



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Слободан Јовић

**ИМПЛИЦИТНО ВАСПИТАЊЕ
У СРПСКОЈ АУТОРСКОЈ ПОЕЗИЈИ ЗА ДЈЕЦУ**

Докторска дисертација

Бања Лука, 2023. године



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Slobodan Jović

**IMPLICIT EDUCATION
IN SERBIAN AUTHOR'S POETRY FOR CHILDREN
DOCTORAL DISSERTATION**

Banja Luka, 2023.

Информације о ментору и докторској дисертацији

Ментор: проф. др Оливера Гајић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду

Наслов докторске дисертације: ИмPLICITНО васпитање у српској ауторској поезији за дјецу

Резиме: Циљ нашег рада био је истраживање, откривање и разумијевање имPLICITНОГ васпитања у српској ауторској поезији за дјецу. Да бисмо одговорили на тако постављен циљ, било је неопходно да у теоријском дијелу рада појаснимо и критички анализирамо појмове релевантне за наше истраживање. У том циљу смо размотрили и феномене имPLICITНЕ педагогије и имPLICITНОГ васпитања, указујући на значај истраживања имPLICITНОГ васпитања у различитим гранама културе и умјетности. Указали смо на основне одлике и значај естетског васпитања, јер ова компонента васпитања представља битан аспект за разумијевање имPLICITНОГ васпитања у култури и умјетности, али смо указали и на основне поезије за дјецу, настојећи да ову књижевну врсту освијетлимо са педагошког и естетског аспекта, истичући њене специфичности. Образложили смо и друге појмове који су од кључног значаја за истраживање имPLICITНОГ васпитања, а то су емпатија и њена улога у васпитању, педагогизација дјетињства, отворено васпитање, антипедагогија, физичко кажњавање дјетета, стилови васпитања и аутономија васпитаника у васпитном процесу. Настојали смо да критички анализирамо досадашња истраживања која су се бавила проблемом имPLICITНОГ васпитања. Наше истраживање смо утемељили на квалитативној методологији, а синтезом резултата истраживања дошли смо до сљедећих закључака: На основу анализираних текстова српске ауторске поезије за дјецу, можемо закључити да у српској ауторској поезији за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано и исказано учење о емпатији, посебно о аспектима бриге за другог и заузимања туђег становишта, у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о педагогизацији дјетињства, у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о значају отвореног васпитања дјече, у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење које критички посматра школске институције, наставу, те актере васпитно-образовног процеса; у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење и умјетничка свијест о посљедицама и примјени тјелесног кажњавања у васпитању

дјетета; у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликована тематизација васпитних стилова са припадајућим обиљежјима, и то: ауторитарног, демократског, манипулативног и конгруентног стила; у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о значају аутономије васпитаника у процесу васпитања.

Кључне ријечи: имплицитно васпитање, поезија за дјецу, емпатија, педагогизација, отворено васпитање, стилови васпитања, аутономија, физичко кажњавање, квалитативни приступ.

Научна област: Педагогија

Научно поље: Општа педагогија

Класификациона ознака: S 270 Педагогија и дидактика

Тип одабране лиценце Креативне заједнице: ауторство – некомерцијално (CC BY – NC)

Information on the Supervisor and the Doctoral Dissertation

Supervisor: prof.Olivera Gajić, PhD, full professor, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

Title of Doctoral Dissertation: Implicit education in Serbian author's poetry for children

Summary: The aim of our work was research, discovery and understanding of implicit education in Serbian author's poetry for children. In order to respond to the goal set in this way, it was necessary to clarify and critically analyze the terms relevant to our research in the theoretical part of paper. To that end, we also considered the phenomenon of implicit pedagogy and implicit education, pointing out the importance of researching implicit education in various branches of art and culture. We pointed out the basic features and importance of aesthetic education, because this component of education is an important aspect for understanding implicit education in culture and art, but we also pointed out the basic features of poetry for children, trying to shed light on this literary genre from a pedagogical and aesthetic aspect, emphasizing its specificities relevant for our research. We also explained other phenomena that are of key importance for the research of implicit education, namely empathy and its role in education, pedagogy of childhood, open education, anti-pedagogy, physical punishment of children, styles of education and autonomy of education in the educational process. We tried to critically analyze previous research that dealt with the problem of implicit education. We based our research on a qualitative methodology, and by synthesizing the results of the research, we came to the following conclusions: Based on the analyzed texts of Serbian author's poetry for children, we can conclude that in Serbian author's poetry, there is teaching about empathy shaped and expressed through artistic means, especially about aspects caring for others and taking someone else's point of view, in the texts of Serbian author's poetry for children there is learning about the pedagogy of childhood shaped by artistic means, in the texts of Serbian author's poetry for children is learning shaped by artistic means that critically observes school institutions, teaching and the actors of the educational process, in the texts of Serbian author's poetry for children, there is learning shaped by artistic means and artistic awareness of the consequences and application of corporal punishment in the upbringing of children, in the texts of Serbian author's poetry for children there is a thematization of educational styles shaped by artistic means with the associated features, namely: authoritarian, democratic, manipulative and congruent style, in the texts of Serbian author's poetry for children, there is teaching about the importance of autonomy in the education process shaped by artistic means.

Key words: implicit education, poetry for children, empathy, pedagogization, open education, education styles, autonomy, physical punishment, qualitative approach.

Scientific Area: Pedagogy

Scientific Field: General pedagogy

Classification mark: S 270 Pedagogy and Didactics

Chosen type of Creative Commons License: Attribution – Non-Commercial (CC BY – NC)

САДРЖАЈ

Увод	1
------------	---

I Теоријски приступ проблему истраживања

1.1. Имплицитна педагогија и имплицитно васпитање.....	5
1.2. Естетско васпитање: теоријски оквир за истраживање имплицитног васпитања.....	12
1.3. Поезија за дјецу: естетски и педагошки феномен.....	21
1.4. Емпатија и њен значај за васпитање.....	29
1.5. Педагогизација дјетињства: ризици и предности.....	35
1.6. Отворено васпитање: алтернатива институционалном васпитању.....	41
1.7. Антипедагогија: заблуде и доприноси.....	45
1.8. Васпитни поступак физичког кажњавања дјете.....	53
1.8.1. Тјелесно кажњавање дјетета у прошлости.....	54
1.8.2. Физичко кажњавање дјете на нашим просторима.....	59
1.9. Основни стилови васпитања и њихова обиљежја.....	64
1.9.1. Ауторитарни стил васпитања.....	65
1.9.2. Конгруентни стил васпитања.....	66
1.9.3. Манипулативни стил васпитања.....	68
1.9.4. Демократски стил васпитања	70
1.10. Аутономија васпитаника у васпитном процесу.....	73
1.11. Преглед истраживања имплицитног васпитања у умјетности и култури.....	78

II Методолошке основе истраживања имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу

2.1. Значај истраживања.....	93
2.2. Приступ проблему истраживања.....	93
2.3. Карактер истраживања.....	94
2.4. Предмет истраживања.....	95
2.5. Циљ истраживања.....	96
2.6. Истраживачка питања.....	97
2.7. Методе, технике и инструменти у истраживању.....	98
2.8. Популација и узорак истраживања.....	99
2.9. Интерпретација резултата истраживања.....	120

III Резултати истраживања

3.1. Емпатија, брига за другог и заузимање туђе перспективе као тема српске ауторске поезије за дјецу.....	123
3.2. Тематизација педагогизације дјетињства у српској ауторској поезији за дјецу.....	134
3.3. Отворено васпитање као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	143
3.4. Критика школе и школских институција као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	155
3.5. Физичко кажњавање дјетета као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	164
3.5.1. Тематизација физичког кажњавања дјете: породични контекст.....	164
3.5.2. Тематизација физичког кажњавања дјете у школском контексту.....	171
3.5.3. Тематизација физичког кажњавања дјете у друштвеном контексту.....	174

3.6. Стилoви васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	178
3.6.1. Ауторитарни стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	178
3.6.2. Демократски стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	182
3.6.3. Манипулативни стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	185
3.6.4. Конгруентни стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	188
3.7. Аутономија васпитаника као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	194
3.7.1. Поштовање дјетета и дјетињства као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	194
3.7.2. Побуна против свијета одраслих као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	198
3.7.3. Жеља за самосталношћу као тема у српској ауторској поезији за дјецу.....	202
IV Закључци и педагошке импликације.....	206
Извори и литература.....	221
Биографија аутора.....	235

УВОД

Основна сврха овог рада је испитивање и проучавање педагошких вриједности српске ауторске поезије за дјецу. Актуелност теме је у складу са подстицајима за отварање педагошке науке према култури и умјетности, посебно областима књижевности, филма, телевизије, сликарства, стрипа, примијењене умјетности. Теоријски дио рада обухвата једанаест поглавља.

На почетку рада било је неопходно појаснити значења појмова имплицитна педагогија и имплицитно васпитање, што смо и учинили у првом поглављу, ослањајући се на радове страних (Бернстајн, Бек, Цинекер, Бем, Ленцен) и домаћих (Марјановић, Граорац, Богојевић) аутора. Након тога смо изнијели схватања о естетском васпитању, јер овај аспект васпитања је један од оквира за разумијевање имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу. Затим смо у поглављу *Поезија за дјецу: естетски и педагошки феномен* настојали да критички анализирамо схватања о овој књижевној врсти и да укажемо на значај поезије за дјецу, како за неформално, тако и за формално васпитање и образовање. Слиједи седам поглавља у којима су изложена схватања о емпатији, педагогизацији дјетињства, отвореном васпитању, антипедагогији, физичком кажњавању дјетета, стиливима васпитања и аутономији васпитаника у васпитном процесу. На крају теоријског дијела, у једанаестом поглављу, дат је преглед досадашњих значајних и доступних истраживања о имплицитном васпитању у умјетности и култури. Анализа и разматрање досадашњих истраживања омогућили су нам поузданије спровођење нашег истраживања имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу.

У поглављу које се односи на методологију истраживања образложени су значај истраживања, указано је на приступ проблему истраживања, карактер истраживања, предмет истраживања, циљ и задатке истраживања, истраживачка питања, методе и технике истраживања и популација и узорак истраживања.

У емпиријском дијелу рада изложени су резултати квалитативног истраживања које је за циљ имало анализу, синтезу и разумијевање имплицитног васпитања у текстовима српске ауторске поезије за дјецу. Одабиром корпуса (популације) истраживања жељели смо да захватимо цјелину српске ауторске поезије за дјецу, да би добијена слика имплицитно педагошког била што вјеродостојнија. Тако да су у узорак уврштени текстови од Змаја и просвјетитељског периода, све до наших савременика. Овакав одабир корпуса нема за циљ исцрпна књижевно-историјска проучавања, него,

најпријеуказивање на тематски континуитет неких тема драгоцјених за педагошку науку.

Уврштавањем текстова различитих епоха у узорак истраживања омогућило нам је упоређивање умјетничких погледа на феномене васпитања код аутора различитих епоха и поетичких усмјерења. При одабиру узорка истраживања, такође, водили смо рачуна да значајну пажњу посветимо имплицитном васпитању у текстовима модерних аутора (од педесетих година прошлог вијека наовамо), како због доступности извора, тако и због изразите модерности поетских текстова која се итекако огледа и у умјетнички показаном осјећању за проблеме савременог дјетета.

С друге стране, настојали смо да сачувамо линију која показује континуитет српске поезије за дјецу, укључивши текстове кључних аутора: Змаја, Александра Вуча, Десанке Максимовић, Бранка Ћопића, Душана Радовића и других.

I Теоријски приступ проблему истраживања

1.1. Имплицитна педагогија и имплицитно васпитање

У историји педагошке мисли проучавани су проблеми сродни имплицитној педагогији и имплицитном васпитању то најчешћеу оквиру сљедећих тема: „функционално васпитање“, „неплански утицаји“, „васпитање у ширем смислу“, „индиректна дејства“. Исидор Граорац (2017а) полази од претпоставке да су сазнања о скривеним и непланским утицајима у васпитању стара колико и идеја о васпитању, али и да емпиријски налази показују да непланирани утицаји који нису изведени из циља васпитања управо имају пресудан утицај на развој дјетета. По овом аутору, улога педагогије би била да помогне васпитачу како да дјетету омогући слободу и васпитање у слободи (Граорац, 2017а: 475–476). Проблеми имплицитне педагогије и имплицитног у васпитању најтјешње су повезани са диференцијацијом педагошке дјелатности на васпитање и на манипулацију, на обрађивање дјецe и подстицање развоја.

Феномени имплицитност и имплицитно су најприје постали предмет интересовања у антропологији, лингвистици, социологији, социјалној психологији. Тако, на примјер, аутори попут Креча [Krech] објашњавају појмове „имплицитна култура“ и „имплицитна теорија личности“, али и говори о томе да бројне човјекове представе о свијету, стварима и појавама остају скривене, тј. неисказане ријечима (Граорац, 2017а: 483). Исти аутор наводи ставове појединих психолога (Квашчев) и социолога Диркем [Dirkem] о утицају имплицитног на наше свакодневно понашање; тако је Квашчев заступао став да свако од нас има своју имплицитну теорију личности, док је Диркем сматрао да васпитни процес премрежују бројни скривени утицаји и да је узалудно вјеровати да дјецу подижемо онако како ми то желимо (Према: Граорац, 2017: 484). Говори се и о „имплицитној концепцији човјека“, „имплицитним ставовима и вриједностима“, „невидљивим, приватним схватањима“ и сл. Обично је имплицитна педагогија попримала негативна значења, јер је асоцирала на скривене и непланиране утицаје, па се сматрало да уколико се такви утицаји освијесте и контролишу, могуће је унаприједити процес васпитања.

Појмови који су у примјени у педагошкој литератури, а сродни су појму имплицитне педагогије су „имплицитна филозофија васпитања“, „имплицитни ставови васпитача“, „скривени курикулум“ и слично. Не постоје расправе у којима се о имплицитној педагогији размишља као о засебној педагошкој дисциплиничији би циљ био проучавање скривених чинилаца васпитања. Граорац (2017а) заговара идеју да је суштински задатак у бављењу проблематиком имплицитне педагогије у настојањима

да се сузи подручје дјеловања ирационалиних и неконтролисаних утицаја, а повећа рационалност у раду са дјецом.

Неопходно је васпитачима пружити сазнања о дјеловању скривених и имплицитних механизма, о могућем дјеловању њихових гестова, несвјесних радњи на дјецу. Драгоцјено би било освијестити могућности и замке које могу произаћи из моћи коју посједује улога васпитача. Стога је нужно указати и на опасност од злоупотребе моћи коју васпитачи посједују. Наставници су често заинтересовани за игровне активности углавном када посредством њих треба обезбиједити остварење неког циља изван саме игре, тј. када игра омогућава подилажење и додворавање дјечи (Граорац, 2017а: 478).

Постојање имплицитне педагогије учава и Љубица Радулашки (Радулашки, 2008), наводећи да је у читавој историји школства, у наставној дјелатности, у односима наставника и ученика постојало нешто што је неухватљиво за објективно посматрање и мјерење. То је, прије свега, субјективност, непоновљивост и индивидуалност наставника и ученика, али и аутентичност сваке васпитне ситуације. Стога и педагогија на један природан начин спаја објективни и субјективни аспект људске егзистенције свијета и живота и педагогија по том квалитету надилази остале науке. Тај квалитет недостаје великом броју савремених наука, које се по Хусерловом схватању, фокусирају доминантно на оно што је објективно дато (Радулашки, 2008: 136–137).

Имплицитно васпитање је предмет промишљања Пастуовића (Pastuović, 1987), који сматра да се ни један васпитни циљ не може досегнути искључиво институционалним васпитањем. „Zato eksplikativna znanost o odgoju ne može objasniti efekte namjernog odgoja, ako zanemari djelovanje nenamjernih odgojnih činilaca“ (Pastuović, 1987: 49).

Богојевић (2004а) сматра да узроке за појаву имплицитне педагогије треба тражити у промјенама друштвених односа који се догађају у савременом друштву, а које поприма обиљежја потрошачког друштва. Тек у новије вријеме у преминацији економије услуга, људи су принуђени да прихвате субјективитет индивидуе. Тиме се по први пут стичу услови да се педагошка пракса реализује у оквиру педагогије есенцијекојој је у средишту пажње појединац и његове потребе. Укида се отворена контрола, отворени и строги ауторитет бивају замијењени манипулацијом (Богојевић, 2004а: 1087–1092).

Имплицитна педагогија и васпитање су се најприје појавили у оквиру породичног васпитања, одакле су се проширили на све облике институционалног

васпитања и образовања. У наставној пракси се то манифестовало у тежњама ка дидактици оријентисаној на ученика, еманципаторском и отвореном васпитању. Грозданка Гојков (према: Богојевић, 2004а) упозорава на опасности од једностраног подстицања индивидуалног принципа, на штету друштвености, тј. говори се о опасности индивидуализма који пријети да постане главно обиљежје нашег времена, угрожавајући друштвени карактер човјека.

Радови Александре Марјановић могу се сматрати пролегоменом за имплицитну педагогију, иако она у својим радовима не користи овај појам. Ова ауторка имплицитну педагогију схвата као комплексан феномен који укључује друштвене чиниоце, особине васпитача и схватања о васпитању. Кључни појмови које ова ауторка у својим радовима тумачи, а који представљају суштину разумијевања имплицитне педагогије су: ново поље одрастања, деконтекстуализација васпитања, сегрегација дјецe, институционализација васпитања, педагогизација дјетињства, комплекс флексибилности (Богојевић, 2004а: 1093–1094). Марјановићева уочава промјене које се крећу од ауторитарног ка пермисивном васпитању, тј. од експлицитне ка имплицитној педагогији. Промјене које се дешавају, последица су друштвених односа, а не интеракционих односа, како се то обично тумачи.

Имплицитна педагогија се често посматра и у контексту личних особина, па може бити повезана и са особинама, ставовима, вриједностима или вјеровањима индивидуе. Пешићева под имплицитном педагогијом подразумева

„личне, приватне теорије васпитања, односно један личноприхваћен и изграђен систем вредности, затим знања и веровања оприроди и развоју самог детета и на основу тога изведен скуп циљева васпитања и уверења о могућим и адекватним начинима постизања тих циљева“ (Према: Богојевић, 2004а: 1099).

Базил Бернстајн [Basil Bernstein] разумије имплицитну педагогију и имплицитно васпитање у контексту промјена које се одвијају у друштвеним односима. Имплицитну педагогију одређује терминима *невидљива педагогија*, а експлицитну педагогију одређује као *видљиву педагогију*. Невидљива педагогија има следећа својства:

- Контрола наставника над дјететом није експлицитна, него имплицитна;
- Наставник уређује контекст који дијете преуређује и истражује;
- Дијете унутар овог уређеног контекста наизглед има могућности да бира елементе и да бира своје активности;

- Дијете наизглед самостално управља својим кретањем и друштвеним односима;
- Мање су наглашени трансмисија и стицање специфичних вјештина;
- Критеријуми за вредновање педагогије су вишеслојни и дифузни (Bernstein, 2012: 123).

Ријеч је, дакле, о невидљивој педагогији која се реализује кроз слабу класификацију и слабе оквире, за разлику од видљиве педагогије која се остварује кроз чврсту класификацију и чврсте оквире. Док су видљиве педагогије одређене експлицитним правилима, у случају невидљивих педагогија, правила су имплицитна, а правила редоследа и напредовања се изводе из теорија о развоју дјетета која су непознаница дјетету и оно не може бити свјесно начела напредовања (Bernstein, 2012: 133).

И у погледу коришћења и функције простора постоји разлика између *видљивих* и *невидљивих* педагогија. *Видљиве педагогије* не изискују велики простор. Довољни су радни сто, књига и столица. Простор неопходан за *видљиве педагогије* не кошта много, док је код *невидљивих педагогија* неопходна знатно шира материјална основа. Потребни су велики листови папира, збирке средстава за развијање и подстицање креативности, и, уопште *невидљиве педагогије* изискују више простора за дијете. *Невидљиве педагогије* су засноване на дубљем концепту простора (Bernstein, 133), гдје простор, за разлику од *видљивих педагогија*, има дубљи симболички значај. Простор и садржај простора су слабо класификовани, па дијете располаже потенцијално већим простором што, с друге стране, ствара услове за могућност сталне контроле и надзирања дјетета (Bernstein, 2012: 133–134).

Невидљиве педагогије се разликују од *видљивих* и у погледу хијерархије и правила. Код *видљивих* педагогија хијерархија је експлицитна, а простор и вријеме су дефинисани експлицитним начелима што значи да су успостављене чврсте границе у погледу простора, времена, активности и комуникације. Свако нарушавање класификације је непосредно уочљиво, а циљ рада је да дијете прихвати (не нужно и да разумије) начела уређивања. То се постиже (не нужно и увијек) довођењем у везу нарушавања са казном и са јасним саопштавањем правила, забрана и посљедица. Мотивација за бољи рад увећава се задобијањем аутономије која долази са дјететовим одрастањем (Bernstein, 2012: 134).

Тамо гдје је педагогија невидљива, хијерархија је имплицитна, а простор и вријеме су слабо класификовани. Код имплицитне хијерархије није толико снажно изражена тежња за регулисањем дјечјег понашања, комуникације, простора, времена и напредовања. Овај аутор поставља питање гдје је контрола дјечјег понашања, вјерујући да је она у развијеној интерперсоналној комуникацији, тј. у контексту који омогућава контролу највишег могућег степена:

„Oblik prenošenja u nevidljivoj pedagogiji pruža podsticaj da se veći deo deteta učinjavno dostupnim za direktno i indirektno nadziranje i kontrolu. Tako nevidljive pedagogije ostvaruju specifične modalitete društvene kontrole koji potiču iz određene frakcije srednje klase“ (Bernstein, 2012: 134).

Појмовно близак имплицитној педагогији и имплицитном васпитању је појам скривеног програма. Занимање за овај феномен настало је када су амерички истраживачи наставе дошли до открића да поред званичног програма, којег су прописале надлежне установе, постоји и *скривени програм*. Под *скривеним програмом* Бек [Beck] подразумева сазнања, искуства, увјерења, која се не налазе ни у једном програму, него их ученик стиче услед околности да похађа школу и потчињава се њеним организационим и дидактичким нормама (Bek, Cineker, 2017: 94). Овај аутор посматра скривени програм у контексту капиталистичког друштвеног уређења, гдје „skriveni program priprema za kapitalizam neophodne stručnjake“ (Bek, Cineker, 2017: 94). Школу виде као установу која ученике претвара у радну снагу, а коју они продају на тржишту рада. Школа служи репродуковању друштвених односа, те гледању на њих као на легитимне и правичне.

Бем [Bohm] појам скривеног програма одређује на сљедећи начин: „Ono što se u školi dešava i u njoj uči, vidljivo je samo delimično kao sadržaj oficijelnog programa i daleko više je nepoznato“ (Bem, Lencen, 2014: 489).

Већина ученика бива принуђена да се научи апстрактном раду који је обесмишљен и који за радника не значи ништа до употребе његове радне снаге за коју заузврат добијановчану надокнаду. Ученици не усвајају ове за капитализам неопходне квалификације посредством изучавања процеса рада, већ посредством радног процеса који одговара процесу школског образовања. Ученици се припремају за рад примјеном углавном бесмислених вјежби, обучавајући се да буду равнодушни према садржајима те да се искључе приликом обављања шефових / наставникових упутстава. Даље,

ученици се навикавају и да поштују временске оквире које предвиђа распоред часова и друга школска правила. При томе, резултати рада које ученици постижу нису им од користи, јер њима је потребна награда у виду оцјене и свједочанства који им омогућавају прелазак у виши разред (Bek, Cineker, 2017: 95). Овај аутор наводи да школа имплицитно убјеђује ученике да повјерују у њу као мит. Усвајају увјерење о смислености учења једино ако се одвија у школском контексту, под руководством, контролом и евалуацијом наставника, иако је јасно да је драгоцене и учење које се одвија у изваншколском контексту, да је управо такво учење аутономније, ефикасније и да се одвија уз више задовољства. Школа својим скривеним програмом и устројством представља, по овом аутору, умањену слику друштва у коју ће дијете укрочити, након што, за сада издвојено, изађе из ње. У школи се дијете вјежба како да се у хијерархијским ланцима и односима постави према онима *изнад*, према онима *испод*, као и према равноправним припадницима заједнице.

„Učenci moraju naučiti da se odrede prema onima iznad i onima ispod, da svako ima šansu da se s drugim razgraniči, da hijerarhiju vidi kao normalnu, da u kolegama vidi protivnike i da podnosi strah. Oni nauče, ne putem analize preduzeća, organizacije rada ili sistema nagrađivanja, da razumeju konkurenciju i njene uzroke kao 'umne' ili 'demokratske' ...“ (Bek, Cineker, 2017: 95).

Даље, из атмосфере школе често произилази и функција одвајања, селекције, груписања ученика који

„nauče da se u nastavi odvija trajno nadmetanje, proces selekcije (liste, bodovi nagrade ikazne, ocenjivanje ispiti, izbor u pomoćnim školama za pomoćna i viša odeljenja ili 'grupe za podsticanje'“ (Bek, Cineker, 2017: 95).

Појам *скривени програм*, наглашавајући чињеницу да ученици поред садржаја у званичном програму, увијек уче и нешто и друго, приближава се појму функционално васпитање. Функционално васпитање обухвата све намјерне утицаје на људе у оквиру и изван оквира школског амбијента (Bek, Lencen, 2014: 489). *Скривени програм* може се уочити и на пропратним утицајима оцјењивања. Ефекти школског оцјењивања су у томе да ученици системом постепеног разочарења схвате да су управо они ученици који су највише запостављени и којима је најпотребнија подршка, управо најувјеренији

у то да је остварена једнакост шанси. Остају у увјерењу да ако не постигну циљеве као други ученици, да је то сасвим праведно у нашем друштву и да одговорност остаје искључиво на њима (Вем, Lencen, 2014: 490).

Ученици у васпитно-образовном процесу уче да протумаче више-мање имплицитна очекивања која наставници имају од њих. Усклађују своје понашање према тим захтјевима, и имају стратегије помоћу којих избјегавају очекивања наставника.

Посебну пажњу привукла су емпиријска истраживања ученичких стратегија:

„učenici koriste diferencirano znanje o nezvaničnoj stvarnosti škole da bi se potčinili zahtevima svojih nastavnika i da bi proširili svoje mogućnosti uticaja na nastavni proces. U ove strategije se sa sadržajnog aspekta ubrajaju trikovi i smicalice učenika da bi se ometali tempo nastave, da nastavnika udalje od teme, da ga puste da sam odgovara na svoja pitanja ili da odgovor koji očekuje nastavnik svedu na strategiju pogađanja“ (Вем, Lencen, 2014: 491).

Према схватању америчког критичког педагога Питера Мекларена [Peter McLaren] скривени курикулум обухвата ненамјерне исходе у процесу образовања. Школе утичу на обликовање ученичког понашања посредством стандардизованих ситуација, али и других ситуација као што су: правила понашања, школска организација, неформалне педагошке процедуре које наставници примјењују у комуникацији са ученицима. Скривени курикулум обухвата стилове предавања и учења на које се ставља акценат, структуру управљања и очекивања наставника као и начин оцјењивања (Мекларен, 2014: 395). Скривени курикулум се бави прећутаним начинима на којима се темеље знање и понашање, а налазе се изван оквира подразумијеваних наставних материјала и часова формалног распореда. Ријеч је о курикулуму који „припада бирократској и руководственој 'преси' школе; то су комбиноване силе које терају ученике да се повинују владајућим идеологијама и друштвеним праксама везаним за ауторитет, понашање и морал“ (Мекларен, 2014: 396).

1.2. Естетско васпитање: теоријски оквир за истраживање имплицитног васпитања

Естетска култура чини битан дио живота човјека, па и естетско васпитање и његово подстицање добијају на значају. Естетску културу треба посматрати у контексту друштва и друштвених потреба. Подстицањем и развијањем смисла за лијепо у различитим областима живота, помаже се ученицима, али се и цијела друштвена заједница оплемењује и преображава.

Умјетност је феномен који на аутентичан начин освјетљава људску природу и друштвене појаве.

„Svako ljudsko saznanje koje je potkrijepljeno estetskom percepcijom postaje bogatije, dublje i punije. Zbog toga estetsko saznanje ima neposredan i cjelovit uticaj, što nije slučaj kada je u pitanju saznanje koje pruža nauka. Estetsko vaspitanje doprinosi utvrđivanju moralnih normi, pobuđuje i razvija moralna osećanja i sjedinjuje lično sa društvenim“ (Mikanović, 2016: 194).

Да би васпитно дјеловање умјетности било цјелисходније, неопходно је свестраније проучавање природе умјетности и њене испреплетености са људском природом, а посебно са сензибилитетом дјетета и дјечјим потребама. Ова проучавања неопходно је засновати на сазнањима теорије умјетности као и на истраживањима односа дјецe и младих према умјетности (Митровић, 1969: 6). Васпитни допринос умјетности могуће је сагледавати на основу анализе доприноса различитих умјетничких подручја као што су литература, музика, сликарство, сценска умјетност, драмска умјетност, филм и др. За педагошку науку су драгоцене сазнања о естетским интересовањима ученика, тј. сазнања о томе која дјела најрадије читају, какву музику најрадије слушају и сл. Битно је утврдити и како на васпитанике дјелују поједина умјетничка дјела, какве утиске на њих остављају књижевни текстови, умјетничка музика, филм, драма, сценска или примијењена умјетност. Важно је настојати да се умјетнички садржаји интегришу у наставне предмете, у мјери у којој је то оствариво, као и настојати да се ученичка интересовања за естетске феномене не завршавају у оквирима школе, па их је неопходно подстицати и у слободном времену.

Разматрање различитих теоријских приступа о феномену умјетности, помаже да се умјетност боље сагледа и да оствари снажније васпитне учинке. О умјетности је

могуће промишљати са антрополошког, социолошког и психолошког становишта (Гајић, 1999а: 379) што свједочи о њеној комплексности, али и васпитном потенцијалу који посједује.

Умјетничко васпитање се појавило у античком периоду и остварује се у различитим облицима, кроз његовање различитих умјетничких дисциплина све до данашњих дана. У античким школама његовали су се говорништво, музичко изражавање, ликовна умјетност, сликање и моделовање. Суштина васпитања у античком добу састојала се у тежњи ка *калокагатији* што обједињује тежњу за љепотом и добротом. Циљ васпитања је био постизање унутрашњег склада појединца, а усвајање естетских садржаја треба да допринесе подстицању доброте и других врлина.

И у школама у периоду римске империје његују се умјетничке дисциплине. Изучавају се говорништво, музика, поезија, античке драме. Естетско васпитање је присутно и у средњем вијеку кроз његовање ликовног и музичког васпитања који су били у служби религиозног васпитања и образовања. Ликовност се његовала кроз декорацију и украшавање вјерских објеката, а музичко изражавање је било у функцији вјерских обреда.

Шилер [Schiller] је први аутор који је употребио термин *естетско образовање*. У својим писмима из 1793. насловљеним *О естетском васпитању човека*, уздиже овај појам на виши ниво, ниво одређења човјека и његове слободе. Шилер је сматрао да човјек може да достигне моралну зрелост посредством умјетничких дјела. Такође, и до идеалног човјечанства може се доћи слиједећи љепоту и умјетност. Мада је за њега естетски став био одвојен од практичних и интелектуалних проблема, Шилер је у естетском васпитању видио могућност да се хуманизује друштво (Сарвановић, 2016: 47).

„Покрет за умјетничко васпитање“ настао је из „Учитељског друштва за његу умјетничког образовања у школи“ 1896. године у Њемачкој. Посебну пажњу овај покрет поклања буђењу и његовању естетске емоционалности. Главно обиљежје овог покрета је истицање доживљајног принципа (Достанић, 1996: 99). Овај покрет је доста полагао на подстицање спонтаности и слободе, без чега нема спонтаног доживљаја. То је основна педагошка вриједност „Покрета за умјетничко васпитање“.

Иако је овај покрет пренаглашавао улогу естетског у васпитању, у педагогију је, упркос томе, унио нова начела, отворио нове погледе на неке проблеме, те на тај начин потпомогао унапређењу педагошке теорије и праксе (Достанић, 1996: 99–100).

„Покрет за умјетничко васпитање“ представљао је вид отпора интелектуалистички конципираним педагошким правцима. Овај се покрет супротстављао педагошким концепцијама које су заговарале формирање интелектуалистичког типа човјека. Припадници овог покрета су сматрали да умјетност пружа добре могућности за подстицање осјећајне стране човјека, те за подстицање доживљаја свијета, па је зато и неопходно да постане средишња тачка васпитне дјелатности. Лихтварк [Lihtwark] је теоријски утемељио овај покрет, залажући се за његовање естетске културе, као и за продубљивање и проширивање области естетског васпитања у школи. Својим радом успио је и да заинтересује учитеље за овај покрет. Заступао је став да смисао за лијепо код дјеце треба изграђивати на класичним примјерима, као и да је могуће говорити о поучавању у области естетског васпитања (Гајић, 1999б: 570).

Значај игре и умјетности за област васпитања изложио је и Вићентије Ракић у монографији *Васпитање игром и уметношћу*. Ово дјело први пут је публиковано 1911. године, али његова педагошка теорија о значају игре и умјетности тек у последњих неколико деценија доживљава реафирмацију. Ракићева студија настала је у периоду који је претходио појави бихевиоризма, те се одликује оригиналношћу и иновативношћу погледа на педагошку улогу игре и умјетности. Издвајамо неке од драгоцјених Ракићевих увида о васпитном значају игре и умјетности:

- Специфичност васпитног значаја игре и умјетности је како у уравнотежењу основних животних снага, тако и у њиховом развијању и повећавању;

- Игра и умјетност теже истом циљу, а то је слободна прерада живота;

- Игра и умјетност ослобађају људске активности од учмалости, отклањају сметње вољној дјелатности и ослобађају развој од препрека;

- Помажу човјеку да очува слободан поглед на свијет, упркос штетном утицају свакодневних понављања;

- Афирмишу здраворазумски поглед на свијет, борећи се против предрасуда и догматизма;

- Игра и умјетност помажу дјечи да се посредством подражавања радњи одраслих ослободе тешких утицаја које навике одраслих остављају на дјечје расположење;

- Игра и умјетност помажу дјетету у очувању и развоју пријемчивости, духовне и тјелесне флексибилности, независности и слободног расуђивања;

- Умјетност помаже у одбацивању социјалних предрасуда и социјалне учмалости и подстиче укупан социјални напредак;

- Игра и умјетност ублажавају моћ навика у социјалном животу и умањују социјалну подијељеност;

- Доприносе афирмацији универзалних вриједности, те умањују разлике условљене културолошким или националним разлозима;

- Заједно са осталим животним појавама које служе истом циљу, уобличавају једну цјелину коју је могуће одредити као естетска страна живота (Ракић, 1946: 22–26).

