралачки, критички, рекао бих и филозофско-теоријски ниво" (Поткоњак, 1996), питање је колико педагогија као наука може суштински да утиче на стање у пракси, односно може ли да претходи пракси, да буде теорија обликовања васпитне праксе, а не теорија која се бави њеним разумевањем.

Међутим, парадоксално, када је реч о педагогији, овакво постављено питање је неоправдано, јер изражава неразумевање дијалектичности васпитања, а тиме и педагогије. Стварни педагошки концепт који се реализује у пракси није, и никада неће бити, резултат домишљања педагога уз ослонац на различита филозофска стајалишта и идеолошка опредељења, већ последица животне и друштвене стварности. Она је та која обликује васпитну праксу и путем ње човека у човека одређеног времена и простора, у човека одређеног „друштвеног карактера" (Фром, 1980), чиме се омеђују домети утемељења личности. Због тога је захтевати да педагошка теорија иде испред педагошке праксе исто што и захтевати да педагошка стварност претходи животној стварности, а педагогија животу.

---

[3] Поткоњак, Н., „Трећа педагогија" – утопија или стварност, у: Аутономија личности и васпитање, Педагошко друштво Србије, Београд, 1996, страна 83.

Суштинско мењање васпитно-образовног процеса човек реализује само у оном степену у којем освешћује своју васпитно-образовну праксу као незаобилазну људску делатност у конкретним друштвено-историјским условима, тј. препознаје **стварну природу** педагошког концепта који се реализује омеђен тим условима. Само на тај начин је могуће смањити злоупотребе васпитања. Заправо, истински смисао и разлог за постојање педагогије јесте у спречавању злоупотребе васпитања.

„Васпитање се, често, претварало у средство манипулисања људима и групама људи. Његова моћ је, можда, тада расла, али је била изгубљена његова суштина и права природа."[4] Стога се смисао и домети педагогије као „треће педагогије" огледају управо у успешности спречавања злоупотребе васпитања, дакле, „зависе од друштвених односа, а посебно од односа појединца и заједнице. Тамо где је васпитање личности запостављено, а то је чешћи случај, она мора да наступа са позиција педагогије есенције, да афирмише 'становиште' детета и човека као особених индивидуа. Она се тада јавља као критичка свест постојећег васпитног процеса. То је полазиште које не решава све дилеме и противречности васпитања и педагогије, али их поставља на прави начин и ствара солидну основу за њихово критичко разматрање и решавање."[5]

При томе треба имати на уму да проблем детерминизма и индетерминизма људског бивствовања није проблем педагогије. Она на свој предмет – васпитање не треба да гледа под углом вечности, већ са аспекта конкретних околности и у друштвеним и у интеракционим односима, као и у њиховом међуодносу. Ипак, место где се филозофија најдоследније реализује јесте васпитање. Због тога, у нашем времену, занемарену везу педагогије и филозофије треба више уважавати.

Питање могућности заснивања „треће педагогије", чији би смисао био спречавање злоупотребе васпитања, јесте питање могућности усклађивања педагошке теорије и праксе на начин који ту злоупотребу спречава.

У досадашњој историји педагогије педагошка теорија и пракса су, осим у спартанском васпитању, биле усклађене само у „социјалистичком васпитању". Педагошка теорија била је апологетика идеологије, те су се теорија и пракса слиле у педагогију егзистенције чији је циљ био изградња праведног друштва схваћеног као асоцијација слободних произвођача. Човек је каљен у калуп од челика и тиме „ослобођен" „идеалистичких брига" о томе шта треба да буде и упућен да се у животном пољу рада доказује и троши у име светле будућности будућих поколења. Лепота педагогије је, међутим, у томе што је кадра да увек изнова понуди педагошко вјерују, чиме нам помаже да из-

---

[4] Поткоњак, Н., XX век: ни век детета, ни век педагогије, Савез педагошких друштава Војводине; Педагошко друштво Републике Српске, Нови Сад - Бања Лука, страна 286.

[5] Поткоњак, Н., „Трећа педагогија" – утопија или стварност, у: *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 1996, страна 83.

градимо и сачувамо визију људске есенције за чије остварење су, осим вере, неопходне још само нада и љубав. Показало се да „организоване друштвене снаге", које по својој унутрашњој логици теже објективитету и стога заступају педагогију егзистенције, потценивши значај субјективне стране људског бивања, против себе покрећу те субјективне, унутрашње снаге.

Испоставило се да без удруживања објективних и субјективних снага човек не може да досегне до своје есенције, а тиме ни до смисла бивствовања. „То грађење и самограђење, развијање и саморазвијање, обликовање и самообликовање личности човека траје целог његовог живота. Ако тога нема, ако то до сржи не прожме целокупно образовање и васпитање, човек неће наћи ни људски смисао ни људску сврху у ономе што зна, што уме, што може, што ствара, што ради. Тешко ће наћи, ако уопште нађе, смисао и сврху свог сопственог постојања и живљења, смисао и сврху припадања људској заједници."[6]

Упркос прокламовања човека за највећу вредност „социјалистичко васпитање" није имало поверења у људске субјективне снаге, па се испоставило да је обична идеолошка мимикрија помоћу које је класна свест требало да замени непоуздану људску свест – људскост. Објективно планирано деловање на масе, њихово дисциплиновање, заменило је изворну мисао да је човек увек више него што јесте, а мање него што може бити.

Показало се, такође, јасно као никада раније, да уз објективне, намерне, планиране, интенционалне утицаје којим се реализује таква „трећа педагогија" постоје и субјективни, нама невидљиви утицаји и, што је још важније, да: „Ти утицаји врло често имају већу снагу и утицај на формирање људске есенције, човекове личности, од оних утицаја који се намерно планирају, контролишу и сл. у друштвеној заједници."[7]

Педагошка теорија и пракса треба да буду усклађене, али у циљу утемељења личности, а то је могуће само ако се обе остварују кроз педагогију есенције. Да би се педагошка пракса могла реализовати кроз педагогију есенције, неопходно је уважавати и субјективне снаге човека, односно субјективитет индивидуе. Због тога што су те снаге унутрашње, невидљиве, имплицитне, доживљавамо их као сакривене, ненамерне, непланске.

Међутим, треба се ослободити наивне заблуде да субјективне снаге нису интенционалне. Човек има своје унутрашње финалитете за којима тежи. Они су фокусирани на утемељење личности. Управо због тога те снаге имају тако јак утицај. Супротно увреженом мишљењу, објективне, друштвене снаге су те које у васпитање уносе скривене утицаје, јер њихова суштина није

---

[6] Поткоњак, Н., *XX век: ни век детета ни век педагогије*. Савез педагошких друштава Војводине; Педагошко друштво Републике Српске, Нови Сад – Бања Лука, 2003. страна 293.

[7] Поткоњак, Н., „Трећа педагогија" – утопија или стварност, у: *Аутономија личности и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 1996, страна 83.

утемељење личности, већ очување постојећих друштвених односа. Оне су, дакле, те које имају интерес да онемогуће утемељење личности.

Док су год објективне снаге могле ефикасно обезбеђивати друштвену репродукцију кроз репресију и интенционалност усмерену на регулисање хијерархије положаја појединаца у друштву (патријархално друштво – економија добара) и уз ослонац на отворени, конкретни ауторитет, васпитање је доживљавано као експлицитно, видљиво и потребно, засновано на **експлицитној педагогији**.

Тек у новије време, у потрошачком друштву – економији услуга, да би обезбедиле очување друштвених односа у новим условима, објективне снаге морају да признају и прихвате субјективитет индивидуе. Тиме су се по први пут стекли услови да се педагошка пракса реализује у оквиру педагогије есенције.

Међутим, унутар објективних, друштвених снага и даље преовладава амбиваленција између потребе за очувањем постојећих друштвених односа и потребе за утемељењем личности. Ту амбиваленцију референтна група – „нова средња класа" (Бернстајн, 1980) покушава да сакрије. Због тога мења начин остваривања друштвене контроле, а отворени, конкретни ауторитет замењује скривеним, нејасним, дифузним ауторитетом. Репресија се психологизира и трансформише, те скоро у потпуности замењује манипулацијом. Од тада васпитање почињемо доживљавати као имплицитно, невидљиво и непотребно, засновано на **имплицитној педагогији**.

Имплицитно васпитање је данас у све већој мери подржано мас-медијима, те је присутније него икада пре. „Можда би се могло чак тврдити да што је нека друштвена заједница упорнија и 'доследнија' у потчињавању и инструментализацији васпитања у односу на постављени циљ, то су и по моћи и по броју све снажнији и бројнији неконтролисани, ненамерни – скривени утицаји на човека.

Сви такви утицаји, а данас, у време веома развијених електронских масмедија, они су још бројнији, разноврснији и снажнији, најчешће се означавају као *садржај имплицитне педагогије*."[8]

Усмереност имплицитне педагогије на личност чини је блиском педагогији есенције, па у нашем времену постоји могућност да „трећа педагогија" и имплицитна педагогија делују удружено и обезбеде по први пут, и у теорији и у пракси, превагу педагогије есенције над педагогијом егзистенције. „`Трећа' и имплицитна педагогија се никад неће подударити у целини. Увек ће постојати 'скривени' чиниоци васпитања.

Битно је, међутим, да те две педагогије нису међусобно супротстављене, да оне делују на истој линији – на развијању људске есенције."[9] Премда

[8] Исто, стране 83–84

[9] Исто, страна 84.

сматрамо да је имплицитна педагогија усмерена на личност („контролу личности" – Бернстајн), отворено је питање да ли је она баш увек у функцији њеног развоја. Овом питању ћемо се вратити, јер га сматрамо суштинским за разумевање промена у васпитању које су у вези с појавом имплицитне педагогије.

РАЗУМЕВАЊЕ ИМПЛИЦИТНЕ ПЕДАГОГИЈЕ КАО ПОСЛЕДИЦЕ ДРУШТВЕНИХ ЧИНИЛАЦА

Да би се разумело како педагогија есенције и имплицитна педагогија делују на истој линији – развијање људске есенције, неопходно је дубље разумевање значења и значаја имплицитне педагогије у нашем времену, у условима потрошачког друштва.

Несумњиво је да при томе треба кренути од схватања Александре Марјановић, чији се радови могу означити као прелогомена у имплицитну педагогију. Као што је приметио Исидор Граорац, Александра Марјановић имплицитну педагогију схвата веома комплексно, као нешто у шта су укључени и друштвени чиниоци, и особине личности, и схватања о васпитању.
„Из наведене анализе Санде Марјановић следи да реконструкција и критика имплицитне педагогије треба да укључе најмање три подручја: друштвене чиниоце, персоналне варијабле и схватање о васпитању."[10] Истини за вољу, Александра Марјановић не употребљава термин имплицитна педагогија, али ток и садржај њених теоријских анализа предшколског васпитања укључују појмове: ново поље одрастања, деконтекстуализација васпитања, сегрегација деце, институционализација васпитања, педагогизација детињства, комплекс флексибилности, који су основ за разумевање промена што воде ка имплицитној педагогији усмереној на личност.

Те промене Александра Марјановић је именовала као прелазак од ауторитарног ка пермисивном васпитању. Оно што је важније од терминологије јесте то што је она уочене промене схватала примарно као последицу друштвених кретања – мењања друштвених односа, а не поједностављено, као последицу промена у интеракционим односима, као што се то данас често чини истицањем значаја истраживања: педагошке климе – институционалног контекста, васпитних ставова и уверења одраслих, особина – „нарави васпитача", преласка са спољашње на унутрашњу мотивацију захваљујући већем уважавању развојних потреба индивидуе у „квалитетној школи", преласка са дисциплиновања на интеракцију у интерактивној и респонсибилној настави итд.

[10] Граорац, И., Васпитање и комуникација, Матица српска, Нови Сад, стр. 103.

„Друштвени процеси који су у наше време изменили **поље одрастања** мале деце и довели до нове васпитне проблематике створили су и изузетне могућности за проширивање граница развоја личности. Они су довели до померања 'природних препрека' које су раније стајале на путу подруштвљавања индивидуе, створила су тзв. „чиста друштва".

Данас постоје далеко веће шансе да се човек оствари као индивидуа, да не остане само на нивоу партикуларитета. Ново поље одрастања, баш услед повећања дистанце између деце и родитеља, дозвољавајући да се у развој уплету и други значајни друштвени чиниоци, засићено је већим бројем чинилаца пресудних за напредак у развоју виших менталних функција." [11]

Под утицајем друштвених чинилаца промене су се, дакле, пре свега десиле у породичном контексту и код деце, а затим у институционалном контексту и у одраслима. Деца су та кроз коју се исказује и реализује потреба за новим типом личности у потрошачком друштву. Она су та која, захваљујући својој отворености за ново, „диктирају" промене у васпитном процесу и „изнуђују" промене у стилу васпитања.

„У новом пољу одрастања, под утицајем друштвених чинилаца, развијала се, током времена све већа посебност деце у свакој активности и у свим психичким доменима, које активности продужавају. Уобличио се особен доживљај света, угао виђења појава, начин комуницирања, нов начин и смисао играња, особен говор, интересовања, учење и резоновање, ново осећање самог себе и доживљавање одраслих. Деца **постају,** током времена, другачије организована на унутрашњем плану, све више један нов квалитет у односу на одрасле."[12]

Отварање новог поља одрастања деца су „платила" дисконтинуитетом и деконтекстуализацијом васпитања и сегрегацијом у маргиналну друштвену групу, што је обједињено у процесу педагогизације детињства. То је био неопходан предуслов да индивидуални идентитет постане важнији од друштвеног идентитета, чиме се однос деце и одраслих мења и бар донекле трансформише у „партнерски однос на општељудским основама" (Марјановић, 1987), истовремено будећи наду у могућност дубљег утемељења личности.

„Мада деконтекстуализација васпитања или сегрегација деце изазивају крупне проблеме одрастања, оне једнако садрже и далеко веће латентне могућности за оптимални развој деце. Нпр., обе појаве о којима је било речи отежавају афективни развој детета, али зато погодују његовом интелектуалном развоју; исто тако, ма колико проблема изазивале у социјализацији деце,

---

[11] Марјановић, А., *Шта је то друштвено васпитање мале деце*? „Предшколско дете" бр. 4, Београд, 1979, стр. 372.

[12] Марјановић, А., *Противречна питања јавног васпитања предшколске деце,* Предшколско дете бр. 1–4, Београд, 1987, стр. 23.

у деконтекстуализацији васпитања и сегрегацији деце крију се велике шансе за развој самосвојних личности.” [13]

Узроке отварања „новог поља одрастања” мале деце А. Марјановић види у променама које су кренуле од породице, а изазване су сложеним продукционим и друштвеним процесима карактеристичним за развој индустријско-технолошких друштава и појаву глобалног, потрошачког друштва.

За разлику од неких других мислилаца који такође анализирају те процесе (Рисман, Фром, Маркузе, Џекоби, Лаш, Сенет, Бернстајн, Чомски (Chomsky), Бодријар (Baudrillard)), њу првенствено интересује како та кретања утичу на васпитање. При томе критикује и институционализам који институционално васпитање индукује и тенденцију ка инструментализацији индивидуалности путем пренаглашавања субјективитета индивидуе, јер је уочила да је и поред несумњиво присутних промена у односу одрасли – дете, које је разумела и именовала као прелазак са ауторитарног на permисивно васпитање, и даље постоји неравноправност у том односу.

„Неравноправност као квалитет односа између одраслих и деце продире у васпитање и даје му основни тон. Чињеница да основни тон може варирати, у складу са сложеним спољашњим чиниоцима, па се испољити, било као **ауторитарно или permисивно** васпитање, не укида саму неравноправност као основни квалитет односа између деце и одраслих.” [14]

Дете се као људско биће може формирати само у оквирима друштвене заједнице (културе), али ти исти оквири значе ограничење за појединца, јер су усмерени ка конзервирању успостављених облика живљења и тиме очувању друштвених односа у оном облику који је наслеђен. Због тога је васпитање у сваком друштву мање или више инструментализовано. Уместо да је усмерено ка утемељењу личности, као главни циљ поставља му се конзервација датог стања.

У потрошачком друштву је дошло до битних промена у начину организације друштвеног живота, чија реализација захтева другачији – флексибилнији тип личности и измене у природи и улози ауторитета у друштву.

Фром у књизи *Бекство од слободе* тврди да је дифузни, анонимни ауторитет у савременом свету мање погодан за развијање аутентичности и стицање аутономије од отвореног ауторитета какав је он био у претходним временима. „Наш привредни систем подешен је да производи људе какви одговарају његовим потребама; људе који глатко сарађују, људе који желе да троше све више и више, људе чији су укуси стандардизовани, људе на које

---

[13] Марјановић, А., Дете – партнер у свету одраслих, „Предшколско дете”, бр. 1–4, Београд, 1987, стр. 172.

[14] Марјановић, А., *Противречна питања јавног васпитања предшколске деце*, „Предшколско дете” бр. 1–4, Београд, 1987, стр. 25.

може лако да се утиче, људе чије потребе могу да се предвиде, људе чијим потребама може да се манипулише".[15]

Насупрот томе, Рисман, и поред тога што је свестан да је модерно друштво велики број људи отерало у аномију, а још већи у „сладуњаву конформност", верује да је, ипак, овим променама отворена могућност за квалитетно већу аутономију, те да ће бољим разумевањем друштвених процеса и развојем производних снага простор за аутономију бити проширен. „Сваког ко се противи манипулацији људима у модерној индустрији морамо да упитамо да ли више воли да се вратимо на брутализацију људи, као у ранијим годинама индустријске револуције. По том обрасцу вредности убеђивања, па чак и манипулативно убеђивање, треба претпоставити сили." [16]

Сва друштвена превирања регулишу своје узајамне притиске кроз васпитање. Имајући то у виду, Александра Марјановић својим разумевањем дешавања као да мири супротстављене ставове Фрома и Рисмана. „Васпитање је у великој мери манипулација креативним потенцијалом. Ауторитарно васпитање је један начин манипулисања стваралачком енергијом у човеку, а пермисивно васпитање је само други стил манипулисања креативним потенцијалом. Стил манипулисања зависи од тога какав је тип личности потребан одређеном друштву, одређеној култури. ... Зато се стваралачки потенцијал у потрошачком друштву манипулише пермисивним васпитањем у којем нема ауторитета само привидно, тј. нема га онаквог као раније. Дете је привидно стављено у први план, сад дете манипулише родитељима. [17]

Премда је уочила негативне аспекте промена које се одвијају у васпитању – надолазеће пренаглашавање субјективитета кроз општеприхваћено истицање значаја индивидуалног идентитета и занемаривање друштвеног идентитета, опасност од злоупотребе стваралачких потенцијала човека на нови начин – пермисивним васпитањем помоћу дифузног, имплицитног ауторитета који омогућује перфиднију манипулацију која тежи конформирању већем него икада пре – није уочила да те исте промене у себи носе властите, нове путеве превазилажења својих негативних последица. Њен лек за нову ситуацију био је исти као и за раније стање – развијање свести о васпитању као саставном делу продукције, равноправност производње и васпитања. „Данас се веома много наглашава да је васпитање, односно образовање, саставни део продукције. Али овакав исказ није ништа више од пароле ако се битно не измени однос између производње и васпитања у корист њихове равноправности. Једино под условом да је васпитање деце исто толико значајно као производња материјалних добара може да се оствари аутентично

---

[15] Група аутора, *Самерхил за и против* (Фром), Просвета, Београд, 1982, стр. 168.

[16] Рисман, Д., Усамљена гомила, Београд, Нолит, 1965, стр. 218–219.

[17] Марјановић, А., *Како препознати и оплеменити стваралачку активност предшколског детета,* „Предшколско дете" бр. 1–4, Београд, 1987, стр. 142–143.

друштвено васпитање мале деце."[18] Међутим, у пракси се с васпитањем дешавало нешто сасвим друго. Пошто је оно намењено економски и социјално маргиналној друштвеној групи – деци и младима – која ништа не производи и све је удаљенија од производње, васпитање ни уз најбољу вољу није могло бити схваћено као део продукције. Ка поимању васпитања и образовања као суштинске делатности у информатичком друштву пракса иде заобилазним путем.

Дете је све мање значајно као произвођач, али је све значајније као потрошач. У потрошачком друштву – економији услуга – преовлађујуће (актуелно) бивање је бивање човека као потрошача. Човек постаје потрошач чином рођења. Никада у историји човечанства човек није брже постајао оно чиме се бави, оно што га чини актуелним. Бити потрошач је егзистенцијална суштина човека у потрошачком друштву.

То значи да је и даље остало отворено питање како доспети до есенцијалне суштине човека – до утемељења личности. Човек потрошач је, као и човек произвођач, одсечен од тоталитета својих могућности, те се још више удаљио од своје родне суштине – креативног, стваралачког рада. Улога потрошача га чини актуелном **персоном**, али не и аутономном, аутентичном **личношћу**.

Међутим, парадоксално, такво бивање човека, истовремено, удаљава и приближава његовој есенцији – хипостазирању личности. Опасност од отуђења је већа него икада пре, али су и могућности за досезање аутономности и аутентичности веће него пре. Као што је Александра Марјановић уочила, шта ће превагнути зависи од начина употребе комплекса флексибилности, односно од стила васпитања који ће доминирати.

Дисциплина и дисциплиновање као средство и циљ васпитања све више су ствар прошлости – ауторитарног васпитања. Ако при пермисивном васпитању као начин васпитања превлада манипулативност, имаћемо актуелне особе – персоне – флексибилне и склоне конформирању; а ако узајамну манипулацију деце и одраслих потисне истинско партнерство креативних особа суодговорних за реализацију васпитног процеса, као најважније делатности у информатичком друштву, личност ће бити могуће утемељити дубље него икада пре.

Дакле, није проблем у томе да ли се васпитање ослања на дисциплиновање или на интеракцију, тј. на брутализацију или на манипулацију, већ у томе што у оба случаја васпитање, а с њим и педагогија, **служи** репродукцији и конзервацији постојећих друштвених односа. Док је год основна функција васпитања очување датих друштвених односа, развој личности као општед-

[18] Марјановић, А., (1979). *Шта је то друштвено васпитање мале деце*? „Предшколско дете", бр. 4, Београд,стр. 373.

руштвени и индивидуални интерес биће маргинализован у циљу обезбеђивања **друштвене доминантности** повлашћених слојева и појединаца.

Суштина присутних друштвених промена јесте да досадашњи „живот у функцији продукције" уместо „продукције у функцији хуманизације живота" у све већој мери замењује живот у функцији потрошње уместо потрошње у функцији хуманизације живота. Људске потребе, уместо да буду мера нарастања људскости, постају мера отуђености. Дословно, људи не троше да би живели, већ живе да би трошили. Ту престаје и помисао на духовност.

РАЗУМЕВАЊЕ ИМПЛИЦИТНЕ ПЕДАГОГИЈЕ КАО ПОСЛЕДИЦЕ СИТУАЦИОНИХ ЛИЧНОСНИХ ЧИНИЛАЦА

Имплицитна педагогија се чешће разумева као последица ситуационих и личносних чинилаца (особина, ставова, веровања, вредности индивидуе). Због тога је у педагошкој литератури присутна тенденција да се говори о скривеном васпитању, програму, скривеним ставовима, вредностима, скривеној филозофији без јасног разлучивања шта је, и зашто, уистину сакривено. Истовремено, о васпитању се све више размишља и говори са аспекта васпитања као процеса, а све мање са аспекта продуката васпитања. У поређењу са схватањима Александре Марјановић такав приступ поимању имплицитне педагогије боље је педагошки фокусиран, али због тога није и научно заснованији.

Пратећи кретања у предшколској педагогији, Мирјана Пешић имплицитну педагогију, у складу с реченим, дефинише на следећи начин: „Под термином 'имплицитна педагогија васпитача или сарадника' подразумевали смо личне, приватне теорије васпитања, односно један лично прихваћен и изграђен систем вредности, затим знања и веровања о природи и развоју малог детета и на основу тога изведен скуп циљева васпитања и уверења о могућим и адекватним начинима постизања тих циљева."[19]

Премда друштвене улоге, па и улогу васпитачице, сматра друштвено дефинисаним, Мирјана Пешић ипак, под утицајем општих тенденција, понашање васпитачице одређује пре свега као последицу ситуационих чинилаца и њених индивидуалних особина. „Конкретни свакодневни поступци и понашање васпитачице, њен тренутни однос према групи са којом ради или према поједином детету, условљени су низом фактора, како оних ситуационих који непосредно делују у датом тренутку (физички услови, опште стање и расположење васпитачице и понашање деце), тако оних релативно трајних, као што је личност васпитача и њена сопствена, лична 'теорија васпитања' –

[19] Пешић, М., *Вредновање предшколских васпитних програма*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1987, стр. 36.

односно тиме како она види своју улогу у односу на децу и паралелно с тиме улогу детета, односно деце."[20]

До таквих тенденција долази јер при имплицитној педагогији контрола понашања, па и дефинисање улога, бар привидно, није више ствар друштвених, већ интеракционих односа. У нашем времену на нивоу интеракционих односа цени се понашање које олакшава узајамну манипулацију: толерантност, прихватање, флексибилност, благост, ненаметљивост, спонтаност, кооперативност, тимски рад, популарност, јавност, испољавање осећања, тражење одобравања од 'значајног другог', комуникативност, док се у позадини, на нивоу друштвених односа, и даље води прикривена борба сваког са сваким. Та борба је оно што се покушава сакрити пермисивношћу, то је скривена основа леденог брега из које се уздиже онај део имплицитног у васпитању који педагози уочавају и покушавају објаснити као последицу промена у интеракционим односима.

Јасмина Шефер имплицитну педагогију разуме првенствено као нешто што проистиче из личности васпитача. „Може се рећи да се имплицитна педагогија препознаје негде у факторима личности пошто се поистовећује са приватним (имплицитним) ставовима."[21] Ако се извор и узрок појављивања имплицитне педагогије траже у личности и ставовима васпитача, онда је логично да се проблеми васпитања и васпитљивости поједностављено смештају и откривају у раскораку између званичног програма установе и скривеног програма који у себи носи васпитач.

„Стриктно следити програм увек значи бити крут, наметљив и неприлагођен, а нарочито кад се лично не слажемо с програмском оријентацијом већ имамо другачије погледе на васпитање. У том случају изостаје аутентичан однос са дететом и програмским захтевом."[22]

Међутим, отворено је питање шта је то аутентичан однос са дететом и програмом, поготово ако знамо да се развој предшколског детета првенствено одвија по његовом властитом програму (Виготски). Проблем усклађивања развојних потреба детета и педагошких програма досад је „ефикасно" разрешаван дисциплиновањем. Школа се потврдила као место у коме је креативност „успешно" замењена конформизмом.

Потешкоће су се појавиле онда када се дете, подржано променама у породичном контексту (атомизација породице, мали број деце, централно место детета), почело у већој мери понашати као субјект, те и у васпитном процесу, који се одвија у условима институционалног контекста, захтевати положај субјекта. Субјекатски положај учесника у неком процесу подразумева интеракцију, а не дисциплиновање. Уочено смањивање ефикасности

---

[20] Пешић, М., (1982). *Активности и улоге деце и васпитача*. „Предшколско дете," бр. 3. Београд, стр. 205.

[21] Шефер, Ј., *Личност васпитача*, „Предшколско дете" бр. 3, Београд, стр. 222.

[22] Исто, стр. 218.

дисциплиновања у новим околностима педагозима је било лакше објаснити дилемама васпитача у погледу квалитета програма васпитања него променама код детета.

Недељко Трнавац је уочио да се појам дисциплина у нашем времену губи, односно трансформише у целину васпитног процеса, што објашњава преласком од досадашње *педагогије вођења на педагогију еманципације*, за коју очекује да проблеме понашања ученика разрешава у оквирима наставног процеса кроз интерперсоналне односе актера, наставника и ученика.
„Дисциплина се све више јавља као једна од педагошких појава која се постепено топи, дезинтегрише и трансформише у целину васпитног процеса,... који све више тежи својој 'правној дерегулацији', у смислу напуштања нормативности и спољашње уређености. 'Отварањем школе' и 'педагогизацијом човекове околине' васпитање се 'разлива' и враћа у свој природни амбијент из којег је извучено, издвојено и отуђено, процесом институционализације и етатизације."[23]

Несумњиво, овде се ради о релевантном увиду, једном од могућих виђења савремених промена у васпитању. Заједнички именитељ тих виђења: педагогије еманципације, квалитетне школе, школе живота, интерактивне наставе, респонсибилне наставе, педагогије учења јесте покушај да се нађе мост између садржајне стране наставе и афективне или вољне стране личности ученика. Укупност тих промена означава се као кретање ка *отвореном васпитању* у *отвореном, цивилном друштву*. За разлику од *друштвеног васпитања*, под којим се подразумевала педагогизација човекове околине као последица класно освешћених и планираних друштвених промена које предводе „свесне, организоване, авангардне снаге", сада се помаци у педагогизацији човекове околине очекују кроз *отворено васпитање*: 1. изградњу еколошки одрживог контекста (Бронфенбренер) за развијање квалитетних међуљудских (интеракционих) односа путем „еманципације и самореализације уз помоћ старијих и добронамерних;"[24] и 2. друштвени инжењеринг (корак по корак инжењеринг) којим се обезбеђује владавина институција које контролише разум (Попер, 1998).

Међутим, ове разлике у разумевању путева педагогизације човекове околине нису плод само различитих идеолошких приступа. Наша теза је да је дошло до битних промена и у друштвеним и у интеракционим односима, а нарочито у њиховом узајамном односу, што је довело до суштинског мењања педагошког концепта. Педагогизација детињства која се досад реализовала уместо прокламоване педагогизације човекове околине у информатичкој, учећој цивилизацији неће бити довољан оквир за обезбеђивање функциони-

---

[23] Трнавац, Н., „Дисциплина ученика између педагогије вођења и педагогије еманципације", у: *Аутономија личности и васпитање*), Педагошко друштво Србије, Београд, 1996, стр. 191.
[24] Исто, стр.190.

сања „система друштвених норми који „колективно организованим самоодржањем (Хабермас (*Habermas)*, 1980), уместо инстинктима, осигурава опстанак врсте.

Парадоксално је да есенцијална идеја да је човек највећа вредност није та која је довела до повећања могућности за превладавање педагогије есенције над педагогијом егзистенције, већ нарастање еколошке свести о егзистенцијалној чињеници да је човек највреднији ресурс.

Међутим, треба нагласити да веће домете слободе треба схватити само у смислу већих могућности за разотуђење и развој човека, али да то не значи нужно већу извесност позитивног збивања. Реализација слободе као могућности осим од друштвених услова зависи и од активитета сваког појединца, те је питање слободе истовремено и питање утемељења личности.

Несумњиво је, ипак, да захваљујући наведеним променама наставник није више једини субјект наставног процеса. Он више није преносилац знања, већ онај који обезбеђује информације и подржава групне процесе њихове обраде у разреду. Тиме се он више не поставља изван и изнад разреда, већ унутар њега, с тим да треба да избори позицију вође разреда уколико жели да одређује групне циљеве и евалуира постигнућа у односу на критеријско-референтни систем који он заступа.

Захваљујући активном учешћу у комуникацији ученици су у све већој мери суодговорни за реализацију васпитно-образовног процеса. Дакле, имамо ситуацију у којој су и наставници и ученици субјекти интеракције. Позитивна страна те ситуације јесте покретање унутрашње мотивације ученика, али она доноси и могућност за борбу око доминације у групи, из које наставник не мора нужно изаћи као победник.

На плану међуљудских односа то се најочигледније манифестује у промени традиционалног језика дисциплиновања у језик интеракције од којег се очекује да буде нови језик међусубјекатске комуникације. „Наставници говоре о постепеном смањењу употребе израза као што су: ’контрола’, ’дириговање’, ’казнити’, ’претити’, ’постављање ограничења’, ’завођење реда’, ’приморавање’, ’наметање воље’, ’бити непопустљив’, ’прекоревати’, ’изгрдити’, ’награђивати’, ’захтевати’, итд... Чак се и реч ’дисциплина’ мање користи. Уместо ових термина наставници почињу да користе нови речник – решавање проблема, разрешење конфликта, утицање, суочавање, сарадња, кооперација, заједничко доношење одлука, остваривање договора са ученицима, заједничко договарање, преговарање, поштовање потреба, анализа ситуације.”[25]

Покушавајући да одреди изворе („домене”) имплицитне педагогије, Исидор Граорац поистовећује ирационално и имплицитно. Тако главне изворе имплицитне педагогије, анализирајући ставове више аутора, налази: у

[25] Гордон, Т., *Како бити успешан наставник*, Креативни центар, Београд, 1998, стр. 11.

ирационалности која произлази из принуде на такав разум који „тера" човека да се развија; у колективно-несвесном; у свесним, подсвесним и потпуно извансвесним правилима понашања.

Осим ових ирационалних извора, сматра да њен извор може бити и случај као и „домен тајне" – оваплоћене у мајсторству васпитача „да омогући детету слободу, да се одгаја у слободи", а да при томе „дете поступа самостално управо како он жели."[26]

Тек када се ослободио ирационалног и обратио пажњу на „домен међуљудског општења", Исидор Граорац је успео да проблему имплицитног у васпитању приступи као педагошком проблему. У том смислу круцијално је његово запажање имплицитности следеће „педагошке логике": „Идеал педагогије је васпитаник који самостално чини оно што други хоће" (Браунмил); да дете „треба да чини само оно што хоће, али оно сме хтети само оно што се подудара с твојом вољом..." (Русо); да предшколско дете „ради оно што жели, али оно жели оно што жели његов руководилац" (Виготски). Из такве логике он изводи закључак да је васпитање могуће једино као манипулација, а од тог закључка је корак до идеје о крају васпитања, тј. његовом укидању, које као решење нуди К. Ручки.

„Према антипедагошком тумачењу манипулација децом произлази из саме *структуре* васпитања као културно-историјског (цивилизацијског) процеса, нарочито од краја XVII века, од када се оно институционализује и постаје делатност усмерена на обликовање деце, а није саставни део њиховог живљења са одраслима."[27]

Упркос категоричности ове тврдње, ипак из ње не можемо извести јасан, једнозначан закључак о природи васпитања, тачније, могућа су три закључка: 1. васпитање није никада постојало – постојала је само манипулација; 2. васпитање је нестало институционализацијом васпитања – замењено је манипулацијом; 3. васпитање и манипулација коегзистирају и непрекидно се преплићу током људске историје.

„Радикали" попут антипедагога не трпе могућност опстајања противречности, јер она има ускраћује задовољство радикалног разрешења. Они размишљају редукцијски и не могу да појме да су и саме противречности експликативне. Због тога само трећи одговор, који задржава противречност, за њих није валидан.

Међутим, управо такав одговор даје нам за право да поставимо суштинско питање: „Како засновати критеријуме за разликовање васпитања и манипулације."[28] У супротном, ако је све манипулација, ако васпитање није никада постојало или ако не постоји данас, како ћемо га онда укинути?

---

[26] Граорац, И., *Васпитање и комуникација*, Матица српска, Нови Сад, 1995, стр. 90.
[27] Исто, стр. 171.
[28] Исто, стр. 176.

Страх од свеопште манипулације, присутан у нашем времену, поуздан је индикатор степена отуђености, а идеја да због тога треба укинути васпитање, а не манипулацију, израз је дешпаратерства, сем ако и сама није облик манипулације.

При томе се заборавља да је пут до пакла често поплочан добрим намерама, али и да лоше намере немају увек лоше исходе – Quae nocent, seape docent (Што шкоди, често учи). Хипостазирање личности је дијалектички процес при којем човек увек изнова постаје оно што јесте. Због тога и помагање и одмагање можемо ставити под наводнике, јер никада са сигурношћу не можемо знати шта чему води, па је стога критерије разликовања васпитања и манипулације тешко одредити. Питање критерија њиховог разликовања је питање начина вредновања укупног (друштвеног и интеракционог) људског односења.

Премда је наша слика о свету подложна разноврсним искривљењима, под утицајем тих истих односа, ипак, можемо разликовати васпитање и манипулацију, и то у оној мери у којој смо кадри препознати и респектовати личност другога, а тиме погледати и у себе и освестити своју личност. Као јединице мере за такво вредновање могу нам послужити само ниво креативности у друштву и љубави у међуљудским односима.

Несумњиво је да је понашање васпитача, учитеља у васпитном процесу у великој мери условљено ситуационим чиниоцима као и особинама личности, укључујући и вредносне ставове. Сваки појединац у интеракционе односе уноси специфичан и истовремено разнолик дијапазон понашања, који можемо операционално дефинисати као понашање на димензији нетолерантност – толерантност.

Доминантност у интеракцији појединац може остварити и кроз нетолерантност и кроз толерантност. Своју **интеракциону доминантност** можемо остварити ненамерно-несвесно или намерно – свесно. Ненамерна интеракциона доминантност је спонтана, природна, али и култивисана, и због тога у педагошком смислу неугрожавајућа. У психолошком смислу она може бити и пожељна јер олакшава функционисање групе каналишући ток интеракције.

Ненамерна интеракциона доминантност није срачуната на остваривање већих права, већ супротно, често значи само прихватање веће одговорности, пружање заштите и примера моралног дигнитета (чојства). Да ли је интеракциона доминантност ненамерна или намерна можемо оценити на основу тога да ли су интереси и интересовања увек исте особе (одраслог) у средишту динамике интеракционог односа. Суштину ненамерне интеракционе доминантности на релацији дете – одрасли Марија Монтесори је једноставно, а прелепо, изрекла кроз молбу детета одраслом: „Помози ми да ово **само урадим**".

Институционализација васпитања и учења наметнула је, под изговором неопходности интенционалности васпитања, намерну интеракциону доми-

нантност чији је смисао, мање или више скривена, рекапитулација друштвене доминантности. Тако је током времена васпитање све мање било живо васпитање – „васпитање за живот путем живота" (Бранковић, 1999) и спонтано учење у животном контексту, а све раније и више интенционално васпитање и намерно учење у институционалном контексту. Несумњиво је да је то придонело акцелерацији когнитивног развоја деце, али је тиме васпитање од сусрета личности у животном контексту постало издвојена „делатност од посебног друштвеног интереса".

Намерна интеракциона доминантност се може реализовати отворено – експлицитно или скривено – имплицитно. Отворена тежња ка интеракционој доминантности испољава се кроз коерцитивност – принудност, која се реализује ослонцем на пунитивност или на компетентност, а најчешће на њихову комбинацију – дисциплиновање.

Скривена тежња ка интерактивној доминантности испољава се кроз пермисивност – допуштеност, која се реализује кроз суодговорност учесника у васпитном процесу – интерактивност. „Пермисивност – допуштеност; димензија у регулисању понашања супротна коерцитивности, а састоји се у очекивању поступака који су, додуше, одређени смислом ситуације, али субјекту је дозвољено да варира (а да то не изазива репресивну реакцију околине) своје поступке и њихово извођење сходно својим финалитетима и сходно необавезним али испробаним и провереним стандардима који важе за ту ситуацију..."[29]

Поставља се питање зашто у нашем времену, времену потрошачког – пермисивног друштва, нараста тенденција да се тежња ка интеракционој доминантности све више сакрива, односно остварује кроз пермисивност, због чега се о васпитању све чешће говори као о нечему што је превасходно имплицитно.

Под утицајем развоја производних снага и производних односа, који је довео до усложњавања процеса производње – нарастањем „технички напредујућих система" (Хабермас, 1980), дошло је до раздвајања друштвених и интеракционих односа. При томе су интеракциони односи, у условима пренаглашавања субјективитета индивидуе, истицања значаја индивидуалног на уштрб друштвеног идентитета, постали привидно важнији од друштвених односа.

Отворени захтев за конформирање с фетишизираним идеалима и одлагањем задовољења потребе, остваривaн кањењем карактера стегом или свесном дисциплином, замењен је сакривеним захтевом за конформирање с фетишизираним потребама, чија је реализација пожељна и подстицана лажним представљањем као истинском људском потребом, остваривaним

[29] Босанац, М., Мандић, О., Петковић, С., *Riječnik sociologije i socijalne psihologije*, Информатор, Загреб, 1977, стр. 439.

обликовањем „пластичних" индивидуа способних да учествују у борби за једнакост у доминацији.

Да би субјективитет индивидуе био израз истинске самосвести, а не калења или обликовања по неком унапред датом калупу, особа треба да хипостазира у личност. За то није довољно да се интеракциони однос одвија као целовито спознајно-емотивно-вољно одношење. Додатни услов развијања самосвести као тоталитета могућности јесте да интеракција субјеката не губи везу с практичном делатношћу – с материјалном производњом живота. **Изгубивши везу с практичном делатношћу интеракција престаје бити конститутивна за развој самосвести**.

У тим околностима индивидуа се представља као активни субјект интеракције, али је то у суштини лажни субјективитет. Као што нема истинске комуникације ако интеракција тече на релацији субјект – објект, тако је не може бити ни у субјект – субјект интеракцији, јер се при истицању значаја потрошње нужно извитоперује у објект – објект интеракцију, тј. потрошач насупрот потрошача нужно стоји као роба насупрот роби.

Само она интеракција у којој су оба члана способна да истовремено буду субјект и објект интеракције јесте уистину ослобађајућа и развијајућа, јер се таква интеракција заснива на укључености у стварни живот. То је ситуација у којој смо кроз стварни, делатни живот спремни да учимо другога, учећи од њега.

Да би била могућа, учење мора постати делатност од суштинске важности, као што је то било контекстно, спонтано учење на почецима филогенезе; а какво је и даље сачувано у контексту игре на предшколском узрасту.

Информатичка, учећа цивилизација, на једној вишој разини, требала би да врати изгубљени смисао учењу као делатности која је услов опстанка. Наравно, то не значи враћање назад на ниво акционог и представног – синкретичког мишљења, већ даље напредовање од појмовног – каузалног мишљења ка дијалектичком мишљењу захваљујући обједињавању симбола и делатности у виртуелном простору који нуди технологија информатичког друштва.

РАЗУМЕВАЊЕ ИМПЛИЦИТНЕ ПЕДАГОГИЈЕ КАО ПОСЛЕДИЦЕ ПРОМЕНА И У ДРУШТВЕНИМ И У ИНТЕРАКЦИОНИМ ОДНОСИМА

Имплицитно васпитање и имплицитна педагогија су се појавиле у породичном васпитању и одатле проширили, па у нашем времену захватиле све нивое институционалног васпитања и образовања. У пракси се тај продор испољавао као тежња ка дидактици оријентисаној на ученика, отворени курикулум, отворено васпитање.

Међутим, како истиче Грозданка Гојков, у последње време покренута је „дискусија о мери индивидуалног деловања на рачун друштвености у дидактици", тј. уочава се да „постоји опасност да индивидуализам постане доминантна карактеристика нашег времена јер прети озбиљна опасност да његово захуктало продуцирање угрози друштвени карактер људског бића."[30]

Базил Бернстајн је антиципирао такав ток развоја имплицитне педагогије, чији је носилац, по његовом мишљењу, „нова средња класа", нова елита у чијој се природи крије потреба за новим искораком у вези са старом противречношћу: амбиваленцијом између жеље за утемељењем личности и жеље за истовременим очувањем класних привилегија и хијерархије.

„Нова средња класа, као и заговорници имплицитне педагогије, ухваћени су у противречности, јер су њихове теорије у раскораку са њиховим објективним класним односом. Дубоко укорењена амбиваленција прави је амбијент ове групе. С једне стране они заступају разноликост наспрам ограничености, експресију наспрам репресије, однос међу особама, наспрам односа међу положајима; на другој страни постоји свирепа окорелост поделе рада и сужених путева ка позицијама моћи и престижа."[31]

При анализи појаве имплицитне педагогије Бернстајн је узроке њеног настајања тражио и у друштвеним и у интеракционим односима. Истражујући процес социјализације и едукатибилности (васпитљивости) утврдио је начин на који се, на нивоу интеракционих односа, помоћу отвореног (разрађеног) и затвореног (ограниченог) комуникацијског кода (језика као средства комуникације), обезбеђује утицај и тиме репродукција друштвене структуре. Репродукција друштвене структуре врши се, дакле, лингвистичким кодовима као основним за преношење културе и супкултуре. Ограничени код путем образовања прелази у разрађени код, чиме се с наглашавања друштвеног идентитета прелази на истицање индивидуалног идентитета. „… Промена кода изазвана образовањем, а исказана преласком са ограниченог кода – „предметни" образац на разрађени код – „лични" образац подразумева прелазак са ауторитета и поштовања на идентитет, са организационог концепта који чини питање личног идентитета ирелевантним за организациони концепт који тај појам поставља у средиште личности."[32]

Друштвену структуру и друштвене односе Базил Бернстајн је анализирао кроз облике реализације друштвене контроле. Он разликује три облика друштвене контроле: 1. императивни, 2. подстицаје положаја, и 3. подстицаје личности. Премда се они узајамно преплићу, Бернстајн на основу њих разликује „породице положаја" и „породице личности". Интересантно је да се ови

---

[30] Гојков, Г. Прилози постмодерној дидактици, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2002, стр. 29.

[31] Бернстајн, Б., *Класе и педагогије: експлицитне и имплицитне*, „Предшколско дете", 1980/3-4, стр. 220.

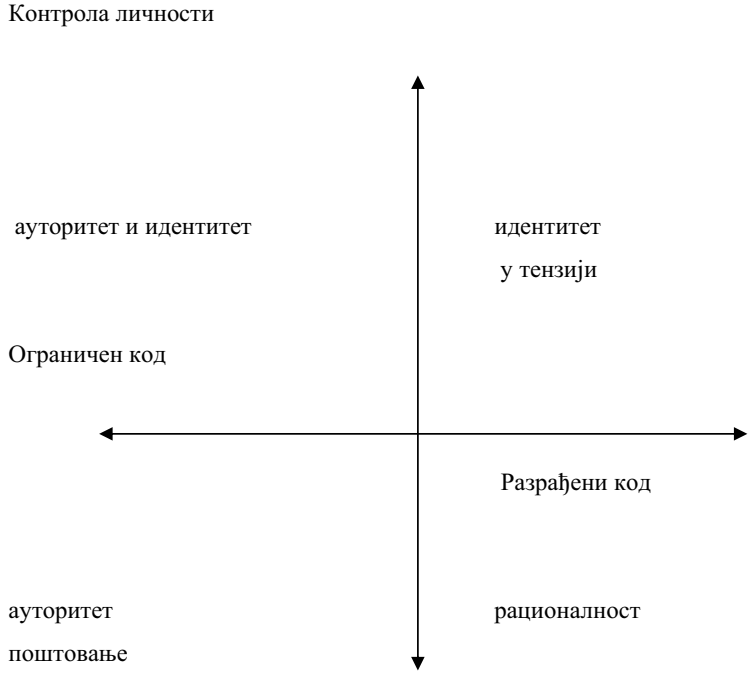
[32] Бернстајн, Б,, *Језик и друштвене класе*, БИГЗ, Београд, 1979, стр. 117.

облици контроле подударају с типовима друштвеног карактера на које указује Рисман: 1. традицијом усмереног човека; 2. изнутра усмереног човека и 3. другим људима усмереног човека.

Императивни облик друштвене контроле традицијом усмереног човека преношен је искључиво ограниченим кодом с циљем да се подучавањем усвоје и учврсте хијерархијски односи. Подстицаји положаја и подстицаји личности преносе се и ограниченим и разрађеним кодом, али је у првом случају циљ друштвене контроле да се подучавањем усвоје обавезне улоге и њихова диференцијација, а у другом случају да се подстичу односи међу индивидуама и способност за увид у унутрашња стања других. Због тога се у оквиру контроле положаја и ограничени и разрађени код преносе кроз њихов предметни образац, дакле, објекатски однос (експлицитна педагогија), а у оквиру контроле личности кроз лични образац, дакле, субјекатски однос (имплицитна педагогија). На основу овога Базил Бернстајн одређује четири „организациона концепта", које можемо разумети као одговарајуће стилове васпитања:

1. контрола положаја – ограничени код („предметни" образац);
2. контрола положаја – разрађени код („предметни" образац);
3. контрола личности – ограничени код („лични" образац);
4. контрола личности – разрађени код („лични" образац).

Наведене „организационе концепте" можемо приказати помоћу координатног система.



Контрола положаја

У оквиру поља координатног система „организациони концепти", тј. стилови васпитања формирају се око појмова који чине њихову срж:

I поље: ауторитет и поштовање,

II поље: рационалност,

III поље: неразрешене тензије између ауторитета и идентитета,

IV поље: идентитет.

Ови „организациони концепти" указују на путеве преласка од експлицитне на имплицитну педагогију. На основу увида у њихова исходишта можемо рећи да је њихова динамика одређена кроз два истовремена, међусобно повезана процеса. У хоризонталној – интеракционој равни – одвија се процес прелажења са ограниченог кода – предметног обрасца на разрађени код предметног обрасца у оквиру експлицитне педагогије и са ограниченог кода – личног обрасца на разрађени код – личног обрасца у оквиру имплицитне педагогије.

На друштвеном плану, у вертикалној равни, истовремено се одвија процес мењања начина друштвене контроле од контроле положаја ка контроли личности. Кретања у хоризонталној равни од ограниченог ка разрађеном коду могу се разумети као мењање квалитета интеракционих односа под утицајем деловања различитих стилова васпитања унутар истог интеракционог нивоа – од ауторитарног (ауторитет и поштовање) ка демократском стилу васпитања (рационалност) у предметном контексту, а од манипулативног (ауторитет и идентитет у тензији) ка конгруентном стилу васпитања (идентитет) у личном контексту. Вертикално кретање указује како мењање друштвених односа кроз мењање начина друштвене контроле омогућује обликовање квалитетно нових стилова васпитања са битно другачијим организационим концептом, тј. прелазак с концепта експлицитне на концепт имплицитне педагогије (од ауторитарног ка манипулативном и од демократског ка конгруентном стилу васпитања).

Ово нам објашњава како се од ауторитарног стила васпитања (контрола положаја, ограничени код предметног обрасца), који је преовладавао у једном времену заснивајући се на ауторитету, поштовању и послушности, стиже до конгруентног стила васпитања (контрола личности, разрађени код личног обрасца) заснованог на прихватању особе онакве каква она јесте.

Овим се, такође, објашњава зашто се у нашем времену у институционалном васпитању и образовању, уместо ограниченог и разрађеног кода предметног обрасца заснованог на контроли положаја, све више користи ограничени и разрађени код личног обрасца заснован на контроли личности. „Први важан узрок преласка са ограниченог на разрађени код јесте пораст сложености поделе рада која мења и природу професионалних улога и њихове лингвистичке основе.

Сасвим је могуће да су два обрасца разрађеног кода у вези са економским променама, тако да прелаз са економије добара на економију услуга

фаворизује развој личног обрасца разрађеног кода. … Плуралистичка друштва вероватно доводе до снажног усмеравања ка личном обрасцу разрађеног кода, док се у монолитним друштвима, вероватно, појачава оријентација ка предметном обрасцу. При томе би требало имати на уму и чињеницу да и особе могу бити третиране као предмети."[33]

Теоријска разматрања преласка са експлицитне на имплицитну педагогију Базила Бернстајна, за разлику од других аутора, успевају да обухвате промене и интеракционих и друштвених односа. Међутим, иако је поставио основне организационе концепте уклапања у културу, није увидео да ту није реч само о другачијем прилагођавању култури већ и о новим могућностима за стваралачку трансформацију културе кроз освајање новог простора за употребу комплекса флексибилности на креативан начин.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Педагози подстакнути пренаглашавањем важности субјективитета упорно покушавају да лако уочљиву разлику између ауторитативног и пермисивног васпитања увек изнова тумаче путем, здравом разуму ближе, интеракционих односа. Анализирају последице само интеракционе доминантности, дакле, оне доминантности која произлази из особина личности васпитача, учитеља и њихових ставова према деци и васпитању. Такве утицаје означавају као имплицитне, тј. као имплицитну педагогију васпитача, учитеља. Полазећи од тога очекују да је могуће подићи квалитет васпитања подизањем нивоа толерантности, односно заснивањем васпитног процеса на интеракцији и суодговорности учесника.

Међутим, та имплицитност је секундарна, само је део „леденог брега" имплицитности коју у васпитни процес уноси мењање друштвених односа исказано преласком на контролу личности као нови облик друштвене контроле у потрошачком друштву.

