

## ГЛАВА I

## ПЕДАГОШКО ПРОСТРАНСТВО

## 1.1 Шаролика слика

Када се осврнемо на педагошке институције с којима смо сарађивали, видимо да педагошки свет никако није јединствен. Наравно, националне, политичке и културне особености одређивале су оквире, али разлике унутар једне земље често су биле веће од разлика између различитих земаља. Упознали смо потпуно беживотне пустиње, мале, мирисне вртове и плодне, бујне стаклене баште. Видели смо динамичне приватне и сјајне јавне институције, али и оне самозадовољне и нединамичне. Неке институције су се непрекидно развијале упркос политичким и економским условима, а у њиховом суседству налазиле су се оне које су у истим условима остале непромењене. Има вртића и школа који се поносе тиме што су носиоци и посредници културе у властитој земљи, док сеprotиве увреженим вредностима у друштву. Исто тако, има и директора, наставника и педагога чија су професионална част и идентитет на високом нивоу, али и оних који себе, пре свега, доживљавају као службенике, а ту су и они који с променљивом срећом покушавају да буду и једно и друго.

Кад је реч о међуљудским односима, срели смо се с институцијама у којима одрасли чине повезан, жив организам, а једни према другима се односе активно и заинтересовано, а у другима влада ледена пасивност или жестока и некритичка борба за власт. У другом случају надали су се да ће све бити у реду и често тражили жртвеног јарца ако

ипак не испадне како су желели. Схватили смо да такво понашање утиче на односе према деци и родитељима, и то можда највише у институцијама за малу децу, између осталог, и зато што су оне мање, па је тако нешто у њима лакше уочити.

Кад говоримо о главној теми ове књиге – квалитету односа између деце и одраслих – морамо бити свесни да је у врло кратком временском периоду дошло до више значајних промена изван институција које су се с тешком муком томе прилагођавале. Мислимо да су најважније промене следеће:

- ◆ сукоби с формалним ауторитетима шездесетих година прошлог века;
- ◆ борба жена за већу политичку и друштвену једнакост, промену улоге полова и равноправност;
- ◆ нагласак се ставља на *Опшћу декларацију о људским љравима* и *Декларацију о љравима дејшећа* Уједињених нација (1989), које представљају политички израз све већег признавања интегритета појединца;
- ◆ савремена која се тичу новорођенчади и међуљудских односа, као и клинички рад на међуљудским односима у породици, институцијама и на тржишту рада.

Снажно политички мотивисан сукоб са скоро сваким обликом формалног ауторитета значио је, између осталог, почетак краја „играња улога” као нечег што је красило однос одраслих и деце: играња улога наставника и ученика које су се првенствено заснивале на поштовању и страхопоштовању ученика према ауторитету наставника условљеном улогом. У педагошким установама није дошло до свесног отпора, већ је реч о јачању самосвести, при чему су деца из дана у дан оснаживала своју личност и више се нису ограничавала на улогу из сценарија одраслих људи. Скоро истовремено одузимање права наставницима и педагозима да користе физичку силу као васпитно средство омогућило је деци и младима да покажу колики су социјални и егзистенцијални бол и nelaгодност осећали

у односу с одраслима, али и жељу за радом, спонтаност и непосредност, који су нераскидиво везани за детињство. Педагози и наставници, који нису имали срећу да одрасту с овом повластицом, покушали су да задрже своје улоге, али сад, скоро целу генерацију касније, на корак су од признања да је ауторитет заснован на улози ствар прошлости и да га треба заменити личним ауторитетом како би обе стране имале прихватљиве услове за рад и развој.

У овом контексту, борба жена је била од посебног значаја, јер је одредила такозване „меке“ вредности у свакодневном животу породица, институција и друштва као целине. Упоредо с политичком борбом за једнакост и моћ појавила се и тежња појединца да буде озбиљно схваћен. То настојање брзо су прихватили и мушкарци и деца. Сем жеље појединца да буде озбиљно схваћен, те „меке“ вредности обухватају и блискост, контакт, бригу о другој и саосећајност. То су вредности које природно нису доминирале стварношћу мушкараца, али не може се рећи ни да су само женске. То су пре опште људске вредности а наглашавање њихове важности свакако иде у прилог нашим сазнањима о међуљудским односима, али и проширењу старих психолошких и педагошких појмова који су оријентисани на појединца.

Сазнали смо више и о ономе што би се могло назвати психологијом потлачености и повреда. Потлачени и повређени су добили прилику да се изразе релативно слободно и отворено. Многа сведочења веома су изненадила оне који су имали другачију улогу.