Васпитне вриједности игре и умјетности Ракић види у томе што оне успостављају равнотежу живота, ослобађају развитак од препрека помажући унутрашњу слободу и природност. Игра и умјетност подстичу развој интелигенције воље и одушевљења. Ракић анализира васпитне учинке појединих врста игара и умјетности у области чула и перцепције. Ракић наводи борилачке игре, књижевност, сликање, слушање музике, али указује и на поједине негативне стране у умјетности, као што су могућност да се кроз игру искажу негативне особине, да негативни појединци постану ауторитети, исказује се жудња за влашћу, развија се лукавост, а пјесништво може да омладини пружи погрешну представу о животу. Ипак, без обзира на могуће негативне аспекте умјетности и игре, Ракић је става да умјетност и игра не могу бити људски пороци и да начин на који ће слобода коју оне подстичу бити употребљена зависи од саме индивидуе (Николова, 2015: 103).

Свака индивидуа посједује потенцијал за естетски развој и за естетско васпитање. На школи је да препозна те потенцијале код појединца и да их развија у складу са његовим могућностима. Естетско васпитање се одвија кроз наставу српског језика и књижевности, музичке и ликовне културе, али и кроз остале наставне предмете, као и кроз ваннаставне активности. Циљ свих активности је освјешћивање појма лијепог у умјетничким садржајима, али и у свакодневном животу, друштвеном и природном окружењу. Такође, циљ је помоћи ученицима, да у складу са својим могућностима и склоностима, стварају умјетничка дјела, те да вреднују и процјењују достигнућа у различитим областима умјетничког стваралаштва.

Педагогија као наука о васпитању, феномену васпитања приступа цјеловито, обухватајући интелектуално, морално, физичко, радно, емоционално и естетско васпитање, јер је и људско биће цјеловито и недјељиво, па се и сваки говор о подручјима васпитања треба узети условно. Зато је за цјеловит и хармоничан развој васпитања неопходно посветити пажњу подстицању свих способности индивидуе.

Често се у васпитно-образовној дјелатности нагласак ставља на интелектуално и физичко васпитање, док су остале области васпитања обично у другом плану.

Поједина истраживања показују да ученици препознају естетске елементе у садржајима књижевности, музичке и ликовне умјетности, те да увиђају да књижевна дјела у себи носе одређене поруке. Ученици показују неодлучност у погледу доживљавања и стварања естетских садржаја (Максимовић, Османовић, Вукић, 2018: 42). Исто истраживање је показало да

„ученици немају посебан доживљај у сусрету са естетским елементима, а садржаји из књижевности, ликовне и музичке културе нису их мотивисали да стварају естетска дела, односно нису код њих развили способност за преношење лепог у свакодневни живот“ (Максимовић, Османовић, Вукић, 2018: 42).

Добијени резултати указују да се естетске способности код ученика у току школовања не развијају подједнако. Код ученика преовлађују способности препознавања лијепог док су способности доживљавања и стварања лијепог слабије изражене (Максимовић, Османовић, Вукић, 2018: 42).

Марковић (2013) види опасност у наглашавању појмовног мишљења у васпитном процесу које се подстиче на штету имагинативности и маштовитости. По мишљењу овог аутора, уравнотежење имагинативног и појмовног је један од основних задатака васпитања при интелектуалном формирању дјетета.

Дјечје мишљење је приближније перцептивном и имагинативном него појмовном, па је и задатак педагошке дјелатности да креира такве наставне методе које ће омогућити преплитање и постојање имагинативног и појмовног мишљења (Марковић, 2013: 426). Педагогија је у свом досадашњем развоју, као и остале науке, била под утицајем логоцентричности коју није успјело да надвлада ни оживљавање платонистичких идеја у ренесансном периоду које би структурирале теорије васпитања више на естетским, а мање на логичким начелима.

Умјетност представља природни људски језик и сва људска бића се рађају са креативним потенцијалима. Начин на који се урођене диспозиције усмјеравају, развијају или бивају спутаване, зависи од најранијег васпитно-образовног и друштвено-културног искуства дјетета (Најман, према: Мендеš, Ивон, Пивас, 2012: 116). Хајман [Најман] посматра естетско васпитање као један од кључних чинилаца за успјешност и самооствареност и појединца и друштва у цјелини, па умјетност види као

спонтано и универзално средство изражавања. Однос према будућности, однос према другоме, као и према самоме себи, по мишљењу овог аутора, у великој мјери је одређен нашим односом према перцепцији лијепог.

„Ако нам је стало до наше будућности, ако želimo да ова планета буде боља за живот, ако нам је стало до квалитета живота људи на планети, онда морамо shvatiti да умјетност игра presudnu ulogu у животима свих појединаца и култура“ (Најман, 1980, према: Mendeš, Ivon, Pivac, 2012: 116).

Савремена проучавања структуре ејдетског развоја увјерила су нас да је дјечја структура личности умјетничка, а не логичка (Марковић, 2013: 427). Једнострано подстицање само једног аспекта личности наноси штету или по имагинативност или по логичко закључивање.

С обзиром да је дјечије сазнавање свијета непосредно, а не логички испосредовано, потребно је омогућити дјечи да што дуже непосредно и спонтано спознају стварност, јер ће тако на аутентичан начин стећи свијест о органској цјелини свијета. Естетско васпитање не би требало уоквиривати унапријед датим стандардима и процедурама, јер такав приступ у први план ставља логичко, а не умјетничко. Дјечја природа и дјечја игра су блиски умјетничким активностима и умјетничком погледу на свијет. Дјечја заокупљеност игром и усхићеност у игри блиски су умјетничком надахнућу и посвећености. О опадању имагинативности и креативности са узрастом дјече, писао је Херберт Рид [Herbert Read], значајни заговорник промјена у концепту естетског васпитања:

„Уметност детета опада после 11. године, јер је нападнута из свих праваца – није истиснута само из наставног плана и програма већ је истиснута и из ума логичким активностима, које називамо аритметика и геометрија, физика и хемија, историја и географија, па чак и књижевност онаква каква се данас предаје. Цена коју плаћамо за ово искривљавање ума адолесцената је цивилизација састављена од одвратних предмета, изобличених људских бића, болесних умова и несрећних домова, раздвојених друштава и света захваћанег рушилачким лудилом. А ми потхрањујемо овај процес распадања нашим знањем и науком, изумима и открићима [...] а стваралачке активности које би могле да исцеле дух и учине лепом нашу средину, сједине човека с природом и

нацију с нацијом, ми одбацујемо као бескорисне, неважне и ништавне“ (Read, 1954, према: Марковић, 2013: 431).

Херберт Рид проблему естетског васпитања приступа анализирајући савремени свијет, посебно се бавећи друштвеним односима и актуелним васпитним концепцијама. Савременог човјека представља као птицу која је изгубила једно крило, а до тог губитка је дошло услед помањкања сензибилитета, маштовитости и осјећања што може довести до конфузије у свијету. Разрјешење ових проблема Рид види у васпитању које треба човјеку да помогне да живи природно и креативно. Једино естетско васпитање хармонизује код човјека однос чула и свијести и враћа му *изгубљено крило*, те тако остварује циљ васпитања који се састоји у очувању органске цјеловитости човјека и његових менталних способности (Гајић, 1999б: 575). Рид исказује критичност и према актуелним наставним програмима који су нееластични и који погодују обликовању једнообразног духа и униформног понашања. Стога заговара флексибилније програме који би задовољили индивидуална интересовања дјетета и потребе друштва. Слободно естетско васпитање, по Риду, не искључује руководећу улогу наставника и значај наставе у цјелини. Рид је заступао став да на основношколском и предшколском узрасту естетско васпитање треба засновати на игри која би се касније претворила у умјетност. Ридова оригинална теорија естетског васпитања, умјетности даје истакнуто мјесто. Њен позитиван допринос се посебно огледа у тежњи за васпитањем цјеловите личности у којој су сједињени чулни, емоционални и интелектуални аспект. Овај аутор се борио против једностраног интелектуализма и рационализма, више вијекова укоријењених у педагошкој теорији и пракси, а који доводе до једностраног развоја човјека. У васпитању види активност која ће допринијети уравнотежењу између емоција и интелекта и допринијети изградњи цјеловите личности (Гајић, 1999б: 576).

Из Ридовог широког разумијевања умјетности и њене улоге у васпитању произилази да би умјетничко васпитање и образовање требали да имају једно од кључних мјеста у васпитно-образовној политици, али и у наставним плановима и програмима, јер је суштина васпитања и образовања помоћ дјечи и младима у процесу учења, као и помоћ у процесу одрастања (Mendeš, Ivon, Pivac: 2012: 117).

И Ерих Фром [From] говори о томе да су искуства данашњег човјека углавном мисаона и да подвајање интелекта и осјећања доводи савременог човјека у готово

шизоидно ментално стање у коме он бива онемогућен да било шта искуси, сем посредством мишљења (From, 2003: 9).

Руди Супек је истицао став да је свако дијете потенцијални умјетник, умјетник којег је неко спријечио да то постане. Зато је неопходно да методе естетског васпитања буду усклађене са потенцијалима дјетета и да већ у зачетку не спутавају његово умјетничко изражавање. Од наставника и наставних метода зависи да ли ће се дјечје предиспозиције у вези са умјетношћу развити или ће бити запостављене (Супек, према: Јоксимовић, Вујачић, Лалић Вучетић, 2010: 196).

Естетско васпитање би требало да буде усклађено са стадијумима развоја човјека. Пожељно је да на најмлађем узрасту естетске активности не буду издиференциране, тј. да буду у склопу других активности, али да буду разноврсне. По мишљењу Манроа, [Munro, 1956] један од најпоузданијих начина за подстицање естетских способности код дјеце, јесте непосредни контакт са драгоценим умјетничким дјелима што би требало да оживи индивидуална искуства и подстакне младе на самосталну умјетничку дјелатност. Исти аутор говорио је о естетском васпитању као медијуму помоћу којег је могуће допринијети развоју креативности и људских потенцијала. То је један од разлога заговарања идеје да естетско васпитање буде неиздиференцирано, јер је таква и дјечја личност. Естетско васпитање може помоћи ублажавању разлика између традиционалности и иновативности, емоционалности и рационалности и људског рада и слободе. (Према: Јоксимовић, Вујачић, Лалић Вучетић, 2010: 196).

Манро (Митровић, 1969) истиче повезаност естетског васпитања и умјетности, али указује и на то да се естетско васпитање не ограничава строго на умјетничке области. Естетско васпитање је могуће посматрати у контексту тоталитета живота. Оно произилази из природног амбијента, али подстицаји за њега се могу наћи и у изванумјетничким областима. Естетско васпитање везано је уз искуство и доживљај лијепог, ружног, складног, хармоничног, без обзира да ли ти феномени допиру из умјетничких или ванумјетничких контекста.

Естетско васпитање може да буде драгоцено, јер помаже у професионалном успјеху васпитаника, пошто значајан број професија захтијева мануелну и техничку спретност и друге способности које се усавршавају и подстичу у процесу естетског васпитања. Манро (Митровић, 1969: 25 – 26) разликује два приступа естетском васпитању. Традиционални приступ који проблематику естетског васпитања поистовјећује са умјетничким васпитањем, док савремени погледи на ову научну и

умјетничку област у естетском васпитању траже могућности за развој стваралачких способности сваког појединца.

Концепција естетског васпитања Ирене Војнар [Irena Wojnar] препознатљива је под називом *васпитање отвореног духа* која полази од тога да естетсковаспитање потпомаже васпитању отвореног духа ако обухвата све врсте умјетности, њихов теоријски аспект и практични рад ученика. Комуницирање са умјетничким садржајем развија естетску перцепцију помоћу које човјек постаје осјетљивији за љепоту природе. Естетска перцепција открива и емотивна стања која су од значаја за људски живот. Васпитање отвореног духа доприноси обогаћивању и продубљивању знања о феноменима умјетности, као и формирању стваралачког духа. Према мишљењу Војнарове, формирање стваралачког духа је најзначајнији педагошки проблем (Јоксимовић, Вујачић, Лалић Вучетић, 2010: 194).

Значајан допринос истицању улоге умјетности за области васпитања и образовања дао је Елиот Ајзнер [Eliot Eisner]. По њему је укључивање умјетности у школске програме од суштинског значаја за развој мишљења дјетета али и за потпуније разумевање свијета који га окружује. Ајзнер је доказивао да и умјетничке дисциплине профилишу вјештине мишљења, да захтјевају интелигенцију и да умјетности нису од другоразредног значаја за школске програме. Управо је начин учења посредством умјетности од суштинског значаја при суочавању са животним тешкоћама и изазовима. Инстистирање на стандардизованим тестовима код ученика формира униформност и монотоност у понашању (Хаџи Јованчић, 2012: 80–81).

Елиот Ајзнер се залагао за темељне промјене у образовању, указујући на значај умјетности у образовању. По његовом мишљењу, за учење је веома важан контекст, јер доприноси успјешном образовању. Суштина Ајзнеровог доприноса теорији образовања састоји се у сљедећем:

-Залагање да се са технократског и бихевиористичког начина мишљења пређе на бригу о резултатима изражавања;

- Залагање за бригу о основним вриједностима, а против моде и трендова у образовању;

- Залагање да школе помогну дјеци да створе значење из искуства. Да би се постигао тај циљ, неопходно је посветити пажњу васпитању чула и развијању имагинације. Зато се од наставника очекује да усавршава и продубљује своје умјетничке способности (Хаџи Јованчић, 2012: 85).

Овај аутор образовање схвата као стални процес у којем се судионици непрекидно прилагођавају и усавршавају. Ајзнерово дјело се одликује свеобухватним приступом у погледу проблема учења, преношења и вредновања знања у умјетности. Као закључак овог поглавља наводимо *десет ствари које образовање може да научи од умјетности*:

- „Уметност учи децу да праве добре процене о квалитативним односима;
- Уметност учи децу да проблеми могу имати више од једног решења и да се на питање може дати више одговора;
- Уметност афирмише вишеструке перспективе;
- Уметност учи децу да су у сложеним формама решавања проблема циљеви ретко одређени и да се мењају са околностима и могућностима;
- Уметност чини живом чињеницу да ни речи, у својој буквалној форми, ни бројеви, не исцрпљују оно што можемо знати;
- Уметност учи да мале разлике могу имати велике ефекте;
- Уметност учи да се размишља помоћу материјала и о материјалу;
- Уметност помаже деци да науче да кажу и оно што се не може изразити;
- Уметност нам омогућава да доживимо искуство, које нам не може пружити ни један други извор, и да кроз такво искуство откријемо опсег и разноликост онога што смо способни да осетимо;
- Место уметности у школском програму младима показује шта одрасли верују да је заиста важно“ (Хаџи Јованчић, 2012: 87).

1.3. Поезија за дјецу: естетски и педагошки феномен

Први пјеснички текст који је намјенски написан за дјецу је пјесма Луке Милованова Георгијевића *На књижицу за новољетни дар*, написан 1810, а штампан 1833. године. Објављивање ове пјесме значајан је датум у историји српске књижевности. Поетски глас у пјесми се пита који би поклон дјечи био најприкладнији за предстојеће новогодишње празнике. Показује познавање дјечје природе чије је главно обиљежје игра (*Дјечици младој / Играт се радој*). Лирски субјект није у могућности да дјечи дарује ни један поклон (риба, лутка, птица, цвијет) сем пјесму.

Прва пјесничка књига намијењена дјечи је збирка Јована Сундечића *Низ драгоценога бисера* или *Духовне и моралне пјесме за дјецу*, објављена 1856. године у

Задру. У предговору аутор се обраћа „малој српској дечици“ наглашавајући етички смисао поезије чији је циљ да „душу најљепшим врлинама украсе“.

„Збирка је подељена на *Пјесме духовне* и *Пјесме моралне*. Сундечићева *Мати* једна је од првих химни посвећених мајци. Песма *Мајка сину уз колевку* оповргава уобичајене представе о заснованости наивне књижевности на ведрој, оптимистичној слици света и указује да од самих почетака постоје дела која суочавају читаоца са тамном страном животне стварности: у песми мајка упозорава дете на тешкоће живота које су пред њим, уводећи у безбрижни дечји свет појам зла и неправде“ (Опачић, 2019: 28).

Јован Јовановић Змај је пресудни класик српске грађанске књижевности и културе (Поповић, 2012: 33). Његови текстови су саставни дио свих српских читанки и антологија, без обзира на дидактични тон, који можда и није пријемчив савременом читаоцу. Змајева поезија намијењена најмлађим прешла је пут од одрицања њене вриједности, што је чинио Богдан Поповић пишући да је „савршено неозбиљно дечје песме, песме за децу, сматрати као озбиљну књижевност и држати да Змајеве дечје доприносе озбиљно песничкој слави његовој“ (Према: Опачић, 2019: 13), до тога да је његово стваралаштво за дјецу незаобилазан и важан сегмент ове књижевне врсте, али и надахнуће бројним ауторима свих генерација.

Змај је као и сви пјесници његовог доба био под снажним утицајем народног стваралаштва, и у погледу тематике и у погледу форме, али је у наслеђену народну мелодију уграђивао сопствена осјећања, савремени језик и маштовитост (Данојлић, 2002). Ријеч је о опусу који је опсежан и разноврстан. Ту су пјесме са изразито поучним тоном, усмјерене против лошег васпитања и неприкладног понашања (*Лењи Гаша*, *Материна Маза*, *Пура Моца*). Ту су и пјесме које опонашају ритам дјечје игре, изговарајући *ђиха – џиха* (*Мали коњаник*) или се користе ономотопејама: *ви-ви-ви*, *га-га-га* и тиме наговјештавају авангардну заинтересованост за стварање гласовних спојева и исказивање потиснутог (Поповић, 2012: 26). Овај опус сачињавају и пјесме школског и породичног амбијента, прожете хумором, алегоријама и езоповском поучношћу. Значај Змаја као дјечијег пјесника, посматран и из савременог тренутка, ненадмашан је.

„Та се поезија непрестано чита са несмањеним занимањем и одушевљењем, а често постаје и део савремене попили рок културе. Њен утицај приметан је и у актуелној ништа мање популарној поезији за децу – Душана Радовића или Љубивоја Ршумовића“ (Поповић, 2012: 26).

Дакле, поред тога што су обиљежиле почетке стварања у овој књижевној врсти код нас, Змајеве пјесме су и данас актуелне и имају шта да понуде савременом читаоцу. У свим досадашњим антологијама поезије за дјецу, Змајеве пјесме су најзаступљеније. Општа је сагласност да ће „Змајева поезија за децу увек представљати синоним наивне песме“ (Опачић, 2019). Упркос поучном тону који је присутан у знатном дијелу његових текстова, што је опет одраз просвјетитељских намјера и историјског тренутка у којем се тада наш народ налазио, може се рећи да је Змај одличан познавалац дјечјег сензибилитета. Средиште дјечјег сензибилитета сачињавају маштовитост, игра, спонтаност, слобода.

„Разумевајући важност маште за наивну свест, Змај показује како дете у игри (а разноврсност представљених игара је фасцинантна и сведочи о пажљивом посматрању дечјег понашања) бива у тој мери уроњено у имагинацију, у сновиђење, да преображава појавни свет и подређује га имагинативном, уз све хумористичке ефекте који произилазе из тог процеса“ (Опачић, 2019: 32).

Развојни пут српске књижевности за дјецу и младе обухвата више од два и по вијека почевши од Орфелинове пјесме *Мелодија к прољећу* 1756. године до данашњих дана што свједочи о њеном континуитету и богатој традицији (Опачић, 2019). Српска ауторска поезија за дјецу надовезује се на богату традицију српске народне књижевности, а често се наводи и став да ни једна књижевна форма нема тако снажно упориште у фолклорној традицији као дјечја књижевност (Хамовић, 2019).

Почетком модерног пјевања за дјецу у српској поезији сматра се појављивање Радовићеве збирке *Поштована децо* 1954. године. Недуго након тога, и на истом модернистичком трагу, појављују се књиге Григора Витеза *Препелица* и *Сто вукова и друге пјесме* и Данојлићева књига *Како спавају трамваји*.

Данојлићева је заслуга за враћање књижевности за дјецу почетним, помало старинским схватањима, указујући да је она нераскидиви дио поезије уопште. Поезија за дјецу се схвата као продукт пјесничког надахнућа гдје се изворност емоције

доживљава као „дечје у човеку и природи уопште“ (Хамовић, 2018: 38). Од половине педесетих година прошлог вијека, захваљујући модернистичким кретањима у књижевности, дух модерности захвата и поезију за дјецу. Преокрет који у поезију за одрасле уноси Попина *Кора*, у поезију намијењену дјечи донијело је појављивање Радовићеве збирке *Поштована децо*. Од тих година интензивира се указивање на аутентичност и самониклост поезије за дјецу, те супротстављање ставовима да ова књижевна врста треба да буде у служби педагогије, да буде прије свега дидактична.

Упоређујући књижевност за дјецу с књижевним дјелима у најширем смислу, може се рећи да је Данојлић исписујући своје теоријске текстове о књижевности за дјецу први указује на оно што је *diferentia specifica* ове књижевне врсте (Хамовић, 2018: 40). Данојлић дјечју пјесму посматра из перспективе свеукупног књижевног развоја, указујући и на њену књижевну самосврховитост и самониклост (Хамовић, 2018). Према његовом мишљењу, појава поезије за дјецу није ни корак напријед, ни корак натраг, него је више корак у страну у односу на главне токове књижевности. Ријеч је о књижевном феномену којег обиљежава инцидентност наспрам главних књижевних токова и опире се укалупљивању у било какав систем.

Колективна свијест садржана у исконском пјевању народних пјевача и наивна свијест у поезији за дјецу, блиске су и обављају исту функцију (Хамовић, 2018). Данојлић је покушао да одговори и на сложена питања „практичне примјенљивости“ ове књижевне врсте. Настојао је да ову поезију изведе изван граница уско схваћеног дидактицизма, при чему се није могла занемарити чињеница да су дјеца природни савезници ове поезије. Суштина проблема је у томе како помирити један естетски феномен, имајући у виду чињеницу да су се њиме доминантно бавили педагози и психолози, умјесто књижевних теоретичара. Дошло је до замјене естетских критеријума са васпитним циљевима, а улога књижевности се сводила на афирмацију моралних и друштвених норми. Оваквом концепту нарочито је одговарала традиционална, змајевска поезија, са експлицитном поучношћу, којој се није ништа приговарало до тренутка када би обавила своју мисију. „Оног тренутка, међутим, када је почела да иде у раскорак са временом, сензибилитетом и читалачким навикама нове генерације, њена се дидактичност (често подруку са површношћу и неозбиљношћу) учинила наметљивом и неприхватљивом“ (Хамовић, 2018: 54–55).

Данојлић је настојао и да утврди узрасну границу дјечије читалачке публике. Дјеца могу бити озбиљни читаоци у периоду између осме и тринаесте, односно до краја четрнаесте године. По Данојлићу, дјеца прије осме године заинтересована су

прије свега за визуелне садржаје или као слушаоци. Добра пјесма за дјецу не може бити невоспитна, као што ни добра пјесма за одрасле не може негативно утицати на одраслог читаоца, јер естетски учинци књижевних текстова, било за одрасле или најмлађе, дугорочно оплемењују и усавршавају читаоце. Дакле, дјечја пјесма се може „користити“ и у педагошке сврхе

„уколико не вређа њено унутрашње естетско суштаство, а поштујући успут и личност детета. Педагошко упућивање на вредносни систем који ће погодовати развоју деце, заправо говори и о томе да је дечја песма један од оних феномена модерног времена који излази из уских књижевних граница, те задире у многе области живота и културе“ (Хамовић, 2018: 56).

Душан Радовић је у својим аутопоетичким записима о књижевности за дјецу истицао да се вриједност књижевности за дјецу темељи на приближавању дјечијем погледу на свијет, на уживљавању у дјечју перспективу: „У мени је, заиста, жив осећај да врло стабилно стојим у непосредној близини психологије мале деце. Читава се моја литература [...] заснива на једном доживљају света блиском малој деци“ (Према: Голијанин Елез, 2009: 56). За разлику од Радовићевог становишта, Данојлић је за стваралаштво у области поезије за дјецу сматрао безначајним уживљавање у дјечју душевност, тврдећи да се наивна перцепција свијета ни од кога не може научити и да се истинска умјетничка перцепција не постиже поистовјећивањем са дјететом, него писањем из средишта онога што читалац треба да види и доживи (Голијанин Елез, 2009: 56).

Милован Данојлић (2009) наводи да се појава дјечје пјесме позитивно рефлектовала на више феномена. Њена је појава, по Данојлићу, била неопходна и за развој поезије, погодовала је ауторима одређеног сензибилитета, а „корист“ од ње настојали су да придобију и дјеца и педагогија. Поезији је погодовала појава дјечје пјесме, јер се „један део њене енергије нашао у слободном, невезаном стању“; пјесницима је погодовала зато што су неки од њих „у дечјој песми нашли једину форму за своју вокацију“, дјецџ је користила појава ове поезије, јер су дјеца постала друштвена чињеница о којој се почело размишљати; и педагогија је „врло радо понудила своје посредовање; дечја се песма морала сустрести с њом“ (Данојлић, 2009: 122).

Узроке неспоразума између пјесника и педагога Каменов (2009) види у начинама како се схвата васпитање. Традиционална педагогија је под васпитањем подразумевала обрађивање дјецe, а од књижевности се очекивало да представља пропаганду педагошких ставова. Нови приступ, који аутор назива еманципаторским, сасвим другачије гледа на васпитање и на дјецу. Васпитање је смислено ако помаже дјечју самореализацију, ако подстиче унапређивање и развој дјечјих потенцијала. Аутор подсјећа на став Херберта Рида да се свака умјетност бави „загонетком постојања“, а вриједност књижевноумјетничких дјела намијењених дјеци самјерава у контексту спремности да саопштавају о битним питањима људског постојања:

„Најмлађи нису ништа мање суочени са питањима настајања и нестајања, порекла ствари и бића, вечитог сукоба између добра и зла [...] Отуда и књижевност за децу вреди ако се бави овим питањима, јер само она може да понуди неке одговоре на њих [...] Деци нису потребне детињарије“ (Каменов, 2009: 116).

Српска поезија за дјецу је непрегледан текст богат поучним причама, идејама, сликама, наравима људи, моралним определијељенима и лекцијама које саопштавају о нормама људског понашања. „Од поуке се не могу одвојити игра и машта, дечји несташлуци, забуне, комичне ситуације, тумачење света, простори слободе и радости“ (Лакићевић, 2003: 7).

Пјесништво настало у претходна два вијека садржи бројне пјесме које у поучном тону пјевају о темама породице, школског живота и отаџбине. Много је текстова о врлинама и манама: доброти, мудрости, саосјећању, поштењу, љености, глупости... Тако су опште људске особине постале особине пјесничког субјекта. Игри и радости теже пјесници свих епоха. У овој поезији се осјећа родитељска и патриотска брига и пажња према дјеци. Поезијом се жели постићи више племенитих циљева „да се деца забаве и обрадују на почетку живота, да се на прикладан начин повежу с природом и њеним ритмом, да се поуче, да се успостави однос, то јесте разумевање с одраслима“ (Лакићевић, 2003: 5).

Пошто је поезија за дјецу чврсто наслоњена на народне књижевне врсте, а народна књижевност је неодвојива од живота и рада, тако је и поезија за дјецу један од облика увођење у живот, јер прати, опјевава и прославља све мијене, животне радости и тешкоће: од рођења, првих корака, првих слова, до догађаја у школи и породици.

Чињеницу да је дјетињство период интензивног раста и развоја, пјесници су настојали да искористе у погледу поучности. „Можда је највише песама за децу испевано у циљу поуке. То не значи да су те песме увек успеле и да су најбоље. Успеле су кад у њима има песничке лепоте: боја, духовитости, новине“ (Лакићевић, 2003: 7).

Васпитљивост модерне поезије за дјецу произилази из природе поетског текста, страно јој је наметање поуке и стављање поучности у први план. Поучност је имплицитна, произилази из игре, загонетности, мелодиозности које су нека од основних обиљежја модерног пјевања за дјецу. Написани су бројни текстови који указују на различитост погледа на феномен поезије за дјецу:

„Педагози и уметници који нису педагози врло се тешко споразумевају. Уметници поједностављено говоре о томе да све што је истински уметничко мора бити васпитно, педагози [...] одлучно нападају све што није употребљиво у школској пракси као лошу дечју литературу“ (Радовић; према: Опачић, 2019: 16).

На размеђу вијекова српска књижевност намијењена дјечи досегла је умјетничку аутономност из које проистичу и остале њене вриједности: васпитност, поучност, дидактичност.

„Развијајући се између оса доминантне дидактичности, идеолошког памфлетизма, нападног епигонства, рабљења већ овешталих формативних образаца сједне стране и авантуре коју подстиче зачарани круг језичке игре, књижевност за децу се на прелому векова у најбољим ауторским остварењима усмеравала ка путевима на којима се духовност њене форме афирмише као *естетска чињеница*, из које проистиче и за коју се трајно уметнички веже психолошка уверљивост (*њена васпитност*), односно *духовност* и трајно *етичко смерање* (дидактичност у најширем значењу)“ (Голијанин Елез, 2009: 65).

И Јован Љуштановић (2007) уочава да се поетско вишегласје у поезији за дјецу с краја педесетих година прошлог вијека конституише у два дубоко повезана, али ипак и битно различита поетичка гледишта. На једној страни, Душан Радовић у есеју *Дете и књига* пише о дјетету као социјално сепарисаном бићу, о бићу које је издвојено у

аутономни свијет дјетињства, а књига за дјецу је резултат тог статуса и најљепша играчка којом се успоставља комуникација између дјетета и одраслог. На другој страни Милован Данојлић развија идеју о *наивној песми* по којој она изражава дјечје у човјеку, а сасвим условно се обраћа и дјечјој публици. Дјечја пјесма испуњава човјекову чежњу за *привременим редом и смислом*, али одбија да одрасте, па остаје *песма-дете*. Радовић својом *непрецизном социологијом* смјешта поезију за дјецу у културни контекст, док Данојлић поезију за дјецу смјештау контекст поезије саме. Тако ова поезија уз пјесничко добија и своје програмско лице. Све то доприноси њеном повољнијем културном статусу, уврштавању текстова у читанке и школску лектуру. Објављени теоријски текстови могли би помоћи наставницима и у припремању наставних часова, па би било драгоцјено да

„учитељи и професори, када интерпретирају поезију Радовића или Данојлића, или неког другог песника за децу, имају на уму и њихова аутореференцијална становишта. Они се свакодневно суочавају с децом као социјално сепарираним бићима и у прилици су да провере Радовићеву тезу да је поезија за децу, пре свега нека врста дијалога одраслих и деце. Они су у прилици да, тумачећи Данојлићеву поезију, провере колико његове песме захватају тематику везану за децу и детињство“ (Љуштановић, 2007: 101).

Милован Данојлић у тексту *Расправа о наивној песми* (2009) наводи које су специфичности и главна обиљежја овог књижевног облика. Ослањајући се на поменути текст, издвајамо основне карактеристике дјечје пјесме:

-Када је ријеч о једноставности у дјечјој пјесми, једноставност није освојена, него је она полазна тачка пјевања;

-Особина ових пјесама је да су оне доступне и дјечи, оне су садржајем, духом, техником блиске дјечи;

- Дјечја пјесма је дјечја не зато што се обраћа дјечи, већ зато што је и сама дијете и што изражава дјечје у себи и око себе;

- Дјечја пјесма се организује на граници између постигнутог израза и експериментисања. Прибјегава свим манирима пјевања, посебно одбаченим и запостављеним, али одржава и везу са традицијом, с тим што ни традиција, ни било који други циљ нису њена опсесија;

- Ријеч је о пјесми која је одлучила да не порасте, она у себи садржи основне елементе пјевања: машту, игру, звучну ријеч, патос;
- Ова пјесма се заснива на спонтаној и интуитивној спознаји. Дјечји пјесник опјевава свијет и даље од тог свједочења нити хоће, нити умије, нити може да крене.
- Модерна пјесма је херметична, а дјечја пјесма је отворена. Прва пјесма бјежи од наратије, избегава фабулу, а друга је брбљива и радо се везује за предмете и бића;
- Дјечја пјесма тежи хумору, али и када га не користи на директан начин, она код читаоца изазива смијешак;
- Функцију дјечје пјесме не би требало сужавати на задовољавање дјечјих читалачких потреба, јер њу или потајно или отворено прихватају и одрасли;
- Дјечја пјесма сажима једно специфично искуство и јединствен поглед на свијет, а једно од најприкладнијих имена за њу је *наивна песма* (Данојлић, 2009: 123–128).

1.4. Емпатија и њен значај за васпитање

Појам емпатија потиче од њемачке ријечи „уосјећавање“ (Einhufung) и први пут се помиње у терминологији њемачке филозофске естетике почетком двадесетог вијека. Њемачки филозоф и психолог Липс [Lips] је користио овај термин да искаже „уношење“ властитих ставова и осјећања у неко умјетничко дјело или природни феномен који се процјењује. Овом појму је сродан и појам из енглеског говорног подручја – *Empathy*, који је увео амерички психолог Тиченер [Tichener] и дефинисао га као „kognitivnu sposobnost razumevanja unutrašnjeg stanja druge osobe, odnosno kao određenu vrstu socijalno-kognitivnih veza među ljudima“ (Kostić, 2014: 15).