Као могуће оправдање таквог схватања може се узети чињеница да су интеракциони односи у васпитању као специфичној људској делатности „производне снаге" васпитног процеса – однос човека према природи садржаној у бићу човека. Једино се у васпитању интеракциони односи појављују двоструко; пре друштвених односа („производних односа") као „производне снаге" и тада као узрок развоја самосвести буде наду у могућност ослобођења човека – хипостазирање личности; после друштвених односа, када омеђени њиховим последицама указују на меру отуђења човека и начин обезличења личности у датом тренутку друштвено-историјског развоја.

[33] Исто, стр. 92.

Васпитни процес, дакле, не можемо посматрати издвојено од укупног процеса човекове историјске животне егзистенције, па су сходно томе интеракциони односи само један део укупних „производних снага" васпитног процеса као дела тоталитета људске праксе. Због тога они не могу чинити целокупну структуру васпитања.

Услед таквог двоструког деловања интеракционих односа на васпитање у њему се најдоследније и најразорније огледа двоструки карактер људског рада: (партикуларни и универзални, свесни и несвесни), тј. однос човека према природи и његов однос према друштву, јер се васпитањем човека истовремено обраћамо и природи и друштву.

Парадоксално, то буди наду да ће васпитање као људска делатност добијати све важније место у човековој друштвеној организацији живота. На том специфичном, двоструком деловању интеракционих односа на васпитање заснива се нада у могућност укидања поделе рада и свестрано стваралаштво човека које неће бити повезано са одређеном чврсто утврђеном делатношћу у оквиру друштвене организације живота.

То је истовремено предуслов за прелазак са нужности рада на слободан, стваралачки рад. Током досадашње историје људско самостваралаштво није се одвијало као свесно људско деловање, већ преко алијенације посредством несвесног рада. Уколико васпитање у учећој цивилизацији постане примарна, суштинска људска делатност кроз коју ће се тоталитет људске праксе реализовати као освешћен стваралачки рад и у односу на природу и у односу на друштво, тј. као самостваралаштво човека, можемо се надати озбиљењу човека.

Педагогија есенције ће у том случају доиста превагнути над педагогијом егзистенције, јер ће најважнији циљ васпитања коначно уистину бити утемељење личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернстајн, Б., *Језик и друштвене класе*, БИГЗ, Београд, 1979.
2. Бернстајн, Б., *Класе и педагогије: експлицитне и имплицитне.* „Предшколско дете" бр. 3–4, 1980.
3. Богојевић, С., *Стилови васпитања,* Филозофски факултет, Бања Лука, 2002.
4. Босанац, М., Мандић, О., Петковић, С., *Ријечник социологије и социјалне психологије,* Информатор, Загреб, 1977.
5. Бранковић, Д., *Педагошке теорије,* Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука, 1999.
6. Бронфенбренер, Ј., *Екологија људског развоја,* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.
7. Група аутора, *Самерхил за и против,* Просвета, Београд, 1982.
8. Граорац, И., *Васпитање и комуникација,* Матица српска, Нови Сад, 1995.
9. Гојков, Г., *Прилози постмодерној дидактици,* Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2002.

10. Гордон, Т., *Како бити успешан наставник,* Креативни центар, Београд, 1998.
11. Хабермас, Ј., *Теорија и пракса,* БИГЗ, 1980.
12. Фром, Е., *Здраво друштво,* Рад, Београд, 1980.
13. Мандић, П., *Човјек и мултикултурална заједница,* „Наша школа" бр. 3–4, Бања Лука, 1998.
14. Марјановић. А., *Шта је то друштвено васпитање мале деце?*, „Предшколско дете", бр. 4, Београд, 1979.
15. Марјановић, А., *Противречна питања јавног васпитања предшколске деце,* „Предшколско дете", бр. 1–4. Беогад, 1987.
16. Пешић, М., *Вредновање предшколских васпитних програма,* Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1987.
17. Попер, К., *Отворено друштво и његови непријатељи*, „Правни центар", Сарајево, 1998.
18. Поткоњак, Н., „*Трећа педагогија*" – *утопија или стварност*, у; *Аутономија личност и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 1996.
19. Поткоњак, Н., *XX век: ни век детета, ни век педагогије*, Савез педагошких друштава Војводине; Педагошко друштво Републике Српске, Нови Сад – Бања Лука, 2003.
20. Рисман, Д., *Усамљена гомила,* Нолит, Београд, 1965.
21. Шефер, Ј., *Личност васпитача*, „Предшколско дете", бр. 8, Београд, 1982.
22. Трнавац, Н., „Дисциплина ученика између педагогије вођења и педагогије", у: *Аутономија личности и васпитање,* Педагошко друштво Србије, Београд, 1996.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Различита схватања односа имплицитне педагогије и васпитања у расправама Исидора Граорца, Славице Башић и Светозара Богојевића...

2. Издвојте схватања (претпоставке) у ове три расправе о већем утицају имплицитне од експлицитне педагогије на понашање васпитача и развоју личности детета. *Да ли Ваше лично искуство и сазнање потврђују поменута схватања?. Илуструјте то својим примерима*.

3. Имплицитна педагогија и педагогизација детињства... однос ове две појаве у тумачењу С. Богојевића. *Да ли би се однос између њих могао друкчије објаснити*?

4. Не/равноправност деце и одраслих, субјективитет и имплицитна педагогија у потрошачком друштву.

5. Могућности развијања аутентичности и стицања аутономије у потрошачком друштву. *Шта је са имплицитном педагогијом?*

6. Имплицитни ауторитет у потрошачком друштву омогућује перфиднију манипулацију и резултира конформизмом – *већем него икада пре. Објасните*.

Исидор Граорац

ТЕЗЕ О НАРОДНОЈ ПЕДАГОГИЈИ (2013)

(Поводом студије Жарка Требјешанина: *Представа о детету у српској култури,* Софос, Београд, 2008. 3. изд.)

Чему разговор о народној педагогији данас ако се зна да васпитање, заправо, и није могуће, да су, такорећи, сви реликти традицијске културе упамћени у књигама и музејским збиркама? Ипак, ми претпостављамо да традиционалне вредности под именом „народна педагогија" живе у селима и градовима Србије, ако не друкчије, оно у домену тзв. имплицитне културе.

У расправи о фолк педагогији (1999) Брунер је убедљиво показао важну улогу народне и имплицитне педагогије у истраживању и реформисању образовања. Свакако може бити плодна тема за озбиљна постпедагошка истраживања: поређење представе о детету у српској култури и делима класика педагогије – Коменског, Русоа, Монтесоријеве, Макаренка и других.

Можемо ли, уистину, знати себе ако не познајемо детињство, ако не разумемо положај детета у друштву и однос одраслих према деци? Аријесова студија *Векови детињства* и Ериксонова *Детињство и друштво* недвосмислено сведоче о неопходности знања о детињству за право знање о човеку и друштву.

То је важан извор човекове спознаје, поготову ако прихватимо увид: дете је отац човеков (што је и Фројд потврђивао), или да је дете стваралац одраслог, што је убедљиво показала Марија Монтесори.

За разумевање полазишта сваког разговора о детету и детињству, па и нашег, важно је осветити: ми имамо друкчију децу и детињство од наших родитеља. У ствари, ми немамо куд него да прихватимо

радикално друкчији *однос* између деце и родитеља. Из таквог искуства и разговарамо о нашој теми.

Вероватно је Јован Миодраговић, 1888. у свом познатом „Писму", први употребио израз „народна педагогија": „Почео сам да радим један посао о томе како народ наш васпитава своју децу... Желео бих да изнесем такорећи народну педагогију у Срба..." (према: Требјешанин,1991; 12).

У истраживању народне педагогије и традиционалне културе, макар имплицитно, истраживачи се изјашњавају о актуелној стварности. Проф. Ивић је у том погледу био сасвим изричит: „Системи подизања и васпитања деце који се преносе с колена на колено су и у савременом друштву основни ослонац при подизању и васпитању деце, из простог разлога што још увек нису замењени системима који почивају на научним сазнањима о физичком и психичком развоју деце и о процесу васпитања" („Просветни преглед", 16. 1. 1987).

Исте године, међутим, професор Ивић у једном предавању (26. 1. 1987) износи тезу о супериорности народне педагогије пред научном: „Како би изгледало наше подизање деце кад би се заснивало само на наукама! Добили бисмо катастрофалне резултате..."

Жарко Требјешанин на следећи начин тумачи значај својих истраживања: „Будућност једне културе и социјалне заједнице зависи од начина подизања деце, које је, опет, условљено прихваћеном представом о детету у тој култури" (2008; 283). Следи скоро педагошко-просветитељски закључак: „Бу-

дућност заједнице зависи од начина подизања деце!" Следећи није споран: „Савремено схватање и васпитање деце тешко је разумљиво ако не познајемо његове дубоке традицијске корене" (исто). Истакнимо да се студија о којој расправљамо бави и „народном педагогијом" и „народним васпитањем"; у њој се диференцирано говори о овим различитим предметима истраживања.

Из компаративне перспективе аутор тврди: „Најзад, а можда и најважније, уколико не познајемо различите културне моделе детета и детињства, остаћемо вечити заробљеници свог културног схватања, које смо некритички усвојили, сматрајући га универзалним, непроменљивим, природним и саморазумљивим" (2008; 283).

Да овај став за аутора има велику важност види се и по томе што се нашао и у последњој реченици књиге.

Међутим, с обзиром на општи релативизам и нихилизам у нашој култури, пошто смо далеко од „свог културног схватања" и врло мало је оних који су „некритички усвојили" своју културу, мислим да је прави проблем *удаљеност* од сопственог наслеђа и обрасца културе, а не претерана везаност за њега.

Народна педагогија Жарка Требјешанина, по мишљењу Светлане Велмар Јанковић, садржи „елементе" уметничког поступка. Она је у том погледу супериорна у односу на савремену, звала се она научна или постмодерна, јер уметнички поступци нису само у студији о којој је реч него и у пракси подизања деце.

Иако се зна да је реч о магијским радњама које се примењују у заштити мајке и детета, Светлана Велмар Јанковић не говори о сујеверју или празноверицама, него о веровањима нашег народа неопходним и за „веровање у његову будућност". У томе се можда састоји најдубљи смисао и значење упознавања с народном педагогијом.

И према емпиријским истраживањима професора Требјешанина потреба за народним веровањима се шири међу родитељима, децом и васпитачима. Узмимо само оно искуство сачувано у народним песмама, народним пословицама и фолклору; расте број оних који траже помоћ у манастирима, клањају се моштима светитеља, посећују чудотворне изворе или појединце са исцелитељским моћима. Оваква магијско-хришћанска пракса се шири, изгледа, упоредо са ширењем рационализације и технолошке рационалности у свакодневном животу деце, младих и одраслих.

Пошто се аутор усмерио на реконструкцију скривених, имплицитних значења и деловања народне педагогије, можемо рећи да ће ова студија и будућим поколењима представљати извор сазнања и надахнућа у подизању деце.

Како разумети односе деце и одраслих у патријархалној задрузи? Они су били предмет интересовања и Светозара Марковића. Мислим да нећемо погрешити ако концепт друштвеног, отвореног васпитања који је развила

Санда Марјановић доведемо у везу са увидом у снагу „породичне љубави и општинске узајамности у патријархалном друштву" (Марковић, 1937;62).

Кад сам се после једног предавања зачудио професоркином афирмативном говору о патријархалним односима, само је кратко приметила: „То је нешто друго!" Схватио сам да је ту реч о занемареној димензији патријархалног живота који се тиче „људске узајамности", која ће бити уграђена у концепцију друштвеног, отвореног васпитања.

Поменута запажања су ми помогла да препознам научни допринос студије Жарка Требјешанина, који се састоји у томе што обелодањује онај део животне стварности који мало ко препознаје као значајан. У томе је највећи допринос ове књиге – она открива универзалне и трајне вредности традиционалне културе. Њих је открио, такође, Светозар Марковић у *Србији на Истоку*, под турском влашћу. Човекова размена са светом, материјална производња, наметнула је на неки начин чврсту узајамност „у раду и у животу чланова породице с једне стране, а с друге у потчињености млађих старијему и женских мушкима. Потчињеност у породици *веома* се (подв. И. Г.) разликује од бирократске или уопште државне потчињености. Она има свој оригинални корен и свој особити значај... Глава породице, муж и отац... он је њен природни заштитник... Потчињеност према таквом старешини оснива се дакле на љубави..." (1937; 52).

Исто тврди и проф. Требјешанин: „Ауторитет родитеља почива и на снажној привржености и љубави детета према њима... Мајка је нарочито нежна и пажљива према деци, док отац често прикрива своју љубав и нежност, нарочито према малој деци" (1992; 311–312).

Да ли је данас могуће стварање друштвених предуслова за оживотворење људске узајамности? Да ли ће трансформација савременог друштва суочити човека с питањем: „Да ли је укупан живот у функцији продукције или је продукција у функцији трансформације живота" (Марјановић, 1987; 170).

Актуелност и практични значај антрополошких истраживања о одрастању деце састоје се у разумевању положаја и улоге родитеља и васпитача у прошлости и данас. Без таквих увида не могу се разумети ни могућности аутентичног живљења у вртићу: „Деконтекстуализација васпитања претвара родитељски позив у посебну делатност која стоји напоредо са свим осталим пословима...

Све до појаве индустријско-технолошког друштва ником није изгледало да родитељи не знају како да васпитавају, па се сматрало природним да је нормална, зрела особа способна да одгоји децу. Све потребно знање било је уткано у устаљени однос према деци, обичаје и веровања...

Међутим, када се проблематика родитељског позива сведе на образовно и просветитељско питање или третира као медицински случај, што је данас распрострањено, онда се полази од погрешних премиса. Јер знање или психијатријско схватање сами по себи не решавају проблем... Знање може да има

смисла и бољег ефекта једино ако се измене околности које чине родитеље недовољно успешним васпитачима" (Марјановић, 1987).

Занимљиво је да су приступи антрополошким истраживањима детињства Јована Миодраговића, Тихомира Ђорђевића и Жарка Требјешанина у једној тачки истоветни. Тај јединствени став формулисао је Тихомир Ђорђевић још 1897. на следећи начин: „Одгајивање и васпитање деце у нашега народа има свој нарочити систем, који се у много прилика разликује од оног што наука о томе препоручује" (према: Миодраговић, 1914; XIV). Проф. Требјешанин пише посебан одељак: „Народни и научни модели детета" (1992; 380–386). Јован Миодраговић трећи део своје *Народне ūедаīоūије* (389–414) назива „Критички поглед."

Сасвим је очекивано што је по систематичности, тумачењу обичаја, обреда, схватања, веровања и поступака студија Жарка Требјешанина на вишем нивоу рефлексије, писана са становишта модерне психологије и антропологије, али и модерне критичке свести.

Међутим, мислим да није највећи допринос сваке од поменутих студија – научно вредновање праксе и схватања у народној педагогији, него само приказивање, систематизација и тумачење педагошких и културних образаца у подизању деце. У том погледу се може рећи да је допринос ових студија већи од очекивања самих аутора.

Логично је што су приметне и разлике у приступима наших истраживача народне педагогије. Јован Миодраговић (1888) жели својим истраживањем да утврди „како народ наш васпитава своју децу од колевке па до зрелости ... Желео бих да изнесем, такорећи, народну педагогију у Срба, те да се види који принципи руководе народ наш у овоме важном послу и какве се погрешке чине и које се врлине налазе у њему."

Тихомир Ђорђевић позива читаоце „Учитеља" (1897) да забележе све што се односи на народно васпитање: „Био то обичај или бајање, веровање или метод за васпитање деце, једном речју: све што би могло ићи у прилог разумевању народног поимања и схватања улоге дечијег одгајивања и васпитања" (према: Требјешанин, 1991; 14).

Професор Требјешанин, међутим, применио је „дубински, структурално-семантички приступ" (с. 9) како би дошао до неисказане, имплицитне психолошке теорије детета, односно имплицитне, народне психологије (и педагогије) детета у Срба. Зато и додаје да „много више говори оно што (људи) не кажу а чине са децом" (с. 8–9), чиме ће пружити плодне подстицаје дефинисању предмета педагогије. Такође, тиме што неће предмет ове науке одвојити од предмета психологије, настојећи да примени „епистемолошки комплексан ... начин тумачења" у свом истраживању.

На крају, остаје да истакнемо антрополошка истраживања о одрастању деце у хомогеним (тзв. примитивним) друштвима (нпр. Маргарет Мид) која су постала саставни део постпедагошког мишљења о крају васпитања,

искустава и концепата живљења у породици без васпитања (Хубертус фон Шонебек).

Најближа оваквој интерпретацији народне педагогије у светлу краја васпитања код нас била је Санда Марјановић. Професоркино истраживање традиционалних игара указује на могућности аутентичне заједничке игре деце и одраслих у премошћавању јаза између света деце и одраслих, који је створила индустријско-технолошка цивилизација.

Такође, одрастање деце у традиционалном друштву и култури постало је извор подстицаја за критику савременог потрошачког друштва, пројекцију могућности краја институционалног васпитања и превазилажење сваког васпитања – заједничким живљењем деце и одраслих.

Овај идеал, и кад се разуме као утопија, представља подстицај и надахнуће онима који стреме унапређивању положаја и услова одрастања деце данас.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Брунер је (1999) доказао важност имплицитне и народне педагогије за савремено образовање. *Која остварења народне педагогије у Срба сматрате релевантним данас за предшколско образовање.?*

2. Да ли је могуће данас надахњивати се породичном љубављу и општинском узајамношћу у патријархалном друштву (Светозар Марковић) *док настојимо да оживотворимо концепцију друштвеног (отвореног) васпитања чије су исходиште партнерски односи и присна узајамност?*

Светозар Богојевић

ШТА ЈЕ ТО ВАСПИТАЊЕ? (2014)

У књизи која је пред нама постављено је темељно питање: шта је васпитање? Да би се темељно питање као такво уопште могло поставити, оно се мора успоставити у оном темељном, а то није педагогија која би, у научне појмове уобличено, да каже (пропише) *како* васпитати, већ филозофија која нас усмерава питању *шта* је то (оно) о чему говоримо када говоримо о васпитању, чиме се питање и могући одговори уобличују у оквирима онтологије.

Питање *шта* отвореније је и тиме обухватније од питања *како*, и зато му претходи. Ова књига је од оних ретких у педагогији у којој се запитани пита пошавши од првог питања и у том смислу нас ближи, ако не коначном, а онда сигурно првом одговору као услову свих других одговора. Оно је неопходно да би разумели шта се то и мимо нашег разумевања повесно таложило у епохама нашег трајања, а за шта верујемо да је резултат васпитања.

Зато, хајде да се запитамо и покушамо наћи први одговор на тему васпитање. Заједничко живљење у још неиздиференцираном животном контексту није било васпитање, јер у њему делатност човека није била испарцелисана, па ни васпитање није постојало као посебна делатност. Али као што није било издељености и на њој засноване разноликости делатности, није још било ни изразитих индивидуалности, поготово не у смислу личности.

Читаво накнадно настало, диференцирање делатности, које је довело до дробљења рада, имало је и позитивну страну у ослобађању могућности за појаву све изразитијих индивидуалности. Нарастање социјалне алијенације, схваћено као настајање јаза између потреба појединца и захтева друштва, природе и родне суштине садржане у раду у зној лица свога, продубљивано је поделом рада, а зацеливано буђењем индивидуалности.

Култура, уметност и све оно што се у укупној човековој делатности темељи на креативности плод је индивидуалности, јер креативност произлази из појединца, а не из групе. Индивидуалност је, као што је то увидио још Кант, оно што води култури. „Сва култура и уметност, која краси човечанство,

најлепши друштвени поредак – то су плодови недруштвености која је сама собом принуђена да се дисциплинује и тако посредством изнуђене уметности потпуно развије клице природе" (Кант, по Коршу, 1984, стр. 49).

Буђењем индивидуалности ослобађа се, дакле, простор за креативност. Квалитет који група као заједница људи нуди јесте *узајамност* на којој се темељи принцип хуманости, а из њега настаје друштвеност. Буђењем индивидуалности и њим покренутим нарастањем креативности сужава се простор за узајамну партиципацију и заједничарење.

Индустријско-технолошко друштво тај дуготрајни процес деструкције традиције и ритуалног не покреће, већ само до краја разголићује преобликујући социјалну алијенацију у индивидуалну алијенацију типичну за савременог човека.

Намеће се закључак да су друштвеност и индивидуалност у сукобу због креативности. Јака индивидуалност, а она се најизразитије манифестује „вишком" креативности, угрожава хомогеност групе доводећи у сумњу њене ритуале и обичаје и из њих проистекле норме, и тиме на рутини саздану стабилност (конформност) која гарантује сигурност сваком поједином члану групе. Из тога следи да је, са становишта уклапања индивидуе у заједницу, тј. за усклађивање индивидуалности и друштвености, креативност непожељна. С друге стране, да би био признат као одрастао и кроз иницијацију прихваћен као пуноправан члан заједнице, појединац мора исказати одређену дозу самосталности и самоинцијативности.

Одрастање на начин човека је стога парадоксално сучељавање друштвености и индивидуалности, којим се, управо зато што је конфликтно, генерира стална противречност без које не би било развоја, јер је само из противречности обновљива енергија за њихову синергију, која човека покреће ка непознатим, далеким циљевима, због чега је човек телично биће.

Као што бајка каже, сваког од нас негде далеко, преко седам гора и седам мора, чека срећа, до које можемо стићи само ако између сигурности и самосталности, конфликта двоструког привлачења који је у жаришту процеса одрастања, изаберемо самосталност.

То двоструко привлачење је израз парадоксалности човека по којој је он истовремено друштвено и недруштвено (индивидуално) биће, и стога, упркос сигурности коју даје заједница, биће које увек изнова покреће потрагу за властитим одговорима на питања на која је већ у облику узајамношћу гарантоване сигурности дат одговор.

То трагање има за резултат поновно обликовање и трансформисање затеченог − културе, коју је једино тако могуће усвојити, па је човек биће које је по својој природи биће културе, свестрано биће. Пометњу ствара то што се, како је приметила Славица Башић, самосталност и самоодређење постављају као захтев и норма која долази споља. До тога долази јер у нашем времену

„нема времена” за индивидуацију, што указује да је индивидуалност у великој мери инструментализована.

Из досад реченог следи један од могућих одговора на питање постављено на почетку. Васпитање је процес одрастања по, у одређеним епохама важећим, културолошким обрасцима понашања. Однос одрасли – дете не може се заснивати другачије до по културолошким обрасцима понашања; стога су, по Виготском, интеракциони односи круцијални за развој самосвести.

Културолошки обрасци понашања су током времена скоро у потпуности потиснули биолошке обрасце понашања, па је код људске врсте одрастање детета исто што и васпитање детета. Због тога је Шонебеково оштро разликовање васпитања и одрастања, којим се жели доказати да је васпитање немогуће, нелогично. Оно што се дешава није крај васпитања, већ крај једног односа, једне интеракције одраслих и деце, због чега не само да је до краја угрожено заједничко живљење одраслих и деце, већ се с гајења деце у све већој мери прелази на обрађивање деце.

Због превладавања индивидуалности над друштвеношћу и нарастања осећаја властитог субјективитета у савременој потрошачкој култури, Дејвид Рисман, као социолог, склон је да тврди да је у начину употребе комплекса флексибилности при одрастању од педесетих година двадесетог века на теразијама одрастања по први пут превагнула креативност над конформношћу.

Да би се то све сложеније одрастање – васпитање одвијало, било је неопходно продужено детињство, и то не само у смислу неотеније и јувенилизације већ и све обухватније педагогизације детињства и сколаризације васпитања и образовања, чиме смо стигли до институционалног васпитања. Продужено детињство у којем се одиграва одрастање као васпитање је у нашем времену ослоњено, не више на дисциплиновање, већ на пермисивност, коју Александра Марјановић доживљава као „ново поље одрастања”.

Пермисивно васпитање је, дакле, нови начин (поље) одрастања у потрошачком друштву, у којем нема отвореног, директног ауторитета, већ је он скривен, нејасан, дифузан (Фром). Његовом појавом прешли смо из експлицитне у имплицитну педагогију. Пермисивност васпитања и имплицитност педагогије омогућују да се на један нови начин, удаљавањем од друштвености (узајамности) у правцу све веће индивидуалности, дакле, удаљавањем од рода, поново, у новој форми, враћамо својој родној суштини – делатности и тиме сами себи.

Ништа се, дакле, суштински ново не дешава посматрано са становишта људске врсте, јер човек не може без парадоксалности приближавања удаљавањем, без противречности по којој смо и друштвена и индивидуална бића. Без те двојности не би било покретачке енергије за даљи развој. Ствар је само у томе што нове муке рађају нове снаге, а при васпитању су то нове могућности у начину употребе комплекса флексибилности изражене кроз промене у стиловима васпитања.

„Могло би се рећи да је васпитање целином усмерено на регулисање комплекса флексибилности. Разлике у стиловима васпитања и њихове последице јесу, заправо, разлике у употреби комплекса флексибилности у разна времена и у разним друштвима."[34]

Нове могућности које доноси пермисивни стил васпитања односе се на појединца, тачније, на дете, које поново добија могућност да буде партнер са одраслим, али на један нови начин. Дете не може бити партнер у делатности одраслих, не може бити произвођач, али захваљујући универзалној и свима рођењем припадајућој улози потрошача дете стиче право на учешће у борби индивидуа за доминацију из позиције једнакости. Штавише, захваљујући пермисивности дете је у улози потрошача успешније од одраслих.

Променом значаја улога којом је данас бити потрошач битније од бити произвођач и позиције детета унутар сад једине битне улоге могуће је објаснити зашто нам се баш с појавом потрошачког друштва „разбистрило пред очима" па је синула идеја о крају васпитања. Наравно, ту је реч о васпитању које се заснива на дисциплиновању, казни и награди. Потпуно се слажемо да такво васпитање више није потребно, али не и да је ту уистину реч о крају васпитања. Пре ће бити да се ту ради о његовом новом почетку. Право, сумњом задојено и стога мудро питање јесте, међутим, одакле нам та памет којом смо просветлили и открили да је дисциплиновање блиско насиљу. Зашто смо то заборавили кад то многи тзв. примитивни народи (они који не знају шта је држава) и данас сведоче. Да ли се то можда враћамо заборављеним коренима: друштвености и заједничарењу.

Не смемо бити наивни, заборав старих идеја – принципа живљења јесте друштвени заборав друштвености као потребе. Ми смо ти који смо заборавили одакле смо кренули. Тај заборав је изникао из нарастања индивидуалности и осећаја субјективитета. За човека уобичајено, његов зачетак је парадоксалан, јер је настао из најбоље намере. Наиме, зачетак тог заборава је у појави хришћанства као одговора на безнађе човека − роба.

Тек са Христом човек по први пут добија упуту како појединац као јединка може да хипостазира у личност. Хришћанство, истина, позива на заједништво као заједништво с Богом кроз цркву, али то је заједништво у које могу ступити само духовно слободне личности. То је био први позив човеку да упркос свом злу које као човек чини буде човек.

Друга фаза на путу ка нарастању индивидуалности дошла је с хуманизмом и ренесансом. Уз бригу о слободи душе појављује се и брига за слободу тела. Међутим, ту су и почеци инструментализације индивидуалности. Да би се контролисала путеност индивидуа се мора социјализирати. Али соција-

[34] Марјановић, А., *Васпитна функција породице*, „Предшколско дете", бр. 1–4, Београд, 1987, стр. 167.

лизација више није циљ по себи, иза контроле путености крије се контрола расподеле моћи у друштву.

Адорно и Хокерхајмер су зачетници прве побуне − борбе против последица такве социјализације, па се њихово питање о могућности васпитања после Аушвица не треба разумети као напад на индивидуалност, већ, напротив, на њен недостатак као недостатак личне одговорности настао калупљењем човека у социјализирану сподобу помоћу васпитања као дисциплиновања.

Њихово питање о могућности васпитања убрзало је процес сазревања идеје о крају васпитања на начин који они нису могли ни замислити. Оно је најавило крај васпитања чији је циљ акултурализација и његово расплињавање у причи о глобализацији и пермисивности унутар потрошачког друштва.

Суштина је у томе да нам у потрошачком друштву није потребна личност, већ потрошач. Треба нам култивисани потрошач чије се обрађивање заснива на софистицираном поступку „социјализиране размене потрошачких укуса" (Дејвид Рисман) помоћу медија информисања и вршњачке групе који шире „групно мишљење" (Хорман). Васпитање је застарело. Али, ако смо се понадали, у овоме нема ни назнаке повратка друштвености, јер ту и није реч о припадању друштву већ о припадању и уклапању у „усамљену гомилу" (Дејвид Рисман).

Реч је о новом начину реализовања друштвене контроле кроз „контролу личности" (Базил Бернстајн), али и даље у циљу контроле расподеле моћи. Друштвени односи, такви какви су, у функцији су очувања неприкосновености приватног власништва, па су они, а не васпитање, оно што треба довести у питање ако хоћемо да радикално покренемо питање односа друштвености и индивидуалности сакривено под плаштом псеудокреативности. Напад на васпитање је кретање линијом мањег отпора. Храбрије је, попут Александре Марјановић, стати на страну васпитања као друштвеног васпитања или, како га данас називамо, **отвореног васпитања**. Али не смемо насести на сакривање друштвених односа њиховим подвођењем под интеракционе односе. Није довољно прокламовати почетну једнакост у борби за доминацију у породици и односима одрасли – дете, неопходно је доминацију заменити партнерством (пријатељством), а то ћемо моћи само ако и друштво организујемо тако да његово функционисање не буде засновано на борби за моћ.

Није решење окренути други образ и понудити да те лупе још који пут у нади да ће насилник доживети катарзу. Проблем је у томе што уз васпитање за окретање другог образа насилнику имамо активно и популарно васпитање насилника како да понуђено са ужитком злоупотребе. Та обука има и своје име и зове се НЛП – неуролингвистичко програмирање којим се програмира човек да би био погодан за манипулацију другима, али, истина, и за одбрану од манипулације других. Та свеопшта манипулација унутар усамљене гомиле буди свеопшту стрепњу од усамљености и гура нас у анксиозност и депре-

сију. Без мењања друштвених односа залагање за амикацију на релацији одрасли – дете крајње је неизвесна припрема за стварност у којој живимо.

Овим смо стигли до још једног од могућих одговора на питање шта је васпитање. То што он боље одговара стању ствари у човековој пракси, тј. педагогији као теорији и васпитању као делатности, не значи да је коначан. Он гласи: васпитање је данас техничко-технолошки процес производњења људи.

Човек много тога производи, све цивилизацијске и културне тековине су његов производ, али оно суштинско што човек производи, како то уочава Фром, јесте сам човек. Проблем је у начину производњења.

Хајдегер уочава да је изворно поетичко производњење потиснуто и замењено из/зазивајућим производњењем којим се човек појављује, испоставља као стање у општем по-ставу као стајању припремљеном за свако будуће испостављање. Човек је окренут ка будућности, али у односу на ту будућност он се појављује као стање чија је суштина у прорачунљивости, тј. рачуналачко-прорачуналачком мишљењу које је супротност блеску идеје при стваралачком мишљењу. Будућност прорачунавамо, дакле не обликујемо је по мери човека садржаној у моменту окрета − просјаја идеје, а тиме смо принцип хуманитета заменили принципом корисности.

У тим околностима прошлост је важна као исходиште варијабли за прорачун будућности, што значи да нема изворну вредност по себи, да није извор смисла по којем се време – простор обликује у континуитет трајања, а личност утемељује као тоталитет.

Креативност као основ за стваралаштво је цементирањем друштвених односа угрожена суштински јер је индивидуалност лажно уздигнута изнад друштвености, па немамо ни друштвености ни истинске индивидуалности. Имамо бал под маскама на којем персоне глуме осећајност мењајући улоге које их чине особама, али не и личностима.

Да бисмо превазишли овај и овакав застој, потребна нам је нова ренесанса. Међутим, препород сад треба да има другачији предзнак од оног који је имао претходни, јер треба да се спасавамо од пренаглашеног субјективитета и инструментализоване индивидуалности и вратимо стварним вредностима друштвености – узајамности и заједничарењу.

Надамо се да ће, као што је то било током одрастања у прошлости, и током будућег одрастања бити још много дијалектичких пируета између друштвености и индивидуалности, све виртуелнијих и драматичнијих што будемо одраслији. Мудро је бојати се, а ко се боји треба да потражи дете у себи, да га охрабри да устраје и поново крене. Утеха је у томе што се живот очито не може прорачунати никаквим мишљењем, па ни рачуналачко-прорачуналачким.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Покушајте да одговорите на питање из наслова овог текста користећи нарочито прилоге о имплицитној педагогији, антипедагогији и оне професорке Марјановић. Пошто је стигао Светозарев текст, разговарао сам са студентима у Новом Саду и Лепосавићу о могућим одговорима. Мој одговор је био: *не знам...*

2. Упоредите схватање друштвеног васпитања у овој расправи и у радовима Санде Марјановић.

3. Зашто проф. Богојевић не може да прихвати постпедагошка сазнања о крају васпитања? Убедљивије делује схватање *не можемо да не васпитавамо* од професоровог уверења да је оно што други називају „крај", у ствари – „нови почетак". *Размислите*.

4. Слажете ли се с вићењем изласка из „свеопште манипулације" који предлаже Светозар Богојевић? *Повежите анализу из овог текста са својим искуством. Да ли сте се, и у којим околностима током одрастања суочавали с манипулацијом?*

5. Као Марија Монтесори, и професор Богојевић решење друштвених и егзистенцијалних проблема види у ослобађању *детета* у одраслом: *Мудро је бојати се, а ко се боји треба да потражи дете у себи, да га охрабри да устраје и поново крене. Слажете ли се? Образложите своје мишљење.*

9. МАТЕРЊА МЕЛОДИЈА, ЦРНА ПЕДАГОГИЈА, ПОСТПЕДАГОГИЈА И НЕ/МОГУЋНОСТ ОБРАЗОВАЊА

Момчило Настасијевић

ЗА МАТЕРЊУ МЕЛОДИЈУ (1927/1972)

Пре саме ствари није излишно подвући једну мисао, која својом истинитошћу досеже до чињенице, те је и добро и здраво увек се њом поткрепити.

Живо се за невољу комада. Одсечем ли део телу, мртав је. У духовном плану начело целине још је очевидније него у материјалном.

Једна је Уметност као и један Бог, као и један живот. Из истоветне *распеваности* у духу (а она је непобитна као и сам дух) полазе зракасто уметничка остварења. Леонардо пева кроз лик што Бетовен слика кроз тон. Та распеваност је моћи поднети максимум радости и максимум бола: тада запева у духу од кога било додира, и знак је да се мора надживотно стварати.

Нем је Бог у свету биља и животиња; кроз човека промуца; кроз уметника проговори, чујемо му глас: *суштa је мелодија.* Реке се тако и речице уливају у надживотно море распеваности.

Једна је Уметност. Леонардови аргументи за ликовно само потврђују Бетовеново музичко. Велики уметници, творци религија иду као зраци из истог сунца. Немогућа је опрека међу њима. Тек у рукама тумача, јер се умешало оно ниже људско, настане борба сваке за свог Бога, а он је један.

Овоземаљски је ред у простор и у време. Тако иду и уметничка остварења, тачно по саграђености ока и ува да приме. Лик је мелодија коју целу за тренутак (али се тај тренутак баш зато да у вечност продужити) ухватимо оком у простору. Док у мелодији, у првом смислу, временски тече оно исто што је усталило лик. И ту и тамо бивање је *истоветно*. Онамо се изгуби појам о времену, овамо о простору.

Мелодијске је природе сваки живи израз духа. Говор се заталасава у непрекидној линији. Што називамо нагласцима само су максимуми мелодијских кривина. Неделима је, дакле, и мисао, и никаква анализа не може нахудити непрекидности изражаја мелодије.

То погоди, та усталасаност што пође из целог духа, то исконско. Речи само оивиче у свести тај већ пренети трептај од духа духу. (Има у свакој срачунатости нехотичних подбацивања и пребацивања гласом, има на силу наставака и крпежи.) Те ни објективно најјачи аргуменат, ни најжилавија логика не убеде, ако дух није истински убеђен. Тек тада пође, цела из целог, неделима мисао као мелодијски хитац.

Свежа је, новорођена, и ма колико је човек понављао, увек новорођена. (Не заборавити, све силе што претекне избије на шару. Лажови то најбоље знају: сву силу употребе на шару.)

Што се поезијом назива, тачно је средина између говора и музичке мелодије. Не за степен само, за пет и десет степени певанија је од говора. А што се данас упола лишила животне сржи, декаденција је и заборав да је глас далеко битнији од речи. (Не песник, него *певач!)* У примитивним срединама, и данас, поезија се једино певањем казује. Казивање стихова наизуст немогуће је неписменом. И зар се није опазило да, при истинској лирици, неосетно нам пође глас у мелодију? (Ову нипошто не мешати с објективном звучношћу речи: има један дубинскији тон који, као чудом, од опорог направи меко, и обратно. И уједно о том тону овде је реч.) Сама се сила, и мимо нашег знања, пробија ка своме правом изразу.

Проза је само даљи излаз из поезије, кад се већ изгубила моћ мелодијског саопштавања. Уколико, дакле, привидно ближа, утолико, стварно, удаљенија од обичног говора.

Који се народ мелодијски (читај: духовно) искристалисао, томе се говорна и музичка мелодија у основи поклапају. Или, што се благогласно извија из инструмента само је крајње утанчање таласа који убого сваки дан полази свима из грла. Те је идеално, колико говора толико мелодика.

Матерњом мелодијом називам ону звучну линију која, долазећи из најдубљих слојева духа, везује појмове у тајанствену целину живог израза. Афективне је природе (и математичка апстракција изражена, па садржи свој степен распеваности). Коренита је и колективна, и дан-дањи у разгранатости језика у наречја, и све до појединачног израза, делује спајајући. И чим из веће дубине продре глас, тим му је и шири обим одјека. Па опет још се није чула мелодија која би потицала из саме сржи духа, која би, тиме што је индивидуално најдубља, имала свој адекватни одјек кроз све народе и расе. Још музика није свеопшти језик осећања. И која је проглашена свеопштом, ипак је, као страни језик, треба унеколико учити слушањем. Мерило је за матерњу мелодију, погоди ли или не погоди од првог слушања.

Слушајући непознати језик, тим јасније чујемо му мелодију (доследно, рођене смо најмање свесни). Одудара, чудна буде, не *лежи* као своја родна; ваља се као инструмент упорно преудешавати, па да дирне у живац. Тако и учећи туђе језике човек се подешава разним мелодикама. Је ли се икад помислило, шта притом бива са својом матерњом, а она је сушти дух?

Први пут опажено саопшти се по најбитнијој ознаци. Тако и народ народу много пре мелодијски него језички (читај: идејно) достружи. Мелодијом дух крчи себи победе у свету. Музичка поплава равна је религијској.

Мало је било тих поплава. На европском тлу свега три: талијанска, немачка, руска. Јако пада у очи, код Талијана и Руса, све обиље мелодијских фраза дâ се свести на по једну једину, која је толико коренита да у *свакој* мелодијској кривини по нешто од ње осетимо. Смело би се помислити: можда је у њој онај општечовечански вршак искони којим се судбоносно продире у *сва* срца. (Има ли иоле музички обавештеног, а да му Италија и Русија *целе* не звуче кроз по једну битно своју мелодију?) А поплаве су с тих страна и долазиле. Германска, и поред два музичка врхунца, ипак нема тога. У њеном је таласу нечег основно укрштеног. (У потврду види Ромена Ролана.) И, може бити, да су Бах и Бетовен били још и Словен или Роман, свет би данас трепереo у новој религији.

По себи се разуме, преводећи поезију само се оскрнави светиња живог израза. Бесмислено је силити инструменат да дâ сасвим неки другородни тон. Јер је бит поезије управо оно чему се туђе нипошто не повинује. А повинује ли се, ипак, значи и преводилац је песник од чисте расе, и две су се разнородне матерње мелодије чуле о истом предмету. У том случају, боље да је још једно песничко дело настало. А што се без тешкоћа, и нужног отпора, пренесе с језика на језик, у ствари и није поезија. Рецитована и читана поезија не продре даље од граница свога језика, и ако на свету постоје преводиоци; тек певаној, не превођеној, отворио би јој се пут у туђинска срца.

Сила говора (ово никад није довољно напонављати) не лежи толико у очевидности доказа, колико у истинитости тона. Тон убеђује, њиме се из подсвести продре у подсвест, њиме отворе неотворима врата. А ишчили ли појам о својој родности: на коју мелодију човек непосредно уздрхти, те је мајке син.

Егзотика је нешто горе него пресадити целу биљку на тле где не успева. Она је откинути пупољак у зачетку да би вештачки за ноћ процветао. Има ту нечега основно нездравог. А музичка индустрија тражи све нових сировина (лако може и на нашу доћи ред). За биљку најплодоносније су могућности на родном тлу. И у најплеменитију сврху пресађивање, не успе. С једне стране убија се могућност процвата; с друге, сирови сок убризган у малаксало струјање не подмлади већ убрза старост. И не заборавити: треба баснословна моћ па да се опере што је у мелодици једном осрамоћено. Егзотика је осрамоћење.

Матерњу мелодију најјасније чујемо код примитивца. Казивање му је већ упола поезија. И код детета. Оно се друкше и не изражава, него певушећи. Одатле па до тренутка кад глас запева у правом смислу само је ступањ или два.

Само један пример за оријентацију у истраживању ове врсте: најобичнијим гласом изговорено: *„мајка ће́ не́мала*”, садржи ову мелодијску линију:

почетни пад у кварту подудара се са снажним нагласком на *ма̂;* дизање у секунду: веза ненаглашеног *те* са првим високо наглашеним слогом у *не́мала*.

Присуство секунде која битно карактерише нашу мелодику умножено је још и архаичним нагласком другог слога у речима с наглашеним предметком, као: упишем, прескочим, зовем и др. (види безброј примера у гусларском речитативу). Док је кварта обично пад из високог или снажног у идући ненаглашени. Те би можда онај магијски мотив, чије смо присуство опазили код Руса и Талијана, и код нас Југословена се нашао. (Чуо га је у архаичном Међумурју и јако подвукао у једној својој сонати Г. Ј. Славенски.)

Важно је истакнути: у народном певању нема утврђених мелодија, него колико певача толико и варијаната. Значи, ту и не треба тражити ово или оно издвојено дело него *исто̄вето̄ну* природу заталасавања у свем обиљу мотива. А та се природа најчешће испољава само у по једном или два карактеристична прелаза, у којима и лежи магија мелодичног израза, док је све остало само одјек. Међу оним што се назива уметничком мелодијом, осредње је што не садржи тај магични прелаз. (Нити има лирске песме ако бар једним стихом не продре у вансмисао.)

Народне попевке нипошто нису сировина коју ваља уметнички прерадити: где би се нешто већ распевано силило да и преко свог максимума пропева? У ствари, то је *кварење.* А, међутим, сасвим је друго напајати се њима, ко је утрнуо. Оне су још једине у моћи да разбуде матерњу мелодију, или тачније моћ певања, ако се где успавала.

За генезу мелодије још и ово: има основни (читај: магични) удар који предодреди природу и јачину мелодијског таласања. Отуда, ни говора о потпуном поклапању нагласака и дужина с мелодијским кретањем. (У том потчињавању смисла нечему даљем и лежи *драж* певања.) Или ствар се и овако поставља: од обичног говора преко песничког израза па до чисте мелодије иде се ка све правилнијој и гипкијој линији, да већ додирне геометрију (зато се рај, владавина чистог духа и замишља геометријски; зато је музика у ствари жива математика).

Полиритмична мелодија као да се тек јуче одвојила од речи. Креће се тачно по метричном распореду отпеваних слогова, у тактовима са по два и три удара; а бива те се музичка фраза подудари с песничком у свој њеној ширини, те је насиље цепкати је на упрошћеније мере. Полиритмичност је примитивне природе и не значи крај него почетак једног развоја. А што се у гусларском речитативу, код нас, не појављује, одговор нам на то даје ритмична простота трохејског десетерца. У том погледу плодоносније су рогобатне бугарштице и лирска замуцкивања нашег југа. То ипак не значи да наш Динарац није и говором и поезијом распеванији од икојег дела нашег народа. Али му је мелодија још у певаној речи и мало се где ослободила у чисту музику. Отуд је и драгоцена за оног ко би да је изненади на живом врелу, у тек првом ступњу развића.

Шта нама остаје после толиких процвата у свету? Ако је иоле још нагона да се себи и другима саопштимо најдубљом (читај: општечовечанском) страном своје природе, ваља нам се буквално вратити матерњој мелодији. Жилавост је духа да одоли свему, да свари све, баш у њој, а она је ослабила у нама од пасивног подавања туђим таласима. Неутралисало нам се у духу, влада нека троструко укрштена мелодија, и чиме се заваравамо да смо кораknули културно, ништа је мање него непремостива брана свему што би да стваралачки пође из нас: губимо све више кључ своје тајне. Треба великог поста и кајања. Ништа општечовечанске вредности није постало случајним укрштањем споља. Кобна је обмана по среди. Свима припадне само ко је кореном дубоко продро у родно тле. Јер *општечовечанско у уметности колико је цветом изнад толико је кореном испод националног.*

Два су става примања: кад очврсне дух у своме, онда се не само одолева туђем него још оно будећи делује и плодоносно. Тада се створи као жижа личности кроз коју и кад продре талас, ма из највеће даљине и туђине, преломиће се у најличнији обрт. На све мелодијске надражаје споља одговорити својом матерњом мелодијом. То је активно примање.

И обратно, кад се ропски прима (а то бива у непрекаљености матерње мелодије) највећи део личне силе оде на навијање и подешавање туђему; човек се најзад и навије и подеси у савршеног примаоца, али је управо за толико изгубио моћ да се једном и његов глас судбоносно зачује. Јер, ако нема свог стабла, или је оно слабачко, онда ни помена о неком оплемењавању, онда се и сам калем осуши. А дубоко укорењеном стаблу и не треба калемљења: чим из веће дубине притичу сокови, тим ће се племенитије плод заметнути. Туђа су струјања тада као ветри: благотворно савијају у све већу жилавост.

Те завршујем: проблем је нашег музичког израза у већој мери духовне него техничке природе. И залуду правити себи крила кад се нема снаге за полет.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Матерња мелодија и материнство у мом искуству и сазнању
2. Матерњу мелодију најјасније чујемо код примитивца... и код детета (Настасијевић, 1927). *Објасните.*
3. Ако је иоле још нагона да се себи и другима саопштимо најдубљом (читај: општечовечанском) страном своје природе, ваља нам се буквално вратити матерњој мелодији. *Зашто?*
4. Свима припадне само ко је кореном дубоко продро у родно тле (Момчило Настасијевић). *Шта то значи?*

Др Хубертус фон Шонебек

КОМУНИКАЦИЈА СА ДЕЦОМ У ДОБА ПОСТМОДЕРНЕ (2006)

РЕЗИМЕ

Промене су се догодиле у свим сферама човековог живота, па и у односима између деце и одраслих. Просветним радницима је изгледа најтеже да прихвате новине у општењу човека и света, посебно оне које се тичу *нових односа* са децом. Пробуђени сензибилитет за дечја права, равноправност и пријатељство деце и одраслих све више постаје стварност аутентичног хуманитета.

Расте број породица које подижу децу без васпитања и број младих који немају искуства с патријархалном свешћу о одговорности за другог, моћи над другим. Окосница идентитета постаје љубав према себи онаквом какав стварно јесам. Искуствено је оспорена хипотеза: човек је homo educandus.

У постмодерном свету нема владавине апсолутних вредности. Све је релативно, плурализам и различитости конституишу човеков свет.

Потврђивање новог наставника у школи, пред ученицима и родитељима, педагогија ретко примећује јер се то исказује осећањима и поверењем. Важност искрености, преиспитивања традиционалних педагошких идеала, личних вредности и предрасуда постају разумљиви тек у постпедагошкој перспективи.

Кључне речи: дете, равноправност, аутентичност, подстицање, Amication, постмодерна, нови односи.

1. Подстицати уместо васпитавати

Ко је, у ствари, први дошао на идеју да се деца морају васпитавати? Деца су ту, ту одрасли, друштво је ту, бројне вредности, оријентације, ограничења, изазови. Све је спремно за онај моменат када дете буде рођено. Животна авантура може да почне. Родитељи воле своју децу, они су њима ресурси и утеха, подршка и ослонац; све што им је у свету потребно. Чему још и васпитање?

Дакле: васпитање је нешто више од саморазумљивости. Васпитање је нешто нарочито. Васпитање је задатак и налог да се брине о томе да деца успевају. Да постану праве, пуновредне личности. Васпитање представља једну културолошку и цивилизацијску мисију: од деце стварати људе. Образовати их, формирати, усмеравати, преносити им праве вредности и навикавати их на понашање које ће их учинити способним да преживе. Васпитање је неизбежно, без васпитања би дошло до хаоса и несреће. У данашње време потребно је више, и пре свега, бољег васпитања, бољих метода, бољих књига, бољих семинара.

Да ли се у то може сумњати? Свако зна шта ће се десити ако васпитања буде сувише мало. Уколико се уопште не васпитава – то је незамисливо. А ко би озбиљан могао да дође на идеју да је с васпитањем свршено? Ова мисао је необична и неумесна шала. Против оваквих мисли стоји не само педагошка наука, на хиљаде књига о васпитању, ангажман бројних педагога професионалаца, него и животно искуство и осврт на историју. Али управо ова идеја треба овде да буде промишљена. Не, не мисао о крају васпитања што води у хаос. Него нека друга мисао о крају васпитања: мисао која отвара необичан и конструктиван пут за одрасле и децу.

Почиње се преиспитивањем слике о детету. Одакле одрасли знају шта су деца и како треба према њима да се опходе? Ко се у то разуме и кога можемо питати? Када су одрасли и сами били деца научили су од својих родитеља каква слика о детету постоји: слика о младом човеку коме је потребно васпитање да би постао прави човек. Али овде се јавило домишљање: то је једна слика, *само једна слика*, представа, наслућивање, хипотеза. Извесно, ова хипотеза се потврдила. Све се своди на то да су деца личности којима је васпитање потребно и свако се тако понаша. Али деци не пише на челу: „Мени треба васпитање". Додуше, човек види ту реченицу, иако она реално не постоји, него само у уобичајеном схватању, уобичајеној интерпретацији детета.

Интерпретације слике о човеку могу се сматрати превазиђеним. На пример схватање да неко ко је црне коже није баш прави човек, вредан у потпуности као неко беле коже, те да је подесан за роба. Или схватање да

су мушкарци исправнији и вреднији људи, па се стога женама не допушта изборно право. Или схватање да само краљ може исправно да води државне послове, не и народ. Или, или, или... Постоје бројне представе о људима. Ипак, то су само хипотезе, слике, никада још доказане животне чињенице.

Педагошко схватање детета није ништа друго доли једна таква антрополошка хипотеза. Стварно се не може доказати, али је врло прикладна и проверена основа за опхођење са децом. Док се не појави нека нова антрополошка хипотеза и стара, наводно поуздана, доведе у питање. Док не дође неко ко више не прихвата педагошко схватање детета и потражи неки непедагошки пут ка деци. И нађе. Па сходно томе, према новој хипотези, почне да живи. И не пропада него успева. Управо такви људи постоје у данашње време.

Ти људи долазе из конструктивне постмодерне у којој се равноправност признаје као темељ свих феномена. Заиста никада ништа не стоји једно изнад другог, белци изнад црнаца, мушкарци изнад жена, они који владају изнад потчињених, човек изнад природе, филозофија изнад филозофије, религија изнад религије, култура изнад културе. А такође ни одрасли изнад деце. Ако се парадигма о равноправности (једнакој вредности) озбиљно узме и постави као темељ, тада више не постоји разлика између формираног човека (одраслог) и још неформираног човека (детета), него се обоје посматрају на истој платформи, платформи зрелог човека. На тој платформи више нема места за мисионарски однос који је у основи сваког васпитања.

Одрасли имају свој идентитет, деца имају свој идентитет. Њихов идентитет може да се развија и увек се развија. Он постоји, и поред свих различитости ипак је једнако вредан. Полазећи од овог реално постојећег идентитета дотичног одраслог и реално постојећег идентитета дотичног детета успостављају се односи између њих. Од личности ка личности, од идентитета ка идентитету, од Ја ка Ја. Одрасли тражи свој пут ка детету – полазећи од себе, уноси себе и особине (Facetten) своје личности у однос са дететом онако како у одређеном тренутку хоће и може. Он притом не мисионари, нити заповеда, не саветује, нити примењује лукавства. Он је аутентичан, флексибилан, прилагођава се ситуацији: он је управо такав какав јесте, с манама и недостацима, могућностима и ограничењима, границама и надама.

