

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.2.2020>

ПЕРИОДИКА

Серија  
Годишњаци

Департман за педагогију  
Филозофског факултета у Нишу

*Годишњак за педагогију*

Др Јелена Петровић  
главни и одговорни уредник

Секретар редакције  
Марина Ћирић

Адреса  
Филозофски факултет у Нишу  
18000 Ниш  
Ћирила и Методија 2  
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. V, број 2, 2020



Ниш 2020.

## РЕДАКЦИЈА:

**Dr Marjan Blažič**

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani,  
Slovenija

**Dr Milan Matijević**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu,  
Hrvatska

**Dr Danimir Mandić**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

**Dr Olivera Knežević Florić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu,  
Srbija

**Dr Marina Matejević**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Vera Stojanovska**

Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i  
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

**Dr Jelena Maksimović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Mariana Crașovan**

Fakultet za sociologiju i psihologiju, Univerzitet  
u Temišvaru, Rumunija

**Dr Zorica Stanisavljević Petrović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Rozalina Popova Koskarova**

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i  
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

**Dr Bisera Jevtić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Vyara Gyurova**

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kliment  
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

**Dr Snežana Marinković**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,  
Srbija

**Dr Danijela Vasilijević**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,  
Srbija

**Dr Marija Jovanović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Albena Chavdarova**

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kliment  
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

**Dr Saša Dubljanin**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

**Dr Milan Stančić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

**Dr Aneta Barakoska**

Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i  
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

**Dr Žana Bojović**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,  
Srbija

**Dr Dragana Stanojević**

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Marija Marković**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Franck Tanguy**

Univerzitet Mišel Montenj u Bordou, ESPE,  
Francuska

**Dr Jelena Jevgenjevna Ribnjikova**

Državni institut kulture Kemerovski, Ruska  
Federacija

**Dr Anita Rončević**

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Rijeci,  
Hrvatska

**Dr Mladen Vilotijević**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

**Dr Radenko Krulj**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini -  
Kosovskoj Mitrovici, Srbija

**Dr Dragana Jovanović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

## САДРЖАЈ

<i>Бисера С. Јевтић, Александра С. Јовановић</i> ДОМИНАНТНЕ ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ФАКТОРИ ВРЕДНОСНОГ УСМЕРАВАЊА МЛАДИХ .....	7
<i>Ивица Живковић</i> ХРИШЋАНСКО ВАСПИТАЊЕ И МОДЕРНА ПЕДАГОШКА МИСАО .....	21
<i>Јелена Петровић, Марија Ђорђевић</i> ПОСТПЕДАГОГИЈА: РАЗВОЈ КОНЦЕПТА И НАЈЗНАЧАЈНИЈЕ ПОСТАВКЕ .....	35
<i>Тамара Вукић, Марија Јовановић</i> ОЦЕЊИВАЊЕ УЧЕНИКА У АЛТЕРНАТИВНИМ ШКОЛАМА ...	51
<i>Ivan Anđelković, Bojana Pucarević</i> TRANZICIJA IZ HRANITELJSTVA U SAMOSTALNOST – PRIKAZ ISTRAŽIVANJA .....	61
Војан Благојевић „MI NEMAMO BUDUĆNOST“: DRŽANJE NASTAVE FILOZOFIJE NARATOSKERTIČKIM UČENICIMA .....	73

## CONTENTS

<i>Bisera S. Jevtić, Aleksandra S. Jovanović</i> DOMINANT VALUE ORIENTATIONS AND FACTORS OF VALUE ORIENTATION OF YOUTH .....	7
<i>Ivica Živković</i> CHRISTIAN EDUCATION AND THE MODERN PEDAGOGICAL THOUGHT .....	21
<i>Јелена Петровић, Марија Ђорђевић</i> POSTPEDAGOGY: CONCEPT DEVELOPMENT AND MOST SIGNIFICANT SETTINGS .....	35
Tamara Vukić, Marija Jovanović STUDENT ASSESSMENT IN ALTERNATIVE SCHOOLS .....	51
<i>Ivan Anđelković, Bojana Pucarević</i> TRANSITION FROM FOSTER CARE TO INDEPENDENCE: A REVIEW OF CURRENT RESEARCH .....	61
<i>Bojan Blagojević</i> „WE HAVE NO FUTURE“: TEACHING PHILOSOPHY TO NARRATOSCEPTIC STUDENTS .....	73

## ДОМИНАНТНЕ ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И ФАКТОРИ ВРЕДНОСНОГ УСМЕРАВАЊА МЛАДИХ

Бисера С. Јевтић<sup>1</sup>

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Александра С. Јовановић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију  
(студент ДАС)

**Апстракт:** Циљ рада је да укаже на дескрипторе вредносних система који постоје у друштву, како у Србији тако и у другим земљама. Анализом резултата истраживања и педагошких импликација аутора широм света, желе се приближити погледи на морал и вредности, првенствено код ученика. Жели се испитати које вредности доминирају, односно какви су животни стилови савременог друштва. Дискусијом о моралу, вредностима, даје се сажет приказ вредносних преференција. Закључује се да преовладавају исте универзалне вредности. Заступљен је вредносни плурализам. Породица је најважнија вредност у животима људи. Школа је институција моралног и вредносног усмеравања у којој треба потенцирати однос међусобног поштовања. Тежња ка алтруизму и волонтеризму одраз је позитивних ставова и жеље да се другима помогне. Медији имају значајну улогу у формирању вредности и потребно је користити њихову образовну функцију. Слободно време је значајан сегмент у коме се може деловати на формирање вредности и потребно је организовати га с циљем сопственог развоја.

**Кључне речи:** вредности, вредносне оријентације, морално васпитање, фактори вредносног усмеравања

### Увод

Вредности су саставни део човековог живота. Скуп вредности чини вредносни систем индивидуе, а самим тим и његов морал, односно поглед на свет. Морал, односно морално исправно мишљење се учи, па самим тим зависи и разликује се од културе. Морал у себи обухвата одређене вредности које га обликују. Васпитни поступци доводе до пожељног моралног понашања, али неретко од саме индивидуе зависи шта ће перципирати као морално добро, као

<sup>1</sup> bisera.jevtic@filfak.ni.ac.rs

и каквим ће вредностима тежити у животу. Много фактора доводи до перципирања одређених вредности као изузетно важне и најмање важне, као и живот у складу са њима. Саме вредносне преференције могу утицати на све сфере друштвеног живота појединца. Школа, породица, слободно време, медији утичу на морално и вредносно усмеравање али су и одраз вредности друштва.

Морално понашање зависи од стадијума моралног развоја на коме се појединац налази, а стадијуми развоја прелазе се постепено кроз сазревање. У складу са моралним резоновањем, особа се понаша на друштвено прихватљив или неприхватљив начин. Међутим, само морално резоновање да је нешто добро или лоше не подразумева одређене вредности којима се окрећемо и које преферирамо као животни стил. Такође, одређене вредности не значе ни одређено понашање уколико се понашамо само онако како то други од нас очекују, односно нисмо достигли неке више стадијуме моралног развоја, када имамо своје вредносне принципе а истовремено разумемо и поштујемо туђе. Когнитивно, афективно и психомоторно подручје развоја, породица, школа и окружење, утичу на наше морално понашање (Јевтић, 2012).

Често се не прави дистинкција између дефинисања појмова вредности и вредносне оријентације, тако их Хавелка (1998) сврстава у индивидуалне и социјалне циљеве којима појединац тежи. Људи у животу не теже само једној вредности, али могу се оријентисати око одређених вредности које су у садејству. Често коришћена типологија вредности јесте Шварцова (Schwartz) подела на: управљање собом, стимулација/покретачи, хедонизам, постигнуће, моћ, сигурност, конформизам, традиција, добробит, универзализам/разумевање (Schwartz, 2012: 5–7). Према Шварцу вредности можемо посматрати у њиховој повезаности, односно искључивању. Тако неке вредности посматрамо у садејству: моћ и постигнуће; постигнуће и хедонизам; хедонизам и стимулација; стимулација и самоусмеравање; самоусмеравање и универзализам; универзализам и добронамерност; добронамерност и традиција; добронамерност и конформизам; конформизам и традиција; традиција и сигурност; конформизам и сигурност; сигурност и моћ (Schwartz, 2012: 9–10). Шварц наводи да постоји тенденција истог сукоба и подударања вредности у друштвима, па тако моћ, постигнуће, хедонизам, стимулација, самоусмеравање регулишу наше персоналне карактеристике, док добронамерност, универзализам, традиција, конформизам, сигурност регулишу како се односимо према другима. Моћ и постигнуће део су самопобољшања, хедонизам, стимулација и самоусмеравање део су отворености за промене, очување осликава сигурност, конформизам и традиција, док универзализам и добронамерност осликавају самотрансценденцију (Schwartz, 2012: 13).

У раду износимо налазе истраживања и погледе на доминантне вредности, односно највише и најмање цењене вредности у друштву. Имплицирамо да школа, односно морално образовање, квалитетно организовање слободног времена у коме је потребно бавити се волонтеризмом и бити физички активан, коришћење образовне функције медија позитивно вредносно усмеравају сваког појединца.



## 1. Налази истраживања о преферираним вредностима ученика и одраслих

Вредносне оријентације као и њихов утицај на одређене сфере живота и личност појединца заокупљују пажњу многих аутора. Реализована су многа истраживања која су вредносне преференције, али и утицаје на формирање вредности, мерила укрштањем различитих варијабли и употребом различитих мерних инструмената. Скуп свих резултата може указати на постојање, односно доминацију одређених моралних вредности у одређеном друштву, односно култури. „Социјална карактеристика личности зависи управо од вредносних оријентација“ (Ђорђевић, 2002: 42). Друштво обликује појединца, али уколико полазимо од сентенце да вредности једног човека могу обликовати вредности групе, а самим тим и друштва, несумњиво је важно каквим вредностима људи данас теже. Анализа вредносног система широм света даје слику општеприхваћених вредности данас, као и њихов утицај на активности појединца.

Основношколски узраст је специфичан када су у питању вредности, што се може објаснити недовољном зрелошћу испитаника да дају адекватне одговоре, који се неће променити за неколико година (Budimir-Ninković, 2008). Истичући адолесцентни период као транзиторни, тежи се открити које то вредности преферирају млади. Истраживање спроведено над хиљаду адолесцената, на узрасту од шеснаест година, показало је да су самоактуализација, хедонизам, успостављање социјалних контаката најважније вредности. Испитанице више теже самоактуелизацији и алтруизму, а припадници мушког пола више цене популарност, традицију, престиж (Petrović i Zotović, 2012). Јоксимовић и Максић (2006) у свом истраживању спроведеном 2003. године над 628 ученика првог разреда средње школе су закључиле да је утилитаризам, односно бављење послом који је добро плаћен највише вреднован, као и да су алтруистичнија деца родитеља са основношколским образовањем. Мерење алтруизма и моралности на узорку око 1.200 адолесцената у Републици Српској показало је да је мушки пол алтруистичнији и да је на вишем ступњу моралности од женског пола. Показало се да испитаници који имају пријатеље друге нације испољавају виши степен алтруизма (Љекрија и сар., 2004).

Међу 2.426 анкетираних средњошколаца Србије, 2007. године, показало се да се највише цени пријатељство, партнерска љубав, материјални стандард и самосталност. Најмање се цени моћ, ауторитет, популарност, друштвено ангажовање, постигнуће (Kuzmanović i Petrović, 2009). Истраживање спроведено 1998. године у Хрватској међу средњошколцима показало је да се највише вреднује здравље, а затим пријатељство. Испитаницима је било најважније да воле и буду вољени, а најмању важност придавали су моћи и утицају на друге људе. Оријентисали су се ка самоостварењу, а најмање ка хедонизму (Franc i sar., 2002). Испитаници узраста од 18 година највећу вредност придају традицији а најмање моћи (Dević i sar., 2015). Компарцијом истраживачких налаза од 1986. до 2013. године о вредностима у Хрватској над испитаницима од

15 до 30 година живота показало се да је данашња генерација младих више окренута свету око себе, пријатељствима, социјалним односима, образовању, усавршавању, вери, послу, а смањен је интерес за политику и забаву (Ilišin i Gvozdanović, 2016: 182). С обзиром да вредности којима тежимо обликују наш живот и утичу на наше активности, може се очекивати да ће особе одређених стилова живота тежити одређеним вредностима и обрнуто.

Истраживање вредносних оријентација и преференција животних стилова на узорку од 463 адолесцента старости 17 и 18 година, из Новог Сада, спроведено 1998. године показало је да се највише вредновала приватна својина, неегалитаризам, отвореност према свету, равноправност полова, општи активизам, неконформизам, неауторитарност и друштвени пасивизам, те да се резултати овог истраживања поклапају са резултатима истраживања спроведених 1994. године, што је показало да су вредности стабилне. Највише преферирани животни стилови адолесцената били су утилитарни, породично-сентиментални, хедонистички, односно адолесценти су високо ценили проналазак посла који ће им обезбедити живот, формирање породице са драгом особом, уживање, и у односу на раније истраживање хедонизам је више цењен него знање. Најмање популарни стилови живота су прометејски активизам/борба за правду, оријентација на моћ и оријентација на популарност (Mladenović i Knebl, 2000).

На узорку од 509 адолесцента испитивале су се вредносне оријентације у контексту опредељености за будуће занимање, особина личности и породичног живота. У контексту будућег занимања испитаницима су најзначајније вредности сигурност, сарадња, пријатност, усавршавање и самосталност, док су утицајност и популарност најмање важне. У контексту личних особина доминирају пријатност, усавршавање, сарадња, сигурност и самосталност. Религиозност и популарност су најмање важне као личне особине. У контексту породичног живота најпожељније су сарадња, сигурност, усавршавање, пријатност, док популарност и религиозност имају најниже процене. Када су у питању сва три контекста посматрана заједно, на средњем нивоу значајности налазе се помагање, праведност, зарада, сазнање и утицајност (Havelka, 1998). Потребно је поново испитати да ли су ове вредности заступљене и данас.

Истраживање спроведено 2004. године над 3.639 испитаника имало је за циљ да утврди да ли су још увек заступљене традиционалне вредности. Традиционализам је сагледаван кроз колективизам, ауторитаризам и патријархалну оријентацију. Испитаници су били узраста од 18 до преко 60 година старости, а резултати су упоређени са истраживањем спроведеним 1989. године над 4.352 испитаника. Резултати су показали да не постоје значајне разлике у односу на 1989. годину. Код испитаника доминира колективизам, насупрот индивидуализму, односно испитанци се окрећу заједништву „чак и када то систем и институције више не подржавају“ (Pešić, 2006: 298). Показало се да је изразита ауторитарност више била заступљена раније него данас, али такође да је дошло и до пада вредности као што је изразита неауторитарност. Када је у питању патријархална оријентација, изразита патријархалност се смањила и повећала се непатријархална оријентација (Pešić, 2006).

У истраживању ауторке Радоман (2011) показало се да око 30% средњошколаца у Србији (N=630) има традиционалне ставове, али преко 20% испитаника има нетрадиционалне ставове и умерене ставове. Истраживње ЦеСИД-а (Јавно мнјенје Србије – политички активизам грађана Србије, 2017) показало је да се млади више окрећу породичним вредностима него друштвеним вредностима. Преко 60% од 1.000 анкетираних грађана, старијих од 18 година, не прати политичка дешавања. Важнији су им проблеми који настају у породици него друштвени активизам.

Истраживање аутора Дуњић-Мандић и Каранац (2017) показало је да су код ученика гимназије десет највише цењених вредности, односно друштвених циљева: запосленост, материјални стандард, наука и култура, стабилна држава, сигурност и безбедност, хумани односи, социјална једнакост, еколошки циљеви, демократија, одбрана земље (Dunjić-Mandić i Karanaц, 2017: 471).

Вредновање здравог живота, вођење здравог и умереног живота, бављење спортом, неки истраживачи довели су у везу са вредносним преференцијама. Истраживање на узорку од 8.000 младих, узраста од 15 до 29 година у Мађарској, показало је да физички активни и неактивни млади имају исте вредносне преференције, али им нису подједнако важне исте вредности. Вредности према којима показују исте преференције јесу: породична сигурност, мир, традиција, љубав, лепота, религија, унутрашњи мир, друштвено уређење. Млади који се баве активно спортом више вреднују искрено пријатељство, креативност, интересантан и разнолик живот, слободу, док физички неактивни млади више вреднују новац, односно богатство (Perenyi, 2010).

Вредности се могу мењати током живота, а могу зависити и од животне доби испитаника. Тако је опредељеност за универзалне вредности истраживана 2002. године над око 1.300 пунолетних испитаника у Војводини. Показало се да је здравље издвојено као највећа вредност, затим љубав и мир, а значајан број испитаника изабрао је вредности као што су слобода, бог и правда. Одређене варијабле као што су пол и године живота утицале су на избор, па се за здравље највише опредељује популација од 35 до 50 година живота, док су правда и мир најважнији испитаницима изнад 60 година. Женски пол се опредељује за здравље и бога, а мушки пол за правду и слободу. За љубав и мир се подједнако опредељује и мушки и женски пол. Породица као колективна вредност је најважније процењена. Породица је незнатно важнија женском полу, а домовина мушком полу. Породица је важнија испитаницима од 18 до 55 година старости, а домовина испитаницима преко 55 година живота. Када су у питању карактерне особине, највише се цени поштење, искреност, толерантност, одговорност, а најмање патриотизам, верност, марљивост (Koković i Lazar, 2004).

## 2. Неки фактори моралног и вредносног усмеравања

Важни фактори социјализације и креирања погледа на морал јесу школа и породица. Породица као несумњиво важан и примарни агенс социјализације

утиче на развој моралних вредности, али је њена улога само примарна јер је личност под утицајем много фактора који обликују њен живот и стварају животни стил (Ђорђевић, 2002; Ђорђевић и Ђорђевић, 2007; Јевтић, 2012). Међутим, слободно време које млади све више упражњавају уз медије утиче на формирање вредности које могу јаче деловати на формирање ставова од школе и породице, што зависи од индивидуе и њеног васпитања. Волонтеризам као појава у друштву одраз је позитивних вредности и усмерења ка добробити других. У даљем тексту истичемо школу, слободно време, медије и волонтеризам као неке од фактора моралног и вредносног усмеравања.

### *2.1. Морално васпитање у школи*

Када је школа као институција моралног и вредносног усмеравања у питању, акценат се ставља на међусобни однос њених актера, садржајима који се реализују и начинима њихове реализације. Од наставника се очекује да има изграђен систем вредности који је морално пожељан, јер је он модел ученицима.

Учење моралним вредностима поред садржаја подразумева и начине на који се наставници опходе према деци, као и стратегије које користе како би решили проблеме. У Финским школама постоји пракса решавања моралних дилема која води до изградње правих вредности, што је показала студија случаја. О моралним дилемама и њиховом решавању треба дискутовати на нивоу целе школе (Tirri, 1997). Истраживање ауторке Матејевић (2008) показало је да наставници основних школа у односима с ученицима преферирају аутономне вредности: одговорност, самосталност, радозналност, али је један део наставника показао и тенденцију ка конформизму. Аутономност не значи непостојање вредности. Од наставника се очекује да пропагира пожељне вредности, али не и да њима манипулише. Истраживање Јевтић (2011) показује да у школском систему Србије постоји тежња ка моралном усмеравању ученика кроз дискусију, развој аутономије и одсуство стереотипа. Наставници су свесни важности своје улоге у моралном васпитању, и истичу методу подстицања као значајну за развој пожељног понашања. Наставници се слажу да је неопходно развити адекватан програм моралног образовања, јер у Србији не постоји морално образовање као предмет, већ је на креативности наставника да кроз своје предмете пренесу ученицима моралне поуке и поруке, односно морално их васпитавају (Јевтић, 2014).

Јевтић и Јовановић (2018) истичу значај наставних садржаја за развој моралних вредности, односно усмереност ка просоцијалности, алтруизам и емпатичност. Показало се да ученици који похађају верску наставу показују алтруистичније понашање од ученика који похађају грађанско васпитање. Ученици су показали задовољавајући степен просоцијалног понашања, с импликацијама да је потребно да просоцијалност буде израженија.

Аутор Глтер (Glatter, 2017) осврће се на стање у образовању у Енглеској истичући да је школи потребна реформа. Школа треба да има своју моралну и социјалну сврху и управо моралне, социјалне и културне теме треба да пред-

стављају „срце школе“. У школама треба више да буде заступљен плурализам и инклузивност, а мање наредба и конфронтација (Glatter, 2017: 118; 120; 122).

Наставник као модел понашања који делује на ученика чак и несвесно, мора свој посао обављати у складу са одређеним професионалним вредностима. Истраживање вредносних оријентација будућих учитеља и васпитача показало је да се високо вреднују породична сигурност, срећа и слобода, искрено пријатељство, унутрашња хармонија, самопоштовање (Војовић, 2017: 44). Етика у обављању посла наставника мора да постоји и да се поштује. У Јапану, морално образовање је саставни део курикулума. Породица је схваћена као продужена рука школе и самим тим се утицај моралних инструкција, односно морално вођење у школи повећава (Whitman, 1999). Наставник у свом иницијалном образовању мора да похађа неки вид програма о етици. У истраживању над 217 испитаника из Америке, Холандије, Енглеске, Канаде и Аустралије, који предају етику, и испитаника који нуде неки програм или курс о етици, показало се да је етика у иницијалном образовању наставника највише заступљена тема у Аустралији, а најмање у Енглеској (Maxwell, 2017).

Тенденција у свету је да друштво треба да буде демократско, а самим тим и његове институције. Уколико образовање и васпитање нису засновани на демократским вредностима, неће доприносити развоју демократије, већ могу довести и до краја таквих друштава. Фински аутор Полиматка (Puolimatka, 1990) истиче да је у школама потребно створити атмосферу где се цене вредности и особа поштује, како би се омогућило развијање правих вредности. Наставник не треба манипулисати вредностима, већ својом компетентношћу ученике водити кроз усвајање оних вредности које карактеришу демократско друштво.

## *2.2. Слободно време и медији као креатори и катализатори вредности*

Један од адекватних начина сагледавања вредносних оријентација којима теже млади и одрасли јесте истраживање начина и квалитета провођења слободног времена. У савременом дигиталном друштву, највећи део свог времена проводимо уз медије. Утицај медија на децу, а поготову на децу раног узраста показало је и истраживање у Турској спроведено 2016. године, на узорку од 57 ученика трећег и четвртог разреда. Ученици телевизију сагледавају као забаву, као пријатеља. Мањи број ученика изнео је негативне ставове о утицају телевизије (Güven, 2017). Масовни медији имају своје позитивне и негативне утицаје. Задатак је породице и школе да усмерава и прати на који начин деца схватају оно што телевизија пласира. С друге стране, истраживање у Малезији скренуло је пажњу да се дигитална технологија може ставити у функцију развоја моралности. Приче које су намењене деци у себи носе одређену моралну поуку. Стављене у дигиталну функцију кроз игре, тестове, разне врсте софтвера, где постоји комбинација текста, слике, анимације, звука, брже и лакше се деца могу усмерити ка одређеним вредностима (Norhayati & Siew, 2004). Истраживање спроведено над 212 ученика четвртог разреда основне школе је показало да се употреба образовних софтвера у настави допада ученицима и да би волели да у будућности имају

више прилика да уче уз помоћ компјутера (Stanisavljević-Petrović i sar., 2015). На овај начин се могу ученицима презентовати разне теме, а комбинација аудио-визуелних садржаја доводи до бољег резновања.

За основношколски узраст је карактеристична окренутост вршњацима, што је показало и истраживање аутора Микановић (2013), где се показало да код ученика основне школе преовладавају социјалне вредности. Истраживање о положају и потребама младих у Србији (2013; 2016) показало је да млади старији од 30 година волонтерске активности наводе као корисне активности, да се подстичу у породици и да су корисне за добијање посла. Слободно време испитаници од 15 до 30 година најчешће проводе са пријатељима, уз рачунар, а најмање са породицом.

Истраживање спроведено у Црној Гори над преко 500 испитаника узраста од 16 до 27 година, показало је да млади највећи део слободног времена проведу слушајући музику и гледајући телевизију, док на интернету проведу и до 4 сата. Највише се користи за забаву, али се такође учестало користи и за информисање и учење. Пријатељство, образовање, верност, одговорност, породица, каријера, спорт, независност, здравље, изглед, неке су од вредности које су доминантне у овој популацији. Код других људи највише се цени исправност, толеранција, достојанство, алтруизам, иновативност, борбеност, предузимљивост, друштвени углед, а најмање се цени материјално богатство. Највише се цени породица (Кнежевић и Ђукановић, 2016).

Истраживање спроведено на популацији средњошколаца показало је да интернет њихов живот чини квалитетнијим, као и „да не чине насиље на интернету, да су опрезни на интернету, обазриви, не угрожавају сопствену и туђу безбедност, сматрају да на мрежи има и лажи и искрености“ (Јовановић и Kostadinović, 2019: 96). Путем мреже се пласирају одређене вредности и креирају вредносне оријентације. Нове генерације свој живот све више премештају у виртуелни простор зато је неопходно да се морално понашају и када комуницирају на мрежи.

### *2.3. Волонтеризам као израз позитивних вредности*

Волонтерске активности као преференција чији је циљ да се другима несебично помогне, да се чини добро дело, а да циљ није новац сам по себи, истраживане су у периоду од 2003. до 2010. године у Мађарској, Румунији и Украјини на узорку преко 8.000 студената. Показало се да се тежња ка волонтеризму удвостручила у периоду од 2005. до 2010. године и код мушког и код женског пола. Од 2.384 студената, 26.10% се бави волонтерским активностима. Исти узорак је показао да се више волонтеризмом баве религиозни студенти. Неке вредности су изразито повезане са волонтеризмом: право пријатељство, пружање помоћи другима, чињење других срећнима. С друге стране, особе које уживају у животу и воле материјалну сигурност мање теже волонтеризму. Традиционални типови волонтерства као што су чланство у волонтерским организацијама и сакупљање добровољних прилога, популарнији су код студената женског пола, док су спортске, културне и политичке волонтерске активности популарније код студената мушког пола (Fényes & Pusztai, 2012).