Проблем дефинисања емпатије тиче се дилеме да ли је емпатија претежно афективни или когнитивни феномен. Когнитивни модели истицали су њену когнитивну основу, наглашавајући способност субјекта да разумије стања и емоције друге особе, и да стварност и ситуацију осмотри из перспективе другог. Заступање оваквих становишта налазимо у радовима Мида и Пијажеа [Mead, Piaget] који у феномену емпатије истичу улогу децентрације и имагинације у преузимању улоге друге особе (Kostić, 2014: 16).

Као афективни феномен под емпатијом се подразумева *емоционална резонанца* или зараза, тј. сличан емоционални одговор код емпатизера током

посматрања стања друге особе. Ове дефиниције, које суштину емпатије виде у дијелењу афеката, заступљене су у учењима великог броја психоаналитичара и социјалних психолога (Исто: 16). Данашње дефиниције емпатије заснивају се на синтези когнитивног и афективног приступа овом феномену, приступајући са подједнаком пажњом и једном и другом аспекту емпатије.

Постоји, дакле, општа сагласност аутора да емпатија укључује и когнитивне и афективне процесе, те да су те двије компоненте испреплетене и да су у одређеној равнотежи. Уколико је пренаглашена когнитивна компонента, емпатија неће бити могућа, јер ће се активност субјекта свести на разумијевање стања друге особе, што није довољно за појаву емпатије. Ако је пренаглашена афективна компонента, може доћи до губитка граница између себе и друге особе, што опет онемогућава разумијевање стања друге особе и појаву емпатије.

Хофман [Hofman] је закључио да „*što više proučavamo empatiju ona postaje sve složenija*“ (Hofman, 2003: 38). Један од кључних појмова за разумијевање емпатије је емпатијска узнемиреност, која је повезана са помагањем. Истраживања су показала да су студенти који су имали високе резултате на тестовима емпатије више новца поклањали организацијама за лијечење маскуларне атрофије, него њихове мање емпатичне колеге. Емпатични студенти су у већој мјери волонтирали и већи број волонтерских сати посвећивали бескућницима и њиховим породицама у склоништима за бескућнике. Психотерапеути који су имали високе резултате на тесту емпатије су били склонији да помажу студентима у писању семинарских радова, него мање емпатични психотерапеути (Hofman, 2003: 39–40).

Низ истраживања потврђује тезу да емпатија претходи помагачком понашању и да га додатно мотивише. Посматрачи који посматрају особу која је у невољи боље се осјећају након што јој помогну. „*Kada su deca pomagala jedno drugom, njihova empatijska uznemirenost se smirivala, kada nisu pomagala, uznemirenost se nastavljala*“ (Hofman, 2003: 40). Ови налази се могу објаснити и тиме да људи уче да помагање другима доводи до тога да се пријатно осјећају, па када су емпатијски узнемирени они антиципирају позитивно осјећање и помажу због тога, а не да би умањили жртвину узнемиреност. Ипак, закључци су да није пријатно осјећање емпатизера главни мотив у пружању помоћи. То што помагање доводи и до пријатних осјећања, не значи да особа помаже да би се добро осјећала, јер нема доказа да људи помажу да би се добро осјећали, али постоје докази у прилог супротној тврдњи. „*Jednostavno, pomoć sama po sebi dovodi do pozitivnog osećanja*“ (Hofman, 2003: 41).

Нова педагошка парадигма и промјене у друштвеним односима довели су до потребе за конституисањем нових компетенција код наставника. Поред подразумијевајућих дидактичко-методичких компетенција, све више се истиче значај наставника као мотиватора, сарадника, координатора активности и сл.

Све то спада у област емоционалности, емоционалног васпитања и емоционалне писмености. Благостање савременог човјека и човјека будућности умногоме ће зависити од квалитета интерперсоналних односа које ће успостављати. Уколико се уистину залажемо за холистички приступ феномену васпитања, онда и емоционалност треба да нађе своје мјесто у васпитно-образовним активностима, и то као прожимајући елемент свих активности.

И налази неких других других истраживања открили су да су доминантне емоције у школи страх, досада, али, такође, да је у школи могуће и подстаћи доминацију пријатних емоција. „Емоције nisu samo dio odgojno – obrazovne klime, nego i sama bit odgojno–obrazovnog procesa“ (Bognar, Dubovički, 2012: 151).

Да би настава изашла из хладног, рационалног и доминантно рецептивно-трансмисионог приступа, неопходно је припустити емоције у наставу, не посматрати их као ометаче, него као покретаче креативности, идеја и фантазије. „Данас смо свједоци да се дјеца неизмјерно радују радионицама, вјежбама или наставним часовима у којима им се даје шанса да искажу своје емоције, да слободно и неспутано мисле, тамо гдје се интуитивна педагогија практикује бар дјелимично“ (Сузић, 2012: 23).

За практиковање интуитивне педагогије, за њено стицање права легитимитета на педагошкој сцени, поред рационалне педагогије, неопходна је емпатија која омогућава разумијевање и препознавање осјећања друге особе, њене позиције, аспирација и сл.

Запитан о врсти васпитања која може да допринесе развоју дјечјег емпатијског понашања, Хофман истиче да су то родитељске индукције, тј. указивање на последице које дјечје понашање може оставити на другом. „Tip vaspitanja koji to može da postigne je roditeljska indukcija, gde roditelji ističu tuđu perspektivu, ukazuju na tuđu uznemirenost i pojašnjavaju da je razlog tome dečje ponašanje“ (Hofman, 2003: 137).

Поједина истраживања утврдила су да су дјеца чије су мајке респонзивне, некажњавајуће и неауторитарне показују више нивое емпатије (Исто). Ови налази иду у прилог афирмацији конгруентног васпитног стила у породичном и школском васпитању, подстицању недирективног о неаутократског понашања родитеља и наставника, подстицању сензибилизације и родитељства и наставничке професије.

Импликације које су за васпитно-образовне раднике битне из ових запажања јесу да је и у настави и у ваннаставним активностима неопходно истицати перспективу другог, уважавање разлика, ненасилно рјешавање конфликта и сл.

Истраживања Стауба [Staub] указала су на то да се брига не учи само кроз подучавање, него о кроз искуствено учење. „За развој бриге о другима и њиховој добробити изузетно је важно да деца буду окружена топлином, негом и наклоношћу“ (Стауб, 2005: 186). Да би се индивидуа развила у емпатичну и брижну особу, неопходно је да буду задовољене њене основне потребе што подразумева потребу за сигурношћу, потребу за позитивном сликом о себи, потребу за осјећањем успјешности и потребу за посједовањем извјесне контроле над сопственим животом (Исто).

Неопходно је трагати за таквим наставним садржајима који пружају могућност за емпатијско реаговање ученика, за поистовјећивање са жртвом и оним који пати. Ријеч је о низу књижевноумјетничких текстова који се налазе како у наставним програмима, тако и ван њих. За све то, нужно је да наставник посједује оптималан ниво емотивне писмености и културе, те да је овладао елементарним стратегијама обуке ученика за емпатију.

Да би васпитање постало личносни однос, однос два равноправна субјекта, неопходно је да субјекти у васпитном процесу имају заиста партнерски однос, без манипулације и доминације било ког актера у васпитном процесу. Дакле, потребно је да једнакост учесника у васпитно-образовном процесу буде стварна, а не декларативна, чега смо кроз историју васпитања често бивали свјedoци. Идеја једнакости требало би да има извориште у идеји хуманитета, која прихвата различитост као богатство, грешку као дио учења и призив да се помогне другоме и обрнуто. У тим активностима емпатија има једну од кључних улога, зато што „подразумијева слушање без осуђивања, без критиковања и без тумачења“ (Лис, 2000, према: Станковић, 2007: 85).

Значај емпатије за васпитање уочава у својим радовима и Марија Братанић (Bratanić, 1993), наглашавајући да је емпатијско комуницирање предуслов за успостављање дијалога као најхуманијег вида људске комуникације. Ова ауторка истиче да је способност емпатијског комуницирања у основи успјеха васпитне дјелатности, те да узоран васпитач „treba imati razvijenu sposobnost empatije“ (Bratanić, 1993: 60–61). Такође, емпатија може помоћи појединцима да у случају пренаглашеног осјећања симпатије, реалистично сагледају особу према којој су упућене емоције, док у случају антипатије доприноси превазилажењу препрека између особа које осјећају антипатију. Наставник који је емпатичан настоји да прихвати ученика онаквог какав

уистину јесте. Постоје појаве да наставник ствара идеалну представу о томе какав би ученик требало да буде. Уколико се стварни ученик не „уклопи“ у наставникову слику пожељног ученика, не бива прихваћен. Стога емпатичан наставник прихвата ученика, настојећи да одговарајућим методама и поступцима подржи развој ученика у оптималном правцу. Значај емпатије у васпитању огледа се у сљедећем: Емпатија помаже у откривању осјећања који прате понашање; помаже да се прихвати особа у свом тоталитету, онаква каква уистину јесте; подржава откривање емоционално-мотивационих фактора; афирмише избор одговарајућих васпитних средстава и поступака; подстиче прилагођавање комуникације ученицима; подстиче успјешност васпитног дјеловања (Bratanić, 1993: 66–67).

Узајамно боље упознавање и обогаћивање личности утемељени су на емпатијском разумијевању. Емпатијско разумијевање обухвата емпатијско слушање, уживљавање у животне ситуације другог, заузимање његове перспективе посматрања, а све то су предуслови емпатијског комуницирања и дијалога. Љубав, разумијевање и поштовање, међусобно су условљени феномени и сви почивају на способности емпатије. Наставник који посједује емпатијске способности нема страха од показивања љубави и бриге према ученицима. Посједовање емпатијских способности је предуслов за разумијевање ученика од стране наставника, али и предуслов за одабир васпитних метода, средстава и поступака. Емпатијска способност наставника важна је у свим његовим активностима, а посебно је изражена у комуникацији, јер тек узајамним и обостраним емпатијским комуницирањем је могуће остварити дијалог (Bratanić, 2002: 138).

Низ је истраживања која потврђују значај емпатије, и посебно емпатичност наставника за квалитет васпитно-образовног процеса. Тако је Морганова [Morgan] (према: Златковић и Стојменовић, 2012: 671) установила да су афективни квалитети наставника посебно важни код дјецe са емоционалним тешкоћама и код дјецe са поремећајем у понашању. Иста ауторка констатује да су дјецa без поремећаја у понашању процјењивала своје наставнике у контексту наставничке улоге и дидактичко-методичких техника да им приближи школско градиво, док су ученици са афективним поремећајима и поремећајима у понашању били усмјерени на афективне квалитете наставника. Можемо закључити да је наставникова емпатичност од пресудне важности у раду са дјецом која имају већа очекивања емоционалне подршке од наставника.

Харбах и Озбри (2001, према Златковић и Стојменовић, 2012: 671) су установили да је емпатијски третман наставника који је помагао ученицима да напусте своје егоцентричне ставове и покажу емпатију према другоме, допринио смањењу проблематичног понашања ученика у редовним школама.

Радовановић (Исто) је истраживао разлике у емпатичности између средњошколских наставника и службеника на индексу интерперсоналне реактивности и дошао до налаза да не постоје статистички значајне разлике у укупном емпатијском потенцијалу између службеника и наставника, али се двије групе могу разликовати у погледу испољавања емпатичности. Наставнике је могуће разликовати у односу на припаднике других професија само у погледу емпатијске фантазије, која означава способност уживљавања у замишљене ликове и ситуације.

Истраживање које су реализовали Златковић и Стојменовић (2012: 674) на узорку од 171 наставника основних школа дало је сљедеће резултате: на испитиваном узорку показало се да су наставници женског пола емпатичнији од наставника мушког пола, да имају већу склоност ка сањарењу, маштању и уживљавању у емоционална стања друге особе, као и да су склонији ка доживљавању негативних емоција приликом посматрања особе која се налази у стресној ситуацији. Ово истраживање је показало и да постоји статистички значајна разлика између испитаника који имају искуства у раду са дјецом са тешкоћама и испитаника који немају такво искуство.

Налази истраживања (Ahn, Stifter, Anderson, према: Karić, Ristić, Medenica, Milanović Dobrota, 2014: 389) показали су да ученици са посебним потребама сматрају да дефектолози показују низак ниво емпатије и да дефектолозима мањка разумијевања за индивидуалне потребе ученика у учењу.

Иста група истраживача испитивала је емпатијску реакцибилност студената који се припремају за „помагачке професије“, те су на узорку од 287 студената утврдили да „студенти теологије и здравствене неге имају претежно умерен или висок ниво емоционалне емпатије, док студенти Медицинског и Дефектолошког факултета имају претежно умерен или низак ниво емоционалне емпатије“ (Karić, Ristić, Medenica, Milanović Dobrota, 2014: 389)

Емпатија је важан чинилац социјалних односа и од њеног квалитета зависи природа односа у друштву. Ријеч је о сложеном феномену који обухвата више компоненти: афективну, когнитивну, мотивациону и кинестетичку. Емпатија подстиче помагачко понашање, може да умањи негативне облике понашања код дјече: агресивност, конфликтност.

Васпитање емоционалности је важан аспект у холистичком поимању васпитне дјелатности, у оквиру чега васпитање за емпатију и подизање емпатијске културе и писмености треба да заузму значајно мјесто. Улога наставника-емпатичара посебно је значајна на почетним стадијумима образовања.

Емпатија је урођена предиспозиција, али се може подстицати и вјежбати. Стога је неопходно да обука за емпатију постане саставни дио припреме будућих наставника и других помагачких професија. Емпатијски квалитети наставника су посебно важни у раду са дјецом која имају тешкоће у понашању.

На темељу досадашњих истраживања, потребно је креирати нова истраживања и проучавања која ће унаприједити емоционално васпитање, побољшати емпатијску културу и писменост, а тиме створити хуманије и етичније друштво.

1.5. Педагогизација дјетињства: ризици и предности

Свједоци смо да се данас умјесто педагогизације околине, обогаћивања друштвеног амбијента, спроводи потпуно супротан процес, а то је педагогизација дјетињства. Педагогизација дјетињства подразумијева

„наглашену сегрегацију света детињства и одраслих: деца се смештају у сигурно уточиште – школу [...] одваја се засебан, дечји свет заштићен од потенцијално лошег деловања средине. Иронија која прати модернизацију образовања јесте да не може бити еманципације без инфантилизације и педагогизације“ (Vujišić Živković, 2009: 260).

Педагогизација дјетињства у вези је са формирањем модерне породице које почиње у XVIII вијеку. Одлике модерне породице су повећана брига према дјечи, њиховим емотивним потребама и образовању. У XX вијеку васпитање дјеце постаје у све већој мјери предмет друштвене бриге. О дјечи брину јаслице, вртићи, цркве, центри за социјални рад, школе. Дијете све више постаје „подржављено“, а све мање „неотуђива“ својина родитеља, који су по увјерењима стручњака необразовани и себични да би им се повјерио тако значајан задатак као што је подизање дјеце. Родитељи под утицајем различитих стручњака постају несигурни у своје васпитне

поступке и под утицајем васпитних трендова често их мијењају (Требјеџанин, 2005: 280–281).

Субјекатска позиција која се дјетету нуди као могућност и привидна равноправност и партнерство са одраслима, је компензација за деконтекстуализацију васпитања. Два основна процеса на којима се темељи педагогизација дјетињства су сегрегација дјеце и деконтекстуализација васпитања. Деконтекстуализација васпитања представља издвајање васпитања из животног контекста и његово претварање у једну од бројних дјелатности. Када постане дјелатност за себе, васпитање мора да се планира, реализује, програмира, вреднује, што све води ка његовој униформности. То је један од узрока издвајања дјеце у засебну друштвену групу која је одвојена од свијета рада, непродуктивна, а тиме и маргинализована (Богојевић, 2002а: 36). Положај дјетета је у значајној мјери незавидан и зависи од воље одраслих.

„Пошто је неко проглашен за дете, он не сме да се брани, не сме да има сопствена осећања, сопствену формираност; свака особеност ове врсте значи – за нас – да је дете тврдоглаво, невоспитано, бесно, да је несоцијабилно: а кад је такво, наша је дужност и право да га преваспитамо. Реформишемо ли га према нашим начелима, учинићемо му, дакле, добро“ (Керманауер, 2009: 35).

Сви ови процеси довели су до измијењеног положаја дјетета у друштву. Усљед све већег растојања између дјеце и одраслих, развио се нови сензибилитет према дјечи. Осјећања и односи према дјечи постали су противрјечни, дјеца су извор релаксације, али и препрека за обављање послова. Педагогизација дјетињства има дубље коријене у друштвеним промјенама, а посебно је битан период од индустријског друштва, када се јавила потреба за „обрађивањем“ дјетета. До појаве индустријског друштва и масовне производње, одрастање дјетета је било спонтано, учење је подразумијевало непосредну укљученост дјетета у рад гдје је оно учило оно што му је требало и гдје му је било допуштено да постане оно што може да буде. Од индустријског друштва наовамо, од појаве масовног образовања, дјеца се доживљавају као индивидуалности, али је њихово подизање институционализовано. То има за циљ досезање дјечије индивидуалности, али „индивидуалност не може претходити друштвености, она мора бити њен плод [...] индивидуалност која претходи друштвености је инструментализована индивидуалност“ (Богојевић, 2002а: 37). У тако постављеним приликама родитељи и

васпитачи су приморани да све више обрађују, а све мање да гаје дјецу (Рисман), јер је у савременом свијету дошло до раздвајања рада и васпитања; у прединдустријском друштву то су биле двије неодвојиве дјелатности. Педагогизација дјетињства представља дио укупног отуђења човјека од рада као и отуђења човјека од сопствене суштине (Јовић, 2022: 443).

Педагогизација дјетињства кроз сегрегацију дјеце и деконтекстуализацију васпитања уз пратећу појаву дисконтинуитета васпитања изазива значајне промјене у одрастању које продубљују сумњу у могућности васпитања у данашњем времену, али и покрећу иницијативу у погледу преласка на отворено васпитање (Богојевић, 2008: 410). Иако носе ризик да изазову крупне посљедице у одрастању, сегрегација дјеце и деконтекстуализација васпитања, носе и латентне потенцијале за оптималан развој неких аспеката људске личности. Обје појаве „отежавају афективни развој детета, али зато погодују његовом интелектуалном развоју“ (Марјановић, према: Богојевић, 2008: 410).

Педагогизација дјетињства, сегрегација дјеце и дисконтинуитет васпитања доводе до смањења, креативности, интуиције, маштовитости и интелигибилности, а нарастања рационалности, а ум не би требало да се своди само на разум јер се тиме губи осјетљивост за човјека и разилази са идејом хуманитета.

Суштина опасности коју доноси педагогизација дјетињства са својим пратећим појавама јесте у томе што је

„когнитивни развој, генерално, све бржи и интензивнији, јер је интелигенција развијенија, али насупрот томе интуитивност, маштовитост и креативност појединца и врсте све упитнија. Што се разум – интелигенција ослањао на виши облик симболизације, то је било мање места за однос према време – простору света кроз игру [...] Човек је развио и вештачку интелигенцију, и при томе почео да на њу личи. Можда ће човек успети да машине учини маштовитим, али само ако оне њега не претекну и не учине га артефицијелним“ (Богојевић, 2011: 21).

По општем мишљењу, иако педагогизација дјетињства подстиче развој интелектуалних способности, развој логичког мишљења, комбинаторике, процјене истинитости и тачности, а дисконтинуитет убрзава тај развој, потребно је запитати се да ли је тај пут ка специјализацији стварни пут унапређења васпитања и образовања, јер

„управо тенденција ка специјализацији, макар она била и у форми изузетне способности за апстрактно, логичко мишљење, угрожава човека као врсту, јер је суштина људског рода специјализираност за неспецијализираност, отвореност за све могућности – слобода, а ње нема без креативности и развијања стваралачких потенцијала, а управо ту смо све више на губитку“ (Богојевић, 2008: 416).

Проблем педагогизације суштински је повезан са институцијама које не почивају на начелу љубави и узајамности, узајамног пријатељства одраслих и дјеце, него на конформности и чврсто постављеној методологији принципа, правила и хијерархије. Институционализам који произилази из устројства институција униформише васпитање и спречава да свака индивидуа сопственим темпом овлада процесом идеације. Насупрот томе

„деци се у име брзе и успешне социјализације нуде већ готове идеје које треба да прихвате као своје. Тиме се, супротно прокламованом, омета утемељење личности. Спонтано, ненамерно учење, које се дешава у контексту ситуације, и стога је као смислено, холистичко погодно за процес идеације, претвара се у намерно, ванконтекстуално и стога апстрактно учење које до идеје води апстраховањем. Уместо тумачења (херменеутике) од детета се захтева објашњење – логичко, узрочно – последично сређивање света с позиције објективног посматрача уздигнутог изнад посматране целине“ (Богојевић, 2015: 27).

Кроз историју се васпитање све више одвајало од свакодневног живота. Школске установе су последица таквог одвајања, јер је у њима креирана средина која је у већој или мањој мјери одвојена од свакодневног живота (Павловић, 2011: 163).

Школске установе и друге институције увелико попримају обиљежја предузећа и фабрика: подјелу рада, хијерархијску структуру, ефикасност 'производње' и механичку безличност (Павловић, 2011: 151).

Историјске промјене у култури условиле су одвајање свијета дјеце и свијета одраслих. Васпитање се све више остварује као систем дисциплиновања дјеце, умјесто да буде систем развоја аутономних личности (Граорац, 2013: 212). Школске институције су вјештачке средине у којима се примјењују научна сазнања, педагошки

принципи, догме, имплицитна увјерења и предрасуде. Стварна проблематика дјеце подређена је строгом систему у коме се планира, реализује, вреднује. Тако дјеца постају предмет обраде, умјесто субјеката који смислено уче бивајући све самосталнији у владању својим животом. Сегрегација дјеце довела је до двије нове појаве, она је

„у великој мери укинула узајамност, партнерски однос између деце и одраслих у процесу одрастања; друго она је омогућила формирање дечјег јавног мњења, оног што називамо свет детета. С обзиром да су деца као социолошка групација у неравноправном положају у односу на одрасле и сходно томе она су претежно претворена у објекат обраде“ (Марјановић, према: Граорац, 2013: 213).

Да су дјеца уистину мање вриједна групација, увјерава нас Енев [Ennew] тврдећи да „*moderno detinjstvo konstruiše decu van društva, čini ih nemim, negira njihovu individualnost, ličnost, ograničava njihove potencijale*“ (Prema: Vranješević, 2014: 14). Појединаистраживања код нас указују на околност да су дјеца слабо примјетна у јавности, а да постају видљивија само у ситуацијама када се о њима говори као угроженој групи или као извору проблема који треба рјешавати. Дјеца су мало видљива у главним медијима а у ријетким приликама када су видљива приказана су као угрожена различитим начинима угрожености и као пасивни примаоци бриге и заштите одраслих, те као безбрижна и раздрагана бића која сем игре немају много шта да покажу (Vranješević, 2014: 14).

Једна од посљедица савременог концепта дјетињства је одвајање дјеце у дјечји свијет, а што се одвија посредством процеса институционализације дјетињства (Томановић, 2004: 16). Институционализација дјетињства има за посљедицу појаву да дјеца све више живе у институционализованим просторима, у просторима који су одвојени од спонтаних активности и гдје постоји организовање активности намијењених дјечи. Ово, поред дјечје заштите, утиче и на појачану контролу над дјецом, те доводи до „огољавања дјетињства“ и „индустрије бриге о дјечи“ што узрокује „кризу“ дјетињства и интензивира одвајање свијета одраслости и свијета дјетињства (Томановић, 2004: 16).

У односима одраслих и дјеце постоје два противрјечна процеса: приближавање свијета одраслих и свијета дјеце и њихово одвајање. Ови процеси

„u svom sukobu proizvode kontraverze između realnog ojačavanja dece i ograničavanja njihovih kompetencija kroz proces institucionalizacije i familizacije, koji su u osnovi dominantnih savremenih diskursa i praksi usmerenih ka deci“ (Tomanović, 2004: 20).

Васпитно-образовна дјелатност је шаблонизована и организацијом наставе по угледу на технолошки модел обрнутог дизајна, по коме се не тежи будућем производу, већ се непрекидно врши његово редизајнирање. Стога је однос наставника и ученика формализован и лишен емоција, а школска средина престаје бити мјесто живљења. Васпитање и образовање се тиме преображавају у процес индустријске производње, а губи се из вида да су међуљудски односи од суштинског значаја за формирање самосвијести. Све то указује да је човјек отворен систем којим није могуће споља управљати, без узимања у обзир његове властите акције (Богојевић, 2021: 56). Ове околности се рфлектују и на педагогију, која и сама

„постаје некрофилна. Утемељење у личност још је теже него пре, јер је она још удаљенији циљ, још изразитије утопијски, али управо због тог утопијског она је увек нешто више од суме исхода, и стога је још примамљивији циљ. Личност се утемељује само у друштву, па истинске индивидуалности нема без друштвености. Изостанак искрено истинитог одношења – партнерства у васпитно-образовном процесу указује на то да у потрошачком друштву нешто није у реду са друштвеношћу. У том друштву нарцисоидност потискује љубав за биће другог, а унутар самољубља нема никаквог циља“ (Богојевић, 2021: 56).

Васпитање је претворено у једну од бројних дјелатности која се планира, реализује, вреднује, што води до развоја и унапређења когниције, али и спутавању креативности, маште и игре. Технолошки напредак и конформистички начин живота довели су до презаузетости родитеља, па умјесто прижељкиваног вијека дјетета, живимо у вијеку професионалаца који се баве дјецом. Издвајање васпитања из животног контекста створило је бројне проблеме у одрастању дјеце.

До појаве индустријског друштва васпитање се реализовало спонтано, преовладавало је учење имитацијом, а дјеца су учествовала у производном раду. Дјетету је било дозвољено да постане оно што може, у складу са могућностима.

Савременом дјетету се признаје индивидуалност, али његово одрастање је педагогизовано. Педагогизација дјетињства се темељи на сегрегацији дјеце и деконтекстуализацији васпитања, уз пратећу појаву дисконтинуитета васпитања. Сви ти процеси доводе до убрзања когнитивних процеса, комбинаторике, али помањкања креативности, спонтаности, игре и стваралаштва.

1.6. Отворено васпитање, алтернатива институционалном васпитању

Отворено васпитање Александра Марјановић (1987б) посматра као стару идеју и разумије је у контексту прогресивних педагошких покрета који су настојали да еманципују дијете, и да васпитање усмјере тако да буде у функцији очовјечења дјетета. Покрет отвореног васпитања настао је насупрот затвореном типу васпитања које је тежило да дијете рано специјализује, како у погледу подјеле друштвених улога, тако и у погледу формирања радне снаге.

Отворено васпитање било је једини облик васпитања у преиндустријским друштвима, у времену када није постојао велики број вјештина којима је појединац морао да овлада. Свеукупна васпитно-образовна дјелатност одвијала се у оквиру породице и била је у функцији оспособљавања појединца за активности неопходне за живот. Такво обиљежје је имало васпитање у античкој Грчкој. Васпитање се одвијало у оквиру породице која је била здрава институција гдје је улога жена поред мајчинске имала и привређивачку улогу. Жене обављају домаће послове: мљење житарица, чешљање вуне, плетење, вежење...Поред тога, оне су

„negovale decu, vaspitavale ih i prenosile im verovanja, običaje i tradiciju plemena. Nema tragova formalnog obrazovanja. Devojčice su se učile kućnim veštinama od majke, a dečaci veštinama malih pohoda od očeva. Dečaci su se takođe učili lovu, postavljanju zamki za životinje, gađanju lukom i strelom, kopljem, kako da se snađu u svim nezgodnim situacijama. Kada najstariji sin odraste, on u odsustvu oca postaje odgovoran za porodicu“ (Кнежевић Флорић, 2000: 131).

Идеја отвореног васпитања конституисала се током 19. и 20. и полази од претпоставке да је човјек најотворенији систем, те да је његова отвореност усмјерена првенствено према култури. У том погледу, школске и предшколске институције у првом реду треба да служе дјечи и њиховим потребама, а не породици и школи.

„Isto tako se smatra da predškolsko vaspitanje treba dobrim delom da bude jedna ekološka intervencija, odnosno da ne može da bude zatvoreno na jednu užu problematiku unutar institucije, nego mora u mnogo širem smislu da dejstvuje na onu neposrednu sredinu u kojoj deca žive. Ili, danas je na osnovu toga vrlo popularna ideja da vaspitanje mora da bude proces koji zahvata životni kontekst deteta i da ne može da ostane na nivou jedne veštačke sredine koji proizvoljno možemo da modeliramo i koncipiramo za instituciju [...] dobro vaspitanje mora da bude na neki način povezano i podređeno životnom kontekstu dece“ (Marjanović, 1987a: 61).

Иста ауторка (Marjanović, 1987a) се залаже за другачије разумијевање појмова институција и установа. Неопходно је да се на школске и предшколске установе не гледа као на мјеста у којима се дјеца подвргавају васпитној дјелатности, јер „deca nisu predmeti koje mi možemo da obrađujemo i štancujemo u nekom linearnom vremenu. Tako možemo da produciramo stvari, ali ne možemo da podstičemo formiranje deteta“ (Marjanović, 1987a: 62). Марјановићева се залаже и за измјену чврсто утемељеног става по коме је васпитање припремање за живот. Супротстављајући се том ставу, истиче да „život рођије у тренутку када се дете роди и да ни један период у животу није припреманје за живот“ (Marjanović, 1987a: 62).

Отворено васпитање настало је као реакција на одвојеност васпитања од свакодневног живота и од производног рада. Идеја о отвореном васпитању настала је из тежње да се васпитно-образовни рад више утемељи на животу, како би се ублажили проблеми дјеце. Своје извориште идеја отвореног васпитања проналази и у антрополошким проучавањима тзв. примитивних друштава, у којима се живљење дјеце и одраслих одвија на квалитетнијем нивоу у односу на наша модерна друштва. Отворено васпитање тежи ка аутентичном живљењу свих судионика у васпитном процесу, што се у савременом тренутку ријетко догађа, јер су „roditelji, učitelji i vaspitači koji žele sa decom da žive jedan normalan život potpuno sprečeni u tome“ (Graovac, 2017b: 42). Узрок томе је што васпитачи раде у неспоразуму сами са собом, што опет има коријене у непостојању ширег програма који би био ослоњен на живљење са дјецом као темељну вриједност. Заговорници идеје о отвореном васпитању настоје да институционалне оквири васпитања учине мјестом заједничког живљења дјеце и одраслих (Марјановић, 1987, према: Крњаја, 2010: 266).

Суштина проблема педагошке теорије и праксе налази се у кретању од институционалног ка отвореном васпитању (Богојевић, 2002a). У отвореном васпитању

предност се даје неформалним односима, узајамности, љубави и пријатељству. Партнерство између одраслих и дјеце немогуће је успоставити без љубави и пријатељства. „Успостављање пријатељског односа између дјетета и одраслог индукује пријатељства међу дјецом. Квалитет сусрета између дјетета и васпитача [...] надањује дијете за новим сусретима у свом непосредном окружењу“ (Паргало, 2017: 37). На тај начин васпитно-образовна установа постаје мјесто заједничког живљења, гдје одрасли и дјеца имају равноправне улоге и изграђују партнерски однос. Начела и извори који су по Санди Марјановић битни за заснивање равноправности су сљедећи:

- однос и опхођење са одраслом особом пресудно утиче на формирање личности дјетета;
- у квалитету узајамних односа је зачетак карактера што потврђују антрополошка истраживања Маргарет Мид, Бронислава Малиновског, Рут Бенедикт [Margaret Mead, Bronislaw Malinowski, Ruth Benedict] и других;
- само преко равноправних односа са одраслима дјеца могу да се на аутентичан начин укључе у свијет одраслих;
- успостављање равноправних односа дјеце и одраслих има утемељење у социјално-психолошким и етичким разлозима;
- равноправност дјеце и одраслих је од суштинског значаја за праксу друштвеног (отвореног) васпитања;
- равноправност је неопходна за еманципацију дјетињства у свијету одраслих;
- неопходно је бавити се идејом равноправности проучавајући је кроз историју педагогије;
- драгоцјено је бавити се идејом равноправности васпитача и васпитаника у уџбеницима педагогије и школским и предшколским програмима током друге половине прошлог вијека (Граорац, 2015: 195–196).

Простор за отворено васпитање створен је појавом имплицитне педагогије која захваљујући скривеном, дифузном, ауторитету омогућава свим учесницима у васпитању субјекатску позицију. Позитивна посљедица појаве имплицитне педагогије је што се васпитање не заснива више доминантно на дисциплиновању и ауторитарном стилу, уз спољашњу мотивацију, а негативна посљедица је стварање могућности за узајамну манипулацију у васпитању. Манипулација је могућа, јер сви учесници у васпитању имају равноправан положај и свако свакога може да контролише посредством контроле личности.

Ипак, једино отворено васпитање буди свијест о свеprisутности манипулације и једино се њиме може указати на њену опасност и одупријети јој се.

„Од отворености васпитања, схваћеног као нужност партнерства одраслог и дјетета у васпитном процесу (истовремени субјекатско-објекатски однос свих учесника у процесу), зависи да ли ће нарастање значаја индивидуалног идентитета у виду производње персоне центрираних на знакове масовне, потрошачке културе или утемељењем личности у оквиру саборности изграђене на еколошкој свијести“ (Партало, 2017: 39).

Само узајамно респектовање свих субјеката омогућава изградњу партнерства као пријатељства, као узајамности, а не борбе за једнакост.