Одрасли који не носе више у себи педагошку слику о детету, који себе саме и своју личност не гледају кроз неки педагошки захтев, који понајпре преузимају одговорност за дете, које су они сами, који своје средиште имају у себи а не заложено у детету, то су друкчији одрасли од оних који сматрају важним – педагошке захтеве.

У постмодерни постоје егзистенцијална питања која омогућују конструктивну оријентацију у свету равноправности: „Ко сам ја – шта хоћу да будем?" „Шта су моје личне вредности у постојећој вредносној разноликости?" А намеће се и следеће питање: „Ко си ти?" Овај одрасли препознаје у питању: „Ко сам ја у заједничком живљењу са децом?" да он у себи више

не носи слику о детету као бићу које треба васпитавати (homo educandus); он стога више не схвата себе као одраслог који (треба да) васпитава. За њега не стоје више један наспрам другог васпитач и васпитаник у педагошком односу, него је реч о сусрету равноправних људских бића с оне стране сваког васпитања.

Но одрастао који се одрекао васпитања не запоставља дете. Зашто би то требало да чини? Љубав према детету није нестала ако се прекинуло с педагошким вођењем детета. Он се, дакле, окреће детету као што то чини и одрастао који васпитава. Само сада без педагошког става и захтева да од младог човека формира пуновредну личност. Не, он прилази детету као једнак једнаком, признајући све разлике. Као у Африци, код мушкараца и жена, у политици и другде.

Деца опажају ову психолошку промену. Овај тата, ова мама, ова васпитачица, овај наставник, овај одрасли зрачи на један нови начин, носи друкчију психолошку поруку, а дете разуме овај обрт: „Он ми више не каже да ја тек треба да постанем прави, пуновредан човек. А како је то могуће? Постоје бројни рецепти: ауторитарни, антиауторитарни, leise faire, демократско – партнерски, а за све то постоје многи кувари: Коменски, Русо, Песталоци, да поменемо само најпознатије. Не, он ми дозвољава да схватим да сам и ја од рођења прави пуновредан човек. И са ове позиције прихвата односе са мном, односе без васпитања. Све што чини прожето је ставом поштовања, без васпитања и мисионарења. Ја доживљавам неког као личност – у његовом присуству и сâм сам личност. Ми имамо сличности и разлике, конфликте, границе, обогаћујемо се и спутавамо, како то већ бива. Али нисмо између себе утврдили шта се сматра васпитањем.”

Како у пракси изгледа однос без васпитања? Широко подручје! Равноправне личности, из своје постојеће позиције опходе се међусобно, сусрећу се у свим својим различитостима, а резултат њиховог општења је тако разнолик као и сам живот.

Још пре 25 година истраживане су и потврђене, у једној научној студији са децом, могућности комуникације без васпитања. На основу тих резултата настала је „амикација”. Према амикативном схватању односи без васпитања неограничено су примењиви, смислени и од велике помоћи, како за одрасле тако и за децу. За то време појавила су се деца која су стасавала без васпитавања. Она су данас одрасла, сама имају децу која расту без васпитања. Тако је настала једна нова традиција.

Теорија амикативне праксе је широко развијена и данас постоје поуздани одговори на бројна практична питања. На пример, увек се изнова очекује да амикативни родитељи допуштају својој деци да *чине* оно што сама одлуче. То би могла бити квинтесенција свих амикативних теорија! У пракси је ипак друкчије.

„Стави капу!” – „Нећу!” Мама је у конфликту са својом трогодишњом ћерком. Понашање се интерпретира. Ко правилно интерпретира? Амикативни одговор гласи: Свако интерпретира на свој начин. Мајка је у праву као и ћерка. Мама каже ћерки своје виђење ствари, а ћерка мајци своје. Мајка то каже више пута и дете одговара више пута, а потом су се можда сложиле: „Ставићу капу” или „Добро, иди без ње”. Или остају при својим супротстављеним судовима и не сложе се. Онда по правилу одрастао издејствује да дете мора да учини оно што он хоће. То није друкчије ни у амикативној породици.

При сваком конфликту током делања не дешава се атак на унутрашњи свет и суверенитет детета. Дететово „не” схвата се као израз равноправне личности која хоће да иде неким другим путем што одрасли из неких својих разлога не дозвољава. Притом се ради само о делатном: „чини то”, односно „не чини”; али не и психичком: „Видиш – ја сам у праву”. У амикативном конфликту нема атака на душу и идентитет детета, и стога нема ни бурне одбране од тога. Амикативни конфликт се дешава на друкчијој равни.

На психичкој равни супротстављене су амикативна и традиционална педагошка позиција. У првом случају признаје се суверенитет дететовог унутрашњег света, однос и размена као са зрелом личношћу – у другом не постоји суверенитет унутрашњег света детета, него васпитање и поучавање бића које се развија ка зрелости. Амикативни одрасли признавањем суверенитета детета не постају неспособни за делање; њихово делање је, међутим, друкчијег психичког квалитета.

Ослобођеном туторства, увиђавности и сламања пркоса, амикативном одраслом постаје нешто друго могуће: прихватање *емпатије*. На исти начин може дете опажати одраслог. Пошто оно тада није угрожено, не мора да троши своју енергију у одбрани од одраслог. Обоје могу да схвате реалну неопходност другог. Обоје могу отворено да запазе колико је овом другом заиста важан његов интерес на емоционалној и егзистенцијалној равни. Они се међусобно разумеју и у конфликту, и у победи и у поразу; ко је у ствари други према његовом саморазумевању.

Одрастао и дете се информишу о својим интересима и саопштавају истовремено своје потребе на емоционалној равни. То се догађа неки пут овако, неки пут онако, час речима и објашњењима, час без речи. Тада може да се догоди да неко успе – једном одрасли други пут дете – али правило је да један другог оставе на миру. Јер потребе двоје људи су ретко једнако важне. „Онда хајде ти” – то је ближе. Али то важи само кад у центру конфликта нису егзистенцијалне дилеме: уважавање и послушност које одрастао захтева од детета, достојанство и самопоштовање које дете очекује од одраслог.

У односу са децом без васпитања (erziehungfreien Praxis) конфликти се не решавају уз велику муку, него се обично разрешавају сами од себе захваљујући емпатијској структури амикативне комуникације. То се не чини

унапред, не припрема се, нити разрађује. Амикативна свакодневица са децом се не организује (inszenieren). Она представља аутентично давање и примање равноправних партнера. Стални хармонични односи са децом доживљавају се као дар који произлази из амикативног држања.

2. Школа са људским лицем

У овом одељку је реч о наставнику и желео бих најпре да се представим: ја сам положио оба државна испита – за разредну и предметну наставу – и био сам запослен у две различите школе као наставник. Предавао сам од 5. до 10. разреда математику, биологију, физику и техничко. Ученици су ме бирали за свог заступника у школском одбору. То су моја искуства у настави.

„С којим правом...?"

Желео бих питањем „с којим правом?" да покренем дискусију о темељним проблемима школе. Притом сам свестан да се моје идеје могу одбацити као неприхватљиве или као мање вредни ставови. Упркос томе сматрам допуштеним сва размишљања о школи и никог не омаловажавам; ниједног наставника, ни кад сам најотворенији. Подразумева се да свако може моју позицију одбацити. Такође, свака наставница и сваки наставник могу моја размишљања да схвате, саслушају и доживе као израз нове и необичне перспективе.

У основи мојих размишљања је став да не постоји никакав стварни доказ за антрополошку претпоставку на којој се заснива школа. Антрополошка претпоставка гласи: Деца *ће постати* пуновредне личности. То значи: Деца *још нису* пуновредне личности. Деца постају личности под утицајем школе; цивилизована, култивисана, социјализована. То им не успева без „субјекта, предиката и објекта", без „(а+б) . (а+б)" и без хиљаду других ствари које стоје у наставним програмима од првог до десетог разреда. Човек је „homo educandus", биће које се васпитава, и да сазри у пуновредног члана друштва – задатак је и школе. И задатак одраслих који раде у школи.

Ја сам, међутим, свестан и не превиђам да је основна антрополошка позиција: „Деца ће *постати* потпуне личности" једна хипотеза. И то *само* хипотеза, али не и чињеница. Она је дубоко укорењена *претпоставка* данашњег света о деци. Ја сам се одрекао оваквог мишљења и дајем предност другој хипотези: Деца су (већ јесу!) пуновредне личности. Од рођења. Не морамо их обликовати, ни на најпрогресивнији начин, и не школом. Тиме се

искључује базична легитимација школе. И отуда – из те позиције: Деца су од рођења целовите личности, настаје питање: „С којим правом?”

Ја ћу ово питање изложити с пуно нијанси и великом одлучношћу. Притом ћу користити директан говор. Желео бих овом непосредношћу да узнемирим читаоце. Очекујем збуњеност и забринутост. Ако неко мене и моје мисли одбије као провокативне и апсурдне, поштоваћу то. Али као што олуја прочишћава атмосферу, тако и моја грмљавина треба да ослободи ум за конструктивна и корисна размишљања. А сад: разјашњење и истина о школи и наставнику!

С којим правом тврдите да знате шта један човек треба, а шта не треба да мисли? „Отвори књигу, читај други пасус одозго!”, „Понови оно што сам рекао!”, „Испричај текст својим речима!”, „Колико је седам пута седам?”, „Куда тече Амазон?”, „Када, зашто, чиме, због чега, по чему, ради чега, куда, колико дуго, чему, колико често, колико добро, колико брзо, с киме, с ким не, с којим правом...?” С којим правом Ви занемарујете право другог човека да мисли оно што хоће? Зашто потцењујете право човека да слободно мисли? Перманентно, без помисли и слутње да се ту дешава нешто страшно? С којим правом, без икаквих скрупула задирете у унутрашњи суверенитет другог човека? С којим правом религиозним фанатизмом чинодејствујете (zelebrieren) ширећи културни империјализам. С којим правом поступате са децом као са црнцима које мисионар придобија за неку религију и цивилизацију? Зашто сте као комунистичка партија – увек у праву? Шта вас гони у тај нерефлектовани шовинизам?

Шта вас спречава да у деци видите људе који имају сопствене мисли и свој унутрашњи свет, с којима се равноправно може ступити у разговор? Шта вас приморава на „педагошки однос” који вам намеће улогу вођења и формирања; свеједно колико се то данас истицало као прогресивно? Добро је да се постепено повлачите, јер увек постављате иста питања и живите без истинске духовне размене; децу не видите као целовите личности са сувереним духовним светом, него као резервоар који мора бити напуњен вашим знањем и вашом културом. Зашто су вам затворене очи пред патњом коју наносите тим људима психички, интелектуално и духовно. И пред патњом коју сами себи наносите таквом изолацијом.

Зашто се противите промени парадигме изнад–испод у парадигму равноправности и поштовања идентитета другог? Како је ова промена одавно успела у друштвеним сферама: црнци–белци, мушкарац–жена, човек–природа, култура–култура, религија–религија и многим другим? С којим правом настављате историјски превазиђен тоталитаризам у учионици? С којим правом се заклињете у иконе као што су Коменски, Кант, Песталоци, Русо, Штајнер, Монтесоријева, Нил, Макаренко, Корчак, Френе и хиљаду других, који уз све добре намере имају карактер „Homo fabera”, човека који нешто производи и свој производ пласира: више или мање успешну децу по налогу

друштва? Зашто не наступите као човек који дела аутентично, с оне стране педагошког лицемерја и мисионарења, спонтано одлучује и остварује људски однос (personale Kommunikation) и себе разуме као „Homo politicus"? С којим правом ви у вашој непромишљености преузимате божанско послање и одређујете другим личностима њихову културну и цивилизацијску представу о бићу човека?

С којим правом се оглушујете о људско право на слободу мишљења? Зашто деца не могу да кажу шта хоће и када то хоће? Шта, у ствари значи: „Сувише сте гласни!", „Ти си на реду!", „Говори разумно!", „То не припада овде!" С којим правом се усуђујете да уђуткујете друге људе? Зашто водите с оним „мир" – вербални рат? С којим правом су само ваше мисли и ваше речи важеће, и зашто деца немају никакву стварну могућност за отпор, за изношење свог мишљења и заступање својих интереса? С којим правом, у принципу и у конкретним случајевима, да све зависи од ваше благонаклоности, као у робовласничком друштву? С којим правом спроводите диктатуру у учионици и не поштујете основне вредности демократије? С којим правом за вас не важи: „Достојанство личности је неповредиво?" *С којим правом задирете у достојанство деце* и спремни сте да кажете оно што деца сама мисле и кажу?

С којим правом затварате људе? Зашто сте ви лице које држи децу затворену у малим просторијама? Тридесет особа у једној просторији од неколико квадратних метара, час за часом по 45 минута; 4, 5, 6, 7, 8 пута дневно, 5 или 6 дана недељно? Зашто деца морају читавих десет година захваљујући вама да доживљавају свакодневно многе сате као да су у затвору, „школи – затвору". С којим правом не поштујете слободу личности – Устав, чл. 2? С којим правом подстичете и гарантујете из дана у дан овакво злостављање? Зашто пристајете на нешто што се благо означава као „испирање мозга", и драстично „убијање душе"? Зашто пристајете на водећу улогу у варварству једног гигантског логора за преваспитање, који људима слама идентитет и обрађује их? С којим правом спречавате да људи (деца) у нужди нађу заштиту и утеху код оних којима верују и који су им потребни? Ако једна седмогодишња девојчица у току трећег часа жели кући својој мајци, шта вас нагони на такву нељудскост па то не дозволите без „ако" или „али"?

С којим правом задирете у законом загарантовани физички интегритет личности, тако што захтевате на хиљаду начина неко одређено понашање, а неко друго забрањујете? Не само на часу фискултуре, пливања и музичког, него током целог школског дана и на сваком кораку? „Седи! Устани! Седи мирно! Не врти се! Не климај се! Не окрећи се! Ноге доле! Састави колена! Покажи! Руке доле! Склони руку! Пиши брже! Другу руку! Дај руку! Руку горе! Покажи овако! Дај овамо! Остави! Дођи! Иди! Иди лагано! Не лупај ногама! Не вуци ноге! Не трчи! Иди брже! Не туци се! Не боксај се! Не улази! Не греби! Не уједај! Не пљуј! Испљуни! Жваку баци! Не дувај! Отвори уста! Затвори уста! Не једи! Једи! Не пиј! Сада пиј! Не мљацкај! Не срчи!

Гледај овамо! Гледај тамо! Не смеј се! Не цери се! Не певај! Не звижди! Не дери се! Не кикоћи се! Бриши нос! Не сада у WC! Не вичи! Не плачи! Причај гласније! Говори тише!”

С којим правом дајете оцене? Да ли су вас деца за то молила? С којим правом захтевате да вам други људи (ученици) кажу своје мишљење? С којим правом тражите да други људи исписују своје мисли на вашем папиру који ви бомбасто називате „писмени задатак”? С којим правом оцењујете децу, мешате се у њихово осећање личне вредности, изазивате рат у породицама, терате децу на самоубиство због школских сведочанстава? Знате ли на који начин њихове оцене делују у породици на испољавање свирепости и телесно злостављање?

С којим правом трауматизујете младе људе? Зашто све то чините? Зар нисте разумни академски грађани; можете ли да анализирате контекст, да спознате стварност? Шта вам затвара очи? Нисте ли позвани да помажете људима, да подстичете њихов развој? Зар немате симпатије према деци? Зар не волите децу? *Зашто не устанете против (репресивног) система? Зашто сте ви гарант ове нехуманости?* Зашто сте тако несензибилни? Зар пред вама није све отворено? Зар вам деца не кажу сваког дана истину без речи, онда и речима? Зашто не гледате у дечја лица? Зашто не обраћате пажњу на њихову мимику, гестикулацију, на све невербалне сигнале? Зар пред вама нису људи? А ваше осећање? Зар нисте били ђак? Зар се с вама није исто тако поступало? Зар су негдашње ране и психичке повреде биле оправдане? Зар нисте патили? Да ли је ваша ондашња патња била сувише велика да бисте данас спознали како сте управо ви онај који то чини данашњој деци? Да ли је то присилна радња, лудило, судбина? С којим правом...? *С којим правом...?*

Разумљиво је да постоји алтернатива.

Желео бих да наставника који данас ради у школи охрабрим и подржим. Моја помоћ је намењена пре свега наставницама и наставницима који не избегавају овакву истину како је ја видим, који могу да признају да током преподнева (у школи) крше људска права и угњетавањем деце зарађују новац.

Ко ради као наставник у школи, мора то да чини с јасном свешћу о томе шта ради и да се пропусти ничим не могу оправдати. Мора да зна да се чини неправда, и да се она као таква препознаје и саопштава деци без речи. Понашање наставника који зна шта чини друкчије је од понашања наставника који пред децу ступа с једним ауторитарним (imperialen) ставом који прикрива стварност. На немо питање деце: „Зашто то чиниш?” он може да одговори исто тако без речи: „Не знам тачно. Можда због своје биографије. Своје наивности. Можда стога што сам односе другачије видео и сада то не желим да променим. Због многих предности: новац, моћ, радно место, пензија, годишњи одмор. Због својих идеала, љубави према деци, због мира. Можда сам хтео да допринесем развоју друштва. Али сада видим: чинио сам вам

неправду. Знам, и то не прикривам. Не кажем да је то све за ваше добро. Али можете да видите истину мога срца."

Деца реагују: „Он је поштен. Он чини исто што и други наставници, али се друкчије осећа. Патња коју он изазива нема ту тежину. Он нас поштује као пуновредне личности и кад угрожава нас и наша права". Склоност да се спозна неправда која се чини, да се на њу гледа с гнушањем и да се не жели да се она понови, да се у сваком тренутку реагује конкретно и бескомпромисно, садржи нешто необично и ослобађајуће: вео моћи је разобличен, она се може ненашминкана препознати. Оно што се догађа не представља више табу неподложан сумњи, свака неправда и репресија постају схватљиви, подложни преиспитивању и критици. Баш такве процесе овај наставник разрешава својом искреношћу. Деца то осећају. Баш то помаже и лечи.

Наставници свесни да повређују људска права велика су нада за децу. Они не само да оличавају идеју о пропасти школе, него ће ту идеју једног дана и остварити. Они овде и данас уграђују равноправност и персоналитет у имплицитне темеље односа са ученицима. Преко њих поштовање достојанства школског детета постаје све више конкретно и живо искуство.

Ови наставници зраче специфичним поштовањем. Они схватају да морају оцењивати и да оцене немају ништа заједничко с вредновањем деце, да је оно само део норми школе. Ти наставници су, осим тога, јасно оријентисани; они јамче за себе; неће дозволити да их искоришћавају; нису погрешно схватили пријатељство са децом. Они су са свим својим кривицама непријатељи, али непријатељи који не губе из вида достојанство деце. Они имају ауторитет који долази изнутра, који ништа не приписује себи. Они су поново нашли хармонију, унутрашњу равнотежу која их не ставља изнад деце. Постављају се изнад деце само на основу структуре која то од њих захтева. У њеној служби ови наставници су у истој равни са децом и приписују школи оно што она јесте, без устезања, патоса и улепшавања. Тиме што знају шта раде, они себе ослобађају, живе без лажи и губитка смисла за реалност.

Наставник који препознаје те односе може разоткривањем реалности и откривањем лажи да види самог себе у средишту свог живота и живота у школи. Он није првенствено ту због деце, он је ту пре свега за себе самог, одговоран за одрасло дете које је он сам, и брине се пре свега за то (одрасло) дете: за самог себе. Према томе, он је 31. дете у разреду и пре него

што се посвети њима тридесеторо, он се брине о себи. На пример, за то да се не јави прекорачење границе у односу према њему. Ако речи и објашњења нису довољни, ако молбе и опомене не помажу, он енергично примењује застрашивање да би се заштитио: галама се гуши у заметку. Нема домаћег задатка – следи притезање. За непослушност постоји читав каталог казни, од благих до строгих. Наставник се залаже за свој ауторитет, али не *против деце.* И тачно то гарантује успех његовој делатности.

Овај наставник се залаже за себе и за то да има хармоничне односе на радном месту. И уступцима деци неће се замерити својим колегама. Он задржава надзор. Он зна где му је место; његово либерално схватање не утиче на губитак реалности: он је у школи и нигде другде. Он одржава баланс између оправданих жеља деце да се с њима поступа као с личностима, с једне стране, и свакодневних захтева школе и њених конкретних задатака, с друге стране. Овај наставник је реалан, разборит, осећајан и спреман да помогне онолико колико може у одређеним околностима. Он преноси, отворено или скривено, хуманост и љубазност у учионици; флексибилно, као што је уобичајено, не излажући се пресији и стресу. Разборитост му и овде помаже.

Овај наставник такође зна да школу може напустити у свако доба. Међутим, ако остане, он ће је издржати као и оно што тамо чини. Притом је од помоћи колико може. А зашто би напуштао школу? „Ако одеш, доћи ће господин Мајер на твоје место, а ми то нећемо.” – Одлука деце била је једногласна. У сваком болу који им наноси, они осећају да их штити и поштује. Порука која долази од оваквог наставника представља моћно и делотворно струјање из срца: „Ја сам личност од рођења, као и ви. Верујем у себе – као и ви. Волим себе онаквог какав сам, исто као што и ви можете да волите себе онакве какви сте.”

ЛИТЕРАТУРА

1. Flitner, A., *Konrade, tako je govorila gospođa mama. O odgoju i ne-odgoju,* Educa, Zagreb, 2005.
2. Флитнер, А., *Оптерећење традицијом: „Црна педагогија*”, „Педагошка стварност”, Нови Сад, 1995/5–6 и 7–8.
3. Граорац, И., *Васпитање и комуникација*, МС, Нови Сад, 1995.
4. Граорац, И., *Монтесори педагогија, постпедагошко искуство и хришћанске вредности*, „Педагогија”, 2001/4.
5. Гудјонс, Х., *Постмодерна и наука о васпитању*, „Педагогија”, 2002/3.
6. Гудјонс, Х., *Педагогија – темељна знања*, Educa, Zagreb, 1994.
7. Ручки, К., *Увод у црну педагогију*, „Идеје”, Београд, 1988/1.
8. Ручки, К., *Бави ли се педагогија срећом детета?*, „Детињство”, Нови Сад, 1983/3–4.
9. Miler, A., *Drama djetinjstva.* U početku bijaše odgoj: U potrazi za samim sobom, Educa, Zagreb, 1995.

10. Лебоаје, Ф., *Рођење без насиља*, Градина, Ниш, 1989.
11. Мид, М., *Спол и темперамент у три примитивна друштва*, Загреб, 1969.
12. *Конвенција и Резолуција о дечјим правима*, УНИЦЕФ, Пријатељи деце Србије

Предлози за размишљање и истраживање

1. Расте број породица које подижу децу без васпитања и број младих који немају искуства с патријархалном свешћу о одговорности за другог, моћи над другим. *Да ли познајете такве породице и такве младе људе? Прикажите њихове односе са децом.*

2. Искуствено је оспорена хипотеза: Човек је homo educandus. *Какве консеквенце следе из таквог оспоравања?*

3. У постмодерном свету нема владавине апсолутних вредности. Све је релативно, плурализам и различитости конституишу човеков свет. *Образложите, укључите своје искуство, размислите, када и где сте препознали поменути „постмодерни свет"?*

4. Ко би озбиљан могао да дође на идеју да је с васпитањем свршено? (Шонебек, 2006). *Слажете ли се да је васпитање не само у кризи већ да оно полако и нестаје?*

5. Нови одрасли не прихвата педагошки однос са дететом, него га доживљава као сусрет равноправних личности с оне стране сваког васпитања. *Испробајте такав постпедагошки однос, нађите васпитаче или родитеље који радије живе са децом него што их васпитавају*. Можда они не умеју да изразе речима оно што стварно живе...

6. Да ли Вас нешто спречава да у деци видите људе који имају сопствене мисли и свој унутрашњи свет с којим се равноправно може ступити у разговор? *Шта Вас приморава на педагошки однос који Вам намеће улогу вођења и обрађивања детета?*

7. Зашто не наступите као човек који дела *аутентично*, с оне стране педагошког лицемерја и мисионарења, који спонтано одлучује и остварује *људски однос*? *Ако ниште успоставили такве односе покушајте...*

8. Зашто не гледате у дечја лица? Владика Атанасије је рекао: Станите пред једно дете и погледајте му у лице. Ако у нама још има човека, онда ћемо пред дететом осетити шта је светост и шта је одговорност" („Светигора", 1977/61). *Шонебек би осетио нешто друго, шта?*

9. Шонебек се усавршавао код хуманистичког психолога Карла Роџерса, а хуманистички психолог Абрахам Маслов је о љубави према деци рекао нешто блиско свакодневном искуству, што би вероватно и Шонебек потписао: „Потребно је некога много волети да би се он оставио на миру, да би му се дозволило да буде онакав какав јесте и да постане оно што може да постане" (према: Граорац, 1995). *Слажете ли се? Образложите?*

Исидор Граорац

КАТАРИНА РУЧКИ
(1941 – 2010)

IN MEMORIAM

Позвали смо Катарину Ручки да напише реферат за скуп ***Љубав и образовање*** (4. 6. 2010). Одговор није стигао. Тражећи њену интернет-адресу, са запрепашћењем смо наишли на некрологе.

На основу четрдесетак текстова са интернета, на немачком језику, настала је ова белешка у спомен на ауторку ***Црне педагогије***. Остало је још непрегледаних записа на немачком (постоје и на енглеском језику).

Катарина Ручки је рођена у Берлину, од мајке домаћице и оца бравара. Породица јој је била социјалдемократски оријентисана. Она је тек 2009. постала члан СПД (Социјалдемократске партије Немачке). Са 15 година постаје члан Социјалистичке омладине Немачке, а 1960. је матурирала. На универзитету у Гетингену и Слободном универзитету у Берлину студирала је историју и германистику, а после државног испита социологију и педагогију. Њени најпознатији наставници били су: Клаус Моленхауер (Klaus Mollenhauer) и Херциг Бланкерц (Herwig Blankertz).

Катарина Ручки је изучавала, тада још осуђиване, књиге франкфуртске школе, које су је привукле педагогији.

Била је наставник у гимназији и више година радила на образовању одраслих.

Постала је позната објављивањем (1977) збирке извора за педагогију 18. и 19. века, којој је дала упечатљив наслов: ***Црна педагогија***. Књига је била „нуспродукт" започетог пројекта дисертације коју неће завршити: „Конструкција грађанског социјалног карактера у делу Ж. Ж. Русоа".

У својој књизи ***Провокативна просвећеност. Злоупотреба деце: факта и фикције*** (1983) жигосала је „злоупотребу злоупотреба". Сексуална злоупотреба се такође може злоупотребити, на пример ако се користи приговор о сексуалној злоупотреби као оружје против очева у њиховој борби за

старатељство. Борила се против инструментализовања појма злоупотреба. Тиме је постала персона нон грата за педагоге и феминисткиње.

У браку, са журналистом Михајлом Ручким, била је од 1971. године. Од 1984. живи са супругом, псом и мачком у Берлину (Кроудберг). Нису имали деце.

Награду Хајнрих Ман за есејистику добила је 1999. године. „Била је једна од најзначајнијих есејисткиња после рата".

Катарина Ручки себе је разумела као агностика. Била је одлучни бранилац генерације '68, којој је и сама припадала. Тадашњи покрет је доживела као ослобођење.

Смрт Катарине Ручки медији су објавили под следећим насловима: Неустрашива и независна: Катарина Ручки (1941–2010): ангажована ауторка из 1968; Веровала је цивилизованом; Иронична, интелигентна и животна.

Опште особине личности наше ауторке виђене су овако: била је слободан дух достојан дивљења; сматрала је да у животу, онаквом какав јесте, треба и уживати; просветитељка; ангажована интелектуалка и есејиста; познати стваралац у науци о васпитању; неустрашиви човек; била је левичарка; пуна хумора; истински еманципована жена; од '68. непоколебљива реформисткиња; широко образован и студиозан научник; ведра полемичарка; увек је имала воље за животом, волела је живот; није била неумерени теоретичар, већ тачни посматрач реалности; била је свестрано образована и врло начитана.

Почетком осамдесетих дошао сам до *Црне педагогије* и већ на почетку схватио да ми је потребна помоћ саме ауторке како бих разумео то оригинално и провокативно дело. Љубазно ме је примила у радној соби, препуној паралелно поређаних полица с књигама. У разговору смо дошли до Зигфрида Бернфелда (Ziegfried Bernfeld), којег је Катарина Ручки сматрала значајнијим за педагогију од Хербарта (Herbart) (ценила га је и Санда Марјановић).

Пошто сам се пожалио на тешкоће у разумевању *Црне педагогије*, уз осмех је приметила да та књига није схваћена ни у Немачкој. Ипак, на моје тражење, препоручила ми је тумачење Андреаса Флитнера, које ће бити објављено у *Педагошкој стварности* (види библиографију), а целу Флитнерову књигу касније ће издати „Educa" у Загребу.

Важније од превођења њене књиге, сматрала је ауторка *Црне педагогије*, било би писање *југословенске* црне педагогије. И заиста, када сам са Зденком Милић (широко образована професорка немачког) кориговао и прекуцавао превод, правио сам скицу за збирку „црног" у југословенском васпитању, у чијем средишту би требало да буду, по мом мишљењу тада, идеолошко-политичке предрасуде, јер је, посебно од 1945. политика постала наша „судбина".

Поред „тенденциозно" одабраних текстова познатих и мање познатих педагога, *Црна педагогија* садржи опширан увод (преведен код нас) и уводна објашњења уз десет поглавља:

1. Педагошка иницијација,
2. Мајмунска љубав,
3. Неколико фантазија о васпитању и васпитачком позиву,
4. Педагошка производња детета,
5. Васпитање као тотална институција,
6. Тренинг кроз катастрофу,
7. Васпитање као одбрана од нагона,
8. Васпитање као рационализација садизма,
9. Апарати (табуи) као васпитачи,
10. Разарање света путем наставе.

После овог прегледа поставља се логично питање да ли би се из одабраних текстова могао формулисати још неки поднаслов, препознати још нека скривена димензија, имплицитни аспект, сенка у оном што се назива педагогија и васпитање? Без обзира на то, сигурно је да данас није могуће бављење педагогијом нити аутентично образовање уколико нема озбиљног суочавања са увидима из *Црне педагогије*.

Уистину, обиман увод, коментари уз поједине одељке, заједно са одабраним текстовима, не представљају само поражавајућу критику педагогије и васпитања него, на првом месту, извор начела и метода у конципирању модерне науке о васпитању, али и извор надахнућа за аутентично и смислено живљење васпитача – агностика, какви смо помало сви данас, са децом.

Овај текст је, уосталом, и настао стога да наш заинтересовани читалац схвати фундаментални теоријски и практични значај дела Катарине Ручки.

У дебати о *Црној педагогији* је речено да она представља монументалну збирку докумената у којима се приказује тамна страна васпитања: дресура (нем. Abrichtung – у Ковиљу се донедавно могао чути израз „абрихтовање деце"), отупљивање, протеривање фантазије и чулности. Црна педагогија заправо циља на разобличавање инсталирања друштвеног Над-Ја у детету, у чије име се обавља дисциплиновање (нем. Zucht, запт) разних врста усмерено против „зле природе детета". Припремање деце за прилагодљиве (funktionierenden) чланове друштва назвала је Катарина Ручки изразом који је у то време (1977) постао уобичајен: *црна педагогија*.

Да ли би Фројд и Нил поздравили актуелну еротизацију окружења деце и младих, на првом месту посредством електронских медија (ТВ, рачунар, мобилни телефон), опште ослобађање сексуалне енергије, рушење табуа у свим доменима живота?

Да ли ми имамо данас више разлога од Ериха Фрома (предговор у: *Слободна деца Самерхила*) да сумњамо у еманципаторско дејство ослобођене чулности?

У Сартровом делу „Фројдова мисао се појављује као нужни моменат медијације у изградњи нове структурално-историјске антропологије. Психоанализа је интегрисана у гигантски дијалектички ум с намером да му обезбеди конкретно сазнање историјског процеса. Данас само психоанализа омогућује да се до танчина проучи детињство. Фројдова теорија породичног фантазма треба да посредује као медијација између опште класе и појединца: јер породица је заснована на општем кретању историје и доживљава се као нешто апсолутно у дубини и непрозирности детињства."

Даље, с разлогом, исти аутор тврди: „Разговор са Фројдом је, у ствари, разговор са самим собом, са својим филозофским начелима и претпоставкама" (О. Савић, 1988; 7, 576).

Тумачећи Сартров однос према психоанализи, Обрад Савић, у ствари, указује на метод и резултате Катарине Ручки у истраживању детињства: „Фројд треба да проговори из унутрашњости дијалектичког резоновања, као живи сведок трауматског сусрета детињства и друштва" (исто, с. 7).

Кад погледа домене живљења породице, модерног друштва и детета које је К. Ручки реконструисала у светлу особене „фројдовске просвећености", читалац се мора чудити како ти проблеми нису препознати ни именовани на сличан начин код нас, и вероватно нигде другде.

Најважнији медијум интелектуалног изражавања Катарине Ручки била је полемика. Остаће запамћена као једна од најинспиративнијих интелектуалки у послератној Немачкој. Када се данас читају, њени текстови су подједнако актуелни као и у време када су објављени.

Полемичка енергија коју је Катарина Ручки изражавала била је позната. Али она се бранила из нечег позитивног: сумњајући, пробијала се на страну саме конкретности стварног живота да би га заштитила од апстрактних начела. Припадала је људима који се упознају тек кад их директно сретнемо.

Библиографија (избор)

1. Ручки, К., *Увод у црну педагогију*, „Идеје", бр. 1, Београд, 1988.

2. Ручки, К., *Бави ли се педагогија срећом детета?* „Детињство", бр. 3–4, Нови Сад, 1983.

3. Флитнер, А., *Оптерећење традицијом: „Црна педагогија*", „Педагошка стварност", бр. 5–6 и 7–8, Нови Сад, 1995.

4. Flitner, A., *Konrade, tako je govorila gospođa mama. O odgoju i neodgoju*,

Zagreb, Educa, 2005.

5. Rutschky, K., *Schwarze Paedagogik,* Ullstein-Materialien, Frankfurt/M, 1977, 8. изд. 2001.

6. Rutschky, K., *Erregte Aufklärung: Kindesmissbrauch: Fakten & Fiktionen,* Klein, Hamburg, 1992.

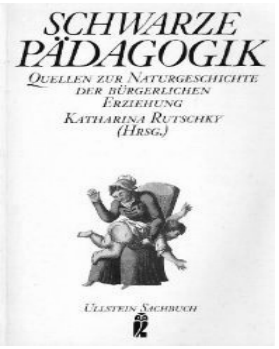
7. Rutschky, K., *Emma und ihre Schwestern. Ausfluege in den real existierenden Feminismus*, München, Wien, Hanser, 1999.

8. Rutschky, K., *Der Stadthund: von Menschen an der Laine*, Rowohlt, Reinbek, 2001.

9. Rutschky, K., *Deutsche Kinder-Chronik: Wunsch-und Schreckensbuilder aus vier Jahrunderten,* Parkland-Verlag, Koeln, 2003.

Катарина Ручки

УВОД У ЦРНУ ПЕДАГОГИЈУ (ОДЛОМЦИ, 1975/1988)



Црна педагогија је тенденциозни покушај да се документују последице и пропратне појаве брига којим су излагана деца од 18. века до данас. Проучила сам и одабрала само текстове аутора који су познати по својим делима, а такође и оне који се баве историјом васпитања. Додуше, морала сам, да бих учинила приступачним потиснуте и порицане конфликте који ову историју одређују, на известан начин да поступим безобзирно према експлицитним намерама аутора.

* * *

Једна таква теорија мора да спозна двосмисленост у развитку човека из „сировости једног животињског бића у људско, из колевке инстикта, до управљања разумом... из природне незрелости у стање слободе", што је управо и Кант могао да формулише. По његовом мишљењу људској врсти су разум и слобода наметнути; Кант, међутим, помиње цену која за то мора бити плаћена, а коју пориче све васпитање и сви васпитачи баш онда када наступају под просветитељским, „напредним" паролама (а који васпитач то не би чинио?). Као просветитељ, Кант је био – као и после њега Фројд – још свестан дијалектике просветитељства.

* * *

Ако Кант још може да опише губитак који, неминовно, не наступа само с напретком врсте него и сваког појединог бића до разума, могло би се то схватање објаснити тиме што Кант није био „васпитач"; „фигурација васпитања" се тек изграђивала. Тиме је Кант добио у историјској предности у односу на све касније педагоге којима је припадала, у друштву с поделом рада, све већа улога „специјалиста за развијање разума", што данас значи заступника Надја, културног морала у његовом најразвијенијем облику...

Социјална педагогија, дакле она педагогија која се бави сирочадима, „занемареним", „онима које је тешко васпитати" итд., посебно драстично илуструје ону суштинску карактеристику свих педагогија, карактеристику

која се све оштрије изражавала брзом професионализацијом васпитне делатности.

А. Х. Франке (Francke, 1663–1727). у свом уводу уз Фенелонов (Fenelon, 1651–1715) трактат о васпитању девојака, који је он, у недостатку другог текста, превео на немачки, приговорио је власти што је занемарила васпитање уопште, а поготову девојака. Она је због тога крива пред Богом: „Ако се лоше васпитана жена ода блуду и убије дете или иначе почини тежак злочин, скида јој се глава. Да ли је то довољно? Зар неће Бог онога дана захтевати такву крв од оних чија је дужност била да се по професији брину за васпитање омладине?"

Кант примећује и да разум, који се експлицира као континуирани напредак, има карактер присиле. Он, по Кантовом мишљењу, „тера" човека „неуморно" и „неодољиво" на „развијање способности које су у њему", чак по цену опасности да ће се начинити смешним. Васпитање је, као намерна припрема за развијање дечјих и човекових способности, заступник разума и истовремено резултат ирационалности која произлази из принуде на разум. Ако је тачно да педагошка теорија може да значи више само као историјска, као оправдање постојеће васпитне праксе, следила би она ову ирационалност као неистражену срж васпитања.

Дијалектику просветитељства, које васпитање не може да буде свесно, чини социјално-научна педагогија сасвим прикривеном. Она све процесе образовања рационализује и тиме довршава принцип васпитања.

Сцијентификација васпитања значи, ако се ограничимо на централну тачку васпитања, уколико се могу побољшати интеракције помоћу „научног заснивања": 1. уништење природних и традиционалних, саморазумљивих, непланираних процеса социјализације; 2. професионализацију и све већу специјализацију у васпитној делатности.

Професионализација која је започела код наставника одговорног за наставу води 3. ка проширењу области за које се васпитање осећа одговорним и које су намењене за децу пре, поред и после наставе.

Тако се научно заснивање васпитања (и „подруштвљавање" је у међувремену постало скоро синоним за сцијентификацију) такође назива извршење захтева према тоталитету који је још Русо објавио у свом педагошком роману *Емил*. Тамо је већ дете потпуно производ (артефакт) васпитача – о чијој позицији Русо само машта, који ради у лабораторијским условима. Дете нема родитеље, нема браће, уопште није изложено никаквим утицајима с којима се не калкулише, или које васпитач не може да контролише. Неправедно се желело да се овај аранжман припише Русоовој везаности за дворско васпитање: јер оно што он у својим метафорама замишља, одређује као централна фикција све педагоге после њега. Педагошки разум, који се коначно завршава у научном заснивању васпитања, може да спозна живот, стварност само као ометајући маргинални услов. То је, додуше, педагошки начин изражавања

(топос) – да се сумња ако не у право родитеља, онда пак у њихову способност да васпитавају своју децу. Међутим, још никада нису постојали тако добри изгледи за извлачење практичних консеквенци обухваћени овим начином изражавања. Под притиском научне литературе и њених популарних верзија у међувремену се родитељи питају, с великом скепсом да ли умеју да васпитавају своју децу.

* * *

Претпоставимо да је било постигнуто идеално стање које су многи прижељкивали, и да су сву децу стару две или три године подучавали и о њима водили бригу научно образовани, упућивани и контролисани васпитачи. Зашто овај распоред не би функционисао или можда не са успехом коме су се надали планери?

1. Мотивација за опхођење са децом очигледно је до сада зависила од природног разума, од материнства, љубави и бриге; ова мотивација је преношена кроз живот. Ако се позадамо у самопроцену васпитача, она се брзо враћа назад као мотив при избору позива – последица *застаревања мајке*, оца, домаћице, породице уопште.

2. Ако је, дакле, у вези с породицом све мање на располагању „снага гратис продуктивности *материнства*", и ако као последица тога слаби и код стручних васпитача, морамо се питати да ли и како се може заменити ова „снага гратис продуктивности". Теорија социјализације, барем ако је објашњена психоаналитички, може учинити прихватљивим да се *материнство*, па и „очинство" не може операционализовати карактеристичним моментом посебности, чак судбоносности коју су искусили родитељи према детету и обрнуто; дакле, опхођење са децом не може се заменити актуелним *квалификованим знањем које се преноси*.

То је, међутим, имплицитан предуслов за славољубиво планирање, које принципијелно неће да мења традиционалне васпитне циљеве и методе, него је засновано на теорији социјализције чија је парадигма идеално-типски преувеличана породица средњег сталежа. Резултате социјализације она ће у социјализационом процесу сцијентификације изједначити, евентуално допунити, кориговати и уопштити.

Шансе за то, међутим, остају крајње неизвесне све док се не разјасни функција коју може да има знање у процесу социјализације за неизбежну конкретну интеракцију одраслих и деце. Ако психоанализа има право и ако у тој интеракцији деце и одраслих нема тајни (и ако актери не могу да их кажу), онда то „знање" у сваком случају мора да има неки другачији карактер од техничког.

3. Обећање сцијентификованог васпитања постало је невероватно и кроз једно друго размишљање. Хајнсон и Книпер (Heinson/Knieper) правилно

указују на то да не треба залазити у оно због чега би општа „равнодушност најамних радника" требало да се заустави пред позивом васпитача мале деце.

Социолошка анализа средњовековне лирске песме коју предузима Норберт Елијас (Norbert Elias) заслужује у контексту историје васпитања посебно интересовање и стога што се у њој ради и о сексуалности, која се до тада није смела задовољавати ништа мање брутално од агресивних нагона. Њено потискивање и порицање постаје касније тенденциозно идентификовано с васпитањем.

Спутавање нагона о којима говори лирска песма изнуђено је и омогућено зависношћу витеза и дистанцом од даме. Још ће пуно столећа проћи пре него што из таквих и других специјализованих измена држања не настане оно што је Фројд назвао Над-ја, једна унутрашња инстанца контроле која је највећим делом несвесна и ради квазиаутоматски, независно од спољашње контроле.

Ограничавање уживања шећера раније је вршено под принудном заштитом нагона егзекутираног од родитеља и васпитача.

То је и данас могуће на једном вишем нивоу што се тиче науке, и представља, као „симптоматична" примена знања, централни проблем васпитања заснованог на науци. Поврх тога, разматрања о истом значењу наивних, преднаучних и научних образложења скрећу пажњу на један континуитет који би се могао проблематизовати. Овде се заступа теза да он указује на постепено повећање и обезбеђење „знањем"; или пре на митолошки талог који заједно имају и преднаучно и научно засновано васпитање. Да се вратимо на пример: зашто нико није испитао значај шећера и смисао дечје наклоности према слаткишима? Да разум, који се развио у процесу цивилизације, има такву тенденцију може се, ето, показати и на тривијалним примерима!

Социјалитет традиционалног друштва стоји у супротности са смислом за породицу: породица утолико добија на значају колико га социјалитет губи. „Од XVIII века почео је отпор према непрестаном контакту са друштвом, који је пре тога био извор васпитања, угледа и способности. Једна дубока промена руши сада старе односе између господара и слуге, великог и малог, страног и познатог. Та промена је каткада каснила услед сметње географском или друштвеном изолацијом. Тако ће се она брже догодити у Паризу него у другим градовима, грађанство ће захватити пре него ниже слојеве народа ...

Свуда ће она учврстити интимност приватног живота на рачун суседских или пријатељских, или пак традиционалних односа... Професија и породични живот угушили су ону другу активност која је некада прожимала целокупан живот, неговање друштвених односа."

Аријес је сигурно погрешно схватио дијалектику у процесу цивилизације: тек социјализован човек (социјализација се већ одавно увлачи у душу XVIII веку, није више везана за конкретно присуство других) може бити недруштвен, развија потребу за интимношћу, или чак усамљеношћу. Социолошки је плаузибилна од Аријеса постулирана веза распадања социјалитета,

повећана смислом за породицу и открићем детињства. Остварење разлике између деце и одраслих, разлике која реално постаје све већа, наметнуло се када је конфронтација између њих постала неизбежна и трајна као у веома збљженој породици.

Како је вреднована та разлика? У кући, породици, у којој су давале правац и жене и мајке јаче упућене на приватан живот, позитивно: „Откривањем детињства" ту се назива забавно и симпатично остварење детињасте слабости и незрелости. Сигурно се та брига и пажња у почетку односила само на врло мало дете; сигурно је брига била једнострана, претпостављала појединy децу на штету друге. Треба се чувати да не би смо ово неизоставно ново интересовање за децу, које у XVI и XVII веку постаје релевантно за друштво, гледали очима противника који заступају један други, истовремено старији и према будућности више окренут, пре свега артикулационо способнији интерес, очима моралисте и васпитача, „људи од ауторитета, разума и знања", које увек срећемо на почетку великих моралних преокрета. У „мажењу" деце активан је став који никада неће нестати и који ће као неми али жилави отпор „неразумне" и „необјашњиве" мајчинске или родитељске љубави омогућити васпитачима и моралистима да много ураде. Овај став је познат скоро само индиректно, на основу писмених полемика противника. Њиховом значају нико није удовољио, свако је њихов успех, као нпр. школски учитељ, само ћутке прихватио и користио! Онај ко би хтео да пише о љубави у васпитању не би могао да се ослони на постојеће радове.

Ако је у породици имућнијих слојева откривено детињство, онда се морамо питати зашто се у њој није изградио васпитни став према деци, него се он морао у породицу унети споља тек у касном XVIII веку. Општење са децом чини задовољство из два разлога: оно задовољава нарцисоидне фантазије путем прецењивања властите деце, што се догађа утолико пре уколико су деца млађа; оно не дозвољава само привремену регресију одраслих, него је чини потребном и корисном. Ови односи су пуни задовољства одраслих, пре свега мајке, због детета. Зато се они најпре супротстављају помисли на васпитање које је себи поставило за циљ укидање детињства.

Зачуђујуће је да се васпитни став не развија функционално дуж постављених задатака пружања знања; он много више произлази из потребе породице и учитеља да контролишу учеников живот и изван наставе. То показује историја развоја француског колежа у XIV и XV веку. На њеном извору стоје две установе, с једне стране азил за сиромашне студенте, односно ученике, који под вођством једног изабраног старијег студента формирају неку врсту заједнице, а с друге стране институти који су за своје припаднике оснивали просјачке редове у близини универзитета. Њихово манастирско вођење живота утицало је сада на вођење живота у домовима стипендиста. Када је граматика (философија је дошла касније) коначно постала материја за почетнике, уводи се настава у ове домове и тиме се они претварају у колеже

у којима она од тада постаје обавезна барем за почетнике. У колежима су груписани ђаци по узрасту, од 10 до 15 година, и одвојени су од одраслих; то одвајање се у 15. веку није спроводило. У колежима се први пут успоставила веза између васпитања и наставе: учитељу је наметнута морална одговорност за ученике, које он не треба само да поучава него и да васпитава. Васпитање и дисциплиновање од тада су скоро идентични. У традиционалном друштву напредак васпитања је исто што и напредак у дисциплиновању. Остаци старосних класа су ликвидирани, савези и корпорације студената и ђака су разбијени, самоопредељење и слобода кретања све се више ограничавају.

Шта се постиже дисциплиновањем и зашто је оно неприступачно? Оно има за сврху оно што се Фројдовим „научним митом" о „прахорди" могло назвати разбијањем „братске хорде". По Фројду овом мишљењу друштвени живот човека почиње када „праоца" униште синови које је угњетавао и прогањао. Способност појединих синова да заједнички раде као браћа следи из либидинозне (хомосексуалне) везе свих у братству. После убиства браћа морају развити солидарност да ниједан појединац не би заузео место оца, али и да ниједног не би задесила очева судбина.

Уједињавање ученика и студената мора да је имало упоредиву структуру са оном код братске хорде. Њихово разбијање је тада образложено моралном дегенерацијом; морало се, међутим, радити не само на моралном усавршавању ђака него и на уништавању либидинозних веза међу друговима јер су оне учитељу биле на путу остварења његових задатака. Ова намера се јасно уочава, на пример, у покушају да се ученици морално задуже за денунцирање. Ако то довољно не делује, међу ученике се уводи подељеност, тако што се неколико њих поставља за надзорнике, а други, дакле, бивају надзирани.

Да би функционисала, настава је морала примењивати одређену психологију, коју је Фројд окарактерисао као „психологију вештачке масе". Да би се она држала на окупу за ограничени период једног предавања, учитељ се морао поставити као вођа у смислу психологије маса; то значи: он се морао наметнути ученицима као заједничко идеално Ја. Његова интелектуална надмоћност и незнање ученика спремних за учење били су му при томе од помоћи. И једно и друго је морао учитељ, који се бори за свој ауторитет, да преувелича да би успешније трансформисао несрећене, неусаглашене тежње ученика и усмерио их на себе као вођу наставе. Индивидуе које су у једном идеалном Ја међусобно идентификоване као ученици формирају у педагошки идеалном случају касније школски разред. Лако је увидети да овај идеални случај не може да се јави ако су масе ученика потпуно хетерогене по пореклу, старости и знању.

* * *

Могло би се замерити да текстови, теорије и програми које су саставили појединци, а у којима се артикулише самосвест васпитача, не дозвољавају враћање закључка на стварност васпитања. Да ли се маса сеоских школских учитеља управљала према упутствима у многобројним приручницима за овај позив (Фелбигер је почео 1768)? Колико мајки је могло са својом одојчади да прође образовни процес тако како су то себи представили Волке (Wolke) и Песталоци?

Као што показује аутобиографска литература, стварност васпитања разликује се од онога што теорија приказује као пожељно и исправно. Упркос томе, било би погрешно једну изиграти другом, јер диференција није принципијелна. Педагози писци припадали су интелектуалној елити којој су се други придружили са одређеним закашњењем. Сем тога, не може се у животу поновити консеквенца, јасноћа и стога радикалитет теорије. Ствар уопште није у дословном практичном понављању педагошке теорије; зашто је значајне теоретичаре, нпр. Русоа и Песталоција, привлачио облик романа и зашто су уместо уобичајеног бирали облик трактата? Хтели су да пренесу „принципе", дух васпитања, а не да дају конкретна упутства за делање. Чак ако се, на пример, од теорије захтевана перманентност надгледања није могла реализовати у узорном филантропину, чак не ни на другом месту, ипак је свуда постала делотворна фантазија која се темељи на том принципу. Ако се прати психоанализа, која претпоставља да се смисао једне мере и њено дејство не могу реконструисати само из података приступачних посматрању, тако очигледно уверљива супротност теорије васпитања и васпитне праксе губи много од свог значаја.

Једно друго размишљање говори сасвим директно у прилог концентрисању на сведочанства свести о васпитању. Зар није васпитање пре свега пренесено у теорије, програме и нацрте? О њима су се васпитачи споразумели у форми програмског и интелектуализованог говора удаљеног од праксе, а не путем искустава са децом и ученицима. Та искуства се јављају само маскирано, одмах су прерађена у правила, дефиниције, мере и нацрте. „Неправовремена страст застарелих према теорији представља једну од најјачих сметњи која кочи напредак људског сазнања. То посебно важи за вештину васпитања. Да би педагогија била савршенија, мора се заснивати на искуству."

Природну везу између неискуствености теорије и фантазије егземплярно може да докаже Ј. Ф. Хербарт. Његова *Општа педагогија изведена из циља васпитања* (1806) темељи се на његовом трогодишњем кућном учитељевању. Обележје ове педагогије не именује као „опште" само захтев аутора него и степен прераде конкретних и застрашујућих искустава из опхођења младог Хербарта према тројици синова породице Штајгер који су му поверени. Можда је он зашао у тај интензиван и лични однос према деци – посебно према

десетогодишњем Карлу, спонтано, на основу властитог искуства са својим васпитачима (карактерне мајке и кућног учитеља).