Већ крајем педесетих година 20. века у скандинавским земљама десила се тиха, али револуционарна промена у ставу према деци, коју је покренула група специјалиста за дечју психологију као што су Осе Груда Скард, Осе Хаух, Јенс Сигсгор, Томас, Сигсгор и Ник Вол. Педагошке институције су акценат почеле да стављају на појам „развоја“ уместо на „прилагођавање“. Циљ више није био стварање послушног и прилагођеног „човека масе“ о ком говори Дејвид Рајсман\*, већ стимулисање развоја моторике, го-

\* Напомене се налазе на крају сваког поглавља. (Прим. прев.)

вора, интелигенције и креативности према индивидуалним могућностима детета. Нема сумње да се пошло од конкретног разлога с циљем да се дође до боље основе за рад школа и функционисање детета као ученика. У узајамном деловању политичких, друштвених и психолошких тенденција, уз раст економског благостања, показало се да деца нису само прихватила своју друштвено корисну индивидуалност, већ и право да буду оно што јесу.

Борба за дечја политичка и друштвена права начелно су истакнута у *Декларацији о љравима деце*<sup>2</sup> Уједињених нација и одраз су вишегодишњег развоја западног света, у ком добробит детета више није само приватна ствар родитеља, већ и целокупног друштва. Ово политичко стављање спољних услова живота детета у први план поклапа се са све већим занимањем психологије за унутрашње егзистенцијалне услове и одговара променама које су се у последњем веку догодиле у окружењу радника и службеника (радно време, безбедност, права на одлучивање, плате итд.) и које су почеле да обухватају, на пример, „психичко радно окружење”, „сагоревање на послу” и слично.

Ако упоредимо спољне радне услове деце и одраслих, видећемо да слика није нимало ласкава. У Данској, на пример, на почетку овог века, могли смо да одлучимо или да побољшамо дечје радно окружење (намештај, број квадратних метара по детету, вентилацију и слично) и донесемо ваљан закон о радном простору за децу, или да се ухватимо у коштац са забрињавајућом друштвеном појавом и покренемо кампању за борбу против насиља међу децом у целој земљи. Одлучили смо се за борбу против насиља. Акција је постала класичан пример како одрасли злоупотребљавају своју моћ у односу са децом, а истовремено им полази за руком да сачувају слику одговорних и брижних људи. Нешто касније, у књизи ћемо се вратити на овакве примере и показати да су такве одлуке веома учестале и у педагошкој свакодневици.

Савремена истраживања новорођенчади и међуљудских односа (страна 140), која лагано потискују неке делове традиционалне развојне психологије, представљају промену постојећег обрасца и окрећу наглавце ранија сазнања

и мишљења. То истраживање траје тек две деценије и истражило је само односе са децом старом до две године, а усредсређено је превасходно на однос између мајке и детета. Упркос кратком трајању истраживања и раном узрасту деце, велики део налаза и запажања у потпуности се поклапа с искуствима из последњих четрдесетак година клиничког и терапијског рада на односима између одраслих и деце у оквиру феноменолошког дела породичне терапије. Наша искуства досад није оповргнуло ниједно научно истраживање.

Када томе додамо и резултате истраживања мозга – на пример, свест детета није *tabula rasa* (неисписана табла), како је развојна психологија дуго тврдила, да се способност детета за учење страног језика упадљиво поклапа с почетком школовања и слично – јасно је да у скоро свим областима морамо извршити ревизију схватања о деци, али и свог педагошког и васпитног приступа.

Спремност и могућности да се примене нова сазнања с добрим разлогом највеће су у педагогији предшколског узраста, чији је задатак, у најбољем случају, обезбеђивање друштвеног и психолошког развоја (а у најгорем: чист надзор). Школа има далеко конкретнији и сврсисходнији задатак, али и дугу традицију у раздвајању интелектуалних способности детета од његовог егзистенцијалног и психосоцијалног живота. Наша искуства говоре да се не сме превидети да се предшколском децом лакше манипулише него школском, а тиме се делимично може објаснити и чињеница да педагози лакше дефинишу педагошки универзум у раду с млађим узрастом.