Посебна пажња у отвореном васпитању придаје се стваралаштву. Стваралаштво се подстиче када су односи дјецe и одраслих више неформални, када активности нису строго посвећене програму и његовој реализацији, него када учесници слободно креирају, истражују и импровизују у раду. У отвореном васпитању стварају се

„простори сусретања, истраживања и заједничког стварања деце и одраслих. Природа отвореног васпитног система је подржавајућа за игру и стваралаштво јер обезбеђује аутономију деловања, континуирану промену и прихватање свих аспеката деловања као вредних за заједничка размишљања и промену“ (Крњаја, 2010: 268).

Отворено васпитање инсистира на васпитању свих аспеката личности, на повезаности рада, игре, стваралаштва, стварности, фантазије, науке и маште. Стваралаштво, дакле, представља једну од средишњих тачака отвореног васпитања. Сам појам отворености указује на слободу у изражавању и дјеловању, што су неки од кључних аспеката стваралаштва. Отворено васпитање претпоставља средину која показује разумијевање за ново, непредвидиво, неочекивано и зачуђујуће. Постојање стваралаштва је немогуће „bez uzajamnosti i to uzajamnosti koja otvara nove mogućnosti, nove vidike i nove senzibilnosti, uzajamnosti koja je u svojoj srži otvorena. Već samo negovanje stvaralaštva svedoči o visokom vrednovanju otvorenosti u uzajamnim odnosima i razvoju“ (Marjanović Shane, 2016: 7).

Отворено васпитање је концепт који се залаже за узајаман и равноправан однос одраслих и дјеце. „Оно најлепше што се од деце учи, јесте како да живиш са другима“ (Попов, према: Граорац, 1995: 249). При успостављању животних релација са другима значајно мјесто има и изграђивање пријатељства одраслих и дјеце, као и дјеце узајамно. Пријатељство је суштински квалитативни однос који је од пресудног значаја за утемељење личности, а важно је и за стицање позитивне слике о себи и свијету, за добијање основног повјерења у себе и у друге људе. Оно пружа емотивну сигурност у кризним ситуацијама, помаже при усвајању правила понашања, уважавању туђе перспективе у животним околностима, правилном односу према успјеху и неуспјеху.

Отворено васпитање представља стару идеју чија је суштина еманципација дјетета. У прединдустријском периоду отворено васпитање било је једини облик васпитања, јер није постојао велики број вјештина којима је требало овладати. Као појава, отворено васпитање је заживјело у антици, а као идеја се конституише током XIX и XX вијека. Суштина ове идеје јесте у томе да школске установе треба да служе првенствено дјечи, да уважавају животни контекст дјетета, те да се на васпитање дјеце не гледа као на продуктивну дјелатност на начин како се продукују предмети или ствари.

Заговорници отвореног васпитања своје идеје поткрепљују налазима у проучавању тзв. примитивних друштава гдје се односи одраслих и дјеце одвијају на квалитативно вишем нивоу у поређењу са односима у модерној породици. Отворено васпитање настало је у тежњи да се васпитање утемељи на животу како би се ублажили проблеми дјеце. Стога се у отвореном васпитању доста пажње посвећује неформалним односима, контекстном учењу у природном амбијенту, узајамности, љубави, партнерству и пријатељству.

1.7. Антипедагогија: заблуде и доприноси

У посљедњој четвртини двадесетог вијека појавила се литература која доводи у питање сва дотадашња достигнућа из области педагошке теорије и педагошке праксе. Јављају се критички гласови који тврде да су педагогија и васпитање бескорисни, да је васпитање штетно за дјецу, те да је оно доминантно начин манипулације и дисциплиновања дјеце.

Једно од кључних теоријских упоришта антипедагогије је Русоово учење о природном васпитању које се темељи на претпоставкама да је природа човјека добра, али да је квари цивилизацијски утицаји. Антипедагогија је своје утемељење нашла и у

заговорницима антиауторитарног васпитања који су заступали идеје о слободи васпитаника, његовој аутономији, креативним потенцијалима и вриједностима стваралаштва. Антипедагошким настојањима допринио је и антипсихијатријски покрет, који проблематизује традиционални однос љекар – пацијент, као и покрет за права дјетета.

Узлету антипедагогије допринијели су и теоретичари анархизма који су инсистирали на васпитању без било какве присиле (Pranjić, 2012: 10). Све ове идеје и ставови поставили су темеље за крајње критичко промишљање о васпитању, положају васпитаника у васпитном процесу, као и о педагогији као интегралној науци о васпитању.

Један од главних заговорника антипедагошких идеја је Браунмил [Braunmuhl] који је према суштинским педагошким феноменима имао крајње радикалне ставове. Овај радикални критичар традиционалне педагогије је своје идеје изложио у дјелу *Антипедагогија – студија за укидање васпитања*. По њему су педагогија и васпитање постали сувишни, васпитање је дјелатност која је непријатељски усмјерена ка дјечи, људима и животу. Васпитање је сматрао за злочиначку дјелатност, отуђење, презир упућен човјеку, поробљавање и велику неправду која се наноси васпитаницима (Према: Pranjić, 2012: 10).

Предмет антипедагошке критике је хербертијанско наслеђе са наглашеним нормативизмом и интервенционизмом усмјереним према дјетету. Антипедагошка стремљења често бивају означена као повратак педоцентризму, педологији или као „дешколаризација“ друштва. Антипедагогија се заснива на:

- критици постојеће педагогије и њених слабости;
- критизерском ставу према педагогији и
- нихилистичком ставу који подразумева одбацивање било какве вриједности педагогије (Микановић, 2016: 339).

За савремену педагошку теорију и праксу драгоцјена је свака утемељена критика, без обзира одакле је упућена, од педагога или антипедагога.

Током седамдесетих година прошлог вијека и у југословенској педагогији јављају се критички гласови усмјерени ка званичној педагошкој мисли и дјелатности. Тако се југословенској педагогији приговарало да је идеологизована, да не прати савремене токове и покрете који се баве дјечјим правима и људском личношћу.

На васпитање се гледало као на дјелатност која је требало да има важну улогу при рјешавању бројних криза и проблема седамдесетих година прошлог вијека. Када су

се очекивања показала нереалним, када су резултати изостали; школа, настава, васпитање, образовање и педагогија бивају предмет оштре критике. Поједини критичари заговарају „дешколаризацију“ друштва, неки одбацују педагогију доводећи у питање смисао њеног постојања.

У окриљу њемачке егзистенцијалистичке педагогије јављају се радикални критичари педагогије, васпитања и школе. Један од аутора из овог круга је мишљења да „једва постоји нека друга наука у којој су ненаучне тираде, партијска ревност и догматска ограниченост тако распрострањени као у педагогији“ (Болнов, према: Поткоњак, 2003: 165). У наведеном периоду, дакле седамдесетих година прошлог вијека, објављено је више публикација које до краја радикализују критички однос према званичној педагогији. Тако се појављује „Црна педагогија“ Катарине Ручки [KatarineRutschky] „Педагошко ђубре“ Х.Купфера [Kupfer], „Антипсихијатрија и антипедагогија“...

У свом критичком прегледу критичких алтернативних педагошких праваца и антипедагошке мисли, тумачење Поткоњака (2003) поприма извијесне контрадикторности. Када говори о критици коју антипедагогија упућује школи, васпитању, педагогији, ријеч критика ставља под наводнике („Циљ тих 'критика' је веома јасно формулисан – укидање васпитања...елиминација педагогије“), (167), а неколико пасуса даље наводи да су критички увиди „помогли да се дубље и јасније сагледају неке озбиљне слабости и васпитања и педагогије и школе и наставе (сва подвлачења наша) – и то је све“ (Поткоњак, 2003: 167). Ако је, заиста, антипедагошка критика, у ствари, „критика“, како је могуће да укаже на тако свеобухватне мањкавости педагогије, школе, наставе, и ако је указала на те слабости, да ли те доприносе можемо означити ријечју „само“, минимизирајући тиме њихов значај. Не улазећи даље у анализу или у полемику, можемо се сложити са мишљењем Граорца (2015) да је готово немогуће разумјети антипедагошко становиште са позиција званичне педагошке мисли.

Значајно мјесто у разумијевању антипедагогије пружају искуства и покрети алтернативног и постмодернистичког мишљења с почетка 21. вијека. Антипедагогија подразумијева посебан поглед на свијет, посебну филозофију живота и више спремност и опредијељеност за алтернативно, него за званично прихваћено мишљење и дјеловање.

Током протеклог вијека школи као установи су упућиване бројне критике које су се односиле на критике васпитно-образовног рада у школи, интерперсоналних

односа између судионика васпитног процеса, комуникације наставник – ученик, те на комуникацију између ученика.

„Одлични ђаци се чак боје једни других, а све у тежњи да их буде што мање на конкурсима за упис на следећи степен школовања. Школа је, дакле, напала оно што је најдрагоценије у животу младог света. Подстичући међусобна потказивања и међусобно подозревање, напала је оно чиме младост дише [...] Доживео сам је као болест друштва“ (Бојанин, 2017: 10).

Предмет критике био је и однос школе према окружењу као и организација и управљање школом. Ниједан сегмент дјелатности школе није изузет од критичке анализе. Те критике су упућиване са различитих теоријских становишта: педагошког, социолошког, филозофског, научног, политичког, идеолошког, културног итд. Све критике школе су се кретале од намјере да се школа унаприједи, да се иновира један сегмент њене дјелатности, до тога да се школа укине и спроведе „дешколаризација“ друштва.

Исидор Граорац (2015) сматра да се феномен и суштина антипедагогије не могу разумјети са позиција педагогије, те да „они педагози који не виде у антипедагогији ништа плодно не разумеју време ни стварни живот одраслих и деце данас, нити наше постсоцијалистичко друштво“ (Граорац, 2015: 178). Један од најдоследнијих заговорника антипедагошких идеја, али и креатора праксе засноване на анти/постпедагошким основама је Хубертус Фон Шонебек [Hubertus von Schoenbeck]. Ријеч је о аутору који је своју концепцију подршке дјетету засновао на хуманистичкој психологији Карла Роџерса инсистирајући на животу са дјецом без васпитања, али уз подршку и пријатељство са дјецом. У ту сврху је спровео емпиријско акционо истраживање са дјецом узраста три до седам година, чији је циљ био провјеравање и испитивање нових могућности равноправног живљења са дјецом.

Један од кључних појмова Шонебекове теорије је „подстицање“, који замјењује појам васпитање, поред „подстицања“ од суштинског значаја су и појмови „пријатељство са децом“, „живот без васпитања“ и „постпедагошки концепт“ (Граорац, 2015: 189).

Иако је Шонебек мишљења да „не постоји ни један педагошки критичар који разуме антипедагогију“ (Граорац, 2015), можемо рећи да је рационално указивање на мањквости педагогије значајно за развој и динамику ове науке што наглашава и

савремени педагог Флитнер [Flitner] када уочава да је „за педагогију корисно да сама буде доведена у питање. Тако се она присиљава да наново размисли о властитим темељима и границама“ (Флитнер, према: Граорац, 2015: 182).

Основу Шонебекове критике школе и актуелног васпитања чини темељна критика антрополошких претпоставки по којој ће дјеца постати пуновриједне личности под утицајем школе, запослених у школи, наставних садржаја, метода рада...По тој претпоставци, дјеца још нису пуновриједне личности, а задатак је школе да их цивилизује, социјализује и култивише. По тој претпоставци човјек је „*homo educandus*“, биће које се васпитава, што је повјерено школи и њеним службеницима. Шонебек даље констатује да је горе наведена позиција о томе како ће дјеца тек постати пуновриједне личности, у ствари, једна хипотеза, али не и чињеница, па тој хипотези он супротставља хипотезу која гласи: „Дјеца су већ пуновриједне личности“, и то од рођења, па их није потребно обликовати и васпитавати посредством школских установа (Шонебек, 2017: 565–566).

Шонебек критикује и беспоговорно позивање на педагошке ауторитете (Коменски, Кант, Песталоци, Русо) који упркос племенитим намјерама имају карактер „*homo fabera*“, човјека који нешто производи и свој производ пласира: више или мање успјешну дјецу по налогу друштва. За превладавање таквог стања, по Шонебеку, неопходно је одрећи се педагошког лицемерја и мисионарења и наступити са више аутентичности и спонтаности (Шонебек, 2017: 566–567).

Сажимајући искуства и сазнања о антипедагогији, Хајнрих Купфер наводи шта није антопедагогија:

- антипедагогија не значи да више не треба васпитавати, већ је доминантно усмјерена против прописане улоге у односима васпитача и васпитаника;
- антипедагогија не значи да су сазнања о васпитним процесима сувишна;
- педагошка истраживања треба да проучавају и имплицитну педагогију, тј. скривене механизме социјализације;
- антипедагогија не значи укидање свих педагошких мјера, али антипедагогија уазује на смисленост тих мјера само онда када се не примјењују у оквиру уобичајене хијерархије;
- антипедагогија не промовише заговарање антиауторитарног васпитања, јер ни антиауторитарно васпитање не укида структуре моћи;

- антипедагогија не заговара укидање педагошких институција, али тежи да разјасни питање каквом друштвеном циљу служе педагошке институције;
- антипедагогија не значи да у институцијама треба укинути постојање било каквог реда (Граорац, 2015: 186 – 187).

Пол Гудман [Gudman, 1982] школске установе посматра као мјеста у којима преовладава дисциплинирајућа улога. Та улога посебно долази до изражаја у развијеним земљама, са развијеном технологијом производње.

„U visokoproduktivnim tehnologijama [...] funkcija dugog školovanja jeste da se nekorisni i buntovni mladi ljudi zadrže podalje od delikatne društvene mašinerije. Funkcija je škole da bude garde-dama mladih i da im žandariše“ (Gudman, 1982: 150).

Бирократско-статистички утицаји и претјерана институционализација друштва спутавају и ограничавају стваралаштво и креативност. У друштву које тежи да све пропише, строго дефинише и регулише, мало простора преостаје за иницијативу и стваралаштво (Влаховић, Франковић, 2020: 327).

Сумњу, критику и изневјерена очекивања од образовања, просвјете и просвјетне политике исказује и Паул Лиесман [Liessmann] подвргавајући критичкој анализи појам знања и догматски однос који према овом појму траје од модерне до наших дана. Од заснивања модерних друштава у образовање су се полагале велике наде, као у ријетко које подручје људског дјеловања.образовање је давало наду да је могуће освојити већи степен слободе, вјеровало се да би оно могло да буде средство еманципације нижих слојева друштва, да може да спријечи сваку врсту дискриминације, болести, нехуманост. Уз све то, од образовања се очекивало да помогне младим људима у припремању за посао и оспособљавању за рад. Тешко да можемо рећи да је и на један од ових изазова образовање одговорило потпуно успјешно. И управо због тога „ni u jednom se području nije toliko lagalo kao što se to i nadalje čini unutar prosvjetne politike“ (Liessmann, 2008: 44).

Анри Жиру критички гледа на савремено америчко школство, сматрајући да су тамошње школске установе *зоне дис-имагинације*, да се у њима спутавају умјетност и креативност, а као једино право знање се афирмишу прагматично, рационално и мјерљиво знање. Све то редукује идеје образовања и васпитања и, по Жируу, води, не

утемељењу људи, већ зомбија који губе душевност и потенцијал за правду и једнакост (Према: Банчевић Пејовић, 2014: 59).

Џон Калкин [John Kalkin] је критички промишљао о школи и школским институцијама на начин оштре подијељености између онога што дијете доживљава у амбијентима породице и школе. Сматрао је да савремена дјеца живе под великим утицајем медија и да су без икакве заштите изложена утисцима потпуно електронизоване средине, а да затим бивају упућена у школе које Калкин називана *јпроблематичнијим установама у оквиру наше културе*. То, по мишљењу овог аутора, доводи до бројних проблема који ће се појављивати „*sve dok škole ne uvide da moraju da pođu od učenika, a ne od nastavnog programa, nastavnika, administracije, sistema testiranja ili bilo kojeg drugog neđačkog sastojka obrazovne sredine*“ (Kalkin, 1982: 27).

Амерички медијски педагог Нил Постман [Nil Postman] сматрао је да су законодавци савременог доба инжењери, а не пјесници. Овај аутор нас опомиње да ћемо се суочити са технолошком тиранијом, уколико се не одупремо технолошком начину живота. Опстанак цивилизације ће бити доведен у питање, јер се технолошка тиранија промовише посредством медија који емитују лажи и дезинформације (Postman, 1988, према: Банчевић Пејовић, 2014: 199). Овај аутор објашњава како је описмењавање употребљено да би се направила разлика између одрасле особе и дјетета. Према Постману, образовање је претворено у начин иницијације у друштво и у одредницу за класификовање људи на легитимне и нелегитимне. Субјекти којима образовање бива ускраћено (робови, жене, мала дјеца) сматрају се мање вриједним у односу на оне који су образовани. Поред тога, школи је, према Постману, додијељена и улога кроћења зле природе дјецe и њихових негативних инстиката (Банчевић Пејовић, 2014: 199). Постман се залаже и за укидање *митова о лажним боговима* на којима почива америчко образовање, а насупрот којима треба успоставити идеје да смо сви одговорни за сиромаштво, загађење и глад у неком другом, далеком дијелу свијета, да из грешака треба учити, а не порицати их, подстицати богатство различитости, умјесто доминације једног културног модела и подстицање креативних потенцијала дјецe и њихове радозналости (Банчевић Пејовић, 2014: 200).

Ноам Чомски [Chomsky] (2017) критикује школски систем приговарајући му на томе што истинска демократска атмосфера у школама и не постоји, те да су наставници зарад јефтиних бенефиција и награђивања принуђени да шире мит о школама као мјестима која су саздана на демократским начелима гдје се уче демократске вриједности.

Наставно особље својом некритичношћу даје легитимитет школским установама које оне имају у систему принуде и контроле. У школама Чомски види „институције за индоктринацију и наметање модела послушног понашања“ (Чомски, 2017: 10). У свим историјским епохама школе су биле установе намијењене индоктринацији и наметању модела послушног понашања. Стицањем образовања појединац стиче и статус. Укључује се у друштвени живот и ако у њему судјелује без критичкогпромишљања, ако некритички подржава структуре моћи, онда га оне заузврат награђују. Наставници, с обзиром да су плаћени државни службеници, те да је њихова слобода мишљења условљена њиховом економском зависношћу, учествују у моралном, друштвеном, економском и политичком усмјеравању ученика прикладно пожељној слици коју је пројектовало владајуће друштво.

У данашњим образовним политикама Чомски препознаје префињени колонијални модел образовања у коме се при оспособљавању наставника за наставнички позив најприје укида интелектуално-критичка димензија поучавања. Циљ колонијалног образовања јесте свођење образовања на што мање вјештина, а умножавање процедура и техника кроз које наставници и ученици треба да прођу.

Мањкавости школе и образовања су и у томе што наставници ријетко инсистирају на анализи стварности, те друштвених и политичких структура које (п)одржавају владајући поредак. Ријетко се догађа да је и ученицима допуштено да самостално конструишу сопствено знање, да сами долазе до истина, што је у складу са конструктивистичком визијом учења и педагогије. Од ученика се, углавном, очекује меморисање готових знања те њихово понављање на тестовима одобреним од стране државне администрације. „Ум је умртвљен, јер се ученици не укључују у развијање независног и критичког мишљења“ (Чомски, 2017: 11). Школе у савременом тренутку све више наликују институцијама корпоративне културе, у којима се на наставнике доминантно гледа као на административно особље, а мање на личности које младима треба да посредују интелектуалне, духовне и етичке вриједности.

Крајем XX вијека јављају се текстови који критички преиспитују педагошку традицију. Васпитној дјелатности се приговара да поприма обиљежја манипулације и обрађивања.

Кључна упоришта антипедагогије налазе се у Русоовом учењу о природном васпитању, антипсихијатријском покрету, открићу живота у тзв. примитивним друштвима, те у теоријама анархизма. Антипедагогија је драгоцјена, уколико нуди аргументовану критику педагошке теорије и васпитнообразовне праксе.

Антипедагогија подразумијева засебан поглед на свијет и више склоност ка алтернативном и маргинализованом, него ка званичном мишљењу. Антипедагошки оријентисани аутори критички преиспитују све аспекте васпитно-образовне дјелатности: институционално и недемократско устројство школе, наставу, особине наставника, ауторитаризам наставника. Предмет критике је доминантна идеологизованост васпитања и педагогије као науке, па су чести гласови који се залажу за укидање васпитања и дешколаризацију друштва.

1.8. Васпитни поступак физичког кажњавања дјетета

Физичко кажњавање је кажњавање које подразумијева примјену снажне физичке дражи. Основно обиљежје физичких казни је примјена физичке силе према појединцу с циљем да се постигне покоравање или потискивање непожељног понашања (Gašić Pavišić, 1988: 25).

Различите друштвене заједнице другачије гледају на примјењивање награда и казни у васпитању. У неким заједницама физичко кажњавање дјеце готово и не постоји, док се у појединим сматра неопходним поступком приликом васпитања дјеце. Подаци из истраживања показују да су физичке казне најчешћи облик кажњавања. Примјењивање физичких казни расте током преласка из ране у каснију фазу дјетињства, а учесталост физичких казни високо је повезана са вербалним укорима, док је ниско повезана са степеном толеранције и пермисивношћу (Kon, 1991: 208).

Примјена физичких казни је културолошки условљена. Поједине друштвене заједнице благонаклоно гледају на примјену овог васпитног поступка, док неке то забрањују. Тако, рецимо, „културу којој припадају амерички Индијанци карактерише релативно мало учешће кажњавања младих“ (Лалић, 2003: 253). Културне разлике су присутне и у истраживањима облика кажњавања. У САД кључну улогу у доношењу казне имали су наставници, док су у Совјетском Савезу о казни доминантно одлучивали ученици.

Истраживања указују на то да дјечаци бивају много чешће физички кажњени у односу на дјевојчице. Такође, ови аутори су дошли до закључака да постоје разлике у понашању наставника према дјевојчицама и према дјечацима. Налази њихових истраживања показују да наставници много чешће кажњавају дјечаке и да при томе учестало примјењују гласна и физичка ограничења, али и да у породичном амбијенту дјечаци много чешће бивају кажњавани него дјевојчице (Лалић, 2003: 249).

1.8.1. Тјелесно кажњавање дјетета у прошлости

У досадашњем цивилизацијском развоју ни у једном периоду положај дјетета није био лак. Најстарији писани извори о теми школе и васпитања иду у прилог реченој тврдњи. Тако и записи из Сумера који датирају из периода од око прије пет хиљада година свједоче о тегобном статусу оновременог дјетета. Запис на сумерској глиненој плочи доноси свједочење о физичком кажњавању које је дијете морало да поднесе од стране старијих, учитеља и родитеља. „Сумерски симбол за казну састојао се из два знака: знака за палицу и знака за месо“ (Спевак, 2009б: 27–28). Примјењивање овако строгих васпитних поступака обесхрабрује, ако имамо у виду чињеницу да су Сумери били интелигентан и прогресиван народ који је човјечанству даровао драгоцену открића, од којих су најзначајнија точак и писмо.

Најзначајније достигнуће сумерске цивилизације је клинасто писмо, које се састојало од неколико хиљада знакова, а за једноставније текстове било је неопходно шесто знакова. Такође, захваљујући Сумерима, сат је подијељен на шездесет минута, минут на шездесет секунди, а година на дванаест мјесеци (Петковић, 2002: 18–19).

У концепту васпитања у коме преовладава доминација одраслих над дјецом, свака побуна и показивање индивидуалности, те жеља за аутономијом и самосталношћу, сматрани су најгрубљим моралним преступом. Астеци су кажњавали дјецу тако што су у ватру бацали бибер, а дијете држали лицем изнад ватре (Спевак, 2009б: 31; Јовић, 2021б: 85).

У античким полисима Атине и Спарти примијењивано је тјелесно кажњавање омладине. По Аристотеловом свједочењу дјеца су васпитавана „помоћу задавања бола“, с тим што је васпитање у Атини у односу на Спарту било знатно блаже, о чему свједоче Периклове ријечи о томе да они своје васпитанике не васпитавају силом, него слободом (Žlebniċ, 1965: 18).

Положај дјеце у античком периоду и у периоду средњег вијека био је врло незавидан. Бивају мучена глађу, тучена или су била предмет трговине. Византијски цареви доносе прогласе који забрањују продају дјеце. Већина средњовјековних аутора са ужасом се присјећа свога дјетињства. Лојд ДеМос је истицао да што даље идемо у историју, све је мањи ниво бриге о дјечи, „sve češće ih ubijaju, tuku, terorišu i siluju“ (De Mause, 1974: 2). Овај аутор је писао о дјетињству као ноћнојмори из које смо тек недавно почели да се будимо. Указивао је на континуитет пракси физичког кажњавања и насиља према најмлађима које су спроводили родитељи и сродници (Lungulov,

2019:53–54). Према дјетету се у том историјском периоду гаји амбивалентан однос. Оно је истовремено и персонификација невиности и оличење природног зла (Коп, 1991: 273).

У свим дијеловима Европе, током средњег вијека, дјеца су била физички кажњавана, али је та пракса била посебно присутна у Енглеској. Тамошњи родитељи и педагози у XVI и XVII вијеку били су чувени по суровости у цијелој Европи, што је довело до појаве мазохизма код неких дјечака. Енглески просвјетитељи из времена XVII и XVIII вијека су се бавили негативним посљедицама физичког кажњавања дјеце. Џон Лок је у дјелу *Мисли о васпитању* заступао став да се физичке казне примјењују с мјером, јер ропска дисциплина погодује формирању ропског карактера (Lok, 1950).

Физичко кажњавање дјеце темељило се на пуританском дискурсу који је дјетињство перципирао као период зла и дивљаштва. Овај дискурс је преовладавао у европској хришћанској култури (Vranješević, 2014). Пошто су сва људска бића грешна и са гријехом долазе на свијет, дијете је посматрано као главни носилац грешности. Од одраслих чланова заједнице се очекивало да изворно грешну дјечју природу преобразе строгошћу и васпитањем. Томас Хобс [Hobs] који је један од заговорника оваквог васпитног концепта сматрао је да су дјеца по природи зла, да су склона анархији, те да је задатак васпитања да дисциплинује и ограничи њихову необуздану природу (Hobs, 1991). Оваква схватања су утемељена на поимању дјетета као бића код којег доминира принцип задовољства, као бића које увијек тежи задовољавању својих нагона и жеља. Мисија одраслих, по пуританском схватању васпитања и дјечје природе, јесте да системом строгих закона, мјера и правила усмјеравају дјечје понашање у циљу друштвено пожељног, не дозвољавајући да изворна дјечја природа дође до изражаја.

„Ovaj pedagoški stav je oličen u rečima Suzan Vesli, majke Džona Veslija, osnivača metodizma. U pismu upućenom sinu 1732. godine ona piše: 'Njihovu volju treba rano slomiti: treba početi još pre nego što budu u stanju da samostalno trče, tečno govore ili govore uopšte [...] treba ih terati da rade ono što moraju, ako treba desetak puta ih udariti da bi se postigao efekat [...] slomi njihovu volju sada i njihove duše će živeti i verovatno će biti zahvalni do kraja života“ (Vranješević, 2014: 9).

Васпитање у феудалном добу почивало је на принципу „моли се и ради“, а пошто је тјелесност представљала тамницу за душу, било је нужно живјети у складу са аскетским правилима што је резултовало строгом дисциплином и тјелесним казнама

као доминантним васпитним поступцима (Žlebniċ, 1965: 18). Против физичког кажњавања, грубости и суровости у васпитању снажно се борио Марко Фабије Квинтилијан [Marcus Fabius Quintilianus] још у првом вијеку нове ере. Његови приједлозису дубоко хуманистички и у значајној мјери на трагу савремених дидактичких и психолошких концепата, а тичу се бриге о томе да ученици не буду преоптерећени наставним градивом, да вријеме и одмор и учење буду равномјерно распоређени и да се равномјерно смјењују, као и да учитељи буду мудри, брижни и да се са родитељском топлином односе према ученицима (Јовић, 2021б: 87). Своје прогресивне ставове Квинтилијан износи критикујући тјелесно кажњавање дјеце.

„Не бих хтио да се дјеца шибају, без обзира што је то свеопшта пракса [...] Прво зато што је то сраман и понижавајући начин кажњавања [...] У сваком случају то је насиље, што би свако признао када би жртва шибања био човјек старије доби [...] Осим тога, када се дјеца туку, бол и страх често проузрокују тако ружне ствари о којима није угодно и пристојно говорити, а то касније зна бити извор стидљивости која обесхрабрује и чини дијете потиштеним, тако да оно са гађењем почиње избјегавати и само свјетло дана“ (Квинтилијан, 1985:60–61).

Сљедбеници Хербартових педагошких идеја су готово читав један вијек имали кључни утицај на српску педагошку науку. Водећи српски хербартовац, Војислав Бакић, у *Општој педагогици*, пишући о казнама, наводи духовне казне, казне затвором, рад као казну, а у тјелесне казне спадају стајање и сједење на засебним мјестима, те ускраћивање хране (Вакић, 1898, према: Трнавац, 1996: 30–33).

Мишел Монтењ се у књизи *Огледи о васпитању* супротставља физичком кажњавању дјеце, наглашавајући да строге дисциплинске мјере од школа праве тамнице.

„Uđete li u njih, nađete se u razredima zasutim krvavim iverjem vrbovih šiba, čujete samo dreku dece koju kažnjavaju [...] umesto da se deci otvara volja za učenjem, prema njima se samo ophodi i uliva im se strah. Njih tuku da bi im napunili glavu znanjem: ali da ono bude korisno nije dovoljno uneti ga u sebe, potrebno je njime ovladati“ (Montenj, 1953, према: Трнавац, 1996: 22).

У раздобљу хуманизма јављају се педагози који критикују тјелесно кажњавање дјетета, заузимајући се за педагошко ослобођење, те подстичу игриво учење, дјечју радост и поштовање дјечјег душевног живота. Виторино дел Фелтре (Vittorino da Feltre) је најистакнутији из реда хуманистичких педагога који је тежио да у наставном раду реализује Квинтилијанове педагошке идеје (Спевак, 2009б: 32). Његове идеје су биле иновативне, а у њиховом средишту била је усмјереност на дијете. Настојао је да са ученицима оствари присну комуникацију, прилагођавајући наставне садржаје њиховим способностима. Доста пажње посвећивао је окружењу у коме се настава одвијала (Спевак, 2009б: 32). Дјеца су га описивала као доброг учитеља који их воли и брине о њиховом здрављу, карактеру, а наставу настоји да прилагоди индивидуалним способностима и потребама ученика. Из васпитног процеса је укинуо физичко кажњавање и увео ученичку самоуправу (Спевак, 2009б: 34).

Коменски је у својим текстовима критиковао учитеље који су настојали да путем силе и тјелесних казни код својих ученика развију љубав према учењу. „Šibanje, batine, немају никакву снагу да подстакну и deci љубав према наци, али имају много снаге да усуде у душу одвратност и мржњу према нjoj“ (Према: Тешић, 1957: 14).

Лав Николајевич Толстој се у својим, како практичним тако и теоријским настојањима, снажно противио тјелесном кажњавању дјеце. Заговарао је принцип слободе у васпитању, а који се заснивао на идеалу живота без насиља. Толстој се противио кажњавању и уплитању у дјечје конфликте који се спонтано разрјешавају. Истицао је да не треба спутавати дјечју живахност, јер је она у складу са њиховом природом. Наглашавао је да природна дисциплина треба да замијени вјештачку и да дијете не треба да се плаши васпитача, него посљедица сопствених поступака. Своја схватања аргументовао је Холовим ријечима „да природа сама кажњава“, а писао је и да кажњавање појачава плашљивост и побуђује звијер у човјеку и да умјесто тога у дјетету треба подстицати, проналазити и будити божанске вриједности (Малешевић, Тадић, 2012: 57–67).

Елена Кеј [Ellen Key] у својој педагошкој концепцији се доминантно ослањала на учења Русоа, Монтења и Спенсера. Свој педагошки програм формулише у често навођеном дјелу *Вијек дјетета*, гдје наглашава да је човјек природно биће које носи клицу за нешто добро. Стога је свако спутавање дјечје природе штетно и представља *педагошки злочин*. Њен главни узор је Русо, а његово дјело *Емил* је кључно дјело које ју је надахњивало. У том спису је, по њој, садржана суштина идеја неопходних за спасење и дјетета и васпитача, а то је вјеровање у природни развој дјетета који се

одвија у складу са способностима дарованим од природе. Кејова је била противник примјене физичког кажњавања у васпитању, након треће године дјететовог живота. Била је против било какве врсте присиле над дјететом, командовања, као и других видова репресије у васпитању. Физички и емотивни бол који прати примјену тјелесне казне оставља трајне посљедице по психосоматско здравље дјетета. Сматрала је да заговорници тјелесног кажњавања знају врло мало о дјечи, а у одбрани дјеце од физичког кажњавања наводила је ставове Коменског. Слично као и Коменски, залагала се да се само благим поступањем и њежношћу може стећи дјечје повјерење (Михајловић, 2021: 237–238).

Кажњавању у процесу васпитања се супротстављао и Ерих Фром сматрајући да дисциплина која је догматски наметнута код дјеце ствара осјећај страха и непријатељства, а такве емоције ометају предузимљивост и аутентичност дјетета. Зато су „opsežne disciplinske mere prema deci štetne i ometaju normalan psihički razvoj“ (Nil, 2007: 137).

Александар Нил је био против физичког кажњавања и овај принцип антиауторитарног васпитања реализовао је у својој школи у Самерхилу. Био је мишљења да уколико се буде подвргавало тјелесној казни дијете ће бити невоспитано, мрзовољно, навикнуто на кажњавање, тако да „greši kako bi izazvalo neku vrstu emotivnog reagovanja od strane roditelja“ (Nil, 2003: 137).