Кроскултурна истраживања спроведена над 4.081 испитаником у Аустралији (N=609), Канади (N=974), Новом Зеланду (N=605), Енглеској (N=600) и Америци (N=1294) показују да су млади укључени у волонтерске активности, чак више од 70% испитаника. Волонтеризам је највише заступљен у Канади, затим у Америци, Новом Зеланду, Енглеској и најмање у Аустралији. На целокупном узорку највећи број испитаника волонтира у активностима које се реализују са њиховим вршњацима, као ментори, саветници, тренери. Највише оваквих волонтера је у Канади, а најмање у Енглеској. Потом се истиче волонтеризам у спортским и културним активностима, који је најзаступљенији у Аустралији, а најмање заступљен на Новом Зеланду. Затим следе организације и универзитетски клубови, где се истиче Америка, а најмање је присутно на Новом Зеланду. У здравственим и хитним службама највише волонтирају испитаници из Америке, а најмање са Новог Зеланда. Волонтеризам у религиозним организацијама најзаступљенији је у Америци и Аустралији, а најмање заступљен у Енглеској. Волонтеризам у комшилуку или активистичким групама најзаступљенији је у Америци, а најмање заступљен у Енглеској. Питање које су истраживачи поставили је шта ученике и студенте мотивише на волонтеризам и у чему виде корист од ове врсте активности. Мотиви који покрећу појединце који волонтирају недељно, или неколико пута месечно јесу каријерни, односно како би ту активност укључили у своју биографију и тиме можда обезбедили запослење. Највећи број испитаника има алтруистичке преференције, односно волонтира како би се помогло другима. Велики број испитаника волонтира како би стекао нове пријатеље. Као корист од волонтеризма испитаници су највише наводили развијање лидерских вештина, али и каријеру и запослење, односно стицање искуства у послу, затим могућност да науче нове ствари, као и стварање социјалних контаката (Snaap et al., 2010).

Како је корист од волонтеризма многострука, потребно је заговарати је у школи, породици и медијима. Бавећи се волонтерским радом појединац развија себе, помаже другима, квалитетно проводи своје слободно време.

### **3. Доминантне вредности према налазима Светске студије вредности**

Пројекат Светска студија вредности (World Values Survey) покренут је како би се сагледале вредности које доминирају у свету. Ова студија започела је 1981. године и у њој учествује преко 100 земаља попуњавајући истоветни упитник. Омогућила је формирање веома корисне базе података о вредностима и вредносним оријентацијама људи широм света. Користећи ову базу података, где је упитнике попуњавало преко 1.000 испитаника из сваке земље појединачно, у периоду од 2010. до 2014. године, компаративном анализом могу се изнети следећи закључци о томе које вредности доминирају у одређеним државама, односно колико су важне у животима људи. Категорија за коју су сагледавани одговори је – веома важно (Inglehart et al., 2014a).

*Породица:* државе у којима су се испитаници са преко 95% изјаснили да им је породица веома важна јесу: Јерменија, Еквадор, Грузија, Гана, Јордан, Киргистан, Либија, Малезија, Мексико, Нигерија, Филипини, Катар, Зимбабве, Тунис, Турска, Египат, Узбекистан, Јемен, а најмање су ову категорију изабрали у Бахреину.

*Пријатељство:* Катар и Руанда су државе где се највише цени пријатељство, а државе у којима су се испитаници са преко 50% изјашњавали да им је веома важно пријатељство као вредност су: Аргентина, Аустралија, Кипар, Естонија, Грузија, Немачка, Јордан, Кувајт, Либан, Либија, Нови Зеланд, Нигерија, Сингапур, Шведска, Турска, Египат, Америка, Уругвај, Узбекистан. Испитаници из Румуније су се најмање опредељивали за категорију *веома важно*.

*Слободно време:* са преко 50%, ову вредност у категорији веома важно процениле су: Чиле, Кипар, Еквадор, Гана, Нигерија, Шведска, Тринидад и Тобаго, а најмање вредности овој категорији придали су Филипини.

*Политика:* као веома важна ова вредност се показала за Тајланд са 32%, а најмање се испитаника определило за ову категорију у Словенији, са 2%.

*Посао:* најзначајнији је људима у Гани, а најмање се за категорију *веома важно* определила Холандија. Са мање од 50% изјаснило се 14 од 60 земаља.

*Религија:* најважнија је у животима људи из Катра, Јемена, Туниса, Либије, Египта, Јордана, Гане, Алжира са преко 90%, а најмање су се за ову категорију определили људи из Кине.

*Демократска држава:* Шведска са 73.5% је држава у којој је људима најважније да живе у демократији, док је у Бахреину то најмање важно. Земље које су се са преко 50% изјасниле да им је демократска држава веома важна су: Аустралија, Јерменија, Тајван, Кипар, Грузија, Немачка, Либија, Мексико, Нови Зеланд, Пољска, Катар, Румунија, Зимбабве, Тринидад и Тобаго, Тунис, Уругвај, Узбекистан. Најмање је важна Индији (Inglehart et al., 2014a).

На основу изнетих резултата може се закључити да је породица као универзална вредност најважнија у животима људи, док се политици као вредности не приписује веома велика важност. У односу на период од 2005. до 2009. године не постоје нека значајнија одступања у поимању ових универзалних вредности. Показало се да је значајност демократије опала (Inglehart et al., 2014b).

Резултати испитивања осталих вредности су показали следећу опредељеност: *Креативност:* најважнија је људима у Нигерији, 52.8%, а најмање важна у Индији, са 13.1%; *Богатство:* најважније је људима у Нигерији са 29.8%, а 46.8% људи у Мексику се изјаснило да им је најмање важно; *Сигурност:* најважнија је људима са Катра, са 66.9%, а најмање важном проценило је 12.3% људи из Аргентине; *Забава:* најзначајнија је у Катру са 43.7%, а најмање значајна у Руанди 39.7%; *Чинити добро дело за друштво:* најважније је у Катру и Либији са преко 50%, а најмање важно у Азербејџану са 6.2%; *Помагати ближњима:* са преко 50% је значајно у Либији, а најмање је значајно у Индији, са 7.9%; *Бити успешан/постигнуће:* најзначајније је у Катру са 60.8%, а најмање значајно у Уругвају са 22.5%; *Авантуристички, узбудљив живот:* најзначајнији је у Нигерији са 27.7%, а најмање значајан на Тајвану са 46.2%; *Учтиво понашање:* најзначајније је у Либији са 54.7%, а најмање значајно у Ја-



пану са 22.5%; *Брига за природу и окружење*: најзначајније је у Катру са 61.2%, а најмање значајно у Руанди са 14.4%; *Традиција*: најзначајнија је у Катру са 78.2% а најмање значајна у Холандији са 25.1%; Оно што се примећује је да се у Катру, земљи Блиског истока, испитаници изразито опредељују, односно са највећом важношћу процењују животне вредности (Inglehart et al., 2014a).

## Закључак

На један широк и комплексан начин сагледали смо вредносна усмерења која су заступљена у свету који нас окружује. С обзиром да је немогуће мапирати један јединствен систем вредности, морално пожељног понашања јер се он разликује од друштва и културе, нећемо доносити закључке шта би било морално добро, шта оно јесте данас и којим вредностима треба тежити. Вредности су широка категорија, а варијабли са којима се могу укрстити је такође много. Може се констатовати шта је највише заступљено у теоријским и истраживачким студијама широм света, односно које су тенденције у мерењу вредносних преференција.

Породица, пријатељство, алтруизам, успостављање социјалних контаката, сигуран посао, самоактуелизација, здравље, љубав, вера, сигурност, самосталност, колективизам, слобода, мир, поштење, искреност, толерантност, верност, одговорност, сарадња су неке од вредности које су важне. Окренутост ка волонтеризму у свету расте, што због тежње да се чини добро дело, што због социјалних контаката који се на тај начин остварују, као и квалитетнијег провођења слободног времена.

Млади људи виде значај у волонтеризму и алтруизму, цене пријатељство, породицу, вреднују здравље. Потребно је искористити образовну функцију медија, и радити на формалном моралном образовању. На основу изнетих резултата истраживања произилазе многа проблемска питања која треба истраживати на репрезентативном узорку, с циљем сазнања да ли се вредности мењају током живота, да ли се разликују у односу на узраст или смену генерација, социоекономски статус и друге факторе.

## Литература

- Bojović, Ž. (2017). Terminalne vrednosti-životni ciljevi-perspektiva studenata budućih učitelja i vaspitača. *Inovacije u nastavi*, 30(4), 35–48.
- Budimir-Ninković, G. (2008) Potrebe i mogućnosti istraživanja vrednosnih orijentacija učenika osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 21(2), 21–28.
- Snaan, A. R., Smith, A. K., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Handy, F. & Brudney, L. J. (2010). *Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and Non-Volunteers in Five Countries*. Retrieved (17.07.2018) from: [http://repository.upenn.edu/spp\\_papers/153](http://repository.upenn.edu/spp_papers/153)

- Collinson, V., Killeavy, M. & Stephenson, H. J. (2008). Exemplary Teachers: Practicing an Ethic of Care in England, Ireland, and the United States. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Retrived (16.07.2018) from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423217.pdf>
- Čekrljija, Đ., Turjačanin, V. i Puhalo, S. (2004). *Društvene orijentacije mladih*. Banja Luka: Nacionalni institut za borbu protiv narkomanije.
- Dević, I., Majetić, F. i Krnić, R. (2015). Vrijednosne preferencije hrvatskih građana kao odrednice materijalizma. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(4), 555–576. doi: 10.5559/di.24.4.05
- Dunjić-Mandić, K. i Karanac, R. (2017). Preferencije društvenih ciljeva učenika gimnazije. U: Veljović, A. (ur.) *Zbornik radova – Informacione tehnologije, obrazovanje i preduzetništvo ITOPI7* (467–474). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Dorđević, J. (2002). *Moralno vaspitanje – teorija i praksa, 2. izdanje*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Dorđević, B. i Dorđević, J. (2007). *Savremeni problemi društveno-moralnog vaspitanja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Fényes, H. & Pusztai, G. (2012). Volunteering Among Higher Education Students. Focusing on the Micro-level Factors. *Journal of Social Research & Policy*, 3(1), 73–95.
- Franc, R., Šakić, V. i Ivičić, I. (2002). Vrednote i vrijednosne orijentacije adolescenata: hijerarhija i povezanost sa stavovima i ponašanjima. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 11(2-3), 215–238.
- Glatter, R. (2017). ‘Because we can’: Pluralism and Structural Reform in Education. *London Review of Education*, 15(1), 115–126. doi: 10.18546/LRE.15.1.10
- Güven, S. (2017). Determination of the Perceptions of Primary School Students Regarding the Concept of Television. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 151–166. doi:10.11114/jets.v5i8.2554
- Havelka, N. (1998). Vrednosne orijentacije adolescenata: vrednosti i kontekst. *Psihologija*, 4, 343–364.
- Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin & B. Puranen et al. (eds.) (2014a). *World Values Survey: Round Six - Country-Pooled Datafile* Version: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp> Madrid: JD Systems Institute.
- Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin & B. Puranen et al. (eds.) (2014b). *World Values Survey: Round Five - Country-Pooled Datafile* Version: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV5.jsp> Madrid: JD Systems Institute.
- Ilišin, V. i Gvozdanović, A. (2016). Struktura i dinamika vrijednosti mladih u Hrvatskoj. U: Sekulić, D. (ur.) *Vrijednosti u Hrvatskom društvu* (169–197). Zagreb: Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo.
- Istraživanje o položaju i potrebama mladih*. (2013). Ministarstvo omladine i sporta Republike Srbije. Retrived (19.07.2018.) from: <http://www.mos.gov.rs/mladisuzakon/attachments/article/387/Istrazivanje%20polozaj%20i%20potrebe%20mladih%20-%202013.pdf>
- Istraživanje položaja i potreba mladih u Republici Srbiji*. (2016). Ministarstvo omladine i sporta Republike Srbije. Retrived (19.07.2018) from: <http://www.mos.gov.rs/>

- public/ck/uploads/files/Dokumenta/Omladina/istrazivanja/istrazivanje%202016/Istrazivanje%20polozaja%20i%20potreba%20mladih%20teren%20decembar%202016.pdf
- Javno mnjenje Srbije – politički aktivizam građana Srbije. (2017). CeSID. Retrived (17.07.2018) <http://www.cesid.rs/wp-content/uploads/2017/06/POLITI%C4%8CKI-AKTIVIZAM-GRA%C4%90ANA-SRBIJE-2017.pdf>
- Jevtić, B. (2011). Pedagogical Function of Teachers in Developing Moral Values of Children and Adolescents. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6(2), 167–176.
- Jevtić, B. (2012). *Pedagogija moralnosti*. Niš: Filozofski fakultet.
- Jevtić, B. (2014). Teachers' Pedagogical Actions Affecting the Moral Development of Personality. *Problems of Education in the 21st Century*, 58, 67–81.
- Jevtić, B. i Jovanović, A. (2018). Razvijanje prosocijalnosti u nastavi veronauke i građanskog vaspitanja. *Naša škola*, 24(2), 29–49. doi: 10.7251/NSK1802029J
- Joksimović, S. i Maksić, S. (2006). Vrednosne orijentacije adolescenata: usmerenost prema sopstvenoj dobrobiti i dobrobiti drugih. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(2), 415-429. doi: 10.2298/ZIPI0602415J
- Jovanović, A. i Kostadinović, M. (2019). Digitalna kompetentnost adolsecenata. *Godišnjak za pedagogiju*, 4(1), 85-100. doi: 10.46630/gped.1.2019.06
- Knežević, M. i Đukanović, P. (2016). *Mladi – društveni dekor ili društveni kapital?* Podgorica: Centar za građansko obrazovanje CGO.
- Koković, D. i Lazar, Ž.(2004). Društvena tranzicija i promene u sistemu vrednosti: primer Vojvodine. *Sociološki preged*, 38(1–2), 249–265.
- Kuzmanović, B. i Petrović, N. (2009). Preferencije ličnih i društvenih ciljeva srednjoškolaca Srbije. *Sociološki preged*, 43(4), 503–523.
- Matejević, M. (2008). Vrednosne orijentacije nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 21(2), 29–38.
- Maxwell, B. (2017). Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4), 323–347.
- Mikanović, B. (2013). Vrednosne orijentacije učenika u slobodnom vremenu. *Sinteze*, 4, 53–69.
- Mladenović, U. i Knebl, J. (2000). Vrednosne orijentacije i preferencije životnih stilova adolescenata. *Psihologija*, 3–4, 435–454.
- Norhayati, A. M., & Siew P. H. (2004). Malaysian Perspective: Designing Interactive Multimedia Learning Environment for Moral Values Education. *Educational Technology & Society*, 7(4), 143–152.
- Perenyi, S. (2010). *Human values of sport participant and non-participant Hungarian youth*. Retrived (19.07.2018) from: <https://pdfs.semanticscholar.org/b8b9/e8afaed35335ff0a72c743eb6015a3f5da58.pdf>
- Petrović, J. i Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji: u traganju za novim vrednostima. *Teme*, 36(1), 47–66.
- Pešić, J. (2006). Persistence of Traditionalist Value Orientations in Serbia. *Sociologija*, 47(4), 289–307.
- Puolimatka, T. (1990). Pluralism and Education in Values. *Research Bulletin 74*. Finland, Helsinki: Department of Education, University of Helsinki. Retrived (18.07.2018) from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406244.pdf>

- Radoman, M. (2011). *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolca u Srbiji*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava.
- Schwartz, H. S. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). doi: 10.9707/2307-0919.1116
- Stanisavljević-Petrović, Z., Stanković, Z. & Jevtić, B. (2015). Implementation of Educational Software in Classrooms - Pupils' Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 549-559. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.131
- Tirri, K. (1997). How Finnish Teachers Identify and Solve Moral Dilemmas at School: A Case Study. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Retrived (18.07.2018.) from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418906.pdf>
- Whitman, C. N. (1999). The Japanese Middle Schools: A Reflection on Practices, Issues and Trends. *Japan-United States Teacher Education Consortium Conference*, Honolulu, Hawaii. Retrived (18.07.2018.) from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434094.pdf>

## **DOMINANT VALUE ORIENTATIONS AND FACTORS OF VALUE ORIENTATION OF YOUTH**

**Bisera Jevtić**

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Aleksandra Jovanović**

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy,  
(PhD student)

**Summary:** The aim of this paper is to point to the descriptors of value systems that exist in society, in Serbia as well as in other countries. Outlooks on morals and values sought to be brought closer, with the analysis of the results of research and pedagogical implications of authors across the world, primarily in students. It is aspired to discover which values dominate, that is, what are lifestyles of contemporary society. With the discussion on morals, values, a summed review of value preferences is given. It can be concluded that the same universal values prevail. Value pluralism is represented. Family is the most important value in people's lives. The school is an institution of moral and value orientation in which the relationship of mutual respect should be emphasized. The pursuit of altruism and volunteerism is a reflection of positive attitudes and a desire to help others. Media have a significant role in forming values and it is necessary to use their educational function. Free time is also a significant segment in which one can influence forming values, and it is necessary to organize it with the aim of own development.

**Key words:** *values, value orientations, moral education, value guidance factors.*

### **Citiranje članka:**

Jevtić, B. i Jovanović, A. (2020). Dominantne vrednosne orijentacije i faktori vrednosnog usmeravanja mladih. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 7-20.

UDK 27-42:37.017

Pregledni rad

Primljeno: 28.11.2020.

Odobreno za štampu: 12.12.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2020.02>

## ХРИШЋАНСКО ВАСПИТАЊЕ И МОДЕРНА ПЕДАГОШКА МИСАО

Ивица Живковић<sup>1</sup>

Центар за црквене студије, Ниш

**Апстракт:** Хришћанска педагогија утемељена је на нарочитом педагошком приступу, које у свим историјским периодима представља више од неког могућег новог учења, нове педагошке теорије или система педагошких схватања у свету. У овом раду приказујемо хришћанско васпитање кроз неколико најопштијих принципа, од којих су најважнији: полазиште вере у Бога, специфичан однос љубави према детету и свесност о људском греху. У даљем току рада истражујемо мишљење релевантних истраживача који су тврдили да је значај приписан детету у историји педагошке мисли везан за дубље продирање хришћанске религије у обичаје и схватања западног света. Утицај хришћанства је видљив и у еманципаторским тенденцијама класика педагошке мисли, пре свих у ставовима Марије Монтесори, чије тумачење Христових речи о деци наводимо као један од највећих изазова савременом виђењу детета. Положај детета и одраслог у савременом свету намеће одређене дилеме, у чијем разрешавању хришћанска педагогија може да понуди важан допринос.

**Кључне речи:** хришћанство, дете, васпитање, еманципаторске тенденције, постмодерно стање

### 1. Хришћанско васпитање и педагогија

Хришћанска педагогија је учење о васпитању сагласно богооткривеној хришћанској вери. Хришћанско васпитање је васпитање хришћана, хришћански живот посматран кроз призму његових педагошких учинака, а хришћанска педагогија је суд о васпитању са хришћанског становишта. Хришћанство се јавило као потпуно нов начин живота у историји света, заснован на новом, другачијем односу људи према Богу, ближњима и самима себи. Стога је и хришћанска педагогија утемељена на нарочитом педагошком приступу, које у свим историјским периодима представља више од неког могућег новог учења, нове педагошке теорије или система педагошких схватања у свету.

Господ Исус Христос је радикално подвукао неопходност разликовања између божанског становишта и људских судова (види: Мт. 16. 21–25). Ово

<sup>1</sup> ivica.zzivkovic@gmail.com

разликовање мора доћи до изражаја и по питању хришћанске педагогије: шта је у хришћанским односима одраслих са децом божанско а шта људско (Сандо и Живковић, 2014: 11). Подметање људских мишљења и ставова на место откривене Божје воље, чак и када се оно ненамерно дешава, осим што представља напад на слободу човека, доводи у питање сам хришћански идентитет нечијег (педагошког) става. Када је реч о разумевању хришћанске педагогије, треба се држати шире перспективе. Циљ хришћанског васпитања треба да буде увођење људи у живот будућег века, који се у Еванђељу проповеда као Царство Божје. Као такво, оно не занемарује ствари и догађања у животу овога века, већ им даје нешто конкретнији значај који хришћани сматрају одговарајућим и правим. Сматра се да све што човек мисли, говори или чини у животу има последице по његово вечно постојање. Божја љубав која се открива у светотајинском и духовном животу цркве чини човека целовито слободним и целовито одговорним бићем. Ова слобода и одговорност нису некакве стечене привилегије на које би се неко могао позивати или се борити за њих. Оне спадају у област тајне духовног искуства у којем човек доживотно узраста.

О добро васпитаном појединцу у хришћанској педагогији не може се говорити само у оквирима аутономног људског бића које поштује одређене принципе и идеје о духовности. Хришћански васпитано дете је личност на страни Бога, неко ко је у заједници са Богом. Вера у Бога омогућава потпуно другачију, онострану, нову позицију човека и ново схватање васпитаности и васпитања. Природно је, како пише Амфилохије Радовић, да васпитни идеал и циљеви васпитања, као и методи образовања, зависе од основних претпоставки на којима се утемељује одређена култура. Као и све остало, и педагошка мисао зависи од схватања света и човека и њиховог коначног циља (Амфилохије, 1993: 25).

## 2. Најопштији принципи хришћанског васпитања

Хришћанско васпитање могло би се укратко приказати кроз неколико најопштијих принципа, од којих су најважнији: полазиште вере у Бога, специфичан однос љубави према детету и свесност о људском греху. Одрасли и деца, посматрано са хришћанског становишта, никада се не налазе у неком „бестежинском стању“ – важно је увек имати на уму какав однос једно конкретно дете сада има са Богом, затим са својим родитељима (и/или другим одраслим људима, старијима), као и однос који оно тренутно заузима према свету. Ови односи су динамичне природе и подложни су сталној промени. Такође, важан је и однос какав родитељ или одрасла особа која је у контакту са дететом има према њему, а какав са осталим учесницима из непосредног окружења, какав је његов или њен однос према свету, као и то какав је однос који има са Богом. Овај на крају поменути чинилац, однос према Богу, никако није и последњи по важности у православном васпитању. Напротив, то је оно по чему је хришћанско васпитање нарочито, то јест специфично у односу на неке друге теорије и правце педагогије у свету.

Веровати у Бога не значи изјашњавати се о томе или говорити другима да Бог постоји. То значи у свом животу стављати Бога на прво место у односу на све друго, па и у односу на себе саме. Људи могу с правом да мисле и да тврде да они васпитавају своју децу. Али оно што је важније и истинитије од тога јесте чињеница да је Бог тај који штити, спашава, милује и чува њихову децу и њих. У односу одраслих са децом важно је имати у виду њега, који свиме руководи и све чува, па тек онда себе и своје намере. У хришћанском васпитању није реч само о томе шта људи раде са својом децом, већ пре свега шта чине са собом, као родитељима и одраслим људима који са децом живе и који утичу на њих својим примером. Ако изгубе из вида свој однос са Богом, да се њихов утицај на децу увек догађа пред њим, и ако нису свесни да је Бог тај који *васпитава* њихову децу и њих, те ако се превише уздају у себе и своје намере, своју људску памет и своје људске снаге, онда су у опасности да се испрече на путу између своје деце и Бога. Оно што је још опасније, то је да родитељи као одрасли људи често сами себе стављају на место Бога у животу њихове деце. То се дешава када они као људи мисле да су увек у праву, да су непогрешиви, да знају шта је за њихово дете најбоље и да су њихова упутства детету најважнија.

Родитељи, наставници и васпитачи који не желе да ставе себе на место Бога, или не желе да заклоне пут између деце и Бога, не уздају се у себе и у своје васпитне намере, већ се за све што је добро у животу њихове деце и себе самих обраћају Богу. Позив на молитву у хришћанском васпитању није само одјек неких старих времена. Тај позив постоји и у савременим размишљањима о васпитању у животу хришћанских породица. Молитва је прва и превасходна делатност родитеља у васпитању њихове деце (Сандо и Живковић, 2014: 159). То је дело у којем се огледа стварна, заокружена, потпуна љубав одраслих према деци. Смисао хришћанског васпитања лежи у чињеници да постоји узајамни однос између васпитања и Божјег промисла о спасењу људи. Молитвено осећање благодарности проистиче из сазнања хришћана да је њихов живот, живот њихове деце, као и све што имају у животу и у односу са њима – Божји дар. Захвални су Богу на својој деци и на свему добром што им даје. Исто тако прихватају Божју вољу и у тешкоћама, у проблемима са којима се суочавају, а чији им смисао још увек није јасан. Захвалност је, према хришћанској етици, најузвишеније осећање и најпотпунији увид у истину о властитом животу. Исто тако треба износити Богу и сва друга осећања, било добра или тешка. Све своје проблеме, тешкоће и недоумице, страхове и бриге, хришћани поверавају Богу. То важи и за оне ситуације када мисле о својој деци.

Други општи принцип хришћанске педагогије тиче се односа љубави. Прва и најважнија Христова заповест јесте заповест љубави. То важи у свим односима које хришћани негују између себе, па и у односима са децом. Прва тема хришћанске педагогије није васпитавање деце, већ је то љубав према деци. Љубав према детету, а не васпитање, треба да буде прва помисао на помен детета – као што и прва помисао на помен човека не треба да буде шта радити с њим и како постићи некакве циљеве и намере, већ како изградити односе истините хришћанске љубави. Истинска хришћанска љубав није нечије

духовно постигнуће или резултат васпитних намера. Пре би се могло рећи да хришћанско васпитање (као и све друго што постоји у животу хришћана) треба да проистиче из божанске љубави која се јавља људском роду.

Хришћанска љубав је по свом пореклу и значењу исто што и Христова љубав, откривена, завештана и дарована његовим ученицима. *Као што Отац љуби њега и Он љуби нас* и ми треба да *останемо у његовој љубави* (види: Јн 15.9). То је једина нова Христова заповест, свеодређујући садржај хришћанског живота и знак по којем се препознаје да ли је неко Христов ученик (Живковић, 2011: 54–55). Љубав је пуноћа закона, свега онога што треба да чинимо. Као таква, она одређује и то какво ће бити нечије хришћанско васпитање. Љубав хришћана према деци не потиче из родитељског нагона, она не настаје самим тим што неко има децу, нити је она одређена идејама и замислима о добром детету. Хришћани су позвани да прихвате своје дете као што Бог прихвата њих, дајући му слободу и љубав као што Бог даје њима. Православно васпитање одликује се потпуним уважавањем и прихватањем боголике душе детета.

Једино поуздано средство у васпитању је сама личност одрасле особе. Свако васпитава децу на основу онога што јесте. Никакве методе, поступци и идеје не могу да надокнаде оно што родитељ може и треба да буде. Васпитање настаје у чину отварања, узајамног давања душе родитеља и душе детета у постојећем односу љубави. Зато васпитач (родитељ, наставник, свештеник) – било да има намеру да васпитава или не – представља пример упркос себи самом, чак и онда када није тога свестан. Хришћанско васпитање не догађа се у наметању сопствених виђења, већ када искуство одраслог и искуство детета дођу у најдубљи и најискренији додир пред Богом, када једни другима сведоче Христа. У стварном односу љубави, одрасли охрабрују дете да слободно приступи живом искуству истине живота, препуштају му одговорност у томе и нуде му своју подршку (одобравање, благослов) и своје присуство.