У складу с таквим променама, педагошке дисциплине непрекидно развијају своја посебна подручја; старе активности и школски предмети замењени су новим; настава језика је, попут креативних предмета, променила свој карактер и методе; вртићи су се опростили од старих догми и можда свесније раде на припремама деце за школу. Акцент је стављен на „квалитет“ у свим педагошким институцијама, иако нема задовољавајућих дефиниција којима би се одредио појам „квалитета“ у педагошком раду. Све ово је, наравно, и део развоја друштва који од

стручних педагошких група жели и захтева исто оно што и оне траже. Душа педагошких институција одувек су биле групе и појединци који су улагали сву своју енергију и ентузијазам како би се ситуација променила и побољшала, а што се понекад граничило с фанатизмом. Њихово залагање можда није увек било добро примљено, нити успешно, али без њих никад не би била постављена права питања, нити би се на њих дали одговори. Нешто слично важи и за педагошка истраживања, чије је богатство, захваљујући мноштву тема и основних принципа, за практичаре скоро непрегледно.

Нажалост, истовремено се све више деце маргинализује и дефинише или им се постављају дијагнозе јер не одговарају нормама. Ово „нажалост” стоји зато што из искуства знамо да те дијагнозе нису биле стручно покрепљене, нити су деца добијала било какву помоћ и подршку.

У једном истраживању с почетка педесетих година 20. века данско Удружење за педагогију деце и младих поставило је питање једном делу својих чланова да ли им се свиђа посао који раде, а изненађујуће велик број њих одговорио је да би променили занимање кад би то могли. Треба поменути да прилично велик број данских наставника, који је тек завршио школовање, посао тражи у другим сферама, правдајући се понашањем деце и недовољним трудом родитеља у васпитању и да је у западним земљама све теже пронаћи младе људе који желе да се школују за наставнике.

С педагошке и политичке тачке гледишта слика никако није уједначена, како се често приказује у медијима, а ни најхитнији проблеми нису квантитативни, они на које политика жели да се усредсреди. Ако се препустимо генерализацији, можемо рећи како се педагошке институције у Скандинавији налазе на високом професионалном и друштвеном нивоу у поређењу с другим земљама. Ако у овоме постоји нешто више од разлога да нација буде задовољна собом, сматрамо да је неопходно да се направи одлучан искорак.

## 1.2 Одрасли у дефанзиви

Највећа разлика између данашње деце и оне од пре педесет година јесте можда у томе што данашња деца живе у уверењу да имају права да буду деца. Она самоуверено изражавају своја мишљења и осећања, постављају питања, износе аргументе и очекују да буду озбиљно схваћена. Њихова самосвест је значајно порасла, али можда је још важније да све више деце одраста без страха од одраслих, што је само у претходном поколењу било незамисливо. Прве генерације те деце већ су одрасле, постале су родитељи и, између осталог, школовале су се за наставнике и педагоге.

Четврт века је много времена. Једва да можемо и замислити колико је било тешко родитељима кад је тај процес узео маха. На једној страни су се нашли родитељи који су васпитавани да буду скромни и пожртвовани, а с друге стране деца која нису била свесна свог положаја и која су зато своје недавно стечене повластице схватала као нешто најприродније. Родитељи који су се борили за побољшање права и услова живота деце – и можда осећали задовољство што деци могу да омогуће слободу – изненада су се нашли у сукобу са децом која више нису била нарочито захвална и која су слободу узимала здраво за готово.

У почетку су колебљивост покушали да обуздају изналажењем нових начина категоризације деце. Појам „новог дечјег карактера” био је један од најранијих покушаја да се објасни зашто је изненада одраслима било тешко да буду с децом. То је постала најважнија тема педагошких дебата. Радије су тражили објашњење зашто је тако тешко бити и радити с децом него што су покушавали да сазнају како да се с њима и њиховим родитељима ради делотворније и квалитетније.

То никако не значи да тешкоће родитеља нису биле стварне и да их и сад нема. Исто важи и за децу. Узнемирујуће је и збуњујујуће кад руководство не зна шта треба да чини и онда се углавном понаша реактивно. Сукоби између деце и родитеља пре су били мање-више прикривена борба за моћ, па се положај деце често погрешно процењивао, а они су сматрани „победницима” те борбе. У ствари,

ту је реч о новој врсти односа, у ком су обе стране губитници ако у том односу недостају важни квалитети.

Било је занимљиво видети како су се збуњеност и чврст реактиван став једног дела одраслих веома брзо проширили на цео свет иако се педагошки ставови, вредносне основе у васпитању деце, демократска традиција и степен економског развоја друштава веома разликују. Дефанзивом су били захваћени и политичари који су могли да реагују само предлагањем рестрикција, казнама и антикампањама. Један управник данског интерната илустровао је целу проблематику у интервјуу у ком је, видно љут, описао како је његов интернат испунио све захтеве Министарства образовања и забранио пушење ученицима, али да је један од ученика забрану игнорисао и наставио да пуши. С оправданом љутњом у гласу испричао је како је отишао корак даље и позвао Министарство с молбом да му дозволе да интервенише, али није га добио!