Васпитање без кажњавања је, по мишљењу бројних аутора, идеал коме у васпитању и образовању треба тежити. „То што се тај идеал у васпитној пракси никако не остварује, само је доказ несавршености праксе, а не недостижности идеала“ (Gašić Pavišić, 1988: 7). О забрани физичког кажњавања дјеце Маринковић и Николић (2014) наводе да ниједна земља у Европи не дозвољава физичко кажњавање дјеце, нити било какву врсту вербалног насиља у школама. У британским школама које добијају средства од државе, физичко кажњавање је укинута 1987. године, а у осталим приватним школама 1999. У Канади је тјелесно кажњавање забрањено 2000. године. У Индији, Непалу, Пакистану, Еквадору, двадесет држава у Америци и данас су дозвољени поједини облици физичког кажњавања ученика (Маринковић и Николић: 2014: 142).

Положај дјетета никада у историји није био нарочито повољан. Прво помињање дјетета у вези је са његовим физичким кажњавањем. Дубље понирање у прошлост суочава нас са све суровијим односом према дјетету. У периоду римског царства Квинтилијан се бори против физичког кажњавања дјетета и заговара посве модерне и револуционарне педагошке ставове. У средњем вијеку према дјетету се гајио

противрјечан однос. Дијете је представљало отјелотворење грешности људске природе, али и оличење невиности и чедности. Физичке казне су у овом периоду сматране легитимним васпитним поступком. Период хуманизма и ренесансе доноси другачији поглед на дијете, долази до већег интересовања за дјечји дужевни живот и дјечју индивидуалност. У том периоду оригиналношћу педагошких схватања, која, између осталог, подразумевају и укидање тјелесног кажњавања, издваја се педагог Виторино дел Фелтре. У XX вијеку против ауторитарног васпитања и тјелесног кажњавања буне се Александар Нил и Ерих Фром. Нил је своје теоријске ставове настојао да оствари у школи у Самерхилу.

1.8.2. Физичко кажњавање дјете на нашим просторима

Физичко кажњавање је постојало у бројним културама, па тако и у српској култури. Оно може бити и ритуалне природе, његов циљ не мора увијек бити кажњавање дјете. Обичај ритуалног шибања ученика забиљежио је Вук Караџић у тексту под називом *Субота – ђачка субота*. Овај обичај се састојао од тога да су учитељи без јасних разлога тукли дјецу, а једини повод био је што је то падало у суботу. Трагајући за коријенима овог обичаја, Веселин Чајкановић проналази сличне обичаје које су упражњавали Спартанци и у њима проналази дубље митско и смисаоно значење. Овакав обичај утемељен је на увјерењу да у самом обичају кажњавања има и нешто добро за младе ђаке, „онако као што је наш народ уверен да је шибање о Божићу спасоносно“ (Чајкановић, 2013:192).

Када је ријеч о предметима који су коришћени за кажњавање, бринуло се да не буду употребљени они за које се вјерује да имају хтонску моћ. Тако је забрањивано да се дјеца туку метлом, јер би се тиме са предмета на дијете могао пренијети негативизам који тај предмет посједује. Избор младе љесковине као предмета за кажњавање није случајан. Овом се дрвету у словенским и другим културама приписује чудотворна моћ и вјерује да ће благодети са дрвета прећи и на дјецу (Јовић, 2021б: 89).

Ритуално физичко кажњавање дјете један је од најраспрострањенијих и најбољих начина да се магијски подстакне и убрза њихов физички развој (Требјешанин, 1991: 218). Најчешће забране везане су за „ударање детета“, а анализа ових табуа освјетљава да је забрана усмјерена не на сам ударац, већ на додиривање дјетета магијски опасним предметима. У бројним нашим крајевима забрањено је тући дијете вретеном као што је забрањено дијете ударити и метлом. У височкој нахији

говорили су да „не ваља мушко (дете) ударити метлом: једни кажу да неће расти, а други да ће га замести зверад“ (Требјешанин, 1991:219).

У студији Жарка Требјешанина (1991) која се бави представом дјетета и његовим одрастања у народној, традицијској култури код Срба, истиче се, на основу анализе фолклорних књижевних облика, да у васпитању и социјализацији дјетета физичка казна има значајно мјесто. У погледу односа награде и казнеетнографска грађа показује да су родитељи у Србији у погледу награда много рестриктивнији, јер се руководе мишљењем да благост у васпитању „квари децу“.

Кажњавање је чест васпитни поступак у нашој народној култури. Преовладава став да дијете неће постати добар човјек уколико не буде кажњавано.

„У Србији, народна теорија и пракса васпитања незамисливе су без телесног кажњавања [...] Батине с обзиром на пол детета, такође су неравномерно заступљене. У патријархалној култури родитељи далеко чешће бију мушку него женску децу“ (Требјешанин, 1991: 323–324).

Вера Ерлих је у првој половини прошлог вијека испитивала карактеристике југословенске породице, у оквиру чега се бавила и феноменом физичког кажњавања дјеце. Резултати истраживања су показали да су физичке казне распрострањене, да се примјењују у више од двије трећине породица, те да су најблаже на простору Македоније, а најстрожије на простору Србије (Gašić Pavišić, 1988: 28).

На територији Србије током XVIII вијека Ђорђевић (1958) наводи да је био мали број ученика. Узрок томе је у чињеници што је образовање било лишено сваке практичне сврхе и што је било намијењено искључиво онима који су планирали да се спреме за свештенички позив. Васпитање и образовање су се одвијали посредством учешћа у непосредном раду, заједно са старијим члановима заједнице. Ученици веома често прекидају школовање због тешкоћа у учењу и сурове дисциплине, али и због слабог знања. Казнама бивају подвргнути усљед непоштовања дисциплине, али и због слабог знања. Постојале су моралне и тјелесне казне. Моралне казне су опомена, укор, грдња, поруга, а тјелесне стајање ван клупе, клечање, вучење за уши, ударање прутем, затвор (Ђорђевић, 1958: 22).

Током деветнаестог вијека у школама на простору Србије је било примјењивано тјелесно кажњавање ученика. Оно се практиковало од првих дана када је дијете кренуло у школу. Познати пјесник Сима Милутиновић Сарајлија се жалио да га је

учитељ сурово истукао, те да након тога више није долазио у школу. Све до 1831. године нису постојала никаква правила која су дефинисала кажњавање (Спасић, 2008). У школу се полазило са десет година, али су након првих сурових кажњавања многа дјеца бјежала у шуме, па су школске власти слале жандарме да их враћају у школу (Спасић, 2008: 175).

Пропашћу устанка у Србији 1813. године престале су да раде школе, али се након 1830. године остварају услови за њихово поновно покретање. По обиласку српских школа 1838. године, тадашњи министар просвјете Стефан Стефановић, увјеривши се у стање у школству на територији кнежевине Србије, доноси *Наставленије учитељима правитељствени и обшествени школа у Књажеству Србији*. Ова правила су била прва правила о раду у школи намијењена учитељима. Овим упутствима нису биле укинуте тјелесне казне, али су у великој мјери ограничене. Из текстова Владете Тешића може се сазнати да су током деветнаестог вијека били чести примјери суровог поступања са ученицима, па и злостављања ученика. Поменута упутства имала су намјеру да таква поступања са дјецом сведу на најмању могућу мјеру, па је члан девет *Наставленија* гласио:

„При раздавању казни и награжденија, при укоравању или похваљивању, треба учитељ свагда умерен, правдољубив и непристрасан да буде, да се од велике јарости, непристојни псовки и саблазителни речи чува и удаљава: особито нек се чува да у јарости које дете не каштигује, чим би дете осакатати у здрављу његовом навек нашкодити мого. Казни треба свагда да су учињеној кривици соразмерне и да се, као и похвале, без сваког пристрасија раздају. Вообшче пак с малом, слабачком, болешљивом и страшљивом децом треба учитељ много терпенија и призренија да има“ (Према: Спасић, 2008: 175).

У школама на подручју Босне и Херцеговине у другој половини XIX вијека помињу се тјелесне казне као уобичајен вид санкционисања дјечјег понашања. У пракси је било присутно склапање уговора између учитеља и црквених власти, а који је искључивао примјену сурове физичке казне. У неким школама у Босанској крајини, према доступним документима, родитељи су долазили у школу и протестовали против тешког тјелесног кажњавања дјече. Било је и уобичајено да родитељи остављају могућност учитељима да кажњавају дјецу, па је из тог периода остало забиљежено да су родитељи, при уписивању дјече у школу говорили: „Теби месо, мени кости“. У

уговору са учитељем Александром Шушкаловићем из 1885. године наводи се да ученике „не може кажњавати и ван кратког затвора и мале казне без саучествија и дозвољенија Директора“ (Папић, 1978: 82).

Студија Зорослава Спевака и Лане Томчић (Spevak i Tomčić, 2019) на основу личних наратива, личних доживљаја и историја дјетињства испитаника сумира обиљежја дјетињства половином прошлог вијека на нашим просторима. Налази овог истраживања показују да су саставни дио дјетињства на овим просторима у не тако давној прошлости били мукотрпан физички рад који је заузимао више времена од игре, свеприсутно кажњавање дјеце на различите начине, ускраћивање хране, као и строго подређен положај дјеце у односу на родитеље и друге старије чланове заједнице.

Средином прошлог вијека у нашој педагошкој теорији и пракси преовладава схватање о штетности тјелесног кажњавања дјетета. Прихвата се мишљење да се тјелесним казнама не доприноси побољшању понашања дјеце, већ се још више продубљују „njihove negativne osobine i često pogoršava zdravlje“ (Tešić, 1957: 19). Тешић наглашава да тјелесно кажњавање не подстиче формирање човјека какво је пожељно у тадашњој држави, у датом тренутку, али и у будућности. Тјелесно кажњавање спутава стварање здравих, слободних, истинољубивих, поштених и вриједних субјеката, а поспјешује особине попут сервилности, суровости, осветољубивости, малодушности, песимисма, неискрености и сл. (Tešić, 1957: 18–19).

Биљана Лунгулов подсећа да без обзира на наша увјерења, требамо да уважимо истину да су у блиској прошлости дјеца била изложена ризицима од болести, смрти и дискриминације, „te da su bila sistematski fizički kažnjavana, nesrećna i učutkivana“ (Lungulov, 2019: 52). Иако се конституисао нови сензибилитет према дјетињству и према дјечи, свједоци смо да и даље постоје популације дјеце које су предмет експлоатације, злоупотребе и чија дјечја и људска права бивају угрожена. Ововремено родитељство, стога, представља тријумф у односу на патње из прошлости, јер родитељска пажња, брига и љубав нису одувијек били главна обиљежја родитељског односа према дјечи „dok nasilje, siromaštvo, beda i deprivacija (dece) imaju mnogo dužu i mnogo davniju istoriju nego što to sebi možda želimo da priznamo“ (Lungulov, 2019: 53–54).

У српској култури и историји школских прилика уочено је постојање физичког кажњавања дјетета. Овакво поступање са дјететом има коријене у далекој прошлости. Уочена је и појава ритуалног кажњавања дјетета чији циљ није повређивање дјетета,

већ његова добробит. Ритуално кажњавање дјетета има везе са митско-магијским радњама које имају за циљ поспјешивање раста и развоја дјетета (Јовић, 2021б).

Почетком XIX вијека због ученог грубог поступања са дјецом у школи, просвјетне власти у Кнежевини Србији настоје да ограниче физичко кажњавање што је довело до доношења писаних прописа и упутстава. Поштоваоци хербартијанске педагогије, која је готово читав вијек доминирала на нашим просторима, дозвољавају постојање кажњавања у школској пракси, али и тјелесног санкционисања понашања ученика. Личне историје појединаца, лични наративи, указују да је физичко кажњавање дјетета неодвојив дио живота дјетета на нашим просторима и током прошлог вијека.

Значајни педагози (Квинтилијан, Монтењ, Нил) су се снажно супротстављали примјени тјелесног кажњавања дјеце истичући да је оно погрешан васпитни поступак. У неким културама кажњавање дјеце је ритуалног карактера. Коријени оваквих обичаја сежу у далеку прошлост и предузимани су јер се вјеровало да могу побољшати раст и развој дјетета. Постојале су и забране у вези с тим којим предметима се не смију дотицати дјеца, а све да би се онемогућио прелазак негативизма са тих предмета на дијете.

Истраживања показују да се у различитим крајевима другачије гледа на примјену тјелесног кажњавања. У неким крајевима се с наклоношћу гледа на физичко кажњавање, док има крајева и култура гдје се оно не предузима.

Положај дјетета у прошлости није био једноставан. Дјеца су била кажњавана, злостављана, њима се трговало и била су предмет других нехуманих поступака. Такве праксе биле су заступљене почевши од древних цивилизација, кроз средњи вијек, а и данас у појединим земљама физичко кажњавање дјетета опстаје у неким формама. Период хуманизма и ренесансе доноси другачију перцепцију дјетета и дјечје природе. Овај период доноси интензивно интересовање за дјечју индивидуалност, емоционалност и аутентичност. У свим епохама постоје мислиоци који се аргументовано супротстављају физичком кажњавању дјетета. У српској традиционалној култури физичко кажњавање је чест васпитни поступак, а кажњавање и васпитање у патријархалној култури су често поистовијећивани. Угледни педагози XX вијека заступају становиште да је физичко кажњавање штетно и да није у складу са хуманистичким концептом васпитања.

1.9. Основни стилови васпитања и њихова обиљежја

Лојд ДеМос [DeMouse] сваком историјском периоду приписује доминантан васпитни стил и тип узајамних односа родитеља и дјете:

-*инфантицидни стил* (од давнина до IV вијека), овај стил карактерише масовна смртност дјете, а дјеца која су преживјела често су постајала жртвама насиља;

-*одбијајући стил* (од IV до XIII вијека), карактерише га признавање душе дјетета што води смањењу инфантицида, али дијете и даље остаје објекат родитељских пројекција;

-*амбивалентни стил* (од XIV до XVII вијека), карактеристика овог стила је да се дјетету дозвољава улазак у емотивни живот родитеља, они почињу да га окружују пажњом, али му се још увијек оспорава самостално духовно постојање;

-*доминирајући стил* (у XVIII вијеку), чија су обиљежја да се на дијете не гледа као опасно биће или као на објекат физичке бриге, па родитељи постају све ближе дјетету, али имају и даље жељу да контролишу и његово понашање и његов унутрашњи свијет;

-*социјализирајући стил* (од средине XIX до друге половине XX) који у центар пажње ставља не толико покоравање и потчињавање, колико припремање дјетета за будући живот;

-*пермисивни стил* (почиње средином XX вијека) одликује становиште да дјеца боље од родитеља знају шта је добро за њих, па родитељи снажно потпажу дјететов индивидуални развој (Према: Кон, 1988: 85–86).

Већина аутора при анализи и идентификацији стилова васпитања полазило је од анализе институционалног контекста, не узимајући у обзир и анализу друштвених односа који, такође, утичу на постојање васпитних стилова. У наредном дијелу текста наводимо налазе значајних емпиријских истраживања ослањајући се при томе на радове Светозара Богојевића (Богојевић, 2002а; Богојевић, 2004б).

Фром и Макоби [From, Masobi] су проучавајући начин гајења дјете у једном мексичком селу дошли до закључка да је оно условљено социјално-друштвеним очекивањима, тј. филозофијом васпитања једног друштва која се огледа у друштвеном карактеру родитеља и способностима и особинама дјете на појединим развојним узрастима. Андерсен и Бревер [Andersen, Brever] говоре о интегративном и доминантном контакту између наставника и ученика у наставном процесу. Одлике првог су креативност, спонтаност, иницијативност, а другог повољност, расијаност,

немир. Фландерс [Flanders] говори о двије основне врсте понашања наставника, о директивним и недирективним утицајима. Фландерсов значај у идентификовању и проучавању стилова васпитања јесте у томешто је при њиховом проучавању сагледавао и уважавао учешће ученика у креирању институционалног контекста. Исти аутор је утврдио да ученици којима предају недирективни наставници имају позитивнији став према школи, учењу, вршњацима, док су Фрост и Амидон [Frost, Amidon] закључили да учитељи теже недирективним утицајима тим више што су ученици млађи.

Такође, показало се да недирективни наставници подстичу код ученика питања и одговоре који су на вишем когнитивном нивоу, као и да ученици недирективних наставника показују позитивније ставове према школи. Закључци истраживања указују и да наставници које одликује недирективни васпитни стил подстиче ученичку креативност (Богојевић, 2002а: 111–122, Богојевић 2004б, 34–53).

1.9.1. Ауторитарни стил васпитања

Ауторитарни стил васпитања Теодор Адорно [Adorno] доводи у везу са послушношћу и покорношћу што може довести до ригидног понашања код дјецe, уколико особа више подлијеже утицају ауторитета, више показује ригидно понашање. Истраживања су показала да су ригидне особе склоније социјалном конформисању (Богојевић, 2002а: 121).

Развоју ауторитаризма погодује и ауторитарна друштвена клима чија су обиљежја крутост и императивност према члановима заједнице у погледу испуњавања улога, обавеза. Таква клима се креира у одређеним центрима друштвене моћи и у служби је остваривања интереса одређене групе, елите или друштвене класе.

„Ауторитарна клима дакле почива на репресивним методама и као таква ограничава и контролише испољавање људске слободе: прописује обрасце понашања, одређује критерије и нормe вредновања доброг и лошег, захтијева послушност и конформизам. На тај начин ограничава развој личности појединца, отупљује оштрицу његовог критичког мишљења и не дозвољава да се испољи као потпуно хумано биће“ (Гутовић, 2005: 115).

Иако ауторитарна и репресивна друштвена клима тежи да укине и минимализује сваки вид другачијег мишљења, не реагују сви субјекти једнако на репресивне методе.

Поједини субјекти теже да се одупру наметнутим нормама, клишеима и забранама, тежећи освајању аутономије и очувању личног интегритета.

Ауторитарни стил васпитања темељи се на директној контроли понашања дјетета од стране репресивно снажног, али психолошки слабог ауторитета, што може довести до тога да се у борби са таквим ауторитетом формира стабилан и истрајан карактер (Stojaković, 2016: 32). Ако се у тој борби не успије онда се такве особе у одраслом добу према надређенима могу показати снисходљиво и понизно понашање, а према супериорно и наредбодавно према подређенима. Непоказивање љубави према дјетету може оставити велике посљедице по дјечји емоционални развој.

Овај васпитни стил одликује се доминантношћу васпитача, при чему се васпитачи ослањају на ауторитет силе и на личну нетолерантност. Дијете се посматра као објекат васпитања, од њега се очекује беспоговорно повиновање ауторитетима, непокоравање, субмисивност и рецептивност. У породицама традиционалног типа, гдје преовладава ауторитарни стил васпитања, могуће је да се дјеца, ипак, изборе за нешто више аутономности. У традиционалној заједници „притисак одраслих није толико јак и, ако добро испуњавају своје дужности, деци је остављено да уживају у границама њиховог домена. Знатан део времена она проводе без надзора самостално се сналазе и слободно управљају у простору који их окружује“ (Љубоја, 1988: 26).

1.9.2. Конгруентни стил васпитања

Могуће је претпоставити да је будућност педагошке науке у афирмацији овог васпитног стила. Предуслов за његово постојање је да постоје конгруентне личности које учествују у васпитно-образовном раду: наставници, родитељи, ученици. Мали је број особа које су у стању да буду то што јесу (конгруентне), те је за огромну већину резултат ране персонализације конформисање засновано на манипулативности.

„Посљедица је да имамо персоне без ослоња на прошлост и без перспективе у будућности, дакле без над: једнодимензионалне особе, које јесу само овде и сада; упућене да у тој својој јединој димензији непрекидно калкулирају како да што боље искористе и проживе сваку повољну прилику и тиме задовоље личне потребе егзистенцијалне природе. Њихова упућеност на друге људе није осетљивост за биће другог човека, већ егоистичка инвестиција у другог човека од којег се очекује повратна корист и профит“ (Богојевић, 2002а: 80–81).

Овај васпитни стил могуће је изградити кроз освјешћивање значаја бића другог човјека као друштвеног ресурса и дјеце као општедруштвеног добра, а не доминантно приватног власништва родитеља. Овај васпитни стил је предуслов да се васпитање оствари као дјелатност у којој се остварују креативност и слобода. Конгруентни васпитни стил могуће је изградити и јачање свијести о емпатији која би могла бити кључ за разамијевање и побољшање интерперсоналних односа, али и васпитнообразовне дјелатности.

Имплицитна педагогија оличена у свом позитивном полу, конгруентном васпитном стилу, подједнако инсистира на персонализацији и на социјализацији индивиде. Уколико би се инсистирало само на једном од та два процеса, то би довело редукцији појма васпитања. Даље, доста се полаже и на равноправну комуникацију, гдје се дијете, васпитаник посматра као равноправан саговорник и учесник у комуникацији. Уважава се његова аутентичност и потенцијали које посједује. Овај васпитни стил снажно подстиче стваралаштво, истинску креативност и умјетничко изражавање. Настава и учење у својим успјелим манифестацијама јесу креативни и непоновљиви догађаји који имају понешто од умјетничког, драмског, хуморног и сценског. Конгруентни васпитни стил се остварује и тежи аутентичности. Наставници, који јесу или који би требало да јесу аутентичне личности и дјеца, васпитаници којима наставници помажу да постану аутентични. „Razvoj autentične ličnosti onih koje odgajamo potičemo ako smo i sami autentični“ (Bratanić, 2002: 34). Конгруентни стил васпитања уважава „autonomiju, dostojanstvo i identitet učenika“ (Freire, 2017) и налази се у сталној напетости између ауторитета и ауторитарности, између слободе и попустљивости. Изградити конгруентни стил васпитни стил значи наћи мјеру која има ауторитет, али не спутава аутономију и аутентичност васпитаника, наћи мјеру која допушта слободу, али не прелази у слободњаштво и анархију или узајамну манипулацију. Такав стил могу да изграде особе које су и саме конгруентне, које су то што јесу и које другима допуштају да буду то што јесу, те које прихватају да је човјек несавршено, динамично биће и да су настава и школске активности само један могући вид усавршавања и гајења људске природе. Овај васпитни стил подразумијева да је неопходно да наставник покаже дубинско разумијевање за своје ученике као непоновљиве, аутентичне особе, да покаже разумијевање за социо-културолошки контекст из којег потичу, обичаје које носе, да поштују њихову посебност. „Kako zapravo mogu da govorim o poštovanju učenikovog dostojanstva ako se prema njemu

odnosim sa ironijom, ako je on predmet moje diskriminacije, ili ga inhibiram svojom arogancijom“ (Freire, 2017: 14).

Конгруентни васпитни стил настоји да уважи аутономију онога који учи, инсистирајући на ставу да образовање није једнострано преношење знања, већ и креирање ситуација које ће помоћи ученику да самостално конструише сопствено знање, да га на нов начин организује. Васпитно-образовна дјелатност схвата се као узајамно обогаћујући однос јер „uprkos razlikama, onaj koji podučava iznova uči tokom svoje nastavničke prakse isto onoliko koliko onaj koji se podučava formira i sebe i onoga koji ga podučava“ (Freire, 2017: 14).

1.9.3. Манипулативни стил васпитања

Манипулативни васпитни стил представља нови квалитет до чије је појаве дошло усљед промјене друштвених односа, те промјене у природи ауторитета, тачније усљед замјене отвореног, снажног ауторитета скривеним дифузним ауторитетом. Стварање услова за субјекатску позицију ученика, подстицање индивидуалности, кооперативности и сарадње отвара могућност да се васпитни процес, кроз узајамну борбу за доминацију, претвори у узајамну манипулацију учесника васпитно-образовног процеса. Циљ васпитања при томе није креативна личност, него актуелна персона одана потрошачкој култури и усмјерена анонимним ауторитетом, те стога склона конзумеризму и конформизму (Богојевић, 2002а).

Јован Миодраговић, иако је био аутор бројних педагошких текстова, није пресудно утицао на заснивање теоријске педагошке мисли у нас, али је као аутор бројних приручника за учитеље имао знатан утицај на конципирање наставне праксе. У једном приручнику *Владање децом* (већ и сам наслов упућује на манипулативни карактер) даје легитимитет манипулативном стилу васпитања:

„Učitelj mora potpuno da vlada učenicima i da se čini samo ono što on hoće i odobrava. Da li će on ovo moći da postigne milom ili će morati da se posluži silom, to je druga stvar. Van svake je sumnje da što je manje kazni, to je bolje“ (Prema: Trnavac, 1996: 34).

На жалост, и друштвене околности су данас такве да у великој мјери подстичу развој манипулативности као стратегије и технике у међуљудским односима. Наш

друштвени систем је такав да потребује људе који ће погодовати управо таквом друштвеном систему, а то су

„људи који же ле да троше све више и више, људи чији су укуси standardizovani, људе на које лако може да се утиче, људе чије потребе могу да се предвиде, људе чијим потребама може да се манипулише“ (From, 1982: 168).

Опасности од манипулације дјецом настају и услед чињенице да нарастањем знања о дједи, човјеку и људском понашању, нарастају и опасности да знања буду злоупотребљена, тј. да буду искориштена за манипулацију дјецом. Граорац (1995) се залаже за реконструкцију идеолошког и развојно-васпитног аспекта у васпитању, те да се утврди несагласност педагошких и идеолошких циљева и средстава. То би створило предуслов за „разобличавање легитимацијске основе оног схватања васпитања по коме се манипулација децом проглашава педагошком законитошћу“ (Граорац, 1995: 172).

Манипулативни стил васпитања може да доведе до конформистичког понашања индивидуе као и до масовног појављивања псеудокреативности. Истина, истицањем субјективности и индивидуалности дјетета порасле су могућности за креативно изражавање, али су се увећале и опасности од појаве псеудокреативности.

Манипулација дјецом је честа појава и у породичном амбијенту, гдје родитељи увјеравају дјецу да их воле, али тиме не могу да сакрију хладноћу „која се налази под површином и удаљеност оних који имају мало шта пренијети слjedeћем покољенју и који у сваком случају дају првенство свом праву на самоиспуњење“ (Lasch, 1986: 57).

У педагошкој литератури се наводе следеће разлике између васпитања и манипулације и то с обзиром на методе, садржаје, сврху, мотиве и посљедице:

- онај ко васпитава нуди ставове и покушава да друге научи како могу да мисле, док онај ко манипулише настоји да друге наведе да мисле као што он мисли;

- онај ко васпитава нуди ставове о којима постоји општа сагласност, док онај ко манипулише нуди нешто за шта не постоји општа сагласност;

- онај ко васпитава нуди алтернативе, док онај ко манипулише тежи да елиминише алтернативе;

- онај ко васпитава навикава друге да сумњају у оно што им се чини несумњивим, док онај ко манипулише наводи друге да не сумњају ни о сумњивим феноменима;

- онај ко васпитава користи у свом раду провјерене податке, док онај који манипулише злоупотребљава све податке;
- онај ко васпитава разумно суди, онај ко манипулише неразумно осуђује;
- васпитање се темељи на рационалном ауторитету, а манипулација на ирационалном ауторитету;
- онај ко васпитава не одређује шта ће други да мисле о неком феномену или појави, док онај ко манипулише наводи друге да мисле оно што он жели да мисле;
- онај ко васпитава нуди идеје, а онај ко манипулише намеће идеологију;
- онај ко васпитава може несвјесно да шири заблуде, док онај ко манипулише свјесно шири лажи и полуистине;
- онај ко васпитава преноси на друге сазнања, а онај ко манипулише настоји да код других формира вјеровања;
- онај ко васпитава подстиче однос узајамног учења, а онај ко манипулише ствара однос моћи;
- онај ко васпитава нуди истину као поруку, онај ко манипулише нуди своју поруку као истину;
- онај ко васпитава разјашњава ставове, док онај ко манипулише тежи да мијења или учврсти постојеће ставове;
- онај ко васпитава припрема људе за стварање, док онај ко манипулише припрема их за прилагођавање;
- онај ко васпитава формира отворене духове, онај ко манипулише ствара затворену свијест;
- онај ко васпитава развија способност за самостално мишљење, онај ко манипулише чини људе несамосталним и зависним (Граорац, 1995: 175–176).

1.9.4. Демократски стил васпитања

Наставник код којег преовладава *демократски стила васпитања* настоји да пружи ученицима оптималне услове за развој. Плански и организовано помаже еманципацију ученика и подстиче њихов прелазак од индивидуе ка личности. Истраживања особина наставника показала су да је наставник демократске оријентације

„љубазан, има веселу нарав, поседује висок ниво стрпљења [...] увек је спреман да помогне, пријатељски је расположен, праведан је, показује разумевање за проблеме ученика, допушта испољавање властите активности, способан је да одржава ред и дисциплину, доследан је у раду, имашироко интересовање, уважава различита мишљења, разуме потребе других...“ (Лакета, 1996: 200).

По мишљењу овог аутора, водеће вриједности демократски оријентисаног наставника повезане су са његовим карактерним особинама на којима је и утемељена снага његовог ауторитета, квалитет интерперсоналних односа које његује у наставном раду, тежња и истрајавање у разумијевању, уважавању, непосредности и искрености. Наставник демократског стила је истински ауторитет и код њега нису изражене ауторитарне особине личности и не преферира методе ауторитарног васпитања (Лакета, 1996: 201).

Демократску оријентацију заступа и Пауло Фреире [Paulo Freire] залажући се за наставу у којој наставник и ученик заједнички рјешавају проблеме, налазећи се на једнаким позицијама. Фреире критички преиспитује увјерења по којима наставник посједује апсолутно знање и ауторитет, у односу на ученике који их не посједују. Фреире говори о два оштро супротстављена концепта образовања: банкарском и еманципаторском. Банкарски концепт третира ученике као празне посуде у које је могуће да наставници складиште знање, као што се складишти депозит у банкама, при чему је наставник на позицији апсолутног знања, а ученик на позицији апсолутног незнања. Наупрот банкарском, стоји еманципаторски концепт у коме ученици критички промишљају о реалности и бивају подстицани да је трансформишу, тако да се њихова људскост не пориче. Еманципаторски концепт полази од претпоставке да никада немамо ситуацију да наставник зна све, а ученик ништа. Суштина оваквог концепта је да наставник и ученик заједнички приступају проблему, да настоје да га ријеше и открију истине (Према: Тадић, 2014: 84).

Суштина педагошке теорије и праксе почива на помјерању од стилова експлицитне педагогије ка стилима имплицитне педагогије. На доминирајуће стилове васпитања пресудно утичу друштвени односи, а не само интерперсонални односи, како се обично претпостављало.

Ауторитарни васпитни стил је утемељен на ауторитаризму и одликује га директна контрола репресивног и снажног ауторитета. Овај васпитни стил одликује доминација васпитача, примјена ауторитета силе и личне нетолерантности. Уколико се

остварује у традиционалној многочланој заједници, дјетету је омогућено да стекне аутономност и самостално креира активности изван притиска ауторитета.

Да би се реализовао конгруентни стил васпитања, неопходно је постојање конгруентних особа. Да би се афирмисао овај васпитни стил, неопходно је јачање свијести о дјечи као општедруштвеном добру, а не као приватном власништву родитеља.

Конгруентни васпитни стил подједнаку пажњу даје персонализацији и индивидуализацији субјекта, уз допуштање дјетету да буде и постане то што заиста јесте. Овај васпитни стил уважава креативност, како наставника, тако и ученика, а учење разумије као узајаман и обогаћујући однос, при чему учење није схваћено као пасивно преношење знања, него, прије свега, као креирање ситуација за самостално конструисање новог и реорганизацију постојећег искуства.

До појаве манипулативног стила васпитања дошло је усљед промјене у природи ауторитета, тј. усљед преласка са јавног на скривени, дифузни ауторитет. Субјекатска позиција дјетета отвара могућност за узајамну борбу за доминацију учесника васпитно-образовног процеса, а што може довести до њихове узајамне манипулације. Нарастање знања о дјечи ствара и ризик да та знања буду злоупотребљена у циљу манипулације дјецом. Манипулативни стил васпитања подстиче конформистичко понашање, истицање субјективности, индивидуалности и псеудокреативности.

Демократски стил васпитања одликује се доминантним положајем васпитача. Васпитач је представник отворене друштвене контроле коју спроводи ослањајући се на ауторитет субјекта који посједује знање.

Демократски оријентисан наставник показује толерантност према дјетету, допуштајући му задобијање субјекатске позиције. При демократском стилу васпитања постоји усаглашавање о садржајима и процесима учења, свјесна дисциплина је средство васпитања, а компетентност је могуће постићи кроз стицање знања, врлина и навика.

За наведене стилове смо се одлучили јер смо увјерења да се модерна педагошка теорија и пракса помјерају од експлицитних (ауторитарни, демократски) ка имплицитним (конгруентни, манипулативни) стилима васпитања. Такође, мишљења смо да се значајан број васпитних ситуација може разумјети у контексту горе наведених васпитних стилова. Треба нагласити да овако наведена подјела пружа солидну основу за истраживање, разумијевање и сагледавање стилова васпитања као теме у српској ауторској поезији за дјецу.

1.10. Аутономија васпитаника у васпитном процесу

Појам аутономије повезује се са уређењем и функционисањем полиса у античкој Грчкој. Из тих разлога поједини критичари су мишљења да га није оправдано примјењивати на персоналном нивоу. Почеци концепта аутономије схваћеног као самовладање, самоуправљање, разумна контрола над сопственим животом, налазе се у текстовима античких филозофа (Ollsen, 2006; Friedman, 2003; према: Ђерић, 2014: 20). Сократов разговор, примјена мајеутичке методе, тј. узвишено вођење дијалога између ученика и учитеља, при којем ученик долази до сазнања и досеже виши степен мишљења и дјеловања, у суштини је једна од првих похвала аутономији.

У западноевропској филозофској и социјално-психолошкој литератури појам аутономије је попримио значења контраверзности. Овај појам је близак и појму негативне слободе (Ђерић, 2014), а када се примјени на област васпитања и образовања означава слободу од спољашњих ограничења и контроле наставника.

Разматрање васпитне дјелатности у етици и психологији пропраћено је питањима кретања од хетерономије ка аутономији. „Opšte je mesto:što je osoba sposobnija da sama upravlja sobom, njome će manje upravljati drugi“ (Tadić i Bodroški Spariosu, 2017: 20–21). У педагошком смислу, образовање и уклапање у друштвени контекст требало би да подразумијева и ослобађање васпитаника и освајање аутономије. Могућности за аутономију у школском амбијенту оствариви су посредством уважавања ученичке иницијативности, давања прилике да се ученици изјасне о питањима која се тичу организације школског живота, креирања заједничког амбијента и простора за учење.