Трећи општи принцип хришћанског васпитања односи се на свесност о греху који постоји у свету и животу свих људи. Основна мисао европског хуманизма и европске културе гласи: човек је по природи добар и све пројаве његових природних нагона су добре. Зло се јавља само онда када тим природним нагонима стављамо забране. У западном свету личност људског бића уздигнута је на ниво божанства. У овоме треба сагледавати и један од најкрупнијих чинилаца размимоилажења између савременог хуманистичког васпитања у свету и хришћанске педагогије. Хришћанска педагогија зна и за другу, тамну, немоћну страну човека, за оне покрете које грех уноси у душу. Васпитање које нема у виду трагично стање човека и његове природе – не може открити ни пуноћу људског лика. Тако поред позитивне стране, усавршавања личности, у православном васпитању постоји и она негативна страна, спасавање личности од греха који је упропаштава (Амфилохије, 1993: 54).

Веома је битан метод тог спасавања, како неко чува своју децу од греха, како предупредује грех код детета. У хришћанском предању се сматра да само пажња на себи, служење Богу и молитвена сабраност могу да растерају мрак незнања и маглу прегрешења који потичу из греховног искуства. Човеков „рад



на себи“ уз поштовање Божјих заповести као принципа живота, хришћанским језиком назива се подвиг. То је живот достојан човека и детета. Узак и тегобан пут подвига временом прераста у благ јарам и лако бреме хришћанског духовног живота, а плач због греха добија своју утеху од Спаситеља, радост и мир од Господа. То даје прилику православним хришћанима да понуде своје одговоре на недоумице са којима се бори савремено васпитање у свету. Људи у свету до дан-данас нису изашли на крај са питањима: да ли је детињство само по себи добро или зло, да ли је дете већ сада добро, или ће оно постати добро тек када одрасте, када буде васпитано. Новозаветни еванђелски одговор гласи: дете је заиста нешто добро, оно је увек неко кога треба прихватити (примити – Мт. 18.5). Његова душа поседује вредност пред Богом, духовно достојанство једнако као и личност одраслог, ако не и веће. „Бити као деца, јер је таквих Царство небеско“ један је од еванђелских позива који је упућен Христовим ученицима и свим људима света.

Друга консеквенца овог принципа јесте то да људи треба да знају да нису у свему добри, да њихово васпитање није увек добро. Постоји његова тамна страна, у којој долази до изражаја слабост и грех одраслих – родитеља, свештеника, наставника и васпитача. Стога у хришћанском васпитању треба да важи један битан обзир: размишљати о тамној страни својих намера, чувајући децу од себе, од греха који се испољава при васпитним намерама одраслих. Комуницирање прародитељског греха, преношење греха од старијих на млађе, представља сталну опасност у педагошком односу. То треба да буде предмет сталног самопроиспитивања хришћана и свих људи света.

### 3. Значај хришћанства у историји педагошке мисли

У својој гласовитој књизи *Векови детињства* анализом различитих историјских извора (слика, књижевних дела, правних норми, језика), Аријес је показао да је до открића детета као бића посебне врсте долазило постепено до 17. века. У то време јавља се „нова осећајност“, која признаје посебан значај нејаком бићу детета. Значај који је дете задобило, како тврди Аријес, извесно је везан за дубље продирање хришћанске религије у обичаје и схватања западног света (Аријес, 1989: 69–70). Хришћанство је такође, по мишљењу Аријеса, формирало најважније револуционарне мислиоце о деци – Коменског (17. век), Русоа (18. век) и Монтесори (почетак 20. века).

Религиозно формиран појединац у стара времена (можда чак до половине 20. века) друкчије се односио према цркви и хришћанским празницима од човека (детета) у данашњем секуларизованом свету оптерећеном ниҳилизмом и хуманистичким идеалима. Примена основног хришћанског постулата о послушности на свакодневне односе са децом уздигло је дисциплиновање и кажњавање на највиши пијадестал. „Ко се понизи као дете“, стоји у Светом писму, „највећи је у Царству небеском“ (Мт. 18. 4). Међутим, понизност се у психологији сматра осећањем мање вредности, инфериорности према други-

ма. Постоји такође људска потреба за доминацијом којом се могу објаснити у великој мери односи одраслих и деце, или „васпитање“. То је потреба да се буде изнад других, да се има моћ да се на друге утиче, да се њихово понашање контролише и да се њима влада. Кад настојимо да разумемо хришћански смисао послушности и слободе, суочавамо се са особеним значењем ових појмова у Светом писму. Притом треба имати у виду разлику која се прави између „мудрости људске“ и „силе Божје“ (1 Кор. 2. 5). Суптилније од психолога сведочи апостол Јован: „Љубљени, ако нас срце наше не осуђује, слободу имамо пред Богом“ (1 Јн 3. 21).

Иринеј Буловић набраја класична светоотачка тумачења Христових речи о деци, почев од Кирила Александријског, по којем је дете „симбол незлобivosti“, преко Блаженог Теофилакта Охридског, да „Царство небеско представља наслеђе оних који својом вољом стекоше безазленост и смерност коју деца природно поседују“ и Јевтимија Зигавина и других тумача који истичу „једноставност и поверљивост детета, као и његову потребу за љубављу и нежношћу“, до оца Јустина Поповића, који запажа да су деца мали анђели у људском телу, да свако дете представља „парче неба на земљи, парче небеске истине, парче небеске правде, парче небеске бестрасности“, те да управо захваљујући тој својој чистоти деца, самим тим што су деца, поседују Царство небеско у својим незлобивим душицама. Он тврди да Господ Исус Христос својим Еванђељем доноси прави преокрет у васпитавању деце и немали преокрет у васпитавању одраслих. Заиста је посредни најкоренитија васпитно-просветна револуција отако је света и века (Буловић, 1984: 111–113).

Ерих Фром препознаје у Христовим речима указивање на целовитост дететовог доживљаја света. Према Фрому, морамо поново постати деца како бисмо искусили неутуђено, стваралачко поимање света. Марија Монтесори тумачи Христове речи педагошки, а Фром психолошки. Коментаришући у својој књизи *Тајна детињства* Христове речи „Обратите се и будите као деца“ (Мт. 18. 3), Монтесори је закључила да су одрасли слепи јер раде супротно: себе постављају за узор деци. Још вели ова славна жена, лекар и педагог, да погрешан однос према деци потиче из „мистерије људске душе“, онога што се код Фројда и Јунга зове „несвесно“, а што се у педагогији третира као имплицитна филозофија, ставови и вредности. Исидор Граорац тврди да је освешћивање „неизлечивог слепила одраслих“, тог „универзалног феномена старог колико и само човечанство“, „мистерије људске душе“, спречила патријархална и педагошка свест (Граорац, 2017: 154).

Уобичајено је мишљење о традиционалној, патријархалној породици, како пише Граорац, да у њој влада отац (најстарији мушкарац), да су жене и готово деца у подређеном положају. Међутим, пажње је вредан увид Светозара Марковића о снази породичне љубави и општинске узајамности у патријархалном друштву. Он је писао да се потчињеност у породицама веома разликује од бирократске и уопште државне потчињености. Исто тако, Жарко Требјешанин тврди да ауторитет родитеља почива на снажној привржености и љубави детета према њима. Сеоска породица је функционисала као радна заједница. Животни

радни круг на селу је непрекинут од сасвим раног детињства до пред смрт. Поред тога, у стара времена игра је подједнако припадала и деци и одраслима. И за једне и за друге представљала је важан сегмент живота (Граорац, 2017: 149).

Како год било, деца и детињство су невидљиви у историји хришћанства и хришћанских цркава, не помињу се у културној историји Срба а ни других народа, упркос истакнутом месту и дубоком значењу које им приписују Стари и Нови завет. Будући да је свет детињства неодвојиви део начина живота и културе сваког народа и човечанства у целини, у прошлости – као и данас – ако се мисли на децу, може се говорити о невидљивој присутности. Одрастао човек, пише Игор Семјонович Кон, не може да се врати у напуштену земљу свог детињства. Истовремено, сваки одрастао човек носи у себи своје детињство, тачније, његово наслеђе у себи, и не може, чак ни када то жели, да га се ослободи (Кон, 1991: 94).

#### 4. Еманципаторске тенденције у делима педагошких класика

Нова виђења и промене у односима према деци које је слутио Коменски, а одлучно формулисао Русо, створили су посебно наслеђе у историји педагогије у којем се „полази од детета“. Ера просветитељства иначе је била период у којем се тежило негирању дотадашње праксе и схватања опхођења са децом. Најодлучнији у том погледу био је Жан Жак Русо, чији утицај на педагоге није престао ни до наших дана. Према мишљењу Џона Дјуиа, Русоово поимање природе детета „садржи најдубље истине које су икад изречене о васпитању“. Једна од Русоових парадоксалних идеја надахњује нарочито заступнике тзв. негативног васпитања. Пошто је утврдио да је човек по природи добар, он у свом *Емилу* каже 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.“ Реч је, дакле, о обезбеђивању свих претпоставки за васпитање у складу са индивидуалним потребама детета које једино захваљујући „негативном васпитању“ могу да се испоље (Граорац, 1985: 56).

Покрет карактеристичан по томе што „полази од детета“ (vom Kinde aus) истакао је захтев за новим, другачијим и већим поштовањем детета, његових потреба, жеља, специфичних права и могућности. У писаним радовима Елен Кеј и Марије Монтесори, дете је проглашено субјектом који може неограничено да располаже самим собом. Истакнуто је да сваки поступак одраслих може бити препрека осамостаљивању детета. Васпитање мора поћи новим путем – путем ослобађања потенцијала. Наговештаји постпедагошког мишљења и искуства несумњиво и у највећој мери постоје у делима италијанске лекарке Марије Монтесори. Она је отпочела своју педагошку мисију критиком педагогије и васпитања у свом времену, разобличавањем врло конкретних суштинских предрасуда према деци и животу уопште. „На оно што се догодило са дететом“ – пише Марија Монтесори – „није утицала ниједна васпитно-обра-

зовна метода. Управо, догодило се супротно: нове дечје особине, које су се постепено развијале, постале су наш водич и поучиле нас како да се опходимо са дететом“ (Montesori, 2003: 220). *Полазити од детета* – то искључује могућност да одрасли буду градитељи детета, у својим покушајима да дете обликују према својим претпоставкама и својим узорима. Дете је властити градитељ и стваралац – подвлачи Монтесори. Није човек творац детета. „Дете је творац човека. Нема човека кога није створило дете, оно дете које је он сам некада био“ (Montesori, 2003: 45).

Нема сумње да је Марија Монтесори своје кључне увиде у тајну детета стицала руковођена хришћанским надахнућем. Она назива дете *врелом љубави*: „Цео људски род дели дубока осећања која у њему изазива дете. Оно је врело љубави (...) Љубав те врсте тешко је објаснити. Свако је осетио њено дејство, али нико није у стању да опише њено порекло, оцени величину њеног утицаја нити разуме њено моћно уједињујуће деловање на људе“ (Montesori, 2003: 360). Пред крај свог главног теоријског дела (*La Mente del Bambino*; 1949. – „Дух детета“, код нас преведено као *Унијајући ум*), она изговара и објављује „неку врсту програма“ за васпитаче: „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“ (Montesori, 2003: 357).

У историји европске културе нико није као Марија Монтесори озбиљно схватио новозаветну Христову поруку о деци. Она је препознала „древну несвесну погрешку целог човечанства“, „страшну слепоћу одраслих“ који се баве искључиво „преобраћањем детета“ и не примећују „непознату енергију детета“ која би могла читав свет уздићи на виши ниво (Montesori, 2003, 283). Стога, одрасли не треба да буду, не могу бити и *све мање јесу узор деци*; него читаву ствар треба посматрати „више хришћански“, христоцентрично, педоцентрично, усредсређивањем на дете. Она је доживљавала и разумела дете као тајну. У „тајне детињства“ могу се убројати сва она збивања, појаве и процеси у бићу детета и његовом понашању који још нису рефлектовани, нису спознати као такви а сматрају се значајним. Тајна прикрива моћ, снагу и потенцијал дететове „праве“ природе. „Живети тајну детињства“ најпре значи – заједно са децом живети а не децу подучавати. Пошто је тајна скривена у несвесном детета и васпитача, могуће је да васпитачица живи тајну детињства а да то не зна. Не постоји школовани посматрач, „супервизор“ који то може проверити. Исидор Граорац објашњава да је овде реч о често расправљаном питању у педагогији: повезаности и/или јединству *теорије и праксе*. Сматрало се наиме да учитељ достиже врхунац успешности у свом раду, оживотворењем поменуте повезаности или јединства. Сложеност поменутог захтева произилази отуда што је у Монтесори педагогији реч о врло необичној теорији, а у дечјим кућама о особеној пракси. Овако проблем види ауторка *Тајне детињства*: Детету морамо помоћи да сâмо дела, жели и мисли. То је умеће служења духу, умеће које се може усавршити једино онда када радимо (живимо) с децом... Проницањем у тајну детињства стиже се не само до дубљег знања него и до љубави сасвим посебне врсте.

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 и с обзиром на смисао постојања (проблем, смрти, пролазности и вечности). Новији радови у Монтесори педагогији, иако се то изричито не каже, интерпретирају њено дело са становишта хуманистичке психологије. Отуда није тешко – тврди Исидор Граорац – да кренемо корак даље и у њеним радовима препознамо наговештаје нама савременог мишљења и искуства. На многим местима код Монтесори сусрећемо радикални став хуманистичке психологије, да дете треба прихватити онакво какво јесте (Граорац, 2002: 163). Она је захтевала да васпитач развије прихватање детета у дубљем смислу – да досегне стање празнине у којем нема посебних очекивања које би дете требало да испуни.

## 5. Положај детета и одраслих у савременом свету

„Родитељи и деца данас се заиста 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. Дакле, долази до слабљења осећања заједништва и индивидуалне разлике постају све значајније“ (Граорац, 2017: 155). У таквој ситуацији испоставило се да је неопходно редефинисати значења појмова васпитања и детета. Егзистенцијална ситуација савременог човека, нарасле противречности које оптерећују и угрожавају животе људи и опстанак човечанства је најопштији друштвени и вредносни оквир разматрања о васпитању. Не могу се занемарити већ четири или пет деценија и у нашој средини присутна сазнања о крају историје, смрти човека, упозорења на еколошку катастрофу, постмодернистичка искуства о обесмишљености постојања и зебњи пред неизвесношћу и, не на последњем месту, захтев за нихилистичким отрежњењем филозофије. Постмодерни теоретичари упорно доказују да је за педагогију најважније сазнање – да васпитање више није могуће. Велико је питање да ли је, уколико се полази са хуманистичког становишта, уопште могућа другачија, искуствено, теоријски и методолошки заснована педагошка теорија васпитања. Да ли је и како могуће – пита се Исидор Граорац – на другачијим аксиолошким и епистемолошким основама овде и данас заснивати педагогију? (Граорац, 1995а: 73).

Да ни васпитање неће избећи оштрицу постмодернистичког суда било је јасно још након критике технолошке рационалности, коју су спровели филозофи Франкфуртског круга. Догодило се нешто битно ново у положају човека и детета у 20. веку. Технолошка рационалност је препозната као тамна, скривена позадина васпитавања као сврсисходне делатности, али и као иманентно својство самог процеса који та делатност доводи до самог краја и обесмишља-

ва. Као алтернатива инструменталном схваћено је и развијено комуникативно делање (Хабермас), које захтева другачије разумевање детета и васпитача, значења и улоге њиховог односа и размене са светом. То је једини начин суочавања са актуелним изазовима и негацијама смисла и вредности живота у свету. Историјско и свакодневно искуство употребе и злоупотребе моћи (власти, насиља, репресије) човека над човеком у различитим доменима живљења допринело је да се у 20. веку моћ човека над дететом радикално проблематизује (Сандо и Живковић, 2014: 174). При разматрању интеракције у светлу истраживања друштвене моћи постављена су следећа питања: врсте зависности, заснованост зависности и разлика у моћи, циљ и функције зависности и структура моћи, стварно дејство односа моћи. Трансформација моћи у право путем легализовања норми и вредности специфичних за једну групу постала је централни проблем друштвених наука. Показано је да се фактичко спровођење норми догађа путем присиле, понекад на симболичкој равни, као понашање сагласно очекивањима која су стандардизована, нормирана и санкционисана. Основни разлози због којих треба критиковати васпитање тичу се манипулације децом. Према постмодерним мислиоцима, она произилази из саме структуре васпитања као културно-историјског (цивилизацијског) процеса, нарочито од краја 17. века, када се оно институционализује и постаје делатност усмерена на обликовање деце, не будући саставни део њиховог живљења са одраслима. Данас не постоје легитимни, историјски, етички и друштвени разлози којима васпитачи могу оправдати манипулацију, јер не постоје вредности и стремљења друштва која они репрезентују, у име којих се може вршити „приморавање на слободу“ (Граорац, 1995: 172).

Још је Кант писао о васпитању као односу принуде легитимисане циљем, наиме, настојању да се средствима принуде дође до слободе. Средства су у сваком случају, била и остала централна педагошка тема. У педагогији се врло рано сазнаје о ненамераваним дејствима. Како пише Граорац, у историји педагогије разматрани су неки аспекти имплицитне педагогије у оквиру следећих тема: функционално васпитање, неплански утицаји, индиректна дејства, васпитање у ширем смислу и сл. Захтев да васпитач буде оно што јесте поставља се одлучно тек у хуманистичкој психологији и сродним дисциплинама. До тада су на снази била различита оправдања скривених намера васпитача. Битан део самог васпитања био је посвећен образовању маске, која преноси не оно што јесте већ оно што треба сматрати исправним (Граорац, 1995: 90–91). Овакав преокрет видан је и у мишљењу најсавременијих теоретичара педагогије, каква је Јеспер Јул. Реч *васпитавати* – тврди он – има двоструко значење: оно уобичајено, у смислу кориговати, опомињати, али и подизати, односно помоћи некоме да одрасте, припремати га за живот. „Да ли је васпитање једноставно однос? Да, однос би била добра реч ако наглашава равноправност родитеља и деце. Деца додуше на свет долазе с пуно мудрости, али премало искуства тако да им је потребно вођство одраслих. Деци је потребно вођство, али не оно које смо им досад нудили“ (Јул, 2020: 39).

## **Закључак: могући допринос хришћанске педагогије**

Већина противречности везаних за појам васпитања, којих је савремена педагогија у свету свесна, али не налази решење за њих, тиче се чињенице греха у људским односима, некакве друге природе коју та чињеница успоставља. Апостол Павле изражава темељни парадокс, тврдећи о себи да чини зло које не жели, а не чини добро, оно које жели. У Јеванђељу људи и њихове одлуке нису описани тако једноставно – могу се уочити сталне напетости између постојећих људских намера и стварног смисла односа који се одвија иза њих. Према Јеванђељу, „ко себе понижава узвисује се, а ко сам себе узвисује – тај се понижава“. Такође, „ко жели да сачува своју душу изгубиће је, а ко изгуби своју душу ради Христа и Јеванђеља – тај ће је сачувати“. Овај општеважећи парадокс јеванђеоских односа примењује се и када је реч о односу верних према деци, посебно када је реч о хришћанском васпитању. „Не називајте се учитељима између себе“ – ово значи да се духовно учење у хришћанству не заснива на ауторитету старијих и на потчињености млађих, већ пре на чињеници нашег заједничког учеништва у односу на Христа, нашег послушања Богу, као и на томе да поучавање није владање већ служење, Божје дело. Више од тога, одрасли у хришћанству позвани су да посматрају и уче од деце, прихватајући јеванђеоски идеал да буду као деца.

То није позив на одбацивање одговорности одраслих; напротив, то је једини могући пут да очувамо ту одговорност. Ако се васпитање разуме као сврсисходна делатност, а педагогија као технологија утицања на дете, савремени хришћани дужни су да критички преиспитају такво схватање своје улоге. Христова љубав, оно што је њихова заповест и њихов пут, никада не може да се оствари као примена метода или као технологија, било да су у питању стари или нови, савремени методи. Оно за чим трага савремени свет нису нове теорије и нове методе васпитавања, већ нови односи са децом, за које хришћани верују да их је могуће остварити у Христовој љубави. Инсистирање на строгости васпитања, на ауторитету и патријархалној дисциплини у 21. веку, у савременој породици, савременој школи и савременом друштву, све више доводи заговорнике традиционалних схватања у трагичан положај, чинећи их губитницима који се окрећу против света и живота, бране неке застареле, превазиђене вредности, а занемарују непроцењиво благо које им нуди вера на коју се често позивају. Сведочити Христа могуће је идући у сусрет времену, а не покушавајући да се свет врати уназад.

Волети дете данас више него икада раније значи одазвати се душом, бити ту за њега, преузети у себи ризик да се подели неизвесност онога што долази. Таква мера присуства, то уживљавање и спремност на састрадавање са дететом, има веома мало везе са уобичајеним васпитним намерама одраслих. Када једном увиди стварну делотворност ових чинилаца, као и чињеницу да мењањем себе најдубље утиче на понашање свог детета, родитељ ће бити спреман да све оно што он мисли и што је намерио – па чак и када васпитава своју децу

– потисне у други план. То је утолико лакше ако је свестан властите огреховљености, потребе да стално преиспитује и исправља све своје намере уопште.

Дете самостално ступа у ново време, пуно бескрајних могућности. У том смислу, његов начин изражавања важнији је од актуелних и друштвено признатих дискурса. Време у којем живе наше генерације суочило се са бурном пропашћу просветитељских нада. У добро уређеним политичким режимима 20. века испољила се запањујућа количина насиља човека према човеку. Био је то пораз не само политике већ и педагошких принципа хуманистичке традиције Запада. Свет се суочио са последицама необузданог испољавања моћи. То је нагнало мислиоце савременог доба да трагају за новим обрасцима афирмације, неговања и заштите људске личности. Актуелно време много озбиљније узима у обзир чињеницу греха, иако ту свесност изражава научним и философским терминима који нису потекли из хришћанске теологије. Уместо о греху, данас се више говори о отуђењу, растројености, солипсизму и различитим психолошким блокадама које спутавају развој човека. Потреба за поновним духовним утемељењем људских односа данас је широм света несумњива и неспорна. Поузданост самог човека и аутономног човечјег делања све више долази под знак питања, укључујући и саму педагогију онако како ју је разумео и доживљавао човек модерног света. Нико од људи није непогрешив – то је највеће сазнање савременог човечанства. Нису непогрешиви ни одрасли који брину о васпитавању себе и своје деце.

Ново етичко осмишљање педагогије захтева отворену концепцију и темељну критику њених технолошких и рационалистичких претпоставки, између осталих и са хришћанског становишта. Многи мисле да о васпитању и другим педагошким процесима није ни могуће мислити на другачији начин него што је то било својствено модерном добу – као о увођењу разума и реда. Претпоставља се да данашњи човек, говорећи о педагогији, има на уму једино то полазиште. У том случају решење педагошке кризе савременог доба можда и не треба тражити ни у каквим новим педагошким концепцијама или теоријама, већ у новим односима са децом, у којима вредности детињства неће бити грубо потчињаване нити подешаване према нормама света одраслих.

## Литература

- Амфилохије, М. (1993). *Основи православног васпитања*. Врњачка Бања: Братство Светог Симеона Мироточивог.
- Аријес, Е. (1989). *Векови детињства*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.
- Буловић, Јеромонах Иринеј (1984). Христос и деца. *Православни мисионар*, 3/1984. 107–116.
- Граорац, И. (1985). Русоово схватање улоге слободе и спонтаности у васпитању. *Настава и васпитање*, 1985/3. 115–131.
- Граорац, И. (1995). *Васпитање и комуникација*. Нови Сад: Матица српска.
- Граорац, И. (1995а). Смрт Бога, криза хуманизма и васпитање. У: Стеван Крњајић (ур.), *Моралност и друштвена криза* (205–228). Београд: Институт за педагошка истраживања.



- Граорац, И. (2002). Путеви ка Монтесори педагогији. У: Слободан Ђорђевић (ур.), *Зборник друштвено-хуманистичких наука бр. 2* (117–129). Бања Лука: Књижевна задруга Бања Лука.
- Граорац, И. (2017). Родитељи и деца у перспективи народне, хришћанске и пост-модерне педагогије. У: И. Граорац (прир.), *Предшколска педагогија* (147–158). Београд: Завод за уџбенике.
- Живковић, И. (2011). *Хришћанска етика*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.
- Jul, J. (2020). *Od vaspitanja do odnosa. Autentični roditelji – kompetentna deca*. Beograd: Harfa & Pametnica.
- Kon, I. S. (1991). *Dete i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Montesori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Montessori, M. (2003). *Dijete. Tajna djetinjstva*. Zagreb: Naklada Slap.
- Сандо, Д. и Живковић, И. (2014). *Православна педагогија*. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.

## CHRISTIAN EDUCATION AND THE MODERN PEDAGOGICAL THOUGHT

Ivica Živković

Centre for Church Studies, Niš

**Abstract:** Christian pedagogy is based in a specific pedagogical approach which, through all the historical periods, represents more than same possible new doctrine, new pedagogical theory or system of pedagogical comprehensions in the world. In this article we review Christian education by several most general principles, among which the most important are: the starting point of the faith in God, the specific relationship of love for child and the awareness of human sin. Furthermore we explore the opinion of some relevant researchers who claimed that the significance attributed to child in the history of pedagogical thought is related to the more profound penetration of Christian religion into the customs and perceptions of the Western world. The influence of Christianity is also apparent in the emancipatory tendencies of pedagogical classics, first of all in the attitudes of Maria Montessori, whose interpretation of Christ's words on children may be quoted as one of the greatest challenges for the contemporary understanding about the child issue. The status of child and grown-ups in the modern world imposes certain perplexities, and Christian pedagogy can propose some material contribution to their resolution.

**Key words:** *Christianity, child, education, emancipatory tendencies, postmodern conditions.*

### Citiranje članka:

Živković, I. (2020). Hrišćansko vaspitanje i moderna pedagoška misao. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 21-33.



UDK37.01; 36.064

Pregledni rad

Primljeno: 30.11.2020.