Ова епизода одлично описује цео проблем. У Скандинавији се говори о томе да данашњој деци недостаје „социјална компетенција”. У Немачкој се говори о општој „кризи дисциплине”. Тако свака земља има своју верзију проблема. Али нешто им је заједничко. Сви траже могућност да промене понашање деце, а то је једини пут којим сасвим сигурно не треба поћи.

То не значи да нема деце чије је понашање деструктивно, самодеструктивно и друштвено неприхватљиво, или наставника и педагога који свакодневно трпе повреде какве нико не треба да трпи. Иако одрасли имају различит праг толеранције и разликују се по својој великодушности, то никако не значи да писци ове књиге нису свесни да има много односа између одраслих и деце у педагошким институцијама који су штетни за обе стране и зато је важно да се томе стане на пут. Сматрамо да рестрикције, кампање, мењање понашања, правила, забране и казне нису прави начин. Без обзира како су модне марке прикриле старе методе, њихова суштина налази се у старој изреци: „Ко не послуша, добиће по гузи!” То је вредносни став који одбацује одговорност одраслих и значај односа, али и своје децу и младе на објекте којима одрасли манипулишу и



над којима демонстрирају своју моћ. Реч је о дефанзивној стратегији – реакцији на децје понашање – која у међуљудским односима досад није дала позитиван резултат. Кад се у односима одраслих и деце одрасли нађу у дефанзиви, настану три последице: одрасли губе иницијативу, а надзор и сарадња с децом сведе се на исцрпљујућу борбу за победу; деца постају несигурна и губе поверење у вођство одраслих; обе стране губе веру у себе.

То није тек тренутна педагошка стварност. Ово у великој мери важи за многе породице и можда донекле представља слику збуњености друштва кад је реч о слободном појединцу. Сукоб је јасно видљив и за столом у породицама с малом децом, кад вртић планира излет, кад шести разред одбија рад у групама, кад гимназијалци седе леђима окренути наставнику и шаљу једном руком СМС поруке, кад студенти педагогије не долазе на наставу и консултације, а кад се појаве, траже од професора да им све понови или кад градске власти покушавају да затворе врата групици очајних досељеника друге генерације.

У свакодневном педагошком раду наставник или педагог често сами морају да се носе с том дефанзивном збуњеношћу. Тако појединац, попут, на пример, учитељице Бирте, мора да води рачуна о новим дидактичким и педагошким подстицајима док многе школе наставницима нуде нове структуре, какав је, рецимо, тимски рад, и онда од њих захтевају да сарађују.

Та индивидуализација колективне проблематике није примерена, јер појединог наставника или педагога приказује као „неспособног“, „проблематичног“, „психички лабилног“ и слично. Тако је тај појединац често присиљен да тражи помоћ изван радног места. С друге стране, не смео занемарити ни чињеницу да је управо лични професионални развој (страница 155) добио сасвим ново значење.

**Пример:**

Бирте је учитељица и предаје првом разреду. Управо је завршила са четвртацима, па дуго није предавала првацима. Она је добра данска учитељица с великим професионалним амбицијама, која је још на почетку школске године

себи поставила циљеве: неопходно је да буде стрпљива и да од првака неће очекивати темпо на какав је навикла у вишим разредима.

После зимског распуста постало јој је јасно да деца нису постигла циљ који је она зацртала. Трудила се да предавања прилагоди сваком ученику, али ни то није помогло. Своју професионалну вредност нераскидиво је везивала с тим да деца нешто науче, па је полако у њу почела и да сумња. А онда је почела да реагује онако како то сви чинимо кад приметимо да нас други не цене: или се тако фрустрирани повлачимо у себе, постајемо самокритични, депресивни и губимо вољу за животом, или се љутимо, показујемо агресивност према другима. Бирте чини и једно и друго. Помишљала је да је можда превише стара за рад с првацима или да је можда сагорела на послу, али узела је у обзир и „нов дечји карактер” и презапослене родитеље, који не брину довољно о васпитању деце, и томе слично. Све ово није довело до задовољавајућег решења.

Пошто је Бирте изгубила осећај да вреди као предавач, све више сумња и у своје личне границе и потребе, па дозвољава много више од онога за шта може да гарантује, а то се лоше одражава и на њен професионални интегритет. С друге стране, деца мисле како Бирте није сигурна у себе и оно што жели, па постају несигурна и немирна и вређају их Биртине критике, пребацивања и притужбе.