Педагошке дефиниције аутономије могу се сврстати у двије групе; аутономија у ширем смислу, одређења која се заснивају на опису аутономне личности и аутономија у ужем смислу – ова одређења разматрају појам аутономије у контексту чинилаца, механизма и услова неопходних за остваривање аутономије у настави и у школи (Према: Ђерић, 2014: 48).

Аутономија и социјално прилагођавање су два у великој мјери комплементарна процеса. Социјална средина се се прилагођава дјетету, али истовремено и од дјетета очекује да јој се прилагоди, прихватајући одређене норме понашања и културне обрасце. Парадоксалност аутономије увиђа и Јован Ђорђевић (1996) примјењујући да родитељи од дјеце имају двострука очекивања, у смислу да желе и подстичу аутономност, али показују и страх усљед дјечјег осамостаљивања јер се плаше да ће

тима бити укинут њихов ауторитет, па стога „читавим системом контроле, подстицања, спречавања – настоје да се деца држе у зависности, пасивности и неодговорности“ (Ђорђевић, 1996: 13).

Концепт аутономије се појављује у педагошким теоријама као „високо вреднован педагошки принцип, васпитно-образовни циљ и пожељан исход образовно-васпитног процеса“ (Ђерић, 2014: 50). Критички настројени аутори, попут Жака Рансијера [Jacques Ranciere], су става да једнакост и аутономију треба схватити као полазну основу од које се креће у васпитању и образовању (Према: Тадић, 2014: 87). Овај филозоф, критички настројен према савременим школским институцијама, афирмише идеју еманципације и егалитарности, наглашавајући да су интелектуалне способности свих људи једнаке, без обзира на занимања која обављају. Рансијер је (Тадић, 2014) заговарао идеју о једнакости интелигенција аргументујући то објашњењем да се не ради о једнаком манифестовању интелигенције, него да је ријеч о једнакости интелигенције по себи. То подразумеје да је свако људско биће у могућности да научи све што је цивилизација у свом развоју достигла. Рансијер критикује традиционалну „логику педагога заглупљивача“ који подучава, преноси знања, објашњава, истичући да је његова улога да

„пружи подршку интелектуалној еманципацији ученика уважавајући његове мотиве, подстичући труд и залагање, признајући му интелектуалну једнакост са самим собом и са свима другима“ (Према: Тадић, 2014: 88).

Посебан значај за подршку ученичкој аутономији има наставник. Од његових увјерења и васпитног стила зависи у великој мјери степен остварености ученичке аутономије у школском контексту.

„Uvažavanje učeničke autonomije podsticajno deluje na školsko postignuće, pojmovno razumevanje, razvijanje kreativnosti, jačanje samopuzdanja, učenici se bolje prilagođavaju školskom sistemu, pokazuju veći stepen interiorizacije školskih pravila i intrinzičke motivacije“ (Lalić Vučetić i sar, 2009; prema Tadić i Bodroški Spariosu, 2017: 24).

Остваривање аутономије ученика директно је условљено могућностима за остварење аутономије наставника. Наставников положај у институционалном

контексту не оставља пуно простора за аутономију у погледу програмских садржаја, фонда часова, избора уџбеника и сл. Све то је одређено и прописано уредбама, прописима, законима које наставник треба да спроводи. Наставник је у улози извршиоца одлука других субјеката. У погледу материјално-техничке основе наставе, наставник такође не посједује аутономију. Није у могућности да утиче на услове рада, већ може да им се у одређеној мјери прилагоди. Једина аутономија коју наставник истински посједује јесте дидактичка аутономија (Хавелка, 1996). То значи да наставник посједује аутономију у креирању и реализацији наставног програма. Посједује аутономију у погледу успостављања интерперсоналних односа у настави, ослањајући се при томе на властиту дидактичко-методичку оспособљеност, увјерења, ставове, што све може помоћи оснаживању аутономности ученика.

Ненад Хавелка (1996: 178) уочава парадоксе који су везани за појам аутономије ученика у васпитању и образовању. Циљеви васпитања који су важни у нормативном смислу, углавном немају покриће у ономе што се догађа у наставној пракси. Што се више инсистира на значају појединих циљева, то је теже њихово остваривање у настави. Највећи парадокс је да се

„нормативни положај ученика у школи и аутономност ученика у реализовању своје улоге не мењају са одмицањем школовања и развојем ученика. Сваке године ученици су старији, образованији, искуснији, способнији, структура њихових узрасних потреба и аспирација се мења, али њихов положај у школи остаје исти. У ствари, он се погоршава“ (Хавелка, 1996: 178).

Истраживања показују да уколико школске установе према наставницима показују контролишуће понашање, уколико врше притисак на њих, то ће се негативно одразити и на аутономију ученика, јер су аутономија наставника и аутономија ученика међусобно условљене (Тадић, 2015). Заговорници критичке педагогије, настављачи Дјуијевог педагошког прогресивизма уочавају да је један од основних услова еманципације разумијевање стварног функционисања институција у њиховој позитивној и негативној сложености (према: Тадић, 2015: 104). За истинску аутономију неопходно је помоћи другима али и омогућити другима да нама помогну.

Теорија самоодређења Рајана и Десија [Rian, Deci] нуди теоријски оквир за остварење аутономије у васпитно-образовним контекстима. Хуманистички карактер теорије образлажу њени аутори: „Једна од дефинишућих одлика теорије самоодређења је нагласак на активној, на развој оријентисаној природи људског организма“ (Руан,

Deci, 2000; према: Тадић, 2015: 106). У овој теоријској поставци, особе се поимају као активна бића која теже остварењу личних потенцијала, жељне аутономног дјеловања, али и као осјетљиве и рањиве на све облике интерперсоналне и интерпсихичке присиле. Заступници теорије самоодређења сматрају да људска потреба за аутономијом може бити подржана и посредством разних институционалних облика, као и да свијет у коме живимо у различитим околностима подржава односно омета задовољавање људских потреба, као што су аутономија, блискост, компетентност.

Самодетерминисаност је основни психолошки конструкт у теорији самодетерминације и одређује се као тенденција индивидуе да утиче на сопствено понашање и поступке. Социоконструктивна теорија истиче да особа није реактивно биће, да није продукт животних околности и догађаја, већ самоорганизовано, саморегулишуће, саморефлективно и проактивно биће, које утиче на животне токове (Лалић Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009: 351).

Без обзира да ли друштва почивају доминантно на индивидуалистичким или колективистичким вриједностима, показало се да оствареност потребе за аутономијом утиче на оптимално функционисање индивидуа и на њихово психолошко здравље. Истраживања у земљама у којима је нагласак на колективним вриједностима, Јапану, Кини, Кореји, показују да су ученици мање мотивисани ако није задовољена њихова потреба за аутономијом, као и да ученици постижу боље резултате ако се уважава њихова потреба за аутономијом (Лалић Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009: 351).

Једно од обиљежја понашања дјецe у периоду млађе адолесценције је и потреба постизања аутономије у односу на одрасле. На когнитивном плану аутономија се разумије као могућност изражавања индивидуалног начина мишљења, доношења судова независно од других субјеката, али и узимања у обзир перспектива других. Стицање аутономије младих је један од најважнијих и најизазовнијих задатака са којим којим се сусрећу родитељи, наставници и ученици.

Упитно је да ли социјални и персонални напредак индивидуе прати и њен напредак у погледу аутономности. Пошто одрасли настоје да успоставе виши ниво контроле у односу са дјецом, како тече процес дјечјег одрастања, поједини аутори предлажу „да се негује сагласје између развојне потребе за аутономијом код деце и нивоом контроле одраслих“ (Лалић Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009: 354).

Већина педагога су сагласни да је одређен степен контроле у васпитно-образовној дјелатности неопходан, али је и евидентно да значајан број наставника прибјегава већем степену контроле него што је то неопходно. Такође, иако су

наставницима познате предности које пружа подршка ученичкој аутономији, они врло често преферирају васпитне стилове засноване на контроли ученика. Пружање подршке аутономији ученика и њихов доживљај аутономије јесте важан предуслов њиховог психолошког развоја. Пружање подршке ученичкој аутономији је вид понашања наставника које његује аутентичне потребе дјецe, њихових интересовања и вриједности. „Наставници би требало да препознају потребе ученика и да креирају услове и активности које ће бити у складу са ученичким интересовањима, афинитетима, преференцијама и вредностима“ (Лалић Вучетић, Ђерић и Ђевић, 2009: 356).

Понашање наставника које даје подршку аутономији ученика, има сљедећа обиљежја:

- Активно слушање;
- Увид у ученичке жеље;
- Пружање прилике да ученик у току процеса учења покаже самосталност;
- Прилике које наставник пружа ученику да нешто каже на часу;
- Давање рационалних образложења;
- Примјена похвале као повратне информације;
- Пружање охрабрења;
- Саветовање;
- Обраћање пажње на ученичка питања;
- Уважавање ученичке перспективе (Исто, 357).

Неприлагођено понашање појединца је одговор на угроженост његових основних потреба, а „природне тенденције ученика“ су највеће богатство које наставници треба да искористе. Од културног амбијента школе, зависи у великој мјери да ли ће ученик добити подршку и освојити аутономију у понашању.

„Школска култура може да подржи аутономију и наставника и ученика, да пружи снажну подршку активној природи ученика и одговорном ангажовању на наставном часу и да обезбеди оптималне услове који ће предупредити појаву пасивног и недисциплинованог понашања ученика и њихову отуђеност“ (Гадић, 2015: 107).

Концепт аутономије схваћене као самоовладавање и самоуправљање налази се још у текстовима античких филозофа. У западноевропској традицији мишљења појам аутономије поприма значење контраверзности и негативне слободе.

Парадоксалност аутономије је у томе што родитељи и старији желе да подстичу аутономију и самосталност, али истовремено показују и страх и стрепњу услед дјечјег осамостаљивања, па читавим системом мјера настоје да дјецу држе у положају зависности, подређености и неодговорности. Парадоксалност аутономије је и у томе што прописи у којима су нормативно дати циљеви васпитања немају покриће у свакодневној наставној пракси, али је парадоксално и да се положај ученика у школи не мијења са протоком времена, како ученици постају зрелији, старији, аутономнији.

Аутономија у педагошком контексту може бити посматрана као педагошки принцип, васпитно-образовни циљ и исход васпитног процеса, док критички оријентисани аутори заступају став да аутономија буде полазна основа васпитања. Ученичка аутономија је повезана са аутономијом наставника. Тамо гдје је институционални контекст тако креиран да не уважава аутономију наставника, то утиче на смањење аутономије ученицима од стране наставника.

1.11. Преглед истраживања имплицитног васпитања у умјетности и култури

У монографији Даринке Митровић *Савремени проблеми естетског васпитања* (Митровић, 1969) посебно поглавље је посвећено разматрању педагошких вриједности бајке. Ауторка наводи противрјечна схватања о бајци, од оних који је виде као подстицајан садржај у васпитању, до оних који јој оспоравају и естетску и педагошку вриједност. Ван Генеп [Van Genep] наглашава да су многи значајни аутори у науци и умјетности васпитавани на фантастичним текстовима и бајкама. У својим проучавањима је дошао до закључака да бајке не отежавају нормалан психички развој дјетета, већ да доприносе подстицању дјечјег стваралаштва и мишљења. Његове тврдње су супротне тврдњама Марије Монтесори која је заступала ставове да бајке стварају конфузију у погледу разликовања стварног и имагинарног. Истраживања овог аутора су показала да дјеца и на сасвим малом узрасту разликују умјетност од животних истина, те да фантастика не умањује дјечје уживање у бајкама. Препорука овог аутора васпитачима је да дјецу не интерпретирају приче које садрже застрашујућа бића као што су вампири, чудовишта и вјештице, јер такве приче могу да уплаше дјецу. Залажући се за бајке и фантастику, као аргументацију је наводио да

бјекство у свјесни сан често и одраслима служи у циљу превазилажења психичких криза (Митровић, 1969: 97).

У есеју *Књиге, деца, људи*, Пол Азар [Pol Azar] се супротставља потискивању бајки и других фантастичних прича, а афирмацији књига без истинске уметничке маште и духа. Такве књиге, по Азару, неприкладне су дјечи, јер не одговарају њиховом бићу, осиромашују њихово дјетињство и не уважавају дјечју индивидуалност. Азар у бајкама проналази праву умјетност која исказује истинска људска осјећања и морал схватљив дјетету. Бајка представља умјетност блиску дјечјем бићу, која му омогућава да кроз игру учествује у великим људским осјећањима и да се одушевљава за све оно што је лијепо у људском животу. Азарова књига је значајна за разматрање бајке и њене васпитности у педагошком контексту (Митровић, 1969: 102).

Јаша Продановић даје бајкама изузетно значајно мјесто у васпитању. Оне представљају синтезу народне имагинације и најплеменитијих људских осјећања. Зато бајка може подстицајно дјеловати на развитак интелектуалних способности, али и на конституисање моралних особина (Митровић, 1969: 101).

Свакодневни живот и укидање бајковитих садржаја нису довољни да развију дјечју машту и припреме дијете за будући живот. Стога је васпитање маште један од важнијих задатака васпитања, јер су и за умјетничко стваралаштво и за научна открића неопходни развијеност маште.

Бројни наши аутори су били под утицајем идеја прагматизма и једнострано схваћеног реализма у погледу педагошке улоге бајке и других фантастичних прича. Првош Сланкаменац критикује грађанску дјечју књижевност сматрајући да је њен главни недостататак то што не приказује живот онакав какав јесте.

„У легендама, чаробним бајкама, фантастичним причама сретају се деца с лицима која су све друго само не људи. Не само да по својој духовној и моралној моћи нису људи, него чак ни физички нису то: највише су кепеци или цинови, ако немају неки животињски телесни облик. И сви они имају више моћи и више способности да учине лепо и добро човеку, да га учине срећним, него сам човек“ (Митровић, 1969: 99).

Поменути аутор захтјева да се младим читаоцима умјесто бајки пруже текстови који одсликавају стварни живот, јер само таква литература може помоћи да се код младих формира исправан поглед на свијет и да им помогне у припремању за живљење

у савременом свијету. Заговарајући реализам, Сланкаменац фантастици оспорава како васпитну тако и умјетничку вриједност. Такође, и аутори Ловрак и Сучевић (према: Митровић, 1969) позивају се на захтјеве „социјалне педагогије“ тога доба, по којој су интереси појединца подређени интересима друштва, па у таквом васпитном програму ни бајке не добијају своје мјесто. По схватањима Мате Ловрака, бајке представљају препреку у васпитању активних и трезвених људи. Бајке ометају, по Ловраку, укључивање у стварни, реални, живот, а управо томе би требало да тежи савремена педагогија. Савремена педагогија би требало да води *крсташки рат*, против фантастичних прича у наставним програмима. Таквој литератури је мјесто у *прашњавом архиву*, јер представља *мртви капитал*, који не може имати никакву вриједност у савременом добу (Митровић, 1969: 100). Једностраност и идеологизованост Ловракових схватања очитује се и у лексици примијењеној у тексту, у синтагмама као што су *крсташки рат*, *прашњави архив*, *мртви капитал*.

Сучевић у тексту *Да ли бајке делују негативно* (према: Митровић, 1969) о вриједностима бајке доноси веома једностране закључке тврдећи да се проблеми у бајкама рјешавају на натприродан начин, да ометају дјететов естетски развој, док се носиоци позитивних и негативних особина јављају у нереалним околностима.

Књига Јована Миодраговића је пионирски подухват у области проучавања имплицитног васпитања. Његова књига *Народна педагогија у Срба* први пут је објављена 1914. године, и „доноси неслућено богату и разноврсну фолклорну грађу на тему детета, описујући непотпун иницијатички круг – од гледања момка и девојке до свадбе њиховог у браку стеченог потомка“ (Детелић, 2009: 13). Миодраговићева намјера је била да представи суштинска обиљежја васпитања у народној култури, те је сакупљао у том циљу обичаје, пјесме, вјеровања и игре, који за тему имају васпитање дјетета. Његово прегалаштво имало је за циљ да се упореде народна и научна концепција васпитања, али и „видети разлику међу њима [...]изнаћи у њемумногезаблудекојештетноутичунапороднаш и прираштајнародни, а можебитивидети и многодобро, многуистинуискуствомизнађену и вековимаутврђену” (Миодраговић, 2009: 36).

Тихомир Р. Ђорђевић је наставио дјелатност у проучавању имплицитног васпитања у српској култури. Његова књига *Деца у веровањима и обичајима нашега народа*, (Ђорђевић, 1990) се састоји од двадесет и четири цјелине кроз које је представљена обимна грађа, дата драгоцјена објашњења и закључци. У овој књизи је анализиран значајан број обичаја и вјеровања у вези са зачећем, плодношћу,

настојањима да се у браку стекне потомство. Књига се бави и значајем давања имена дјетету, значајем првог шишања, као и порођајним демонима (Ђорђевић, 1990; Пантелић, 1990: 18–19).

У монографији *Представа о детету у српској култури* (Требјешанин, 1991) аутор полази од претпоставке да у свакој култури постоји имплицитна, неисказана, психолошка теорија о дјетету и дјечјем развоју, његовој природи. Анализом, тумачењем кратких фолклорних облика аутор је установио да у српској традицијској култури постоје два модела разумијевања дјетета: митско-магијски и емпиријско-рационални модел (Требјешанин, 1991: 8).

У тексту *Антидидактично и дидактично у поезији Драгомира Ђорђевића* (Денић, 1999: 7–10) ауторка уочава поетичку и тематско-мотивску сродност Ђорђевићевог дјела са поезијом Драгана Лукића и Душана Радовића. Ријеч је о аутору који једноставношћу и духовитошћу улази у игровни свијет, као једини истински свијет дјетета. Овим пјесмама дјеца вјерују због тематске пријемчивости и духовитости, а истовремено је блиска и одраслима због асоцијативности на свијет дјетињства. Ђорђевићево поетско стваралаштво је окарактерисано као антидидактично, а пјесник је заступник дјецe пред одраслима, његова поезија „исказује бунт и револт, на првом месту против школе и породице, против неодговорности оних на које је дете најпре упућено: родитеље и васпитаче“ (Денић, 1999: 8).

Дијете о коме се пјева у Ђорђевићевој поезији није окружено ведрином и безбрижношћу, него се суочава са свим проблемима са којима се суочава савремени човјек. Дијете у овој поезији је луцидно и често нихилистички расположено (Денић, 1999: 8). Оно се бунује против обавеза које му спутавају слободу, бунује се против правила у породици и школи које спутавају радозналост и истраживачки дух. „Поезија Драгомира Ђорђевића говори о некој врсти насилне комуникације свакодневице и 'сукоб' (условно речено) које дете носи према родитељима као првим и природним васпитачима и васпитачима у школи, најчешће се одвија на релацији игра и обавеза“ (Денић, 1999: 9). Суштина поучности у поезији Драгомира Ђорђевића је у томе да нас лоша правила најбоље уче како да их мијењамо. Дијете које је опјевано у Ђорђевићевим стиховима је саосјећано, пожртвовано, помаже другима, разликује добро од зла. Скривена педагогија у дјелу Драгомира Ђорђевића не заговара рашколовање друштва нити укидање организованог васпитања, на начин на који су то предлагали радикални критичари школе, већ критички преиспитује стереотипни дидактицизам и ауторитарност. У бројним пјесмама Ђорђевић је ироничан и циничан и

према дјетету. „Индиректна дидактичност је видна скоро из сваке његове песме [...] то је поучна књижевност која изграђује [...] ма колико се трудио да се што више удаљи од дидактичности [...] Ђорђевић је веома поучан песник, само на један новији начин“ (Денић, 1999: 10).

Магарашевић (2008) истиче да се код великог броја свјетски цијењених писаца у њиховим дјелима може уочити алегоријска или метафорична, наглашена или скривена, психолошки ефектна морално-васпитна црта. Овај морално-васпитни аспект изражен је или у појединим дјелима или карактерише цјелокупни опус одређених аутора. Тако је и у дјелу Исидоре Секулић могуће пронаћи елементе моралног и васпитног карактера, који су присутни и у раној прози *Сапутника*, али и у *Хроници паланачког гробља*. Елементе морално-васпитног могуће је пронаћи и у њеним текстовима морално-полемичке природе који су публиковани углавном до 1941. године. Овакви текстови били су подстакнути њеним дугогодишњим просвјетно-педагошким службовањем у школама у Панчеву, Шапцу и Београду. Морално-васпитне теме и проблематика школства били су предмет интересовања Исидоре Секулић у свим фазама њеног живота и умјетничког и научног стваралаштва (Магарашевић, 2008: 158–159).

У тексту *Верска настава и настава књижевности у систему међупредметне повезаности* (Зуковић и Гајић, 2012) ауторке истичу значај међупредметне повезаности и испитују могућности повезивања и узајамног прожимања садржаја Верске наставе и Наставе књижевности, а све у циљу постизања већих васпитних учинака и оплемењивања личности дјете. Ауторке у раду истичу и васпитне вриједности појединих књижевних врста. Тако, васпитне вриједности бајке произилазе из њених обиљежја да у њима добро тријумфује над злом, правда над неправдом, да доласку до побједе претходи пролазак кроз бројна искушења итд.

Басна својом сажетошћу, алегоријским језиком, тематиком блиском дјетету, омогућава остваривање слједећих васпитних циљева:

„развијање смисла за уочавање, разумевање, процењивање и стварање лепог у човековом окружењу; неговање смисла за естетске и етичке вредности; неговање истрајности и упорности; формирање критичког става према туђим хвалоспевима, развој солидарности и узајамног помагања; неговање позитивних особина личности – толеранције, племенитости и хуманости; подстицање критичког односа према својим поступцима и понашању...“ (Зуковић и Гајић, 2012: 1387).

Рад Жарка Требјешанина *Нова представа детета и детињства у антропологији, историји, психологији и психоанализи* (Требјешанин, 2012: 195–207) бави се открићем дјетињства у западној цивилизацији, културолошком условљеношћу развоја дјетета, погледом на дијете и дјетињство кроз историју књижевности, погледом на васпитање из угла бихевиористичке психологије, психоанализе и хуманистичке психологије.

Антрополошки заснована проучавања дјетињства од стране Бронислава Малиновског, Рут Бенедикт и Маргарет Мид утврдила су да дјетињство није строго биологистички условљено, већ да је култура од кључног значаја за формирање личности човјека. Тај став најјасније је изразила Рут Бенедикт ријечима: „Човека уобличава обичај, а не нагон“ (Према: Требјешанин, 2012: 196). Аутор износи запажање да свакодневни живот жена и дјеце у окриљу породице донедавно није био атрактивна тема за проучавање, али нова историјска проучавања управо у свој фокус стављају ову проблематику свакодневног породичног живота. Оваква проучавања показала су да се поимање дјетета и дјетињства мијењало зависно од једне до друге историјске епохе (Требјешанин, 2012: 197). Једно од кључних дјела са оваквом поставком је студија Филипа Аријеса *Дете и породични живот под старим режимом*¹. Суштинска поставка ове студије је да представа о дјетињству, каква данас постоји у западном свијету, није постојала увијек. Дјетињство, како данас посматрамо и доживљавамо тај период, није постојало прије седамнаестог вијека. До тада дјетињство није постојало као специфично развојно доба. Дијете је схватано као „умањено одрасло биће, које се од одраслог не разликује по квалитету, већ само по квантитету“ (Исто, 197). На основу анализе средњовијековне иконографије, педагошких текстова, мемоарске литературе, Аријес [Aries] је утврдио да у француском језику у средњем вијеку није постојао термин „дијете“, а „дијете“ је значило исто што и „момак“. У ликовној умјетности дијете је приказивано као умањени одрасли човјек, без специфично дјечјих карактеристика. У седамнаестом вијеку долази до открића дјетињства као бића које посједује посебну конституцију, говор, понашање, тј. долази се до сазнања да је дијете специфично биће које се и у

¹Код нас је ова студија преведена релативно касно 1989, под насловом *Vekovi detinjstva*, али се оригинално Аријесово дјело налази у нашим библиотекама од 1960, дакле, од појављивања на француском језику.

квалитативном погледу разликује од одрасле особе (Исто, 197). У седамнаестом вијеку се представа о дјетету какву ми данас познајемо у потпуности исказала².

Промјене у представама о дјетету могуће је пратити и кроз историју књижевности. У класицизму је дијете схваћено као неразумно, незрело биће коме се не посвећује велики значај. У периоду просвјетитељства занимање за дијете је доминантно педагошко. Хуманистичка епоха схвата дјетињство као засебан период који није само припрема за свијет одраслих, него је и период неостварених могућности. У модерној књижевности, у романтизму дјетињство се схвата као изворно доба људскости, обиљежено маштовитошћу и осјећајношћу (Исто, 198). Аутор се осврће на доминантне психолошке теорије које су утицале на васпитање у прошлом вијеку. Тако је тридесетих година прошлог вијека доминирала бихејвиористичка оријентација према којој дјецу треба васпитавати искључиво према научним правилима и спроводити над њима строгу друштвену контролу. У овако замишљеном васпитном концепту „идеално је дете послушно, које на захтеве васпитача функционише савршено попут машине“ (Исто, 199). Хуманистички оријентисани психолози су истицали став да код сваког дјетета постоји активна жеља за здрављем, да је свако дијете по природи добро, алтруистично, а не лоше и агресивно. Ова урођена жеља за самоактуелизацијом води ка срећи и здрављу и онемогућава развој неуротичних, агресивних и себичних тежњи. Тих, шездесетих година двадесетог вијека уобличава се слика дјетета као безазленог, беспомоћног и радосног бића, према коме у васпитању треба бити благ, попустљив и према коме је неопходно показивати љубав и њежност. На темељу оваквих представа настао је и покрет антиауторитарног васпитања, заснованог на хуманистичкој филозофији васпитања. Суштина ове васпитне филозофије је да дјецу треба допустити да се спонтано развијају, без репресивних васпитних поступака, а она ће самостално остварити своје могућности и таленте (Исто, 200).

У раду *Педагошке вредности бајки – мишљење родитеља колико и зашто савремена деца воле бајке* (Требјешанин, 2013: 28–38) анализирано је мишљење о томе колико су бајке драгоцене као књижевна врста за читаоце најмлађег узраста. Налази проучавања указују да велика већина родитеља у Србији дјецу причају бајке често или понекад што указује да савремени родитељи вјерују да су бајке добра и пожељна литература за дјецу. Бајке задржавају статус омиљених прича за дјецу у добу од шесте

²Аргументоваану критику Аријесових ставова могуће је наћи нпр. у тексту *Detinjstvo kao društvena konstrukcija: izazovi savremenog detinjstva* (Vranješević, 2014: 5–15).

до десете године што значи да је ова књижевна врста популарна за дјецу предшколског и раног школског узраста³. Аутор наводи и мишљење Фројда, по коме дјеца воле да слушају чудесне приче о јунацима и авантурама јер дијете се, често и несвјесно тога, у тим причама сусреће са сопственим страховима, комплексима, фантазмима и тешкоћама, а прича представља могућност њиховог превазилажења и надвладавања. Авантура кроз коју пролази најмлађи јунак да би освојио краљеву кћер јесте сликовито представљена унутрашња драма одрастања, стицања мудрости и формирања идентитета и аутономности. Ова схватања аутор поткрепљује ставовима Бруна Бетелхајма који је сматрао да је бајка прича која и утемељује наду код дјетета, учвршћује дјечје повјерење у себе, подстиче упорност и доброту. Бајка на симболичан начин поручује дјетету да само онај ко је храбар да се одвоји од родитеља и да се храбро суочи са својим страховима, ко је несебичан и правичан, моћи ће да нађе пут до вољеног бића и самог себе (Требјешанин, 2013: 37).

У проучавању савремене представе о дјетету у српској култури Требјешанин и Јованић су утврдили значајне промјене у слици и вредновању дјеце. Испитаници имају позитивне ставове о дјечјој природи, о дјечјим особинама, а испитаници који су мање образовани више вреднују потомство (Требјешанин и Јованић, 2014: 549–563).

Текст Јована Љуштановића *Песничка антропологија детињства Душана Радовића* (Љуштановић, 2012: 105 – 112) бави се промишљањем о дјетету и дјетињству у појединим аспектима опуса Душана Радовића. Идеја о дјетету је настала у модерном времену и захваљујући буржоаском етосу, а књижевност намијењена дјецу представља афирмацију дјетета (Јовић, 2021в: 75). Радовић је уочио да је савремено дијете истргнуто из животног контекста, да је одвојено од одраслих, за разлику од претходног периода када је било укључено у живот и рад, али у складу са својим могућностима и афинитетима.

„Радовићева визија уметности за децу као простора у коме се срећу деца и одрасли имплицитно садржи идеју о стварању духовне творевине истовремено и блиске деци и уздигнуте изнад њиховог развојног статуса – творевине која ће, управо својим превазилажењем непосредног дечјег хоризонта подстаћи дечји развој“ (Љуштановић, 2012: 109).

³О интересовањима савременог дјетета за бајку и цртани филм могуће је видјети и у тексту: Богојевић, S. (2002b). Karakteristike i posledice prelaska sa pričanja bajke na gledanje crtanog filma. *Pedagogija*, 4, 93–105.

Текст Снежане Маринковић (Маринковић, 2013) имао је за циљ сагледавање и проучавање народног виђења дјетета, а ослањао се на дотадашња проучавања. Анализом фолклорних књижевних врста, ауторка је дошла до закључка да је дијете у нашој култури посматрано као највеће богатство, а и да народно мишљење сагледава сложеност и одговорност родитељске улоге при подизању дјете (Маринковић, 2013: 24–30).

У монографији Снежане Маринковић (2004) утврђена је значајна разлика између модела дјетета који промовише Конвенција о правима дјетета у односу на традиционално виђење дјетета. У Конвенцији о правима дјетета оно се доживљава као личност, као достојанствено и аутономно биће, без обзира на пол, религијску припадност или националност, док се у традиционалном моделу дјетињство претежно посматра као припрема за живот, дјета су често на најнижој лествици друштвене хијерархије, изражена је тежња да дјета буду послушна, конформистична и послушна (Marinković, 2004).

У тексту *Метафорично развијање мотива породичне казне у песми Мјесец и његова бака Бранка Ћопића (из перспективе модерног односа према школској и породичној казни деце)* аутора Снежане Маринковић и Видана Николића (Николић, Маринковић, 2014) даје се преглед на умјетнички начин изнијетих ставова о кажњавању дјете у породици и школи. Аутори дају преглед ставова о физичком кажњавању дјете, од древних цивилизација, преко античке Грчке, до савременог тренутка и стања у свијету данас у вези са примјеном овог васпитног поступка. Осврћу се и на искуства из литературе о доживљају школе, која су приказана на литерарни начин. Ту су одломци из дјела Љубомира Ненадовића, Иве Андрића, Доситеја Обрадовића, Бранка Радичевића, Стевана Сремца, Бранка Ћопића (Маринковић и Николић, 2014: 135–139). Мноштво педагошких мотива у књижевним дјелима показују да је литература одувјек била заинтересована за проблеме васпитања, дјетињства и хуманизацију васпитних поступака.

Предмет рада *Филозофија васпитања Душана Радовића* (Маринковић и Костић, 2014) је анализа Радовићевог односа према васпитним и образовним феноменима. Дјело Душана Радовића указује да је он поштовао дијете, дјетињство и оно што их одликује: растење, мишљење, слободу. Уочено је да су Радовићеви ставови о школи и васпитању у значајној мјери у сагласности са схватањима Виготског и његових сљедбеника (Маринковић и Костић, 2014: 64–66).

Биљана Павловић у раду *Vaspitna uloga tradicionalnih pesama za decu i nastavi muzičke kulture* истиче да српске традиционалне пјесме имају значајну улогу у конституисању етичких вриједности код васпитаника, његовању и очувању културног идентитета, подстицању љубави према истини и правди као и уважавању и толеранцији других народа и култура (Pavlović, 2014: 151).

Рад Јелене Панић Мараш *Enfant terrible у поезији за дјецу Рајка Петрова Нога* (Панић Мараш, 2015) бавио се праћењем конституисања фигуре *немогућег дјетета* у Ноговој поезији за дјецу. Ауторка констатује да Ного својим особеним гласом и лексиком доноси нови поглед на књижевност за дјецу, на дијете и на односе између одраслих и дјецe. Побунио се против манипулације и дресуре дјетета (Панић Мараш, 2015: 535–553).

У тексту *Субјективна педагогија поезије Моша Одаловића* (Панић Мараш, 2018) ауторка препознаје концепт субјективне педагогије који се може уочити у једном дијелу опуса Моша Одаловића. Ауторка уочава да Одаловић у свом пјевању сједињује два противрјечна гласа: Змајев и Радовићев, при чему је у неким пјесничким текстовима евидентна педагошка тенденција која се дјетету посредује из њему блиске перспективе (Панић Мараш, 2018: 137–144).

Текст Брана Микановића *Педагогија доживљаја у књижевном делу Љубивоја Ршумовића* (Микановић, 2018: 443–456) полази од става да искуствено учење добија све већи значај у стицању знања васпитаника. Педагогија доживљаја је релативно ново поље педагошког промишљања, али његови коријени се налазе у дјелима педагошких класика као и у идејама научника, умјетника и писаца. Ово педагошко усмјерење уважава индивидуалност сваког ученика, ослања се на контекстуално учење и сазнавање, тежећи интеракцији когнитивне, афективне и психомоторне компоненте учења (Микановић, 2018: 444). За педагогију доживљаја велики значај имају садржаји из сфера науке и умјетности, па је и дјело Љубивоја Ршумовића, једног од најзначајнијих савремених стваралаца за дјецу, било инспиративно за тумачење из овог угла. Због синтезе савременог и традиционалног искуства, прошлог и садашњег, дјело Љубивоја Ршумовића је драгоцен извор садржаја за педагогију доживљаја. Аутор уочава етичку и естетску вриједност Ршумовићевог дјела.