Odobreno za štampu: 12.12.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2020.03>

## ПОСТПЕДАГОГИЈА: РАЗВОЈ КОНЦЕПТА И НАЈЗНАЧАЈНИЈЕ ПОСТАВКЕ<sup>12</sup>

Јелена Петровић<sup>3</sup>, Марија Ђорђевић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

**Апстракт:** Намера овог рада била је да се изврши теоријска анализа концепције постпедагогије, теоријских и практичних схватања представника постпедагогије, са акцентом на однос одраслих и деце. Такође, у анализи смо настојали да утврдимо постпедагошки став према традиционалном схватању појма „васпитање“, као и да се дотакнемо актуелности ове концепције. Слобода и одговорност детета, поштовање детета и његова субјекатска позиција, али и љубав према себи и аутентичност – кључни су циљеви и основа постпедагошке концепције. Постпедагошко мишљење подразумева радикалан раскид са традиционалном педагогијом. Равноправни односи успоставиће се, сматрају постпедагози, тек када се одрасли одрекну васпитања и убеђења да је човек, дете – *homo educandus*, биће којем је васпитање потреба и где разум има водећу функцију. Постпедагошко схватање односа према детету није пука могућност о којој се случајно говори: оно је обележје времена у којем живимо и у којем ће наша деца тек живети. Постпедагози позивају савремено друштво да преиспита своје педагошке вредности на којима се заснива однос одраслих и деце.

**Кључне речи:** амикација, антипедагогија, васпитање, однос одраслих и деце, постмодерна, постпедагогија.

### Увод и приступ проблему

У новије време сматра се да су односи које дете успоставља са особама из своје околине основа за дететов развој и учење. Међутим, није увек било тако. У највећем делу досадашње историје дете и детињство били су у сенци родитеља и родитељства. Деца су била у инфериорном, потчињеном положају у односу на одраслог. Доминација одраслог сматрана је очигледном и по себи

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат рада на пројекту број 183/1-16-8-01, под називом *Унапређивање и осавремењавање основних академских студија педагогије*, финансираном од стране Филозофског факултета у Нишу.

<sup>2</sup> Ово истраживање финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

<sup>3</sup> [jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs)

разумљивом чињеницом. Говорећи о односу одраслог и детета, говорило се о улози одраслог, о њиховом понашању и пракси родитељства, док би детету био посвећен тек по неки део, као мање битном фактору тог односа.

Демократизација односа између људи у новијој историји најпре западног друштва увела је нове стандарде у опхођењу са децом. Дете се све више доводи у положај равноправности са одраслима. Дефинишу се принципи проглашења и заштите његових права, чији је законски облик прописан Конвенцијом УН о правима детета из 1989. године. Двадесети век проглашен је *веком детета* (Key, 2000; Potkonjak, 2003).

Родитељи и учитељи савременог доба у свом односу са децом требало би да се ослањају на вишевековна педагошка достигнућа у теорији и пракси. Међутим, упоредо са тиме, треба узети у обзир историјски тренутак у којем се пружа могућност, а захтева и одговорност, за нов приступ детету. Ми овде користимо појам постпедагошки, који логички и садржајно стоји у вези са општеприхваћеним појмом постмодерна чија је употреба распрострањена у савременом мишљењу (Gudjons, 2002; Kraljačić, 2016). Нови токови педагошког мишљења у свету захтевају и нов начин формулисања проблема и хипотеза у педагошком истраживању.

Предмет овог истраживања је однос постпедагогије према традиционално схваћеном појму васпитања. Циљ истраживања је да се изврши теоријска анализа концепције постпедагогије, теоријских и практичних схватања представника постпедагогије, пре свега у контексту односа одраслих према деци, као и да утврдимо постпедагошки став према васпитању као системском и планском утицају на целокупни развој детета. Покушаћемо да одговоримо на питања: Које су основне поставке концепције постпедагогије? Како је настала ова концепција? Како се ова концепција данас уклапа у основе постмодерне? Како се у постпедагогији гледа на дете? Како постпедагошка концепција данас гледа на васпитање у традиционалном смислу?

### Дефинисање основних појмова

На почетку проучавања, најпре би требало одредити основне појмове и њихово значење, како би се проучавање овог сегмента педагошке стварности учинило јасним и доступним читаоцима.

Појам *дете* посматраћемо као конструкцију одраслих насталу у професионалним или свакодневним дискурсима (Kehily, 2009). Начин на који одрасли схватају природу детета повезан је са тиме како одрасли дефинишу методе опхођења према деци, права детета, положај детета у друштву, као и квалитет односа који одрасли граде са децом (Jul, 2018). Међутим, треба указати и на чињеницу вишедимензионалности савременог света у ком живимо, у коме су се међуљудски односи променили, а са њима и симболичко изражавање детињства у правцу сложенијег диференцирања културолошког идентитета појединца (Jul, 2017). Овај развој је на много начина повезан и са променама међу

генерацијама, развојем науке, технике и технологије. Корените промене доводе и до вредносне промене у промишљању детета, васпитања и педагошких циљева, па се, уместо да се „делује уместо и у име“ детета, настоји да се дете постави као субјекат властитог чињења, о чему нарочито говоре постпедагози.

У другој половини XX века појавиле су се бројне критике на рачун васпитања, школе и педагогије. Те критике исказане су у називима као што су: антиауторитарно васпитање, алтернативна школа, нови односи са децом или односи без васпитања, а схватања која су исказана у свима њима названа су антипедагогија или постпедагогија.

Синтагма *алтернативне школе* односи се на школе које представљају алтернативу традиционалној школи, настале шездестих и седамдесетих година XX века. Оне се развијају захваљујући обновљеном интересовању за педагошке приступе различите од традиционалних и захваљујући потреби да се школа реформише и учини отворенијом за дете и средину у којој постоји. Подстицај су добиле и из хуманистичке психологије (Milutinović, 2011), али се ипак сматрају наследницима прогресивистичког наслеђа. Међу алтернативне школе данас убрајају се и оне које су настале у оквиру реформне педагогије, али су успеле да одрже континуитет рада и постојања до данашњих дана (Петровић, 2015). Неке од најпознатијих алтернативних школа и данас су Монтесори, Валдорф и Далтон школе, којима је заједничко: слобода у васпитању, ослобађање детета од стега крутих система школе и наставе, и пружање простора за развој његових потенцијала и унутрашњих снага, поштовање индивидуалности и самосталности детета.

Са појмом *постмодерна*, што је, према Гудјонсу (Guljons, 2002: 17), „једна сасвим дифузна помодна реч“, повезује се далекосежни процес промена и критика „модерне“. Појмом „модерна“ означава се епоха од просветитељства до садашњости. Стање духа модерне означавала је идеја о просвећеном поретку у свету који напредује захваљујући разуму, где човек, употребом свог разума, спојено са моралношћу, може да од себе ствара субјект и да се као такав развија. Префикс „пост“ у појму „постмодерна“ сигнализира „крај“ ове епохе и тог начина размишљања, и тиме циља на драматичну промену најближе садашњости на пољу уметности, књижевности, филозофије, друштвене свакодневице, васпитања. Провокација постмодерне не лежи само у њеној критичкој анализи културе модерне која постаје самодеструктивна (Guljons, 2002), која нема наде након Аушвица, како сматра француски филозоф и социолог постмедијернизма – Лиотар (Lyotard, према: Крајчић, 2016), него и у последицама којима се надамо, а које би настале услед губитка вере у легитимитет и оствареност подухвата модерне (више не постоји јединство које даје смисао, не постоји разлог који даје сигурност...). Према Гудјонсу је онда постмодернистичко размишљање – прихватање плуралности животних стилова, спремност да се у једној особи реализују различити идентитети, толеранција према индивидуалности других. Постмодерна је у педагогији доживљена као угрожавање властитих теоријских поставки. Такође је за педагогију значила крај просветитељства, одрицање од трагања за истином, плуралност уместо обавезности, нову непрегледност (Gojkov, 2006).

За појам *антипедагогија* у релевантној педагошкој литератури не постоји јединствено одређење. Под појмом антипедагогија подразумева се „назив за доста разнородна схватања настала у последњим деценијама двадесетог века којима је, ипак, заједнички став да није потребна педагогија као јединствена и целовита теорија (концепција, наука) о васпитању; такав став резултат је како оправдане критике постојеће педагогије и њених слабости (нпр. претеране идеологизације, запостављања индивидуалитета детета, прецењивања школског образовања и васпитања и сл.), тако и нихилистичког и критизерског става према педагогији као таквој” (Педагошки лексикон, 1996: 27). Антипедагогија представља и алтернативни покрет за нови стил живота у коме васпитање замењују нови односи, пријатељство са децом како се назива и регистровано удружење које је основао Хубертус фон Шонебек (Hubertus von Schönebeck), педагог, психолог, терапеут, најпознатији гласноговорник анти/постпедагогије. Шонебек пише да је антипедагогија била 1975. године најпре књига Екехарда фон Браунмила (Braunmühl), једна идеја, „апстрактно сазнање које је пријало“, али „антипедагогија је више од просвећивања, од исказа о неком предмету. Оно што је Браунмил у својој књизи ухватио оштрином свог интелекта био је само дашак револуције срца, који на крају доба патријархата обилази свет и најављује ново доба“ (Šonebek, 2002: 99-100).

*Постпедагогија* као покрет јавља се 1978. године, оснивањем удружења *Пријатељство са децом* са седиштем у Минстеру. Ово удружење је члан Немачке добротворне заједнице, где се окупљају покрети који доприносе општем друштвеном добру. Њихов рад се састоји од многоструких послова у јавности како би концепт *Пријатељство са децом / Подстицање уместо васпитања* постао познат ван и унутар земље (штампање литературе, организовање семинара, курсева).

## **1. Друштвени и теоријски контекст настанка постпедагошке мисли**

Развој друштва у XIX веку обележен је напретком у наукама, применом многобројних научних открића и сазнања, увећавањем и афирмацијом индустријског и финансијског капитала, а настајале су и различитости као последице деловања природних чинилаца, као и развојних потенцијала људи и друштва тог времена. Европа се у том периоду издваја од осталих делова света по најефикаснијим саобраћајницама, достигнућима индустријске производње, по уређености и функцији држава. Европу такође у том периоду налазимо као континент са најбројнијим универзитетима и школама, најмасовнијим институцијама образовања и са великим средиштима модерних центара културе и уметности (Петровић, 2015). С друге стране, индустријска револуција у другој половини XIX века тражила је велики број физичких радника, израбљиваних по фабрикама, међу њима и велики број деце. На дете се гледало као на одраслог човека у малом. Затим у свету настаје дестабилизација монархија, поли-

тичког поретка уопште, чиме се узрокује неизбежност Првог светског рата. По ремећени односи у политичком контексту изазивали су кризне ситуације које су утицале и на положај образовања (Maras et. al, 2018), па и васпитања.

У таквом турбулентном политичко-економском окружењу настају различити друштвени покрети, као што су покрети за људска права, права радника, права жена и остали. Увиђа се потреба другачијег васпитања и образовања, те брига о деци. Следи настанак реформске („нове“) педагогије. Пред сам почетак XX века, шведска ауторка Елен Кеј објавила је књигу *Век детета* (Keу, 2000), делимично утемељену на сазнањима тада младе науке – развојне психологије (која је указала на постојање специфичних фаза дечјег развоја). Верујући да почиње доба које ће више поштовати и разумети дете, књигом је најавила бројне промене које су (само формално) стварно обистињене декларацијом и конвенцијом о правима детета пред сам крај XX века. Хуманистички и педагошки погледи Елене Кеј ипак се нису остварили (Михајловић, 2013). Желела је да нови, XX век буде век детета, да се у васпитању поштује његова личност. Припадала је покрету слободног васпитања. Полазећи од идеја Русоа, Песталоција и других њима сличних педагога, Кеј је заговарала педоцентрични приступ васпитању и образовању детета. Њен педоцентризам је због неразумевања посебности дечјег развоја често био критикован, јер је био другачији од ондашњег устаљеног погледа на дете као „човека у малом“, генерално „злочестог“ детета којег треба „дисциплиновати“. Тиме је реафирмисала Русоове и Песталоцијеве идеје о човеку који је по нарави добар, и да су цивилизацијски утицаји одговорни и криви за васпитање.

Шездесетих и седамдесетих година XX века, долази до развоја хуманистичке психологије, чији су најпознатији представници Абрахам Маслов (Abraham Maslow) и Карл Роџерс (Carl Rogers). Хуманисти наглашавају важност суштинских људских проблема као што су аутентичност, вредности, имагинација, идентитет. На темељима хуманистичке психологије, развијала се и постпедагогија. Хубертус фон Шонебек, немачки педагог, творац филозофије „амикације“, усавршавао је код Роџерса психодинамику групе и хуманистичку психологију, говорећи о настанку антипедагогије као правца, Карла Роџерса, хуманистичког психолога, ставља на прво место међу оне који су припремили пут антипедагогији: наука (К. Роџерс, Ф. Лебоаје), покрет за дечја права (Р. Фарсон, Џ. Холт, Е. фон Браунмил) и социјална антропологија (Боас, М. Мид, Б. Рут).

Сам Роџерс је о новим односима писао следеће: „Кроз своје односе са другим људима схватио сам да, гледано на дуже стазе, ништа нећу постићи ако се понашам као да сам нешто што нисам... Кад сам оно што јесам, и односи у које ступам постају прави... Но можда је још значајнија чињеница да се ови људи мењају захваљујући томе што их разумем... Стигао сам до кључног сазнања које је за мене било изузетно значајно:... Чињеница да себи могу да допустим да разумем другу особу има за мене огромну вредност...“ (Rodžers, 1985: 21–23). Хуманистичке вредности оваплоћене у Роџерсовој психологији данас су саставни део стремљења у многим друштвеним наукама. Карл Роџерс

није само припремио пут анти/постпедагогији, његова схватања и терапеутска искуства прихваћена су данас и од многих педагога, психолога и терапеута.

## 2. Однос одраслих и деце у постпедагошкој концепцији

Дефинишући антипедагогију као „ново осећање живота и нови сензибилитет, посебно у равноправним односима са децом“, Граорац (2015) истиче односе одраслих и деце у први план постпедагогије. Равноправне односе Шонекбек најчешће назива: нови односи без васпитања, партнерски, амикативни, ређе демократски.

Постпедагози истичу субјекатску позицију детета, притом гледајући на децу као на стварне људе који стоје иза сваког васпитања, а које желе да упознају на егзистенцијалном нивоу: „Ко сам ја? Ко си ти?“ Из ове основе креће се новим путем до детета који није зацртан са педагошке тачке гледишта, већ нескривен и радикално искрен: од себе до субјективног идентитета сваке младе особе. Ова позиција, која је основана у постмодернизму, заснива се на егзистенцијалној једнакости људи и њиховог знања и на тај начин напушта педагогију и васпитање вођено методама и техникама, стратегијама и дидактиком, тренингом личности и комуникације, припремама и надзором, одређивањем циљева, мотивисањем, евалуацијама, анализама (Schoenebeck).

Шонекбек равноправним односима деце и одраслих жели да обезбеди оптималне услове за развој личности и укине васпитање. Залажући се за отворено васпитање, Александра Марјановић критички посматра „педагогизацију детињства“ као друштвено-историјску појаву чије превазилажење постаје могуће успостављањем равноправних односа и заједничким живљењем деце и одраслих. Ова ауторка у равноправним односима види прави и једини пут да се прихвате потребе и особености детињства, и оне аутентично култивишу, а да се деца као група на аутентичан начин интегришу у друштвену заједницу (Граорац, 2015).

Самоодговорност и субјективност значе независан и суверен унутрашњи свет за сваку поједину особу. „Унутрашњи светови“ постоје свуда као универзални принцип унутрашње структуре: у атомима, камењу, биљкама, животињама, људима. Постоји темељно поштовање унутрашњег човековог света, у унутрашњи свет се никада не меша у смислу да тамо мора бити нешто што друга особа тамо не жели (Schoenebeck). Сличан приступ налазимо и код Марије Монтесори. Она инсистира на томе да док је „физичком ембрију потребна заштита мајчиног тела, духовном ембрију је потребна таква околина која га прихвата и у којој он осећа да га разумеју, дакле, околина која му пружа топлину, бригу, разумевање за његове проблеме, одобрава његове поступке и пружа му љубав“ (Минић, 2013, 150). Према постпедагозима, дете најбоље зна шта је за њега добро, што даље отвара питање самосталности и индивидуалне одговорности детета.

Ако је дете субјект у односу са одраслим, онда то захтева и одређену самосталност, али та самосталност захтева и одређену одговорност за сопствене по-



ступке. Шонебек као основе пријатељског начина живота наводи следеће одреднице: љубав према себи, пуна вредност (сви су од почетка пуноправне особе), лична одговорност, суверенитет, еквиваленција (ништа и нико не стоји изнад или испод другог), субјективност (објективне истине одвојене од људи не постоје), беспрекорност (нико не може да погрешити стварно – јер изнад појединца не постоји објективна мера), социјалност, поштовање унутрашњег света, асертивност у спољашњем свету, емпатија и слобода образовања (Schoenebeck).

Нема никога ко се данас неће позивати на љубав према деци. Међутим, стваран позитиван утицај на дете показују они који сами имају аутентичан став према животу и реалан однос према себи. Ако погледамо око себе, схватићемо да позитиван утисак на своје дете данас оставља онај ко је достигао стандарде савременог одрживог развоја и индивидуације, ко је изградио темељне врлине постмодерне етике индивидуалне одговорности, које данас називамо различитим именима: асертивност, присуство, конгруенција, емпатичност, ведрина и радост духа, прихватање ближњег.

Шонебек као главну одредницу амикације наводи концепт који је развио: љубав према себи. Шонебек је показао да је то обележје оних људи који су способни да успоставе пријатељство са децом. Заправо, он је чврсто уверен да се љубав према деци заиста може развити само ако себи допустимо да волимо себе такве какве јесмо. У овом контексту, Живковић (2010) тврди да постпедагошка љубав према себи данас представља бољи и сигурнији пут ка детету од образовања детета и педагошке љубави према детету.

У вези са овим принципом амикативног схватања, поставља се питање да ли ово није себично и недруштвено. Амикативна концепција на ово питање одговара: људи су друштвена бића од рођења. Самоодговорност и љубав према себи садрже социјални аутоматизам: милосрђе је у људима јер је добро за њих саме. Свима је важна добробит заједнице, родитеља, партнера, пријатеља, прихватање других. Људи усрећују друге људе јер и сами воле туђе задовољство. Људи су друштвена бића јер њима самима то користи. Ово се не мора прво учити, то је саставни део сваког човека. Људи су брижни, љубазни, услужни, показују се као солидарни и пожртвовани јер им то представља радост.

Али ако људе ипак треба одгајати као пуноправне људе у складу са традиционалним концептом човека, њихова љубав према себи је поремећена. А они који не могу да воле себе такве какви јесу, биће тешко да другој особи приђу природно спонтано и да се о њој тако спонтано брину – не само површно или на начин зависан од уважавања. Они који себе заправо не воле тешко могу да се побрину за себе на одржив начин – у овом случају осмех другог, што је добро за нас. Социјална димензија човека онда вене, други му увек недостаје. Резултат је егоизам, са одговарајућим мукотрпним програмима учења. Йубав према себи, међутим, супротстављена је егоизму. Йубав према себи, према речима Шонебека, кључ је људске социјалности. Позитиван став према сопственим грешкама човеку заправо пружа више слободе и простора за њихово превладавање, као и за толерантнији став према слабостима других.

### 3. Васпитање и постпедагогија данас

#### 3.1. Постмодерна и педагогија

Данас није добро говорити о педагошком односу са дететом, а занемарити већ деценијама у западном свету постојећа сазнања о „крају историје“, упозорења на еколошку катастрофу, постмодернистичка искуства о обесмишљености постојања и збњи пред неизвесношћу и тако даље. Суочавањем са крајем хуманизма, са егзистенцијалном угроженошћу човека у доба постмодерне, данас постоји дилема да ли је уопште могућа нова и другачија, искуствено, теоријски и методолошки заснована педагошка теорија љубави (и, уопште, равноправног односа између одраслог и детета). На којим је аксиолошким и епистемолошким основама могуће (у западном свету) данас заснивати односе са децом? Према Исидору Граорцу, све противречности одрастања, формирања личности детета и човека у савременом свету није могуће разумети мишљењем које не представља филозофију истог тог, савременог света (према: Живковић, 2010).

Седамдесетих година прошлог века, у радовима немачке теоретичарке Катарине Ручки (Rutschky, приредила збирку текстова: *Црна педагогија*) извршена је оригинална критичка реконструкција педагошке прошлости западног света. Педагошко мишљење је дезавуисано као одбрана нагонских тенденција одраслих које су изашле на видело у односима са децом. Педагогија је нека врста интелектуализације конфликтног односа према детету, написала је тада Катарина Ручки (1988). Публициста Екехард фон Браунмил је, такође, умногоме разобличио апсурдност ноторне чињенице по којој педагогија има монопол на мишљење о односу одраслих са децом. Деци нису потребни, подвлачи он, никакви педагошки захтеви да би развили осећај самосталности (према: Живковић, 2010).

У постмодерном свету нема владавине апсолутних вредности. Све је релативно, плурализам и различитости конституишу човеков свет (Шонебек, 2006: 48). Шонебекова интерпретација недирективног приступа Карла Роџерса садржи следеће елементе: а) безусловно прихватање, б) конгруентност и в) саосећање. Према Шонебеку то су основни елементи нових односа које он још назива *Пријатељство са децом* (Шонебек, према Граорац, 2015).

Потекао из ранијих идеја антиауторитарног васпитања и антипедагогије, покрет постпедагошког мишљења и праксе не представља само протест и негацију досадашње педагогије и васпитања, него садржи, негде више негде мање, експлицитан теоријски и методолошки програм изразито хуманистичке оријентације. Може се рећи да су постпедагошки мислиоци они који теоријски осмишљавају праксу односа са децом без васпитања, на основу теоријских сазнања, унутрашњег држања и специфичне постпедагошке етике (Живковић, 2010).

Однос педагогије и анти/постпедагогије, најбоље се можда види из разјашњења шта антипедагогија није. Тако антипедагогија не значи да више не

треба одгајати децу – она је, у ствари, усмерена против прописане улоге у односима између васпитача и васпитаника. Антипедагогија не значи да су научна сазнања о васпитним процесима сувишна. Педагошка истраживања не смеју бити ограничена само на иманентна испитивања, него и их треба користити и усмерити и на разјашњавање скривених механизма социјализације (имплицитну педагогију). Антипедагогија није против примењивања васпитних мера, али она показује да су такве мере тек онда смислене кад се не примењују у оквиру уобичајене хијерархије, услед чега оне губе педагошко значење. Антипедагогија не значи заговарање антиауторитарног васпитања, јер она сматра да ни ово васпитање не укида саме структуре моћи. Антипедагогија не значи да унутар институција више не треба да влада никакав ред. Када критикује педагошке институције (школу, породицу...), антипедагогија није за њихово укидање, она хоће само да разјасни каквом друштвеном циљу оне служе (Х. Купфер, према Граорац, 2015: 186–187).

Педагогија данас мора преиспитати своје темеље. Микановић истиче да је за педагогију као науку нужно да се открију узроци појава антипедагошких ставова и да се прихвати оправдана критика педагошке теорије и праксе васпитања, као и да се чврсто одбаци једностраност у односу на педагогију као неопходну, значајну и интегрисану науку о васпитању. Отуда је за савремену педагошку науку прихватљива свака конструктивна критика, без обзира да ли она долази од педагога или антипедагога. Савремени педагози управо зато морају више бити рефлексивни критичари и педагошке теорије и праксе, односно педагошке науке у целини. Другим речима, и сами педагози до одређене мере треба да буду антипедагози, посебно онда када се ради о промовисању педагошких решења која немају релевантно теоријско и емпиријско утемељење (Микановић, 2016).

Шонебек са становишта „конструктивне постмодерне“ или терапеутског односа види могућност хармонизовања и хуманизовања односа одраслог и детета (према Граорац, 2015). На децу се сада гледа другим очима. Према речима Шонебека, долазе нови људи из конструктивне постмодерне у којој се равноправност признаје као темељ свих феномена. Ако се парадигма о равноправности озбиљно узме и постави као темељ тада не постоји више разлика између формираног човека (одраслог) и још не формираног човека (детета) (Шонебек, 2006).

Равноправност као једнака вредност детета и одраслог окосница је концепција многих савремених теоретичара, те ваља поменути овде још једног, данског, код нас доста превођеног, породичног терапеута, говорника, аутора и педагога, Јеспера Јула (Jasper Juul), који је формулисао нов прилаз васпитању, односно нов систем вредности за савремене породице. Његов револуционарни приступ да су „реакције деце увек компетентне“, смислене и садржајне, и да је васпитавање у традиционалном смислу непримерено данашњим условима, представља основу система који промовише, а који се не заснива на ауторитарној примени силе „нити на тиранији демократске једнакости“, већ на једнаким вредностима и реципроцитету између деце и одраслих. Његова порука је да су деца јединствена,

самосвесна, одговорна и да би се требало према њима односити са истим поштовањем и тактом као и према одраслима које волимо (Jul, 2017). Ову поруку налазимо и код исто тако револуционарног говорника, клиничког психолога Томаса Гордона (Thomas Gordon), иначе колеге Карла Роџерса, који је широко препознат као пионир у подучавању вештинама комуникације и метода решавања сукоба међу родитељима, наставницима, вођама, младима итд. Модел који је развио описује и у својим делима и програмима (Гордон, 2006), говорећи о вештинама активног слушања и договора без губитника и како употребити ове драгоцене вештине ради подизања самопоуздане и одговорне деце.

Традиционална педагогија, према ставовима њених савремених критичара, у доба постмодерне нема више своју перспективу. Како Шонебек (Šonebek, 2002) најављује: педагошко мишљење, које је израз патријархата, заједно са патријархатом припада прошлости, место му је у музеју.

### 3.2. Потреба за васпитањем у постпедагошкој мисли

Тврдња да је дете одговорно за себе од самог рођења директно се коси са педагогијом која тврди да дете још увек није одговорно биће него се оно током развоја учи одговорности, и да пуновредна личност постаје тек васпитањем (Граорац, 2007). Захтев за укидањем васпитања и образовања настао је из сучочења неких људи (Маслов, Роџерс, Шонебек) са проблемом аутентичности њихових односа са децом, као мисија и позив другим људима на слично преиспитивање. Постпедагошка критика и лично искуство неких присталица ове струје обавезује нас да изнова дефинишемо васпитање.

Васпитање се разуме као намерна припрема за развијање дечјих и човечких способности. За постпедагоге је васпитање – израз технолошке рационалности која „тера“ човека да се развија, а истовремено и резултат ирационалности која произилази из принуде на такав разум (Ручки, 1988). Односно, васпитање је процес у коме деца не смеју да буду оно што осећају да јесу, уче се неаутентичности и дволичности, и, како Шонебек наглашава – у процесу васпитања лицемерје постаје природни однос (Шонебек, 2006).