Сачувани документи показују којим се опасностима Хербарт неизбежно, као сваки модеран васпитач, изложио када је желео да напусти насилни и шематски васпитни став произашао из психологије маса. Тамо још нема психологије васпитача, ни психологије детета и младих; оне постају централни проблем у фигурацији васпитања тек сада. Које снаге овде морају бити кроћене показује Хербартова кореспонденција са омиљеним учеником Карлом по завршетку кућног учитељевања. Дао је да се изради његов портрет, чије дејство описује у једном писму Карлу: „Мени ово лице изгледа као да је хтело да размишља *о нечем другōм*, а не да мисли на весеље, *и баш зашто īа волим*. Ако би ме неко могао убедити да оно стварно размишља о томе *како да се забавља*, ко зна да ли не бих узео маказе и уздуж и попреко исекао усне, образе, очи!... Да, о томе (о реакцији на слику – К. Р.) не може се много говорити. Починио сам неке мале лудости – разуме се, пошто сам био сасвим сам, којима се не би нико смејао, ако не би само ти то био... Позван сам да останем на вечери, али сам морао кући и рано у кревет јер ме је дан исцрпео. Сам нисам веровао да је моје здравље тако јако колебљиво да пати због једне слике. Али тако је! Ипак сам овог јутра опет добро. И да си ти био овде, поново бих убрзао и лако поправио штету коју ми је учинила твоја слика. Смејао бих се на сав глас и био здрав, у то сам уверен.” Љубомора и брига због помисли да би Карл могао да се забавља без њега, разорни импулс што се усмерава на портрет и бол због раздвајања који се испољава на телесном здрављу јасно показују колико је Хербарт у односу према Карлу мало био јак и промишљен вођа, колико је мало уопште речено ако се овај однос (који ипак чини основу његовог искуства) назове „педагошким”.

Хербартови теоријски напори служе, као и код свих других педагога, одбрани нагонских тенденција изашлих на видело у овом односу. При томе је он кренуо путем који је требало да буде посебно важан за школу, путем интелектуализације конфликтног односа према детету. Васпитање је настава. До овог закључка дошао је дедуктивно; искуство као основу васпитања изричито одбацује. Можда баш зато што је боље од свих разумео борбу између васпитача и васпитаника, пре свега у самом васпитачу. Интелектуализација се не може прочитати само у садржају теорије, него и у њеној форми. Анегдоте, сећања или изведени примери потпуно недостају. Сам Хербарт је рачунао с неразумевањем публике и говорио о томе да „план и стварна срж” морају да остану „јавна тајна”, чије је објашњење обећао за касније филозофске списе, али то обећање није испунио. Међутим, у поређењу са „Општом педагогијом”, Хербартови извештаји оцу о напредовању дечака, директно сведоче о правој суштини ствари: „Оно што је Карл постао, постао је у часовима када смо били сами када смо сами радили један важан задатак. Тада је било стварне прилике да говорим његовој души, да постепено избацим неправду,

дивљу силовитост да успавам и да постепено подстакнем прва ... морална осећања... Стекао је убрзо моју љубав и ја сам је сасвим топло поново уливао у његово срце. Нисам му прикривао радост, ни одушевљење, али је морао да осети и сваки степен прекора, од најблажег додира до крајње строгости. Моја строгост према њему као да је Лудвига више пута уплашила и ја сам се пар пута уплашио безнадежности у коју је падао када сам говорио о разбијеним надама или о губитку моје наклоности..."

Величина и значај кућног учитеља Хербарта (који се може потврдити поред теоретичара) чине да се он тако дубоко запетљао у однос са децом. Наравно да је и овде реч само о томе какву буру страсти може за више циљеве да изазове васпитач у детету. Афекти васпитача су и код Хербарта праведни одговори који санкционишу понашање детета. Ако многи други иду чак дотле да захтевају потпуну неефикасност васпитача који мора да се понаша искључиво разумно и законито, сме се закључити о строгости захтева, интензитету искушења и реакцијама у афекту о којима је свакако нешто знао. Хербартово искуство о заводљивој моћи детета у „Општој педагогији" претвара се у супротно; афекти (управо они код одраслих), као нагонска сила васпитања, поричу се или обезвређују.

Васпитање је поступак којим се на илузоран начин савлађује незадовољство у култури.

Русоу се често пребацивало да је као педагошки реформатор своју сопствену децу дао у сиротиште. Мало пажње је изазвала чињеница да је Фребел, оснивач предшколске педагогије у Немачкој, имао два брака у којима је знао да мора остати без деце. Очигледно је ово било за њега условљено љубављу, боље речено: условљено браком. Да ли је то брак уопште испунио, неизвесно је. Овај моменат Фребелове биографије добро одговара утиску да је Фребелова конструкција детета у служби сексуалног одрицања. Оно почиње као порицање разлике у половима: дете није мушко или женско, него само дете. То је био проблем Фребела као детета: оскудне информације указују на то да се он идентификовао с мајком и омраженом маћехом, дакле да је преузео женску улогу. „Често су пак били брачни и полни односи предмет опомињућих, кажњавајућих говора и представа мога оца. Начин на који је мој отац о томе говорио учинио је да овај предмет спознам као један од најнесноснијих и најоптеретљивијих за човека. У својој младалачкој безазлености осећао сам дубоки бол и жаљење због тога што је човек препуштен створовима такве једне полне раздвојености која чини да тако тешко налази себе."

Лангевелдова тврдња о упућености детета на васпитање може се исто тако добро окренути у тврдњу да је дете потребно васпитачу да би у принудном васпитању абреаговао своје сопствене непревазиђене конфликте. Васпитање је такође, како Рајх једном рече, еквиваленат неурозе одраслих. У критичкој намери се често, већином да би се доказала субјективност, дакле ненаучност њихових теорија, указивало на неуротичне црте личности многих

великих педагога. Историја детињства и развоја, брачни и породични живот Русоа, Базедова, Кампеа, Барта, Песталоција, Фребела, и многих других пионира у области васпитања, у суштини је необично „ненормалан".

Предлози за размишљање и истраживање

1. Катарина Ручки је сматрала да је од превођења *Црне* педагогије значајније прикупљање извора и података из прошлости и данас за црну педагогију у Србији. *Напиши пројекат такве истраживања.*

2. *Набројте и прикажите „црно" у нашој педагогији и васпитању данас?*

3. Педагошки разум који се коначно завршава у научном заснивању васпитања може да спозна живот, стварност, само као ометајући, маргинални услов (*Увод у црну педагогију*). *Шта то значи? Који, какав разум може да схвати право значење „живота"?*

4. После читања одломака и тумачења *Црне педагогије* да ли сте се сетили „црног" из свог школовања?

5. Да ли би Фројд и Нил поздравили актуелну еротизацију окружења деце и младих? Да ли ми имамо више разлога од Ериха Фрома (предговор: *Слободна деца Самерхила*) да сумњамо у еманципаторско дејство ослобођене чулности?

6. Још Кант примећује да разум, који се схвата као континуирани напредак, има карактер присиле... Васпитање је, као намерна припрема за развијање дечјих и човекових способности, заступник овог разума и истовремено резултат ирационалности која произлази из принуде на разум. *Шта ово значи?*

7. Професија и породични живот угушили су ону другу активност која је некад прожимала целокупни живот, *неговање друштвених односа* (Аријес, упореди текстове Александре Марјановић и Светозара Богојевића). Друштвено васпитање може у том погледу доста да учини. *На који начин?*

8. У традиционалном друштву напредак у васпитању исто је што и напредак у дисциплиновању. *Нађите примере данашњег изједначавања васпитања и дисциплиновања деце; опишите околности у којима се тако поступало.*

9. Да ли Вас однос Хербарта према његовом ученику Карлу подсећа на неки пример из Вашег школовања? *Изнесите своје сећање и запажање.*

Дани Робер Дифур (Dany-Robert Dufour)

ПРОИЗВОДЊА ПОСТМОДЕРНОГ ДЕТЕТА (2001/2002)

Циљ неолиберализма није само разарање старих видова заједништва (породице, синдиката, партија и, у најширем смислу, културе) него и унутрашње индивидуалности, тј. самосвојне личности изграђене током модерне епохе. Серијска производња нове „постмодернистичке", некритичке и „психотичне" јединке крајњи је исход застрашујуће делотворног подухвата чији су главни носиоци телевизија и школа, која је током 30 година такозваних демократских реформи стално слабила критичку моћ појединаца.

Дејство телевизије почиње веома рано. У предшколском узрасту деца су најчешће већ увелико накљукана сликама с малог екрана. Неретко су се нашла пред телевизором и пре него што су проговорила – што је нова антрополошка чињеница. У САД дете конзумира „покретне слике" и по пет сати дневно.

Породично окружење преплављено је оним што непрекидно долази са увек укљученог малог екрана, и што у великој мери утиче на формирање будуће јединке. Данашњи критички осврт и анализе односе се углавном на садржину телевизијских слика; на пример, на насиље које је у њима присутно. Међутим, није примећено да и сам медијум може бити опасан по себи, шта год да емитује. Уосталом, једнако крваве биле су и старе дечје бајке какве су баке својевремено причале унуцима, где су главни ликови били вештице и људождери окомљени на децу. Ипак, није занемарљива разлика између измишљеног, имагинарног света чудовишта из бајки, јер га дете нужно доживљава као различит (свет фикције) и, с друге стране, сасвим реалистичког света телевизијских серија пуних насиља, силовања и убистава, који се стапа са стварношћу. Несумњиво је да телевизија, захваљујући свеприсутној и нападној реклами, представља рани вид дресуре за потрошачко друштво. Међутим, није само реч о садржини слика, него и о облику у којем се оне примају, о телевизијском медијуму као таквом. Пре свега, он је потпуно потиснуо породицу као окружење у којем долази до преноса и размене културних тековина између генерација. Израз „деца телевизије" – узет дословно – указује на

чињеницу да је телевизија преотела васпитну улогу родитеља. А то одузето време, проведено пред екраном на уштрб међусобне комуникације има веома конкретне последице – укључујући чак и разарање симболичког друштвеног света код детета.

Симболички свет подразумева основну слику људског рода – за разлику од животињских врста, човек влада језичком способношћу: у обраћању сродницима себе одређује као говорног субјекта, тако што користи елементе знаковног система који нешто или некога представљају. Да би се досегла симболичка функција, довољно је да припадник врсте усвоји систем где се „ја" (присутно) обраћа неком „ти" (такође присутном), а поводом „онога" (одсутног, тј. поводом било кога или било чега представљеног). Те основне симболичке одреднице омогућују нека кључна разликовања: себе од другога, овде од тамо, пре од после, присуства од одсуства.

Овај систем, који обезбеђује не само овладавање симболичком функцијом него и стицање психичког интегритета, првенствено се преноси језиком: кроз разговор родитеља са дететом. Говорити значи преносити приче, веровања, властита имена, порекло, обреде, обавезе, знања, друштвене везе и односе... али, пре свега, саму реч. То значи прослеђивати, с једног нараштаја на други, језичку способност – тако да онај коме се обраћамо може идентификовати себе (ја) у времену (сада) и простору (овде), те на основу тога означити у свом говору остатак света. Живо усмено обраћање једне јединке другој подразумева две равни. Наиме, говор који се одвија путем звукова или покрета преноси менталне слике – када ми други говори, ја видим шта жели да ми каже. Телевизија угрожава управо тај вид међугенерацијског саобраћаја, преноса изговорене речи.

Онда када симболичке ознаке за време, простор и лица нису чврсто одређене, слике из спошањег света постају нека врста непосредног или посредног продужетка унутрашњих слика и фантазија човекове слике, чије значење остаје скривено у њему самом. Дакле, уместо да се разврстају и повежу у оквиру кумулативног процеса којим субјект овладава и управља, слике могу загосподарити оним ко их прима доводећи га у стање потчињености и зависности. У том случају телевизија додатно слаби способност јединке при

усвајању симболичких одредница за време, простор и лица; она замагљује перцепцију, поспешујући стапање фантазија са стварношћу и доприносећи збрци на равни симболичке функције. Тада су доведене у опасност човекове изражајне и говорне могућности.

Према томе, телевизија никако не може, као што неки наивно мисле, надокнадити недостатке у усвајању симболичке функције; она их, напротив, само увећава, отежавајући процес овладавања језичким симболима. Ово важи не само за телевизију него за све врсте сензорских помагала с преносом импулса на даљину, тј. за све што повезује и стапа једно „овде" с једним „тамо": видео-игре, мобилне телефоне, интернет... Свима њима својствена је могућност да удесетостручe способност једних и исто толико увећавају конфузију других. Наиме, док неке јединке постају готово слободне свих просторних и временских ограничења, остале више нису кадре да се сналазе у било каквом простору и времену.

Иста та „деца телевизије" једног дана крећу у школу. Разумљиво је онда зашто многи професори с горчином тврде да пред собом „више немају ђаке", да та деца „више не слушају". Она, вероватно, више ни не говоре. Не зато што су постала нема, напротив, али сусрећу се са огромним тешкоћама када треба да се укључе у било коју врсту расправе, где учесници наизменично узимају улогу онога ко говори и онога ко слуша. У школи таква ситуација подразумева да један учесник (професор) даје исказе засноване на разуму (тј. преноси вишеструка знања нагомилана током многих генерација и стално реактуелизована), док други учесник (ученик) по потреби о њима расправља.

Несумњиво је да велика већина професора настоји, не штедећи труда и често идући преко својих снага, да младима врати њихов статус ђака, а себи улогу наставника. У томе и јесте новонастала промена: пошто су деца онемогућена да постану ученици, професори се суочавају са све већим препрекама у вршењу свога посла. Током 30 година наводних демократских реформи надлежни политичари и педагошки стручњаци стално су им понављали како је њихово настојање да поучавају – застарела и превазиђена ствар. Бивши министар за образовање Клод Алегр укорио је професоре и њихову архаичну тежњу која се, по његовом мишљењу, своди на став да ђаци треба само да их слушају, јер су они ти који знају. Стога је министар уместо термина „ученик" увео ширу одредницу – „млађи", тврдећи да млади (...) желе интеракцију.

У име демократизације школства практично је призната и потврђена чињеница да више нема ученика. Зашто би онда још постојали професори? На основу изјава одговорних лица и стручњака за педагогију, по „застарелом" обрасцу школског система наставни час је заправо телевизијски *talk-show*, где свако може „демократски" да изнесе своје мишљење. Тако све постаје ствар интеракције међу субјектима; нема више критичког напора који захтева да се напусти властито гледиште у корист других, свеобухватнијих, темељнијих, разложнијих, аргументованијих ставова. Професор који непрекидно

подстиче ђаке на критичко размишљање постао је неприхватљива појава. Он је непријатељ против кога се треба борити јер не поштује становиште „младих". Многи педагози на тај начин „објашњавају" насиље које је захватило школе: наиме, „млади" наводно реагују на недолични професорски ауторитет.

Ако су збиља приморани на насиље и одмеравање односа снага, то је стога што им није омогућено никакво друго решење: већ су формирани тако да избегавају борбу аргументима и мукотрпни пут разложног и критичког мишљења. Отуда с лакоћом можемо предвидети да ће управо удаљавање од класичне везе професор – ђак утицати на пораст насиља код ученика, супротно ономе што тврде педагози устајући против ауторитета наставника.

Одустајање од критичког односа у корист односа снага довело је до онога што Жан Клод Мише (Jean -Cloude Michea) назива школовањем за тотални капитализам. А то подразумева ону врсту образовања која код јединки искорени смисао за критички приступ стварности, да би постале подложне свим потрошачким изазовима и притисцима. У таквом школском систему незнање се мора ширити на све замисливе начине. Стога ће и наставници бити преваспитани по упутствима стручњака за педагогију: неће више ничему подучавати, него ће само повлађивати тренутним осећањима и њиховом корисном преусмеравању. Мише сматра да се тиме намећу услови за укидање логичког мишљења: не прави се више разлика између важног и споредног, сасвим се мирно прихвата неко гледиште, али у истом тренутку и оно које му је сасвим супротно...

Чак је и на Универзитету узела маха педагошка струја која одбија да од „младих" захтева мисаони напор. Она заступа став да их пре свега треба забавити и заинтересовати; допустити им да по својој вољи, у интерактивним разменама, непрекидно мењају угао посматрања држећи се тако „демократских" начела; омогућити им да испричају свој живот, показати им да су тековине логике заправо злоупотреба моћи. Али пре свега им ваља доказати да не постоји ништа што заслужује промишљање, да нема предмета подложних мисаоним процесима: све се своди на самопотврђивање и одбрану властитог ега у односима међу јединкама, као што сваки добар потрошач мора знати. Да ли је циљ овог подухвата серијска производња малоумника прилагођених потрошачком друштву и његовим начинима самодоказивања?

Педагози по свој прилици не теже томе: они само желе да делају у складу са затеченим стањем у школама и постојећим положајем „младих" у њима. Међутим, приклањајући се новим захтевима из саосећања и потребе за разумевањем, они заправо доприносе погоршању ситуације и даље разарају школство. То је један у низу примера како је неолиберализам у своју корист изокретао слободоумне реформске идеје од краја 60-их година до данас.

Капитализам сања да све постане роба

Школске установе, укључујући Универзитет, прихватају, дакле, заблуде и неодлучне јединке чији је однос према знању постао сасвим успутна, споредна ствар. Тиме се образује нов, млад и попустљив образовни систем, чију тајну зна само постмодернизам: он је нека врста чудне мешавине омладинског дома културе, институције за социјално старање и болничку негу, школско-забавног парка. У њему и даље постоје омеђена подручја за производњу и репродуковање знања, где главну улогу треба да преузму нове технологије (сви репетитивни наставнички задаци биће снимљени и похрањени у базе података, весело је обећао бивши министар у наведеном разговору). У међувремену, што је друга главна функција школовања за доба тоталног капитализма, стварање и обнављање елите готово искључиво обезбеђују високе француске школе, или најбоље приватне школе и универзитети у САД (где годишња школарина досеже 30.000 долара). У њима је и даље присутан строг критички образац и класичан модел усвајања знања, без икаквих педагошких иновација и застрањивања наметнутих огромној већини. Серијско фабриковање јединки без чврстог идентитета и моћи просуђивања није, дакле, препуштено случају: о томе се старају надлежне установе, тј. телевизија и школа. Капитализам сања да своје тржиште прошири на читаво подручје земаљске кугле (што и остварује под именом мондијализација), тако да све постане роба (право на воду, геном, животињске и биљне врсте,

куповина и продаја деце и органа...), чак и оно што је до сада била сасвим приватна ствар (процес психичког и полног сазревања). У том смислу, живимо у тренутку велике прекретнице: јер уколико је сваки субјект подложан таквом утицају, онда више нису угрожене само наше заједничке институције него, пре свега, наша личност. Ништа више неће моћи да заузда тотални капитализам и све ће, без изузетка, бити део глобалног тржишта: природа, жива бића, стварни и измишљени свет...

Предлози за размишљање и истраживање

1. Дејство телевизије почиње веома рано. У предшколском узрасту деца су већ увелико накљукана сликама с малог екрана. Неретко су се нашла пред телевизором и пре но што су проговорила–што је нова антрополошка чињеница. Несумњиво је да телевизија, захваљујући свеприсутној и нападној реклами, представља рани вид дресуре за потрошачко друштво...То је довело до оног што Жан Клод Мише назива школовање за тотални капитализам, који сања да тржиште прошири по читавој земаљској кугли, тако да све постане роба (право на воду, геном, животињске и биљне врсте, куповина и продаја деце и органа... (Дифур)

2. Могу ли васпитачи и родитељи, удружени, ту нешто променити?

3. У ком смислу ова критика улоге ТВ-а у животу деце погађа и нас, Вас? *Да ли сте изненађени, забринути?*

4. Породично окружење преплављено је оним што непрекидно долази са увек укљученог малог екрана, и што у великој мери утиче на формирање будуће јединке. Израз „деца телевизије" – узет дословно – указује на чињеницу да је телевизија преузела васпитну улогу родитеља. Постпедагози би закључили: та околност иде у прилог уверењу да васпитање нестаје, да уствари *није могуће*. Вероватно ће се сложити и они који се не слажу са антипедагогијом да је добро што васпитање нестаје јер је „телевизија преузела васпитну улогу родитеља". *Коментаришите.* Изгледа, мало је забринутих над тим сазнањем. Тешко је и допрети до критичке свести појединца, а било каква промена је могућа тек као колективни подухват. *Шта да се ради?*

5. Међутим, није примећено да и медијум може бити опасан сам по себи, шта год да емитује. *Ко је још забринут због те опасности?*

6. Кад „деца телевизије" крену једног дана у школу, учитељи с горчином тврде да пред собом „више немају ђаке", да та деца „више не слушају". *Разговарајте са учитељима, васпитачима и наставницима о овоме, како они објашњавају поменуту појаву*.

7. У име демократизације школства укинуте су традиционалне улоге учитеља и ученика као „застарели" образац, а наставни процес се претворио

у *talk show*, где свако може „демократски” да изнесе своје мишљење. *Има ли тога и код нас? Шта мислите о таквој настави?*

8. За нас су важнија предшколска деца и предшколске установе. Упоредите критику у институционалном васпитању у текстовима Санде Марјановић и овом Дифуровом прилогу...

Андреј Грубачић

ПЕДАГОГИЈА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА

Прогресивна педагогија би требало да уважи захтеве за неопходност критике капитализма као „најтоталнијег" система социјалних односа познатог у историји. Управо је ова димензија тоталитета оно што капитализму дарује способност и јединствени историјски квалитет репродукције и самообнављања. Педагошка последица је околност да већини наставника не полази за руком да разумеју или критикују начин на који капитализам обликује њихов однос према настави или сам образовни процес као такав.

Императив нове педагогије је управо критичко и аналитичко проницање у специфичну динамику класне логике структурирања социјалних институција, па и школа. Наставници морају разумети обрасце дистрибуције и редистрибуције који производе односе експлоатације унутар школа. Добро елаборирана критика капитализма мора нагласити сложени однос који постоји између школа и друштвених организација, односно у првом реду ону свеприсутну повезаност свих друштвених форми са специфичним појмом моћи.

Питање моћи је најважније питање демократизације школства: обрасци дистрибуције моћи снажно прожимају све аспекте личног и друштвеног живота. У светлу оваквих упозорења, наставници морају ући заједно, колективно, у процес солидарности и сарадње са ученицима, родитељима и другим наставницима. Само уз овакав колективни напор трансформација школа – критички процес који мора тежити превазилажењу социјално-економских неправди – постаће колективна политичка борба с реалним изгледима на успех.

МЕСТО ПРОГРЕСИВНЕ ПЕДАГОГИЈЕ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВЕНОМ ПОКРЕТУ

Овде се морамо поново вратити Фрајреу (Freire) и његовој препоруци да се прогресивни педагози организују у покрету који би почивао на идеји „јединства у различитости". Ови покрети и повезивања трансцендирали би класна и културна искуства и покренули процес демократизације кроз партиципацију и солидарност.

Такав процес захтевао би свест о значају класе и специфичности капитализма као система социјалних и политичких односа моћи, система у којем се све форме друштвене неједнакости одржавају у посебној социјалној формацији, у којој моћ није равномерно распоређена и где се борба за моћ одвија у атмосфери сталне тензије и промене. Кроз креирање таквих покрета прогресивни педагози могли би се укључити у нови глобални покрет за социјалну правду, намећући, као један од најважнијих захтева, антикапиталистичку педагошко-политичку стратегију као неку врсту контраофанзиве у односу на напоре глобалне капиталистичке елите везане за организовани процес уништавања јавног школства.

Само се колективним радом педагога, радом који почива на етици борбе и солидарности, наде и експеримента, у оквиру савременог покрета за социјалну правду, може развити алтернативна визија школства. Историја показује да је свака озбиљна социјална промена настала као резултат колективне борбе унутар друштвених покрета. У оквиру таквог етичког и стратешког контекста солидарности открива се смелост Фрајреове идеје: наставници могу имати „фундаментални капацитет" да статуирају и негују хуманистичке односе у школству. Таква визија педагогије почива на нади, или на пракси наде, о којој Фрајре говори у својој књизи *Pedagogy of Freedom* (стр. 69), као и на осећању антрополошког оптимизма који надахњује став да су све форме репресије и дискриминације – сиромаштво, расизам, сексизам и хетеросексизам – само „натурализоване" аберације.

Школе су изузетно важно поприште борбе и улога прогресивне педагогије у такозваној реинвенцији будућности је необично важна. Немогуће је, чак, замислити без ње стварање историје за коју се боримо данас – страсно, понесено и са задовољством због еманципације.

Предлози за размишљање и истраживање

1. Агресивна идеологија капитализма... у сагласју са све већом економском зависношћу, успела је да усади у владајуће и маргинализоване групе један друштвено деструктивни концепт, према којем постоји само један легитиман и дозвољен начин да се буде прихватљиво и „слободно" људско биће. *Зашто је то „деструктиван концепт"?*

2. Педагошка последица капитализма као „најтоталнијег" система социјалних односа познатог у историји јесте да већини наставника не полази за руком да разумеју или критикују начин на који капитализам обликује њихов однос према настави или сам образовни процес као такав (између предшколске установе и породице успостављен је потрошачки однос, А. Марјановић). *Тумачите ове исказе...*

3. *Шта мислите о овде изложеним начелима и циљевима прогресивне педагогије?*

4. Да ли васпитачи треба (могу, желе) да се укључе у неки савремени друштени покрет како би, заједно с родитељима, допринели оживотворењу друштвеног васпитања?

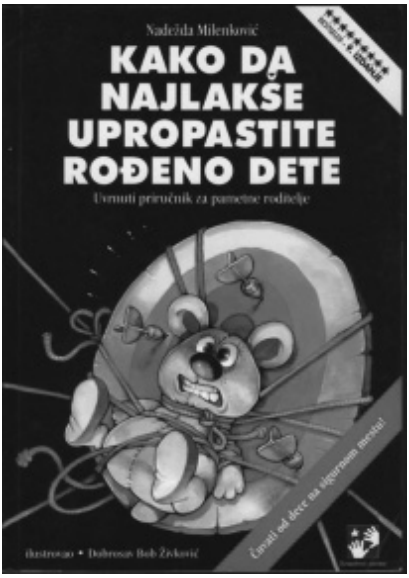
Надежда Миленковић

КАКО ДА НАЈЛАКШЕ УПРОПАСТИТЕ РОЂЕНО ДЕТЕ
Уврнути приручник за паметне родитеље (одломци, 1999)

Модни кутак
ДЕТЕ ПО МЕРИ

Да ли заиста мислите да је свако ковач своје среће? Или вас, као родитеља, та изрека помало и вређа јер прећуткује оно што сте *ви* учинили за своје дете? Мислим, немојмо тако олако заборављати ко је створио тог ковача и оспособио га за тај занат.

Дакле, независно од тога да ли човек јесте или није ковач своје среће, једно је ван сваке сумње – родитељ дефинитивно јесте *кројач* свог детета. Ако мене питате, ја бих родитеље чак назвала магичним кројачима, јер само они могу да од изузетно мало материјала (једва видљивог под микроскопом) створе један или чак више модела истовремено, и то у разним величинама – од S до XXL.



Шта из тога можемо да закључимо?

Да су деца растегљив и захвалан материјал, и да је сваки родитељ, чак и без кројачког курса, довољно квалификован да се бави овим послом. Питање је само да ли ће бити шнајдеров шегрт или ексклузивни кројач високе моде. Пошто дубоко верујем да се ви као родитељ сврставате у ову другу категорију (што доказујете и читањем овог приручника), желим да са вама поделим неке тајне великих мајстора које ће вам, сигурна сам, помоћи да заблистате на модном небу.

ПОСЛЕДЊИ КРИК (МОДЕ)

И на крају, пре него што добијете диплому висококвалификованог кројача деце, ред је да вам саопштим и најновије модне новости. Нажалост, неке вам се можда неће свидети, али тако вам је у свакој професији: има много лепих тренутака, а има и падова. Но, чим сте се одлучили за родитељски занат, ваљда сте били свесни да се оно „преко трња до звезда" односило баш на вас. Кренимо од лоших вести.

Лоша вест: постоји само једна савршена мајка-кројачица коју апсолутно нико не подвргава критици, а то је – Мајка Природа. Све што је она урадила спада у непролазну моду и изазива некритично дивљење. Ево, размислите и сами, да ли сте икада чули некога да има примедбе на то како је скројена нека планина или како је изведен залазак сунца? Наравно да нисте. Па не каже се без разлога „савршенство природе". Насупрот томе, не сећам се да сам икада чула да је неко дете окарактерисано као савршенство родитеља.

То је, уједно, и друга лоша вест – не само да не можете створити потпуно савршени модел, већ морате бити спремни и на критике, најчешће од крајње траљавих кројача као што су злонамерне комшинице или разни рођаци. Из њихових уста, а обавезно иза ваших леђа, чућете: „Види само на шта личи" или „Ех, да сам му ја родитељ..." Но, не обазирите се на њих – у питању је само пословична завист колега из струке. То вам је исто као кад први пут одете код зубара, фризера или аутомеханичара. Чим вам погледају зубе, косу или ауто, одмах вас пренеражено питају: „Ко вам је, забога, ово пре радио?!" Као, нико други то не зна тако добро као они, а да би то и доказали, искритиковаће чак и врхунске мајсторе. Па замислите само молера који би вас, гледајући слике по зидовима, питао ко вам је, забога, тако траљаво окречио стан!?

И зато, не дајте да вас збуне разни кртичари и саветодавци. Ваљда сте научили да разликујете пацере од правих мајстора?

(Ако имате неко другачије мишљење о васпитавању деце, баш ме живо занима где ли сте га само прочитали. Сигурно у којекаквим „приручницима" за родитеље које сад издају на све стране! Свашта!)

Ах, да. Замало да заборавим добру вест: деца расту, тако да, који год модел да им намените, пре или касније ће им омалити и постати тесан. Нека га уздравље прерасту!

Предлози за размишљање и истраживање

1. *Да ли је свако ковач своје среће?*

2. Да ли је родитељ заиста *маичини* кројач свог детета? *Повежите одговор са својим искуством и сазнањима...*

3. *Да ли су деца* стварно „растегљив" и захвалан *материјал за кројење*?

4. *Желите ли и Ви да постанете велики мајстор кројења своје и туђе деце?*

5. Слажете ли се да постоји само једна савршена мајка-кројачица коју апсулутно нико не подвргава критици, а то је – Мајка Природа. *Шта ово значи*?

6. Сигурно сте запазили иронију коју примењује ауторка провокативне књиге *Како да најлакше упропастите рођено дете. Ако погледате текстове песника Д. Радовића и друге овде одабране, приметићете иронични говор о односима деце и одраслих. Какве закључке из таквог говора треба васпитачи да изведу?*

Бела Хамваш

САМО БЕЗ ПЕДАГОГИЈЕ (1996)

Веома би ми било жао ако би неко схватио, нарочито за оно што сам рекао у последњим поглављима, да сам имао неке поучне намере. Ништа није било даље од мене. Ако је оно што је речено ипак изазвало такав утисак, треба то приписати несавршенству мога израза, јер је било супротно мојој намери. Уистину, никога нисам желео да поучавам већ и због тога јер сам свестан, као и сви који живе на савременом нивоу свести, да је васпитање најкомпромитованија реч нашега века.

Ако неко још не зна зашто, рећи ћу. Зато што је хегелијанска техника васпитања живота желела да пред дететом компромитује живот и хтела је да га наведе на идеју. Дете, нарочито даровито, најпре се и ногама и рукама бранило, јер му се у крви налази природна љубав према животу. То је први разлог за одвратност школе. Касније дете открива да техника васпитања није успела да компромитује живот, него управо обрнуто, васпитање се потпуно компромитовало у односу на живот. Али дете истовремено открива да се о томе не сме говорити. Није школа поразила живот, него је живот поразио школу. Од тог тренутка дете сажаљиво посматра узалудне напоре својих родитеља и учитеља. Пред јавношћу (публика) прави се као да прихвата ствар, а према споља свако од деце, мањевише, према својим могућностима, добро одигра сталну лаж, привид блесавог нивоа и деградирани степен слободе. Али чим се нађе с пријатељима, поготово с пријатељицама, од тог тренутка већ зна да целокупно васпитање и није тако лукав трик, него је измишљено да би било намамљено у инфериорност. И ако га уче: воли чак и своје непријатеље. Одговара: у реду, прихватам, волим их, али, молим вас, оставите ме на миру, попели сте ми се на главу. Као што се види, злобни шипарац, окорели, подли

балавац по сваку цену жели да буде искрен и жели да каже истину. Исто као и сви други, и он „далеко преко сваког објективног знања жели сопствену аутентичну егзистенцију у сасвим простој улози" (vouloir son être authentique dans une attitude in delà de tout savoir objectik).

Лако се може замислити да се онај ко тако високо цени данашњу технику васпитања сам устручава да користи васпитачки тон. Радије све друго! Моја животна пракса почива на овој мисли: mourez en silence. Умрите тихо. Ко прави циркус, искључимо га. Само без тајанствености! Никаква свечаност! Без беседа. Само без педагогије! Наравно, ово уопште не значи да бих се усудио да иницирам одбацивање модерне педагошке технике. Напротив. Добро се сећам једне грчке анегдоте. Неки странац је приспео у Атину – беше то прилично давно, али већ у модерно доба, у време Перикла, и изазвао је сензацију својим префињеним говором, префињеним манирима, коректним понашањем. Када су га упитали где је добио то сјајно васпитање, он је одговорио: међу лажљивим, окорелим, дрским, лупешким, безобразним, разбојничким никоговићима. Знам да нашем модерном васпитању можемо да захвалимо за оне величанствене антисиле које су се у нама развиле. За све оно што знамо можемо да захвалимо васпитању, и то тако што смо све што знамо прибавили и научили и знамо насупрот одређеним забранама васпитања. Не само да сам присталица модерне педагогије него кад би ме упитали шта нам ваља чинити, рекао бих: ускоро у педагогију треба увести још много више, много теже прибављивих и теже пронађених лажи, цела техника мора постати строжа, како би се могле развити још озбиљније антисиле.

У новије доба смо увођењем нових метода игре већ начинили битан напредак. То је трик који ће деци донети много главобоље. Данас је то тачка коју је доиста тешко заобићи, кључати идеал заједно с бомбонима и приказивати га као да је он живот. Али ја се не плашим за децу. Колико их познајем, она ће посисати бомбоне и, када учитељица не гледа, испљунуће идеју. Другачије речено, учиниће оно што и ми када нас сазивају на поучне курсеве. У Америци, као што се прича, баве се мишљу да се у школу као редован предмет уведе учење о љубави. Не знам да ли су помишљали на очигледну наставу или на педагошке научнопопуларне филмове, уз неопходна пратећа предавања. Ти који су се прихватили овакве мисли очигледно желе да покрену усредсређен напад на најосетљивију тачку његовог величанства живота против еротике, и надају се, ако почне да се подучава љубав, онда ће је толико огадити младима као историју, математику, граматику и књижевност. Ако експеримент успе, хегелијанизам ће се ослободити свога највећег непријатеља – љубави. Са своје стране, чини ми се да онда треба да рачунамо с процватом аберације, настраности и хомосексуализма и вероватно можемо очекивати откривање нових, од досадашњих много делотворнијих наркотика. Ако се амерички експеримент оствари, иницираћу да се у школе уведе обавезно учење технике нереда, евентуално саботаже, бадавацисања, скитње, пијанчења и џепарења. После тога у

основној школи ће се већ учити лагање, провале, убиства, тровања, дволичности, различити методи мучења и, на концу, и сама модерна педагогија.

Све ово предлажем озбиљно свестан да ће се у детету које све то издржи развити феноменалне антисиле, па ће заиста постати као онај странац који је приспео у Атину.

Значи ситуација с којом треба рачунати јесте да хегелијанско идејно васпитање није успело да компромитује живот и велики део деце није успело навести у идеју. Управо се збило обратно – живот је компромитовао васпитање, и то тако тешко да данас ако се каже васпитање, сваки човек с добрим осећањима одмах помисли: чиме ли ме опет хоће да преваре! И затвара уши. Због тога сам и ја протестовао: да се разуме да оно што говорим ни издалека није имало поучних намера.

Предлози за размишљање и истраживање

1. „Никога нисам желео да поучавам... Као и сви који живе на савременом нивоу свести јер је васпитање најкомпромитованија реч нашег века... Да ли васпитачи „живе на савременом нивоу свести" ако им је задатак и потреба – „да поучавају"?" Санда Марјановић и наш Програм (*Модел А*) би рекли: Живети са децом боље је од васпитања. *Шта Ви мислите? Образложите своје мишљење.*

2. „Васпитање и школа тежили су компромитовању живота. Дете се бранило јер му се у крви налази природна љубав према животу. Касније открива да техника васпитања није успела да компромитује живот, него управо обрнуто, васпитање се потпуно компромитовало у односу на живот." *Слажете ли се са овим схватањем? Упоредите га са тумачењем односа васпитања и живота у расправама Санде Марјановић.*

3. „Није школа поразила живот, него је живот поразио школу. Али дете истовремено открива да се о томе не сме говорити. Од тог тренутка дете сажаљиво посматра узалудне напоре својих родитеља и учитеља. Пред јавношћу прави се као да прихвата ствар, а према споља свако од деце ... добро одигра сталну лаж, привид блесавог нивоа и деградирани степен слободе. Али чим се нађе с пријатељима, поготово с пријатељицама, од тог тренутка већ зна да целокупно васпитање и није тако лукав трик, него је измишљено да би био намамљен у инфериорност." *Тумачите, изнесите своје мишљење.*

4. „За све оно што знамо можемо да захвалимо васпитању, и то тако што смо све што знамо прибавили и научили и знамо *насупрот* (подв. И. Г.) одређеним забранама васпитања. Данас је то тачка коју је доиста тешко заобићи, кључати идеал заједно с бомбонима и показивати га као да је он живот. Али ја се не плашим за децу. Колико их познајем, она ће посисати бомбоне и, кад учитељица не гледа, испљунуће идеју." *О чему се ту ради? Да ли сте Ви слично доживели?*

Душан Радовић

О ДЕЦИ И ОДРАСЛИМА

ДЕЦА СУ ГРОЗНА (1978)
(афоризми)

Детињства се треба стидети.
Само неуспеле личности имају сентименталан однос према детињству.
Детињство је као сиромаштво.
Нико нормалан не воли да их се сећа.[1]
Детињство је болест.
Педагогија је медицинска наука.
Деца су највећи непријатељи сопствене среће.
Бранимо од деце њихову будућност.
Детињство је нужно зло.
Детињство квари људе.
Многи би далеко више постигли да нису били деца.
Добра деца на време престају да буду деца.
То је прво што треба да учине за себе.

[1] Радовић се надовезује на претходну мисао и има у виду детињство и сиромаштво. (Напомена прир.)

Треба волети само децу која то не желе да буду.

Показујмо према дечјим слабостима гадљивост а не разумевање.

Учимо их од малих ногу да имају правилан однос према детињству.

Дете не може ништа постати све док је дете.

Не треба имати разумевања за децу.

Само тако она се могу натерати да разумеју нас.

Бабароге, вештице, зле мађехе – будиле су некад благотворни страх од детињства.

Само бежећи од детињства постали смо људи.

Децу треба туђи.

Данас се деца једино батинама могу истерати из детињства.

Пустимо децу да плачу.

Детињство јесте прави разлог за плач.

Школа треба да буде прво упозорење деци.

Она је велико чистилиште од грехова и заблуда детињства.

Доказујмо стално деци да смо јачи.

Све док и сама не пожеле да буду као ми.

Нежношћу према деци откривамо сопствену несигурност.

Чувајући дете изгубићемо човека. Али проблем је: како се дете и не изгуби?

Хумор, поезија, уметност уопште – кваре децу.

Потребу да буде лепо има само оно што није право и истинито.

Уметност је детињаста, уточиште за слабе и недорасле.

КО ЈЕ ЗА ДЕЦУ – ТАЈ ЈЕ ПРОТИВ НАС!

СРЕЋНА НОВА ГОДИНА СВИМА (1979)

Који више дају
него што траже
Који воле
то што раде
Који не бирају где
ће радити
то што воле
Који се не правдају
туђим слабостима
Којима нису
други криви

Који више брину
а мање васпитавају

Који више воле
децу него школу

Који још
увек уче да би
могли учити друге

Којима је лични
интерес да
унапређују друштвени

Предлози за размишљање и истраживање

1. „Без искуства, без памћења и знања, први пут овде, деца пипају очима, ушима, свим чулима, и тим непосредним и будним доживљајима дају своја аутентична имена, вредности и карактеристике. Први сусрет и додир, прво искуство, први покушај именовања, одгонетања и разумевања ... ту је све богатство света и наших доживљаја. Само тих неколико првих година, док још сазнајемо и учимо сами, без учитеља, школа и стандарда...“ *Али, ту је васпитачица! Шта она треба да ради „док још сазнајемо и учимо сами*“!? *Чиме, како она да обезбеђује такав процес учења*?

2. Шта значи да „циља нема, циљ живота је сам живот”. *У чему је разлика између циља и смисла живота?*

3. „Да ли је у Вашем искуству ово виђење песника: Удаљимо се од детињства а не приближимо циљу и ми се носталгично почнемо враћати добу када смо били најближи животу и себи.“ *Шта да чинимо са децом и родитељима да би време проведено у вртићу доживели као доба када су „најближе животу и себи*”.

4. *Правите и Ви са децом књигу за размишљање и открића, нову Оловку која пише срцем.*

5. *Како разумети песника*: „Детињство је болест. Педагогија је медицинска наука.“?

6. „Добра деца на време престају да буду деца.“ Слажете ли се? *Зашто? Да ли сте и Ви били добро дете?*

7. „Дете не може ништа постати све док је дете.“ Да ли је тачно? *Образложите*?

8. Откуд ово: „Пустимо децу да плачу. Детињство јесте прави разлог за плач.“? *Да ли сте Ви често плакали кад сте били мали? Да ли су се Ваши узбуђивали због тога?*

9. „Школа (а вртић? – И. Г.) треба да буде прво упозорење деци.*“За шта? Зашто?*

10. *Да ли је ова честитка и Вама упућена? Образложите*?

Срећна Нова година свима!
Који више дају
него што траже
Који воле то што раде...

11. Да ли Ви припадате онима *„који више брину, а мање васпитавају“?* Мислим да овде припадају антипедагози јер они уопште не желе да васпитавају. *Да ли брину? Шта мислите?*

12. Зашто је важно да више волите децу него школу?

Исидор Граорац

РЕЗИМЕ: САЗНАЊА И ДИЛЕМЕ

Све док очеви и синови не укину драмски сукоб између себе, српско друштво се духовно, морално и психолошки не може конституисати као складно „здраво друштво". Уосталом, савремена цивилизација и неолиберални капитализам у читавом свету антагонизују „старе" и „младе", очеве и децу...
Добрица Ћосић, („Политика",19.5.2014)

Није лако, а можда ни могуће, изменити начин подизања деце а да се радикално не измени поредак ствари у свету.
Александра Марјановић *(Да ли је дошло до напретка у срећи за децу,1983)*

Шта на крају рећи о кретању мисли од материнства до матерње мелодије, од афективне везаности и заједничког живљења деце и одраслих, преко алтернативних форми живљења, постпедагошких (нових) односа, реконструкције имплицитног и „црног" у педагогији и васпитању, до закључка: „Детињство је болест. / Педагогија је медицинска наука... Ко је за децу – тај је против нас" (Душан Радовић).

У текстовима сабраним у овој књизи одговара се на следеће суштинске проблеме одрастања деце, концепције образовања, предшколске установе и *смисла* заједничког живљења деце и одраслих:

1. могућности заједничког живљења деце и одраслих;
2. шта чини предшколску децу срећном, који су неопходни услови за њихово пуновредно и смислено живљење;
3. улога традиционалне игре, културе и традиционалних вредности у одрастању деце данас;
4. хришћанска култура, аутентичан хришћански однос деце и одраслих;
5. могућности успостављања равноправних односа у предшколској установи, породици и друштву;
6. школовање и/или образовање васпитача;
7. педагошка љубав и нови односи између одраслих и деце;
8. алтернативни живот као контекст одрастања;
9. друштвено (отворено) васпитање – могућност за успостављање присне узајамности између деце и одраслих;

10. имплицитна и народна педагогија – прилози теорији образовања;
11. оспоравање васпитања, докази о крају образовања: црна педагогија и антипедагогија;
12. матерња мелодија као могућност и пут за превазилажење противречности у процесу одрастања.

Ако је уистину „само узгајање (васпитање) у доброј мери ирационално деловање" (*Педагошијски лексикон*, 1939), право је чудо што се до данас, не само код нас, оно дефинише као планска и систематска делатност. Захваљујући томе суштински домен педагошког деловања остаје непрозиран како истраживачима тако и васпитачима. Ирационални супстрат ове делатности тек ће у *Црној педагогији* бити радикално разобличен: васпитање је, као намерна припрема за развијање дечјих и човекових способности, заступник разума који „тера" човека да се развија, а истовремено је резултат ирационалности која произлази из принуде на такав разум (К. Ручки, 1988).

Шта је при том експлицитна а шта имплицитна педагогија? Којој од њих две васпитачи треба да дају предност? Из овакве реконструкције следи да је неопходно на нов начин разумети педагошку делатност и постпедагошки разобличити и превредновати концепцију образовања васпитача. То је покушано да се учини у овом приручнику.

Такође, с добрим разлозима, прилози о имплицитној и народној педагогији сврстани су у поглавље: *Прилог теорији образовања*. Неки од ових увида потврђују и наше анти/пост/педагошко искуство и сазнање. Уосталом, битна питања црне и антипедагогије бивају разумљивија после овладавања идејама и наговестима Санде Марјановић. Отуда бројна поређења схватања Александре Марјановић и Шонебековог антипедагошког искуства у мојој дисертацији (Граорац, 1995; упор. Маројевић Ј.; 2016).

О егзистенцијалним проблемима одрастања и педагогије Санда Марјановић је оставила и за нас релевантне одговоре. Кад сам почетком осамдесетих питао своју професорку када ће изаћи ваша предшколска педагогија најављења у Заводу за уџбенике, одговорила је: „Лакше бих написала *роман* о предшколском васпитању него уџбеник". Био сам збуњен овим одговором и до данас не знам како да га на прави начин разумем.

Професорка Марјановић је много знала да би могла бити само научник, а током времена све мање је веровала науци. Једном приликом рекла је да се педагошка делатност не може руководити само научним сазнањима, да је неопходна људска мудрост, а наука, нажалост, није на путу да помогне човеку како би постао мудрији (предавање васпитачима, 1978).

Користила је уметничке поступке у писању и изражавању, што је вероватно „последица немоћи да се научно рашчлане неки проблеми"[2], па отуда слојевитост и вишезначност израза. Одступање од професоркине историјске

[2] Из разговора Миливоја Павловића с Данилом Кишом, фељтон, „Политика", 26. 10. 2014.

визије, надахнуте марксистичким хуманизмом, изражено је у критици „стихије савремености" (Михаило Ђурић) која постмодерни глобалистички свет, против истински људских хтења, тера у опасну неизвесност. У таквом свету *детињство* није ни маргинално, а камоли епохално питање. Стога су, у већој мери него што је у нашој предшколској педагогији уобичајено, изложени хришћанска искуства и допринос Марије Монтесори, код које је детињство и одрастање тематизовано као егзистенцијално питање сваког друштва, а свет и живот посматрани са становишта развоја и образовања детета.

Исходишта концепције друштвеног (отвореног) васпитања, коју је Санда Марјановић образлагала с особеним стваралачким жаром и узорном научном ерудицијом, доводи у питање васпитачица Јана Манчић у свом прилогу. Наиме, она тврди да родитељи немају потребу за заједничким живљењем са децом, прихватају потрошачки однос са установом и кад не морају. Затим, околности их приморавају да штите, чувају децу од живота, јер је живот постао нешто страшно, грозно, о чему се мора детету лагати... Упркос томе, *живот* је и код Санде Марјановић, код Шонебека и Настасијевића, Ничеа и Михаила Ђурића, пouздана мера вредности онога чему треба тежити, показатељ свега што је добро, а истовремено представља мистерију с којом човек мора да се носи на различите начине. А то као да није „живот" у уобичајеном смислу речи, него нешто друго, велико, скривено, тајна, која се само зове „живот" (упор. истраживања Михаила Ђурића о Ничеу, 1984, 1999).

Ваља поставити питање: како је могуће аутентично и смислено живети са децом „на нивоу нашег времена" (Бела Хамваш) ако се не суочимо с црном педагогијом, имплицитном и антипедагогијом? За нас је посебно плодно Флитнерово указивање на прожимања црне педагогије и антипедагогије: „Ако се посматра историјска позадина развоја материнске љубави и њеног сентименталог изражавања код градског становништва 18. века, онда се ту више не може говорити о 'црној педагогији'. Овде се у сваком случају ради о једном носталгичном враћању на предграђанске облике заједничког живљења деце у заједници одраслих, дакле о нечему што уопште није далеко од учења о васпитању код антипедагога, које би желело да се врати на претпедагошке облике живота" (Флитнер, 1995; 432–433).

Професорка Марјановић је са одушевљењем тумачила антрополошка истраживања (Маргарет Мид и др.) о заједничком живљењу деце и одраслих, па студентима није било тешко да закључе о извесној носталгији за минулим временима. Шонебек је инсистирао, 2002. године, да узмем књигу *Сукоб генерација* Маргарет Мид, говорећи: „Ти то мораш прочитати!" Међутим, код Санде Марјановић није само реч о „носталгичном враћању" (чак је најмање о томе реч), него о социјално-историјски утемељеној концепцији, визији заједничког живљења. Та замисао друштва и друштвеног васпитања, социјално-историјски и филозофски утемељена, схваћена је као реална могућност друштвених стремљења 70-их и 80-их година, и то не само у Југославији.

* * *

Одличну студију Славице Башић *Дијете (ученик) као партнер у одгоју: критичко разматрање* (2009) пажљиво сам ишчитавао три пута током више од годину дана. Тешко сам прихватао аргументацију којом се ауторка служи исцрпно наводећи немачку и енглеску литературу. Током сваког читања ове провокативне студије исписивао сам нове коментаре. После другог читања сматрао сам да она треба да буде предложак трибине (стручног скупа) педагога, психолога, филозофа, социолога. Међутим, после трећег читања изоставио сам је из већ одабраних прилога за *Предшколску педагогију*, првенствено зато што се у њој неубедљиво доводи у питање могућност равноправних односа између деце и одраслих, самим тим сумња се у могућност друштвеног васпитања односно заједничког живљења деце и одраслих. Тешко ће прихватити ову критику партнерских односа онај ко је разумео њихову улогу у аутентичном одрастању деце и младих као *могућност* за трансформацију институционалног у друштвено (отворено) васпитање. Без обзира на извесне недостатке у самом полазишту, студија Славице Башић убедљиво опомиње на опрезност у настојању да се успоставе равноправни, партнерски односи са децом. Међутим, покрет за дечја права жив је већ неколико деценија; враћање уназад тешко ће успевати тамо где су дечја права призната. Додуше, увек ће постојати они који *у томе* не виде значајно постигнуће културе и живота.

Ово „критичко разматрање" омогућује потпуније разумевање концепта партнерских односа код Санде Марјановић и Шонебека, консеквенци релевантних за *Модел А*, чији аутори сигурно не би пристали да исходиште својих замисли назову – антипедагошким. Истицање заједничког живљења испред васпитања израз је постпедагошког мишљења, иако његови заговорници тога нису свесни. И не знајући, дали су особени допринос антипедагогији. Др Владета Јеротић сматра (27.9.2016.) да данас треба истраживати антипедагогију код нас, такође износити најновија сазнања о овој области у свету.

Из студије професорке Башић следи, што је значајно за разумевање схватања Санде Марјановић и Хубертуса фон Шонебека, да је партнерски однос између деце и одраслих могућ само *изван* процеса одгоја и образовања, да се *битно* у односима васпитача и деце догађа *изван* васпитно-образовног процеса. „Схваћање дјетета као 'социјалног актера' довело је у питање темељне педагогијске категорије и могућност легитимирања педагошког деловања уопће... Употреба термина 'одгој' постала је упитна и проблематична" (Башић, 2009). Треба свакако рећи: партнерски односи и дете као „социјални актер" не јављају се у овој књизи да би се унапредио процес васпитања, него да би се за децу обезбедили повољнији услови за одрастање.

Славица Башић оспорава могућност партнерских односа „из педагошке перспективе", док Санда Марјановић посматра (пројектује) партнерске односе *изван* педагошке перспективе, социјално-филозофски, као *могућност* ре-

шења неспоразума (сукоба) између генерација, света деце и света одраслих, као могућност за хармонизовање друштва.