„Етичке вредности помажу деци и младима у њиховом одрастању, јер снажно утичу на јављање, доживљај и усавршавање властитих уверења и ставова и воде ка прихватљивом моралном понашању и деловању што представља највећи

домет моралног васпитања. Естетска вредност има велики значај, јер развија доживљај који произилази из човековог објективног и субјективног света и снажно богати естетску културу и културу изражавања“ (Микановић, 2018: 449).

У тексту је истакнуто пјесниково поштовање дјетета, његово право на дјетињство, на игру и стваралаштво. Пјесник настоји да умјетношћу премости удаљене свјетове између дјеце и одраслих. За педагогију доживљаја су посебно драгоцене поруке и поуке које се налазе у књижевноумјетничком дјелу. „За педагогију доживљаја највећу вредност имају поруке који сваки субјект може доживети и исказати другачије и богатије. Педагогију доживљаја, пре свега, интересује како дете доживљава књижевно дело и које су васпитне и образовне импликације тих доживљаја“ (Исто: 450). Значај Ршумовићевог дјела за педагогију доживљаја је у његовој ненаметљивости и ненастојању да се поука по сваку цијену експлицитно исказе.

Ршумовићеви стихови афирмишу игру као водећу активност дјетета предшколског и основношколског узраста, своју поучност не заснивају на савјетима и морализаторству, него доминантно на духовитостима, досјеткама и парадоксалним ситуацијама (Јовић, 2021в: 69). Дјело Љубивоја Ршумовића суочава дјецу, на њима прихватљив начин, са бројним егзистенцијалним питањима, подстичући их да прихвате одговорност за своје поступке. Књижевно дјело Љубивоја Ршумовића на адекватан начин утиче на духовни развој сваког појединца.

„Исходи педагогије доживљаја су хумана, толерантна, емоционална, одговорна, компетентна, самостална, самокритична и алтруистички усмерена личност. Све ове особине вешто су приказане или су на необичан начин скривене у песничким мислима Ршумовића [...] Целокупно његово дело чува јединствену филозофију живота коју можемо користити као најбољи егземплар у припремању деце и младих за живот који ће бити обогаћен естетским и етичким вредностима [...] Ршумовић пише за децу у људима и људе у деци, односно он пише за оно дечје у људском свету и за оно људско у дечјем свету“ (Исто, 453).

Текст *Представе о детету у читанкама за трећи и четврти разред основне школе* (Семиз и Чутовић, 2020: 124–143) бавио се постојећим концептуализацијама дјетињства утемељених на антропологији, социологији и психологији дјетињства. У

читанкама преовладава доживљај добре дјечје природе, а дијете се посматра као добро, искрено, радосно и радознано биће.

„У већини анализираних текстова дете се описује као способно, храбро и одважно да се суочи са проблемом, превазиђе себе и очекивања других, независно од тога да ли проблем директно угрожава његову безбедност и живот или његово самопоуздање и самопоштовање“ (Семиз и Чутовић, 2020: 136).

Наведени текстови, премда се баве феноменима „субјективне педагогије“, „индиректне дидактичности“, „умјетничке педагогије“ и сл., суштински за предмет проучавања имају проблематику имплицитног васпитања. О проблемима васпитања размишља се у контексту поетских текстова, есејистичких текстова, концептуализација уџбеника, као и у контексту фолклорног материјала и у оквирима традиционалне, народне културе.

**II Методолошки оквир истраживања имплицитног васпитања
у српској ауторској поезији за дјецу**

2.1. Значај истраживања

С обзиром да још увијек немамо цјеловиту студију о дјетињству, а наш рад који је посвећен тумачењу и разумијевању имплицитно педагошког у српској ауторској поезији за дјецу, требало би да представља макар и скроман научни допринос разумијевању феномена дјетињства, те да расвијетли третман педагошког у текстовима српске ауторске поезије за дјецу.

Имајући у виду околност да нема дефинитивног и коначног читања и тумачења књижевноумјетничких текстова, могући научни допринос нашег рада био би у посебној сензибилизацији за педагошке аспекте у књижевним текстовима, тачније њихово разоткривање и могућност њиховог тумачења и у педагошком контексту, водећи рачуна да сва значења произилазе из естетског садржаја, тј. књижевног текста.

Научни допринос би могао бити у указивању на емпатијски потенцијал у српској поезији за дјецу, а имајући у виду чињеницу да је емпатија препозната као кључ успјеха у васпитно-образовном процесу, у указивању на пјесничке текстове у којима се указује на значај аутономије васпитаника у васпитном процесу, у расвјетљавању различитих стилова васпитања који постоје као мотиви у српској ауторској поезији за дјецу, о пјесничкој интерпретацији значаја и вриједности отвореног васпитања, о поетском проблематизовању теме педагогизације дјетињства, те о конструктивној умјетничкој критици васпитно-образовне стварности.

Друштвени значај истраживања огледа се у афирмацији дјетињства као друштвено вриједне категорије, у истицању свијета дјетињства као равноправног свијету одраслих. Практични значај истраживања почива на указивању на васпитну вриједност поетских текстова у српској ауторској поезији за дјецу, што отвара могућност примјене појединих текстова у наставним и ваннаставним активностима, као и могућност потенцијалног уврштавања у наставне програме.

2.2. Приступ проблему истраживања

Образовање и васпитање су одавно престали бити везани искључиво за школске институције. Све већу улогу имају медији, културне установе, средства масовне комуникације и уопште не примарно педагошки домени. То је створило могућности за појављивање имплицитне педагогије и васпитања. Имплицитна педагогија могла би да представља пут ка премошћавању јаза између педагогије којој је на првом мјесту

појединац и педагогије којој је на првом мјесту друштву за које тог појединца припрема. То је могуће ако се појединац прихвати заиста онаквим какав јесте, и ако му васпитач заиста онакав какав јесте крене у сусрет, без претварања и супериорног става. Уколико се васпитање прихвати као комуникација и процес узајамног обогаћивања личности, како васпитаника, тако и онога који васпитава.

Имплицитна педагогија и имплицитно васпитање у вриједностима културе, у медијском простору проналазе нове педагошке ресурсе и могућности за образовање. У васпитно-образовни рад неопходно је укључити све оне облике знања и мишљења који припадају областима популарне и масовне културе коју чини свијет медија, електронских и штампаних, телевизија, филм, интернет и друге технологије ослоњене на комбинацију аудио, видео технологије и штампане ријечи.

Оваквим приступом се превазилази традиционално схватање педагогије које подразумијева фокусираност на школство као једини педагошки домен. Педагогија се проширује на низ образовних и културних сфера. Ученицима се дискретно скреће пажња на образовно-васпитне потенцијале културе и умјетности.

Данас је постало свеprisутно уплитање културе у педагошку сферу, јер сваки дио јавног простора: трг, тротоар, улица, зид, позориште, телевизијски програм, васпитава своје становнике. На нама је да ти садржаји које човјек среће у јавном простору превагну на позитивну страну, тј. да више васпитавају, а да се смањи њихов негативан утицај на становништво.

Укратко, проблем нашег истраживања гласи: Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји књижевним средствима уобличена умјетничка свијест о битним педагошким проблемима?

2.3. Карактер истраживања

Наш рад је квалитативног карактера. У истраживању ће бити примијењен квалитативни методолошки приступ проблему истраживања. Овакав приступ полази од претпоставке да је проблем проучавања „старији“ у односу на методологију, тј. да проблем увијек претходи методологији. То подразумијева да „методологија треба да се развија у складу са специфичностима природе проблема истраживања, као и да је добра свака методологија која обезбјеђује адекватно и ефикасно проучавање конкретног проблема“ (Матовић, 2015: 9). Управо томе ћемо тежити у нашем раду – у складу са специфичношћу теме истраживања, развијаћемо специфичну методолошку

апаратуру неопходну за истраживање имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу.

Квалитативна истраживања су доминантно усмјерена ка продубљеном разумијевању значења људских акција. Ова истраживања настоје да установе значења која људи приписују догађајима (Кнежевић Florić i Ninković, 2012: 35).

Квалитативна методолошка парадигма, на којој је утемељен наш приступ, стекла је одавно право легитимитета и равноправности у односу на квантитативну парадигму у истраживању феномена у области васпитања. Квалитативна педагошка парадигма је „оријентисана ка разумевању, а не ка објашњавању. Ово је предност квалитативног истраживања да разуме и презентује она гледишта која су често прикривена и занемарена“ (Шевкушић, 2011: 221). Пошто је предмет нашег истраживања имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу, тј. оно што је скривено, скрајнуто и занемарено, примјена наведеног методолошког приступа сасвим је саобразна за расвјетљавање ове проблематике, а поготово, ако се у обзир узме и став да је „још седамдесетих година било јасно да суштину васпитања представља оно што је скривено, имплицитно“ (Граорац, 2013: 475).

Квалитативни методолошки приступ посматра истраживање као креативни чин самог истраживача, а квалитативно оријентисани истраживачи сматрају да није могуће одвојити личност истраживача од теоријске идеје која се проучава (Ševkušić, 2008, Шевкушић, 2011). Аутори оријентисани ка овој парадигми су става да је истраживач главни инструмент у истраживању / проучавању и промовишу слоган „човјек као инструмент“, аргументујући то идејом да је човјек једини инструмент који је довољно флексибилан да ухвати комплексност, суптилност и промјенљивост људског искуства. Метода дескрипције је основа духовних наука, а квалитативни истраживач / проучавалац заузима став *уроњености* док се ангажује у квалитативном истраживању (Шевкушић, 2011).

2. 4. Предмет истраживања

Предмет истраживања је: испитивање, разоткривање, сагледавање, тумачење и разумијевање имплицитног педагошког садржаја у текстовима српске ауторске поезије за дјецу.

Поезија за дјецу има велики значај у неформалном васпитању и у усвајању животних вриједности, како у предшколском узрасту, тако и током формалног

основношколског васпитања и образовања. Васпитна и образовна вриједност поетских текстова за дјецу произилази из естетске природе поетског текста. Стога су и поетски текстови који могу позитивно дјеловати на дијете-читаоца, у естетском погледу успјела остварења.

2. 5. Циљ истраживања

Циљ истраживања је сљедећи: утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји скривена, умјетничким средствима исказана и посредована свијест о битним феноменима васпитања.

Из овако дефинисаног циља, постављени су сљедећи задаци истраживања:

1. Утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано и исказано учење о емпатији, посебно о аспектима бриге за другог и заузимања туђег становишта.
2. Утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о педагогизацији дјетињства.
3. Утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о отвореном васпитању дјеце.
4. Утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење које критички посматра школске институције, наставу, те актетре васпитно-образовног процеса.
5. Утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о примјени физичког кажњавања као васпитног поступка при васпитању васпитаника, те да ли постоји умјетничка свијест о посљедицама примјене тјелесне казне по васпитаника.
6. Утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано тематизовање васпитних столова са припадајућим обиљежјима, и то: ауторитарног, демократског, манипулативног и конгруентног.
7. Утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о значају аутономије васпитаника у процесу васпитања.

2. 6. Истраживачка питања

Главно истраживачко питање од којег полазимо у нашем раду гласи: Да ли у текстовима српских пјесника за дјецу постоји књижевним средствима уобличена умјетничка свијест о феноменима васпитања?

Посебна истраживачка питања су:

1. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано и исказано учење о емпатији, посебно о аспектима бриге за другог и заузимања туђег становишта?
2. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о педагогизацији дјетињства?
3. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о отвореном васпитању дјеце?
4. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење које се критички односи према школи, школским институцијама, настави, те актерима васпитно-образовног процеса?
5. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о примјени физичког кажњавања као васпитног поступка при васпитању васпитаника као и да ли постоји умјетничка свијест о посљедицама примјене тјелесне казне по васпитаника?
6. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о васпитним стиловима, и то: ауторитарном, демократском, манипулативном и конгруентном?
7. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о значају аутономије васпитаника у процесу васпитања?

2. 7. Методе, технике и инструменти у истраживању

Сходно карактеру, проблему и предмету истраживања, његовом циљу и задацима, одабране су слjedeће истраживачке методе:

Метода теоријске анализе и синтезе: Свако истраживање полази од теоријских сазнања стечених ранијим проучавањима. Да би проблем нашег истраживања био ваљано освијетљен, неопходно је приступити проучавању тематски релевантне литературе из различитих области. Тако ће у циљу расвијетљавања имплицитног васпитања српске ауторске поезије за дјецу, бити анализирани лексикографске, монографске, уџбеничке и серијске публикације из области педагогије умјетности, педагогије моралности, емоционалне педагогије, породичне педагогије, школске педагогије, историје педагогије, историје дјетињства, социологије дјетињства, те књижевности за дјецу, литерарне педагогије и књижевне теорије. Акцент ће бити на интердисциплинарном приступу у идентификовању, разумијевању и тумачењу имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу.

Историјска метода: С обзиром да наше истраживање има за циљ анализу имплицитног васпитања у српској поезији за дјецу, а ова књижевна врста је у прошлости попримала различит карактер и пролазила кроз разне мијене, сматрамо да је у циљу адекватног одговора на истраживачка питања, сврсисходно примијенити историјску методу.

За ваљано истраживање имплицитног васпитања неопходно је познавање развојне линије проучаваног феномена. Због укоријењености у прошлости појава којим се бавимо, неопходно је расвијетљавање, да би знање о проблему било што цјеловитије (Maksimović, 2012: 151).

Историјска истраживања у педагогији су значајна јер упознавање прошлости педагогије и васпитања поспјешује разумијевање садашњег стања педагошке науке и васпитно-образовне праксе (Maksimović, 2012, Банђур и Поткоњак, 1999).

Компаративна метода: Пошто се у нашем раду бавимо имплицитним васпитањем у српској ауторској поезији за дјецу, и то у различитим временским периодима, у циљу упоређивања поетског поимања васпитања код аутора различитих епоха, сматрамо да је драгоцјена примјена компаративне истраживачке методе.

Технике истраживања: Главна техника у истраживању је анализа садржаја. Анализа садржаја је данас као истраживачка техника прихваћена у свим друштвеним и хуманистичким наукама, па и у педагогији. Ова техника закључивање темељи на

систематском и објективном идентификовању датих порука. Стога је, када је ријеч о анализи садржаја, порука један од кључних појмова. Зато се може рећи да се анализа садржаја бави анализом порука, без обзира на то шта је медијум поруке (Knežević Florić i Ninković, 2012: 149–150).

Дефинисање предмета анализе: Предмет анализе произилази из предмета и проблема истраживања, а то је имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу.

2. 8. Популација и узорак у истраживању

Избор докумената анализе: Предмет анализе садржаја могу бити документи различитог карактера (званични документи, документација школе, радови наставника и ученика) (Партало, 2007: 140–141), а у нашем раду то су поетски текстови за дјецу аутора различитих генерација и поетских опредјељења.

Дефинисање популације и избор узорка докумената: У проучавањима у којима се примјењује анализа садржаја, јединица популације и узорка није испитаник, него документ. Корпус текстова (популацију) чине појединачне пјесничке књиге, антологије, панораме, наведене у одјељку Литература и извори, на крају рада. Приликом одабира популације и узорка докумената настојали смо да заступимо текстове кључних аутора српске поезије за дјецу, као и текстове аутора различитих временских периода и различитих поетичких усмјерења.

Дефинисање јединице анализе: Јединице анализе могу бити ријечи, симболи, синтагме, реченице, пасуси...У нашем истраживању јединица анализе је имплицитни васпитни садржај у једној строфи пјесме за дјецу.

Најчешћи вид анализе садржаја је анализа текста (Knežević Florić i Ninković, 2012: 151). У нашем истраживању анализираћемо поетске текстове намијењене дјецу, као и теоријске и истраживачке радове који се баве проблематиком блиском нашој.

У нашем раду користићемо се квалитативном анализом садржаја, чије предности у расвјетљавању оваквих проблема истиче и Адорно указујући да је суштина оваквог поступка „potreba razumijevanja smislenih veza [...] da riječi i rečenice ne stoje izdvojene u nekim samostalnim kategorijama, pa je svaka separata kvantifikacija nezadovoljavajuća“ (Stojak, 1990: 53).

Важно питање у квалитативним истраживањима је избор корпуса или популације порука, тј. саопштења. Ово питање је аналогно питању дефинисања популације испитаника (Knežević Florić i Ninković, 2012: 152).

Популација истраживања, односно корпус текстова, из којег је узет узорак, наведен је у поглављу „Извори“ на крају овог рада.

Критеријуми узорка су сљедећи: а) имплицитност педагошког садржаја у поетским текстовима за дјецу – узорак ће чинити имплицитни педагошки садржаји о емпатији, педагогизацији дјетињства, отвореном васпитању, физичком кажњавању дјеце, стилевима васпитања, аутономији васпитаника у васпитном процесу и критици школе и школских институција; б) естетска, умјетничка вриједност поетских текстова – узорак ће чинити текстови који посједују умјетничке и естетске вриједности потврђене у употреби поетског језика и стила и умјетничком исказивању осјећања, расположења; в) морална, етичка вриједност поетских текстова – узорак ће чинити текстови који афирмишу вриједности хуманости, честитости, праведности, поштења, узорног односа према себи и другима, смисла за истинитост и праведност, позитивне особине појединца и друштва; г) сазнајне вриједности – рецепција поетских текстова, доживљавање, разумијевање, упознавање своје личности и свијета који нас окружује. Поетски текстови омогућавају сусретање и упознавање са тоталитетом живота и стварности, те на умјетнички начин обогаћују живот сваког појединца; д) духовне вриједности – текстови који су уврштени у узорак посједују и духовне вриједности, то су универзалне и трајне вриједности на којима почивају све људске заједнице; њ) афирмативан однос према дјетету и дјетињству – у узорак ће бити уврштени текстови који на афирмативан начин посматрају дјетињство и дјечји свијет, увиђајући у њима обнављајућу енергију и креативност; е) модерност поетског израза – у узорак ће бити уврштени поетски текстови за дјецу у којима преовладава модерна употреба језика и модерност у погледу тема и мотива у поезији за дјецу.

Узорак истраживања сачињавају сљедећи текстови српске ауторске поезије за дјецу:

Аутор	Назив текста	Јединице анализе
Љубивоје Ршумовић	„Од села до села путељак“, „Ја разумем ловити фазане“, „У самоћи“	„ Радили смо без грешке / Ићи ћу макар пешке / Макар пао на прагу / Ал' поштедећу рагу // Коњ гази прашину меку / И мисли о човеку, / Знам да јахати уме / Ал' он коња разуме“//. „ Мали фазан у зеленој трави / Са несташном ћубицом на глави / Са бојама које блеште / Са квочкама које креште / Са свим оним пилићима / Симпатије моје има“// „ У самоћи срећа / Нам се руга / Нема ништа / Без најбољег друга. // Друг ће другу / Да ублажи тугу / Друг другове / У сватове зове“//
Ђуро Дамјановић	„Лане“	„ Страшни ловац док не бане / да вам кажем: ја сам Лане. // Најлепша је моја мајка, / зато на њу увек хајка. // Увек на нас чике неке / припремају своје чеке. // Најбоље би било нама / да живимо, децо, с вама“//
Станко Ракита	„Позив зеки“, „Љепота“	„ Дођи, зеко, у наш врт , / мој дедица није шкрт. / Дођи, / има за те / мркве и салате, / дођи, / купус глођи, / дођи, зеко, дођи!// Не брине за њушку, / ми немамо пушку, / а пас је поспанац / и везан за ланац“// „ Љепота / Љепота! / Гдје је љепота, мама? / Смјешка се мама: - У нама“!//
Јован Јовановић Змај	„Зека, зека из јендека“	„ Гледао их ловац стари , / Пуцати му беше жао. / Узе листак књиге беле, / Па је зеке нацртао“// Зека, зека из јендека, Данаске си срећан био!// Јутрос ти је – деце ради - / Стари ловац опростио“//
Драган Кулићан	„Два зечића, два првака“	„ Два добра зечића , / два мала репића, / постали су ђаци. / Зечица, ко мати, / у школу их прати / јер су тек прваци. // Зечица је љута - / дјеца без капута, / а кишан је дан; / сваком мокра глава / јер јој прокишњава / стари кишобран. // Па

		се много брине / када неки кине, / од страха се смела! / Али кад се врати, / спремиће им мати, / доста чаја врела“./
Бранислав Црнчевић	„Кад бимени дали“, „Мрав доброг срца“	„ Кад би мени дали један дан , / ја га не бих потрошио сам. / Пола дана ја бих дао неком / ко је добар, а случајно сам.// Кад би мени дали кишобран, / Ја га не бих потрошио сам. / Пола места ја бих дао неком / Ко је добар, а случајно сам“//. „ Три милиона и један мрав живе, раде и спавају / У мрављем граду, / Испод велике крушке, у хладу, / Они имају куће на спрат, на три, на девет спратова, / Они навијају будилнике на пет, да би се на време пробудили.// - Пре неколико дана – вели –мој је тата / Отерао гладног цврчка са врата. / И, сада, нећу ни да се макнем. / Док не доведете цврчка да са мном руча / Нећу ништа да такнем. / Па сада, / У мрављем граду, / Испод велике крушке, у хладу, / Три милиона мрва трчка / И тражи цврчка.“//
Александар Вучо	„Мој отац трамвај вози“	„ Мој отац трамвај вози / стоји на једној нози, / а другом звони, / да се са клизаве шине / несташно дете скине; / он грчи ногу и звони / да псето не погине; / он звони, звони и звони / да се са дуге пруге / уморан радник скине. // Мој отац, кад трамвај вози, / на болесној стоји нози, / па ипак он вози и вози.../ Стотине људи дневно / путује и ноге одмара, / стотине људи дневно / на ручак стиже брже, / стотине људи дневно / новине мирно отвара, / прстом на прозору шара, / смеје се и разговара...“//
Десанка Максимовић	„Намјерник“	„ Кад би сама / гуја љута / омркнула напред пута / ја бих и њу примио / Уђи само, / ноћ преспавај, намерниче премио.“//
Гвидо Тартаља	„Лав у кавезу“	„ Да л' икад лав / у зоопарку / сања своју / Африку жарку? / Да л' у сну

		види / цунглу родну / густу, бујну / непроходну?“//
Душко Трифуновић	„Трагом птице додо“	„ Трагом идем – траг се губи: / птицу Додо неко уби.../ притисла ме слутња нека / јер се бојим за човека // И сад лети нашим сводом / изумрла птица Додо / а по земљи њена сена / кружи као опомена“//
Добрица Ерић	„Толе“	„ Јуче се враћах / кући из дола / стазом кроз неко / цветно воћњаче / и видех малог / пастира Тола / под шљивом: држи / јагње и плаче. // Ја викнух: Толе, / што плачеш, је ли? / Он пусти јагње / забруја брэнце. / Био сам мало / заспао, вели, / па усних: вук ми / закло јагњенце!“//
Моша Одаловић	„Љубав на шумски поглед“, „Сунце нас пшеницом грли“	„ Отац у шуму креће. / Треба му кубик грађе. / Ал нешто му се неће - / не може да се снађе“. // Тихо, као кроз цвеће, / тражи огрев тобоже. / 'Ништа нам бити неће - / шта нам пахуља може' // Ено га опет тамо, / да нађе какво коље. / 'Шумо, добро се знамо, / расти до миле воље“//„ И све до данас, од памтивека / сунце пшеницом грли човека.“//
Драгомир Ђорђевић	„Пријатеља колко хоћеш“	„ Кад ми је у оку суза / А у глави дим / Ја потражим првог мрава / И ћаскам са њим // Одувек је тако било / И још ће да важи / Пријатеља колко хоћеш / Само их потражи“//
Драган Радуловић	„Живјела мама“	„ Подарила нам је животе, / и Сунце има у рукама, / она је ружа од доброте, / мама, мама, живјела мама!//

Педагогизација дјетињства

Аутор	Назив текста	Јединице анализе
Бранко Ћопић	„Пјесма ђака првака“	„ Збогом, бако, мили роде, / у школу ме јутрос воде, / тамо ће ме вазда тући, / жив ти нећу доћи кући. / Збогом јање,

		<p>свилоруно, / чобан ти је погинуо.// Збогом краво, млијечна справо, / однио је шалу ђаво, / поздрави ми драго теле, погинућу данас, веле, / посљедње ти шаљем збогом, / освети ме тврдим рогом.// Збогом, коњу, ритајући, / настрадаћу читајући, / унапријед ми душа зебе, / више јахат нећу тебе, / дај помози страдалнику, / бјежаћемо чак у Лику“//</p>
Драган Лукић	<p>„Велики почетак“, „Школе“</p>	<p>„Здраво, војско оштрих оловака, / здраво, колоно ђака / у септембарском маршу // Учитељи – генерали / и чике – десетари / све дивизије ђака / и све ђачке трупе / сместиће лепо у школске клупе //“</p> <p>„Школе су велике и добре маме / стотину деце негују саме / напамет знају сву своју децу / и бајке причају о месецу / Школе су велики чудни дворци / које освоје храбри основци / сваког септембра пушчаном паљбом / и оловкама, дугачком сабљом“//</p>
Божидар Мандић	<p>„Кућа и школа“</p>	<p>„Школа све више / постаје / мучилиште / а кућа тучилиште.“//</p>
Радослав Самарџија	<p>„Немојте тући дечака“</p>	<p>„Дајте му строгу задаћу - / нека се добро испава / и скупи дечју сабраћу, / нек се играју игара; / дајте му тешку задаћу. // Дајте му оловку шиљату, / тешку, претешку алатку, / нек црта рибу крилату, / нек оре на том задатку; / дајте му оловку шиљату.“//</p>
Драгомир Ђорђевић	<p>„Ја сам био срећно дете“, „Зазвонило опет звоно“, „Еј како бих“, „Ура школа“, „Није лако бити дете“</p>	<p>„Ја сам био / Срећно дете / О коме се / Многи брину / Док ми нису / Једног дана / Купили ту виолину // Стружем цвилим / Шкрипим гудим / Како која / Зора сване / Мрзим сваку / Твоју жицу / Виолино / Мој душмане“// „Поново на сцену ступа / Она глупа школска клупа / Табла жељна / Креди стало / А мени нимало // Свеска служи да се пуни / А физика да те збуни / Профа сеје / А ја жањем / Главу пуним знањем // Диж се</p>

		рајо зора свиће / Нема више на голиће / Пакуј торбу / Хватај тролу / Време је за школу“// „Еј како бих да не боли / Реко реч – две и о школи / И уз звуке реске / Поцепао свеске“// „Нема шта ми није смешно / Ја шапућем ал погрешно / Ја не трпим туђи јарам / А ни врата не затварам// Доста ми је кућних брига / Ја сам брате жељан књига / Да их бацам газим гњавим / Да бркове сваком ставим“// „Батинама кад се надаш, / У одбрану зовеш тете, / Пред прутем се испрепадаш - / Није лако бити дете. // На дрвеће сво се пењеш. / Тајно волиш, Оље, Цвете.../ Под теретом торбе стењеш - / Није лако бити дете.“//
Алексије Марјановић	„Медицински феномен“, „Задаци“	„Лекару се догодио случај необичан, / Дошао му ученик на учење алергичан: / 'Друже докторе, чим књигу узмем у руке, / почну да ме муче несносне муке, / а од страха да ће мастило да ми се проспе, / по целом телу оспу ми се оспе, / па сам дошао да вас питам, / може ли ми се забранити да пишем и читам“// „Кад наставници претерају са / задацима / школа досади и најбољим ђацима!“//
Љубиша Симић	„Најлепше је у колевци“	„Од колевке па до гроба / најлепше је ђачко доба. / Ко измисли ове лажи? / За нас ђаке то не важи! // Одрасли се с тим дуре, / У ђачке нас клупе јуре, / То бар знаде шуша свака. / Ђачка торба није лака.“//
Васка Јукић Марјановић	„Разноврсна питања“	„Кад одрасли питају, питања су јако фина : / Какав си ђак? – пита гошћа, пита стрина, / Какав си ђак? – пита ујна, пита стриц, / Какав си ђак? – пита тетак, пита тетка, / Какав си ђак? – питају ме сви без изузетка.“//
Мирјана Булатовић	„Родитељски састанак“, „Како да растем“	„Ето видите, нема приче. / Доле дете – родитељ кличе. // Горе агроном и технолог, / електроничар, микробиолог!

		<p>// Али, диплома! Њу ми приушти! / Молим те, ветерину сљушти! // Да деца поштују све ваше жеље, / не бисмо имали дрводеље!“//</p> <p>„Целим путем од куће до школе / школска торба ме вуче доле! // Ми малени, нејаки ђаци / теглимо као теретњаци! // Свакога дана хитамо кући / под ранчевима посрћући! // Зар то наше будуће знање / не би могло да буде мање? // Ето како просвета ствара / патуљастог петичара.“//</p>
--	--	--

Отворено васпитање

Аутор	Назив текста	Јединице анализе
Јован Јовановић Змај	„Стара бака“	„Године су многе / А леђа нејака / Године су тешке / Згурила се бака / Али ипак воли и песму и шалу / Увек има причу / За дечицу малу // Деца кад је сретну / У руку је љубе / А она се смеши / Хвала ти голубе // Па се онда сместе / Испод брсне зове / Па потеку приче све нове и нове“//
Десанка Максимовић	„Дечји разговори са баком и дедом“, „Баке“	„Иди на славу, / бако, и донеси ми / колач у цепу. // Нема колевке / топлије од наручја / мамине мајке. // Унуци памте / дуже нежност бабину / него мамину.“// „А ја бих волела / од свега највише / да имам три баке // Прва би ми причала / приче свакојаке / и напамет песме / учила ме лаке. // Друга би ме бранила / кад ме мама кара / и читала уместо / мене из буквара. // И ваздан би са мном / играла се трећа / игара што их се / из детињства сећа.“//
Мира Алечковић	„Песма о девојчици која је читала звезде“	„Била је девојчица наша на селу месец дана / и за то време на сунцу трчала увек боса, / ни једне ципеле није из кофере извукла, / ни једну машину

		није видела њена коса. // Девојчица наша није имала времена доста: / ни једну књигу није успела да прочита, - / није никакво чудо, разнели је као госта, / и жипон јој остао бео и хаљиница чиста.“//
Вељко Петровић	„Деда и унуци“	„ Је ли било звечки, мечки, лутака за бебу, / тих што жмуре, мама зову, откривенр зебу? / Је ли било, већ од зоре, праве фискултуре, / аута и аероплана што по поду јуре? // Колевка је моја била што се ногом љуља, / наша звечка? сува тиква са зрном пасуља; / лутка наших пајташица од лозове рашље, / па ипак се она смеје, кад треба и кашље. // Од крпа смо лопту плели ил' од крављих длака, / да л' одскаче? то зависи од јуначких шака. //
Драган Лукић	„Деда и баба“	„ Деда и баба су / мала историја света, / стари грамофони / пуни песама и прича, / гоблени у прошлом веку везени, / ратници минулих ратова, / станари у кућама без спратова“.///
Владимир Андрић	„Код бабе у селу“	„ Код бабе у селу / имала сам краве / траве преко главе / и кокошку белу // Код бабе у селу / сваки дан сам јела / прави мед од пчела / и била на прелу“//
Радован Караџић	„Прабаба и прадеда“	„ Лепо је кад имаш све / Од почетка до краја: / Књиге и слике, / Шпанску гитару, / Кинеског змаја, Индијско говече.../ Лепо је кад те изненада / Некуд поведу. / Али кад имаш прабабу / И прадеду / Па то је нешто, човече“//.
Перо Зубац	„Зашто неке песме не волим“	„ Ако смо тако ситни, / за свет смо врло битни. // Тата ми купује стрипове / за недорасле типове. // Мама ми као блеску / купује шарену свеску. // Ал' синоћ ми деда Остоја / купио два-три Толстоја. // И шта да кажем више: / тај Толстој добро пише!//
Драгомир Брајковић	„Дедина јуначина“, „Код баке“	„ Уз деду досадно / Није ништа / Бољи је од свих / Обданишта“// „ Код баке је све светло и чисто / И све блиско, ко

		да је на длану, / Чекају ме тамо многе ствари / Умотане у мрак на тавану. // Код баке су причике и приче / ту је некад, мален био тата, / Кад код баке одем и ја меркам / Кад ћу главом дотаћи довратак“//
Драгомир Ђорђевић	„Анка“	„ Тата ради без престанка / Мама ретко стане / Мене чува једна Анка / Из велике плане // То што знам да будем зао / Не да ни пет пара / У Анки сам пронашао / Најбољег другара // Тата црчи мама ради / Често због њих стрепим / Детињство ми Анка вади / И чини га лепим“ ///
Ласло Блашковић	„Ми и деда“	„ Кад нам нешто / наш отац не да, / не бринемо се - / јер ту је деда, / када нам нешто / забрани мама, / проблема нема - / деда је с нама“//.