Према амикативном схватању, сви су од почетка пуноправна особа, особа која носи са собом сва права и достојанство. Нико не мора да ради на себи, да се усавршава или да се образује да би постао „права“ или „боља“ особа, јер је свако у сваком тренутку свог живота пуноправна особа. Можете се променити у било ком тренутку. Људи се рађају са способношћу да буду одговорни за себе и да виде шта је најбоље за њих. Ово није систем који се мора развијати током одрастања, већ вештина која постоји од самог почетка. Самоодговорност се никада заиста не губи, шта год да се догоди у животу. Према амикативном схватању, ништа и нико не стоји изнад или испод другог: примењује се парадигма једнаке вредности свих појава. У амикативној концепцији људи тумаче свет на свој субјективни начин. Објективне истине одвојене од људи заправо не постоје. Научно знање је на крају и знање конкретних људи са њиховим субјективним погледом на свет и подложно је променама у историји. То значи да нико

не може с правом учинити свој поглед на ствари обавезујућим за некога другог („Види то, у праву сам!“), већ свако објављује само свој, субјективни став.

У породици која подиже децу без васпитања, велики и мали људи се међусобно опходе једни са другима тако како одговара њиховим тренутним осећањима. Ако хоће да плачу, они плачу, ако хоће да се смеју, они се смеју, ако хоће да су агресивни, агресивни су. Међутим, пријатељ детета у правом смислу речи постаје тек онај ко у себи више не носи слику о човеку (детету) као бићу коме је васпитање потреба. Докле год се неко осећа одговорним за децу и њихов развој, он се још увек налази на педагошким позицијама. Тек се приступ деци без осећања одговорности за њих може назвати постпедагошким односом, или праксом. Шонебек не види да је неко од великих педагога ово остварио, ни Русо, ни Коменски, Кант, Песталоци, Фребел, Петерсен, Корчак, Нил, Френе, Макаренко, Монтесори нити било који други. У њиховим делима он не налази спремност да одустану од своје одговорности за децу, чак напротив, према речима Граорца (2007) нарочито велики педагози су више него други били пуни одговорности за децу.

### 3.3. Актуелност концепције

Постоји ли код нас спремност да се о педагогији мисли сасвим другачије у односу на концепт из педесетих година XX века? – пита се Граорац (2015). Од седамдесетих година јављају се покушаји преиспитивања полазишта, критике, али без значајнијег одјека. У доминантним токовима мисли се исто као пре неколико деценија, закључује овај педагог на скупу на коме са жалошћу износи чињеницу да је прошло више од три деценије од како објављује радове о антипедагогији и преводи Шонебекове антипедагошке текстове, а да се нико на њих није озбиљно осврнуо. Наглашавајући да су збивања у друштву и култури, у ствари, плодно тле за пропитивања, критике и постпедагошку мисао, Граорац истиче да „педагози који не виде у антипедагогији ништа плодно за педагогију не разумеју време ни стварни живот одраслих и деце данас, нити наше постсоцијалистичко друштво“ (2015: 178).

Према Живковићу (2010), најсистематичније развијен позитивни програм постпедагогије налази се у радовима Хуберта фон Шонебека (Schönebeck) и његовом удружењу *Freundschaft mit Kindern*, касније *Amication* у Минстеру у Немачкој. Шонебек и његови сарадници су у својим тренинзима самоодговорности (*Selbstverantwortung Training*) на одсудан начин поставили питања постмодерне етике индивидуалне одговорности у односима са децом.

Примена постпедагошке концепције је нарочито нужна данас када је свеприсутна и очигледна дисоцијација образовања и васпитања: образовање се своди на тзв. утилитарно образовање – обучавање, односно на професионалну обуку, а васпитање, у класичном смислу, бива замењено „рационализацијом разних менаџерских стратегија које доводе до профита, а не до стварања праведног и хуманог друштва“ (Цолић, 2016: 3). Нажалост, савремена образовна парадигма не подржава формирање хармоничне личности, човека који би живео у максималном сагласју са природом – космосом и својом непосредном околином, већ устројава образовање (тј. прилагођавање) човека за живот у но-

вом техничко-кибернетичком друштву које првенствено одређују материјални, прагматички интереси. Такво образовање је у служби капитала, а за његове потребе образују се некритични, пасивни и покорни конзументи.

Неприкосновеност коју негују наставници у школама, нарочито забрањивањем дијалогског односа и размене мишљења, доводи, заправо, до занемаривања. Како Бојанин закључује, принцип „да увек треба да се зна ко је ту од кога старији и ко је дошао кога да подучава – има злу намеру“ (Бојанин, 2011: 189). Као последица се дешава и то да у каснијим разредима, када и дође до дијалогског односа, али не и одговорности за њега, дијалог постаје испразан: без поштовања саговорника, без прикладне емоционалне пратње и без труда да се аргументација заснива било на наученим знањима, било на промишљању стечене информације, било на проживљеним сопственим искуствима“ (Бојанин, 2011: 187). Уосталом, како и да дође до проживљеног искуства, када деца оно није омогућено у традиционалном васпитању и школовању у коме се дешава да ученици веома успешно заврше основне, па и средње школе, а да онда не знају куда даље. Ово говори о недостатку развијања идентитета током школовања, што је последица недостатка дијалога у настави, преоптерећености ученика градивом које све брже застарева у веку интернет технологије и доступности свих информација.

Подржавање уместо образовања сада је реалан и конструктиван постпедагошки одговор на сваки образовни концепт за мајке и очеве, наставнике и педагоге који траже излаз из свакодневне расправе о образовању. Равноправни односи успоставиће се, сматрају постпедагози, када се одрасли одрекну васпитања и неоснованог убеђења да је човек, дете – *homo educandus*, биће којем је васпитање потреба и где разум има водећу функцију. Постпедагози насупрот овом уверењу наглашавају зато улогу осећаја, интуиције и других мало мање поузданих, па због тога и мање познатих и изучаваних човекових моћи, као извора ништа мање вредног за схватање и доживљавање света. Постпедагози сматрају да је слободно деловање човека последица, резултат, усклађености деловања и осећаја који код детета постоји од почетка. Зато на осећајима треба радити, и на њих се ослањати, више их изражавати, односно, отворити простор за њихово појављивање (Pranjić, 2012).

Из расправа савремених постпедагога одлучно следи закључак да морамо преиспитати животну филозофију и тако темељно променити филозофију васпитања. Одрасли – службеници, родитељи, учитељи и тако даље, морају повећати своју одговорност, одговорност према себи као личности наспрам друге личности – у овом случају – детета.

Уважавајући критике постпедагогије, васпитно-образовни процес у институцијама треба динамизирати, успоставити партнерске односе између свих субјеката, све процесе у васпитању заснивати на принципима еманципације и инклузивности. Савремена педагошка пракса мора бити еманципаторска и за васпитанике и за васпитаче, она мора бити место сусрета, интеракције, комуникације, вредновања, рефлексije (Микановић, 2016). Само тако се педагошка пракса – однос одраслих и деце – може унапредити и приближити циљевима којима тежи постпедагогија, наизглед утопистичким, а заправо врло усклађеним са временом у коме живимо.

## Закључна разматрања

Намера овог рада била је да се на основу проучавање литературе изнесу опште карактеристике постпедагогије и одреди однос постпедагогије и васпитања, традиционално схваћеног. Анализа је показала да представници постпедагогије као покрета насталог крајем прошлог века и који је још увек актуелан (Ручки, Браунмил, затим Илич, Фреире, Суходолски, Нил, те Шонебек итд.) који полазе од детета, наглашавајући његову слободу, самосталност и одговорност, али и аутентичност и равноправност са одраслим, уз дубоко поштовање, прихватање и емпатију, сматрају да деци нису потребни никакви педагошки захтеви да би развили осећај самосталности. Према постпедагозима, педагошко мишљење, које је израз патријархата, заједно са патријархатом припада прошлости. Постмодерна је време у коме нема места за (традиционално схваћену) педагогију, ово је време „после педагогије“. Постпедагошко мишљење подразумева радикалан раскид са педагогијом. Равноправни односи успоставиће се, сматрају постпедагози, тек када се одрасли одрекну васпитања и неоснованог убеђења да је човек, дете – *homo educandus*, биће којем је васпитање потреба и где разум има водећу функцију.

Педагогија није случајно критикована од стране постпедагога. У историји развоја педагошких схватања, може се наћи много значајних педагошких мислилаца, па и читавих периода, где је васпитање схватано као извесни дрил, строга дисциплина, повиновање и томе слично. Зато не чуди што су баш у Немачкој, где се још увек осећа строга хербартовска педагогија, иступили Браунмил, Ручки, Шонебек и остали анти/постпедагози, критикујући такву – хербартовску педагогију. Иста је била донешена и у наше просторе и уклопљена у патријархаг који је дуго био изразито присутан у односима одраслих и деце, и који је вероватно имао заштитну функцију у одређеним историјским временима, док се данас показује као врло штетан за развој детета. Такву, репресивну, педагогију ваља критиковати. С друге стране, постпедагогија је отворила простора пемисивном васпитању. Истраживања у свету показују да и пермисивно васпитање оставља последице по развој детета и да, захваљујући пермисивном васпитању, данас у свету постоје читаве генерације депресивних, нарцисоидних и анксиозних адолесцената. Зато у том вагању педагогија треба да поступи обазриво и да и ове, постмодерне, прогресивне ставове сагледа кроз културолошку перспективу нашег народа и прихвати са извесном резервом, дозирано и усклађено са осталим односима који владају у друштву. Како да направи баланс између васпитања и, постпедагошки схваћеног, не-васпитања, свакако остаје на педагогији да узме на себе обавезу да изнова данас дефинише „васпитање“.

Данас би се за језгро васпитања могла узети интеракција васпитача и детета, где је, притом, од великог значаја у ствари освешћивање тих односа. Постпедагошко схватање односа према детету није пука могућност о којој се случајно говори: оно је обележје времена у којем живимо и у којем ће наша деца тек живети. Савремено друштво утемељено на плуралистичким оријентацијама, позива одрасле да преиспитују вредности које у њиховим односима са децом имплицитно провејавају, те да и њима (односима), као и осталим подручјима живота, пруже алтернативу.

## Литература

- Бојанин, С. (2011). *Тајна школе*. Београд: Одбор за верску наставу Архиепископије београдско-карловачке.
- Гордон, Т. (2006). *Умеће родитељства – како подизати одговорну децу*. Београд: Креативни центар.
- Граорац, И. (2007). Поглед иза кулиса: Амикација (постпедагогија) и Марија Монте-сори. *Педагошка стварност*, 53(3–4): 354–360.
- Граорац, И. (2015). Педагогија и антипедагогија. У: (ур. Ж. Миленовић и С. Башчаревић) *Зборник радова са научног скупа: Настава и наука у времену и простору* (стр. 177–204). Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену.
- Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Guljons, H. (2002). Postmoderna i nauka o vaspitanju. *Pedagogija – časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije*, 50(3): 17–32.
- Живковић, И. (2010). Педагошка љубав према детету и постпедагошка љубав према себи. *Љубав и образовање: књига резимеа са међународног скупа одржаног у Новом Саду 4. јуна 2010.* (стр. 9–10). Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Jul, J. (2017). *Vaše kompetentno dete*. Beograd: Laguna.
- Jul, J. (2018). *Život u porodici*. Beograd: Laguna.
- Kehily, M. J. (Ed.). (2009). *An introduction to childhood studies*. New York: Open University Press.
- Key, E. (2000). *Stoleće deteta*. Zagreb: Educa.
- Kraljačić, D. (2016). *Postmodernizam i moderni film sa posebnim osvrtom na period od 1970. godine do danas* (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Fakultet dramskih umetnosti pozorišta, filma, radija i televizije.
- Maras, N., Topolovčan, T. i Matijević, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije – Teorijska polazišta, dileme i komparacija. *Nova prisutnost*, 16(3): 561–577.
- Микановић, М. (2016). Антипедагогија и развој педагогије у будућности. *Норма*, XXI(2): 335–346.
- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola струковних студија за образовање васпитача „Mihailo Palov”.
- Минић, В. (2013). Педагошке идеје Марије Монте-сори и њихова примена у пракси. Наше стварање. Зборник радова са Осмог симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“. Алексинац: Висока школа за васпитаче, 145 – 156.
- Михајловић, Т. (2013). Научна схватања Елене Кеј и наших педагога о позицији дјетета у васпитном процесу. *Педагошка стварност*, 59(4): 693–707.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић, Ј. (2015). *Интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији са почетка 20. века – актуелност изворних схватања* (Необјављена док-



- торска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Potkonjak, N. (2003). *XX vek - ni vek deteta ni vek pedagogije: ima nade ... XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Pranjić, M. (2012). *Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja*. Pedagogijska istraživanja, 9(1–2): 9–24.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Ручки, К. (1988). Увод у црну педагогију. *Идеје*, (1).
- Schoenebeck, H. *Amication*. Преузето 26.9.2020. са сајта: <https://www.amication.de/>
- Цолић, М. (2016). *Програмско-продукционо моделовање образовног програма ТВ Београд у периоду од 1964. до 1980. године, као парадигма друштвено оправдане и медијски успешне едукације* (Необјављена докторска дисертација). Факултет драмских уметности Универзитета уметности у Београду.
- Шонебек, Х. (2006). Комуникација са децом у доба постмодерне. У: *Развијање комуникационих компетенција* (стр. 48-58). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Šonebek, H. V. (2002). Antipedagogija – šta je to? *Pedagogija – časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije*, 50(3): 99–104.

## POSTPEDAGOGY: CONCEPT DEVELOPMENT AND MOST SIGNIFICANT SETTINGS

**Jelena Petrović, Marija Đorđević**

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** The intention of this paper was to perform a theoretical analysis of the concept of postpedagogy, theoretical and practical understandings of the representatives of postpedagogy, with an emphasis on the relationship between adults and children. Also, in the analysis, we tried to determine the post-pedagogical attitude towards the traditional understanding of the term “education”, as well as to touch on the relevance of this concept. Freedom and responsibility of the child, respect for the child and his subject position, but also self-love and authenticity - are the key goals and basis of the post-pedagogical conception. Post-pedagogical thinking implies a radical break with traditional pedagogy. According to postpedagogues, equal relations will be established only when adults renounce education and the belief that man, a child - homo educandus, is a being who needs education and where reason has a leading function. The post-pedagogical understanding of the attitude towards the child is not a mere possibility that is accidentally talked about: it is a feature of the time in which we live and in which our children will still live. Postpedagogues call on modern society to reconsider its pedagogical values on which the relationship between adults and children is based.

**Key words:** *amication, antipedagogy; education; relationship between adults and children; postmodern; postpedagogy.*

### **Citiranje članka:**

Petrović, J. i Đorđević, M. (2020). Postpedagogija: razvoj koncepta i najznačajnije postavke. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 35-49.



## ОЦЕЊИВАЊЕ УЧЕНИКА У АЛТЕРНАТИВНИМ ШКОЛАМА

Тамара Вукић<sup>1</sup>

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију, докторанд

Марија Јовановић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

**Апстракт:** Кључне претпоставке обезбеђивања квалитета образовања и процеса наставе јесу квалитативне особености процеса оцењивања и његова ефикасност. У намери да прикажемо вредности, улогу и значај карактеристика оцењивања које су у систему савременог редовног образовања значајно занемарене или потпуно одсутне, у раду је дат приказ алтернативних школа у којима се процес евалуације и оцењивања управо заснива на оваквим квалитативним приступима. У раду су представљене опште карактеристике васпитно-образовног рада Валдорфске школе, Монтерсори школе и Френеове школе, са посебним освртом на процес оцењивања и евалуације. На основу одлика оцењивања у приказаним алтернативним школама може се закључити да овај процес карактеришу: холистички приступ; висок ниво индивидуализације; мотивација наспрам категоризације; сарадња и заједничка одговорност наставника, ученика и родитеља; благовремена повратна информација као основа самоевалуације и одсуство репресивног деловања оцене. Утврђене карактеристике пружају могућност за креирање иновативних техника и механизма процене којима се може обезбедити квалитет и ефикасност процеса оцењивања и у систему редовног образовања и послужити као основа на креирање индивидуализованих поступака оцењивања којима наставници практичари могу у значајној мери унапредити своју праксу а оцењивање у већој мери ставити у функцију развоја ученика.

**Кључне речи:** оцењивање, алтернативне школе, Валдорфска школа, Монтерсори школа и Френеова школа

### Увод

Систематско представљање особености процеса евалуације и оцењивања у алтернативним школама захтева познавање концепта алтернативног образовања и основних постулата алтернативних школа. У најопштијем смислу, под појмом „алтернативно образовање“ подразумева се образовање изван тради-

<sup>1</sup> tamaravukic93@gmail.com

ционалне школе (Siegrist et al., 2010). Иако тумачење термина „алтернативне школе“ и „алтернативно образовање“ варира у зависности од места и времена на које се односи (Milutinović & Zuković, 2013; Nagata, 2006), опште карактеристике алтернативних школа су: (1) усмереност на развој блиских интерперсоналних веза међу свим актерима образовног процеса; (2) наставни садржаји често нису подељени на предмете, већ рефлектују интегративне теме у оквиру којих ученици усвајају знања из више различитих научних дисциплина; (3) фокус је на активном учењу, односно учењу путем делања, и искуственом учењу; (4) промоција самоевалуације и самопроцене ученика; (5) креирање што мање школских правила, са већом партиципацијом ученика у доношењу индивидуалних и колективних одлука (Milutinović, 2011).

Без обзира на то што се савремене алтернативне школе могу разликовати од ранијих, све алтернативне школе повезује иста филозофија: једна (иста) величина не одговара свима (Cable et al., 2009). У конвенционалном образовању се обично говори о „индивидуалним потребама“, али оне су подређене стандардима, што значи да се очекује да сва деца постигну мерљиве резултате у предвиђеном року (Martin, 2004), односно да следе унапред припремљен и стандардизован курикулум (Milutinović i Zuković, 2011). Насупрот томе, алтернативне школе се одупиру униформности коју захтевају стандарди, што значи да се у оквиру алтернативног приступа образовању ученик посматра као индивидуа (Martin, 2004). Ове школе заснивају се на претпоставкама хуманистичког, слободног и демократског образовања а самоевалуацију сматарају једином смисленом формом провере успеха и резултата у учењу. Ученик се посматра као самоодговорна, унутрашње мотивисана особа, те похађање наставе није обавезно, а не спроводи се ни оцењивање у виду редовних стандардних облика тестирања и усменог проверавања. Искључивање присиле и омогућавање избора у учењу су темељи за израстање ученика у индивидуе способне да доносе изборе, самостално размишљају, изражавају осећања, решавају конфликте и активно учествују у друштву и заједници (Milutinović i Zuković, 2011).

Сходно основном концепту, као једна од карактеристика програма ефикасних алтернативних школа, издвајају се и алтернативне методе оцењивања, које су прилагођене различитим стиловима учења и којима се ученици подстичу на остваривање академског успеха (Reimer & Cash, 2003). У циљу представљања особености, улоге и значаја који овакав концепт оцењивања и евалуације има, у наставку је приказана пракса оцењивања у алтернативним концепцијама образовања: Валдорфске школе, Монтесори школе и Френеове школе.

## 1. Оцењивање ученика у Валдорфским школама

Валдорфска школа, утемељена на идеји немачког педагога Рудолфа Штајнера да је у образовању потребно узети у обзир целокупно биће детета, представља алтернативни концепт образовања са специфичном организацијом процеса оцењивања. Специфичност оцењивања ове концепције утемељена је на

суштинским претпоставкама овог приступа међу којима се као значајне могу издвојити: (1) организовање наставе по епохама у којој ученици у периоду од три до четири недеље изучавају проблематику једне предметне целине (Milutinović, 2011); (2) стицање знања у изворној стварности или на примарним изворима знања у школи (Matijević, 2004); (3) овладавање практичним занатима који су неопходни за свакодневни живот; (4) усмереност на социјализацију деце, јединствени развој духа и тела, естетски развој и др.

У Валдорфским школама је уобичајено да један наставник ради са ученицима у оквиру свих предмета током првих осам школских година чиме се између њега и ученика ствара присан однос пун поверења (Jagrović, 2007). Сараднички концепт оставрује се и свакодневним контактом наставника и родитеља. То значи да наставници, ученици и родитељи пуно времена проводе заједно чиме обавеза оцењивања и рангирања ученика постаје непотребна (Matijević, 2017) с обзиром на то да свакодневни рад са ученицима омогућује наставнику да упозна сваког од њих и да му помогне у савладавању школских задатака без оцена. На тај начин, наставник није посвећен програму и оценама, већ ученицима. Процес оцењивања у потпуности је усаглашен са приказаним концептом Валдорфских школа те наставник приликом прегледавања ученичких дневних радова може написати неки коментар, млађим ученицима нешто нацртати или се лепо потписати чиме им показује да цени њихов рад (Matijević, 2001). У Валдорфској школи се ученицима не додељују нити бројчане, нити неке друге, а посебно не негативне оцене, односно негује се пракса педагогије успеха за све. У основи овог приступа налази се претпоставка да сваки ученик током школске године нешто научи и оствари неки напредак, што значи да увек треба да буде позитивно поткрепљен могућношћу преласка у виши разред (Matijević, 2017). У Валдорфским школама се сви ученици посматрају као даровити и талентовани, а њихова евалуација се реализује у складу са тродимензионалном парадигмом, која наглашава значај физичких, емоционалних и когнитивних капацитета. Процени способности ученика прилази се на различите начине како би се утврдило да ли се оне развијају равномерно – ученици се посматрају у различитим ситуацијама и трага се за знацима здравља: пажња, ентузијазам, учешће у дискусијама и интересовања (Petrash, 2002).

У Валдорфској школи нема негативних оцена нити понављања разреда, али се на крају разреда за сваког ученика пише извештај који касније олакшава професионалну оријентацију ученика. Овај извештај садржи податке о ономе што је ученик радио током године – у чему је био успешан, које је пројекте радио, у чему је уживао (Matijević, 2017), какве је резултате остварио, да ли је остварио напредак, да ли поседује даровитост, које су му слабости и прогнозе за будући рад (Jagrović, 2007; Matijević, 2001). Уместо да учениково постигнуће оцени са „изванредно“, „задовољавајуће“ или „потребно побољшање“, наставник га описује, укључујући разноврсне ситуације, као и моменте у којима се ученик посебно истакао (Petrash, 2002), без икаквих словних или бројчаних оцена (Eugene, 2009). Извештај, како ученику, тако и родитељу, показује поштовање наставника према ученику и његову жељу да му помогне да постиг-

не највише што може, те се избегавају негативни коментари који би могли да обесхрабре ученике (Matijević, 2001). Другим речима, вредновање је увек позитивно и подстицајно са нагласком на томе да се код ученика „не сме стварати комплекс мање вредности, нити култ успеха“ (Bezić, 1999: 443). Међутим, наставник има задатак да спомене и она подручја у којима би ученик требало више да напредује, што може представити у виду листе жеља уз наду да ће оне бити остварене у будућности (Petrash, 2002). Наставник, такође, описује и мере које ће сам предузети како би помогао у решавању „проблема“ ученика. Извештај садржи и пасус или два о учениковом напредовању које пишу наставници посебних предмета. Овај извештај је често допуњен и посебним извештајем који је намењен самом ученику. Он може бити написан као сажетак онога што је садржано у главном извештају, али обично је представљен у форми приче, песме, па чак и у виду цртежа или слике чиме наставник, на креативан начин, приказује природу детета (Eugene, 2009).

Описујући курикулум Валдорфских школа у Норвешкој, Матисен (Mathisen, 2014) наводи како су 2006. године уведене бројчане оцене како би ученици добили закључне оцене на трећој и на завршној години средње школе (Secondary School). Поред бројчаних оцена, ученици на крају школовања могу добити и писани извештај. У Валдорфским школама се, поред наведених, користе и други облици праћења напредовања ученика, од давања савета и коментара, преко систематских усмених и писмених повратних информација, до завршних извештаја, односно процена које ученик добија на крају сваке школске године. Приликом давања повратних информација наглашавају се позитивни аспекти учениковог рада, али то не значи да се не води рачуна о томе да процене буду истините и реалне. У првим годинама школовања, годишњи извештај добијају само родитељи, а ученици добијају континуиране повратне информације о свом раду у конкретним наставним ситуацијама, као и кроз разговор са наставницима. Касније, ученици такође добијају годишње извештаје. Осим тога, у каснијим годинама школовања, присутне су и процене од стране вршњака у којима ученици једни другима пружају повратне информације, а посебан нагласак је на развоју вештина самооцењивања. Такође, присутно је настојање да се наставникове процене што је више могуће ускладе са сликом коју ученик има о себи (*Ibid.*).

## 2. Оцењивање ученика у Монтесори школама

Монтесори школа темељи се на педагошкој методи Марије Монтесори, италијанског педагога и лекара (Сенић и Petrović, 2012), која се заснива на идеји слободног васпитања у одговарајућој средини и уз помоћ материјала за самосталне активности деце. У складу са тиме, централни мотив теорије и праксе ове алтернативне концепције јесте принцип педагошки припремљене околине (Milutinović, 2011).

Оријентисана на: „поклањање довољно пажње детету, пружање слободе, посматрање и уочавање његових потреба, као и обезбеђивање довољно менталних подстицаја за његов развој“ (Minić, 2013: 155), организација рада у Монтесори школама омогућава ученицима да напредују својим темпом, самостално бирајући активности и радећи са јединственим дидактичким материјалима. Ове школе карактерише и „виртуално одсуство домаћих задатака, оцена и стандардизованих тестова“ (Dorhmann et al., 2007: 103). У процесу евалуације напредовања и развоја ученика се не примењују традиционални тестови и оцене (Edwards, 2002), већ концепти оцењивања који се не ослањају на стандардизоване начине процењивања академског успеха (Block, 2015). За оцењивање се користе аутентична средства и материјали на којима ученик практично показује своја знања и способности (Torrence, 2012) при чему се остварени резултати не процењују у односу на унапред постављене стандарде, већ према могућностима и индивидуалним карактеристикама ученика који, у зависности од своје зрелости, и сами учествују у процесу оцењивања и планирања својих активности (Jagrović, 2007; Matijević, 2001). Ученици су активно укључени у праћење сопственог напретка, што доводи до тога да са поносом деле одговорност за своје успехе и напредовање. У подели ове одговорности, појављују се и родитељи, као равноправни учесници (Kripalani, 1990). Сарадња наставника и родитеља представља основу праћења и подстицања ученика. За сваког ученика се сакупља и води посебна документација у оквиру које су обично истакнути циљеви које дете треба да достигне, а потом наставник заједно са родитељима процењује успешност детета у одређеним активностима. Оцене се бележе за потребе родитеља, ученика и школе (Matijević, 2001).