Бирте је вредна, искусна и одговорна учитељица, с начелно позитивним ставом и великом љубављу према деци с којом ради, па је зато и добар пример да неко не мора бити психички лабилна или проблематична особа да би у сусрету са савременом децом доживела пораз. Она се много година доказивала својом стручношћу и ауторитетом заснованим на њеној улози, а онда се нашла пред сасвим другачијим изазовом.

Слична „криза” могла ју је задесити у браку, односу с властитом децом, свекрвом или у другим важним односима у којима њена научена вештина више не може да помогне. У том смислу, сукоб је личне природе. На личном плану, Бирте је потребна помоћ са више страна како би по-

вратила сигурност и у исто време развила лични ауторитет који би јој помогао у сусрету с децом. Ту сигурност може наћи само у себи, а не у ставовима и мишљењима. Нису јој потребне ни критике да је лоша учитељица која не може да води први разред, ни „солидарна” подршка колега који осуђују и критикују данашњу децу и њихове родитеље.

У конкретном случају, Бирте потребну помоћ неће добити на свом радном месту и мораће да се обрати психологу. Као што то често бива, показало се да њени проблеми у односу с децом у првом разреду могу да се упореде с другим значајним односима, и приватним и професионалним, као и да је њена тренутна криза више етапа у личном развојном процесу него „педагошки проблем” или показатељ личне слабости. Брзо је осетила да је сарадња с децом боља јер је она научила како и када да себе схвати озбиљно.

Бирте се и као дете и као учитељица развијала у школској култури у којој се проблеми решавају мерама који су биле усмерене само на промену понашања деце. Родитељи се позивају на састанак на ком разредне старешине од родитеља захтевају да утичу на децу како би се пристојно понашала. Понекад се чак одабере и „наставник од поверења” кад се од деце захтева залагање или се школски психолог моли да анализира разред како би се видело шта наставници с њим могу да постигну. Она је на неки начин победила кад је схватила какав је њен квалитет у односу с децом, јер тако може да развије своје компетенције и промени радну климу у разреду заједно с децом. У култури која традиционално пребацује кривицу на другога није лако прихватити одговорност, а да то двоје не постану синоними.

**Пример:**

Карен је двадесет година васпитачица у јаслицама и још један је пример за то како професионални односи могу да изазову сличну егзистенцијалну реакцију.

Карен је у свој свакодневни посао унела низ навика – оно што с децом свакодневно ради и теме којима се бави у одређено доба године – на пример, празници, годишња доба и слично. Више није ни размишљала о оном што ради, већ је веровала свом искуству да ће то добро функцио-

нисати и осећају да је деци пријатно у њеном друштву. Пошто је с њом годинама радила иста колегиница, Карен је добила младу колегиницу која је тек завршила школовање и која је радо причала о томе шта раде с децом и зашто.

Зато је Карен почела да сумња у скоро све што ради. Није навикла да говори о својој педагошкој пракси и осећала је да нападају и критикују њен рад и искуство. Бранила се најбоље што је могла, што је њена колегиница, наравно, тумачила као недостатак воље да се дискутује о стручним темама. Њихова сарадња је ускоро постала проблематична. Карен ноћу није могла да спава, губила је вољу за рад и много је с породицом разговарала о томе како је „хемија” између ње и њене колегинице лоша. Зато су се деца у јаслицама осећала мање сигурно, а Каренино пољуљано самопоуздање претварало се у самоиспуњавајуће пророчанство.

Оба примера су занимљива, јер илуструју мноштво индивидуалних психолошких и егзистенцијалних појава. Савремено радно место педагога мора да препозна и да за њих направи довољно простора, без обзира да ли се оне манифестују на понашање и осећаје деце или одраслих. *Лично* се генерацијама тумачило као *љривашно* и/или као *узрочник болести* а са здравственог становишта можемо бити задовољни што индивидуализација и табуизирање реакција везаних за заједницу постају део прошлости.

У том смислу, ови примери из свакодневице илуструју и измењене захтеве које педагошки рад поставља пред послодавце у вези с бригом за запослене и њихов професионални развој, руководиоце институција у вези с руковођењем запосленима и сараднике у вези с квалитетом колегијалне сарадње. *Лично, стручно и друштвено* стапају се у целину с којом институције немају никакво искуство, без обзира на то да ли је у питању добробит сарадника или деце. Исто важи и за друге врсте предузећа, али највише долази до изражаја на радним местима на којима стране повезују учење, брига, лечење и нега.

[1] David Riesman, *Det ensomme masse menneske*, Gyldendal, 1969.

[2] [www.un.org](http://www.un.org)