Док разматрање Славице Башић одише реализмом, крајњи закључци проф. Марјановић садрже утопијски набој. Утопијско је легитимна димензија мишљења о човеку и друштву. Мени је тешко да правим избор између менторке-учитеља Санде Марјановић и дугогодишње пријатељице Славице Башић. Али ако би требало да бирам између „реализма" и утопијског мишљења, радије ћу се определити за ово друго.

* * *

Већина прилога у овом приручнику писана је критички, у њима се постављају отворена питања и дилеме. Важност таквог, „отвореног читања" и „отвореног приступа" изложеној проблематици наглашена је *Предлозима за размишљање и истраживање*, који су дати после сваког одељка. Одговори до којих ће доћи студенти и васпитачи самосталним размишљањем и истраживањем могу се сматрати својеврсном допуном овог приручника, најзначајнијим показатељем стваралачког односа према прочитаним текстовима, као и аутентичном припремом за васпитачки позив.

Инсистирањем на заједничком живљењу, уз узгредно помињање „васпитања", проф. Марјановић и *Модел А* заправо показују да је за њих важно оно што се дешава *изван* васпитно-образовног процеса.

Пријатељи деце Војводине организују конкурс *Матерња мелодија и образовање*, и пуних десет година (2014) деца и ученици основне и средње школе, не само из Србије, ликовним и литерарним стваралаштвом потврђују дубоки смисао и значење Настасијевићеве идеје о *матерњој мелодији*. По неким слојевима значења песников есеј могао би да гласи: „За духовну мелодију". Иако Настасијевић то није чинио, покушали смо да повежемо ову јединствену идеју с *материнством*. Могло би се закључити: без материнства и педагогија и антипедагогија мало могу да учине за децу (упор. одељак 2: *Педагошки однос*...).

* * *

Постављено је питање: *шта је то васпитање?* (Светозар Богојевић, 2014). Дати су различити одговори. После Брецинкине систематизације (1975, 1976) дошла је радикална критика у антипедагогији и црној педагогији. И код нас је схваћено: васпитање се од заједничког живљења претворило у дисциплиновање и обрађивање деце (Рисман, Марјановић); живот је компромитовао васпитање, каже Бела Хамваш. Схваћено је такође: не можемо да не васпитавамо. И стога што је васпитач управо онда пример, када не жели то да буде. На крају, да подсетимо на афричку пословицу, која би се могла читати и као последња реч педагогије: *Потребно је цело село да би се васпитало дете*.

Професорка Марјановић је свој одговор, на постављено питање о суштини васпитања, назвала *друштвено васпитање*. Мени је најближи одговор: *Не знам шта је васпитање!*

* * *

Како градити смислени живот и каква је улога равноправних односа деце и одраслих у таквим настојањима? „Ослободилачки потенцијали у савременим производним и друштвеним процесима су она велика предност данашњице над прошлошћу услед које узајамност између деце и одраслих не мора стајати у функцији конформности као раније, већ може бити употребљена за аутономни и стваралачки развој личности" (Марјановић, 1987; 25). И кад није постојала свест о значају отворености установе (упор. предговор Ане Марјановић-Шејн, поглавље 5 и прилог о вртићу „Различак" из Бачке Паланке), основни задаци образовања односили су се на друштвену мисију, просветитељски рад са окружењем, деловање образовне установе на промене у глобалном друштву.

Некада је било другачије. „Шта значи узајамна партиципација? То значи да су деца у (традиционалним) друштвима мали партнери у свету одраслих, да, живећи с њима, учествују, према својој снази, у свим за живот значајним делатностима, као и у свим оним ритуалним чиновима помоћу којих човек хоће да загосподари природом и својом судбином. На тај начин деца не само да уче неопходне делатне и мисаоне технике већ откривају шта је задатак и смисао људског живота" (Марјановић, 1980; 204). С обзиром на то, задатак предшколског васпитања могао би и данас бити „да подржи, развије и култивише прве покушаје деце да дубље разумеју и објасне основне манифестације људског живљења, односно њихову природну потребу да себе виде и доживе у склопу наше шире друштвене стварности, њене прошлости, садашњости и будућности ... да помогне детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, пâтос живљења" (Марјановић, *Основе програма*, 1975).

Међутим, да би се у предшколској установи организовао живот који ће помоћи „детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, пâтос живљења", такав живот се мора живети у окружењу вртића. Ретки педагози поседују свест о тим *могућностима*...

Много пре *Основа програма*, сличан поглед на детињство изразили су Чика Јова Змај и Душан Радовић. Радовић је говорећи управо о Чика-Јови рекао: „Дете, децу – њих су измислили Пречани, а највећи од свих Пречана Змај Јова узео их је на руке, показао целом свету и прогласио највећом вредношћу и радошћу живота" (Д. Радовић, Змајеве дечје игре, 1959).

* * *

Да ли је Марија Монтесори *постпедагошки* мислила тумачећи Христове речи: *Ако се не обратите и не будете као дјеца...* (Мт., 18, 3), рекавши: Одрасли се и даље баве преобраћањем детета, као што то чине откако постоји људски род. То је универзални феномен, страшна слепоћа одраслих која је неизлечива. (Мистерија људске душе, Монтесори, 2003; 283). Упркос таквим закључцима она се целог свог живота суочавала са „том страшном слепоћом ” и „мистеријом људске душе”.

Од младалачких дана, слично опредељење следио је и Достојевски: „Човек је тајна. Њу је потребно одгонетнути, уколико је будеш одгонетао читав живот, тад не говори да си изгубио време. Ја се бавим том тајном, јер хоћу да постанем човек” (према Мирјани Прокић, 2014; 63). Најдалекосежније консеквенце тог програма, с обзиром на однос према деци, извео је Иван Карамазов одлучивши да се „потпуно одрекне” вечног живота, „највише хармоније”, јер она „не вреди једне сузице ни само оног једног измученог детета” (Достојевски, I, 1968; 269–270).

Познат је увид Теодора Адорна: после Аушвица васпитање није могуће, јер су тамо страдала деца. Достојевски, је међутим радикалнији: „Ако сви морају патити да би страдањем искупили вечну хармонију, шта ће онда ту деца?... И стога се те највише хармоније потпуно одричем, она не вреди једне сузице ни само оног једног измученог детета...” (исто). Патња и страдање *једног детета* писцу је био повод да доведе у питање европску метафизику и суштину хришћанске слике света. Значење и смисао ове „побуне“ Ивана Карамазова може се тумачити и с обзиром на поруку: *Обратите се и будите као деца!* (упор. Мт. 18,3; Мк. 10,15).

* * *

„Религиозне представе о деци нису издржале сва искушења II светског рата. Погинуло је неколико милиона недужне деце. Деца више нису тако мала и безазлена...

Поезија за децу је постала паметнија, а средства те памети су ирониja, пародија, сарказам, цинизам... Савремена деца више виде и чују него претходна. Са њима се више не може тако наивно разговарати као некад...” (Д. Радовић, 1984; V-VI).

Више одељака ове књиге треба схватити као подстицај систематском истраживању последица *патње и страдања деце* (упор. Граорац, 1995, посебно предговор Матије Бећковића и поговор еп. Атанасија Јевтића).

* * *

Пре но што покушамо да разумемо у чему се састоји „производња постмодерног детета", најпре треба с Катарином Ручки и Флитнером разјаснити само „произвођење". „Не само васпитање него и дете сматрају антипедагози откривањем васпитача" (Флитнер, 1995; 434). Откриће је заправо процес конструисања, произвођења. Професорка Марјановић најпре говори о тоталној контроли деце, о педагогизацији детињства. На другом месту васпитање назива „обрађивањем деце". То су заправо блажи изрази за „произвођење детињства". „Педагогија је у извесној мери сама себи створила предмет којим је морала да управља помоћу своје вештине" (Флитнер, 1995; 434). Васпитање је према К. Ручки „процес у коме се дефинишу детињство и младост. Дефиниције морају да оправдају вечиту институцију – васпитање. У ту сврху се дете дефинише као беспомоћно, неразумно, као рђаво или чак болесно. Захватање у једно друго људско биће може се оправдати најпре онда ако му се на било који начин оспори нормалан, људски статус. Идеологија детињства и зрелости служи тенденцији да се продуби јаз између одраслог и детета, да се деца жигошу давањем посебне одеће итд...

Васпитач се никад не може одрећи оштре поларизације одраслих и деце" (исто, 435, 436). У неким текстовима наших песника или слоганима *Пријатеља деце Србије*, нпр. *Деца су народ посебан*, велича се детињство истицањем *различитости* у односу на одрасле. Противречности оваквог поимања детета превазишла је својим схватањем Санда Марјановић.

ПОДАЦИ О РАНИЈЕМ ОБЈАВЉИВАЊУ ПРИЛОГА У КЊИЗИ

Др Александра Марјановић

Фрагменти, мисли су одабрани углавном из часописа „Предшколско дете", Београд,1979/1–2;3–4;1982/4;1985/4 и 1987/1–4. Један фрагмент је из часописа „Педагогија", 1969/1; неколико фрагмената узето је из дискусије објављене у књизи *Породица у великом граду*, Београд,1980.

1. Детињство и друштво...

– И. Граорац, *Детињство и друштво*, „Предшкоско дете", 1982/1–2

– Д. Ленцен, *Детињство* (превод с немачког Ј. Ковачевић и И. Граорац), „Наша школа", Сарајево, 2012/230

– А. Марјановић, *Да ли је дошло до напретка у срећи деце*, „Детињст", Нови Сад, 1983/3–4

– К. Ручки, *Бави ли се педагогија срећом детета?* „Детињство”, Нови Сад, 1983/3–4– И. Граорац / М. К. Барбулов, *Развод брака и неки васпитни проблеми,* „Зборник института за педагошка истраживања”, Београд, 1982/15

– Х. Ф. Шонебек, *Амикација* (2007)

– Х. Ф. Шонебек, *Породица без васпитања*, „Креативно васпитање”, Београд,1998/3 (превод: И. и Р. Граорац)

– И. Граорац, *Родитељи и деца у перспективи народне, хришћанске и постмодерне педагогије,* 2012. Први пут се објављује.

– Г. Трипковић, „Свакодневни живот грађанске породице”*: мајка и њена деца,* у: *Материнство-културни образац Срба*, МС,1997.

– Л. Млађеновић, *Производња мајке – нацрт за однос мајке и ћерке*, „Видици”, Београд,1984/1–2

– И. Граорац, *Односи одраслих и деце – схватање Марије Монтесори,* 2014. Први пут се објављује.

2. Педагошки однос...

– И. Граорац, „Потреба за другим, рана социјабилност и „васпитање”, у: *Васпитање и комуникација – могућности освешћивања педагогије*, МС, Нови Сад,1995.

– Е. Гуркан, *Педагогија критички рефлектоване љубави*, превео: И. Граорац из: *Pädagogik der kitisch-refletierten Liebe*, Heidelberg, 2005, стр. 3–6;62–70, (дисертација). Први пут се објављује.

– И. Граорац, *Родитељство и/или јаслице...*, 2013. Први пут се објављује.

– А. Премовић, *Моја породица и емоционални развој наше двоје деце*, 2014, исто у: „Кругови детињства”, ВШОВ, Нови Сад, 2015/3

3. Дечја игра и стваралаштво

-И. Граорац, *Игра и комуникација*, „Живот и школа”, Осијек,1987/4 (исто у „Зборнику Педагошке академије за образовање васпитача” у Београду 1988)

– И. Граорац, *Стваралаци и стварност у времену нихилизма*, Зборник 6, Вршац, 2000.

4. Алтернативни живот и одрастање деце

– И. Граорац, „*Породица бистрих потока*”*,* у: *Васпитање и комуникација...*, МС, Нови Сад, 1995.

– И. Граорац, *Могућности алтернативног подизања деце...* „Детињство”, Нови Сад,1983/3–4

– Б. Мандић, *Вера у алтернативно васпитање* (2015), Први пут се објављује.

– Б. Мајкић, *Двадесет четири године касније*(2015) Први пут се објављује.

5. Друштвено (отворено) васпитање...

– А. Марјановић, *Шта је то друштвено васпитање мале деце*, „Предшколско дете”, Београд,1979/3–4

– *Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића*... „Просветни гласник”, Београд, 1975/5–6

– *Модел А општих основа предшколског програма*, „Просветни преглед”, Београд, Специјални број, 2006.

– И. Граорац, *Могућности аутентичног (смисленог) живљења у дечијем вртићу* „Педагошка стварност”, Нови Сад, 2010/5–6

– И. Граорац, *Могућности и смисао заједничког учења и живљења у дечијем вртићу*, „Педагогија”, 2011/1

– Ј. Манчић, *Да ли родитељи и деца данас имају потребу за заједничким живљењем* (2013), Први пут се објављује.

– И . Граорац, *Заједничко живљење у вртићу према Моделу А – начела и сугестије за планирање и самоевалуацију*, 2009. Први пут се објављује.

– Н. Маринковић / Љ. Ковачевић, „*Дечији вртић Различак у Бачкој Паланци*”, из: *Са децом и родитељима у одбрани детињства,* Бачка Паланка, 2014, стр. 117–118, 120–125, 132–135.

6. Школовање и/или образовање васпитача

– И. Граорац, Ј. Манчић, Ј. Зорановић, М. Макарин, Н. Ј. Кижевски, *Однос теорије и праксе у припреми будућих васпитача*... „Наша школа”, Бања Лука, 2007/7–8

– О. Болта, *Деца верују поверењу*, 2015. Први пут се објављује.

7. Прилози историји и концепцији предшколске педагогије

– И. Граорац, *Русооово схватање улоге слободе и спонтаности у васпитању*, „Настава и васпитање”, Београд, 1985/3

– И. Граорац, *Путеви ка Монтесори педагогији*, „Зборник друштвено хуманистичких наука, Бања Лука, бр.2, 2002.

– И. Митровић, *У Монтесори образовању*, 2015. Први пут се објављује.

– А. Марјановић, *Концепција уџбеника за предшколску педагогију*, „Педагошки рад”, Загреб, 1986/7–9, „Предшколско дете”, Београд, 1987/1–4

8. Прилози теорији образовања

– И. Граорац, „Имплицитна педагогија и васпитање”, у: *Васпитање и комуникација*..., МС, Нови Сад, 1995; стр. 89–111.

– С. Башић, *Концепт прикривеног курикулума*, „Напредак”, Загреб, 2000/2

– С. Богојевић, *Имплицитна педагогија*,

– И. Граорац, *Тезе о народној педагогији*, 2013. Први пут се објављује.

– С. Богојевић, *Шта је то васпитање?*

9. Матерња мелодија, црна педагогија, постпедагогија...

– М. Настасијевић, „За матерњу мелодију”, у: *Истинословац*, СКЗ, Београд,1972.

– Х. Ф. Шонебек, „Комуникација са децом у доба постмодерне” (превели И. и Р. Граорац), у: *Развијање комуникационих компетенција*... (зборник

радова), Педагошки факултет Јагодина, 2006, стр. 48–58; исто у: „Педагошка стварност”, Нови Сад, 2006/1–2; „Наша школа”, Сарајево, бр. 36/2006.

– И. Граорац, *Катарина Ручки (1941–2010)*, In memoriam, „Педагошка стварност”, Нови Сад, 2010/9–10

– К. Ручки, *Увод у црну педагогију (одломци)*, (превели: З. Милић и И. Граорац), „Идеје”, Београд, 1988/1

– Д. Р. Дифур, *Производња постмодерног детета*, из „Le Monde Diplomatique”, новембар 2001, пренела „Политика”.

– А. Грубачић, „Педагогија и глобализација”, из: *Глобализација неприлагођавања*, Светови, Нови Сад, 2003.

– Н. Миленковић, „Како да најлакше упропастите рођено дете” ,из: истоимене књиге, пето издање, 1999, стр.11,17

– Б. Хамваш, „Само без педагогије”, из: *Ода 20. веку*, Врбас, 1999, стр. 41–45

– Д. Радовић, „О деци и одраслима”, из: *Деца су грозна*, „НИН”, 1972,1978, *Срећна нова година свима*, Просветни преглед.

ОСНОВНИ ПОДАЦИ О АУТОРИМА ПРИЛОГА

• *Барбулов, К. М.* – дипломирани психолог и породични терапеут; пензионисана у центру за социјални рад у Новом Саду.

• *Башић, С.* – професор педагогије на Филозофском факултету у Задру, Р. Хрватска.

•*Богојевић С.* – професор педагогије на Филозофском факултету у Бањој Луци, Република Српска, БиХ.

• *Болта, О.* – студент треће године ВШССОВ у Новом Саду, похађа и школу соло певања.

• *Граорац, И.* – професор Приштинског универзитета, пензионисан септембра 2015. на ВШССОВ у Новом Саду.

• *Грубачић, А.* – историчар социјалних наука, професор Калифорнијског универзитета, сарадник Ноама Чомског.

• *Гуркан, Е.* – професор на Факултету за образовање, Турска.

• *Дифур, Д. Р.* – професор наука о васпитању на Универзитету Париз 7, Француска.

• *Зорановић, Ј.* – васпитачица у Новом Саду.

• *Кижевски, М.* – васпитачица у Кању и Новом Саду.

• *Ковачевић, Љ.* – васпитачица, магистар специјалне педагогије. С кумом Надом Маринковић основала је вртић „Различак” у Бачкој Паланци, ради у ОШ „Милан Петровић”, као специјални педагог и вероучитељ.

• *Комленац, Ж.* – дипломирани педагог, песникиња, ради у ПУ у Шиду.

• *Ленцен, Д.* – професор Универзитета у Минстеру, од 1977. професор за науке о васпитању (филозофија васпитања) на Слободном универзитету у Берлину, у Немачкој.

• *Макарин, М.* – апсолвент ВШССОВ.

• *Манчић, Ј.* – васпитачица у ПУ „Радосно детињство" у Новом Саду.

• *Мандић, Б.* – свестрани уметник, песник. Са супругом Брајилом и децом одлази из Новог Сада на планину Рудник (Брезовица), где се посвећује алтернативном животу у оквиру Породице бистрих потока.

• *Маринковић, Н.* – васпитачица и дипл. породични терапеут. С кумом Љубицом Ковачевић основала дечији вртић „Различак" у Бачкој Паланци, у коме и данас ради.

• *Марјановић, А.* – (1926–1986), професор предшколске педагогије на филозофском факултету у Београду.

• *Миленковић, Н.* – креативна директорка, школовала се да ради с делинквентима. На Факултету за медије и комуникације водила мастер курс: Идејологија. Ауторка бестселера *Како да најлакше упропастите рођено дете*.

• *Митровић, И.* – аутентична Монтесори васпитачица и учитељица; завршила Монтесори курсеве у Бергаму у Италији, и основала Монтесори вртић и Основну школу „Звоно" у Београду.

• *Млађеновић, Л.* – феминистичка консултанткиња за рад са женама које су преживеле трауму због мушког насиља или лезбофобије. Коприређивач књига *Алтернатива психијатрији* и *За живот без насиља – приручник за рад на СОС телефону за жене жртве насиља*.

• *Настасијевић, М.* – (1894–1938), књижевник

• *Павловски, Т.* – дипломирала на Филозофском факултету у Београду, смер психолог-педагог, где је радила као асистент на Предшколској педагогији, магистрирала (рад о тематском планирању у вртићу и написала *Модел А ООПП* (2006).

• *Премовић, А*. – Завршила учитељски факултет, потом мастер студије за васпитача. Живи у Рашкој.

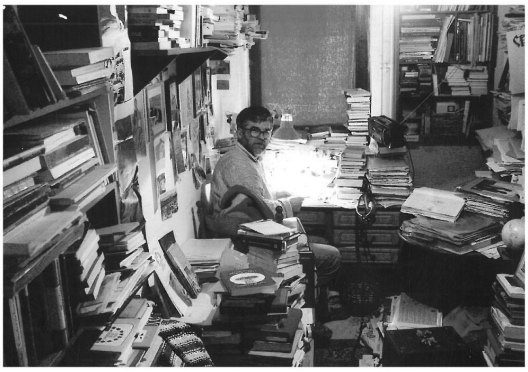
• *Радовић, Д.* – писац књига за децу; сарадник и пријатељ Санде Марјановић.

• *Ручки, К.* – (1941–2010) наставник немачког језика и историје. Већи део радног века познати публициста у Берлину.

• *Трипковић, Г.* – професор филозофског факултета у Новом Саду, где предаје социологију породице.

• *Хамваш, Б. И;* (1897–1968), мађарски писац, филозоф и социјални критичар.

• *Шонебек, Х. ф.*; (1947-), најпре радио једну годину као наставник у средњој школи. Потом одлази на усавршавање код Карла Роџерса и докторира рад о постпедагошким (равноправним) односима са децом, (1980). Основао удружење *Пријатељство са децом*, које шири идеје и праксу *амикације* – новог стила живота одраслих и деце.



БЕЛЕШКА О ПРИРЕЂИВАЧУ И ЊЕГОВОМ СХВАТАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Испит из предшколске педагогије полагао сам код професорке Санде Марјановић, такође сам код ње одбранио дипломски и магистарски рад и отпочео писање докторске дисертације. Доласком на Педагошку академију у Новом Саду видео сам свој главни задатак у што тачнијем тумачењу радова своје професорке. И стога што то дело представља највише постигнуће југословенске педагогије. Такво сазнање (став) од изузетног је значаја за разумевање могућности унапређивања педагогије данас.

На одговарајућим местима у овој књизи указано је на блискост схватања Санде Марјановић и Хубертуса фон Шонебека, антипедагогије, као и с новијим тумачењима историје и односа деце и одраслих (Аријес, К. Ручки, Д. Радовић). Такође, професоркини наговештаји о *имплицитној и народној* педагогији (Марјановић,1980,1985) незаобилазни су при освешћивању и конципирању модерне науке о васпитању. У том погледу важно је искуство и дело Марије Монтесори. Крећући се особеним и аутентичним путем ка Монтесори методу, Ирена Митровић је стваралачки градила себе и Дечију кућу „Звоно" у Београду.

Радећи са студентима, без смишљене намере заједнички смо трагали за смисленим животом. И ту је требало следити Учитељево завештање.

На путу од педагогије до антипедагогије (1980–2015) студенти и васпитачи били су ми подстицај и изазов. Подстакнута научним истраживањима о афективној везаности, Ана Премовић брижљиво води дневник о емоционалном развоју своје двоје деце, и показује да је и на тај начин могуће осмишљавати заједничко живљење у породици.

Упркос данашњој нихилистичкој ситуацији, упркос уверењу неких студената да ће у животу бити „све горе", да родитељи и деца данас немају потребу за заједничким живљењем (Јана Манчић), нисам могао другачије

да мислим и делам него прихватајући хуманистичко исходиште критичке теорије друштва, критику педагогије и васпитања, хришћанску наду и веома једноставне програме који обухватају родитеље и децу. „Они предвиђају сасвим обичне заједничке делатности родитеља и деце: играње, приповедање и читање, обављање лаких послова. Једном речју, ови програми су тежили да стимулишу узајамност између деце и родитеља и да родитељима пруже шансу да заједно с васпитачима решавају проблеме одрастања своје деце. Овакви програми су постигли и веће и трајније резултате како у развоју деце тако и у променама које су наступиле код самих родитеља. Они су, напросто, захватили битне чиниоце у самој животној средини у којој деца расту." (Марјановић, 1987). Заједничким живљењем уистину се превазилази потреба за васпитањем као обрађивањем деце, како и предвиђа *Модел А* предшколског програма (2006), као што живе васпитачи, деца и родитељи већ две деценије у вртићу „Различак" у Бачкој Паланци. Подизање деце је схваћено као друштвени чин.

Логично следи да се припрема будућих васпитача (поглавље 6) мора одвијати суочавањем са самим животом и његовим смислом, јер оно што васпитава увек је лично или егзистенцијално (А. Флитнер,1982; 111).

АЗБУЧНИК ИМЕНА

А

Адлер, Алфред (Adler, Alfred) 200
Адорно, Теодор (Adorno, Theodor) 545, 610
Адорно, Теодор – Хоркхајмер, Макс (Adorno, Theodor – Horkheimer, Max) 130, 135, 410
Ајзенштетер, Јохан (Ajsenstaedter, Johan) 430, 431, 436, 437, 449
Алечковић, Мира 17
Антић, Мирослав 17
Апле, Мишел В. (Apple, Michael W.) 500
апостол Павле 267, 444
Апостолов, С. 249, 259, 260
Арент, Хана (Arendth, Hannah) 33
Аријес, Филип (Aries, Philippe) 64, 70, 86, 87, 88, 535, 576, 582, 616
Ароновиц, Стенли – Жиру Анри (Aronowitz, Stanley – Giroux, Henry) 498, 499, 501
Арнолд 203

Б

Бабић, Нада 473, 479, 480
Бадинтер, Елизабет (Badinter, Elisabeth) 150
Базедов (Bazedov) 89, 414, 582
Бакић, Војислав 407, 414
Барет, Мишел (Barrett, Michèle) 171, 181
Барт 582
Базаља Онгаро, Франка (Basaglia Ongaro, Franca) 168, 179
Братанић, Марија 251
Баумер (Baumer) 29
Бах, Себастијан Ј. (Bach, Sebastian J.) 533
Бахтин, Михаил Михаилович (Bakhtin, Mikhail Mikhailovich) 16, 28, 29, 87, 88
Бачко, Бронислав (Bazcko, Bronislav) 405
Башић, Славица 47, 87, 496, 500, 507, 509, 542, 607, 608
Бек, Урлих (Beck, Urlich) 153
Бељански Ристић, Љубица 24, 31, 443
Бенедикт, Рут (Benedict, Ruth) 61
Берђајев, Николај (Berdyaev, Nikolai) 269, 410
Берн, Ерик (Berne, Eric) 250, 263, 484
Бернфелд, Зигфрид (Bernfeld, Ziegfried) 430, 481, 569
Бернштајн, Базил (Bernstein, Basil) 493, 494, 515, 516, 518, 529, 530, 535, 545
Бертранд, Расел (Bertrand, Russell) 154
Бетовен, ван Лудвиг (Beethoven, Van Ludwig) 551, 553
Бетелхајм, Бруно (Bettelheim, Bruno) 81, 147, 156
Бећковић, Матија 46, 51, 267, 610
Бланкерц, Хервиг (Blankertz, Herwig) 568
Блонски Петровић, Павел 431
Богојевић, Светозар 51, 314, 511, 541, 547, 582, 608
Бодријар, Жан (Baudrillard, Jean) 518
Бојанин, Светомир 452
Бојановић, Радојица 483
Болби, Џон (Bowlby, John) 213, 228, 231, 232, 234
Бом, Давид Ј. (Bohm, David J.) 29
Борст 113

Бразелтон, Бери Т. – Крамер, Бертран Г. (Brazelton, Berry T. – Cramer, Bertrand G.) 231
Брајша, Павао 470
Бранфорд (Bransford) 30
Браун (Brown) 30
Браунмил, фон Екехарт (Braunmühl, von Ekkehard) 116, 415, 471, 489, 525
Брехт, Бертолд (Brecht, Bertolt) 481
Брецинка, Волфганг (Brezinka, Wolfgang) 471, 608
Бронфенбренер, Јури (Bronfenbrenner, Urie) 13, 15, 65, 67, 69, 70, 71, 73, 78, 253, 523
Брунер, Џером С. (Bruner, Jerome S.) 59, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 78, 81, 82, 83, 89, 250, 252, 266, 442, 535, 540
Бубер, Мартин 339
Буловић, Иринеј 151

В

Ваг, Ото (Vag, Otto) 425, 429
Вајт (White) 29, 31, 38
Вајтинг (Whiting) 82, 83
Вандер, Карл Ф. В. (Wander, Karl F. W.) 481
Васовић, Милан 481
Вацлавик, Пол (Watzlawick, Paul) 494
Вебер, Макс (Weber, Max) 318, 469
Виготски, Лав Семионович (Vygotsky, Lev Semyonovich) 24, 25, 37, 71, 81, 259, 490, 522, 525, 543
Винер (Winner) 25, 38
Винчи, да Леонардо (Vinci, da Leonardo) 551
Витезовић, Милован 107
Витошевић Ћеклић, Невена 10
Владика Атанасије 186, 283
Владика, Николај 402
Вукосављевић, Сретен 147
Вучетић, Милена 442, 443

Г

Гадамер, Ханс Георг (Gadamer, Hans Georg) 410
Ганди, Махатма (Gandhi, Mahatma) 286
Гарднер, Хауард (Gardner, Howard) 25
Гецелс, Јакоб (Getzels, Jacob) 24
Ђанини Белоти, Елена (Gianini Belotti, Elena) 172
Гилфорд, Џој Пол (Guilford, Joy Paul) 24
Гинтис, Херберт (Gintis, Herbert) 503
Глигоријевић, Босиљка 57, 58, 101
Гојков, Гроздanka 529
Голубовић, Загорка 131, 132
Гордон, Томас (Gordon, Thomas) 497, 524
Горц, Андре (Gorz, Andre) 80
Гофман, Ервинг (Goffman, Erving) 508
Грамши, Антонио (Gramsci, Antonio) 61
Гранезе, Алберто (Granese, Alberto) 80, 488
Граорац, Исидор 10, 24, 46, 53, 90, 95, 105, 147, 155, 199, 201, 149, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 395, 420, 430, 516, 524, 525, 535, 567, 568, 604, 605, 610
Граорац, Сава 9
Грацини Каминс, Баиба (Grazzini Kumins, Baiba) 457
Грос (Gross) 199
Грешел (Gröschel) 472
Грубачић, Андреј 42, 332, 335, 336, 340, 384, 509, 590
Гстетнер, Петер (Gstettner, Peter) 88

Д

Далберг, Гунила (Dahlberg, Gunilla) 21, 23
Данојлић, Милован 48, 107, 411
Делпит, Лиса (Delpit, Lisa) 15
Делфи, Кристин (Delphy, Christine) 181
Дивјак, Слободан 224
Дилтај, Вилхелм (Dilthey, Wilhelm) 200
Димитријевић, Душан 442
Диркем, Емил (Durkheim, Emile) 107, 111, 184, 192, 474, 480, 494
Дјуи, Џон (Dewey, John) 27, 410, 500

Дјук, фон Кетрин (Duyke, von Katherine) 18
Доброљовски, Невенка 427
Достојевски, Фјодор Михаилович (Fyodor, Dostoyevsky Mikhaylovich) 327, 332, 474, 610
Дошен Добуд, Ана 263
Дуран, Мирјана 24
Дуфор, Дени Роберт (Dufour, Dany Robert) 7, 332, 509, 583, 588

Ђ

Ђорђевић, Тихомир 539
Ђурић, Михаило 187, 267, 269, 270, 271, 326, 337, 407, 410, 435, 606

Е

Егзипери, де Сент Антоан (Exupéry, de Saint Antoine) 245, 359, 411
Едисон 425
Елијас, Норберт (Elias, Norbert) 88, 576
Елкерс, Јирген (Oelkers, Jürgen) 46, 328
Елкерс, Јирген – Приор, Харм (Oelkers, Jürgen – Prior, Harm) 497, 499
Елшенбројх, Доната (Elschenbroich, Donata) 86, 87, 88, 89
Ељконјин, Данијел Борисович (Eljkonjin, Daniel Borisovič) 82, 83, 199, 200, 257, 258, 259, 260, 261
Енгестром, Јури (Engeström, Jyri) 22
Ерген, Гуркан (Ergen, Gürkan) 47
Ериксон, Ерик (Erikson, Erik) 535
Ерић, Добрица 339

Ж

Животић, Миладин 340
Жиру, Анри (Giroux, Henry) 486, 498, 499, 500, 501, 508

З

Зајхер (Zeiher) 86, 87
Зајц, Мариеле Халвахс, Урсула (Seitz, Marielle Hallwachs, Ursula) 428, 429, 430, 432, 437, 438, 440
Зимел, Георг (Simmel, Georg) 474, 475, 494
Цинекер, Јирген (Zinnecker, Jürgen) 503, 508
Злотовис, Мишел 253
Зорановић, Јована 400

И

Иванов, Драган 9
Ивановић, Радмила 24
Ивић, Иван 17, 103, 195, 196, 197, 198, 249, 267, 489, 509, 536
Илич, Иван (Illich, Ivan) 17, 333, 473, 482, 484, 490, 491, 492, 493
Иљенков, Евалд (Ilyenkov, Evald) 81

J

Јанковић, Милош Б. 54, 430
Јанковић Велмар, Светлана 537
Јањушевић, Милан 431, 436, 443
Јеротић, Владета 267, 286, 359, 378, 399, 452, 469, 607
Јовановић 195, 383
Јунг, Карл Густав (Jung, Carl Gustav) 42, 182, 413

К

Кадвел, Луиз (Cadvell, Louise) 22
Кајтез, Никола 384, 389
Каменов, Емил 10
Ками, Албер (Albert Camus) 107, 269, 270
Кампе 89
Кант, Имануел (Kant, Immanuel) 542, 562, 573, 574, 582
Карстен (Karsten) 77, 78
Карузо, Игор (Caruso, Igor) 105, 107
Кембел 340
Каниц, Ото (Kanitz, Otto) 431
Квашчев, Радивој 24, 480
Кеј, Елен (Key, Ellen) 107, 415
Кениг, Екарт (König, Eckhart) 10, 30, 383, 500
Клајн, Хуго 221
Клакхон, Клајд (Kluckhohn, Clyde) 479
Кларк, Алисон (Clark, Alison) 21
Кларк, Кенет – Кларк, Мејми (Clark, Kenneth – Clark, Mamie), 480

Клуге (Kluge) 70, 71, 73
Клафки, Волфганг (Klafki, Wolfgang) 502
Книпер (Knieper) 64, 67, 68, 73, 77, 78, 575
Ковачевић, Љубица 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376
Кокинг, Родни (Cocking, Rodny) 30
Коковић, Драган 267, 316
Кол, Мајк (Cole, Mike) 22
Коменски, Јан А. (Comensky, Jan A.) 59, 406, 421, 431, 434, 472, 495, 535, 559, 562
Комленац, Живка 52
Компејре 414
Конери, Кетрен (Connery, Cathrene) 24
Корчак, Јануш (Korczak, Janusz) 562
Корш, Карл (Korsch, Karl) 542
Косик, Корел 40
Костић, Лаза 267
Крон, Фридрих В. (Kron, Friedrich W.) 501
Крсмановић, Марија 93
Крупска, Надежда 414

Љ

Лабари, Дејвид Ф. (Labaree, David F.) 13, 32
Лангевелд, Јан Мартин (Langeveld, Jan Martin) 411, 581
Ларо, Анет (Lareau, Annette) 15
Лаш, Кристофер (Lasch, Christopher) 518
Лебоаје, Фредерик (Leboyer, Frédérick) 154, 440
Лекусај, Роберт (Lecusay, Robert) 29
Ленг 385, 475, 476
Ленцен, Дитер (Lenzen, Dieter)
Лењин, Владимир И. (Lenin, Vladimir I.) 260
Лилард Поук, Пола (Lillard Polk, Paula) 455, 456
Лилард Стол, Анђелина (Lillard Stoll, Angeline) 452
Линдквист, Гунила (Lindqvist, Gunilla) 24, 29
Литл (Little) 77, 78
Лок, Џон (Locke, John) 27
Ломпар, Мило 148, 156
Лоренцер, Алфред (Lorenzer, Alfred) 66, 67
Лубијенска, Хелена (Lubienska, Helena) 438
Лудвиг, Харалд (Ludwig, Harald) 10
Лукић, Драган 17

М

Максимовић, Десанка 17
Макарин, Мирјана 400
Макаренко, Антон Семјонович (Makarenko, Anton Semyonovich) 535, 562
Малагуци, Лорис (Malaguzzi, Loris) 22, 23
Мандић, Аја 41
Мандић, Божидар 6, 41, 48, 275, 277, 278
Мандић, Браила 41, 48, 287, 288
Мандић, Иста 41
Мандић, Јана 49
Мандић, Петар 511
Мандић, Сун 41
Манчић, Јана 344, 345, 346, 347, 348, 606, 616
Марвин, Роберт С. – Бритнер, Престон А. (Marvin, Robert S. – Britner, Preston A.) 231
Маринковић, Нада 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376
Марјановић, Александра 5, 7, 11, 13–17, 21, 24, 28, 32, 39–42, 45–51, 53–59, 67, 83, 93–95, 103, 185, 199, 201, 217–218, 225, 249–257, 259, 260–261, 263–265, 268, 283, 311–314, 316, 319, 322–324, 327–331, 333–335, 338–342, 346, 350, 353, 360, 361, 364, 371, 382, 387, 398, 409, 450, 473, 477, 483, 484, 485, 486, 491, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 538, 540, 543, 544, 545, 547, 569, 582, 589, 592, 598, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 611, 616, 617
Марјановић, Јован 93
Марјановић, Ненад 57, 93

Марјановић Шејн, Ана (Marjanović Shane, Ana) 10, 11, 13, 18, 24, 29, 31, 93, 609
Марковић, Светозар 108, 111, 146, 338, 537, 538, 540
Марковска, Божана 421, 444
Маркс, Карл (Marx, Carl) 58, 59, 60, 80, 384, 408, 464, 481, 488
Маркузе, Херберт (Marcuse, Herbert) 408, 518
Маројевић, Јована 605
Маслов, Абрахам (Maslow, Abraham) 30, 46, 482, 567
Матић, Душан 407
Матусов, Еуген (Matusov, Eugen) 13, 18, 20, 24, 25, 29, 30, 31
Маклуан (Mcluhan) 73
МакКарти, Мери (McCarthy, Mary) 25, 38
Мид, Маргарет (Mead, Margaret) 82, 83, 539, 606
Мијазаки, Кијотака (Miyazaki, Kiyotaka) 29
Миланковић, Марина 380, 396
Милар (Millar) 83
Миларић, Владимир 107, 108
Миленковић, М. Ј. 132
Миленковић, Надежда 181, 593
Милић, Зденка 131, 569
Миодраговић, Јован 488, 536, 539
Митровић, Данијел 443
Митровић, Ирена 459, 460, 616
Митровић, Миша 24
Михалски, Здислав (Michalski, Zdzislaw) 488
Мишеа, Жан Клод (Michea, Jean-Claude) 586, 588
Мишић, М. 222
Младеновић, М. 109
Млађеновић, Лепа 6, 45, 332
Мојман, Ернст (Meumann, Ernst) 415
Моленхауер, Клаус (Mollenhauer, Klaus) 61, 249, 488, 568
Монтанаро, Силвана (Silvana Montanaro) 455
Монтесори, Марија (Montessori, Maria) 41, 42, 45, 59, 158, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 230, 244, 379, 386, 398, 414, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 443, 444, 448, 449, 450, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 463474, 483, 526, 535, 569, 606, 610, 616
Монтесори, Марио (Montessori, Mario) 457
Мор, Томас (More, Tomas) 406
Моран, Шона (Moran, Seana) 24, 25
Морели, Етјен Габријел (Morelly, Étienne-Gabriel) 406
Мос, Питер (Moss, Peter) 21, 23

Н

Настасијевић, Момчило 51, 551, 555, 606, 608
Негт, Оскар (Negt, Oskar) 70, 71, 73, 84
Нил, Александер Садерланд (Neill, Alexander Sutherland) 19, 253, 254, 257, 259, 260, 261, 421, 473, 562, 570, 582
Нилсон, Моника Е. (Nilsson, Monica) 29, 31
Нимајер, Август Херман (Niemeyer, August Hermann) 471
Ниче, Фридрих (Nietzsche, Friedrich) 182, 267, 606
Нојман, Сузан Б. (Neuman, Susan B.) 472

О

Огњеновић, Весна 108, 479
Огњеновић, Предраг 25
Опи, Иона (Opie, Iona) 87, 89
Опи, Питер (Opie, Peter) 87, 89

П

Павловић, Бранко 100
папа Бенедикт XV 426
Паркхерст, Хелен (Parkhurst, Helen) 425
Парсонс 131
Пастуовић, Никола 497, 500, 501, 503
Пејли, Вивијан Гасин (Paley, Vivian Gussin) 15

Пенс, Алан Р. (Pence, Alan R.) 23
Перић, еп. Порфирије 267
Песталоци, Хајнрих Ј. (Pestalozzi, Heinrich J.) 27, 412, 434, 478, 481, 559, 562, 579, 582
Пешић, Мирјана 28, 480, 521
Пијаже, Жан (Piaget, Jean) 59, 266, 426
Плут, Дијана 24
Попер, Карл (Popper, Karl) 523
Поповић, Риста 93
Поповић, Хермина 93
Постман, Нил (Postman, Neil) 133
Прањић, Марко 429, 438
Премовић, Ана 47, 616
Прибишев, Тамара 357
Прица, Мирјана 448
Прокић, Мирјана 610

Р
Рабе Клеберг, Урсула (Rabe-Kleberg, Ursula) 77, 78, 86
Радовић, Душан 17, 41, 46, 47, 51, 58, 93, 107, 108, 411, 595, 599, 604, 609, 610, 616
Радслиф, Кристен (Radsliff, Kristen) 29
Раинио, Ана Паулина (Rainio, Anna Paulina) 29, 31
Рајх Вилхелм (Reich, Wilchelm) 581
Ракић, Вићентије 50, 55, 56, 58, 100, 314
Рафаело (Rafaello) 417
Ренолдс, Питер Х. (Reynolds, Peter H.) 89
Рисман, Дејвид (Risman, David) 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 96, 227, 518, 519, 543, 545, 608
Ритмулдер, Џим (Rietmulder, Jim) 27
Робинсон, Кенет Ј. (Robinson, Kenneth J.) 25
Роботам, Шејла (Rowbotham, Sheila) 170
Ромен, Ролан (Romain, Rolland) 553
Рот, Никола 108, 478
Роџерс, Карл (Rogers, Carl) 46, 277, 445, 477, 567
Русо, Жан Жак (Rousseau, Jean-Jacques) 45, 48, 105, 127, 130, 278, 281, 405, 406, 409, 410, 412, 413, 414, 415, 416, 431, 449, 525, 535, 559, 562, 574, 579, 581, 582
Ручки, Катарина 41, 45, 57, 68, 88, 128, 282, 335, 381, 385, 415, 434, 469, 473, 490, 525, 568, 569, 570, 571, 573, 582, 605, 611, 616
Ршумовић, Љубивоје 17

С
Савић, Обрад 571
Салецл, Рената (Salecl, Renata) 216, 224
Сартр, Жан Пол (Sartre, Jean-Paul) 571
Сатон Смит, Брајан (Sutton Smith, Brian) 24, 86
Сегалан, Мартин 149, 213, 227
Сиварт (Siewarth) 411
Сигман, Арик (Sigman, Aric) 166, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228
Смиљанић, Вера 169
Смит, Марк (Smith, Mark) 18, 77, 78
Сојер, Кит Р. (Sawyer, Keith R.) 25
Сосло, Елизабет (Soslau, Elizabeth) 18
Спенсер Херберт (Spenser Herbert) 414
Спок, Бенџамин (Spock, Benjamin) 242, 243
Сремац, Стеван150
Стернберг, Роберт (Sternberg, Robert) 25
Стефановић Станојевић, Татјана 239
Стојадиновић, Милица 161
Стојаковић, В. 166, 487, 488
Суходолски, Богдан (Suchodolski, Bogdan) 488, 511

Т
Тагор, Робиндранат 423, 425
Тешић, Момчило 28
Тилман, Клаус Јирген (Tillmann, Klaus-Jürgen) 498, 499
Тимотијевић, Олга 93
Толстој, Лав (Leo, Tolstoy) 107, 111, 282, 401, 414
Требјешанин, Жарко 147, 168, 245, 535, 536, 537, 538, 539
Трипковић, Гордана 6, 46, 148, 154

Ћ
Ћосић, Добрица 311

У
Уле и Гаус 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211
Улемек, Предраг 267
Улих, Дитер (Ulich, Dieter) 498, 500, 501

Ф
Фајф, Бренда (Fyfe, Brenda) 22
Ферхолт, Бет (Ferholt, Beth) 29, 31
Филипс, Ђан (Phillips, Jan) 22
Филипс, Силвија (Phillips, Silvija) 418, 420, 421, 429, 430, 431, 432, 433, 440, 444, 449
Флере, Сергеј (Flere, Sergej) 473, 486, 487
Флитнер, Андреас (Flitner, Andreas) 128, 382, 569, 606, 611, 617
Фраген, Роберт М. (Fragen, Robert M.) 81, 89
Франке, Август Херман (Francke, August Hermann) 574,
Францељ, Марина 443
Фребел, Фридрих (Froebel, Friedrich) 27, 59, 258, 282, 410, 414, 415, 418, 435, 443, 444, 463, 581, 582
Френе, Селестин (Freinet, Celestin) 562
Фреире, Паоло (Freire, Paolo) 17, 591
Фридеј, Ненси (Friday, Nancy) 177, 178
Фројд, Ана (Freud, Anna) 385, 426, 429
Фројд, Сигмунд (Freud, Sigmund) 189, 213, 219, 412, 426, 429, 535, 570, 571, 573, 576, 578, 582
Фром, Ерих (Fromm, Erich) 19, 151, 254, 412, 469, 512, 518, 519, 543, 546, 571, 582

Х
Харалд, Лудвиг (Harald, Ludwig) 339
Хабермас, Јирген (Habermas, Jürgen) 249, 524, 527
Хајдегер, Мартин (Heidegger, Martin) 267, 337, 435, 546
Хојзинга, Јохан (Huizinga, Johan) 24
Хајнсон (Heinson) 64, 67, 68, 73, 77, 78, 83
Хајнц, Т. (Heinze, T.) 508
Халвакс, Урсула 428, 432, 437, 438, 440
Хамваш, Бела (Hamvas, Bela) 7, 51, 335, 596, 606, 608
Хелер, Агнес (Heller, Agnes) 80
Хелминг, Хелена (Helming, Helene) 433
Хенгст, Хајнц (Hengst, Heinz) 87
Хентинг, фон Хартмут (Henting, von Hartmut) 113, 393
Хербарт, Јохан Фридрих (Herbart, Johann Friedrich) 209, 210, 414, 471, 569, 579, 580, 581, 582
Хесе, Херман (Hesse Herman) 69
Хесен, Сергеј (Hesen, Sergije) 385, 415, 433, 434, 435, 436, 439, 449
Хол, Стенли (Hall, Stanley) 483
Хоркхајмер, Макс (Horkheimer, Max) 270, 483, 545
Христос, Исус 544, 610

Ц
Цвијић, Марија 378
Цимер (Zimmer) 61
Црнчевић, Брана 17

Ч
Чиксентмихаљи, Михаљи (Csikszentmihalyi, Mihaly) 24, 25
Чомски, Ноам (Chomsky, Noam) 42, 518
Чуковски, Корнеј (Chukovsky, Kornei) 81

Џ
Џубран, Халил (Gibran, Kahlil) 143, 330

Ш
Швегман, Марјан (Schwegman, Marjan) 186
Шелинг, фон Фридрих (Schelling, von Friedrich) 406
Шефер, Јасмина 472, 489, 522
Шилер, Фридрих (Sehiler Fridrich) 42, 62
Шонебек, фон Хубертус (Schoenebeck, von Hubertus) 10, 41, 42, 46, 47, 95,

282, 312, 330, 477, 539, 543, 567, 605, 606, 607
Шосбергер, Паула 448
Шпрангер, Едуард (Spranger, Eduards) 472, 494, 616
Штајн Ерлих, Вера (Stein Ehrlich, Vera) 385, 444
Штајнер, Рудолф (Steiner Rudolf) 477, 562
Штекел, Вилхелм (Stekel, Wilhelm) 131
Штерн, Вилијам (Stern, William) 242
Шушњић, Ђуро 107, 108, 111

АЗБУЧНИК ПОЈМОВА

А

Активности детета 61–63, 95
- У хомогеним друштвима – вид социјалне партиципације 61
- Културна вредност 61
- И доживљај сопствене аутентичности и целовитости 62
- И односи са одраслима 62
- Смисао и важност 95

Акционо истраживање 213–222, 215

Алтернативе институционалном васпитању 219–220.

Амикација – нови односи, пријатељство са децом 136, 137 (Види: Антипедагогија/постпедагогија.)
- Амикативни конфликт се дешава на друкчијој равни. 560
- Постпедагошка одрасла особа 136
- Основа постпедагошке комуникације 137
- Одвраћа се од васпитања, али не и од детета. 136
- Одрасли и дете сусрећу се равноправно, као личност с личношћу. 136
- Корени у постмодерни 137
- Постмодерни, постпатријархални, постпедагошки поглед на свет 137
- „Ја најбоље знам шта је за мене добро” 139, 140, 143
- Подизање деце без васпитања 141
- Почетак оздрављења од педагошке болести 141
- Контакт са дечјом љубављу према себи 142
- Саосећање није из дужности, други није терет већ задовољство. 142
- Ауторитет одраслих је исте вредности као и ауторитет деце. 142
- Сигурно тло у амикативној породици је у отвореном језгру личности: увек ћеш ме видети без маске или магле. 142
- Поверење у себе саме преноси нас у време када смо још били деца. 143, 144

Антипедагогија/постпедагогија 46, 51, 115, 184, 189, 192, 212, 262, 382
- Тенденција деконструкције традиционално дефинисане границе између деце и одраслих 115–116.
- Покрет за права деце – радикална алтернатива у педагошком мишљењу 139
- Човек није homo educandus. 139
- „Ствар срца” 139
- Нихилистичко отрежњење педагогије 268

Антропологија детета (педагошка антропологија) 106, 112

Антиаутаритарно васпитање 145

Аутентично 11, 71
- Аутентично (смислено) живљење и традиционална култура 326–327.
- Традиционална народна култура је поуздан извор дететове слободе и аутентичности. 326
- Елементарно познавање изворног народног мелоса и обичаја везаних

за крај у којем деца одрастају и шире 326
– Аутентичне људске могућности данас 41, 42
– Аутентично детињство 95, 96
– Могућности обликовања аутентичног детињства 96, 97
– Аутентични равноправни односи 47, 48
– Аутентично деловање (чинодејственост) 15–16, 30, 31, 33
Ауторово (И.Г.) лично искуство 145–146, 152, 267-268, 269–270, 311

В

Васпитање
– Технолошка делатност 48, 383
– Ефикасност – особени вид дехуманизације васпитања 383
– Шта је то? 50–51.
– Није познато шта је васпитање. 383
– Васпитање као заједничко живљење 58, 60
– Друштвено васпитање 58
– Васпитање као отворени систем 58
– Институција за обрађивање деце 60–124.
– Процес који смо звали „васпитање" морамо другачије назвати. 383
– Специјалност коју треба научити 68
– Механизам социјалног наслеђивања 71
– Васпитање целином уплетено у животни контекст 72
– У вези са стварним и симболичним односима 72
– Трансформација од средства дисциплиновања деце у систем подстицања развоја личности 75
– Инструмент за понављање постојећег 80
– Могућност за мењање друштвене збиље 80
– Двосмисленост, противречности 97
– Стварни живот и васпитање се раздвајају. 97
– Ауторитарно васпитање 13, 15
– Право васпитање не постоји. 107, 111, 313
– Подруштвљење индивидуе 112
– Васпитање као интеракција 130
– Заједничко живљење уместо васпитања 146
– Васпитање као обраћење детета израз је слепоће одраслих. 183
– Моћ одраслих, владавина над децом 184
– Васпитање је једнако самоваспитању. 186
– Шта је то васпитање? 541–547.
– Васпитање је процес одрастања по, у одређеним епохама важећим, културолошким обрасцима понашања. 543
– Заједнички живот деце и одраслих и/или васпитање 604, 611 (Види: Резиме.)