Полазећи од става да ученици постижу најбоље резултате у оним активностима које воле односно да радо учествују у оним активностима код којих су ослобођени страха од лоше процене Монтесори приступ тежи очувању унутрашње мотивације и попуном занемаривању спољашњих стимулса у настави. Из ових разлога Монтесори материјали конструисани тако да увек привлаче пажњу ученика и жељу да их користе, пружајући при томе повратну информацију о успешности извршеног задатака (Matijević, 2017). То значи да ученик показује своја знања практично их примењујући (Torrence, 2012), па, самим тим, обично нема потребу да наставника пита да ли је успешно извршио задатак и коју је оцену добио (Matijević, 2017).

Утемељена на представљеној концепцији, евалуација у Монтесори школама има следеће одлике: (1) циљ евалуације је да се превазиђе тестирање и одговорност према спољашњим притисцима, приликом чега ученик постаје ефикасни партнер у процесу евалуације сопствених резултата; (2) групе су састављене од ученика различитог узраста, а свако дете је истовремено „посматрач и сниматељ“ друге деце чиме се побољшава наставникова евалуација; (3) „контрола грешке“ омогућава ученику да вреднује свој рад и исправи своје грешке (рад са Монтесори материјалима); (4) да би наставник могао да врши евалуацију, неопходно је да континуирано прати процес учења који ученик остварује прелазећи са једног материјала на други; кроз учеников рад се могу из-

мерити његове способности (истраживање, откривање, генерализација, проучавање, примена наученог); (5) учениково указивање на и исправљање грешака других ученика служи као основа за процену његових способности; (6) вођење евиденције о ученицима подразумева кратак преглед савладаних вештина (Kripalani, 1990).

### 3. Оцењивање ученика у Френеовим школама

Оснивач Френеове школе је Селестин Френе који је својом педагошком концепцијом настојао да превазиђе вербални и књишки карактер традиционалне школе. Френе одбацује наставу по предметима, наставне планове, програме и уџбенике, а залаже се за групни рад и за садржаје груписане по сродним подручјима. Основне одлике овог алтернативног приступа јесу настојање да се школа повеже са животом, учење ученика да посматрају природу у којој живе, да се слободно изражавају. Организација школског рада „треба да код ученика покрене одређена питања, више активности и стваралаштва“ (Cenić i Petrović, 2012: 155).

У школама које се темеље на Френеовој педагогији нагласак је на слободном избору стратегија, метода рада и модела праћења и оцењивања ученика.

Оцењивање подразумева самооцењивање ученика поређењем резултата које је остварио са личним плановима рада, као и оцењивање кооперативности у тимском, односно групном раду (Jorgović, 2007; Matijević, 2001). Улога наставника у процесу оцењивања огледа се у вођењу белешки о ученику, на основу којих му помаже да оптимално напредује (Matijević, 2001). Оцењивање у Френеовом систему представља специфичан вид сарадње између наставника, ученика и родитеља који потписују радне налоге ученика чиме стичу увид у оно што њихово дете ради и планира да ради (Jagrović, 2007). Радни налог, односно лични план радних активности ученик дефинише на крају сваке недеље уз наставникову помоћ (шта ће радити у области матерњег језика, математике, уметности, у школској штампарији). Овај план представља тзв. *дидактички уговор* који настаје кроз договор наставника, ученика и родитеља (Matijević, 2001) о индивидуалном програму за конкретног ученика, при чему родитељи и наставници настоје да га мотивишу на оптимално залагање и остваривање својих могућности (Matijević, 2005). Дидактички уговор, односно договор, се може применити и у пракси редовног образовања обухватајући понашање наставника и ученика, односно обавезе наставника, као и захтеве и очекивања које ученик треба да оствари. На почетку наставног процеса, наставник би ученицима објаснио очекиване исходе и правила понашања којих се притом треба придржавати. Веома је важно да наставник стекне слику о ученицима како би планирао индивидуализоване наставне активности у зависности од њихових могућности (допунска настава, додатна настава, пројекти, менторство итд.). У свему томе, наставник неће сам решавати проблеме у вези са развојем и потребама ученика, већ кроз сарадњу са родитељима (Matijević, 2011).

Савременост, ефикасност и ефективност наведеног концепта резултира ла је многоборојним примерима у савременој пракси. Један од примера савре-



мене примене Френеовог модела кооперативног оцењивања представља курс *Wirtschaftsinformatik* (Економска информатика). Осмишљен у складу са принципима Френеове педагогије, курс темељи оцењивање на сарадњи наставника и студената у: прегледавању појединачних радова, презентација, документације и доношењу одлука о оцени. Такође, студентима се пружа прилика да исправе недостатке идентификоване приликом прегледавања рада и, у том случају, коначну оцену одређује наставник (Oppl, 2016).

Други, вредан модел оцењивања на принципима Френеове школе представља пилот експерименту Кузнетсове и Регнера (Kuznetsova & Régnier, 2014) у коме је једносеместрални курс страног језика реализован без уџбеника, текстова, радних листова или других готових материјала. У експерименту нису коришћене традиционалне оцене, већ је осмишљен посебан систем бодовања. Студент има могућност да сакупи бодове извршавањем било ког задатка. Сваки задатак носи одређени број бодова, који је студентима унапред познат, а на коначну оцену утиче исправност рада и усклађеност са предвиђеним роковима. Додатни поени могу се освојити извршавањем додатних задатака. Дакле, нагласак је на остваривању могућности да студент сам креира свој индивидуални план учења. Поред тога, оцењивање често укључује и дискусију са студентима како би се разјаснили проблеми са којима су се сусретали у процесу рада, и како би се пронашли начини за њихово превазилажење. Резултате неких задатака ученици су процењивали сами у току тзв. сесија самоевалуације (Kuznetsova & Régnier, 2014). Резултати овог пилот експеримента потврдили су ефикасност Фреинетових наставних метода у смислу подстицања мотивације студената. Индивидуализација наставног рада и оцењивања омогућила је студентима да индивидуализује своје циљеве и начине њиховог остваривања што за крајњи резултат има висок ниво њихове мотивације за успешно учешће и оставривање тако дефинисаних циљева.

## Закључак

Насупрот оцењивању у систему редовног образовања, у коме обично важи да је оцена мерило знања, „мерење“ знања ученика у алтернативним школама није стављено у први план. Својом тежњом ка развоју личности ученика, алтернативне школе су фокусиране на индивидуалне карактеристике сваког од њих како би се подстицајном средином и начинима рада развили њихови потенцијали и могућности. И само оцењивање је у функцији мотивисања развоја и напредовања ученика. Анализом проблема оцењивања из алтернативног приступа образовању, можемо закључити да оцењивање ученика у алтернативним школама карактерише:

(1) *Холистички приступ*. Оцењивање се не своди на запамћивање чињеница. Оцена је резултат праћења и упознавања ученика као целовите личности. Уважава се и његово мишљење и делање. Нагласак је на практичној примени знања.

(2) *Могућност индивидуализације*. Оцењивање је усклађено са индивидуалним карактеристикама ученика. У обзир се узимају његове личне могућности и способности. Нема унапред постављених стандарда.

(3) *Мотивација ученика насупрот категоризацији ученика*. Ученици се не деле на „добре“ и „лоше“ ђаке. Оцењивање је у функцији њиховог охрабривања за нове успехе. Наглашене су позитивне стране учениковог рада, а његови недостаци се не критикују, већ се траже решења за њихово превазилажење.

(4) *Заједничка одговорност и сарадња у порцесу оцењивања*. Оцењивање се заснива на сарадњи наставника, ученика и родитеља. Родитељи су активно укључени у праћење напредовања ученика и са наставником и дететом деле одговорност за превазилажење евентуалних недостатака. У оцењивање се укључују и други ученици.

(5) *Повратна информација као основа самоевалуације*. Ученик је право-времено информисан о свом напредовању што му омогућава сагледавање својих предности и недостатака. Циљ је оспособити ученика за самоевалуацију.

(6) *Одсуство репресивне улоге оцењивања*. Ученик нема страх од одговарања, писмених и контролних провера знања. Учење представља задовољство.

Наведене карактеристике недвосмислено указују на вредности система евалуације и оцењивања приказаних алатернативних школа и пружају могућност за креирање иновативних техника и механизма процене којима се може обезбедити квалитет и ефикасност процеса оцењивања и у систему редовног образовања и наставе. Такође, наведени модели могу послужити и као основа на креирање индивидуализованих поступака оцењивања којима наставници практичари могу у значајној мери унапредити своју праксу и оцењивање у већој мери ставити у функцију развоја ученика.

## Литература

- Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437–449.
- Biasiol Babić, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori*, 4(1–2), 207–219.
- Block, C. R. (2015). Examining a Public Montessori School's Response to the Pressures of High-Stakes Accountability. *Journal of Montessori Research*, 1(1), 42–54. Retrieved 03.05.2018. from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161298.pdf>
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cable, K. E., Plucker, J. A. & Spradlin, T. A. (2009). Alternative Schools: What's in a Name?. *Education Policy Brief*, 7(4), 1–12.
- Cenić, S. i Petrović, J. (2012). *Vaspitanje kroz istorijske epohe*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Dorhmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K. & Grimm, K. J. (2007). High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 103–114.

- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). Retrieved 05.05.2018. from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464766.pdf>
- Eugene, S. (2009). *Discover Waldorf Education: Assessing Without Testing*. Retrieved 15.05.2018. from: [https://www.bayouvillageschool.org/uploads/5/1/2/1/5121407/assessing\\_without\\_testing.pdf](https://www.bayouvillageschool.org/uploads/5/1/2/1/5121407/assessing_without_testing.pdf)
- Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56(1–2), 65–77.
- Kripalani, L. A. (1990). Towards a Montessori Evaluation Approach. In D. Kahn (Ed.), *Implementing Montessori Education in the Public Sector* (pp. 613–618). Cleveland, OH: North American Montessori Teacher's Association.
- Kuznetsova, E. & Régnier, J. C. (2014). Individualization of Educational Process according to C. Freinet: a Pilot Experiment in a Group of Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 87–91.
- Martin, R. A. (2004). Philosophically Based Alternatives in Education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 17(1), 17–27.
- Mathisen, A. (2014). *A Curriculum for Norwegian Waldorf Schools. Overview - Ideas and Practices in Waldorf Education*. Retrieved 05.05.2018. from: [http://www.arvema.com/tekster/Ideas\\_and\\_Practices\\_Introduction\\_Norwegian\\_Waldorf\\_curriculum\\_2014.pdf](http://www.arvema.com/tekster/Ideas_and_Practices_Introduction_Norwegian_Waldorf_curriculum_2014.pdf)
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 2(2), 279–298.
- Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocenjivanja učenika. U B. Drandić (Ur.), *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (str. 241–251). Zagreb: Znanen.
- Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U G. Latinović (Ur.), *Banjalučki novembarški susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa* (str. 93–118). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja - put ka ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. i Zuković, S. (2011). Aktuelnost reformne pedagogije: model slobodnih i demokratskih škola. *Pedagoška stvarnost*, 57(5–6), 426–437.
- Milutinović, J. & Zuković, S. (2013). Educational Tendencies: Private and Alternative Schools. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 241–266.
- Minić, V. (2013). Pedagoške ideje Marije Montessori i njihova primena u praksi. Naše stvaranje. Zbornik radova sa Osnog simpozijuma sa međunarodnim učešćem "Vaspitač u 21. Veku", Aleksinac: Visoka škola za vaspitače. 145–156
- Nagata, Y. (2006). *Alternative Education: Global Perspectives Relevant to the Asia-Pacific Region*. Dordrecht, Netherlands: Springer.Ž
- Oppl, S. (2016). Adopting Concepts of Freinet Pedagogy in Higher Education. Retrieved 16.05.2018. from: [https://www.researchgate.net/publication/307577796\\_Adopting\\_Concepts\\_of\\_Freinet\\_Pedagogy\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Report\\_on\\_the\\_Design\\_and\\_Evolution\\_of\\_a\\_Didactical\\_Experiment](https://www.researchgate.net/publication/307577796_Adopting_Concepts_of_Freinet_Pedagogy_in_Higher_Education_A_Report_on_the_Design_and_Evolution_of_a_Didactical_Experiment)

- Petrash, J. (2002). *Understanding Waldorf Education: Teaching from the Inside Out*. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Reimer, M. S. & Cash, T. (2003). *Alternative Schools: Best Practices for Development and Evaluation*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Siegrist, J., Drawdy, L., Leech, D., Gibson, N., Stelzer, J. & Pate, J. (2010). Alternative Education: New Responses to an Old Problem. *Journal of Philosophy and History of Education*, 60, 133–140.
- Torrence, M. (2012). Montessori Education: An Idea Whose Time Has Come?, *Montessori Life*, 24(2), 18–23.

## STUDENT ASSESSMENT IN ALTERNATIVE SCHOOLS

**Tamara Vukić**

University of Niš , Faculty of Philosophy, Pedagogy Department, PhD student,

**Marija Jovanović**

University of Niš , Faculty of Philosophy, Pedagogy Department

**Abstract:** The main prerequisites for ensuring the quality of education and the teaching process are the qualitative features of the assessment process and its efficiency. In order to show the benefits, role and importance of assessment characteristics that have been significantly neglected or completely absent in the formal education system, this paper presents an overview of alternative schools in which the evaluation and assessment process is based on such qualitative approaches. The paper presents the general characteristics of the education activities of the Waldorf School, Montessori School and Freinet's School, with particular reference to the assessment and evaluation process. Based on the assessment characteristics in the abovementioned alternative schools, it can be concluded that this process is characterized by: a holistic approach; high level of individualization; motivation in place of categorization; collaboration and shared responsibility of teachers, students and parents; timely feedback as the foundation for self-evaluation and the absence of repressive effect of evaluation. The identified characteristics provide an opportunity to create innovative assessment techniques and mechanisms that can ensure the quality and efficiency of the assessment process in the formal education system and serve as the foundation for creating individualized assessment procedures which the teachers-practitioners can use to significantly improve their teaching skills and use assessment more as a tool for student development.

**Key words:** *assessment, alternative schools, Waldorf School, Montessori School and Freinet's School*

### **Citiranje članka:**

Jovanović, M. i Vukić, T.(2020). Ocenjivanje učenika u alternativnim školama. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 51-60.

UDK 364.7-053.6

Pregledni rad

Primljeno: 03. 10. 2020.

Odobreno za štampu: 07. 12. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2020.05>

## TRANZICIJA IZ HRANITELJSTVA U SAMOSTALNOST – PRIKAZ ISTRAŽIVANJA

Ivan Anđelković<sup>1</sup>, Bojana Pucarević

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu, Departman za socijalnu politiku i socijalni rad

**Apstrakt:** Rad sadrži kritički prikaz skorijih istraživanja faktora uspešnog osamostaljivanja dece iz hraniteljskih porodica. Pregled obuhvata studije sprovedene u različitim kulturnim sredinama, poput Amerike, Nemačke, Norveške, Koreje, Izraela i naše zemlje. Cilj nam je da ukažemo na dostignuća do kojih se došlo u ovoj oblasti i da istaknemo značaj onih rezultata koji su se potvrdili u većem broju istraživanja – konkretno, uticaja socijalne podrške na uspešnost osamostaljivanja. Osim toga što se pokazao kao kulturno univerzalan, ovaj rezultat dobijen je kako u studijama koje su se bavile uspešnim tranzicijama, tako i u onim koje su se fokusirale na teškoće sa kojima se suočavaju mladi pri napuštanju smeštaja. Prikazom su obuhvaćena i istraživanja koja mogu da ponude odgovor na pitanje od čega zavisi sposobnost i spremnost adolescenata da grade i koriste socijalnu podršku prilikom osamostaljivanja. U radu se razmatraju i nedostaci navedenih istraživanja i predlažu moguće dalje istraživačke perspektive u vezi sa problemom tranzicije, kako bi rezultati naučnih studija bili od veće koristi za planiranje i sprovođenje intervencija u praksi.

**Ključne reči:** *hraniteljstvo, adolescenti, osamostaljivanje, socijalna podrška*

### Uvod

Cilj ovog rada jeste da prikaže u kojoj meri su dosadašnja istraživanja uspela da utvrde koji faktori su povezani sa uspešnošću dece da napuste hraniteljski smeštaj i započnu samostalni život. S obzirom da je spremnost dece da napuste hraniteljstvo u fokusu našeg pregleda, predstavljena istraživanja biće podeljena u dve grupe – na ona koja su se bavila adolescentima neposredno nakon napuštanja smeštaja i ona koja su se bavila decom dok su ona u sistemu zaštite. Razlog koji nas navodi na ovakvu podelu u našem pregledu ogleda se u dve činjenice: s jedne strane, o kvalitetu spremnosti može se precizno zaključivati na osnovu uspeha adaptacije na samostalan život, koji u tom slučaju služi kao objektivni pokazatelj ispitivanog konstrukta, dok s druge strane, možemo da pretpostavimo da su na nivo i kvalitet spremnosti za samostalan život uticali uslovi života kojima je dete bilo izloženo mnogo pre samog

<sup>1</sup> [Ivan.andjelkovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:Ivan.andjelkovic@filfak.ni.ac.rs)

trenutka napuštanja sistema zaštite. Nakon prikaza najrelevantnijih rezultata ove dve grupe istraživanja biće diskutovano u kojoj meri su autori do sada integrisali ova saznanja kako bi se što preciznije odgovorilo na pitanje od čega zavisi uspeh tranzicije iz hraniteljstva u samostalnost. Takođe, ukazaćemo na nedostatke u povezivanju dosadašnjih rezultata, sa ciljem da ponudimo adekvatniji pristup istraživanju ovog problema u budućim istraživanjima.

## **Prikaz istraživanja**

### *Teškoće i resursi adolescenata pri napuštanju hraniteljstva*

Prikaz ćemo započeti grupom istraživanja koja su se bavila adolescentima nakon napuštanja hraniteljskog smeštaja. Ova istraživanja imala su za cilj da, kao prvo, ustanove sa kojim teškoćama se susreću mladi koji napuštaju sistem socijalne zaštite u odnosu na njihove vršnjake iz opšte populacije, i kao drugo, da utvrde šta mladi ocenjuju kao zanačajan resurs u procesu tranzicije iz sistema u samostalnost.

Iako istraživači iz ove grupe imaju sličan cilj, videćemo da postoje značajne razlike u pogledu izbora aspekta tranzicije koji se ispituje, kao i metodologije koja se primenjuje. Pre svega, osvrnimo se na to zašto autori smatraju da je ovaj period života posebno značajan za decu iz hraniteljskih porodica. Brenda Morton navodi da se kompleksnost sa kojom se suočavaju ovi adolescenti sastoji iz „dve simultane tranzicije – jedne iz zaštite, brige i supervizije sistema za zaštitu dece u poziciju autonomije i odgovornosti, i druge iz detinjstva u odraslo doba“ (Morton, 2017: 1). Sam prelazak u odraslo doba prepoznat je kao turbulentan razvojni period. Arnet (Arnet, 2000) naziva ovaj period života „odraslo doba u nastajanju (eng. *emerging adulthood*)“ i opisuje ga kao „vreme u životu kada su mnogi različiti pravci i dalje mogući, kada se malo toga odlučilo u vezi sa budućnošću, a kada su individualne mogućnosti za samostalnim istraživanjem životnih opcija veće nego u bilo kom drugom trenutku u životu“ (Arnet, 2000: 469). Autor smatra da je odlaganje tranzicije u odraslo doba do kasnih dvadesetih godina života značajno zato što ostavlja slobodu za ispitivanje različitih životnih puteva. Konačni prelazak u odraslo doba Brenda Morton definiše pomoću tri specifična kriterijuma: preuzimanje odgovornosti za sebe, donošenje nezavisnih odluka i ostvarivanje finansijske samostalnosti. Za decu koja su provela duži period u strukturisanom sistemu zaštite u kojem su odrasli donosili odluke umesto njih, život u manje strukturisanom, kompleksnom okruženju predstavlja veliki izazov za koji nisu dobro pripremljeni (Morton, 2017). Razlog nedovoljne pripremljenosti nalazimo u činjenici da pomenuta grupa mladih nema ovaj važan period života o kome je u prethodnom delu teksta bilo reči („odraslo doba u nastajanju“), što znači da ovi adolescenti nisu u mogućnosti da eksperimentišu sa različitim odlukama u vezi sa mogućim životnim putevima, i da se pritom osećaju bezbedno jer imaju podršku svoje porodice koja im omogućava da odustanu od određenih izbora, da se predomisle i oprobaju se u nečemu drugom. Možemo pretpostaviti postojanje još jednog razloga – odnos dece i hranitelja razlikuje se od odnosa dece i roditelja u biološkim porodicama i u tome što sistem

socijalne zaštite predstavlja medijatora tog odnosa, odnosno možemo reći da je sistem treći član tog odnosa koji se brine da dete ima zadovoljene sve osnovne potrebe nužne za zdrav fizički i mentalni razvoj, a da pri tom dete nije u obavezi da preuzme odgovornost za uspeh u obrazovanju i kvalitetnoj pripremi za sticanje zaposlenja. Bilo bi logično očekivati da se mlade osobe, pogotovu one koje ne gledaju daleko u budućnost, u ovakvim uslovima mogu „olenjiti“. Kada spojimo dva navedena razloga imamo sliku adolescenta koji iz sigurne sredine u kojoj se osećao bezbrižno, naglo prelazi u svet u kome nema prostora da isprobava različite načine snalaženja, a da ga u slučaju neuspeha čeka „sigurnosna mreža“ u vidu porodice koja će uvek biti tu kada zatreba. Kako se pomenute razlike u uslovima odrastanja manifestuju u kvalitetu života nakon navršenog punoletstva može se videti iz sistematskog prikaza dvadeset istraživanja koje su sprovedeli skandinavski autori (Kaariala & Hiilamo, 2017), u kome se porede teškoće adolescenata iz hraniteljskih porodica i adolescenata iz opšte populacije u pogledu devet kategorija: teškoće u samostalnom izdržavanju, teškoće u obrazovanju, psihološki problemi, kriminalitet, maloletnička trudnoća, smrtnost, suicidalno ponašanje, zloupotreba alkohola i narkotika, i primanje invalidske penzije. Pokazalo se da su osobe koje su kao deca bile u sistemu zaštite značajno češće izložene svim navedenim problemima. Grupa autora (Olson i sar., 2017) ispitala je psihološke razlike koje mogu da objasne ovako drastično niži nivo prilagođavanja na samostalni život. Ovi autori su ustanovili da se mladi koji su napustili hraniteljstvo razlikuju od kontrolne grupe u pogledu veština za donošenje odluka. Konkretnije, razlike su se pokazale u pogledu identifikovanja alternativa, izboru alternativa i evaluaciji odluka. Razlika nije bilo u pogledu sposobnosti da se uvidi problem i identifikuju rizici i posledice. Analiza rezultata pokazuje da se mladi koji su bili u sistemu zaštite razlikuju upravo u pogledu onih aspekata koji su važni za sam proces donošenja odluka, i u pogledu analize prethodnih odluka, što zapravo predstavlja učenje iz iskustva.

U ovu grupu uvrstili smo i istraživanja koja ne porede ispitanu populaciju sa kontrolnom grupom, već kvalitativnim pristupom u istraživanju omogućavaju da se sazna šta je to što sami adolescenti koji napuštaju hraniteljstvo smatraju važnim za ovu tranziciju.

Istraživanje sprovedeno u Izraelu (Sulimani-Aidan, 2017) imalo je za cilj da ispita sa kojim se izazovima i teškoćama suočavaju mladi koji napuštaju zaštitu. Tri teme su se izdvojile kao dominantne u opisima ispitanika. Prva predstavlja slabe i nepodržavajuće socijalne veze, što obuhvata osećaj usamljenosti i neadekvatne međuljudske odnose, nedostatak socijalne podrške i usmeravanja, i negativni uticaj prošlih i sadašnjih odnosa sa ljudima. Druga tema odnosi se na kompleksan odnos sa biološkom porodicom, i takođe uključuje tri podteme: zavisnost porodice od mlade osobe, nedostatak podrške i vere u aspiracije osobe, i nedovoljno emotivne i praktične podrške u donošenju odluka o budućnosti. Treća tema predstavlja loš materijalni status, koji je povezan kako sa ekonomskim teškoćama tako i sa problemima u obrazovanju. Autor zaključuje da je odsustvo podrške osnovni nedostajući činilac koji otežava izlazak iz sistema zaštite.

Na slične zaključke navode rezultati istraživanja sprovedenog u Koreji (Nho i sar., 2017), iako se ovo istraživanje zasnivalo na studiji slučaja mladih koji su uspeš-

no prešli iz hraniteljstva u odraslo doba. Autori primećuju da se kod njihovih ispitanika izdvajaju dve glavne teme: socijalna podrška i individualni faktori. U okviru socijalne podrške razlikovala se neformalna podrška koja je dolazila od strane „značajnih drugih“ u vidu pružanja pomoći, davanja saveta, ili mogućnosti da podele svoja iskustva sa ljudima koji su prošli kroz slične životne okolnosti, i formalna podrška koju su pružale vladine institucije ili privatne organizacije u vidu materijalne pomoći i podrške u obrazovanju. Individualni faktori obuhvatali su studiranje, dobro uočavanje kojim putem treba ići u životu, želja da se bude jednak sa ostalim vršnjacima, rešenost da se preživi u teškim okolnostima, vera u sebe uz prihvatanje pomoći od drugih i otvoreno pričanje o prošlosti, ali uz rešenost da prošlost ostaje iza, a da je fokus na razmišljanju o budućnosti.

Alana Kinarski (Kinarsky, 2017) ispitala je iskustva studenata iz SAD koji su kao deca bili u hraniteljskim porodicama. Autorka takođe zaključuje da je ovim studentima potrebna kontinuirana podrška u sticanju osnovnih životnih veština, kao što su upravljanje finansijama i obezbeđivanje stalnog mesta prebivališta. Skoro polovina njenih ispitanika bila je primorana da se slabije hrani i preskače obroke zbog lošeg materijalnog stanja. Ovi studenti su se ustručavali da potraže pomoć kada im je bila potrebna, iako su imali tu mogućnost u studentskim domovima u kojima su boravili. U diskusiji sličnih rezultata do kojih je došla u svom istraživanju, Brenda Morton (2017) ponudila je moguće objašnjenje ovog odbijanja da se potraži pomoć. Naime, autorka je ustanovila da je osnovni motiv u odgovorima njenih ispitanika rešenost da budu nezavisni. Ova rešenost se manifestovala kod studenata u učionici kao apatija, odsustvo motivacije i nisko samopouzdanje, što je za posledicu imalo loše akademsko postignuće. Odsustvo traženja pomoći bilo je prouzrokovano osećanjem ponosa i željom da se uklopi i bude jednak sa ostalima. Racionalizacija koja je pratila ovu želju glasila je „ako mogu drugi, mogu i ja“. Ovakve postupke autorka objašnjava verovanjem ovih adolescenata da je oslanjanje na druge rizično. Iskustva promena smeštaja, škola i komšiluka, učinila su da ovi mladi vide druge ljude kao prolazne u njihovim životima, kao ljude koji neće uvek biti tu kada je potrebno. Kao posledicu oni razvijaju model preživljavanja zasnovan na samodovoljnosti. Iako nekad koristan, ovakav pristup životu onemogućava ih da vide da nezavisnost od sistema zaštite ne znači da su sada spremni da se potpuno sami nose sa svim izazovima odraslog života.

Iz rezultata do sada predstavljenih istraživanja jasno se vidi da je prisustvo socijalne podrške jedan od najznačajnijih faktora koji utiče na uspešnost tranzicije u odraslo doba. Ključna uloga ovog činioca potvrđena je i u istraživanjima koja su se bavila uspešnim tranzicijama i u onima koja su se bavila teškoćama na koje nailaze mladi pri izlasku iz sistema zaštite. Osim identifikacije socijalne podrške kao važnog protektivnog faktora, značajan nalaz jeste to da veliki broj adolescenata iz ove populacije ima teškoća da obezbedi sebi socijalnu podršku. Dok neki autori završavaju svoje diskusije zaključcima da je potrebno uvesti veći broj programa koji će obezbediti podršku ovoj populaciji (Kinarsky, 2017), manji broj autora ide korak dalje u diskusiji i nudi hipotetičko objašnjenje ovakvog ponašanja. Ovi autori pronalaze uzroke u iskustvima koja datiraju znatno pre napuštanja sistema zaštite, tačnije, do-



godila su se i pre samog smeštaja u hraniteljske porodice (Kaariala, Hiilamo, 2017). Ovo objašnjenje našlo je i empirijsku potvrdu u većem broju istraživanja (Turney & Wildeman, 2017; Fridell i sar., 2016) koja su potvrdila povezanost između traumatskih iskustava iz ranog detinjstva i nepovoljnih ishoda hraniteljstva u adolescenciji. S obzirom da samo iskustvo izmeštanja iz biološke porodice predstavlja traumatski događaj za svako dete, i da je ono povezano sa prethodnim neadekvatnim roditeljskim staranjem, postavlja se pitanje kako jedan broj dece nakon boravka u hraniteljskoj porodici ima kapacitet da razvija i koristi socijalnu podršku, dok drugi broj tu sposobnost nije izgradio. Kako bi se potražio odgovor na ovo pitanje, potrebno je baviti se faktorima kojima je dete izloženo u toku boravka u hraniteljskoj porodici, a koji mogu biti u vezi sa pomenutim pozitivnim ili negativnim ishodima.

### *Faktori povezani sa pozitivnim ishodima hraniteljstva*

Grupa istraživanja koju ćemo sada predstaviti bavila se utvrđivanjem faktora koji su povezani sa dobrostanjem dece koja se nalaze na hraniteljstvu. U ovoj grupi nalaze se istraživanja koja na različite načine konceptualizuju dobrostanje dece. U diskusiji njihovih rezultata analiziraćemo koji vid konceptualizacije je najpogodniji kada je spremnost za osamostaljivanje u pitanju. Gumans i saradnici (Goemans i sar, 2016) ispituju povezanost karakteristika deteta (uzrast, pol, razlog izmeštanja iz biološke porodice, broj i vrstu prethodnih smeštaja, dužinu trenutnog smeštaja, i prisustvo problema u ponašanju), karakteristika hraniteljske porodice (srodničko ili nesrodničko hraniteljstvo, sastav hraniteljske porodice, broj biološke dece hranitelja, broj druge dece koja su na hraniteljstvu u istoj porodici, i razmišljanje hranitelja o napuštanju uloge hranitelja), i karakteristika smeštaja (plan reunifikacije sa biološkom porodicom, intervencije centra koji nadgleda hraniteljstvo usmereno na decu kao i intervencije usmerene na hranitelje, i kontakt deteta sa biološkom porodicom) sa prisustvom eksternalizujućih i internalizujućih problema u ponašanju i količinom prosocijalnog ponašanja kod dece koja su na smeštaju. Rezultati pokazuju da starija deca i deca sa manje prethodnih smeštaja imaju manje problema; deca koja su na nesrodničkom hraniteljstvu, i čiji hranitelji razmišljaju o prekidanju hraniteljske prakse pokazuju veći nivo problema; konačno, veći broj intervencija usmerenih na decu i na hranitelje u pozitivnoj vezi je sa eksternalizujućim i internalizujućim problemima u ponašanju. Značajno više prosocijalnog ponašanja pokazala su deca koja se nalaze na srodničkom hraniteljstvu, bez prisustva biološke dece hranitelja u slučaju kada hranitelji ne razmišljaju o okončanju hraniteljstva. Sa druge strane, deca kod kojih postoji plan reunifikacije sa biološkom porodicom pokazuju manje prosocijalnog ponašanja. Primenom regresione analize, autori su utvrdili da prisustvo intervencija centra objašnjava najveći deo varijanse kriterijumskih varijabli – veći broj intervencija predviđao je više problema u ponašanju kod dece.

Upravo se u ovom glavnom rezultatu do kog su došli autori ogleda osnovni nedostatak ove vrste istraživanja. Naime, istraživanje je transverzalnog tipa i po prirodi korelativno, tako da je nemoguće empirijski odrediti koje varijable predstavljaju uzroke, a koje posledice. Jedino je moguće posmatrati kako promene u jednoj grupi

varijabli prate promene u drugoj, dok se o uzročno posledičnim vezama može samo govoriti na osnovu teorijskih pretpostavki.

U istraživanju koje je takođe imalo za cilj da ispita koji faktori utiču na prisustvo problema u ponašanju kod ove dece Peri i Prajs (Perry & Price, 2018) ustanovili su da viši nivo stresa kod hranitelja i više problema u ponašanju koje manifestuje drugo dete koje se takođe nalazi u hraniteljskoj porodici, predviđaju više internalizujućih problema u ponašanju ispitivanog deteta. Na veći broj eksternalizujućih problema u ponašanju utiče veći broj prethodnih domskih smeštaja (eng. *group placements*), zatim viši nivo stresa hranitelja, različita etnička pripadnost hranitelja i deteta i nesrodničko hraniteljstvo. I u ovom slučaju teško je zaključivati o uzročno posledičnim vezama, tako da ostaje nejasno da li veći nivo stresa hranitelja utiče na probleme u ponašanju deteta, ili su hranitelji pod većim stresom zato što deca manifestuju puno problema. Takođe, nejasno je da li je veći broj prethodnih smeštaja uticao na pojavu problema u ponašanju, ili su problemi u ponašanju bili razlog zbog kog je dete često menjalo smeštaj.

Naredna istraživanja od posebnog su značaja za ovaj pregled, s obzirom da kod dece ispituju psihološku karakteristiku koja je značajna za proces izgradnje i korišćenja socijalne podrške. Konkretno, u ovim istraživanjima dobrostanje dece ne operacionalizuje se pomoću prisustva, odnosno odsustva, problema u ponašanju ili prosocijalnog ponašanja, već preko kvaliteta afektivne vezanosti deteta za primarnog hranitelja (uglavnom su to osobe ženskog pola). S obzirom da je varijabla koja se pokazala kao najznačajniji prediktor afektivne vezanosti dece u biološkim dijadama majka – dete, mentalno stanje majke u odnosu na afektivnu vezanost (van Ijzendoorn, 1995), pod čime se podrazumeva način obrade misli i osećanja koja se odnose na sopstvena iskustva afektivnog vezivanja, Meri Dozijer i saradnici (Dozier i sar, 2001) pokušali su da ustanove da li će isto važiti i u odnosu hranitelj–dete. U istraživanju sprovedenom na uzorku od pedesetoro dece, uzrasta do dvadeset meseci i njihovih hraniteljki pokazalo se da kada se bebe smeste u hraniteljsku porodicu do uzrasta od godinu i po dana, one uspevaju da organizuju svoje afektivno ponašanje oko dostupnih hranitelja. Takođe, obrazac afektivne veze hraniteljki pokazao se kao značajan prediktor afektivne veze dece. Preciznije, svega 21% sigurnih hraniteljki imalo je dezorganizovano vezanu decu, dok je 62,5% nesigurnih majki imalo dezorganizovanu decu. Ovaj rezultat ukazuje na to da je sigurna vezanost hranitelja od suštinske važnosti u prevazilaženju negativnih iskustava kojima su ova deca bila izložena u svojim biološkim porodicama.

U narednom istraživanju koje su sproveli Dozijer i Stoval (Dozier & Stoval, 2004) ispitivana je prediktivna vrednost kvaliteta afektivne veze hranitelja, uzrasta na kome se dogodio smeštaj, i prethodnih negativnih iskustava koja su deca doživela (ovu varijablu autori su nazvali kumulativni skor rizika, i ona je obuhvatala fizičko zlostavljanje, broj prethodnih smeštaja, i prenatalnu izloženost psihoaktivnim supstancama). Deca na smeštaju bila su uzrasta između 5 i 28 meseci, i praćena su u periodu od tri do četiri meseca nakon smeštaja. Rezultati su pokazali da deca mlađa od 12 meseci na početku smeštaja (u prva dva meseca) brže pokazuju jasniju sliku jednog obrasca, i to najčešće sigurnog. Starija deca se češće povlače od hra-

nitelja kada su povređena, uplašena ili kada su bila razdvojena, i pokazuju manje koherentnu sliku jednog obrasca afektivne vezanosti – njihovo ponašanje predstavlja mešavinu ponašanja karakterističnih za različite obrasce afektivne vezanosti. I u ovom istraživanju deca smeštena kod sigurnih hranitelja pokazala su više ponašanja karakterističnog za sigurni obrazac i koherentniju sliku ispoljenog obrasca. Još jedan značajan rezultat jeste prediktivna vrednost skora rizika – viši skor predviđao je manje koherentnog i manje sigurnog ponašanja. Sumirajući rezultate dva navedena istraživanja, autori zaključuju da ostaje nejasno da li efekti uzrasta na kome se dogodio smeštaj reflektuju dužinu vremena provedenog u problematičnom okruženju, uzrasta na kome se primarna veza prekinula, ili uzrasta na kome se formira nova afektivna veza (Stovall-McClough & Dozier, 2004).

O nedostacima prikazanih istraživanja govori i grupa autora koja je u skorije vreme sprovela ispitivanje povezanosti iskustava dece pre smeštaja i senzitivnosti hranitelja sa kvalitetom afektivne veze dece na hraniteljstvu u Nemačkoj (Bovenschen i sar., 2016). Autori primećuju da se većina dosadašnjih studija iz ove oblasti bavila decom na uzrastu do dve godine. Uz isticanje značaja pozitivnih rezultata o tome da se ovako mala deca uspešno prilagođavaju i formiraju sigurne veze uz dostupne hranitelje, autori zapažaju da do sada nisu istraživana deca koja se nalaze duže na smeštaju, zatim deca koja kasnije dolaze na smeštaj, i da je pažnja posvećivana samo bihevioralnom nivou afektivne vezanosti. Autori navode da je pretpostavka o postojanju dva nivoa afektivne vezanosti, tačnije dva nivoa unutrašnjih radnih modela sebe i drugih, potvrđena u većem broju studija, i da se pokazalo da ta dva nivoa – bihevioralni i reprezentacioni, funkcionišu nezavisno jedan od drugog (Bretherton & Munholland, 2008; Spangler & Zimmermann, 1999, prema Bovenschen i sar., 2016). Bihevioralni nivo predstavlja ponašanje deteta u odnosu na jednu osobu, dok reprezentacioni predstavlja generalizovani stav deteta u odnosu na emotivno vezivanje za važne figure u životu, i on se razvija tek kada dete ovlada govorom. Istraživanja su pokazala da su u opštoj populaciji dece ova dva nivoa afektivne vezanosti u korelaciji (Bretherton i sar., 1990; Smeeckens i sar., 2009., prema Bovenschen i sar., 2016). Kada su u pitanju deca na hraniteljstvu, međutim, postavlja se pitanje da li su različita iskustva iz biološke i hraniteljske porodice uticala na to da se ovi nivoi afektivne veze razlikuju. Rezultati su pokazali na bihevioralnom nivou da je ponašanje hranitelja, konkretno, podržavajuće prisustvo i poštovanje autonomije deteta, povezano pozitivno sa sigurnim obrascem vezanosti. Ovaj obrazac je takođe negativno povezan sa mentalnom bolesti bioloških roditelja. Na reprezentacionom nivou dezorganizacija kod dece bila je povezana sa iskustvima pre smeštaja, i to konkretno sa fizičkim zlostavljanjem, dok nije bilo veze sa emotivnim zlostavljanjem i zanemarivanjem. Između ponašajnog i reprezentacionog nivoa nije bilo korelacije čime je potvrđena pretpostavka da negativna iskustva iz bioloških porodica, iako ne sprečavaju decu da se ponašaju na siguran način sa hraniteljima, ostavljaju negativan trag na dubljem nivou. Za razliku od prethodnih istraživanja, u ovom slučaju ispitivana deca su imala niži nivo sigurne veze u odnosu na opštu populaciju. Autori objašnjavaju ovu razliku time što se njihov uzorak sastojao od starije dece, na uzrastu od osam godina, i ističu potrebu da se naredna istraživanja bave takođe starijom

decom jer su očigledno ona pod većim rizikom u odnosu na decu koja ulaze na smeštaj u prve dve godine života.

## Diskusija

Sada kada smo prikazali dve grupe istraživanja, razmotrićemo u kojoj meri se zaključci do kojih su njihovi autori došli mogu integrisati, odnosno na koji način rezultati jedne grupe mogu doprineti boljem razumevanje rezultata druge grupe. Osnovni uvid do koga su došli autori koji su ispitivali uspešnost napuštanja hraniteljskih porodica jeste da socijalna podrška predstavlja važan oslonac adolescentima pri tranziciji u samostalnost. Ovaj rezultat, koji se pokazao kao kulturno univerzalan, ne predstavlja iznenađenje, pogotovu kada se ima u vidu kompleksnost tranzicije koju prolaze deca pri napuštanju sistema zaštite i potpunog preuzimanja odgovornosti za sopstveni život, o čemu je bilo reči na početku ovog rada (Morton, 2017; Arnet, 2000). Kada se uzme u obzir i rezultat prema kome ovi adolescenti imaju teškoće pri donošenju odluka (Olson i sar., 2017) postaje još jasnije da je mladima pri osamostaljivanju potrebna socijalna podrška kako bi imali s kim da se konsultuju u periodu kada moraju da donesu veliki broj odluka u kratkom procesu osamostaljivanja. Iako važan resurs, socijalnu podršku, međutim, veliki broj ovih adolescenata ne uspe da izgradi. Ovaj rezultat potvrđen je i u jednom od opširnijih istraživanja sprovedenog u našoj zemlji „Traženje pomoći je sposobnost koju mladi za sada izgleda nisu razvili ili pak sebe smatraju neuspešnim u tome. Nezavisno od toga što gotovo svi ispitanici mladi procenjuju da su im u neposrednom okruženju dostupni pomoć i podrška, samo jedna mlada osoba je izjavila da traži pomoć uvek kada joj je to potrebno. Ostali su naveli da ne vole da traže pomoć, već se radije oslanjaju na sebe i sopstvene snage kada naiđu na teškoće” (Žegarac, 2014: 361). Istraživanja koja su se bavila mladima nakon tranzicije nisu ustanovila po čemu se razlikuju oni koji su uspešni u formiranju podržavajućih međuljudskih odnosa od onih koji u tome ne uspevaju. Neki autori (Kaarijala, Hiilamo, 2017) jesu konstatovali da traumatska iskustva iz bioloških porodica imaju dalekosežni sputavajući efekat na socijalno funkcionisanje u mladosti, ali nisu odgovorili na pitanje koje se nameće, a to je: kako određeni broj dece prevaziđe posledice ranih negativnih iskustava, i formira adekvatne društvene i emotivne odnose u mladosti? Drugim rečima, ovi autori nisu tragali za faktorom koji može imati reparativni efekat u razvoju dece sa ranim traumatskim iskustvima. Bez identifikacije ovog faktora, rezultati ovih istraživanja nisu od velikog značaja za kreiranje i sprovođenje intervencija u praksi sa ciljem da se mladi što bolje pripreme za samostalan život nakon hraniteljstva. Zbog ovog nedostatka, potrebno je analizirati istraživanja koja su se bavila decom za vreme njihovog boravka u hraniteljskim porodicama i ispitivala povezanost karakteristika dece i faktora iz sredine u kojoj deca borave. Videli smo da su neka istraživanja ustanovila povezanost između karakteristika deteta, karakteristika hraniteljske porodice, karakteristika smeštaja i broja intervencija centra za socijalni rad, sa količinom problema u ponašanju i količinom prosocijalnog ponašanja koje manifestuju deca na smeštaju. Sami autori navode kao nedostatak svojih rezultata činjenicu da je nemoguće govoriti o kauzalnim vezama, pre

svega kada je reč o karakteristikama poput stresa hranitelja, broja intervencija centara, broja prethodnih smeštaja i količine problema u ponašanju kod dece. Iz ustanovljenih korelacija ne može se zaključiti da li je više problema kod dece posledica čestih promena smeštaja, visokog nivoa stresa kod hranitelja, čestih poseta stručnih radnika koje se mogu doživeti kao vrsta stigmatizacije, ili su upravo izraženi problemi kod dece uzrok češćih promena porodica, stresa kod hranitelja i poseta stručnih radnika. U ovim istraživanjima, međutim, postoje rezultati koji po našem mišljenju zavređuju više pažnje nego što su im sami autori poklonili. U njih bismo uvrstili sledeće: manje problema je prisutno kod starije dece, dece sa manje prethodnih smeštaja, dece na srodničkom smeštaju i dece čiji hranitelji ne razmišljaju o prekidanju hraniteljske prakse; značajno više prosocijalnog ponašanja pokazala su deca koja se nalaze na srodničkom hraniteljstvu, bez prisustva biološke dece hranitelja u slučaju kada hranitelji ne razmišljaju o okončanju hraniteljstva, i kada ne postoji plan reunifikacije sa biološkom porodicom, odnosno plan o napuštanju hraniteljske porodice. Sve navedeno ukazuje na to da je manje problema u ponašanju i više prosocijalnog ponašanja kod dece kada je veza između hranitelja i deteta trajala duže, kada su u srodničkom odnosu koji podrazumeva više bliskosti od samog početka hraniteljstva, kad su više usmereni jedno na drugo – bez biološke dece hranitelja, i kada ovaj odnos ima izgleda da traje duže vreme. Drugim rečima, kada postoji prostor za razvoj emotivne povezanosti između dece i hranitelja, kada se deca osećaju prihvaćeno, i ne strepe od separacije, dolazi do redukcije problema u ponašanju i porasta nivoa prosocijalnog ponašanja. Tumačenje ovih rezultata je izostalo u istraživanjima koja su do njih došla. Jedan od mogućih razloga za to jeste odsustvo teorijskog okvira na osnovu kog bi autori dali smisao ustanovljenim vezanostima. Pomenute rezultate bilo bi pogodno diskutovati iz ugla Teorije afektivne vezanosti: situacije u kojima su deca pokazala napredak odgovaraju odnosu u kome između deteta i hranitelja postoji sigurna afektivna vezanost – hranitelji su dostupni i responzivni na potrebe deteta i dete ih doživljava kao osobe koje će i ubuduće biti tu da pruže zaštitu i osećaj sigurnosti. Ovaj rezultat dobio bi na još većem značaju da su autori ispitali obrasce afektivne vezanosti hranitelja, čime bi se ustanovilo da li, i u kojoj meri, lične karakteristike hranitelja imaju udela u ovom pozitivnom uticaju na razvoj dece. Ovu potrebu prepoznali su autori koji su ispitali upravo efekte kvaliteta afektivne vezanosti hraniteljica na prelazak dece iz nesigurnih obrazaca u sigurni obrazac vezanosti. Rezultati dobijeni u istraživanjima sprovedenim na mlađoj deci (uzrasta do 3 godine) ukazuju da deca koja su bila nesigurno vezana, kada se nađu uz sigurno vezane hraniteljice vrlo brzo počinju da manifestuju ponašanje karakteristično za sigurni obrazac. Optimizam u pogledu daljeg razvoja dece i prevazilaženja traumatskih iskustava, koji budi ovaj rezultat, u izvesnoj meri je doveden pod znak pitanja istraživanjem nemačkih autora na deci starijeg uzrasta. Njihovi rezultati ukazali su na to da se deca ponašaju na siguran način sa konkretnim hraniteljem, ali da u sebi nose ideje o emotivnim vezama koje odgovaraju nesigurnim tipovima vezanosti. Na osnovu ovih rezultata neosnovano je praviti prognoze o tome kakve će odnose deca sa različitim tipom vezanosti na bihevioralnom i reprezentacionom planu praviti u kasnijem životu.

Sumirajući rezultate navedenih studija možemo da zaključimo da su adolescenti uspešniji u tranziciji iz hraniteljstva u samostalnost kada su izgradili socijalnu podršku.

Takođe, postoje indikacije da na potencijal za formiranje bliskih međuljudskih odnosa može da utiče kvalitet emotivne veze koji deca uspostave sa hraniteljima u ranom detinjstvu. Buduća istraživanja bi trebalo da ispituju da li su adolescenti koji uspešno koriste socijalnu podršku nakon osamostaljivanja boravili kod hranitelja koje odlikuje sigurna afektivna vezanost. Empirijska potvrda ove povezanosti ukazala bi na potrebu za pružanjem podrške hraniteljima na način da oni samu pređu iz nesigurnih u sigurne obrasce afektivne vezanosti, čime bi se, na dugoročnom planu, unapredili kapaciteti njihovih štićenika za uspešnu tranziciju iz hraniteljske porodice u samostalan život.

## Literatura

- Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Bovenschen, I., Lang, K., Zimmermann, J., Forthner, J., Nowacki, K., Roland, I., Spangler, G. (2016). Foster children's attachment behavior and representation: Influence of children's pre-placement experiences and foster caregiver's sensitivity. *Child abuse & Neglect*, 51, 323–335.
- Fridell Lif, E., Brännström, L., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2016). Childhood adversities and later economic hardship among Swedish child welfare clients: cumulative disadvantage or disadvantage saturation? *The British Journal of Social Work*, 47, 2137–2156
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, E. K., Bates, B. (2001). Attachment for Infants in Foster Care: The Role of Caregiver State of Mind. *Child Development*, 72 (5), 1467–1477.
- Duke, T., Farruggia, S., Germo, G. (2017). "I don't know where I would be right now if it wasn't for them": Emancipated foster care youth and their important non-parental adults. *Children and Youth Services Review*, 76, 65–73.
- Goemans, A., Van Geel, M., Vedder, P., (2016). Psychosocial functioning in Dutch foster children: The relationship with child, family, and placement characteristics. *Children and Youth Services Review*, 56, 30–43.
- Kääriälä, A., Hiilamo, H., (2017). Children in out-of-home care as young adults: A systematic review of outcomes in the Nordic countries. *Children and Youth Services Review*, 79, 107-114.
- Kinarsky, A., R. (2017). Fostering success: Understanding the experience of foster youth undergraduates. *Children and Youth Services Review*, 81, 220–228.
- Morton, B., M. (2017). Growing up fast: Implications for foster youth when independence and early adulthood collide. *Children and Youth Services Review* 82, 156–161.
- Nho, C., R., Park, E., H., McCarthy, M, L. (2017). Case studies of successful transition from out-of-home placement to young adulthood in Korea. *Children and Youth Services Review*, 79, 315–324.
- Olson, A., Scherer, D, G., Cohen, A, L. (2017). Decision-making skills of emerging adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 82, 81–86.
- Stovall–McClough, K.C., Dozier, M. (2004). Forming attachments in foster care: Infant attachment behaviors during the first 2 months of placement. *Development and Psychopathology*, 16, 253–271.

- Sulimani-Aidan, Y. (2017). To dream the impossible dream: Care leavers' challenges and barriers in pursuing their future expectations and goals. *Children and Youth Services Review, 81*, 332–339.
- Turney, K., & Wildeman, C. (2017). Adverse childhood experiences among children placed in and adopted from foster care: Evidence from a nationally representative survey. *Child Abuse & Neglect, 64*, 117–129.
- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin, 117*, 387–403.
- Whenan, R., Oxlad, M., Lushington, K. (2009). Factors associated with foster carer well-being, satisfaction and intention to continue providing out-of-home care. *Children and Youth Services Review, 31* (7), 752–760.
- Žegarac, N. (2014). *U lavirintu socijalne zaštite – Pouke istraživanja o deci na porodičnom i rezidencijalnom smeštaju*. Univerzitet u Beogradu Fakultet političkih nauka.

## TRANSITION FROM FOSTER CARE TO INDEPENDENCE: A REVIEW OF CURRENT RESEARCH

Ivan Anđelković, Bojana Pucarević

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Social Policy and Social Work

**Abstract:** The paper offers a critical review of recently published studies of the factors contributing to a successful transition to independent life by the young in foster care. The review includes research conducted in various cultural contexts, such as the USA, Germany, Norway, Korea, Israel, as well as our own country. Our aim has been to describe the considerable achievements in this field, and point out the importance of those results which have been confirmed in more than a single research – specifically, the crucial role of social support in a successful passage to independent life. In addition to being established as culturally universal, this result has been obtained both in the studies concerned with successful transitions, and those focusing on the difficulties faced by the young people leaving foster care. The review also includes research which addresses the questions of what do the capability and readiness of adolescents to build and rely on social support depend on. In the paper the shortcomings and omissions of the studies examined are also considered and possible perspectives for further research into the complex problems related to leaving foster care are suggested, so that the results of such scientific investigations might be of greater service in the planning and providing of actual interventions.

**Key words:** *foster care, transition, social support, research review*

### Citiranje članka:

Anđelković, I. i Pucarević, B. (2020). Tranzicija iz hraniteljstva u samostalnost – prikaz istraživanja. *Godišnjak za pedagogiju, 5*(2), 61-71.





UDK 37.01:1

Pregledni rad

Primljeno: 07.12.2020.