Васпитач 85, 111
– Од свега је ипак најзначајнији сам васпитач. Васпитање је сусрет између детета и одраслог човека 85 (Види: васпитање.)
– Квалитет сусрета детета и одраслог је формативни чинилац. 85
– Шта значи бити васпитач? 85
– Молитвени програм Монтесори васпитача 152
– Живот посвећен деци 152
– Могућности обраћења одраслих 152
– Маловерни васпитачи и родитељи не познају себе. 189
– Разумети дете значи – живети тајну детињства. 190, 192
– Однос духовности дешава се у заједничкој молитви. 190
– Ко служи деци – служи човековом духу. 190

– У сусрету с духом детета – ослобађа се дух човеков. 190
– Молитва – нека врста програма 191
– Особена љубав према тајни детињства омогућује деци да испоље своју праву природу, а васпитачици да схвати шта љубав стварно јесте. Ово искуство преобразиће и њу саму. 192
– Од „помози ми да урадим сам" до „помогла сам овом животу да створи сам себе". 192
– Васпитач као креатор програма 304
– Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради. 308

Д

Да ли родитељи и деца данас имају потребу за заједничким живљењем 344, 348
– Данас се родитељ остварује тако што роди дете, не и тиме што га одгаја. 344
– Родитељи се ослањају на потрошачке односе са институцијама и кад не морају. 344
– Колективно више не постоји. Више не постоји јединство у мишљењу и схватању између родитеља, васпитача и друштвене средине. 345
– Родитељ одседи на заједничком дружењу, уради шта се од њега очекује и каже: „Баш је било лепо!" Онда све то заборави. То није заједничко живљење. 346
– Није сваки улазак родитеља у вртић заједничко живљење. Скоро свако у оквиру свог живота поседује још пет виртуелих. 346
– Родитељи данас не уводе децу у живот, него их штите од живота. Деца живе отуђено, лажно, какав већ данашњи свет и јесте. 346

Демократија у образовању 21

Деконтекстуализација васпитања и сегрегација деце 21, 74–75, 84, 85, 184, 218
– Друштвена појава 84 (Види: дечје јавно мњење.)
– **Деконтекстуализација васпитања** 68–71.
– Васпитање и стварни живот се раздвајају.
– Родитељски позив – посебна делатност, посао 68
– Отуђивање од родитељског позива 294

Дневничке белешке 47, 49

Дете, детињство
– Субјект васпитног процеса 60
– Мали партнер у свету одраслих 66
– Конјуктурна роба на дечјем тржишту 70
– Ново поље одрастања 70
– Дечја јавност 70
– Особен доживљај света 70
– Ново осећање самог себе 70
– Преокрет у односима деце и одраслих 70
– Повећана унутрашња неравнотежа 70
– Превага „начина креативности" над „начином комфорности" 70
– Како регулисати ослобођени стваралачки потенцијал? 70
– Ново осећање детета и детињства 72
– Подстицање дечје спонтаности 72
– Детињство је супериорније доба од зрелости. 72
– Ново осећање детета настоји се преточити у педагошки поступак 72
– Доминантан одос према деци – конзервативност 72
– Дечје живљење је тек припрема за живот. 72
– Радикално поништавање оног што је дечје 72

– Узорно дете је оно које се лако издаје за одраслог. 72
– Дух потрошачког доба – деца као потрошачи 72
– Опште промене у схватању живота 72
– Супротност између могућности и стварног положаја деце у друштву – услов за манипулисање децом 73
– Продор хуманистичке осећајности – деца су заштићена, али нису уважавана као равноправни чланови. 73
– Деца – предмет обраде 75, 294
– Будите као деца (Мт. 18,3) 107
– Деца сама себе формирају. 107
– Хладноћа у породици више него забрана спречава индивидуални развој. 130
– Структура породичног васпитања 130–131.
– Многе породице живе без васпитног става: ја знам боље него ти шта је за тебе добро. 140–141
– Отуђивање родитеља од родитељске функције 218
– Пробуђени сензибилитет за дечја права 556
– **Породица и емоционални развој деце** 229–245. (из дневника мајке)
– Учествовање деце у животу на селу 229
– Лена (2012) с пуно пажње опонаша баштенске послове. 230
– Понекад као да крије љубав према људима из околине. 231
– Осамостаљивање настаје одвајањем од сигурне базе. 231
– Ива (2013) смирила се и заспала тек кад је Лена легла поред ње. 233
– Анксиозна реаговања на непознате особе 235
– Увече, када јој се приспавало, Лена ми је пришла и загрлила ме. 237
– Лена је пажљиво посматрала своју другарицу и покушавала да нацрта исто што и она. Њена жеља за учењем ме је разнежила. 238
– Од треће године деца су у стању да се одвоје од фигуре везаности на краће време а да то за њих не буде стресна ситуација. 238
– Утицај на емоционални развој моје двоје деце нарочито имају њихови међусобни односи. 240
– Ленина љубомора према тек рођеној сестри 241, 243
– Не постоји ништа важније од мајчинске љубави према детету. 244
– Разумевање и љубав могу победити сваки страх, и учинити свет бољим и лепшим 245

Детињство и друштво 105–111.
– Суверенитет детета 105
– Срећнија будућност деце 107
– Манипулација 107 (види: Васпитање.)
– Како да се деца као група на аутентичан начин интегришу у друштвану заједницу? 294

Деца су грозна 600–601.
– Детињство је болест. Педагогија је медицинска наука. 600
– Дете не може ништа постати све док је дете. 601
– Само бежећи од детињства постали смо људи. 601
– Пустимо децу да плачу. Детињство јесте прави разлог за плач. 601
– Ко је за децу – тај је против нас. 601

Дечја јавност 71
– У социјалистичком друштву укинути подвојеност и манипулацију у име еманципације. 71
– Могућности аутономије у потрошачком друштву 71
– **Драмске игре** 21, 29

– **Другачији, бољи свет је могућ.** 42
Друштвена потка развоја 89

– Друштвена потка развоја је угрожена. 64, 96
– Друштвена потка развоја је угрожена и доведена у питање. 89,96

Друштвене мере, друштвена акција 80
– Прави социјални задатак данас: борба за успостављање права детета 185
– Како наћи мере које ће ићи у корист латентних могућности у новом пољу одрастања? 294

Е

Експериментални програми 77
– Програми су разрађивани одвојено од стварне друштвене проблематике одрастање мале деце. 77
– Ефекти (мерење учинака) 78
– Сумња у традиционални педагошко-психолошки модел интервенције 78
– Акциони експеримент 78
– Друштвеноделатни модел интервенције 78
– Захватање одрастања мале деце. 78–79

Еманципација – ослободилачки потенцијали 61, 91, 95
– Ослободилачки потенцијали у савременим производним и друштвеним процесима 91
– Предност данашњице над прошлошћу 91
– Васпитања 74

Ж

Живети педагогију 57
– Педагошко вјерују – животни програм 57

Живот, живљење 184
– Аутентичан и смислен живот 48
– Патос живљења 39, 48
– Припрема за живот 184
– Установа – место живљења 307, 308

Животне целине 60

З

За матерњу мелодију 551–555, 51
– Живо се за невољу комада... У духовном плану начело целине још је очевидније него у материјалном. 551
– Мелодијске је природе сваки живи изараз духа. 551
– Који се народ мелодијски (читај: духовно) искристалио, томе се говорна и музичка мелодија у основи поклапају. 552
– Матерњом мелодијом називам ону звучну линију која, долазећи из најдубље слојеве духа, везује појмове у тајансвтвену целину живог израза... и чим у веће дубине продре глас, тим му је шири обим одјека. Па опет, још се није чула мелодија која би потицала у саме сржи духа, која би, тиме што је индивидуално најдубља, имала свој адекватни одјек кроз све народе и расе. 552
– Мелодијом дух крчи себи победе у свету. Музичка поплава равна је религијској. 553
– На коју мелодију човек непосредно узраста, та је мајке син. 553
– Народне попевке... су још једине у моћи да разбуде матерњу мелодију, или тачније моћ певања, ако се где успавала. 554
– Ако је иоле још нагона да се себи и другима саопштимо најдубљом (читај: опште човечанском) страном своје природе, ваља нам се буквално вратити матерњој мелодији. 555
– Свима припадне само ко је кореном дубоко продро у родно тле. 555
– На све мелодијске надражаје споља одговорити својом матерњом мелодијом. 555

– Чим из веће дубине притичу сокови, тим ће се племенитије плод заметнути. 555
Заједнички живот и образовање 19, 20, 21, 22
Знање (педагошко) 75
– Средство за прогресивну трансформацију васпитања 75, 98
– О васпитању предшколске деце 463
– Знање које није техничко 490, 575
– Митолошки талог који имају и преднаучно и научно засновано васпитање 576

И

Игра и комуникација 249, 266
– За игру је потребан блиски контакт између деце и одраслих; али игру не треба претворити у образовни задатак, одрасли на прави начин треба да се играју са децом. 251
– Значајно је да дете буде уклопљено у друштвену средину као партнер одраслих, да може стварност захватити целовито, тако открива смисао и сврху деловања. 251
– Утемељење васпитања као равноправне комуникације 253
– Лудичка комуникација 253
– Да ли слонови лете? 253
– Симболи су у средишту ствалачког живота. 255
– Игра је целином окренута према животној ситуацији детета и његовом интимном доживљају себе међу људима. Она је у функцији дечјих настојања да нађу смисао сопственог живота и живота уопште. 256
– Игра деце – слутња недокучивог и тајанственог, повезана са светим 257
– Игре су ближе сажете формуле живота, минијатурни модели ћудљивости људске судбине и историје: рођење – смрт, срећа–несрећа... 257
– Идолатрија рада у протестантској етици и социјалистичкој педагогији 258
– Имплицитна педагогија и тумачење игре 258
– **Социјално-политичке импликације** 259, 261
– Друштвеност у одрастању деце 259
– Ниједно дете се није у животу наиграло – отуда зла цивилизација. 259
– Извитоперавање игре је показатељ отуђења у животу одраслих и инструментализовања људских вредности. 259
– Бајке као учитељи савременог детета. 259
– Дејство игре на узајамну бригу, сарадњу и солидарност 260
– Становиште детета и становиште одраслих 261
– **Критика педагогизације игре** 261–263.
– Игра се користи као педагошко средство, а деца се претварају у предмет за обрађивање. 261
– Игра и не/педагошка комуникација 262
– Смисао чувања тајне, за дете 262
– **Лудичка комуникација као образац равноправних односа васпитача и деце** 263, 264
Игра и стваралаштво 62, 79–90
– Активност која се рађа из друштвеног положаја малог детета 79
– Игра је средство саморегулације у дечјем друштвеном животу 89
– Друштвени живот деце ван контроле одраслих важна је карика у развоју како друштва тако и појединца. 89
– Деца морају остварити свој тип друштва и друштвености. Игра је најзначајнија форма кроз коју се та

друштвеност и детињство остварују и регулишу. 89
– Израз напора малог детета да превазиђе спољашњи и унутрашњи раскорак између сопствених могућности и образаца понашања, које неодложно мора да усвоји да би се успешно укључило у друштвену средину. 79
– Моћ човека да ствара спада у оне загонетке живота које се непрекидно враћају и намећу људској спознаји. Историјат одговора би показао како је човек у сопственом схватању напредовао од створења до стваралаца. 79
– У великој теми хуманизма стваралаштво је средишњи мотив преко којег само делимично остварен човек покушава да прошири сопствене границе и границе света у коме траје. 79, 80
– С нашом епохом човечанство је у историјском развоју досегло највиши степен остварења општељудских потенцијала. 80
– Помоћу науке и технике човек је увећао и проширио своје моћи, развијена су тзв. чиста друштва, у којима су максимално „узмакле природне ограде" (Маркс). 80
– Отуђеност у свакодневном животу изазива општу тескобу. Главни проблем и неодложна потреба наше епохе јесте да се дефинише цивилизација, друштво у коме би могао да се развија живот пун смисла 80 (Види: Живот пун смисла.)
– Проблем живота и васпитања 80
– Рад, игра и стваралаштво 81
– Структура узајамности у групи 82
– Игра као форма подучавања 83
– Претварање игре у подучавање намеће стереотипије, спречава да се култивише стваралачки потенцијал. 83
– Како утицати на игру а да то буде у природи и функцији саме игре? 83
– Васпитач је главни чинилац култивисања дечје игре. 83
– Васпитач мора да буде суиграч детету... 84
– Основну грађу игре дете налази у стварном додиру са животом, друштвеном средином и разноврсним људима. 84
– Трајнији успеси у култивисању стваралачког стваралаштва могући су ако се изгради васпитни систем који ће у целини почивати на принципима стваралаштва. 84
– Васпитање – стваралачки чин 85
– У наше време игра више не припада подједнако деци и одраслима. Игра је потиснута на маргине живота, третира се као детињарија. 86
– Институционализација васпитања је раздвојила животни простор и простор за игру... природни и присни амбијент замењен је официјелним, који већина мале деце доживљава као неку врсту „радног места". 86, 98, 261
– Такозвана слободна игра... 86
– Игра се најчешће укључује у тзв. занимања. Питање је само – да ли је то игра? 86, 261
– Предшколске установе су све више опседнуте развојем когнитивних функција и припремањем будућих ђака. Отуда дечја игра у предшколској установи кржљави, а у њој су готово потпуно нестале традиционалне игре. 87
– И у игри ван институција долази до све већег животног растојања између деце и одраслих; игра је све више под утицајем мас-медија, што је и формом и, нарочито, садржајем везује за измишљени свет. 87

– Игра је све једноличнија. Нарочито је индикативно то што њени симболички елементи немају стереотипе, па је она све сировија; нестају церемонијалне процедуре... 87
– Традиционалне игре брзо нестају, а готово истим темпом се јављају, нарочито међу градском децом, квазиигре, великог рушилачког набоја, с много сирове моторике, а агресивност је у порасту у односима међу децом. 87
– У стара времена игре нису биле просто подражавање култова, ритуала, обичаја... него сажете формуле живота, минијатурни модели ћудљивости људске судбине и историје: рођење – смрт, срећа–несрећа, успон – пад... оне су непредвидљивост и трагику људског живота доводиле на људску меру. 88, 98
– У наше време игра више не припада подједнако деци и одраслима, сегрегирана је и изметнула се у дечји посао. И деца и игра су потиснути на маргине једног производног и рационалног друштва. 88

Имплицитна педагогија 45, 50, 184, 212, 222, 384, 434, 444, 511–534.
– Априори педагошке логике 490
– Скривени програм (курикулум) 50
– Имплицитне карактеристике друштва и његове латентне могућности 75
– У ирационалности породице одражава се ирационалност друштва 131
– Анализа о производњи мајке указује на широк домен имплицитне педагогије 182 (Види: Материнство, народна педагогија.)
– Педагогија се уљуљкује илузијом да је предшколско васпитање последица напретка педагошких сазнања, да је савремене проблеме одрастања деце могуће решавати педагошким мерама. 291
– Властити предмет педагогија је учинила непрозирним. 291
– Одражавајући ирационалне процесе који уобличавају поље одрастања мале деце институционално васпитање је служило као средство за индуковање отуђености у раном детињству. 295
– Реконструкција и критика имплицитне педагогије треба да укључе најмање три подручја: друштвене чиниоце, персоналне варијабле и схватање о васпитању. 516
– Дете је привидно стављено у први план, сад дете манипулише родитељима. 519
Имплицитни ауторитет омогућује данас перфиднију несугласицу, која тежи већем конфронтирању него икад. 519
Контрола понашања, као и дефинисање улога, бар привидно, није више ствар друштвених, већ интеракционих односа. Ипак, у позадини, на нивоу друштвених односа, и даље се води прикривена борба сваког са сваким. 522

Педагогија наставника школе за васпитаче 381

Имплицитна педагогија и васпитање
– Познати мислиоци су уочили деловање сила иза самих ствари, „*иза човекових леђа*”, сила нерационалних. 469
– Ми смо само делимично свесни правила која владају нашим понашањем 470
– Подсвест може да узме облик свести која поражава својом ирационалношћу (Берђајев). 470
– Човек може бити пример само уколико *не жели* да буде пример деци. 472

– Чак и педагошка терминологија садржи изразе који указују на митско-магијске садржаје и искуства, нпр. „Час је светиња” или васпитаче: „ћирибу, ћириба”, са „чаробном торбом”. 474
– Ко жели да упозна биће детета у развоју мора поћи од посматрања онога што је у човечјој природи скривено (Р. Штајнер) 477 (Види: Путеви ка Монтесори педагогији.)
– Узалудно је веровати да нашу децу подижемо онако како ми то желимо. 480
– Дечји карактер много више формира сама структура породице него што то чине свесне намере и методе. 483
– Како би изгледало наше подизање деце када би се заснивало само на наукама! Добили бисмо катастрофалне резултате... 489
– Ослобађати се педагошког хибриса – веровања да човек може оно што Бог не може – манипулисати другима ради њиховог властитог избављења. Стога зачуђеност пред наивношћу педагошке ревности чиним полазном тачком својих разумевања. (И. Илич) 491
– Значи, методолошки програм имплицитне педагогије могуће је схватити као што свој програм разуме постмодерна: не као тежњу да се успостави нова истина, већ као тежњу да се *разоре старе заблуде*. 491
– Робноновчани потрошачки интерес је и овде одлучујући јер школа претвара учење од активности у робу за коју она има монопол на тржишту. 491
– Превазилажење отуђења учења од живота 492
– Како избећи *Врли нови свет* у коме ће нас васпитавати Велики брат. 493
– Контрола васпитача над дететом је пре имплицитна него експлицитна. 493
– Дете привидно регулише своје властито кретање и своје друштвене односе. 493
– Већи опсег дететових активности и саме игре доводи до тоталног али имплицитног – надзора детета... „Спонтаност” детета формира се краз овај спољашњи надзор. 494
– Зар се ми не осећамо везаним за друге неком тајном везом? 494

Индоктринација
– Средство – школски систем 111

Индустријско–технолошко друштво 74
– Захваћеност узајамног односа деце и одраслих 74
– Стварање новог поља одрастања мале деце. 74

Институционално васпитање 42, 58, 60, 74
– Историјско-друштвена појава 98, 218, 291
– Институционално васпитање одражава ирационалне процесе који уобличавају ново поље одрастања мале деце. 218
– Институционално васпитање – средство за индуковање отуђености у раном детињству 218
– Укинути институционално васпитање у социјализму 58, 75
– Облик манипулације 61
– Институционализовано предшколско васпитање недовољно је свесно суштинских процеса који уобличавају ново поље одрастања мале деце. 218 (Види: имплицитна педагогија.)

– Институционално васпитање је пука реакција на тзв. слабљење васпитане функције породице. 292
– Предшколско васпитање се уобличило у капиталистичким земљама; без суштинских промена преузето је из социјалистичких земаља. 292 (Види: Социјализам–капитализам.)
– Предшколско васпитање није израз концепције која би почивала на сазнањима о новим условима за одрастање у породици индустријско-технолошке ере. 292
– Институционално васпитање сувише је везано и ограничено постојећим видокругом и ургентним потребама за збрињавањем мале деце 292
– Предшколско васпитање мора да укида адултоцентризам. 295
– Појачава процесе који су се стихијно одигравали у породици. 76 (Види: Имплицитна педагогија.)
– Институционално предшколска питања следи потрошачку логику у успостављању односа с породицом. 76, 295
– Поспешивање деконтекстуализације васпитања и сегрегације деце. 76
– Предшколско институционално васпитање као средство за индуковање отуђености у раном детињству уместо за проширивање граница развоја 76–77.
– Институционализација предшколског васпитања не третира се као друштвено питање. 78
– Институционално васпитање доводи до социјалне екскомуникације и репресије одраслих. 113

Историја детињства (Види: Детињство.)
– Губитак дечје слободе 113
– Гетоизација детињства – гетоизација одраслих 113
– Посредством историје васпитања 115
– Историја глорификације детињства 115
– Историјски дискурс – митолошка историја 118
– Културолошке промене у структури концепта детињства – модерне у постмодерну 118
– Ишчезавање разлике између деце и одраслих 118
– Тенденција ка продужењу детињства и ширењу на све животне фазе 118
– Митолошки структурални елемент упућује на спој статуса и апокалиптичности у нашој култури. 119
– Обоготворење детета 119
– Деца се појављују, митско-историјски, као избавитељи. 119
– У мом родном месту 120

историјска димензија 212

К

Како да најлакше упропастите рођено дете 593–595.
– Да ли заисте мислите да је свако ковач своје среће? Да ли јесте или није, једно је ван сваке сумње – родитељ дефинитивно јесте *кројач.* 593
– Пре него што добијете диплому високо квалификованог кројача деце, ред је и да вам саопштим најновије модне новости. Лоша вест: постоји само једна савршена мајка кројачица... а то је Мајка Природа... Замало да заборавим добру вест: деца расту, тако да, који год модел да им намените, пре или касније ће им омалити и постати тесан. Нека га у здравље прерасту! 594

Квалитет 86, 121, 198, 251, 252, 256, 257, 267, 269, 318, 319, 324, 325, 340, 357, 358, 359, 381, 429, 477, 517, 523, 590

– Неравноправност као квалитет односа између одраслих и деце 73
– Квалитет сусрета између детета и одраслог човека јесте формативни чинилац који може да надахне дете. 85
– *Узајамност* је битан квалитет односа између деце и одраслих. 96
– Све што је деци намењено мора бити најбољег квалитета. 122
– Као карактеристике „квалитетног контакта васпитачице" са децом наводе се „унутрашња отвореност према другом", искреност намера, осећања и сентимента... најзад „топлина", која се манифестује предусретљивим и спонтаним ставом. 264
– Родитељи треба да заједно са васпитачима одлучују о квалитету живота своје деце. 306
– Предшколски програм доприноси подизању општег квалитета живљења... омогућује појединцу да одлучује о квалитету живљења његове породице. 316–317.
– Садржај учења који има више смисла за породицу и децу сматра се квалитетнијим. 321
– Како мерити квалитет доброг васпитача ако његова љубав треба да буде сложена и амбивалентна. 386
– Само васпитачи с формираним главним ставовима о животу и деци, а отворени за преиспитивање и учење од деце могу квалитетно одговарати на изазове свог позива. 394
– Тек када буде могуће квалитетно образовање учитеља код нас, створиће се услови за већи број правих Монтесори вртића... 458
– У „квалитетној" школи постоји веће уважавање развојних потреба индивидуе. 516

Комуникација (социјална интеракција)
– *Потреба за другим, рана социјабилност и „васпитање"* 195–201.
– Педагошка комуникација 139
– Афективна комуникација 196–197, 198
– Примарна комуникација 197
– Семиотичка комуникација 197
– Пресемиотичка комуникација 197
– Невербална комуникација 197
– Равноправна комуникација 197
– Симетрична комуникација 197
– Партнерски односи и заједничко живљење 197
– Практично–ситуациона комуникација 197
– Прилагођавање деци 197
– Заједничким живљењем се изграђује заједничка реалност. 197 (Види: Смисао живота.)
– Акултурација 198
– Психолошка симбиоза 198
– Адаптиран говор 198
– Непрекидно вербално коментарисање 198
– Редунданса 198
– Baby talk 198
– Подучавање детета 199
– Заједничко живљење, социјализација и/или васпитање 200
– Револуција, преваспитање, манипулација 200

Комуникација с децом у доба постмодерне
– Промене су се догодиле у свим сферама човековог живота, па и у односима између деце и одраслих. 556
– Пробуђени сензибилитет за *дечја права*, равноправност и пријатељство деце и одраслих све више постаје својственост аутентичног хуманитета. 556
– Расте број породица које подижу децу без васпитања... 556

– Окосница идентитета постаје љубав према себи онаквом какав стварно јесам. 556
– Искуствено је отворена хипотеза: човек је homo educanus. 556
– У постмодерном свету нема владавине апсолутних вредности. Све је релативно, плурализам и различитост конституишу човеков свет... Важност искрености, преиспитивања традиционалних педагошких идеала, личних вредности и предрасуда постају разумљиви тек у постпедагошкој перспективи. 556
– **Подстицати уместо васпитавати** 557–561.
– Када дете буде рођено, животна авантура може да почне. Родитељи воле своју децу, чему још и васпитање? 557
– Одакле одрасли знају шта су деца и како треба према њима да се опходе? Ко се у то разуме и кога можемо питати? 557
– У педагошко схватање детета почело се сумњати. Трага се за новим путем ка деци. Нови односи и нова начела су пронађени, ушли су у свакодневни живот. Људи који су у томе успели постоје у данашње време. Ти људи долазе из конструктивне постмодерне у којој се равноправност признаје као темељ свих феномена. 558
– Ослобођени туторства, увиђавности и сламања пркоса, амикативном одраслом постаје нешто друго могуће: прихватање *емпатије*. 560
– Деца су (већ јесу!) пуновредне личности. Од рођења. 561
– Ако неко мене и моје мисли одбије као провокативне и апсурдне, поштоваћу то. Али као што олуја прочишћава атмосферу, тако и моја грмљавина треба да ослободи ум за конструктивна корисна разумевања. 562
– Нисте ли позвани да помажете људима, да подстичете њихов развој? Шта вам затвара очи? Зар немате симпатије према деци? Зар не волите децу? Зашто не гледате у дечја лица? 564

Концепција васпитања 84, 85, 86
– Концепција васпитања чија је окосница развој стваралачке личности 84
– Развијање вредносног система у складу са савременим сазнањима о детету 84
– Тумачење – шта је за мало дете добро 84
– Омогућавање учесницима васпитног процеса да деле заједничко поље значења 84

Концепт прикривеног курикулума 496–510.
– Концепт прикривеног курикулума омогућио је истраживање чинилаца који стварно утичу на резултате васпитања 496
– Методолошки значајно средство за разликовање намере и резултата васпитања 500
– Прикривене циљеве и средства за њихово постизање не зовемо прикривени курикулум. 500
– Процес васпитања одређује и вредности норме којих васпитач уопште није свестан или их као циљ свог деловања не заступа. 502

Концепција уџбеника за предшколску педагогију 462–465.
– Када се пише уџбеник, мора се учинити напор како предшколска педагогија не би остала на нивоу здраворазумског исказивања или тривијалног причања о васпитању. 464
– Синтезу педагошких знања о васпитању предшколске деце треба

заснивати на потребама васпитне делатности у одређеној историјској ситуацији. 465
Критика 105
– Критичка теорија васпитања 105
Критика идеологије 110
– Истицање духовних вредности и типова понашања који воде проширивању граница развоја личности 293
Критичка теорија друштва 39, 50, 55–56, 75, 80
– Критичком анализом друштвених околности може се сазнати који чиниоци и услови могу да воде прогресу. 293
Критичка педагогија 145
Критички рефлектована љубав 47
– Љубав и афективна везаност 46–47.

Л
Латентне могућности развоја 91
– Латентне могућности друштвених односа 91
– Могућности развоја у новом пољу одрастања мале деце 96
Личност (човек) 108
– Послушан човек 108 (Види: Васпитање.)

Љ
Љубав
– Педагошка љубав 202–212.
– Теме одлучујуће за живот 204
– Једини пут до универзалног хуманизма – љубав и човечност 204
– Педагогија критички рефлексивне љубави 204
– Љубав и душевно здравље 203
– Комбинација ероса и педагогије 206–207.
– Од педагошког ероса ка педагошкој љубави 207–212.
– Заштита детињства од сексуалности 208
– Као циљ васпитања и образовања љубав ће бити порекнута у педагогији модерне. 208
– Прихвата се нови идеал педагошке љубави као помоћи у васпитању. 208
– Педагошка љубав припада предворју васпитања. 209
– Љубави је потребно додати ауторитет 209
– Амбивалентни однос према љубави 208, 209
– Љубав било које врсте, поготово она коју осећају жене, толико је слојевита да есенције чисте љубави готово да нема. 386
– Васпитач ради само за добро других. 209
– Мотив да се васпитава мора бити општи, на њега не смеју утицати присније односи с једним дететом. 209
– Чиста идеја љубави се дистанцирала од нагонске базе. 209
– С Песталоцијем се јавља савремени концепт који се окреће новим идеалима осећајности, а љубав опет добија централни значај. 210–211.
– Само преко искуства љубави могу се стећи способности поверења и захвалности. 210
– Ако се нађе истински зрела љубав, нема потребе да се жели вечни живот. 324
– Суштина васпитања у спремности одраслих који верују у снагу љубави да детету омогуће стицање темељног искуства поверења 382
Људска мудрост 56
– Људски сусрет ... станите пред једно дете... 567

М
Мајка, материнство
– Улога у формирању карактера 148

– Родољубље и „дух самопорицања” 148
– Ревитализација породице на селу 148
– Јаслице 148–149.
– Нови поглед на очинство – велика вредност бриге о малој деци 149
– Матерински нагон – љубав, самоосећање и/или један мит 150
– Материнство као позив 150
– Култ материнства 150, 151
– *Мајка и њена деца* 157, 166
– Задаци према деци 158
– Блаже физичке казне 158, 161
– Децу не ваља мазити 159
– Посао у руке нашој женској деци – 164
– *Препреке за реализацију материнства* 217–219.
– Материнство и друштвено неупотребљиви одрасли 221

Манипулација 107–108. (Види: Васпитање.)
– Пропаганда 108
– Педагошка полиција 108

Марксистичка (лева) оријентација 61, 431, 464

Материнска брига 47

Могућности аутентичног (смисленог) живљења у дечјем вртићу 311–332, 40

Могућности изграђивања заједнице 314

Могућности и смисао заједничког учења и живљења у вртићу данас 333, 342
– Хеуристичке вредности утопијског мишљења и колективног делања у савременом свету – 333
– Савремени човек је заваћен са сопственом природом. 333
– Можемо, и треба да помогнемо да се створи нови свет сутрашњице. 333
– Технолошка рационалност заједнице учења VS еманципаторска визија друштвеног васпитања. 333
– Имплицитна критика 333
– Друштво које учи – неминовна будућност човечанства наспрам хуманистичке визије друштвеног васпитања 334
– Превазилажење отуђења родитеља од родитељског позива, укидање потрошачког односа између породице и предшколске установе – утопијска нада 334
– Данас у друштву владају потрошачки интереси и лажне потребе. 334
– Неке друге потребе и интереси, баријере и обавезе као да су потиснули основну људску потребу да се подижу рођена деца. 334
– Теорија је једно, а пракса нешто сасвим друго 335 (Види: однос теорије и праксе предшколског васпитања.)
– Образовање као технолошки процес у пројекту заједнице учења 335
– Дечји вртић као установа за производњу постмодерног детета 335
– „Педагогија велике лажи” – иманентна капиталистичким демократијама и неолибералном школовању 335 (Види: Критика идеологије.)
– Шта је то живот? 336
– Васпитачи живе у вртићу и/или обављају васпитно – образовну делатност 336
– Могућности су изнад стварности. 337
– Заједничко живљење и/или заједница учења 337
– Одговор друштва и историје 338
– Проблематика предшколског васпитања је подређена и наткриљена економским интересима. 338
– Заиста, све у животу је сусрет. 339

– Вредност и лепота људи и њиховог рада 339
– Заједничко живљење је боље од васпитања. 341
– Осмишљавање живота будућношћу и/или трансценденцијом 342

Могућности реализације
– За реализацију концепције друштвеног васпитања неопходна је темељна трансформација постојећег друштвеног система и система вредности у коме се производња материјалних добара више цени од подизања деце. 329
– Реалне могућности хуманизације људског света. 341

Могућности друштвене промене 63–71.
– Друштвене промене и заједнички живот деце и одраслих 63–71.
– Могућност друштвене промене или шта да се ради 224, 225
– Усправљања посрнуле Србије нема без пробуђене интелектуалне заједнице. 224
– Узајамност деце и одраслих у прошлости изискивало је њихово заједничко учешће у материјалној производњи. 224
– Како, чиме родитеље покренути на акцију? 224
– Како родитељи разумеју себе и своје одлуке о подизању деце? 224
– Могућности промене уопште, промене система вредности средине... 224
– Немогућност обнове „утопијске енергије” 225
– Од покрета за родитељство до пројекта друштвене промене 225
– Рад за дете и породицу је рад за живот на земљи, за живот у земљи Србији. 225
– Трагање за могућностима алтернативне бриге о малој деци 226
– Обезбедити плате мајкама за подизање деце. 226
– Несагласност деце и потреба мајки 226
– Могућност прогресивне измене глобалног друштва – наспрам одрживог развоја 319

Моћни свет детета 41

Модел А општих основа предшколског програма (2006) 214, 216, 303–310, 335–337, 339, 349, 363
– Отвореност предшколске установе подразумева пре свега да она буде место смисаоног живљења за децу и скуп прилика и могућности за њихов целовит лични развој. 303
– Да би била место пуновредног живљења „сада и овде”, предшколска установа треба да буде отворена према породици и локалној средини, односно дечјим искуствима изван самог вртића. 304
– Од васпитача се очекује да буде промишљени посматрач, критички реализатор идеја и садржаја који потичу од саме деце. 304 (Види: Васпитач.)
– Васпитач није пуки извршилац задатог програма, већ неко ко, заједно са децом и другим одраслима, ствара програм: оно што ће се заиста дешавати у установи. 304
– Вредновање сопственог рада јесте основа стручног (само)усавршавања васпитача. 305
– Једна особа обично види оно што очекује, као коректив погодне су забелешке и снимци на основу којих се могу водити дискусије и процене с колегама. 305
– Детету треба пружити прилику да учи у различитим животним ситуацијама и контактима са људима. 316
– *О квалитету живота деце* 316–317.

– Родитеље треба информисати о томе како деца живе у вртићу 317
– Васпитач посматра и анализира животно искуство детета. 317
– Примарни задатак васпитача је преображај предшколске установе у место живљења за децу. 317
– *Аутентичност, вештина и живот* 318–320.
– Људски однос – најважнији формативни чинилац 318
– Замке професионализације и рационализације људских односа 318
– Професионална вештина васпитача 318
– Посвећеношћу васпитач преображава и усаглашава односе у окружењу с равноправним односима у вртићу. 318
– *Задаци васпитања* 319
– Филозофски и постпедагошки смисао уздизања живота 319
– Најтежи задатак у одгоју детета јесте – помоћи му да нађе смисао живота. 319
– Како умно и креативно делати. 320
– **„Аутентичност”** у Програму 320
– Свака група је активна на аутентичан начин. 320
– Садржаји се креирају за сваку групу деце и родитеља на јединствен начин. 320
– Отворени програми поштују аутентичне вредности традиције и локалне заједнице. 320
– Важно је обезбедити услове да деца слободно и аутентично користе све просторе и материјале 320
– Уколико је интересовање деце за нешто аутентично, она могу сатима, па и месецима да се баве једном проблематиком. 320
– Васпитач постаје чувар аутентичности дечје игре, штити игру од претеране педагогизације. 320
– Деца стичу елементарно разумевање народног мелоса. 320
– Аутентично изражавање омогућује самопотврђивање деце и васпитача. 320
– Изграђивање заједнице у предшколској установи представља аутентично живљење. 323
– „Реални и официјелни” програм у вртићу 354
– Скривени, стварни програм институције 358 (Види: Имплицитна педагогија.)
– **Значење речи „смисаоно”** 321
– Отвореност подразумева да предшколска установа буде место смисаоног живљења за децу. 321
– Учећи и развијајући се деца смисаоно живе. 321
– Аутентичност и смисленост су прави показатељи заједничког живљења (заједничарења) у предшколској установи. 321
– **Санда Марјановић о трагању за смислом живота** 322–323.
– Потреба наше епохе јесте да се дефинише друштво у коме би могао да се развија *живот пун смисла*. 322
– Стваралаштво као начело обликовања личности за живот пун смисла могућно је једино у друштву у коме би егзистенција била у функцији остваривања најдубљих људских вредности. 322
– Темељно је питање: да ли је укупан живот у функцији продукције или је продукција у функцији хуманизације живота? 322
– Наша највећа потреба и највеће постигнуће јесте налажење смисла нашег живота. 325
– Дете, ма колико било мало и незрело, јесте људско биће обдарено способношћу да поставља питања животу и судбини. 325

Модел Б општих основа предшколског програма (2006) 335, 336
Модел дечјег вртића 84
– Модел вртића чије је средиште култивисање игре и стваралачких потенцијала 84
– Место заједничког јавног живота деце и васпитача 84
– Партнерски односи између свих појединаца који чине предшколску установу 85

Н
Не/равноправност 18, 29, 73, 97, 146 (Види: Патријархално друштво.)
– Ауторитарно или пермисивно васпитање не укида неравноправност између деце и одраслих. 73
Не/послушност 157, 158, 159
Нихилизам (Види: Игра и стваралаштво.)
– Нихилистичко постмодерно време 48
– Наша друштвена и индивидуална ситуација је нихилистичка 268
– Некад је неопходно суочити се с ништавилом. 268
– Догађај коме можда мисаоно нисмо дорасли 269
– Све одлучније одређује биће човеково нешто што ни наше ни животе наше деце не може испунити Смислом. 269
– Нихилизам и Видовдан 2000. те године 269–270.
Нова васпитна проблематика 64, 294
– Нова васпитна проблематика бремените проблемима одрастања 64
– Ново поље одрастања деце 75
– Латентне могућности за проширивање граница развоја 75
Нови сензибилитет одраслих 97
– Ново осећање детета 97
– Хуманистичка осећајност 97
– Неравноправност деце и одраслих 97

О
Образовање
– Не/могућност 51
– Вредновање успешности 109
– Смисао 109
– Критеријуми вредности 109
– „Ишли смо у школу...” 108, 111
Образовање и/или школовање васпитача 49, 90, 475
– Задатак образовања васпитача 90
– Допринос уџбеника 90
– Начин тумачења материје 90
– Уџбеник треба да подстиче стваралаштво ученика. 90
Однос одраслих и деце 46, 154
– Сукоб песничког и педагошког принципа 108
– „подршка” у јудеохришћанској традицији 114
– Идеалан однос 154–155.
– Откриће литературе доприноси раздвајању живота деце и одраслих 116
– *Схватање Марије Монтесори о односима одраслих и деце* 183–192.
– Страшна слепоћа одраслих је неизлечива. 183, 186
– Сукоб произлази из темељног сукоба живота и одвија се у несазнатој тајанствености. 186
– Одрастао човек и дете створени су за обострану љубав у заједничком животу. 186
– Недовољно познавање себе је препрека у одраслом да „види дете” 186
– Одрасли себе прецењују с обзиром на дужности и моћ. Упознаће дечју душу кад узмогну рећи: *ја сам пред дететом ништа*. 186
Основе програма (1975) 297–302, 336, 337, 338, 339, 340, 341
– Задатак је предшколског васпитања да помогне детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, патос

живљења 39, 48, 298 (Види: Живот.)
– Узети за окосницу васпитног процеса активност која у поједином узрасту има битну вредност за процес формирања личности нарочито је важно ако се васпитањем тежи да се формира стваралачка личност. 300
– Активност од посебног развојног значаја у предшколском узрасту је игра детета... 300
– Значење и смисао дететових жеља и осећања, поступака и понашања, умења и схватања зраче из друштвене средине. Међутим, мало дете није до краја укључено у друштво. Стога се јавља спољашњи раскорак који изазива унутрашњу неравнотежу, из које произлази мотивација за даљи развој. Игра је израз напора малог детета да превазиђе тај спољашњи и унутрашњи раскорак између сопствених могућности и образаца понашања које неодложно мора да испуни како би се успешно укључило у друштвену средину. 300
– Да би се играло, дете мора да располаже с довољно времена, простора и материјала за игру, мора да има прилику да нађе партнера за играње, а нарочито да се развија у средини која уважава његово играње и придаје му потребан значај. 302

Отворено (друштвено) васпитање 11, 49, 76, 214, 215, 306–307.
– **Шта је то друштвено васпитање мале деце?** 291–296.
– Друштвено васпитање мале деце може одиграти значајну улогу у њиховом развоју само ако специфичност одрастања захвати у корену. 78–79.
– Предшколско васпитање не може да се схвати као допуна породичном васпитању, оно мора да се конципира као *систем друштвених мера за разрешавање протӣвречних проблема одрастања мале деце*. 79
– Предшколску установу треба отворити према друштвеној средини и животним околностима у којима деца расту. 79
– Родитељи треба активно да упражњавају родитељски позив учествујући у васпитним делатностима дечјег вртића. 79
–Дечији вртић је потребно преобразити од установе за подучавање у место живљења деце. 79
– Аутентично друштвено васпитање мале деце може да се оствари једино ако је васпитање деце значајно исто толико као производња материјалних добара. 296
– Дечији вртић мора да представља заједницу деце и одраслих. 323
– Не треба се припремати за „реализацију" програма у вртићу, него се договарати са децом и њиховим родитељима о томе како да се организује заједнички живот 328

Отуђење
– Отуђење родитеља од родитељске функције 96
– Отуђење током одрастања 108

Очовечени човек 60

П

Парадокс друштвеног васпитања 49

Партнерски (равноправни) односи 11, 13,15, 16, 47

Патос живљења 39, 48 (Види: Живот.)

Патријархално друштво
– Патријархалне задруге 146–147.
– Патријархална породица 153

Педагогизација детињства 88, 441

– Педагогизација детињства у процесу цивилизације 88
– Педагогизација игре 89

Педагогија
– Заокрет у педагошком мишљењу 109, 111
– Превара за одржање власти инжењера душе 115–116.
– Педагогија задужена за производњење људи 126, 127
– Савремена педагогија 189
– Најтежи изазов за прогресивну педагогију 335

Педагогија – идеологија 60
– Социјалистичка педагогија – идеологија 60
– Педагогија и антипедагогија 420
– Прогресивна педагогија 590

Педагошка теорија васпитања 50, 59, 80
– Педагошка теорија васпитања у Југославији не постоји 420

Педагогија и глобализација 590–592.
– Прогресивна педагогија би требало да следи неопходност критике капитализма као „најтоталнијег" система социјалних односа познатог историји. Ова димензија тоталитета дарује капитализму способност и јединствен историјски квалитет самообнављања. 590
– Добро елаборирана критика капитализма мора нагласити сложени однос између школе и других организација, у првом реду свеприсутну повезаност свих друштвених облика са специфичним односом моћи. 590
– Морамо се вратити препоруци Фрајреа да се прогресивни педагози организују у покрету који би почивао на идеји „ јединства у различитости". Тај покрет би покренуо процес демократизације кроз партиципацију и солидарност. 591
– Прогресивни педагози могли би се укључити у нови глобални покрет за социјалну правду ... Само се колективним радом васпитача и наставника, радом који почива на етици борбе и солидарности, наде и експеримента ... може развити алтернативна визија школства. Таква визија почива на нади или на пракси наде о којој говори Фрајре... 592
– Школе (као образовне установе) веома су важно поприште борбе. Немогуће је, чак, замислити без ње стварање историје за коју се боримо данас. 592

Повратак природи 48

Породица 66
– Производна и економска заједница 66
– Деца укључена у живот, рад и доколицу 66–67.
– Растојање између генерација 67
– Дубински процес промена 67
– Скривени процеси 67
– Приватна установа 67
– Слабљење васпитне функције 69
– Потреба за другим човеком или љубављу 69
– Посредник између детета и заједнице 71
– Шира друштвена заједница као проширена породица 71
– Аутентично интегрисање деце у друштвену заједницу 71
– Породица више није основна производна јединица у друштву. 74
– Битна претпоставка узајамности између деце и одраслих 74
– Хладноћа у породици, више него забране, спречава индивидуални развој. 130
– Структура породичног васпитања 130–131.
– Отуђење родитеља од родитељске функције (Види: Отуђење.) 218

– Породица или институционално васпитање: лажна дилема 76
– *Зашто породица а не јаслице*? 216–217.
– *Подстицати уместо васпитавати* 557, 561
– Многе породице живе без васпитног става: ја знам боље него ти шта је за тебе добро. 140–141.
– Расте број породица која подижу децу без васпитања. 556

Породица бистрих потока 275–288.
– Алтернативни облици одрастања деце 275
– Живети с децом 275–276
– Родитељи и деца су равноправни. 276
– Децу осећам у јединству с природом, небеским световима и енергијама. 276
– Наш став према деци могао би се ословити као антипедагошки или алтернативан. 276 (Види: Антипедагогија.)
– Дете треба само себе да води кроз живот. 276
– Наша педагогија представља покушај да се живи заједно с децом. 276
– Свој однос сам изградио без ауторитета. 276
– Са својом децом желим да будем пријатељ 276 (Види: пријатељство са децом, антипедагогија.)
– Деца су нас звала по имену, а не „мама" и „тата", што је омогућило присније однос. 276
– Избегавали смо дисциплину и допуштали да живот диктира потребе и захтеве. 276
– Непослушна деца су добра. 277
– Деца понекад ишту батине, преко батина се ступа у живот. 277
– Чак подстичем децу да нам се супротстављају. 277
– Аутентичност је повезана с повећаним напорима и ризицима. 277
– Живот – игру – рад делимо са децом 278
– Сви чланови породице настоје да увек и са сваким буду оно што заиста јесу. 278
– *Разговор с Божидаром Мандићем* 280–283.
– Нема телевизора, фрижидера, замрзивача. 280
– Од малих ногу омогућујемо деци самосталност и активности. 282
– Занима ме само васпитање примером 282 (Види: Васпитање.)
– Деци треба уграђивати веру у лепоту живота. 282
– Деца су моја једина инспирација. 284
– Ми треба да учимо од деце. 285
– Данашњи друштвени модел: што мање времена са својим дететом. 285
– Дечја душа је нераскидиво повезана са чистотом. 286
– Ја (Браила) своје сам место налазила и налазићу тамо где су деца. 287
– Били смо равноправни, све смо решавали мирно и искрено. 287

Посвећеност позиву и поверење у живот 40

Постмодерна
– Постмодерни плурализам 319
– Постмодерна ситуација 385
– Манипулација емоцијама постаје све распрострањенија у постмодерни. 386
– Постмодерна и Марија Монтесори 185
– Постпедагошки кључ 212

Пракса
– Живети међу људима 60
– Људски однос 60
– Технолошка делатност 60
– Неправовремена страст према теорији представља једну од најјачих сметњи која кочи напредак људског сазнања. То посебно важи за ве-

штину васпитања. Да би педагогија била савршенија, мора се заснивати на искуству. 579
– Не само да сам присталица модерне педагогије него, кад би ме упитали шта нам ваља чинити, рекао бих: ускоро у педагогију треба увести још много више, много теже пронађених лажи, цела техника мора постати стража, како би се могле развити још озбиљније антисиле 597 (Види: Само без педагогије.)

Предшколска педагогија
– Задаци 98
– Улога уџбеника 98

Предшколска установа (дечји вртић) 76
– Критика 75, 76, 78, 97
– Вештачка средина која оживотворује научна знања и заблуде, педагошка начела и догме, имплицитне животне филозофије и предрасуде 75, 218
– Заједница деце и одраслих 85
– Врло специфична, вештачки створена друштвена средина 86
– Дечји вртић као породични центар 156

Производња мајке (односи мајке и ћерке) 167, 182
– Несвесне компоненте односа мајке и ћерке 167
– Ћерка мора да сакрије део себе, тако настаје процес неаутентичности 171 (Види: Аутентично.)
– Жена – трпи/ћути/чека 171
– Ћеркина сексуалност – табу тема 172
– Емотивна основа бунта ћерке – мржња према мајци 173
– Мајчина љубав – први акт насиља над децом 173
– Кривица је општа карактеристика односа деце и родитеља 174
– Трајно оштећење базичног поверења 176
– Шминкање и облачење постају примарне женске теме. 176
– Амбивалентност односа према мајци 180
– Жена одгаја дете док је то његова (а не мајчина) потреба 180
– Друштвени привид у коме је мајка почаствована. 180
– Жена је живот своје деце. 181

Производња постмодерног детета 583–589.
– Циљ неолиберализма није само разарање старих видова заједништва, породице и, у најширем смислу, културе, него и унутрашње индивидуалности, тј. самосвојне личности изграђене током модерне епохе. Серијска производња нове „постмодернистичке”, некритичке и психотичне јединке крајњи је исход застрашујуће делотворног подухвата чији су главни носиоци телевизија и школа. У предшколском узрасту деца су већ увелико накљукана сликама с малог екрана. Неретко су се нашла пред телевизором и пре него што су проговорила – што је нова антроплошка чињеница. – 583
– Није примећено да и сам медиј по себи, може бити опасан, шта год да се емитује. 583
– Несумњиво да телевизија, захваљујући свеприсутној и нападној реклами, представља рани вид дресуре за потрошачко друштво. 583
– Капитализам сања да своје тржиште прошири на читаво подручје земаљске кугле (што и остварује под именом мондијализација), тако да све постане роба. 587

Професионална деформација васпитача 263

Путеви ка Монтесори педагогији 417–450.