Odobreno za štampu: 17.12.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2020.06>

## „WE HAVE NO FUTURE“: TEACHING PHILOSOPHY TO NARRATOSCEPTIC STUDENTS

Bojan Blagojević<sup>1</sup>,

Department of Philosophy, Faculty of Philosophy, University of Niš

**Abstract:** The paper will deal with a challenge presented to the standard conceptions of philosophy as the art of living. Since the conceptions of a fulfilled/happy/authentic life rest on the conception of a temporally continuous self, Galen Strawson narratosceptic position and a view of the Episodic self require us to rethink the standard methods of teaching philosophy. We will assess Strawson's position and attempt to provide a possible answer.

**Keywords:** *the art of living, narrativism, Galen Strawson, teaching philosophy*

### 1. Introduction: What (teaching) philosophy relied on

Throughout its long history, philosophy has been taught and passed on in numerous ways, many of them being quite odd, measured by today's standards. From Pythagorean brotherhoods and sophistic circles, via the Academia and Lycaenum to modern-day Universities and Youtube channels, the forms, techniques and goals of philosophy lectures varied as much as the content that was passed on. However, one could argue that there have been a few common traits that can be identified, at least in what has come to be accepted as standard conceptions of philosophy. I will focus on one such trait, and that is a certain kind of rationality that philosophy (most often) identifies as *the* rationality, adequate and/or unique to human beings. That act of identification is not only meant to be descriptive, but also provides a normative standard to which all human being should conform. The basis for that standard has changed throughout history, but a certain dominant tendency can be noticed. Most standard conceptions of philosophy refer to a temporally continuous entity or process within human beings (*psyche*, Ego, the Subject, *I*, Self,...) that pertains to a specific kind of natural and/or intelligible principle (or set of principles), which in turn now serves as *the* principle of knowledge and/or action. The task of teaching philosophy (as seen within this tradition) is now to provide compelling arguments for accepting that conception of Self (I will use that name for all the various conceptions of the temporally continuous entity/process mentioned above) and the subsequent principle of (theoretical or practical) rationality. The focus in this paper will be on a

<sup>1</sup> Bojan.blagojevic@filfak.ni.ac.rs

tendency present within this tradition that envisions philosophy as *the art of living* (Nehamas, 1998): a tendency thought to be founded by Socrates. So we will for our purposes turn away from the questions of theoretical rationality and limit ourselves to the concept of „the (un)examined life“ (*The Apology*, 38a5–6), and the Apollonic-Socratic imperative „Know thyself“ (γνῶθι σεαυτόν). The underlying assumption of this concept/imperative pair is the one of a Self that we can come to know and that has a temporally continuous existence throughout one’s lifetime. A recent challenge to this very assumption will be the main focus of this paper. There have been similar challenges proposed even by Socrates’s contemporaries. According to Xenophone, Socrates warns Aristippus the Cyrenaic: „try to worry somewhat also about the future things of your life“ (Xenophon, 1994:42) as the latter apparently holds an anti-eudaimonistic position. Terrence Irwin provides an account of the foundation of Cyrenaic anti-eudaimonism as one based on their doubt about the temporally continuous self. (Irwin: 2007: 53-5) If *eudaimonia* includes my well-being during my life as a whole, it would cease to be a reasonable goal if we lack the belief that we are the same self from our birth to our death. Of course, *eudaimonia* is not the goal of our lives today (at least not in the ways that *eudaimonia* was conceived by Socrates, Plato or Aristotle). However, the goals that we set before ourselves today (or at least, the characteristics of a desirable life) are in many ways analogous to it. There is no universal substantive conception of „the good life“, but there is a set of goods that we deem generally (if not universally) desirable: love, physical and mental health, self-respect etc. Thus, philosophy conceived as the *art of living*, on the one hand, has set as its task the formation of a self that can live a „happy“, „authentic“ or „fulfilled“ life that would include such goods. Let’s call this the prudence task. On the other hand, there is an essential moral aspect of the Socratic tradition. Morality can be founded, according to this position, only on a temporally continuous self. The characteristic that we consider virtues are available to us only if we conceive ourselves as the same being throughout our entire lifetimes (or at least, significant portions of our lifetimes). Thus, our task as philosophy teachers (as seen by this tradition) should be to alert students to the fact that they can be neither happy/authentic/fulfilled nor moral agents unless they conceive of themselves in this way.

Another line of this tradition has been prominent since the 1980s. The so-called narrativistic conception of the self, notably popularized by Alasdair MacIntyre’s work *After Virtue*, published in 1981, proposes that being a self requires a specific unity.

„The unity of an individual life (...) is the unity of a narrative embodied in a single life. To ask ‘What is the good for me?’ is to ask how best I might live out that unity and bring it to completion. To ask ‘What is the good for man?’ is to ask what all answers to the former question must have in common. But now it is important to emphasize that it is the systematic asking of these two questions and the attempt to answer them in deed as well as in word which provide the moral life with its unity. The unity of a human life is the unity of a narrative quest. But the only criteria for success or failure in a human life as a whole are the criteria of success or failure in a narrated or to-be-narrated quest. (MacIntyre, 2007:218-9)

Similar accounts have been proposed by MacIntyre's fellow narrativists Charles Taylor<sup>2</sup> and Marya Schechtman.<sup>3</sup> Narrative conceptions followed in psychology and psychotherapy (Sarbin, 1986; Bruner, 1990.). However, soon a reaction came: Galen Strawson challenges both the narrative conception of the self and the foundation of moral responsibility on the self. In the rest of the paper, I will present his progressing critique of the narrativistic conception and contextualize and assess it. Finally, I will attempt to suggest a suggestion of the way philosophy can be taught given the impact of Strawson's criticism.

## 2. Strawson's Narratosceptic position

First, we might ask, how does the dispute between narrativists and narratosceptics such as Strawson impact philosophy teaching at all? The answer should be fairly simple. First of all, it is easy to see that the conception of philosophy we have depicted earlier requires a continuous self. Although that self, as we shall see, need not be narratively constructed to be continuous, Strawson's criticism challenges that sort of continuity as well. Second, although it is easy to blame the social networks and video-games for the happy-go-lucky character emerging in the personae of the millennial generations, one should take Strawson's account seriously, especially his most recent counter-attacks on the narrativistic conception of the self altogether. If Strawson's criticism is sound, then significant changes should be made in the forms and techniques of philosophy teaching, especially when it comes to ethics.

Strawson's first treatment of the problem of Self is in his 1996. text „The Sense of the Self“, where he starts his discussion from a position that the sense of the self is innate to all normal human beings, independent of cultural influences.

„By the ‘sense of the self’ I mean the sense that people have of themselves as being, specifically, a mental presence, a mental someone, a conscious subject that has a certain character or personality, and is distinct from all its particular experiences, thoughts, hopes, wishes, feelings and so on. I've no doubt that this sense comes to every normal human being, in some form, in childhood.” (Strawson, 1996:1)

However, the basic assumptions about the self – that it is a thing, specifically mental, that is single, has a certain character or personality, that it is ontologically distinct of all other things and that it is a subject of experience and of choice – mustn't pass without scrutiny. Strawson focuses on the assumption that the self is single, especially diachronically. His initial criticism rests on the formal possibility that a „life without any significant sense of the long-term continuity is possible... and lies well within human experience“ (Strawson, 1996: 4). Separating the experience of our corporal continuity from the experience of the continuity of the self, Strawson

---

<sup>2</sup> „But this is to state basic condition of making sense of ourselves, that we grasp our lives in a narrative... our lives exist in a space of questions, which only a coherent narrative can answer“. (Taylor. 2006: 47)

<sup>3</sup> „(A) person creates his identity by forming an autobiographical narrative—a story of his life“. (Schechtman, 1997: 93)

admits that the sense of the continuity of the body is „hard-wired, connected with the instinct for self-preservation... biologically grounded“ (Strawson, 1996: 6) and can as such be the source of anxiety. However, the sense of the continuity of the self need not be of the same nature. The differences in sense of the self might be conceived as individual, and are similar to differences in the quality of memory.

„When it comes to the differences I am about to discuss, I believe that there are others quite unlike myself... Some people live in narrative mode, and wrongly assume that everyone else does the same: they experience their lives in terms of something that has shape and story, a narrative trajectory. Some of them keep diaries with posterity in mind, and imagine future biographies. Some are self-narrators in a stronger sense: they regularly rehearse and revise their interpretations of their lives. Some are great planners, and knit up their lives with long-term projects. Others have no early ambition, no later sense of vocation, no interest in climbing a career ladder, no tendency to see their life as constituting a story or development. Some merely go from one thing to another, living life in a picaresque or episodic fashion. Some people make few plans and are little concerned with the future. Some live intensely in the present, some are simply aimless. This can be a basic fact of character or the outcome of spiritual discipline; it can be a response to economic destitution – a devastating lack of opportunities – or vast wealth.“ (Strawson, 1996: 5)

Strawson’s account thus rests on his own first-person experience, as he claims that the position of the narrativistic authors does as well. However, he continues, his advantage is that he does not universalize his own sense of the self.

„My experience of the self is just one kind among others; no doubt some people have it in a more extreme form. It matters here only insofar as it supports the claim that a sense of the self need not necessarily involve experience of it as something with long-term continuity. This experience may be common, but it is not universal, it fades over time in some, and is withered, in others, by reflection.“ (Strawson, 1996: 6)

The self Strawson claims to experience has no continuity, as opposed to the continuity of his experience of himself as an embodied human being. However, at this point he is ready to concede that he may be a part of a minority of people that share the same experience. The fact that it is thought to be an unusual experience, an „unnatural result of doing philosophy, or drugs“ (Strawson, 1996: 9) does not imply that the experience is any less accurate than the ones that are thought to be „more natural“.

Strawson’s critique of narrativistic conceptions of the self continues and widens in his famous 2004 text „Against Narrativity“, and now includes criticism of other, non-narrativistic conceptions that hold that the self is continuous. He now distinguishes between what he calls „the psychological Narrativity thesis“ and „the ethical Narrativity thesis“. The first one is a „empirical, descriptive thesis about the way ordinary human beings actually experience their lives. This is how we are, it says, this is our nature“ (Strawson, 2004:428). The second one is a normative thesis that states, “that experiencing or conceiving one’s life as a narrative is a good thing; a richly Narrative outlook is essential to a well-lived life, to true or full personhood”

(Strawson, 2004:428). Strawson's view is that both of these theses are wrong, and the main focus of his criticism is the opposite view: that both theses are true. According to his account, that view would state the following:

“(O)ne may think that all normal non-pathological human beings are naturally Narrative and also that Narrativity is crucial to a good life. This is the dominant view in the academy today, followed by the second view. It does not entail that everything is as it should be; it leaves plenty of room for the idea that many of us would profit from being more Narrative than we are, and the idea that we can get our self-narratives wrong in one way or another.” (Strawson, 2004:429)

In opposing this view, Strawson maintains again that there are individual differences in the first-person experience that a person has of his own self (in order not to confuse it with our experience of ourselves as embodied human beings taken as a whole, he calls this former experience “self-experience”). These differences are not to be *a priori* taken as pathological. Quite the contrary, asserts Strawson, pathologies may arise as the result of the repressive treatment of individuals that do not conform to the imposed standard of narrativity.

“It's just not true that there is only one good way for human beings to experience their being in time. There are deeply non-Narrative people and there are good ways to live that are deeply non-Narrative. I think the second and third views hinder human self-understanding, close down important avenues of thought, impoverish our grasp of ethical possibilities, needlessly and wrongly distress those who do not fit their model, and are potentially destructive in psychotherapeutic contexts.” (Strawson, 2004:429)

In addition to the distinction mentioned above, Strawson introduces another important one: a distinction that widens his criticism of narrativity to other conceptions of the self. It is a distinction between two forms of self-understanding: the „Episodic“ and „Diachronic“.

„The basic form of Diachronic self-experience is that [**D**] one naturally figures oneself, considered as a self, as something that was there in the (further) past and will be there in the (further) future – something that has relatively long-term diachronic continuity, something that persists over a long stretch of time, perhaps for life... If one is Episodic, by contrast, [**E**] one does not figure oneself, considered as a self, as something that was there in the (further) past and will be there in the (further) future. One has little or no sense that the self that one is was there in the (further) past and will be there in the future” (Strawson, 2004:430)

These forms of self-understanding are actually two poles of a continuum and one's position in the continuum is „natural“, that is to say, it is not a matter of choice or deviation from a natural norm. The distinction is present in all cultures and allows for individual variations that may depend on circumstances, health, age etc. However, Strawson suggests, there are significant „misunderstandings“ between Diachronics and Episodics.

“Diachronics may feel that there is something chilling, empty and deficient about the Episodic life... But it would be a great mistake to think that the Episodic life is bound

to be less vital or in some way less engaged, or less humane, or less humanly fulfilled. If Heideggerians think that Episodics are necessarily ‘inauthentic’ in their experience of being in time, so much the worse for their notion of authenticity.” (Strawson, 2004:431)

At first, Strawson seems to argue in favour of equality of these two outlooks. Neither of them should be deemed neither inferior than the other nor a pathological aberration from the proper mode of self-understanding. Neither the Diachronic’s prejudice of the Episodic life as „less full or emotionally articulated, thoughtful and sensitive, open to friendship, love and loyalty“ nor the Episodic’s prejudice about the Diachronic life as „macerated or clogged, excessively self-concerned, inauthentically second-order“ (Strawson, 2004:431) are true. However, when it comes to Strawson position towards Narrativists, he expresses a different position, and at times, launches counter-attacks.

First, he assumes that the belief in the normative narrativity thesis represents „yet another deep divider of the human race“. (Strawson, 2004:437) Narrativists are making the mistake of generalizing „from their own case with that special, fabulously misplaced confidence that people feel when, considering elements of their own experience that are existentially fundamental for them, they take it that they must also be fundamental for everyone else.“ (Strawson, 2004:431) He sees those who think in this way as “motivated by a sense of their own importance or significance that is absent in other human beings.” (Strawson, 2004:437) In addition to that, the activity of “story-telling”, constitutive to the narrativistic self, carries with it another deep problem: “that one is almost certain to get one’s ‘story’ wrong ... unless, perhaps, one has the help of a truly gifted therapist.” (Strawson, 2004:437) Thus, Strawson turns the table and objects to the practice of narrativistic psychotherapy as being in fact detrimental to the mental health of the individual: “many are likely to be thrown right off their own truth by being led to believe that Narrativity is necessary for a good life.” (Strawson, 2004:437)

However, one need not be narrativistic in order to be diachronic. Some „form-finding“ tendency is required to have an apprehension of one’s life and the „deep personal constancies that do in fact exist in the life of every human being.“ (Strawson, 2004:443) Strawson concedes to this fact as long as it is not construed in the form of normativistic activity of story-telling.

„The aspiration to explicit Narrative self-articulation is natural for some – for some, perhaps, it may even be helpful – but in others it is highly unnatural and ruinous. My guess is that it almost always does more harm than good – that the Narrative tendency to look for story or narrative coherence in one’s life is, in general, a gross hindrance to self-understanding: to a just, general, practically real sense, implicit or explicit, of one’s nature” (Strawson, 2004:447)

As opposed to the narrativistic/diachronic outlook, Strawson explains what it looks like to be an Episodic. Although an Episodic person has autobiographical, first-person memory of his past experiences inasmuch as they are the experiences of him as the whole human being (which he calls „I“), he does not have the sense that he is the self that experienced them (which he calls „I\*“).

For me this is a plain fact of experience. I'm well aware that my past is mine in so far as I am a human being, and I fully accept that there's a sense in which it has special relevance to me\* now, including special emotional and moral relevance. At the same time I have no sense that I\* was there in the past, and think it obvious that I\* was not there, as a matter of metaphysical fact. (Strawson, 2004:434)

As far as the future of the self is concerned, Strawson reiterates that it has no (distant) future. So one's practical concern for the future is actually the concern for myself as the whole human being, and is, according to Strawson, „biologically – viscerally – grounded and autonomous that I can experience it as something immediately felt even though I have no significant sense that I\* will be there in the future.” (Strawson, 2004:434)

Two practical questions arise: is the Episodic self capable of leading a fulfilled life, and is it capable of being moral? Strawson argues that the answers to both questions are undeniably “Yes”.

“Narrativity is not a necessary part of the ‘examined life’ (nor is Diachronicity), and it is in any case most unclear that the examined life, thought by Socrates to be essential to human existence, is always a good thing... Granted that certain sorts of self-understanding are necessary for a good human life, they need involve nothing more than form-finding, which can exist in the absence of Narrativity” (Strawson, 2004:448)

Even when we turn to more up-to-date conceptions of the „fulfilled life“, Strawson sees no obstacle for the Episodic self to be capable of it.

“[Heidegger] seems to me false: false as a universal claim about human life, false as a claim about what it is for human beings to be what or who they are, false as a normative claim about what good or authentic human life must be like, false about what any self-understanding must involve, and false about what self-understanding is at its best.” (Strawson, 2004:448)

Strawson directs his attention to the second question, about whether Episodics can be properly moral beings, in his 2007 text „Episodic Ethics“ (Strawson, 2007:85-116). First he addresses the prejudice that „a good human life must be both Narrative and Diachronic“, as the Episodic person „cannot properly inhabit the realms of responsibility, duty and obligation—not to mention those of friendship, loyalty, and so on.” (Strawson, 2007:87) Strawson start his argument with the moral emotions of remorse and contrition. Although he doubts the range of instrumental effectiveness of moral emotions („Susceptibility to such feelings is not, however, a necessary ground of future good behaviour, nor a very good one, even when it is practically effective” (Strawson, 2007:93), he argues that these emotions are available to Episodics as well as Diachronics.

(T)hought about the past can bring it on because I am as I know a person of a certain kind and my GS-past [i.e. the past of Galen Strawson as a whole human being] can be a very good indicator of what kind of person I(\*) am (it is an understatement to say that my GS-past has special relevance to me as I am now)... I\* was not there in the past. But this is not to say that I(\*) cannot feel bad about past harm I have done to others; I(\*) can. (Strawson, 2007:92)

The grounds this fact on what he calls *The Emotional Priority Thesis*. According to it, it is not Diachronic outlook that serves as a basis for moral emotions: it is the other way around. „The grounds of the mechanisms—the feeling-mechanisms—of conscience and responsibility are ancient. They predate the Diachronic sense of self, both phylogenetically and ontogenetically, and they are in that straightforward sense independent of it and can operate without it.” (Strawson, 2007:97-8)

Strawson then turns to the concept of responsibility. Since he conceives the heart of moral responsibility (as a psychological phenomenon) to be „a sort of instinctive *responsiveness* to things.“ (Strawson, 2007:100) All that is required of us for a proper sense of responsibility is for others to have legitimate expectations of us in the present. „If my past acts have given me obligations, including obligations of reparation, these are obligations I\* now fully feel myself to have without any sense that I\* performed those actions. This is an experiential fact for many Episodics, make of it what you will.” (Strawson, 2007:100) Thus the basis of ethics is not the self (most frequently connected with the notion of free will), but the entirety of my being, including its social aspects.

“I am and now experience myself as myself\*, who was not there in the past, but I am also GS, and I know this, and I know that others know this, and I know that I am for others fundamentally GS, the continuing person and human being, and there is for this reason alone a straightforward respect in which that is how I primarily figure myself when I am engaged with others.” (Strawson, 2007:101)

Strawson addresses concepts of loyalty, vengefulness, resentment, hatred, friendship, gratitude, fidelity, love and forgiveness in a similar manner. Showing that neither a Diachronic nor a Narrative outlook is required for possessing those traits, he rebuts the objection that Episodic persons are not capable of leading a fully moral life.

### **3. Should we be sceptical about Narratosceptics?**

Strawson’s position is based on two assumptions. First is that there are people who immediately perceive their selves as non-continuous. He provides a list of people who have, at least in their literary accounts, described themselves in a way that Strawson identifies as episodic. Among them are Montaigne, Shaftesbury, Stendhal, Virginia Woolf, Borges, Iris Murdoch, Bob Dylan, Proust, Emily Dickinson,... The second assumption is that this way of perceiving oneself is natural. Thus, any designation of this form of self-experience as pathological would be repression. But should we believe this to be true? Is there an alternative account of the genesis of an Episodic self? Slavoj Žižek, in his 2001 book *On Belief* mentions an important phenomenon of neoliberal ideology:

“The ruling ideology endeavors to sell us the insecurity caused by the dismantling of the Welfare State as the opportunity for new freedoms: you have to change jobs every year, relying on short-term contracts instead of a long-term stable appointment. Why



not see it as the liberation from the constraints of a fixed job, as the chance to reinvent yourself again and again.” (Zizek, 2001:116)

If we follow Žižek’s line of argument, we may find that the rise of the narrativistic movement followed briefly after the first neoliberal deregulation processes in the United States and may present a reaction to the mentioned impact of neoliberal ideology on the way individuals perceive themselves. Strawson’s narratoscepticism and his subsequent attack on narrativism would then be but a part of an ideological debate (frequent appeals to „nature“ being a significant strategy in such debates) rather than merely a „phenomenological“ dispute about self-experience.

How does this reflect in our practices of philosophy teaching? First, we’ve seen that Strawson’s position could imply that we should shift the focus of our arguments (primarily, our justifications) when dealing with the questions of philosophy as art of living. Strawson himself does not think this should present a problem. The narratosceptic still cares about his future, the future of other people or the ecological future of the planet. He just doesn’t think that this concern is based on a conception of a free, rational self. Thus, while dealing with narratosceptic or episodic students, the focus should perhaps shift to the questions of embodiment or social aspects of the self or morality. That is to say, a focus on the ontological or phenomenological account of the self (as presented both in our immediate experience and our reflected theoretical positions) should give way to a holistic account of our existence, emphasizing the sociopolitical and corporeal aspects of the human life.

Second, Strawson’s position only proves that a happy/fulfilled/authentic life is not *in principle* inaccessible to Episodics (i.e. that the opposite is not an analytical truth). Although we should be wary of the perils of normativization of narrativity or similar projects, the opposite option of indifference is equally perilous if adopted as an educational standard.

## References

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Irwin, T. (2007). *The Development of Ethics, vol. 1: From Socrates to the Reformation*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (2007). *After Virtue*, 3rd edition, Notre Dame: University of Notre Dame Press
- Nehamas, A. (1998). *The Art of Living*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Sarbin, T. (1986). *Narrative Psychology: the storied Nature of human Conduct*. London: Praeger
- Schechtman, M. (1997). *The Constitution of Selves*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- Strawson, G. (2007). “Episodic Ethics”. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 60. pp 85-115.

- Strawson, G. „Against Narrativity“, *Ratio (new series)* XVII 4 December 2004. pp.428-452
- Strawson, G. (1996). „The Sense of the Self“, *London Review of Books*. 18 April. 21-22
- Taylor, C. (2006). *Sources of the Self: the Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xenophon, (1994). *Memorabilia*, Ithaca, NY: Cornell University Press,
- Zizek, S. (2001). *On Belief*. London and New York: Routledge

## **„MI NEMAMO BUDUĆNOST“: DRŽANJE NASTAVE FILOZOFIJE NARATOSKEPTIČKIM UČENICIMA**

**Bojan Blagojević**

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za filozofiju

**Rezime:** Tema ovog rada je jedan izazov koji je upućen standardnoj koncepciji filozofije kao umetnosti življenja. Kako koncepcije ispunjenog/srećnog/autentičnog života počivaju na koncepciji vremenski kontinuiranog sopstva, Gejlen Strosonova naratoskeptička pozicija i perspektiva epizodičnog sopstva zahtevaju da preispitamo standardne metode nastave filozofije. Ponudićemo prikaz Strosonove pozicije i pokušati da pronađemo moguće odgovore na nju.

**Ključne reči:** *umetnost življenja, narativizam, Galen Stroson, nastava filozofije*

### **Citiranje članka:**

Blagojević, B. (2020). „We have no future“: Teaching philosophy to narratosceptic students. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(2), 73-82

## UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: [pedagogija.godisnjak@filozofski.rs](mailto:pedagogija.godisnjak@filozofski.rs).

**Učestalost izlaženja.** Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

**Dužina rada.** Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

**Jezik rada.** Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

**Naslov rada.** Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

**Apstrakt.** Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

**Ključne reči.** Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

**Tabele, sheme, grafikoni i slike.** Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije

i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

**Statistika.** Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku:  $F(1,8)=19.53$ ;  $p<.01$  i slično za druge testove (npr.:  $\chi^2(3)=3.55$ ,  $p<.01$  ili  $t(253)=2.061$ ,  $p<.05$ ). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti  $p$  (npr.: .05, .01, .001).

**Citati.** Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65). Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

**Fusnote i skraćénice.** Fusnote treba izbegavati. Skraćénice, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ICT). Skraćénice koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

**Navođenje referenci u tekstu.** U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djui (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćénica „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

**Reference.** Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

**Knjiga;** sadži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

**Poglavlje u knjizi ili zborniku;** sadži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

**Članak u časopisu;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

**Saopštenje sa skupa;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

**Web dokument;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrieved (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html

**Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija;** sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

**Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.);** sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

**Recenziranje i objavljivanje.** Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenta, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenta, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenta nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

**Kategorija (tip) članka.** U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarnog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

**Autorska prava.** Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

**Napomena:** Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

## AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

**Publishing frequency.** Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15<sup>th</sup>, and September 15<sup>th</sup> for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

**Length of the paper.** Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1“) with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

**Language of the paper.** Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

**Title.** Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

**Abstract.** Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

**Key words.** Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

**Tables, figures and pictures.** Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

**Statistics.** The results of statistical tests should be written in the following form:  $F(1,8) = 19.53$ ;  $p < .01$  and similar for other tests, e.g.  $\chi^2(3) = 3.55$ ,  $p < .01$  or  $t(253) = 2.06$ ,  $p < .05$ . Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

**Quotations.** Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

**Footnotes and abbreviations.** Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

**In-text references.** In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

**References.** References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

**Book;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

**Book chapter or edited book;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.



**Article in a journal;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

**Conference paper;** should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

**Web document;** should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

**Unpublished Master's or PhD thesis;** should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

**Official documents (legislations, acts, laws);** should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.

**Reviewing and publishing.** All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

**Article category (type).** In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

**Copyright.** For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

**Note.** Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

*Издавач*  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*За издавача*  
Проф. др Наталија Јовановић, декан

*Лектура*  
Маја Д. Стојковић

*Корице*  
Дарко Јовановић

*Прелом*  
Милан Д. Ранђеловић

*Формат*  
17 x 24 cm

*Тираж*  
25 примерака

Ниш 2020.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и одговорни уредник Јелена Петровић. - Год. 1, бр. 1 (2010) ; год. 2, бр. 1 (2017)- . - Ниш : Филозофски факултет Универзитета у Нишу, 2010; 2017- (Ниш : Scero print). - 24 cm  
Полугодишње.

ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију

COBISS.SR-ID 174017804