– **Монтесори феномен... нормализација** 432, 433
  – Зашто је дете престало с радом? Ми то не знамо, нити је потребно да знамо. Треба само детету да помажемо ослањајући се на тајну његовог живота. 433
  – Вежба тишине и/или духовни развој 433
  – Нормализација – духовно узрастање и/или манипулација. „Нормализовањем" деца показују зачуђујуће понашање „спонтану дисциплину, стални радосни рад, разумевање за друге. Нормализовање постаје почетак новог начина живота." (М. Монтесори) 433
  – **Проблем технике и љубави** 433, 444
  – Да ли је М. Монтесор била свесна технолошког проблема, могућности инструментализовања материјала и метода? 433
  – „Прафеномен сваке педагогије С. Хесен овако описује: Расположење деце није било расположење ученика, ово је било расположење из сна пробуђених невидљивих сила" 434
  – Однос технологије образовања и живота 434
  – Утопијско очекивање од непатвореног духа детета 435
  – Љубав побеђује технику. 435
  – Хесенова критика имплицитне педагогије Марије Монтесори 435
  – Технолошки проблем: однос Монтесори материјала и савремених електронских медија можда представља једно од највећих искушења културе и образовања на крају миленијума. 419
  – Педагогија и антипедагогија 420
  – Син Марио се помиње, али скоро нико се не бави утицајем његовог волшебног детињства и схватања детета и његових потреба у делу Марије Монтесори. 426
  – Да ли ћемо ми потпуније разумети Монтесори педагогију уколико се приближимо њеној интимној породичној драми? 427
  – У контакту с децом ја сам ништа. 428
  – Васпитач треба да ослободи дете за њега самог. 430
  – Стваралачки, покретачки импулс *промене* неће доћи од васпитача него од деце. 431
  – Историјске прилике између два светска рата, као и интернирање током Другог рата у Индију, свакако ће утицати на теме и поимање образовања у друштву. Деценијама оптерећена ратовима, наша средина и народи Балкана могу наћи праве подстицаје у Монтесори педагогији. 431
  – **Аутентичност и евалуација** 436
  – У којој мери су мотиви, интереси и намере CRS-a (Католичке службе за помоћ) сродни мотивима и намерама који су покретали Марију Монтесори приликом отварања дечјих кућа широм света? 436
  – Према којим вредностима у нашој култури да одмеравамо Монтесори програме? 436
  – Површни тумачи и следбеници, нарочито они међу нашим савременицима који у Монтесори методу препознају ефикасан пут за развијање способности и дисциплиновање деце, немају потребу да темељно истражују тајну детета и слободе, да се суочавају са суштином образовања и смислом живљења. 436
  – **Религија и мистика** 437, 439
  – Изворну религиозност коју дете доноси на земљу из духовног света одрасли треба само да сачувају, никако и „одгајају". 437

– Између дечјег дома и породице, без нарочитог настојања, испредају се нежне нити које ускоро постају јаке везе. Отац, мајка, браћа и сестре осећају се члановима Монтесори дома... као да се суштина духовног образовања састоји од повезивања „храма знања" (школе) и „домаће цркве" (породице). 437
– Пажљиво и мудро посматрање деце довело је до увида у отајствену (мистичну, светотајинску) везу Бога и детета. 437
– Црква изгледа јесте циљ одгоја који метода жели понудити. 437–438, 439
– Након рођења свог сина М. Монтесори се сваког лета повлачила на две седмице у један самостан покрај Болоње. 438
– Повољна околина коју је разрадила потиче од два елемента својствена монашком предању – ћутање (ћутња) и индивидуални рад (активности и лично залагање). 438
– Прва и највећа монахиња у историји педагогије – Марија Монтесори 438
– У тумачењу религијског васпитања (1926) Монтесоријева је померила тежиште метода са „слободне самоактивности детета" на „спољашњу" страну – важност „средине" (амбијента). Овде описана примена њене метода не подсећа толико на Русоову педагогију колико на стару праксу језуитског васпитања (С. Хесен). 439
– Атеистичка верзија Монтесори педагогије – није Монтесори педагогија. 439
– **Постпедагошки наговештаји** 440–441.
– Постоје многе ствари које васпитач не може објаснити детету од три године, али дете од пет може с лакоћом. 440
– Васпитач не зна шта је за дете правилно и добро. 440
– Дакле, одбацује се традиционални педагошки став: *ја знам боље него ти (дете) шта је за тебе добро,* што чини и антипедагогија 440
– Монтесоријева се посветила ослобађању детета од педагогије. 441
– **Монтесори педагогија у југословенским земљама** 442, 444

Р

Рад 62, 156
– Продуктивни, производни рад 67
– Дечји рад и узајамни односи одраслих и деце 82–83.
– Деца у раду одраслих 147

Равноправни (партнерски) односи 11, 16, 47
– Партнерство доводи до еманципације васпитања – 74
– Одојче се појављује као активан партнер у комуникацији 196
– *„Ко ту кога васпитава?"* 359

Развод брака и васпитање 129, 135
– Амбивалентна ситуација, дволичност 134
– Људска ирационалност и педагогија 134

Различак (дечји вртић у Бачкој Паланци) 49, 185

Разумевање целине 39, 40

Ређо Емилија 22, 23, 27, 28, 29

Резиме: Сазнања и дилеме 604–611.
– Деца и одрасли: од заједничког живљења до сегрегације и отуђења 604
– Шта чини малу децу истински срећном, неопходни услови њиховог пуновредног живљења 604
– Шта је експлицитна а шта имплицитна педагогија? Познавање имплицитне педагогије има већи значај за васпитачки позив 605

– Наука није на путу да човека учини мудријим 605
– Хуманистичка (марксистичка) визија света наспрам постмодерне глобализације („стихије савремености”, нихилизма) 605, 606
– Како детињство тематизовати као егзистенцијално питање друштва? 606
– Живот – мистерија или мера вредности 606
– Парадокс: како друштвеним (отвореним) васпитањем превазилазити сегрегацију (отуђење) деце и одраслих ако родитељи и деца данас *немају потребу* за заједничким живљењем? 606
– Да ли су у 21. веку могући предграђански и претпедагошки облици заједничког живљења деце и одраслих? 606
– Социјално историјски утемељена концепција – визија друштвеног васпитања (заједничког живљења) – реална могућност и/или утопија 606
– Критичко истраживање могућности партнерских (равноправних) односа у васпитању показује да такви односи „доводе у питање могућност легитимирања педагошког деловања уопште”, те да „употреба термина ‘одгој’ (васпитање) постаје упитна и проблематична”. Партнерски однос, дакле, могућ је само *изван* одгоја и образовања. С тога се у радовима Санде Марјановић, у Моделу А и овој књизи већи значај придаје заједничком живљењу деце и одраслих него васпитању. 607, 608
– Без *материнства* педагогија и антипедагогија врло мало могу да учине за развој деце. 608
– Васпитање се од заједничког живљења претворило у дисциплиновање и обрађивање деце. Живот је компромитовао васпитање. 608
– У светлу онога што је речено у великом делу ове књиге, афричку пословицу*: Потребно је цело село да би се васпитало дете*, можемо схватити као последњу реч пост/модерне педагогије, а не само као успелу метафору. 608–609.
– Такође, без заједничког живљења, игре и ритуала деца немају могућност да откривају шта је „задатак и смисао људског живота”. 609
– Још сложеније и далекосежније консеквенце за разумевање деце и одраслих следе из тумачења Христовог налога одраслима: *Будите као деца*, које су понудили М. Монтесори и Достојевски. М. Монтесори сматра да бављење преобраћањем *детета* произлази из „слепоће одраслих” и „мистерије људске душе”, а јунак Достојевског се одриче вечног живота и пориче суштину хришћанске слике света јер овде, на земљи, пате деца. 610
– Васпитачи и педагогија, да закључимо, могу да се суочавају са слепоћом одраслих у опхођењу са децом, али нису у стању да спрече страдање деце у драматичним историјским збивањима. 610

Родитељи 67
– Родитељи гаје и/или обрађују децу 67, 96
– Родитељи дисциплинују или манипулишу 68
– Лаизација 68
– Под притиском научне литературе и њених популарних верзија у међувремену се родитељи питају, с великом скепсом, да ли умеју да васпитавају своју децу. 575

Родитељ – васпитач 69, 76
– Родитељ утиче на дете можда дубље и пресудније задовољством

које осећа у бављењу дететом, осећањима којима зрачи. 69
– Савремена породица 69
– Подизање властите деце 76
– Могућност родитеља да се оствари као потпунија личност 294
Роман о предшколском васпитању 57, 605
Русоово схватање улоге слободе и спонтаности у васпитању 405–416.
– Какву ће неко филозофију изабрати зависи од тога какав је човек. 406
– Русоов идеал је била реформа друштва, а последица револуција. 407
– Русо није био мислилац акције. 407
– Човек је постао туђ сам себи, у супротности са самим собом. 408
– Захтеви природе су испуњени ако се обезбеди домаће или природно васпитање. 408
– Негативно васпитање: шта треба радити да би се добра природа детета испољила? Без сумње врло много: спречити да нешто буде урађено. 408
– Васпитање је у *Емилу* схваћено као корелат спонтаној активности. 409
– Детињство има свој властити начин гледања, мишљења и чувствовања (осећања). 410
– Русоово поимање детета садржи најдубље истине које су икад изречене о васпитању. 410
– Одрасли треба да уче од деце. 410
– Дете је биће sui generis. 411
– Васпитач треба да буде изузетна, нарочита особа која је, зато што познаје све слабости васпитаника и људске природе, и сама без слабости. 411
– Антиномичност васпитања Русо разрешава „приморавањем на слободу" свог питомца, а Толстој закључује да ако не може бити слободно, *право васпиташе не постоји.* 412
– Парадоксалност дететове егзистенцијалне ситуације Русо овако изражава: „С плачем се дете рађа, у плачу му прође најраније детињство, сад га љубимо, сад га опет милујемо, да бисмо га умирили..." 412–413.
– Циљ васпитања Русо носи „у срцу", тамо где се може прочитати „глас природе". 412–413.
– Спонтана активност је једини пут и средство еманципације. 413
– Срећа деце, као и људи, састоји се од неограниченог уживања њихове слободе. 413, 414

С

Само без педагогије 596–598.
– Уистину, никог нисам желео да поучавам већ и због тога јер сам свестан да је васпитање најкомпромитованија реч у нашем веку. Зашто? Зато што је хегелијанска техника васпитања живота желела да пред дететом компромитује живот и хтела је да га наведе на идеју. Међутим, дете, нарочито даровито, најпре се рукама и ногама бранило, јер му се у крви налази природна љубав према животу... 596
– То је први разлог за одвратност према школи. 596
– Али дете истовремено открива да се о томе не сме говорити. Није школа поразила живот, него је живот поразио школу... али чим се дете нађе с пријатељима, поготову с пријатељицама, од тог тренутка већ зна да целокупно васпитање и није тако лукав трик, него је измишљено да би оно било намамљено у инфериорност. 596
– Знам да нашем модерном васпитању можемо да захвалимо за

оне величанствене анти-силе које су се у нама развиле. За све оно што знамо можемо да захвалимо васпитању, и то тако што смо све то прибавили, и научили, и знамо насупрот одређеним забранама васпитања. 597
– У новије доба смо увођењем нових метода игре већ начинили битан напредак. То је трик који ће деци донети много главобоље. Данас је то тачка коју је доиста тешко заобићи, кључати идеал заједно с бомбонама и приказивати га као да је он живот. Али ја се не плашим за децу. Колико их познајем, она ће посисати бомбоне и, када учитељица не гледа, испљунуће идеју. 597
– У Америци, као што се прича, баве се мишљу да се у школу као редован предмет уведе учење о љубави. Ти који су се прихватили овакве мисли очигледно желе да покрену усредсређен напад на најосетљивију тачку његовог величанства живота против еротике, и надају, се, ако почне да се подучава љубав, онда ће је толико огадити младима, као историју, математику, граматику и књижевност. Ако експеримент успе, хегелијанизам ће се ослободити свог највећег непријатеља – љубави. 597
– Значи, живот је компромитовао васпитање, и то толико тешко да данас ако се каже васпитање сваки човек с добрим осећањима одмах помисли: чиме ли ме опет хоће да преваре! 598

Самерхил 19
Самоанализа, само/евалуација 305, 310, 359, 361
– Да ли сам се ја аутентично изражавала? 359
– Могу ли предвидети властити имплицитни програм и његово деловање? 359
– Васпитачима је срце отворено за тајне. 359
– Знам шта значи учити од деце. 360
– Суштина се може само срцем схватити. 359
– Да ли заиста желим да живим сходно Моделу А? 360
– Желим искрено да трагам за правим животом. Ко ће ме повести правим путем? Наравно, деца и сам Модел А. 360
– Шта је с мојом имплицитном педагогијом? Знам ли уистину шта радим? 360
Смисао – бесмисао 48, 58
– Могућности смисленог живљења 48
Смисао живота, смислено живљење, живот пун смисла 80, 81, 123, 281
– Највећа потреба и најтеже постигнуће 81
– Дететова питања животу и судбини 81
– Дететова збуњеност пред животним дилемама 81
– Смисао живота и симболичка игра 81 (Види: Симболичка игра.)
– Трагаоци за смислом живота 98
– Разумевање смисла свог постојања 456
Социјализам – капитализам 430, 431, 483
Срећа за децу 121–124, 125–128.
– Шта је срећа? 121, 125
– Насушна потреба 121
– Противтежа трагици човековог постојања 121
– Напор да се у кратко трајање угради смисао 121
– По њиховој мери уређен свет 122
– Да воле себе и друге 123
– Препреке: сегрегација 123

– Уздрмана узајамност деце и одраслих 123–124.
– Да ли сте ви срећни? 124
Срећна Нова година свима 601–602.
– Онима који више брину
А мање васпитавају
Који више воле децу него школе. 602
Стихија времена и/или рационална одлука
– Поклекли смо пред оним што видимо сматрајући то неизбежним. 219
– Створили смо један наопаки свет. 219
– Вредновање енергије уложене у производњу материјалних добара и оне која се улаже у стварање срећне деце... 219
– Тржишна логика, а не рационални разлози, довела је до ширења електронских медија. 222 (Види: Улога електронских медија.)
Структурално-функционална истраживања институционалног васпитања 75
– Откривају имплицитне карактеристике друштва и његове латентне могућности. 75

Т

Тајна васпитачког позива 50
Тезе о народној педагогији 535–540.
– Много више говори оно што људи не кажу а чине са децом. 539
Теорија образовања 45, 50
Теорија и пракса предшколског васпитања 91
– Теорија је једно, а пракса нешто сасвим друго. 335
– Друштвена посредованост индивидуалног развоја – основа за развијање 91
– Ако се прати психоанализа, која претпоставља да се смисао једне мере и њено дејство могу реконструисати само из података приступачним посматрању, тако очигледна супротност теорије васпитања и теорије васпитне праксе губи много од свог значаја. 579
– Једно друго размишљање говори сасвим директно у прилог концентрисању на сведочанства свести о васпитању. Зар није васпитање, пре свега, пренесено у теорије, програме и нацрте? О њима се васпитачи споразумевају у форми програмског и интелектуализованог говора удаљеног од праксе, а не путем искустава са децом и ученицима, та искуства се јављају само маскирано, одмах су прерађена у правила, дефиниције, мере и нацрте. 579
Техника
– Техника изван добра и зла 110
– Техника и наивни оптимизам 110
– Техника и смисао човековог самопроизвођења 110
– Техника и историјска ограниченост свести 110
Технологија образовања 80, 323
– Технолошки проблем професионализације васпитања, педагогизација детињства и игре 318
– Виртуелна стварност 435
Трансформација институционалног васпитања у друштвено васпитање 76, 97
– Укидање потрошачког односа између породице и институције 74, 76
– Установа би требало да се дезинституционализује и преобрази у место где би родитељи могли на друштвеном нивоу да упражњавају свој родитељски позив. 76
– То је преображавање институције за подучавање деце у место колективог и равноправног живљења деце и одраслих. 76
– Тада ће стварни живот да прострује установом а деца постати сведоци живота одраслих и моћи ће

своје животне проблеме да унесу у установу. 76
– Друштвено-делатни модел интервенције 78

У

Увод у црну педагогију 568–582.
– Да ли би Фројд и Нил поздравили актуелну еротизацију окружења деце и младих путем електронских медија? 570
– Васпитање је, као намерна припрема за развијање дечјих и човекових способности, заступност ирационалности која произлази из принуде на разум... Дијалектику просветитељства, које васпитање не може да буде свесно, чини социјално-научна педагогија сасвим прикривеном. 574 (Види: Имплицитна педагогија.)
– Педагошки разум, који се коначно завршава у научном заснивању васпитања, може да спозна живо, стварност, само као омогућни маргинални услов. 574
– Мотивација за опхођење с децом очигледно је до сада зависила од природног разума, од материнства, љубави и бриге; ова мотивација је преношена кроз живот. Ако се поуздамо у самопроцену васпитача, она се брзо враћа назад као мотив при избору позива – последица *застаревања мајке*, оца, домаћице, породице уопште. 575
– Ако матерински мотив слаби у породици, слаби и код стручних васпитача. Дакле, опхођење с децом не може се заменити *актуелним квалификованим знањем које се преноси.* То знање, у сваком случају, мора да има другачији карактер од техничког. 575 (Види: Образовање и/или школа васпитача.)
– Не треба залазити у оно због чега би општа равнодушност најамних радника требало да се заустави пред позивом васпитача мале деце. 575–576.
– Од 15. века васпитање и дисциплиновање се поистовећују. У традиционалном друштву напредак васпитања је исто што и напредак дисциплиновања. 578
– Нове противречности и промене се уочавају у 18 веку: социјалитет традиционалног друштва стоји у супротности са смислом за породицу; учвршћује се интимност приватног живота на рачун суседских или пријатељских, или пак традиционалних односа...професија и породични живот угушили су ону другу активност која је некад прожимала целокупан живот, неговање друштвених односа. 576 (Види: схватање Санде Марјановић и Светозар Марковић.)
– Утврђена је повезаност између распадања специјалитета, повећаног смисла за породицу и открића детињства (Аријес). 576–577.
– Ново интересовање за децу у 16. и 17. веку постаје релативно за друштво. 577
– „Мажење" деце никада неће нестати. Оно ће као неми али жилави отпор „неразумне" и „необјашњиве" мајчинске или родитељске љубави омогућити васпитачима и моралистима да много ураде. Овај став је познат само индиректно, на основу писмених полемика противника. Свако је њихов успех само ћутке прихватио. Онај ко би хтео да пише о љубави у васпитању не би могао да се ослони на постојеће радове. 577
– Ако је у породици имућнијих слојева откривено детињство,

онда се морамо питати зашто се у њој није изградио васпитни став према деци, него се он морао у породицу унети споља тек у касном 18. веку. Општење са децом чини задовољство... оно задовољава нарцисоидне фантазије путем преусмеравања деце... ови односи су пуни задовољства одраслих, зато се супротстављају помисли на васпитање које је себи поставило за циљ – укидање детињства. 577 (Види: Афоризми Д. Радовића.)
– Као што показује аутобиографска литература, стварност васпитања разликује се од онога што теорија приказује као пожељно и исправно. 579
– С добрим разлозима се узима Хербертов „случај" за пример одбране нагонских тенденција. Афекти се, као нагонска сила васпитања, поричу или обезвређују. Дете је потребно васпитачу да би у принудном васпитању абреаговао своје сопствене непревазиђене конфликте. Тако васпитање постаје еквивалент неурозе одраслих (В. Рајх). Отуда се, да би се доказала ненаучност теорија, указује на неуротичне црте многих великих педагога. 580–582.

Узајамност између деце и одраслих 63, 74, 96
– Фундаментална узајамност 63
– Узајамност деце и одраслих у функцији конформности или употребљена за аутономни и стваралачки развој личности 91

Улога електронских медија у животу родитеља и деце 222–223.
– Виртуелни живот преузео је примат над правим животом. 222
– Телевизија је постала равноправни члан породице. 222
– Интернет мења начин рада мозга деце. 222
– Гледање ТВ-а успорава развој, утиче на ерозију дететове способности да контролише своје нагоне; деца често раде оно што не смеју јер су гледањем ТВ-а оштетили предњи режањ мозга 223
– Електронски медији отупљују и деформишу моралну осетљивост деце и родитеља. 223
– Хладноћа екранског усисавања 285

У Монтесори образовању 452–460.
– Пут Ирене Митровић до Монтесори педагогије 451–452.
– Почела сам да читам *Упијајући ум*. Моја неверица је расла са сваком страном – од речи до речи тамо су била описана моја деца. 452
– Активности (према Монтесоријевој) су саставни део свакодневног живота. Уместо да сипају воду из једне посуде у другу, деца сипају себи воду када су жедна. 453
– Било ми је потребно време да схватим да само Монтесори материјали описани у делу М. Монтесори имају смисла у раду са децом... да деца имају природну склоност да их користе на предвиђен начин ... зато је потребно нешто о чему се код нас мало говори или зна: спонтана активност деце заснована на унутрашњем интересовању. Она се појављује када је Монтесори програм у дечјој кући начин живота... 453
– Желела сам да учим од најбољих... 453
– Одлука да оснујем дечју кућу у којој ћу и сама бити ангажована није била лака. 454
– Нисам имала никог ко би ме саветовао, па сам се окренула једином могућем саветнику: Марији Монтесори. 454
– Монтесори школски програм је за школску децу, не само једини пра-

ви начин учења већ и стицања самопоуздања и сигурности у њихово место и улогу у свету, прави начин да разумеју смисао свог постојања. 456
– Када су нитима разнобојног конца повезали све делове просторије у којој су различите групе радиле, добили су материјални приказ космичког образовања у својој међуповезаности и међузависности. 457
– Зашто тако супериоран начин васпитања и образовања није данас доминантан у свету? Марија Монтесори је веровала да ће њене методе променити свет и учинити га бољим местом за живот. Ова педагогија се постепено шири, тај процес траје и данас. Њено време тек долази. Број јаслица, вртића, основних и средњих Монтесори школа у свету стално се повећава на захтев заинтересованих родитеља. 457
– Када нека од учитељица или неко дете окрене таблу на којој пише *Правилно тишину*, нема детета, чак и малог, које у томе не учествује, које узбуђено не затвара очи и не умири се. И док тишина прекрива просторију често размишљам како ова вежба, коју је Марија Монтесори осмислила према познатој дечјој игри *жмурке*, одговара дечјим потребама. 457–458.

Упознати самог себе 185

Утопија 315
– Утопијске димензије концепције (отвореног васпитања) 315
– Хуманистичка оаза, педагошка комуна (paedagogische provinz) 315
– Да бисмо разумели шта предшколска установа стварно јесте, морамо разликовати: *треба, јесте и може.* 335 (Види: Критичка теорија друштва.)
– Границе између утопијског и утопистичког 405
– Бројни тумачи уочиће утопијске димензије Русоове педагогије. 406
– Суходолски пише о „револуционарној утопији" : Коменски и Русо изградили су свој програм васпитања бирајући пре утопију него прилагођавање. 406
– Изгледа да људи воле своје илузије. Оне су понекад потребне да би се борили против зла у себи и другима. 406

Ф

Филозофија васпитања 60

Фундаментална питања науке о васпитању 53, 54
– Научне чињенице 60
– Аутентичност тумачења 54

Х

Хипотетичко изражавање
– Ако социјализам нађе и оствари решења... 296

Христос и деца 150–152.
– Ако се не обратите... (Мт. 18,3) – светотајински сусрет Христа с децом 150
– Без обзира на Христову опомену (Мт.18,3), услед „страшне слепоће" и „мистерије људске душе", одрасли се и даље баве преобраћањем детета. 151

Хришћанско (православно) васпитање 152, 164

Хуманистичка психологија 46, 58, 137

Хуманистички приступ 80
– Хуманистичко виђење света 121

Ц

Црна педагогија 51, 57, 115, 212, 268

Ш

Школигрица 17, 28, 31, 443

ОДАБРАНА ЛИТЕРАТУРА

А

Адорно, Т., *Васпитање после Аушвица*, „Педагогија”, бр.1, Београд, 2006.

Azar, P., *Knjige, djeca i odrasli,* Stilos, Zagreb, 1970.

Ајзенштетер, Ј., *Систем васпитања Марије Монтесори*, Библиотека *Будућност*, Београд, 1925.

Антић, М. *Оловка не пише срцем*, друго издање, БИГЗ, Београд, 1974.

Апостолова, С., *како се играју деца на Новом Београду*, „Предшколско дете”, бр. 3, Београд, 1983.

Аријес, Ф., *Векови детињства*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989.

Б

Bašić, S., *Dijete (učenik) kao partner u odgoju*. Kritičko razmatranje, „Odgojne znanosti”, br. 2, Zagreb, 2009.

Берн, Е., *Коју игру играш*, Нолит, Београд, 1989.

Бећковић, М., Предговор у: И. Граорац, *Тамо далекко...*, 1993.

Бергер, Ј., *Трећи родитељ, нови правци групне психотерапије,* Нолит, Београд, 1980.

Бетелхајм, Б., *Значење Бајки,* Југославија, Београд, 1979.

Богојевић, С., *Стилови васпитања,* ФФ, Бања Лука, *2002.*

Болби, Џ., *Сигурна база*, клиничке примене теорије афективног везивања, Завод за уџбенике, Београд, 2011.

Брецинка, В., *Увод у методологију педагогије*, „Педагогија”, бр. 4, 1983.

Брецинка, В., *Увод у методологију педагогије 2.део,* „Педагогија” бр. 3, 1984.

Bruner, Dž., „Folk pedagogija”, u: *Kultura obrazovanja,* Educa, Zagreb, 1999.

Бубер. М., *Ти и ја*, Библиотека Пана Душицког, Београд, 1990.

В

Васић, В., *Људи који не постоје*, Издање Слободана Машића, Београд, 1986.

Влајков, М., *На сопственом трагу*, *релаксација и медитација,* Нови Сад, 1990.

Г

Gizeke, H., *Uvod u pedagogiju,* Educa, Zagreb, 1993.

Graneze, A., *Dijalektika odgoja,* Školska knjiga, Zagreb, 1978.

Граорац, И., *Тамо далеко, деца у изгнанству: сведочења, мисли и поруке*, Педагошка академија, Београд, 1993.

Граорац, И., *Васпитање и комуникација, могућности освешћивања педагогије*, МС, Нови Сад, 1995.

Граорац, И., *Свети Сава и школа*, Народна и универзитетска библиотека, Приштина, 1997.

Граорац, И., *Детињство, духовност, нихилизам,* предговор Владета Јеротић, Завод за културу Војводине, Орфеус, Нови Сад, 2013.

Грубачић, А., *Глобализација „неприступања*", Светови, Нови Сад, 2003.

Gudons, H., *Pedagogija – temeljna znanja,* Educa, Zagreb, 1984.

Гуђонс, Х., *Постмодерна и наука о васпитању*, „Педагогија", бр. 3, Београд, 2002.

Д

Данојлић, М. *Мука с речима*, 2. издање, Независна издања, Београд, 1977.

Дете, срећа, литература, приредила Бранка С. Живановић, „Детињство", бр. 3–4, Нови Сад, 1983.

Детињство, зборник приредила М. Марковић и М. Пајић, „Градац", бр. 191–193, Чачак, 2013.

Деца оптужују, Деца – жртве НАТО агресије на СР Југославију, предговор

др Маргит Савовић. „Злочин који се не сме опростити", Беорад, 2000.

Диркем, Е. у: Теорије о друштву, том 2, Београд, 1969.

Духовност и образовање. *Дијалог са делом Владете Јеротића* (зборник радова с научног скупа одржаног 25. 11. 2005. у: САНУ – Огранак у Новом Саду, приредио И. Граорац, Београд, 2008.

Ђ

Ђорђевић Т. П., *Деца у веровањима и обичајима нашега народа*, Идеа, Београд, Просвета, Ниш, 1990.

Ђурић М., *Изазов нихилизма. Тумачења и полемика*, издавачи М. Ђурић и С. Машић, Београд, 1986.

Е

Единџер, Е. Ф. *Хришћански архетип*, Завод за уџбенике, Београд, 2005.

Еколошка дечија психологија, приредила Љ. Левков, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, 1985.

Ељконин, Д. Б., *Психологија дечије игре*, Завод за уџбенике..., Београд, 1981.

Ериксон, Е. *Идентитет и животни циклус*, Завод за уџбенике, Београд, 2008.

Erlih, V. S., *Jugoslovenska porodica u transformaciji; studija u tri stotine stela,* Liber, Zagreb, 1971.

Ж

Жиру, А., *О критичкој педагогији*, Едука, Београд, 2013.

З

За и против Самерхила Бигз, Београд, 1982.

Зазо, Р., *Порекло човекове осећајности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1985.

Злотовиц, М., *Страхови код деце*, Завод за уџбенике..., Београд, 1982.

И

Ивић, И., *Човек као animal simbolicum*, Нолит, Београд, 1978.

Илич, И., *Доле школе*, друго издање, Бигз, Београд, 1980.

Инглиш, Х. Б. Инглиш А. С., *Обухватни речник психолошких и психоаналитичких појмова*, Савремена администрација, Београд, 1972.

J

Јањушевић, М., *Из савремене педагогије*, Скопље, 1937.

Јевтић, А., поговор: „Дечји мартирологију: И. Граорац, *Тамо далеко*, 1993.

Јеротић, В., *Индивидуација и (или) обожење*, Арс либри, Београд, 2000.

Јеротић, В., *Најлепши есеји Владете Јеротића*, Просвета, Београд, 2002.

Јовановић, Г., *Симболизовање и рационалност*, ИИЦ ССО Србије, Нови Београд, 1984.

Јунг, К. Г. *Одабрана дела 1–5*, МС, Нови Сад, 1977.

К

Кајтез, Н., *Цивилизација у служби зла, генеологија глобализације*, Нови Сад, 2004.

Карузо, И., *Социјални аспекти психоанализе*, Култура, Београд, 1969.

Kej, E., *Stoljeće djeteta*, Educa, Zagreb, 2000.

Квашчев, Р., *Подстицање и спутавање стваралачког понашања личности*, Сарајево, 1980.

Кларк, М. Е. Х. Кларк, А. Д. Б, *Рано искуство*, Завод за уџбенике..., Београд, 1987.

Ковачевић, Љ. Маринковић, Н., *Са децом и родитељима у одбрани детињства*, ГРУК, Бачка Паланка, 2014.

Коковић, Д., *Социологија образовања*, МС, Нови Сад, 1994.

Коменски, Ј. А. *Материнска школа*, Просвета, Београд, 1946.

Кон, И. С., *Дете и култура*, Завод за уџбенике..., Београд, 1991.

Косик, К., Дијалектика конкретног, студија из проблематике човека и света, Просвета, Београд, 1967.

Л

Лебоаје, Ф., *Рођење без насиља*, Градина, Ниш, 1989.

Ленг, Д. Р. Подељено ја. Политика доживљаја, Нолит, Београд, 1977.

Лилард, П. П., *Монтесори данас. Свеобухватни приступ образовању од рођења до зрелости*, Pro Polis Books, Београд, 2012.

Ломпар, М., *Дух самопорицања*. *Прилог критици српске културне политике*, 2. издање, Орфеус, Нови Сад, 2012.

Лоренцер, А., *Теорија социјализације – о заснивању материјалистичке теорије социјализације*, Нолит, Београд, 1984.

М

Мандић, Б., *Породица бистрих потока*. Дневник, Нови Сад, 1989.

Марјановић, В., *Традиционалне дечје игре у Војводини*, МС, Нови Сад, 2005.

Марјановић С., „*Стваралаштво,игра и васпитање предшколске деце*, „Предшколско дете" бр. 1-2, Београд, 1979.

Марјановић, С., *О ванинституционалном васпитању* (дискусија), „Предшколско дете", бр. 4, Београд, 1982.

Марјановић, С., *Теоријско-методолошка питања у пројекту Антологије традиционалних игара*, „Предшколско дете" бр. 4, Београд, 1985.

Марјановић, С., *Одабране расправе и чланци*, „Предшколско дете", бр.1–4, Београд, 1987.

Марјановић, С. и др., *Дечје језичке игре*, Завод за уџбенике..., Београд–Сарајево, 1990.

Маркс, К., Енгелс, Ф., *Рани радови*, Напријед, Загреб; Слобода, Београд, 1973.

Матић, С., *Предшколске бунтовничке песме*, Прометеј, Нови Сад, 2011.

Миларић, В. „*Време као играчка*, МС, Нови Сад, 1967.

Miller, A., *Drama djetinjstva.* U početku bijaše odgoj: u potrazi za samim sobom, Zagreb, 1995.

Милер, А., *Драма даровитог детета*, Издавачка књижарница..., Сремски Карловци, Нови Сад, 2001.

Мишковић, М., *Свакодневни живот из перспективе предшколског детета*, „Кругови детињства", 1–2, ВСОВ, Нови Сад, 2014.

Млађеновић, Л., ed. *Алтернативе психијатрији – материјал са међународног скупа „Психијатрије и друштво" 1–5. децембра 1983*, Лила улица, Београд, 1998.

Млађеновић, Л., *Емотивна писменост – феминистички приступ моћности управљања нашим емоционалним реакцијама*, Аутономни женски центар, Београд, 2011.

Мрежа алтернатива, приредили А. Петровић и Л. Млађеновић, Светлост, Крагујевац, 1987.

Модел А., ООПП, Просветни преглед, Београд, 2006.

Н

Николић, Д., *Montesori вртић у Београду*, „Креативно васпитање", бр.1, Београд, 1997.

Нил, А. С., *Слободна деца Самерхила*, БИГЗ, Београд, 1988.

Нил, А. С., *Нови Самерхил*, приредио А. Лемб, Каирос, Сремски Карловци, 2000.

Нинков, М., *Живети искрено, Парапсихолошки доживљаји из праксе – кратке приче*, Нови Сад, 1998.

Новаков, М., *Породични и друштвени положај мајке у селу*, Пољопривредни факултет, Нови Сад, 2011.

О

Огњеновић, В./Нешић, Б., *Поздрави некога*, Завод за издавање уџбеника, Градина, Ниш, 1974.

Огњеновић, В., *О емоционалним аспектима дечије игре*, Зборник Педагошке академије за васпитаче, бр. 7, Београд, 1986.

Опалић, П., *Антипсихијатрија у социјално-историјском контексту*, „Енграми”, бр. 3–4, Институт за ментално здравље, Београд, 2005.

Основе програма „Просветни гласник”, бр. 5–6, Београд, 1975.

П

Павловски, Т., Модел А ООПП, Просветни преглед, Београд, 2006.

Павловски, Т., *Тематско планирање у дечијем вртићу*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд, 1997.

Папић, Ж., *Полност и култура,Тело и знање у социјалној антропологији*, Библиотека 20. век, Београд, 1997.

Пелагић, В., *Народни учитељ*, 3. издање, Београд, 1888.

Песешкијан, Н., *Источњачке приче у психотерапији с примерима за одгој и самопомоћ*, предговор др Петар Опалић, Нолит, Београд, 1991.

Песталоци, Х., *Како Гертруда учи своју децу*. *Покушај да се мајке науче како да своју децу саме поучавају-у писмима*, Просвета, Београд, 1946.

Пешић, М. и др., *Педагогија у акцији*, *методолошки приручник*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд, 1998.

Поповић, Т., *Дечје речи. Љубав је моја мама*, Завод за уџбенике, Сарајево – Београд, 1980.

Потребе малог детета, „Предшколско дете”, 1976/1; 1980/3-4, 1981/1

Прокић, М., *Јуродиви (и) Достојевски*, Чувари, Београд, 2014.

Proturečja suvremenog obrazovanja, izbor i komentari: S. Flere, Zagreb, 1986.

Р

Радовић, Д., *Антологија српске поезије за децу*, СКЗ, Београд, 1984.

Ракић, В., *Васпитање игром и уметношћу*, Просвета, Београд, 1946.

Рисман, Д., *Усамљена гомила*, Нолит, Београд, 1965.

Рот, Н., *Знакови и значења*, Нолит, Београд, 1982.

Роџерс, К., *Како постати личност*, Нолит, Београд, 1985.

Рупник, В. и Нешић, Б., *Оловка пише срцем*, БИГЗ, Београд, 1972.

С

Савић, С., *Наративи код деце*, ФФ, Нови Сад, 1985.

Самерхил – за и против, *Просвета*, Београд, 1972.

Сигман, А., *Размажена генерација: како уништавамо будућност наше деце,* Психолополис институт, Нови Сад, 2011.

Социологија детињства, приредила С. Томановић, Завод за уџбенике, Београд, 2004.

Стојаковић, В., *Злостављање деце*, Београд, 1984.

Стојановић, С., *Између идеала и стварности*, Просвета, Београд, 1969.

Свето писмо старога и новога завета, превели Ђ. Даничић и В. Караџић, Београд, 1967.

Т

Томановић, С., *Детињство у Раковици: свакодневни живот деце у родитељској породици*, Институт за социолошка истраживања, Београд, 1997.

Тошић, М., *Љубав и бол*, Просвета, Ниш, 2003.

Тошић, М., *Исцељујућа моћ осећања. Емоционални метод у психолошкој помоћи*... BooKingMedica, Београд, 2012.

Требјешанин, Ж., *Представа о детету у српској култури*, СКЗ, Београд, 1991.

Требјешанин, Ж., *Лексикон психоанализе*, Матица српска, Нови Сад, 1996.

Трипковић, Г., *Материнство – културни образац Срба*, МС, Нови Сад, 1997.

Ф

Falači, O., *Pismo nerođenu djetetu,* Znanje, Zagreb, 1980.

Filips, S., *Montesori priprema za život, Naklada Slap,* Jastrebarsko, Zagreb, 1999.

Филипнер, А., *Оптерећење традицијом: Црна педагогија*, „Педагошка стварност", бр. 5–6; 7–8, Нови Сад, 1995.

Flipner, A., *Konrade, tako je govorila gospođa mama – o odgoju i ne – odgoju*, Educa, Zagreb, 2005.

Француљ, М., *Елементи Монтесори методе у нашим вртићима*, РАДОСНО ДЕТИЊСТВО, Нови Сад, 1991.

Фројд, С., *Одабрана дела 1–8*, МС, Нови Сад, 1969.

Фром, Е., *Здраво друштво*, Рад, Београд, 1963.

Фром, Е., *Умеће љубави*, Mono & Manana press, Београд, 1999.

Х

Хесен, С., *Основи педагогике. Увод у примењену филозофију*, издање Књижарнице Ј. Ј. Џелебџића, Београд, 1933.

Ч

Чуковски, К., *Од друге до пете*, Завод за уџбенике..., Београд, 1986.

Џ

Џекоби, Р., *Друштвени заборав. Критика савремене психологије од Адлера до Лена*, Нолит, Београд, 1981.

Ш

Шестунг, Г., *Православна педагогија. Онтолошке и историјско-теоријске основе православне цивилизације*, 4. издање, Крагујевац, 2013.

Шефер, Ј. *Личност васпитача*, „Предшколско дете", бр. 3, Београд, 1982.

Штајнер, Р., *Васпитање детета са гледишта духовне науке*, издање антропозофске библиотеке, Београд, 1931.

Штерн, В., *Психологија раног детињства*; Геца Кон, Београд, 1938.

Шушњић, Ђ., *Рибари људских душа*, Младост, Београд, 1976.

Резюме

До того момента, как отцы и сыновья не отменят драматический конфликт между собой, сербское общество духовно, морально и психологически не сможет установиться как „здоровое общество".
Впрочем, современная цивилизация и неолиберальный капитализм во всём мире антагонизируют „старых" и „молодых", отцов и детей...
*(*Д. Чосич, *Политика, 19.05.2014 г).*

Крайнее время для срочных общественных изменений, преимущественно для заботы о самых молодых
*(*М. Заркович, *Печат, 05.09.2014 г.).*

*Непросто, а может быть, и невозможно, поменять способ воспитания детей, а при этом радикально не поменять порядок вещей в мире (*А. Марьянович, *Произошёл ли прогресс в счастии детей, 1983 г.).*

Что же в конце концов сказать о потоке мысли от материнства до родной мелодии, от аффективной привязанности и совместного проживания детей и взрослых, через альтернативные формы проживания, постпедагогических (новых) отношений, реконструкции имплицитного и „чёрного" в педагогике и воспитании, до вывода: „Детство – болезнь / педагогика медицинская наука... тот, кто за детей – тот против нас" (Душан Радович).

На какие же ключевые вопросы развития детей, концепции образования, дошкольной организации и *смысла* совместного проживания детей и взрослых отвечают представленные здесь тексты:

1. Возможности совместного проживания детей и взрослых;
2. Что делает дошкольных детей счастливыми, какие необходимые условия для их полноценного и осмысленного проживания;
3. Роль традиционной игры, культуры и традиционных ценностей в развитии детей сегодня;
4. Христианская культура, аутентичное христианское отношение детей и взрослых;
5. Возможности установления равноправных отношений в дошкольной организации, семье и обществе;
6. Школа и/или образование воспитателя;
7. Педагогическая любовь и новые отношения между взрослыми и детьми;
8. Альтернативная жизнь как контекст развития;
9. Общество (открытое) воспитание – возможность установления близкой взаимосвязи между детьми и взрослыми;
10. Имплицитная и народная педагогика – приложения теории образования;

11. Оспаривание воспитания, доказательства о конце образования: чёрная и антипедагогика;
12. Родная мелодия как возможность и путь для преодоления противоречий в процессе взросления.

Если в действительности „лишь выращивание (воспитание) в большей степени иррациональное действие" (*педагогический лексикон*, 1939 г.), настоящее чудо, что до сегодняшнего дня, не только у нас, оно определяется как плановая и системная деятельность. Благодаря этому значимый сегмент педагогической активности остаётся непрозрачным как исследователям так и воспитателям. Иррациональный элемент данной активности будет радикально разоблачён лишь в *Чёрной педагогике*: воспитание является как намеренная подготовка развития детских и человеческих способностей, защитник разума, который „заставляет" человека развиваться и одновременно является результатом иррациональности, которая происходит из принуждения подобного разума (К. Ручки, 1988 г.). Из данной реконструкции следует, что необходимо по-новому понимать педагогическую деятельность, также и постпедагогически разоблачить и переоценить концепцию образования воспитателей. В данном пособии произведена попытка сделать это. Также по весьма весомым причинам, приложения об имплицитной и народной педагогиках представлены в главе: *Приложение теории образования*. Некоторые из этих наблюдений подтверждают и наш анти/пост/педагогический опыт и знание. Впрочем, важные вопросы чёрной и антипедагогики становятся более понятными после овладения идеями и предпосылками Санды Марьянович. Оттуда многочисленные сравнения пониманий А. Марьянович и Шонбэковоского антипедагогического опыта в моей диссертации (Граорац, 1995 г.).

Об экзистенциальных проблемах развития и педагогики Санда Марьянович оставила и для нас соответствующие ответы. Когда я спросил своего профессора в начале 80-х: „Когда будет выпущена Ваша дошкольная педагогика, которая заявлена в издательстве „Завод за уджбенике"?, - она ответила: „Мне бы было проще написать роман о дошкольном воспитании, чем учебник". Я был смущён таким ответом и до сегодняшнего дня не знаю, как правильно понять его.

Профессор Марьянович знала слишком много, чтобы быть лишь учёным, и с каждым годом всё меньше и меньше верила науке.

Она говорит, что педагогическая деятельность на может быть продиктована лишь научными понятиями, необходима и человеческая мудрость, а наука, к сожалению, далека от того, чтобы помочь человеку эту мудрость приобрести (Преподавание воспитателям, 1978). Она пользовалась художественными средствами при письме и во время объяснений, что вероятно являлось „следствием невозможности научного решения какой-либо проблемы", а отсюда и многослойность и многозначность выражений (Варьиро-

вание мысли из разговора Миливоя Павловича с Данилом Кишом, колонка, *Политика*, 26.10.2014). Отступление от исторического взгляда профессора, вдохновлённого марксизмом-гуманизмом, произведено в критике „стихии современности" (М. Джурич), которая постмодерный глобализованный мир, против человеческих желаний, толкает в опасную неизвестность. В подобном мире *детство* не является маргинальным, а уж тем более эпохальным вопросом. И именно оттого, в большей степени, нежели это характерно для нашей дошкольной педагогики, представлены христианский опыт и вклад Марии Монтессори.

Отправную точку концепции общественного (открытого) воспитания, которую Санда Марьянович обосновывала с особым творческим пылом и богатой научной эрудицией, воспитательница Яна Манчич в своём приложении ставит под вопрос. А именно, она утверждает, что у родителей нет потребности в совместном проживании с детьми, что они принимают потребительское отношение с учреждением и тогда, когда не должны. Затем обстоятельства вынуждают их защищать, оберегать детей от жизни, так как жизнь стала чем-то страшным, ужасным, чем-то, о чем необходимо лгать ребёнку... Вопреки тому, *жизнь* и у Санды Марьянович, и у Шонебека, и у Настасиевича надёжная мера ценности того, к чему стоит стремиться, показатель всего хорошего, одновременно представляет собой тайну, с которой человек должен взаимодействовать разнообразными способами. А это уже и не „жизнь" в обычном смысле этого слова, а нечто другое, большое, скрытое, тайна.

Имеет смысл задаться вопросом: насколько возможно аутентично и осмысленно жить с детьми „на уровне нашего времени" (Белла Хамваш), если не принимать в расчёт педагогику чёрную, имплицитную и антипедагогику? Для нас особо значимо указание Флитнера на взаимопроникновение чёрной и антипедагогики: „Если исторически рассматривать историческое основание развития материнской любви и ее сентиментального выражения у городского населения 18 века, тогда мы не можем говорить о „чёрной педагогике". Здесь, во всяком случае речь идёт об одном ностальгическом возвращении к гражданским видам совместного проживания детей в сообществе взрослых, как о чем-то, что в достаточной мере близко учению о воспитании антипедагогов, которые бы желали возвращения допедагогического образа жизни". (Флитнер, 1995; 432-433). Профессор Марьянович увлечённо толковала антропологические исследования (М. Мид и др.) о совместном проживании детей и взрослых, таким образом и студентам было легко делать выводы о некоторого рода ностальгии по минувшему. Шонебек настаивал в 2002 году на том, чтобы мы взяли книгу *Конфликт поколений* (М. Мид), говоря: „Ты должен это прочесть!" Между тем, у Санды Марьянович не только и не столько речь идёт о „ностальгическом возвращении", сколько о социально-исторически укоренённой концепции, теории совместного проживания. Этот замысел общества и общественного воспитания, социально-исторического

фундамента, понимается как реальная возможность общественных стремлений 70-х и 80-х годов не только на территории Югославии.

* * *

Отличное исследование Славицы Башич *Ребёнок (ученик) как партнёр в развитии: критический обзор* (2009) я внимательно прочитал три раза на протежении чуть более года. Тяжело воспринималась аргументация, используемая автором, подробно приводящим сноски на немецкую и английскую научную литературу. На протяжении каждого чтения этого провокационного исследования я писал все новые и новые комментарии. После второго прочтения я считал, что это исследование должно быть вынесено на общее обсуждение педагогов, психологов, философов и социологов. Но, между тем, после третьего прочтения я исключил это исследование из уже избранных *Приложений дошкольной педагогики,* преимущественно из-за того, что в нем неубедительно ставится под вопрос возможность равноправных отношений между детьми и взрослыми, а самим тем, ставится под сомнение возможность общественного воспитания, соответственно совместного проживания детей и взрослых.

Тяжело принимать эту критику партнерских отношений тому, кто понял их роль в аутентичном взрослении детей и молодёжи, как *возможность* трансформации институционного воспитания в общественное (открытое) воспитание. Невзирая на известные недостатки в самих отправных точках, исследование Славицы Башич убедительно взывает к осторожности в попытках установления равноправных, партнёрских отношений с детьми. Между тем, движение за детские права сформировано несколько десятилетий назад, и возвращение к прошлому дастся тяжело там, где давно признаны детские права. Конечно, всегда могут существовать и те, кто *в этом* особо значительного достижения в культуре и жизни не видят. Этот „критический обзор" позволяет полное понимание концепции партнерских отношений у Санды Марьянович и Шонебека, как следствия релевантных *Модели А*, чьи авторы наверняка не согласились бы на именование отправных точек своих задумок – антипедагогическими. Акцентирование в большей мере на совместном проживании, нежели на воспитании – есть выражение постпедагогического мышления, даже в том случае, если его последователи не отдают себе в этом отчёта. Не осознавая того, они внесли особый вклад в антипедагогику.

Из исследования профессора Башич следует, что значительно для объяснения понимания Санды Марьянович и Губертуса фон Шонебека, что партнерские отношения между детьми и взрослыми возможны лишь вне процесса взращивания и образования, что *важное* в отношениях воспитателя и ребёнка происходит *вне* воспитательно-образовантельного процесса. „Понимание ребёнка как „социального актёра" подвело под вопрос фундамен-

тальные педагогические категории и возможность легитимизации педагогического воздействия в целом... Употребление термина „взращивание" стало сомнительным и проблематичным" (Башич, 2009). Необходимо в любом случае отметить: партнерские отношения и ребёнок как „социальный актёр" не появляются в этой книге с целью усовершенствования процесса воспитания, но с целью обеспечения ребёнку более комфортных условий взросления. С. Башич оспаривает возможность партнерских отношений „с педагогической точки зрения", Санда Марьянович смотрит (проецирует) партнерские отношения *вне* педагогической перспективы, социально-философски, как *возможность* решения непонимания (конфликта) между поколениями, миром детей и миром взрослых, гармонизирования общества.Взгляд Славицы Башич пронизан реализмом, конечные выводы проф. Марьянович содержат утопический энтузиазм. Утопическое – есть законное измерение мнения о человеке и обществе. Мне тяжело сделать выбор между учителя и научного руководителя Санды Марьянович и старой подруги Славицы Башич. Но, если бы было необходимо выбирать между „реализмом" и утопическим мнением скорее всего я склонился бы ко второму.

* * *

Большинство приложений в этом руководстве написаны критически, в них ставятся открытые вопросы и диллемы. Важность подобного „открытого чтения" и „открытого подхода" к представленной проблематике акцентирована *Предложениями к размышлению и исследованию*, которые даны после каждой главы. Ответы к которым будут найдены студентами и воспитателями самостоятельно, путём размышления и исследования, и могут быть рассмотрены как своеобразное дополнение к руководству и наиболее значительным показателем творческого отношения к прочитанным текстам, аутентичными подготовками к воспитательному призванию.

Настаивая на совместном проживании, и лишь вскользь упоминая „воспитание", проф. Марьянович и *Модель А* на самом деле показывают, что важным для них является то, что происходит *вне* воспитательно-образовательного процесса.

Друзья детей Воеводины организуют конкурс *Родная мелодия и образование*, и целых десять лет (2014) дети и ученики начальной и средней школы не только из Сербии изобразительным и литературным творчеством подтверждают глубокий смысл и значение идеи Настасиевича о *родной мелодии*. Один из смысловых слоев поэтического эссе мог бы стать тезис „За духовную мелодию". И, хотя Настасиевич этого не совершал, мы попробовали связать эту единственную идею с *материнством*. Может быть сделан вывод: без материнства, и педагогика и атипедагогика мало могут сделать для детей (ср. Главу 2: *Педагогическое отношение...)*.

* * *

Поставлен вопрос: „*Что есть воспитание?*” (Светозар Богоевич, 2014). Даны различные ответы. После систематизации Брецинка (1975, 1976), пришла радикальная критика в антипедагогике и чёрной педагогике. И у нас подмечено: Воспитание из совместного проживания превратилось в дисциплинирование и обработку детей (Рисман, Марьянович); жизнь компрометировала воспитание, говорит Белла Хамваш. Подмечено также: Не можем не воспитывать. Поскольку воспитатель именно тогда является примером, когда им являться не желает. В конце, (последнее ли это слово в педагогике), африканская пословица: „*Необходимо всё село, чтобы воспитать ребенка*”. Профессор Марьянович свой ответ назвала *общественным воспитанием*. Мне ближе ответ: „*Не знаю, что есть воспитание!*”

* * *

Как строить осмысленную жизнь, и какова роль равноправных отношений детей и взрослых в таких обстоятельствах? „Освобождающие потенциалы в современных индустриальных и общественных процессах являются большим преимуществом сегодняшнего дня над вчерашним, в следсвии которого взаимность между детьми и взрослыми не должна находиться в функции соответствия как раньше, ног может быть употреблена в целях автономии и творческого развития личности”. (Марьянович, 1987;25).

Как некогда было? „Что значит взаимное участие? Это значит, что дети в (традиционных) обществах – есть младшие партнёры в мире взрослых, что, живя с ними, участвуя в соответствии со своими силами, во всех жизненно важных и значимых активностях, как и во всех ритуальных процедурах, с помощью которых человек хочет господствовать над природой и своей судьбой. Тем способом дети не только приобретают все необходимые практические и теоретические навыки, но открывают, в чем задача и смысл человеческой жизни” (Марьянович, 1980; 204). С учётом того, что задачей дошкольного воспитания может и сегодня быть „поддержка, развитие и культивирование первых попыток детей более глубокого понимания и объяснения основных принципов человеческого существования, соответственно их природной необходимости видеть и осознавать себя в рамках нашей широкой общественной реальности, её прошлого, настоящего и будущего... помочь ребёнку своим способом переживать и выражать ценность и красоту людей и их труда, сам пафос жизни” (Марьянович, *Основы программы*, 1975).

* * *

Шонебек вероятно не согласился, но Мария Монтессори *пост*педагогически размышляла, толкуя слова Христа: „*Правду вам говорю, что до тех пор, пока не изменитесь в сердце своём и не станете подобны детям...*" *(Мт. 18, 3)*, сказав: *„Взрослые и далее занимаются обращением ребенка в свою веру, как занимались этим с момента возникновения рода человеческого. Это универсальный феномен, страшная слепота взрослых, которая неизлечима. Тайна человеческой души*" (Монтессори, 2003;283). Из-за этого она всю жизнь боролась против „страшной слепоты взрослых" и соприкасалась с „тайной человеческой души".

* * *

С малых лет программа Достоевского гласит: „Человек есть тайна. Её надо разгадать. И если будешь этим заниматься всю жизнь, не говори, что потратил время зря. Я занимаюсь этой тайной, ибо хочу быть человеком". Наиболее далеко идущим следствием этой программы является решение Ивана Карамазова „совершенно отречься" от вечной жизни, „высшей гармонии", так как „ не стоит она слезинки хотя бы одного только того замученного ребёнка" (Достоевский I, 1968; 269-270).

Широко известно понимание Теодора Адрона: после Аушвица воспитание невозможно! Почему? Потому что там страдали дети. Достоевский радикальнее: „Если все должны страдать, чтобы страданием купить вечную гармонию, то при чем тут дети, скажи мне, пожалуйста?.. ...а потому от высшей гармонии совершенно отказываюсь. Не стоит она слезинки хотя бы одного только того замученного ребёнка..." (*Братья Карамазовы*, I 1968; 269-270).

Единственно ли верен ответ: *„пока не изменитесь в сердце своём и не станете подобны детям...*" *(Мт. 18, 3)*

* * *

„Религиозные представления о детях не выдержали всех искушений Второй мировой войны. Погибло несколько миллионов невинных детей. Дети больше не маленькие и безвредные...

Поэзия для детей стала умнее, а средства того ума – ирония, пародия, сарказм, цинизм... Современные дети видят и слышат больше, чем их предшественники. С ними нельзя уже так наивно беседовать как раньше..." (Д. Радович, 1984; V-VI).

Несколько глав этой книги необходимо принимать как стимул к систематическому исследованию последствий *страданий и мук детей* (ср. Граорац, 1995, особенно предисловие М. Бечковича и послесловие еп. Атанасия Евтича).

* * *

Перед тем, как мы попробуем понять в чем заключается „производство ребёнка постмодерна", необходимо в первую очередь с Катариной Ручки и Флитнером выяснить само „производство". „Не только воспитание, но и ребенка рассматривают антипедагоги открытием воспитателя" (Флитнер, 1995; 434). Открытие есть на самом деле процесс конструирования, производства. Профессор Марьянович в первую очередь говорит о тотальном контроле детей, о педагогизации детства. В другом месте воспитанию даётся такое определение, как „обращение ребёнка". Это на самом деле более лёгкие выражения для „производства детства". „Педагогика в известной мере сама для себя сотворила предмет науки, которым должна была управлять при помощи своих умений и навыков" (Флитнер, 1995;434). Воспитание по мнению К.Ручки есть „процесс, у котором определяется детство и молодость. Определения должны оправдывать постоянные институции воспитания. С этой целью ребёнок определяется как нечто беспомощное, неразумное и даже больное. „Захват одним человеческим существом другого может быть оправдан в первую очередь любым оспариванием нормального человеческого статуса. Идеология детства и зрелости служит тенденции углубления рва между взрослым и ребёнком, клеймением детей путем выдачи им особой одежды и т.д. Воспитатель никогда не может отречься от острой поляризации взрослых и детей" (там же, с.435,436). В некоторых текстах поэтов у нас или в девизах *Друзей детей Сербии,* например, *Дети – народ особенный* детство прославляется выделением *непохожести* на мир взрослых. Сандра Марьянович осознавала противоречивостью подобного понимания ребёнка, и настаивала на преодолении его в проекте *совместной жизни.*

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА-ПРИЛОЖЕНИЯ-
Автор и редактор д-р Исидор Граорац
Предисловие

Анна Марьянович Шейн: Открытое воспитание дошкольников - возможности осуществления

ВВЕДЕНИЕ

д-р Александра Марьянович (1926–1986)

- Живка Комленац: Сонет для Александры
- Исдор Граорац In memoriam(1986)

• Александра Марьянович Фрагменты, мысли (1969–1987)
1. Для чего необходима дошкольная теория воспитания
2. Действия ребёнка как основа развития
3. Общественные изменения и совместная жизнь детей и взрослых
- изменения условий социализации в семье
- деконтекстуализация воспитания
4. Жизнь-воспитание
5. От институционного до общественного воспитания
6. Детская игра, творчество и осмысленная жизнь
7. Образование воспитателей
8. Скрытые возможности развития
• Библиография (1987)

1. Детство и общество, родители и дети

• Исдор Граорац Детство и общество (1982)
• Дютер Ленцен: Детство (2001/2012)
Детство как человеческий способ существования
1. История детства как история регресса
2. История детства как история прогресса
3. История детства как классовая история
4. История детства как документация науки о воспитании
5. История детства как неисторическая критика воспитания
6. История детства как история разделения мифологии детства

• Александра Марьянович: Наступил ли прогресс детского счастья? (1983)
• Катарина Ручки: Занимается ли педагогика счастьем ребёнка? (1983)
• Исдор Граорац: Развод и некоторые проблемы воспитания (с Митаном Календаров Барбулов) (1982)
• Хубертус фон Шонебек: Амикация (2007)
• Хубертус фон Шонебек: Дружба с детьми в семье без воспитания (1983/1998)
• Исдор Граорац: Родители и дети в контексте народной, христианской педагогики и педагогики постмодерна (2012)
• Гордана Трипкович: Бытовая жизнь гражданской семьи: мать и её дети (1997)
• Лепа Младженович: Создание матери – проект отношений матери и дочери (1984)
• Исдор Граорац: Отношения взрослых и детей – понимание Марии Монтессори (2014)

2. Педагогическое отношение, любовь и аффективная привязанность

• Исдор Граорац Необходимость в других, ранняя социабильность и „воспитание” (1995)

• Гуркан Эрген: Педагогика критически отражённой любви (2005/2014)

– Предисловие
– Введение
– Отношение педагогики и любви - исторический обзор
– Сочетание эроса и педагогики
– От педагогического эроса до педагогической любви

• Родительство и/или детские ясли (эскиз проекта практического исследования 2013)

Теоретическо-гипотетические рамки

1. Благополучие ребёнка?
2. Почему семья, а не детские ясли (детский садик)
3. Основные препятствия для реализации материнства (родительства сегодня)
4. Альтернативы институционному воспитанию
5. Итоги результатов предыдущего опыта
6. Роль электронных СМИ в жизни родителей и детей
7. Возможности общественных изменений, или что делать
8. Организационно-практические мероприятия
9. Не/возможность реализации данного проекта...

• Анна Премович: Моя семья и эмоциональное развитие двоих наших детей

(2014)

3. Детская игра и творчество

• Исдор Граорац Игра и общение (1987)

– Мир „понарошку”, символика детской игры и общение
– Стадии развития общения детей и взрослых
– Социально-политические бинарные логические связи
– Критика педагогизации игры
– „Внесоревновательное” общение (лудизм) как модель новых (партнёрских) отношений между воспитателем и детьми

• Исдор Граорац: Творцы и действительность эпохи нигилизма (2000)

4. Альтернатиная жизнь и взросление детей

• Исдор Граорац: Семья прозрачных родников (1995)

• Исдор Граорац: Возможности альтернативного воспитания детей (разговор с Божидаром Мандичем) (1983)

• Божидар Мандич: Вера в альтернативное воспитание (2015)

• Браила Майкич: Двадцать четыре года спустя (2015)

5. Общественное (открытое) воспитание - возможности совместной жизни детей и взрослых

• Александра Марьянович: Что такое общественное воспитание маленьких детей? (1979).

• Основы программы воспитательно-образовательной деятельности детского сада... (1975) (отрывок)

• *Модель А* общих основ дошкольной программы (2006) (фрагменты)

Основоположения программы Модели А

- Открытая система воспитания
- Воспитатель как творец проекта
- Интерактивный способ развития программы
- Интенсивное сотрудничество со средой

Совместная жизнь

Сотрудничество с общественной средой

- Целями дошкольного воспитания и образования являются...
- Истоки воспитательно-образовательной работы

Открытость программы

• Исдор Граорац: Возможности аутентичной (осмысленной) жизни в детском саду

(2010)

– Контекст жизни в *Модели А*
– *Модель А* о качестве жизни детей
– „Жизнь" и „Бытие" в *Модели А*
– Аутентичность, навык и жизнь
– „Аутентичность" в Программе
– Значение слова осмысленно в *Модели А*
– Санда Марьянович о поисках смысла жизни
– Толкование ''борьбы'' ребёнка за смысл (Беттельгейм)
– Аутентичное (осмысленное) бытие и традиционная культура
– Вопросы и дилеммы
– Post skriptum

• Исдор Граорац Возможности и смысл совместного обучения и жизни в детском саду (2011)

• Яна Манчич: Существует ли у родителей и детей на сегодняшний день необходимость в совместной жизни? (2013)

• Исдор Граорац: Совместная жизнь в саду по *Модели А*(2009)

1. Настоящая жизнь – что это?
2. Способ организации обучения через игру и открытия
3. Воспитатель – создатель программы
4. Партнерские отношения с детьми
5. Возможные центры интересов
6. Моделирование процесса образования – Чем знаменита *Модель А*
7. Духовное развитие и духовное образование
8. *Модель А* подготовительной дошкольной программы
9. Скрытая программа, имплицитная педагогика
10. Оценивание, эволюция
11. Конкретные предложения
12. Предварительные исследования и выводы

• Нада Маринкович/Любица Ковачевич: Детский сад РАЗЛИЧАК в Бачкой Паланке (отрывки из книги).(2015)

6. Обучение и/или образование воспитателя

• Исидор Граорац, Яна Манчич, Йована Зоранович, Мирьяна Макарин, Мирьяна Якаб Кижевски: Взаимоотношение теории и практики при подготовке будущих воспитателей или с чем действительно приходится сталкиваться (2007)

• Оливера Болта: Дети верят доверию (2015)

7. Приложения истории и концепции дошкольной педагогики

• Исдор Граорац: Понимание Руссо роли свободы и спонтанности в воспитании (1985)

– Подходы и интерпретации
– Свобода, спонтанность и воспитание
– Тезисы к антропологии детства Руссо
– Педагог и ребёнок: противоречия роли воспитателя в процессе воспитания
– Основные положения теории образования Руссо
– Отголосок творения Руссо в истории педагогики

• Исидор Граорац: Пути к педагогике Монтессори (2002)

М.Монтессори: Послание Мадонны на троне Рафаэля

– Обзор исследования
– Важные даты и события в биографии М.Монтессори
– Основоположения образования

– Феномен Монтессори
– Отношение техники и любви в педагогики Монтессори
– Проблема аутентичности и эвалюации
– Религия и мистика в педагогике Монтессори
– Постпедагогические намёки Марии Монтессори
– Монтессори педагогика в югославских странах

• Ирена Митрович: В образовании Монтессори (2015)

• Александра Марьянович: Концепция учебника дошкольной педагогики (1986, отрывки)

8. Приложения теории образования

• Исидор Граорац Имплицитная педагогика и воспитание (1995)

1. Исторический обзор педагогических знаний о незапланированных влияниях, об имплицитном в воспитании
2. Различные оправдания скрытых намерений воспитателя
3. Скрытые особенности коммуникации
4. Имплицитные значения в педагогической коммуникации
5. Исследование имплицитного в разных дисциплинах
6. Последствия структуралистских исследований понимания имплицитной педагогики
7. Исследование скрытой учебной программы в социологии образования
8. Традиционная культура и имплицитная педагогика

Заключение

• Славица Башич: Концепция скрытой учебной программы (2000)

– Введение
– Телеологический и структурно-процедурный аспекты скрытой учебной программы
– Телеологический аспект скрытой учебной программы
- Разница между целями воспитания и значениями/нормами, действующими в образовании
– Структурно-процедурный аспект скрытой учебной программы: контекст учёбы
– Социальное взаимодействие в процессе обучения: иерархические отношения между учителем и учеником

• Светозар Богоевич: Имплицитная педагогика (2005)

– Введение
– Противоречия и соответствия теории и практики образования
– Понимание имплицитной педагогики как следствия общественных факторов
– Имплицитная педагогика как следствие ситуативных и личностных факторов
– Понимание имплицитной педагогики как следствия изменений отношений общественных и взаимоотношений
– Контроль состояния

- Заключительные наблюдения

• Исидор Граорац Тезисы о народной педагогике (2013)

• Светозар Богоевич: Что есть воспитание? (2014)

9. Родная мелодия, чёрная, постпедагогика, и не/возможность образования

• Момчило Настасиевич: О родной мелодии (1927/1972)

• Хубертус фон Шонебек: Общение с детьми в эпоху постмодернизма (2006)

1. Поощрение вместо воспитания
2. Школа с человеческим лицом

• Исидор Граорац, Катарина Ручки (1941–2010): In memoriam

• Катарина Ручки: Введение в чёрную педагогику (1975/1988) (отрывки)

• Дани Робер Дифур: Создание ребенка постмодерна (2001/2002)

• Андрей Грубачич: Педагогика и глобализация (2003)

– Необходимость критики капитализма с позиций педагогики
– Место прогрессивной педагогики в современном общественном движении

• Надежда Миленкович: Самый простой способ испортить родного ребёнка (1999) (отрывки)

• Бела Хамваш: Только без педагогики (1996)

• Душан Радович: О детях и о взрослых (1978,1979)

Краткое описание

Резюме
Данные о ранних изданиях приложений книги
Основные данные об авторах приложений
Заметка о редакторе и его понимании дошкольной педагогики
Именной регистр
Појмовни регистар
Использованная литература
Содержание и краткое описание на русском языке
Содержание и краткое описание на немецком языке
Обложка

Resümee

Solange Väter und Söhne den dramaartigen Konflikt zwischen sich nicht abschaffen, kann die serbische Gesellschaft geistig, moralisch und psychologisch nicht als eine „gesunde Gesellschaft" konstituiert werden. Die moderne Zivilisation und der neoliberale Kapitalismus antagonieren in der ganzen Welt die „alten" und „neuen" Väter und Kinder (Dobrica Ćosić, Tageszeitung „Politika", 19.05.2014).

*Es ist höchste Zeit für dringende Änderungen, vor allem bei der Sorge für die Jüngsten (*M. Zarković*, Pečat, 05.09.2014).*

*Es ist nicht leicht und vielleicht auch unmöglich, die Art und Weise zu ändern, wie man Kinder aufzieht, ohne dass die Ordnung der Sachen in der Welt radikal verändert wird (*A. Marjanović*, Da li je došlo do napretka u sreći dece,1983).*

Was kann man am Ende über die Bewegung des Gedankens vom Muttertum bis zur Muttermelodie sagen, über die affektive Verbindung und das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen, über alternative Lebensformen, postpädagogische (neue) Beziehungen, die Rekonstruktion des Impliziten und „Schwarzen" in der Pädagogik und Erziehung, bis zur Schlussfolgerung: „Die Kindheit ist eine Krankheit –Päedagogik ist Medizinwissenschaft. Wer für Kinder ist - der ist gegen uns" (Dušan Radović).

Welche grundlegenden Probleme der Kindesentwicklung, des Bildungskonzepts, der Vorschuleinrichtungen und des *Sinnes* des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen beantworten die hier gesammelten Texte:

1. Möglichkeiten des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen;
2. Was macht Vorschulkinder glücklich, welches sind die notwendigen Bedingungen für ihr vollwertiges und sinnvolles Leben;
3. Die Rolle des traditionellen Spiels, der Kultur und der traditionellen Werte für das Aufwachsen der Kinder heutzutage;
4. Christliche Kultur, authentische christliche Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen;
5. Möglichkeiten der Errichtung von gleichberechtigten Beziehungen in der Vorschuleinrichtung, Familie und in der Gesellschaft;
6. Bildung und / oder Ausbildung von Erziehern;
7. Pädagogische Liebe und neue Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern;
8. Alternatives Leben als Kontext des Aufwachsens;

9. Gesellschaftliche (offene) Erziehung – Möglichkeiten zur Schaffung einer engen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern;
10. Implizite und Volkspädagogik – Beiträge zur Bildungstheorie;
11. Bestreiten der Bildung, Beweise über das Ende der Bildung: schwarze und Antipädagogik;
12. Muttermelodie als Möglichkeit und Weg zur Überwindung von Gegensätzen im Prozess des Aufwachsens.

Wenn „das Aufziehen selbst (Erziehung) in ziemlichem Maße eine irrationale Tätigkeit ist" (*Pedagogijski leksikon*, 1939), dann ist es ein wahres Wunder, dass es bis heute, nicht nur bei uns, als planmäßige und systematische Tätigkeit definiert wird. Deswegen bleibt ein wesentlicher Bereich des erzieherischen Einflusses untransparent, sowohl für Forscher als auch für Erzieher. Das irrationale Substrat dieser Tätigkeit wird erst in der *Schwarzen Pädagogik* radikal seine Form verlieren: die Erziehung ist, als absichtliche Vorbereitung auf die Entwicklung von menschlichen und kindlichen Fähigkeiten, der Vertreter des Verstandes, der den Menschen dazu „treibt", dass er sich entwickelt, gleichzeitig auch das Resultat von Irrationalität, die aus dem Zwang zu diesem Verstand hervorgeht (K. Rutschky, 1988). Aus dieser Rekonstruktion folgt, dass es notwendig ist, die pädagogische Tätigkeit auf eine neue Weise zu verstehen, sowie das Konzept der Erzieherausbildung postpädagogisch aufzuklären, und sie neu zu bewerten. Ein Versuch in dieser Richtung wird mit diesem Handbuch gemacht. Mit gutem Grund wurden die Beiträge über die implizite und die Volkspädagogik in das Kapitel *Beitrag zur Bildungstheorie (Prilog teoriji obrazovanja)* eingefügt. Manche von diesen Einsichten bestätigen auch unsere antipädagogische Erfahrung und Erkenntnis. Die mit der schwarzen und der Antipädagogik verbundenen Fragen werden verständlicher, nachdem man die Ideen und Andeutungen von Sanda Marjanović verstanden hat. Daher bestehen in meiner Dissertation zahlreiche Vergleiche der Auffassungen von A. Marjanović und Schoenebeck über die antipädagogische Erfahrung (Graorac, 1995).

Zu den existenziellen Problemen des Aufwachsens und der Pädagogik hat Sanda Marjanović auch für uns relevante Antworten hinterlassen. Als ich Anfang der 80-er Jahre gefragt habe: „Wann wird Ihre Vorschulpädagogik erscheinen, die im Schulbuchverlag angekündigt war", antwortete sie mir: „Leichter würde ich einen Roman über Vorschulerziehung schreiben als ein Lehrbuch. Ich war verwirrt von dieser Antwort und ich weiß auch heute nicht, wie ich sie richtig verstehen soll.

Professorin Marjanović hat sehr viel gewusst, als dass sie nur eine Wissenschaftlerin sein konnte, und mit der Zeit glaubte sie immer weniger an die Wissenschaft. Es ist eine unabdingbare menschliche Weisheit zu sagen, dass sich die Pädagogik nicht nur an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren kann, und die Wissenschaft ist leider nicht auf dem richtigen Weg, um dem Menschen zu

helfen, dass er weiser wird (Vorlesung für Erzieher, 1978). Sie nutzte künstlerische Verfahren beim Schreiben und beim Ausdruck, was wahrscheinlich „die Folge des Unvermögens ist, dass man manche Probleme wissenschaftlich erläutert", und davon kommen die Vielschichtigkeit und die Mehrdeutigkeit des Ausdrucks (Variierte Gedanken aus dem Gespräch zwischen Milivoj Pavlović und Danilo Kiš, Feuilleton, *Politika*, 26.10.2014). Die Abweichung von der historischen Vision der Professorin, inspiriert vom marxistischen Humanismus, geschah in der Kritik der „ungeordneten modernen Zeit" (M. Đurić), welche die postmoderne globalistische Welt, entgegen den wahren menschlichen Wünschen, in eine gefährliche Ungewissheit treibt. In einer solchen Welt ist die *Kindheit* nicht mal eine marginale und geschweige denn eine epochale Frage. Aus diesem Grunde sind die christlichen Erfahrungen und der Beitrag von Maria Monetessori in einem größeren Maße dargestellt, als es in unserer Pädagogik üblich ist.

Den Ausgangspunkt der Konzeption der gesellschaftlichen (offenen) Erziehung, welche Sanda Marjanović mit einer eigentümlichen kreativen Energie und einer musterhaften wissenschaftlichen Erudition erklärte, wurde von der Erzieherin Jana Mančić in deren Beitrag in Frage gestellt. Sie behauptet nämlich, dass Eltern keinen Bedarf nach einem Zusammenleben mit den Kindern haben, sie akzeptieren die Verbraucher-Beziehung mit der Institution, auch wenn sie das nicht tun müssen. Weiterhin zwingen die Umstände sie dazu, dass sie die Kinder vom Leben schützen, denn das Leben ist zu etwas Schrecklichem geworden, etwas Furchtbares, worüber man den Kindern lügen muss... Trotz diesem ist das *Leben* sowohl bei Sanda Marjanović als auch bei Schoenebeck und Nastasijević ein zuverlässiger Wertmaßstab für das, was man anstreben sollte, das Merkmal von allem, was gut ist, und gleichzeitg ist es ein Mysterium, mit dem sich der Mensch auf verschiedene Weisen auseinandersetzen muss. Und es scheint, dass das nicht das „Leben" im üblichen Sinne ist, sondern etwas Anderes, Großes, Verborgenes, ein Geheimnis.

Wir müssen die folgende Frage stellen: Wie ist es möglich, authentisch und vernünftig mit den Kindern „auf dem Niveau unserer Zeit" zusammen zu leben (Bela Hamvaš), wenn wir uns nicht mit der schwarzen, impliziten und der Antipädagogik auseinandersetzen? Besonders fruchtbar für uns ist Flitners Verweis auf die Verflechtung der schwarzen und der Antipädagogik: „Wenn man den historischen Hintergrund der Entwicklung der mütterlichen Liebe und ihres sentimentalen Ausdrucks bei der städtischen Bevölkerung des 18. Jahrhunderts betrachtet, dann kann man nicht mehr von der „schwarzen Pädagogik" sprechen. Auf jeden Fall handelt es sich hier um eine nostalgische Rückkehr zu den vorbürgerlichen Formen des Zusammenlebens von Kindern in der Gemeinschaft der Erwachsenen, d. h. um etwas, was überhaupt nicht weit entfernt ist von der Lehre über die Erziehung bei den Antipädagogen, welche zu den vorpädagogischen Lebensformen zurückkehren möchte (Flitner, 1995; 432-433). Professorin Marjanović hat mit Begeisterung die antropologischen Forschungen (M. Mead

u. a.) über das Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen gedeutet, und für Studenten war es nicht schwer, eine Schlussfolgerung über eine gewisse Nostalgie nach den vergangenen Zeiten zu ziehen. Schoenebeck hat im Jahre 2002 insistiert, dass ich das Buch *Konflikt der Generationen* von M. Mead zur Hand nehme, indem er mir sagte: „Das musst du lesen!" Aber bei Sanda Marjanović ist die Rede nicht nur, sogar am wenigsten, von der „nostalgischen Rückkehr", sondern von der sozial-historisch begründeten Konzeption, der Vision vom Zusammenleben. Dieser Gedanke über die Gesellschaft und die gesellschaftliche Erziehung, sozial-historisch und philosophisch begründet, wurde als eine reale Möglichkeit der gesellschaftlichen Bestrebungen in den 70-er und 80-er Jahren verstanden, nicht nur in Jugoslawien.

* * *

Die hervorragende Studie von Slavica Bašić *Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje* (2009) [Das Kind /Schüler/ als Partner in der Erziehung: kritische Betrachtung] habe ich im Laufe von mehr als einem Jahr drei Mal aufmerksam gelesen. Ich habe die Argumentation der Autorin nur schwer akzeptiert, welche sie anwendet, indem sie die deutsche und englische Literatur ausführlich angibt. Während jedem Lesen dieser provokativen Studie habe ich neue Kommentare notiert. Nach dem zweiten Lesen war ich der Meinung, dass sie die Vorlage für eine Tribüne (Fachtreffen) von Pädagogen, Psychologen, Philosophen, Soziologen sein sollte. Aber nach dem dritten Lesen habe ich sie aus den schon ausgewählten *Prilozi predškolskoj pedagogiji* (Beiträge zur Vorschulpädagogik) weggelassen, in erster Linie deswegen, weil in ihr die Möglichkeit von gleichberechtigen Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen auf eine nicht überzeugende Weise in Frage gestellt wird, und somit wird die Möglichkeit der gesellschaftlichen Erziehung bzw. des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen bezweifelt. Wer die Rolle der Partnerbeziehungen im authentischen Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verstanden hat, wird die Kritik dieser Beziehungen nur schwer akzeptieren, als *Möglichkeit* der Transformation der institutionellen in die gesellschaftliche (offene) Erziehung. Ungeachtet von gewissen Mängeln beim Ausgangspunkt selbst mahnt die Studie von Slavica Bašić überzeugend zu Vorsicht bei der Bestrebung, dass wir gleichberechtigte Partnerbeziehungen mit den Kindern errichten. Aber die Bewegung für Kinderrechte liegt einige Jahrzehnte hinter uns, und die Rückkehr wird schwer dort Erfolg haben, wo die Kinderrechte anerkannt wurden. Es wird zwar immer jene geben, die *darin* keine besondere Errungenschaft der Kultur und des Lebens sehen. Diese „kritische Betrachtung" ermöglicht ein vollständigeres Verständnis des Konzepts von Partnerbeziehungen bei Sanda Marjanović und Schoenebeck, der für das *Model A* relevanten Konsequenzen, deren Autoren bestimmt nicht zustimmen würden, dass sie den Ausgangspunkt ihrer Ideen als antipädagogisch

bezeichnen. Die Hervorhebung des Zusammenlebens über die Erziehung hinweg ist der Audruck der antipädagogischen Denkensweise, obwohl deren Befürworter dessen nicht bewusst sind. Ohne es zu wissen, haben sie einen eigentümlichen Beitrag zur Antipädagogik geleistet.

Aus der Studie von Professorin Bašić folgt das, was bedeutend ist für das Verständnis der Auffassungen von Sanda Marjanović und Hubertus von Schoenebeck: dass die Partnerbeziehung zwischen Kindern und Erwachsenen nur *außerhalb* des Prozesses des Aufziehens und der Bildung möglich ist, und dass das *Wesentliche* in der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen nur *außerhalb* des Erziehungs- und Bildungsprozesses geschieht. „Das Wahrnehmen des Kindes als „sozialer Akteur" hat die grundlegenden pädagogischen Kategorien und die Möglichkeit der pädagogischen Wirkung im Allgemeinen in Frage gestellt... Die Benutzung des Begriffs „Erziehung" ist fragwürdig und problematisch geworden" (Bašić, 2009). Man sollte jedenfalls folgendes sagen: Partnerbeziehungen und das Kind als „sozialer Faktor" kommen in diesem Buch nicht deswegen vor, damit der Erziehungsprozess verbessert wird, sondern damit für Kinder bessere Bedingungen für ihr Aufwachsen gesichert werden. S. Bašić stellt die Möglichkeit von Partnerbeziehungen in Frage – „aus der pädagogischen Perspektive", Sanda Marjanović betrachtet (projiziert) Partnerbeziehungen *außerhalb* der pädagogischen Perspektive, sozial-philosophisch, als *Möglichkeit* der Lösung von Missverständnissen (Konflikten) zwischen Generationen, der Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen, die Harmonisierung der Gesellschaft. Utopisch legitim ist die Dimension des Denkens über den Menschen und die Gesellschaft. Für mich ist es schwer, zwischen meiner Mentorin-Lehrerin Sanda Marjanović und meiner langjährigen Freundin Slavica Bašić zu wählen. Aber wenn ich zwischen „Realismus" und dem utopischen Denken wählen müsste, würde ich mich eher für das letztere entscheiden.

* * *

Die Mehrheit der Beiträge in diesem Handbuch wurde kritisch geschrieben, in ihnen werden offene Fragen und Dilemmas gestellt. Die Wichtigkeit eines „offenen Lesens" und eines „offenen Ansatzes" hinsichtlich der dargestellten Problematik wurde durch die „Vorschläge zum Nachdenken und Forschen" (*Predlozi za razmišljanje i istraživanje)* betont, die am Ende von jedem Kapitel stehen. Die Antworten, welche Studenten und Erzieher durch das eigene Nachdenken und Forschen finden werden, kann man als einzigartige Ergänzung dieses Handbuchs verstehen und als bedeutendstes Kennzeichen der kreativen Beziehung zu den gelesenen Texten, die authentische Vorbereitung auf den Erzieherberuf.

Durch das Bestehen auf dem Zusammenleben, nebenbei die „Erziehung" erwähnend, zeigen Prof. Marjanović und das *Model A* eigentlich, dass für sie das wichtig ist, was *außerhalb* des Erziehungs- und Bildungsprozesses geschieht.

Die *Freunde der Kinder der Woiwodina (Prijatelji dece Vojvodine)* organisieren den Wettbewerb *Muttermelodie und Bildung* (*Maternja melodija i obrazovanje)* und ganze zehn Jahre (2014) bestätigen Kinder und Schüler der Grund- und Mittelschule, nicht nur in Serbien, mit ihrem malerischen und literarischen Schaffen den tiefen Sinn und die Bedeutung der Idee von Nastasijević von der *Muttermelodie*. Mit manchen Bedeutungsschichten könnte das Dichteressay lauten: „Für die geistige Melodie". Obwohl Nastasijević das nicht gemacht hat, haben wir versucht, diese einzigartige Idee mit der *Muttertum* zu verbinden. Man könnte folgende Schlussfolgerung ziehen: ohne Muttertum könnten sowohl Pädagogik und Antipädagogik nicht viel für die Kinder tun (vgl. Kapitel 2: *Pädagogische Beziehung*...).

* * *

Es wurde die folgende Frage gestellt: *Was ist Erziehung?* (Svetozar Bogojević, 2014). Verschiedene Antworten wurden auf diese Frage gegeben. Nach Brezinkas Systematisation (1975, 1976) folgte die radikale Kritik in der Antipädagogik und der schwarzen Pädagogik. Auch bei uns hat man begriffen: Die Erziehung hat sich vom Zusammenleben zum Disziplinieren und die Bearbeitung von Kindern gewandelt (Risman, Marjanović); das Leben hat die Erziehung kompromitiert, sagt Bela Hamvaš. Man hat auch noch begriffen: Wir können nicht anders, als dass wir erziehen. Auch deswegen, weil der Erzieher gerade dann ein Beispiel ist, wenn er das nicht will. Am Ende der afrikanische Spruch: *Das ganze Dorf ist nötig, um ein Kind zu erziehen*. Professorin Marjanović hat ihre Antwort als *gesellschaftliche Erziehung* bezeichnet. Mir persönlich ist die folgende Antwort am nähesten: *Ich weiß nicht, was Erziehung ist!*

* * *

Wie soll man ein sinnvolles Leben schaffen und welche Rolle haben die gleichberechtigten Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen in diesen Bestrebungen? „Die Befreiungspotentiale in den modernen Produktions- und Gesellschaftsprozessen sind jener großer Vorteil der heutigen Zeit gegenüber der Vergangenheit, weswegen die Gegenseitigkeit zwischen Kindern und Erwachsenen nicht in der Konformitätsfunktion stehen muss wie früher, sondern sie kann für die autonome und kreative Entwicklung der Persönlichkeit genutzt werden" (Marjanović, 1987; 25).

Wie war es einst? „Was bedeutet die gegenseitige Partizipierung? Das bedeutet, dass Kinder in (traditionellen) Gesellschaften kleine Partner in der Welt der Erwachsenen sind, dass sie im Zusammenleben mit Erwachsenen gemäß ihrer Kraft ihren Beitrag in allen lebenswichtigen Tätigkeiten leisten, sowie in all jenen rituellen Handlungen, dank denen der Mensch Herr über die Natur und

über sein Schicksal werden möchte. Auf diese Weise lernen Kinder nicht nur die notwendigen Handlungs- und Denkenstechniken, sondern sie entdecken, was die Aufgabe und der Sinn des menschlichen Lebens ist" (Marjanović, 1980; 204). Angesichts dessen könnte die Aufgabe der Vorschulerziehung auch heute sein, dass „sie die ersten Versuche der Kinder unterstützt, entwickelt und kultiviert, dass sie die grundlegenden Manifestationen des menschlichen Lebens tiefer verstehen und erklären, bzw. ihr natürliches Bedürfnis, dass sie sich selbst im Rahmen unserer breiteren gesellschaftlichen Wirklichkeit sehen und erleben, im Rahmen ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft... dass sie dem Kind hilft, dass es auf seine Weise den Wert und die Schönheit der Menschen und ihrer Arbeit erlebt und ausdrückt, das Pathos des Lebens" (Marjanović, *Osnove programa*, 1975).

* * *

Schoenebeck würde dem wahrscheinlich nicht zustimmen, aber Maria Montessori hat postpädagogisch gedacht, als sie die Worte von Jesus gedeutet hat: *Wenn ihr euch nicht ändert und wie Kinder werdet... (Mt. 18, 3),* indem sie sagte: *Erwachsene beschäftigen sich auch weiterhin mit dem Ändern der Kinder, wie sie es schon gemacht haben, seit das menschliche Geschlecht besteht. Das ist ein universales Phänomen, eine furchtbare Blindheit der Erwachsenen, die unheilbar ist. Ein Mysterium der menschlichen Seele* (Montessori, 2003;283). Deswegen hat sie ihr ganzes Leben lang gegen die „furchtbare Blindheit der Erwachsenen" gekämpft und sie hat sich mit dem „Mysterium der menschlichen Seele" auseinandergesetzt.

* * *

Seit seinen Jugendjahren lautet das Programm von Dostojewski: „Der Mensch ist ein Geheimnis. Man muss es aufdecken; wenn du es dein ganzes Leben lang aufdeckst, dann sage nicht, dass du deine Zeit vergeudet hast. Ich beschäftige micht mit diesem Geheimnis, denn ich möchte zum Menschen werden" (nach M. Prokić, 2014; 63). Die weitreichendste Konsequenz dieses Programms ist die Entscheidung von Iwan Karamazow, dass er auf das ewige Leben „vollstädnig verzichtet", auf die „höchste Harmonie", denn sie ist „nicht eine kleine Träne wert, nicht ein einziges gequältes Kind" (Dostojevski I, 1968; 269-270).

Bekannt ist die Einsicht von Theodor Adorno: Nach Auschwitz ist Erziehung nicht mehr möglich! Warum? Weil dort Kinder ums Leben gekommen sind. Dostojewski war noch radikaler: „Wenn alle leiden müssen, damit sie mit ihrem Leidensweg die ewige Harmonie erlangen, was sollen dann dort Kinder?... Und darum verzichte ich ganz auf die höchste Harmonie, sie ist nicht mal ein Tränchen dieses einen gequälten Kindes wert..." (*Brüder Karamasov*, I 1968; 269-270).

Ist dann hier die einzige richtige Antwort: *Wenn ihr euch nicht ändert und wie Kinder werdet...* (Mt. 18,3).

* * *

„Religiöse Vorstellungen über Kinder haben nicht allen Versuchungen des II. Weltkriegs standgehalten. Einige Millionen von unschuldigen Kindern sind gestorben. Kinder sind nicht mehr so klein und arglos....

Die Kinderpoesie ist klüger geworden und die Mittel dieser Klugheit sind Ironie, Parodie, Sarkasmus, Zynismus... „Die modernen Kinder sehen und hören mehr als die Kinder in der Vergangenheit..." (D. Radović, 1984; V-VI).

Mehrere Kapitel in diesem Buch sollte man als Anregung zum systematischen Erforschen der Folgen vom *Leiden und Sterben von Kindern* verstehen (vgl. Graorac, 1995, besonders das Vorwort von M. Bećković und das Nachwort des Episkopen Atanasije Jevtić).

* * *

Bevor wir versuchen zu verstehen, worin die „Produktion des postmodernen Kindes" besteht, sollte man zuerst mit Katharina Rutschky und Flitner die „Produktion" selbst klären. „Die Antipädagogen erachten nicht nur die Erziehung sondern auch das Kind als eine Entdeckung der Erzieher" (Flitner, 1995; 434). Diese Entdeckung ist eigentlich der Prozess der Konstruierung, der Produktion. Professorin Marjanović spricht zuerst von der totalen Kontrolle der Kinder, von der Pädagogisierung der Kindheit. An der zweiten Stelle bezeichnet sie die Erziehung als „Bearbeitung der Kinder". Dies sind eigentlich mildere Ausdrücke für die „Produktion der Kindheit". „Die Pädagogik hat in einem gewissen Maße sich selbst den Gegenstand geschaffen, den sie mit Hilfe ihrer Fertigkeit leiten musste" (Flitner, 1995;434). Die Erziehung ist nach K. Rutschky „ein Prozess, in dem die Kindheit und die Jugend definiert wird". Definitionen müssen die ewige Institution der Erziehung rechtfertigen. Zu diesem Zweck wird das Kind als hilflos, unvernünftig, schlecht oder sogar krank definiert. „Das Vereinnahmen eines anderen Lebewesens kann man am ehesten dann rechtfertigen, wenn auf irgendeine Weise der normale, menschliche Status bezweifelt wird. Die Ideologie der Kindheit und die Reife dienen der Tendenz, dass die Kluft zwischen den Erwachsenen und den Kindern vertieft wird, dass Kinder durch das Anziehen einer besonderen Kleidung usw. gebrandmarkt werden. Der Erzieher kann niemals eine scharfe Polarisierung von Erwachsenen und Kindern aufgeben" (ibid, s.435,436). In einigen Textern von unseren Dichtern oder in den Mottos der *Freunde der Kinder in Serbien* (*Prijatelji dece Srbije),* zum Beispiel: *Kinder sind ein besonderes Volk,* wird die Kindheit durch die Hervorhebung der *Verschiedenartigkeit* im Vergleich zu den Erwachsenen gerühmt. Sanda Marjanović war der Gegensätze dieses Verständnisses des Kindes bewusst und sie war bestrebt, diese im Projekt des *Zusammenlebens* zu überwinden.

VORSCHULPÄDAGOGIK
-BEITRÄGE-
Autor und Herausgeber Dr. Isidor Graorac

Vorwort

Ana Marjanović Shane: Offene Erziehung der Vorschulkinder
- die Realisationsmoeglichkeiten

EINLEITUNG

Dr. Aleksandra Marjanović (1926–1986)

• Živka Komlenac: Sonett für Aleksandra
• Isidor Graorac: In memoriam (1986)
• Aleksandra Marjanović: Fragmente, Gedanken (1969–1987)
1. Wozu die pädagogische Erziehungstheorie?
2. Kinderaktivitäten als Voraussetzung der Entwicklung
3. Gesellschaftliche Veränderungen und Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen
– Veränderungen der Bedingungen für die Sozialisierung in der Familie
– Dekontextualisation der Erziehung
4. Leben-Erziehung
5. Von der institutionellen zur gesellschaftlichen Erziehung
6. Kinderspiel, kreatives Schaffen und vernunftvolles Leben
7. Erzieherausbildung
8. Latente Entwicklungsmöglichkeiten
• Biobibliografie (1987)

1. Kindheit und Gesellschaft, Eltern und Kinder

• Isidor Graorac: Kindheit und Gesellschaft (1982)
• Dieter Lenzen: Kindheit (2001/2012)
Kindheit als Art des menschlichen Daseins
1. Geschichte der Kindheit als Geschichte des Rückgangs
2. Geschichte der Kindheit als Geschichte des Fortschritts
3. Geschichte der Kindheit als Klassengeschichte
4. Geschichte der Kindheit als Dokumentation der Erziehungswissenschaft
5. Geschichte der Kindheit als nicht historische Kritik der Erziehung
6. Geschichte der Kindheit als Geschichte der Trennung der Mythologie der Kindheit
• Aleksandra Marjanović: Ist es zum Fortschritt beim Glück der Kinder gekommen?

(1983)

• Katharina Rutschky: Beschäftigt sich die Pädagogik mit dem Glück der Kinder? (1983)

• Isidor Graorac: Ehescheidung und einige Erziehungsprobleme (mit Mitana Kalendarov Barbulov) (1982)

• Hubertus von Schoenebeck: Amikation (2007)

• Hubertus von Schoenebeck: Freundschaft mit Kindern in der Familie ohne Erziehung (1983/1998)

• Isidor Graorac: Eltern und Kinder in der Perspektive der völkischen, christlichen und postmodernen Pädagogik (2012)

• Gordana Tripković: Alltägliches Leben der bürgerlichen Familie: die Mutter und ihre Kinder (1997)

• Lepa Mlađenović: Produktion der Mutter – Skizze des Beziehung zwischen der Mutter und der Tochter

(1984)

• Isidor Graorac: Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern – Auffassungen von Maria Montessori (2014)

2. Pädagogische Beziehung, Liebe und affektive Bindung

• Isidor Graorac Bedarf nach dem Anderen, frühe Soziabilität und „Erziehung" (1995)

• Gurkan Ergen: Pädagogik der kritisch reflektierten Liebe (2005/2014)

– Vorwort
– Einleitung
– Verhältnis von Pädagogik und Liebe - historischer Überblick
– Kombination von Eros und Pädagogik
– Vom pädagogischen Eros zur pädagogischen Liebe

• Isidor Graorac: Eltern sein und/oder Krippe (Skizze des Projekts der Aktionsforschung 2013)

Theoretisch-hypothetischer Rahmen

1. Das Wohl des Kindes?
2. Warum Familie, und nicht Krippe (Kindergarten)
3. Grundlegende Hindernisse für die Realisierung des Mutter seins (Eltern sein heutzutage)
4. Alternativen zur institutionellen Erziehung
5. Schlussfolgerungen über die Folgen der frühen Erfahrung
6. Rolle der elektronischen Medien im Leben von Eltern und Kindern
7. Möglichkeiten der gesellschaftlichen Veränderung und was zu tun ist
8. Organisations-praktische Maßnahmen
9. Un-/Möglichkeit der Realisierung dieses Projekts...

– Ana Premović: Meine Familie und die emotionelle Entwicklung unserer zwei Kinder (2014)

3. Kinderspiel und kreatives Schaffen

• Isidor Graorac: Spiel und Kommunikation (1987)
– „Scheinwelt", Symbolismus des Kinderspiels und der Kommunikation
– Etappen in der Entwicklung der Kommunikation von Kindern und Erwachsenen
– Sozial-politische Implikationen
– Kritik der Pädagogisierung des Spiels
– Ludistische-Kommunikation als Muster für neue (Partner-) Beziehungen zwischen Erziehern und Kindern
• Isidor Graorac: Schaffende und die Realität im Zeitalter des Nihilismus (2000)

4. Alternatives Leben und Aufwachsen der Kinder

• Isidor Graorac: Familie der klaren Bäche (1995)
• Isidor Graorac: Moglichkeiten der alternativen Erziehung von Kindern (Gespräch mit Božidar Mandić) (1983)
• Božidar Mandić: Glaube in die alternative Erziehung (2015)
• Braila Majkić: Vierundzwanzig Jahre danach (2015)

5. Gesellschaftliche (offene) Erziehung - Möglichkeiten des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen

• Aleksandra Marjanović: Was ist die gesellschaftliche Erziehung von Kleinkindern? (1979).
• Grundlagen des Programms der erzieherischen und Bildungstätigkeit des Kindergartens... (1975) (Auszug)
• *Model A* der allgemeinen Grundlagen des Vorschulprogramms (2006) (Fragmente)

<u>Ausgangspunkte des Model A - Programms</u>
– Offenes Erziehungssystem
– Erzieher als Gestalter des Programms
– Interaktive Art der Programmentwicklung
– Intensive Zusammenarbeit mit der Umfeld
Zusammenleben
Zusammenarbeit mit der gesellschaftlichen Mitte
– Ziele der Vorschulerziehung und -bildung sind...

– Prinzipien der erzieherischen und Bildungsarbeit
Offenheit des Programms

• Isidor Graorac: Möglichkeiten des authentischen (sinnvollen) Lebens im Kindergarten (2010)
– Lebenskontext im *Model A*
- *Model A* über die Lebensqualität der Kinder
– „Leben" und „Lebensführung" im *Model A*
– Authentizität, Fertigkeit und Leben
– „Authentizität" im Programm
– Bedeutung des Wortes „sinnvoll" im *Model A*
– Sanda Marjanović über die Suche nach dem Sinn des Lebens
– Deutung des „Kampfes" des Kindes für Sinn (Bettelheim)
– Authentisches (sinnvolles) Leben und traditionelle Kultur
– Fragen und Dilemmas
– Post scriptum
• Isidor Graorac: Möglichkeiten und Sinn des gemeinsamen Lernens und Lebens im Kindergarten (2011)
• Jana Mančić: Haben Eltern auch heutzutage das Bedürfnis nach Zusammenleben? (2013)
• Isidor Graorac: Zusammenleben im Kindergarten nach dem *Model A* (2009)
1. Richtiges Leben - was ist das?
2. Prinzip der Organisierung des Lernens durch Spiel und Entdeckungen
3. Der Erzieher ist der Gestalter des Programms
4. Partnerbeziehungen mit Kindern
5. Mögliche Zentren des Interesses
6. Modelieren des Bildungsprozesses - woran ist das *Model A* erkennbar?
7. Geistige Entwicklung und geistige Bildung
8. *Model A* des Vorschul-Vorbereitungsprogramms
9. Verstecktes Programm, implizite Pädagogik
10. Bewertung, Evaluation
11. Konkrete Vorschläge
12. Überprüfungen und Schlussfolgerungen

• Nada Marinković/Ljubica Kovačević: Kindergarten RAZLIČAK in Bačka Palanka (Auszüge aus dem Buch).(2015)

6. Schulung und/oder Ausbildung von Erziehern

• Isidor Graorac, Jana Mančić, Jovana Zoranović, Mirjana Makarin, Mirjana Jakab Kiževski: Verhältnis von Theorie und Praxis in der Vorbereitung von zukünftigen Erziehern oder worum geht es wirklich (2007)

• Olivera Bolta: Die Bedeutung des Vertrauens in der kindererziehung (2015)

7. Beiträge zu Geschichte und Konzept der Vorschulpädagogik

• Isidor Graorac: Rousseaus Auffassung von der Rolle von Freiheit und Spontanität in der Erziehung (1985)
– Ansätze und Interpretationen
– Freiheit, Spontanität und Erziehung
– Thesen für Rousseaus Antropologie der Kindheit
– Der Erzieher und das Kind: Kontroversen über die Rolle der Erziehers im Erziehungsprozess
– Grundlegende Prinzipien von Rousseaus Bildungstheorie
– Reaktion auf Rousseaus Werke in der Geschichte der Pädagogik
• Isidor Graorac: Wege zur Montessori-Pädagogik (2002)
M. Montessori: Botschaft von Rafaels Madonna auf dem Thron
– Forschungskizze
– Wichtigere Datume und Geschehnisse in der Biografie von M. Montessori
– Grundprinzipien der Bildung
– Montessori-Phänomen
– Verhältnis von Technik und Liebe in der Montessori-Pädagogik
– Problem der Authentizität und der Evaluation
– Religion und Mystik in der Montessori-Pädagogik
– Postpädagogische Andeutungen von Maria Montessori
– Montessori-Pädagogik in den jugoslawischen Ländern

• Irena Mitrović: In der Montessori-Bildung (2015)
• Aleksandra Marjanović: Konzeption der Lehrbücher für Vorschulpädagogik (1986, Auszüge)

8. Beiträge zur Erziehungstheorie

• Isidor Graorac: Implizite Pädagogik und Erziehung (1995)
1. Historischer Rückblick auf die pädagogischen Erkenntnisse über unplanmäßige Einflüsse, das Implizite in der Erziehung
2. Unterschiedliche Rechtfertigungen von versteckten Absichten der Erzieher
3. Versteckte Merkmale der Kommunikation
4. Implizite Bedeutungen in der pädagogischen Kommunikation
5. Erforschung des Impliziten in verschiedenen Disziplinen
6. Konsequenzen der strukturalistischen Forschungen für das Verständnis der impliziten Pädagogik
7. Erforschung des versteckten Curriculums in der Bildungssoziologie
8. Traditionelle Kultur und implizite Pädagogik

Schlussfolgerung

- Slavica Bašić: Konzept des versteckten Curriculums (2000)
  - Einführung
  - Teleologische und strukturell-prozesuelle Dimension des versteckten Curriculums
  - Teleologische Dimension des versteckten Curriculums
  - Unterschied zwischen den Erziehungszielen und den Werten/Normen, die in der Erziehung mitwirken
  - Strukturell-prozessuelle Dimension des versteckten Curriculums: Lernkontext
  - Soziale Interaktion im Unterricht: hierarchische Beziehung zwischen Lehrern und Schülern
- Svetozar Bogojević: Implizite Pädagogik (2005)
  - Einführung
  - Aufeinandertreffen und Abstimmung der pädagogischen Theorie und Praxis
  - Verständnis der impliziten Pädagogik als Folge von gesellschaftlichen Faktoren
  - Implizite Pädagogik als Folge von Situations- und persönlichen Faktoren
  - Verständnis der impliziten Pädagogik als Folge der Veränderungen in gesellschaftichen und Interaktionsbeziehungen
  - Kontrolle der Stellung
  - Endbetrachtungen

- Isidor Graorac: Thesen über die Volkspädagogik (2013)
- Svetozar Bogojević: Was ist Erziehung? (2014)

9. Muttermelodie, schwarze Pädagogik, Postpädagogik und Un-/Möglichkeit der Bildung

- Momčilo Nastasijević: Für die Muttermelodie (1927/1972)
- Hubertus von Schoenebeck: Kommunikation mit dem Kind im Zeitalter der Postmoderne (2006)
  1. Anregen statt erziehen
  2. Schule mit menschlichem Gesicht
- Isidor Graorac, Katharina Rutschky (1941–2010): In memoriam
- Katharina Rutschky: Einführung in die schwarze Pädagogik (1975/1988) (Auszüge)
- Dani Rober Difur: Produktion des postmodernen Kindes (2001/2002)
- Andrej Grubačić: Pädagogik und Globalisierung (2003)
  - Notwendigkeit der Kritik des Kapitalismus vom Standpunkt der Pädagogik
  - Stellung der progressiven Pädagogik in der modernen gesellschaftlichen Bewegung

- Nadežda Milenković: Wie Sie ihr eigenes Kind am leichtesten ruinieren können (1999) (Auszüge)

• Bela Hamvaš: Nur ohne Pädagogik (1996)
• Dušan Radović: Über Kinder und Erwachsene (1972,1978,1979)

Resümee

Angaben über frühere Veröffentlichungen von Beiträgen im Buch
Grundlegende Angaben über die Autoren der Beiträge
Notiz über den Herausgeber und sein Verständnis der Vorschulpädagogik
Namenregister
Literaturauswahl
Inhaltsverzeichnis und Resümee in russischer Sprache
Inhaltsverzeichnis und Resümee in deutscher Sprache
Buchumschlag

О АУТОРУ

Исидор Граорац рођен је 1947. године у Ковиљу. Завршио је Филозофски факултет у Београду, где је дипломирао на Одсеку за педагогију (*Игра и слобода као начела васпитања у делу Фребела и Марије Монтесори*), магистрирао је на интердисциплинарном смеру из антропологије (*Методолошки проблеми у савременој немачкој педагогији*), где је и докторирао под менторством др Александре Марјановић (*Утицај схватања о васпитању на вербалну комуникацију између васпитача и деце*).

Радио је као асистент на Филозофском факултету у Новом Саду, предавао је педагогију и психологију у Балетској школи и био је запослен у Центру за социјални рад. Од године 1980. до пензионисања 2015. предавао је педагошку групу предмета на Педагошкој академији у Новом Саду. Као хонорарни наставник предавао је такође на Филозофском факултету у Приштини, Бања Луци и на Учитељском факултету у Лепосавићу.

Боравио је више пута на студијским путовањима у Немачкој, и то најдуже, два семестра, у Падерборну 1978/79. и четири месеца у Монтесори центру у Минстеру (2002).

На основу члана 55. Закона о високом образовању, члана 38. Статута Учитељског факултета у Призрену–Лепосавићу, а на основу извештаја Комисије за рецензију књиге, Наставно–научно веће Факултета, дана 25. августа 2014. године, донело је

ОДЛУКУ:

Одобрава се за штампу књига *Предшколска педагогија* проф. др Исидора Граорца.

Одлука је донета једногласно.

Председник Наставно–научног већа,
декан, проф. др Алија Мандак

ШТАМПАЊЕ КЊИГЕ СУ ПОМОГЛИ:

- Родитељи и васпитачи дечјег вртића РАЗЛИЧАК из Бачке Паланке
- Дечји вртић МАШТОЛЕНД из Новог Сада
- Дечји вртић ЗЕМЉА ЧУДА из Новог Сада
- Манастир Ковиљ
- Протојерej Бранко Ћурчин
- Парохијани Храма Светог архангела Михајла, Јужни Чикаго, Ленсинг
- Хришћанска адвентистичка црква
- академик Владета Јеротић
- МА Јована Маројевић
- др Драган Иванов
- др Никола Томић
- др Милица Андевски (Самочета)
- Драгана Нешин
- мр Виорика Пасер
- Јанко Наранчић
- др Радмило Достанић
- Роберт Ковач
- Милан Граорац
- Томислав Андевски
- Миленко Плавшић
- Мирослав Паунић
- Александар Прибић
- Агрохемија Ковиљ
- Фотокопирница INDEX, Нови Сад, Змај Јовина 22
- Слободан Шушњевић
- Јадранка Орељ
- Зорица Класан
- Meng Shi
- Љубица Винаи
- Јелена Башица
- Јелена Милинић

КОРИЦЕ

1. страна:

– Дечак Ох, девојчице Марија и Нера из Вртића «Различак» у Бачкој Паланци.
  Фото: Јадранка Орељ, мастер ликовни уметник
– др Александра Марјановић, проф. предшколске педагогије
– Душан Радовић, књижевник
– Катарина Ручки, ауторка Црне педагогије
– Марија Монтесори са дечаком (1913)
– Хубертус фон Шонебек, оснивач анти/постпедагошког удружења *Пријатељство са децом*
– Нада Маринковић и Љубица Ковачевић, оснивачи Вртића «Различак» у Бачкој Паланци

4. старна:

– Јана Манчић, васпитачица са својом децом
– Породица бистрих потока
– Хубертус фон Шонебек договара се са децом
– Монтесори вртић «Звоно» у Београду (оснивач Ирена Митровић)
– Деца из «Различка» у Бачкој Паланци

Исидор Граорац
ПРЕДШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА
Прво издање, 2017. година

Издавачи
ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ
Београд, Обилићев венац 5
www.zavod.co.rs

SAJNOS
Нови Сад, Момчила Тапавице 2

Корице и ликовно уређивање
Биљана Савић

Лектор
Ирена Канкараш

Преводиоци
Анастасија Жакула, руски
Роберт Ковач, немачки

Коректори
Милица Радан Јовановић
Ружица Живановић

Графички уредник
Сергеј Јосимовић

Припрема за штампу
SAJNOS

Обим: 43½ штампарских табака
Формат: 165 x 235 mm
Рукопис предат у штампу јуна 2017. године
Штампање завршено јула 2017. године
Штампа: SAJNOS, Нови Сад

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

373.2(075.8)

ПРЕДШКОЛСКА педагогија : прилози / приређивач и [један од аутора] Исидор Граорац ; [преводилац за немачки Роберт Ковач ; преводилац за руски Анастасија Жакула]. - 1. изд. - Београд : Завод за уџбенике, 2017 (Нови Сад : Сајнос). - 695 стр. : илустр. ; 24 cm

Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз свако поглавље. - Резюме ; Resümee. - Регистри.

ISBN 978-86-17-19687-3
1. Граорац, Исидор
а) Предшколска педагогија
COBISS.SR-ID 315597063