Критика школе и школских институција

Аутор	Назив текста	Јединице анализе
Григор Витез	„Писмо“	„ Драги, драги, весели дјечаче Мајумбу / Из краја гдје је вјечно љето, / Из лијепа села Тумбулумбу, / Насеље двадесет пето, / Гдје је крај палминих стабала / Колиба твоја мала, / У којој ти спаваш на мирисној слами, / Напиши писмо мојој мами, / Како се не мораш свако јутро умивати, / Како се не мораш обувати ни изувати, / Како се не мораш облачити ни свлачити, / Како трчиш бос, а ипак жив и здрав / И весео и несташан сав“ //
Алексије Марјановић	„Има и тога“, „Шта је шта“, „И то ће проћи“	„ Не може на основу слабих оцена / о некоме да се суди, / јер многи рђави ђаци / постали су касније добри људи.“// „ Никако не разликује Нина , / шта је множина а шта једнина. / Али није само то проблем за Нину, / она брка једначине и једнину, / а и да не

		говоримо о једначењу. / Код ње је све употребљено / у погрешном значењу. / И тако се догодило Нини / да има јединицу у множини.“// „Школска година је почела тек, / али је то само година – није век. / И зато нека је, нека, / за девет месеци крај је чека.“//
Љубивоје Ршумовић	„Шта мајке из Ливна нису знале“	„Мајке из Ливна нису знале: / шта против деце радознале? // Школа им је дошла до гуше, / тамо им деца уче да пуше! // И кино их све више квари / јер показује љубавне ствари // А како их препустити улици, / где је одгој деце на нулици?“//
Градимиr Стојковић	„Мој други писмени задатак“	„Други сам писмени задатак / писао на пет страна. / С правом сам чекао одличну / оцену мог романа. // Шок је био тоталан: / поново једница! / Опет ме није правилно / схватила наставница. // Трипут је црвеном подвукла / закључак о мом идолу: / 'Дивим се домару, јер може / увек да затвори школу.'“//
Никола Вујчић	„Учитељице и учитељи“	„Учитељица има разних /али највише је безобразних // Те безобразне / деле само казне.“//
Мирјана Булатовић	„Крај школске године“, „Смех у зборници“, „Женске увек забрљају“, „Штрајк“, „Сањао сам да ми гори школа“	„Данас сам на самом врхунцу среће / замишљаам како хипнозом успављујем наставничко веће. // Успављујем наставничко веће, потирем реалне слике, / и кажем, господо, отварајте дневнике.“// „Да ли је њима уопште жао / што је понеко данас пао? // Лоше оцене упишу глатко, / а сад се тамо смеју слатко! // али када ти прети казна, / глави се чини да је празна.“// „Први човек је био Адам. / Ева је била прва мадам. / Само да не би испала глупа, / решила рајско воће да чупа! / Стекла знање, а дала срећу! / Ја бих змији рекао – нећу! / Нећу децу да гурнем доле / Где постоје толике школе.“// „Обрадоваћу оца и

		<p>мајку: / од данас ми је школа у штрајку. // Принудно одмарам преко воље, / и осећам се много боље // Јазбрајам празнешколске дане / и навијам заобестране.”// „Избио је пожар у зборници, / опрљени многи наставници! // Не брините! – вичем кроз дим густе. - / То је варка, то је санак пусти!“//</p>
Драгомир Ђорђевић	<p>„Да је школа“, „Опет школа“, „Моја учитељица“</p>	<p>„Да је школа / На Северном полу / И туљан би / Замрзео школу // Да је школа / У циркусу фора / Ишао би у циркус / Ко мора // Смањо се дан на пола / Опет школа“// „Опетono монотono / Школско звоно // Опет Грци опет Гали / И остали // Прво главом онда кредом / Баш тим редом // Опет права опет крива / Мука жива“// „Наљути се кад не знамо / Незнање је вређа / А дневник јој само служи / Да кечеве ређа // Има очи на леђима / И ту се не мења / И уопште штошта има / Сем некад стрпљења // Увек види кад се качим / Са Алексић Миром / Улива нам знање свачим / Па чак и лењиром“//</p>
Јевтимије Буца Војиновић	<p>„Школска торба“</p>	<p>„Имам једну велику молбу: / олакшајте ми школску торбу ! / Леђа су ми мала, / унапред вам хвала! //</p>

Физичко кажњавање дјетета

Аутор	Назив текста	Јединице анализе
Јован Јовановић Змај	<p>„Стихови за допуњавање“, „Пачија школа“, „Пура-Моца“</p>	<p>„Мали Пера јуче / У прашину сео; / Кад је после усто, / Тур му био...// Кад то виде деда, / Он се за прут маши; / А знате ли зашто? / Да му тур...“// „Па се онда шето / С озбиљношћу крутом; / Учио их, учио / И књигом и прутом“ // „Ево, децо, то је онај Пура-Моца / Што је већем трипут бежао од оца! / Лоластије лолe нема испод неба:/ Појео</p>

		је више батина нег хлеба// Кад се већем много покрхало штапа / (А кол' ко је било, нема ни хесапа), / Тад учитељ рече: 'Ено, синко, врата, / Кад за школу ниси, учи бар заната'“//.
Бранко Ђопић	„Мјесец и његова бака“	„ Од синоћ Мјесец код куће није , / а бака чека...пролазе сати.../ Мораће, богме, и да га бије / када се зором у дворе врати./ Нити је слуша, нити је пита, / читаве ноћи по небу скита.// Куда ли ноге његове језде!/ Висине воли, небо и звијезде,/ како га није у ноћи страх? / Морам га тући, ту друге није! и бака узе сандале сиве, / брезовим прутом по њима бије. // Бака се љути. / Погледај врага! / Зар ова глава, рођена драга?! Прије ћу за брк Баука вући, / неголи сненог унука тући. / Измлатићу га, ал други пут. / То рече бака и баци прут...“//
Љубивоје Ршумовић	„Лако је пруту“	„ Лако је пруту да се соколи / Док бије децу њега не боли // Није ми жао кад неки трут / За своје заслуге добије прут // Није ми жао ни кад на мене / Армија прућа опасног крене // Али не могу то да преболим / Тата ме бије а ја га волим“//
Никола Вујчић	„Од чега сам боловао“	„ Кад сам био мали / боловао сам од брбљавитиса. / Лечили су ме са два-три шамаритиса“ //
Драгомир Ђорђевић	„Мала породична песма“, „Татина песма“, „Сад ћу вам рећи“, „Еј како бих“, „Моја учитељица“, „Немогућа песма“, „Шта чему служи“	„ Шта ће тате кад добију плате / У кафану прву ће да сврате / И да између два винца / Машу сликом свога клинца / Родитељске састанке не фермају / Шаљу маме а каише спремају“//„ Татакад воли заиста воли / Милује тепа цмаче / Он кад бије заиста боли / И мора да се плаче // Чим чујем дреку маму и брата / Код комшинице склањам / Бежим у кревет затварам врата / И правог тату сањам“//„ Сад ћу вам рећи (ал међу нама) / Какви су моји тата и мама //

		<p>Али, кад стрпљења немају, / Они ме, богме, и лемају. / А кад им се проблеми натуре, / Деси се да ме и затуре“//.</p> <p>„Еј како бих да не боли / Реко реч-две и о школи / И уз звуке реске / Поцепао свеске“ // „Увек види кад се качим / Са Алексић Миром / Улива нам знање свачим / Па чак и лењиром“// „Можели птица / Без јата / Може ли прасе / Без блата / Јок брате / Може ли тата / Без прута“ // „Сунцеслужи / Да нам сија / Стаза служи / Да се хода / Књига служи / Да се учи / Тата служи / Да нас бије“ //</p>
Моша Одаловић	<p>„Домаће васпитање“,</p> <p>„Друже тата“,</p> <p>„С родитељима само строго“</p>	<p>„Хиљаду послова, а мајка у дворишту / застане и не зна шта би пре: / пиљи пијучу, краве воду ишту, / и псето је гладно, дођавола све! // - Шта ли сам хтела, о свете, / добро и главу не изгубим.../ Ма док се сетим, једно ћу дете / да издевам, да не дангубим.“//</p> <p>„Друже тата кућни команданте / деца расту ал батине памте / Ништа страшно и ту лека има / вратићемо твојим унуцима“// „На родитеље утичи / док су мали. / Кад одрасту, / не можеш им ништа. / Захуктали, као с неба пали, / па вежбали / јуриш на деришта! // С родитељима ригорозно! / Од малих ногу, / шепртље док су. / Али, без батина; / то је грозно. / Све си схватио – не причам волвоксу.“//</p>
Божидар Мандић	„Кућа и школа“	<p>„Школа све више / постаје / мучилиште / а кућа тучилиште.“//</p>
Ђорђе Сладоје	„Рај и батина“	<p>„Немој кост и душу, а остало удри, / као што су тукли праведни и мудри...//</p> <p>Кад ето и попа, грохотом се тресе: / Нек свако дијете батину понесе, // па нека се само шиба и шамара, / зашто да се тиме учитељ замара.// Можда они и сад у небеском гају, / на пропланку седе, пуше и већају // о батини што је изашла из раја / и остала навек без и једног краја.“//</p>

Аутор	Назив текста	Јединице анализе
Драган Лукић	„Шта је отац“, „Фифи“, „Учитељ“, „Учитељу“, „Школе“	„ Молим вас, реците / отац шта је / Да ли је отац тата / Или судија за прекршаје? // Мене отац стално испитује / и жели ово и оно да чује. / И кад сам у школу пошла / И кад сам из школе дошла / и зашто је ово овако / и зашто је оно онако / и зашто је ово овде, / зашто оно није онде“// „ Фифи, гледај право. / Фифи, дигни реп. / Фифи, пази дрво / Фифи, ниси слеп / Фифи, машну пази / Фифи, лепо гази / Фифи, то не њуши / Фифи, горе уши / Фифи, ти знаш ко си. / Фифи, не пркоси. / Фифи, језик ниже. / Фифи, ходи ближе. / Фифи, не скакући. / Фифи, сад ћеш кући“// „ Учитељ је вечити ђак: / Са седам година уђе у школу. / Са педесет и седам изађе из ње. / За све то време носи торбу. / Зато га треба слушати.“// „ О, учитељу, врати ми кликере. / О, учитељу, / врати ми кликере. / У свакоме / по један дечак живи / и нису они криви / што данас не знам.“// „ Школе су велике и добре маме / стотину деце негују саме, / напамет знају сву своју децу / и бајке причају о месецу“.
Мирјана Булатовић	„Како су родитељи грдили великане“, „Чувар реда и закона“, „Школски психолог“	„ Ух, забога, не чини то, / недоказани Бернарде Шо! // Ти си, Гете, / баш подло дете! // Њутне драги! Њутне Исаче! / Вуцибатино! Манијаче.“// „ Где год се појави полицајац, / утихне жагор, настане тајац. // Он носи пендрек који боли / и тешки пиштољ у футроли. // Одсечан је и строго гледа, / па му се свако унапред преда. // Признајем да сам и ја често / сањао такво радно место.“// „ Он помно прати она стања / која су болест одрастања // и зна шта

		јадно дете чека / на тешком путу до човека. // Објаснио ми је како се треба / лагано успињати до неба // и да нико на целом свету / није остао у пубертету.“//
Никола Вујчић	„Шта ми нису дали“	„ Кад сам био мали / заправо, / ја и нисам био мали / јер ми моји нису дали / да будем мали // Обриши нос, / Ниси мали / Не плачи, / Ниси мали! // Не прљај руке, / Ниси мали“.
Војин Јелић	„Занимање“	„ Не смијем на врата. / Не смијем на прозор./ Уче ме, даномице, мама и тата./ Не смијем на столицу. / Не смијем на таваницу. / Не смијем на балкон. / Не смијем у купатило. / Не смијем к ватри. / Не смијем к плину. / Не смијем к радију. / Дјецо, што ли брзо прође / и овај дан у крлетци.“//
Драган Радуловић	„Ја бих био бољи тата“	„ Шта је то са оцјенама / Моме тати паде мрак. / Е, у твојим годинама / Ја сам био бољи ђак“//
Драгиша Пењин	„Наш учитељ“	„ Наш учитељ је мршав / и сув као глог. / Има велике, благе очи, / а ипак је строг. / На одмору кракат и онако дуг, / стане каткад на гол, / ко да нам је друг. / Наш учитељ зна све на свету: / и о пролећу и о зими / и о лету / и о електрицитету, / Све реке, планете и маглине / боље / и од председника општине. / Наш учитељ није ником, / на овем свету, сличан. / Волимо га, и кад нас казни, / јер је правичан.“//
Мирослав Цера Михаиловић	„Учитељица“	„ Увек каже нешто ново / Што се не зна што се учи / И познато сасвим слово / Другачије код ње звучи // Шта са главом баш је лења / Зар да буде ту дилеме / Та унапред зна решења / За задатке и проблеме // Не сакриваш никад од ње / Шта ти фали шта те боли / И последње знају шоње / И кад грди она воли“//
Влада Стојиљковић	„Бака и они други“	„ Стрина те воли кад је слушаш / А стриц те воли кад си вредан / Деда те воли кад у спорту / Постигнеш успех

		изванредан / Ујна те воли кад си миран / И кад се ни с ким не потучеш / Ујак те воли кад се окупаш / И кад се после лепо обучеш / Тетка те воли кад си учтив / Теча кад учиш добро у школи / Једино бака не тражи ништа / Бака те воли јер те воли.“//
Љубивоје Ршумовић	„Дете“	„ Дете није дете / играчка за стрине и тете / дете је дете / да га волите и разумете // Јунаци космоса / што лете на друге планете / прво су седели на ношама / а после су сели у ракете“//
Рајко Петров Ного	„Ја се онда нарогушим“	„ У те тобож страшне справе / Они разне лажи ставе / Да нас држе да нас даве“//.
Драгомир Ђорђевић	„Глумац“, „Ошишана песма“	„ Мајка глуми срећу / Отац да је воли / А син глуми седам / Петица у школи“// „ Чим ме узму испод мишке / И пруже ми зеку / Знам страдаће моје шишке / Зато надам дреку“//
Исаије Митровић	„Сретно, децо“	„ Школа је мати, то се већ зна, / Детету душу што ће да да.// Чисту и светлу ко рајски цвет, / Којом ће трчат кроз цео свет. // Уђите вољно у њезин храм, / Хватајте руком тај светли плам. // Невин је за вас тај огњен трак, / Он ништи само глупост и мрак“//
Душан Радовић	„Важна питања“, „Неправда“	„ Да ли пионир сме да се плаши? / Сме, ако има од чега. // Да ли пионир сме да плаче? / Сме, ако уме да престане. // Да ли пионир мора да буде храбар? / Не мора, ако није. // Да ли пионир мора бити добар ђак? / Не мора, ако је глуп“// „ Питала ме је: да ли знам / Рекао сам: не знам! / Одговор је био тачан / А добио сам слабу оцену“//
Драгутин Огњановић	„Увек тата“	„ И када бразду заорава, / И кад га тешко боли глава, / И кад му њиву прелије муљ, / И кад му на руци пукне жуљ, / И када хоће немогуће, / И кад га боли бол целе куће, / И када динар прави од блата, / Тата је мој увек тата. //

		И кад га притисну тешке бриге, / И кад му досаде моје књиге, / И кад усправно хода светом, / И кад посрне под теретом, / И кад на путу поломи кола, / И кад га притисне мука бола, / И кад динар прави од блата, / Тата је мој увек тата“://
Радомир Мићуновић	„Учитељица“	„ Хиљаду жеља и жељица , / а само једна учитељица. // Док у тишини настава траје, / раскошно дечје очи сјаје. // О сеобама птица селица / чудесно прича учитељица. // Живот је медаља са два лица, / ништа не крије учитељица // Највећи пријатељ у животу, / предаје знање и доброту.“//
Божидар Мандић	„Понекад“, „Сабирање“	„ Према родитељима понекад / треба бити / стрпљив / увиђаван / пажљив / нежан / Треба их разумети / саслушати / и саслушавати / опростити им / јер и они су понекад деца“// „ Ако добијеш / четири јединице / из математике / немој да бринеш // То је ипак / једна солидна четворка“//
Раде Обреновић	„Поклон из школе“	„ Данас је син / из школе донео јединицу. / Добро, / рекох, / из школе треба увек / донети / понешто“//.
Десанка Максимовић	„Маче у цепу“	„ Донело једном с пролећа / неко несташно ђаче / у школској торби са књигама / и бело малено маче. // Кад је отпочело маче / да се јавља, да мауче, / извадио га мирно и рекао: / Излегло ми се у цепу јуче // Дајте му, нека шара, / у шапу какву креду, / а ми ћемо наставити / рачуне по редоследу // Помазио је притом маченце / по белој свиленој длаци, / ниједном да викне, да прасне - / како су очекивали ђаци // Забезекнуо се разред / као да је пао с неба. / Био је то славан човек, / знао како са ђацима треба“//.

Аутор	Назив текста	Јединице анализе
Станко Ракита	„Ништа љепше од дјетета“	„ Широм свијета / земљоплета, / много мета - / недолета.../ Љепота нас одсвуд срета: / Ништа љепше од дјетета!// Скок птичета, / трепет цвијета, / мах дрвета, / мирис љета - / тајна тајну одгонета: / Ништа љепше од дјетета!“//
Љубивоје Ршумовић	„Кад се роди дете“	„ Кад се роди дете / Човек је срећан / Од главе до пете // Кад се роди беба / Човек је срећан / Од земље до неба // Поља су цветна / Шуме су зелене / Али су најлепше / Беле пелене“//
Благоје Рогач	„Стани мало страшни свете“	„ Стани мало, страшни свете , / кад те мрачне мисли вуку / испред тебе стоји дете / чека да му пружиш руку. // Стани мало, чудни свете, / што си тако љут и горак / пред тобом је данас дете / направило први корак.“//
Божидар Мандић	„Поверење“	„ Имам поверења у децу / јер су: / искрена / пажљива / ненаметљива / издржљива / јер употребљавају лаж / само онда / кад је то стварно потребно“//
Небојша Иванштанин	„Зар може“	„ Нема на свету веће светиње / од осмеха дечјег - / радости детиње! // Нема на свету већег греха / од злочинства против / дечјег смећа“//.
Драган Радуловић	„Одрасли свијете“, „Драги стари учитељ“	„ Дај одрасли свијете / Буди једном дијете / Моћан си ко челик / Све ти нешто фали / Буди једном велик / Као што су мали / Све су твоје слике / Тужне више-мање / За мале велике / Тражим поштовање“// „ Драги стари учитељ / Ево имам један жељ / Да једнога дана ведр / Мало станем за катедр / Нек се више и не пат / Због некакве математ / Нека више не зна ник / За проблеме из физик / То би била добра шал / И за ђаке одмор мал / А у том би дивном стањ / Знали само за

		пјевањ“//
Драгиша Пењин	„Експозе чика-председнику“	„У нашем граду, још од лане, / на часну реч, / нема ниједне зелене пољане. / Немамо ни вртић, / ни дечји дом / у крају било ком. / Где да се играмо: / фудбала, / било чега, / свега? / Да ли се то неког / у Скупштини општине тиче - / молимо Вас, одговорите, / чика-председниче“///
Дејан Ђоновић	„Одбрана малих“	„Не мора да значи / да су већи јачи. // Немојте ми рећи / да су љепши већи. // Чак и царска слава / Мања је од мрава. // Можда рећи треба / Још два стиха красна: / И највећа беба / јесте горостасна“///
Мирјана Стефановић	„Нећкалица“	„Једно дете од куће бежи, / неће више до девет да лежи, / неће више какао да пије, / неће слане леблебије, / неће пире од кромпира, / неће радио да свира, / неће шницле / ни проминцле, / неће сапун, неће каду, / неће мед ни мармеладу, / неће млечну чоколаду / чисту крагну више неће, / на штендеру неће цвеће, / неће паркет, неће свеће, / неће клавир, неће, неће / и неће“//.
Рајко Петров Ного	„У зао час и наопако“, „То не може тако дуље“, „Авај, авај, авај“, „Доље горе, горе доље“, „Комад неба кора хлеба“	„Ја не желим да се свидим / Дошао сам да се срдим // Питате ме зашто како / јер све волим наопако // Наопако ћурак носим / Белом свету да пркосим // Наопао дишем зевам / наопаке песме певам // Једном речју ето тако / Ја све волим наопако“// „Сликовнице и букваре / Ове нове ко и старе / Заузели да их кваре / Лептири и бубамаре // Обавезне маце цице / Принцезине ципелице / Маслачци и пахуљице / И остале разне трице // Зато ђаци и не маре / За читанке и букваре / За наивне старе шаре / Шаке-баке бубамаре“ // „Шта ја имам од тог света / Седи једи лези спавај / Све им моје само смета / Авај авај авај // Шта ме брига за састанке / За уморе за

		<p>пороке / За њихове нерве танке / Због којих ми пале чвоке“// „Смислили су за ме ево / Где је десно а где лево // Затим уздуж и попречно / Шта је близу шта далеко // Кад је среда а кад петак / Да ли крај је ил почетак // Је ли боље оном доље / Или горе оном горе“// „Свако иде куда мора / А ја идем куда хоћу / Најлепша ме чека зора / Крај пута у туђем воћу“//</p>
Владимир Андрић	„Инација“	<p>„Ја сам тип што зјала хвата / из ината / који лепу реч не схвата / из ината // Гацам посред црног блата / из ината / не затварам никад врата / из ината // Бацам ђубре с петог спрата / из ината / малтретирам млађег брата / из ината //.</p>
Мирјана Булатовић	„Мој говор пред непрегледним скупом“	<p>„Поштовани дечји народе! Стојим овде пред вама / јер деца о својој судбини треба да одлуче сама! // Доста смо слушали одрасле, живели им по вољи, / залагали се и читали, постајали све бољи, // испада да се сваки тај пар грчевито бори / да сви који смо овде будемо – доктори!// Бесмислица! Лудост! Устанимо против тога! / За нашу побуну има јошпуно разлога.“//</p>
Јован Грчић Миленко	„Несташни дечаци“	<p>„Лаку игру удесили / несташни дечаци, / уска им је соба њина, / уски и сокаци - / на брег, на брег! // У поље се захуктали / ка зеленом брегу, / одавно им додијало / у школскоме стегу - / на брег, на брег!“ //</p>
Бранислав Црнчевић	„Љутито мече“	<p>„Месец је обуко чизмице жуте, / облаци обукли плаве капуте / па целе ноћи небом језде. / Доле, у шуми, једно мече / замишљено, већ треће вече, / гледа у звезде. / Мече се љути већ трећи дан / што га терају у зимски сан / и замиљено стално ћути. / Тата се љути, мама се љути / и сви му веле: / - Откад постоје мед и пчеле, / откад постоји сунце и вече / нисмо видели такво мече//. А онда тихо, тихо рече: / 'Баш</p>

		ми је криво што сам мече'/ Сад мама ћути, и тата ћути, / и сви су страшно забринути. / Мече се љути: / 'Узећу', каже 'тротинет / идем међ децу, међу свет. / Нећу да спавам, нећу и тачка! / Што не спавају зец и мачка“//.
Радослав Самарција	„Ем ти миша“	„Сви одрасли некада су / били деца / ем ти зеца! // Шта бејашу маме, тате, већ дечица / ем ти лисца! // Сваки деда некад беше / тек малиша, ем ти миша // Свако мора степеницу / проћи прву, / ем ти мрву // Издржаћу стога и ја / битку ову, / ем ти сову“//

2.9. Интерпретација резултата истраживања

Резултати истраживања ће бити приказани по погављима и потпоглављима и редослиједом усаглашеним са постављеним циљевима истраживања.

III Резултати истраживања

3.1. Емпатија, брига за другог и заузимање туђе перспективе као тема у српској поезији за дјецу

Неки од кључних аспеката емпатије у моделима који је вишедимензионално представљају управо су брига за другог и заузимање туђе перспективе. У овом поглављу настојаћемо да осветлимо како модели емпатије функционишу у текстовима српских пјесника за дјецу, те да сходно томе, прикажемо колико је тај материјал погодан за развој и подстицање емпатије код најмлађих.

Један од најзначајнијих аутора српске поезије за дјецу, Љубивоје Ршумовић, рођен 1939. године, између осталих, аутор је књига за дјецу: *Тандара мандара*, *Причанка*, *Ма шта ми рече*, *Још нам само але фале*, *Невидљива птица*, *Домовина се брани лепотом*, *Кош*, *Вести из несвести* и др. Ршумовић је аутор поезије коју одликује „једноставна и упечатљива музикалност [...] поучност је такође осавремењена, друкчија, нова“ (Данојлић, 1988: 6). У поменутој поучности значајно мјесто заузима и емпатијски аспект који одликује бројне Ршумовићеве поетске текстове.

Пјеснички текст који ваљано осликава бригу за другог и заузимање туђе перспективе је текст *Од села до села путљац*. Написан у четири катрена, нуди обиље асоцијација погодних за емоционално васпитање и подстицање емпатије. Пјесма говори о симбиози човјека и природе која је била обиљежје претходних времена, знатно више него што је то карактеристика модерних времена које живимо. Пјесма описује мисли човјека послје напорног радног дана и његовог сапутника – коња и при томе човјек зна како је коњу, а и коњ вјерује да га човјек разумије: *РАДИЛИ СМО БЕЗ ГРЕШКЕ / ИЋИ ЋУ МАКАР ПЕШКЕ / МАКАР ПАО НА ПРАГУ / АЛ' ПОШТЕДЕЋУ РАГУ*// Евидентна је пожртвованост човјека и разумијевање перспективе другог, спремност да се околности осмотре из туђе перспективе, прије него из сопствене. Лирски субјект спреман је да се одрекне комодитета и конформитета да би олакшао позицију другог. У извјесном смислу, текст говори не само о бризи за другог, него и о бризи за природу и о неопходности конгруентности човјека и природе. Пажњу и бригу узвраћа и други актер пјесме – коњ, који је увјерен у то да га човјек разумије: *КОЊ ГАЗИ ПРАШИНУ МЕКУ / И МИСЛИ О ЧОВЕКУ / ЗНАМ ДА ЈАХАТИ УМЕ / АЛ' ОН КОЊА РАЗУМЕ*// На истом трагу је и Ршумовићева пјесма *Крава чува своје теле* (Ршумовић, 1988: 49), у којој лирски субјект истиче значај бриге за подизање слабих и немоћних младунаца, у чему значајну улогу имају њежност, брижност и топлина:

Крава чува своје теле / од свих који зло му желе / Коза јаре кока пиле / Сви чувају своје миле //.

„За развој брига о другима и њиховој добробити изузетно је важно да деца буду окружена топлином негом и наклоношћу [...] наставници и одрасле особе у школи могу бити топли и нежни, хладни и равнодушни, окрутни и пунитивни и да доводе до истих посљедица као и родитељи који се понашају на сличан начин“ (Стауб, 2005: 186–187).

Зато лирски субјект апелује да неком младунчету које *нема никог поред себе* да му пронађу некога ко ће бринути о њему *да не плаче*. Лирски субјект Ршумовићеве пјесме *Ја разумем ловити фазане* (Ршумовић, 1988: 48) је у недоумици и чуђењу пред чињеницом да птица попут фазана може бити нечија мета, јер је безазлена, украшена и весела и посвећена подизању потомства: *Мали фазан у зеленој трави / Са несташном ћубицом на глави / Са бојама које блеште / Са квочкама које креште / Са свим оним пилићима / Симпатије моје има. //* Стављајући се на страну слабијег и незаштићеног, лирски глас промовише емпатију која се огледа у бризи за слабу животињу, за њену породицу. Шарена птица украшава свијет, доприноси његовом обиљу и никако не би могла бити мета себичности стрелаца и њиховог егзибиционизма и егоизма. Насупрот томе је емпатија која

„делује повољно у корист друге особе, а не зарад себичних циљева субјекта. Мотивационе компоненте емпатије састоје се од увиђања потреба и невоље друге особе, од поштовања њеног живота и свесности о физичким, психичким и материјалним мотивима за пружање помоћи [...] емпатија води помагању другима и узимању других у обзир“ (Калиопуска, 2005: 177).

О „isceliteljskoj моћи емпатије“ (Rozenberg, 2002: 129) пјева лирски субјект Ршумовићеве пјесме *У самоћи* (Витезовић, 2000а: 91) подсјећајући читаоца да је тешкоће могуће превазићи ослањањем на пријатељску подршку, али, истовремено и на то колико је неопходно да и сами другима будемо помоћ и подршка: *У самоћи / срећа / Нам се руга / Нема ништа без најбољег друга // Друг ће другу / Да ублажи тугу.//*

На трагу разумијевања позиције другог, поштовања живота и поштовања природе је и пјеснички текст *Лане* (Дамјановић, 2000: 32–33), у коме лирски субјект

исказује бригу и разумијевање над животом срниног младунчета, које је синоним за њежност и доброту, али то није никаква гаранција опстанка у суровости свијета, већ још више појачава његов дуализам: *Увек на нас чике неке / припремају своје чеке // Животиње ми смо лепе, / Животиње ми смо брзе// Кажу да нас много воле / биће да нас много мрзе.*// Лирски субјект је свјестан опасности и замки под којима опстаје живот срне, а то је, у ствари живот њежности и животности и зато у завршном дистиху поентира: *Најбоље би било нама/ да живимо, децо, с вама.*// Дакле, једино су дјеца, група која је лишена утилитарног и купопродајног односа према свијету, и која у ланету види заиста то што јесте – отјелотворење љепоте и доброте и слављење живота, односно, једино дијете које и само јесте извориште доброте и безазленства може, као у огледалу, препознати оно што је и њему налик. Поменути текст преко бриге за појединачно (лане) исказује бригу за опште (природа). „Поштовање живота суштински је део поимања себе, поимања природе, представе о људима и поимања света“ (Калиопуска, 2005: 179).

Пјеснички текст *Позив зеки* (Ракита, 2016: 17) тематски је везан за живот угрожене и прогоњене јединке са којом саосјећа лирски субјект, који се обраћа зецу са ријечима разумијевања и бриге, јер је свјестан његовог положаја: *Не брени за њушку, / ми немамо пушку, / а нас је поспанац / и везан за ланац.*// Пјеснички текст завршава се позивом дивљој животињи да дође, да се нахрани храном која јој је омиљена: *дођи, купус глођи, / дођи, зеко, дођи!*//И у овим стиховима исказана је емпатија која обухвата разумијевање перспективе другог, поштовање живота и поштовање природе. „Поштовање живота код себе омогућује да се други воле, поштују и цене, а води и поштовању природе“ (Калиопуска, 2005: 179).

Елементе сажаљења, поштовања живота, емпатије и саосјећања садржи и Змајева пјесма *Зека, зека из јендека* у којој се пјева о томе како је и ловац, особа која је обично лишена емпатијских реакција када су животиње у питању, остала задивљена пред слављењем живота оличеним у игри зечева у снијегу, па је одложио пушку, а жудњу за ловином компензовао тако што *узе листак књиге беле, / па је зеке – нацртао.*//*Зека, зека, из јендека, / данаске си срећан био! / Данас ти је – деце ради - / стари ловац опростио.*// Поново је, као и у Дамјановићевом тексту *Лане*, начињен асоцијативни низ у смјеру младунче – дијете, па га је уроњеност у игру којој је свједочио асоцирала на дјечију игру, фасцинирала га, па је безазлена бића оставио у животу.

Брига за другог, за туђу добробит, демонстрирана је и у пјесничком тексту *Два зечића, два првака* Драгана Кулицана (Митрић, Пржуљ, 2019: 32). Кулицан је пјесник загладан у животињски свијет и пјесник природе. „Кулицанова слика природе никада није статична јер пјесник има осјећај за ритам живота у њој, а животиње су антропоморфизоване...” (Митрић Пржуљ, 2019: 22). У поменутој пјесми лирски глас описује мајку, којој је пјесник да би је приближио дјечи, дао улогу зечице, која брине за своје синове при првим данима школовања. Описан је тренутак када васпитаници улазе у институционални контекст, па је због још неосвојене аутономије мајка с њима да их отпрати. Непогода која их задеси на путу (*кишан је дан*) може се читати и као пјесникова антиципација тегобног пута који младом бићу предстоји на путу одрастања и индивидуације; овакав природни амбијент као да је у сагласју са Адлеровим ријечима да „најбоље што једна добра вила може неком детету да стави у колевку јесу тешкоће које треба да буду савладане“ (Граорац, 2013: 420). Актери пјесме су у незавидном положају: *Зечица је љута - / дјеца без капута, / а кишан је дан; / сваком мокра глава / јер јој прокишњава / стари кишобран.*// Умјетничким средствима аутор дотиче проблеме тешког дјетињства и сложености одрастања у савременом свијету, а на истом трагу је и савремени амерички педагошки мислилац Анри Жиру који вјерује да је „нестала идеја да децу треба посматрати као кључни друштвени ресурс, те да деца у сваком здравом друштву представљају важно етичко и политичко мерило квалитета јавног живота“ (Жиру, 2013: 139). Ако се вратимо на пјеснички текст, видјећемо да лирски субјект и експлицитно описује бригу коју мајка-зечица исказује према младунцима: *Па се много брине / када неки кине, / од страха се смела! / Али кад се врати, / Спремиће им мати / доста чаја врела.*// Иако одрастају у депривираној социјалној средини, и иако одрастају у социјалној и материјалној оскудици, васпитаници из пјесме бивају подизани уз најважнији агенс, а то су родитељска љубав, брига, пажња, њежност, емпатија. О повезаности бриге и емпатијске узнемирености Хофман каже: „Veza između empatijske uznemirenosti i brige je direktna i očigledna. Isto, briga izgleda kao prirodni produžetak empatijske uznemirenosti u specifičnim situacijama. Briga je generalno ideja da osoba uvek treba da pomogne ljudima u nevolji“ (Hofman, 2003: 208).

Пјесма Бранислава Црнчевића *Кад би мени дали* (Јараменко, 2016: 181) тематизује несебичност и просоцијално понашање. Жељу да оно што се посједује подијели са другим: *Пола дана ја бих дао неком / ко је добар а случајно сам.*// Емпатија, поред бриге за другог и заузимања туђег становишта, има и компоненту

правде. Емпатија је конгруентна и са правдом и са бригом, а управо овај текст има наглашен и елемент правде, јер се инсистира да онај са којим би он подијелио *дан* или *кишобран* буде *добар*. Хофман наводи да је главни закључак истраживања спроведених у Америци да тамошња дјеца подржавају распоdjелу засновану на потребама и једнакости, а у мањој мјери засновану на продуктивности. Занимљиво је и да се високопродуктивна емпатијска дјеца изјашњавају против својих интереса (Hofman, 2003: 233). Овај књижевни текст истиче значај несебичности, доброте. Потребно је кренути другоме у сусрет, тек у сусрету с другим могуће је да себе потпуније упознамо, тек приликом дијељења, оно што посједујемо добија пунији смисао.

Текст *Мој отац трамвај вози* Александра Вуча (Радовић, 1984: 227) садржи у себи елементе емпатије, бриге за другог, бриге за субјекте који су осјетљиви, угрожени и маргинализовани дио популације. Александар Вучо је аутор који је својом поезијом редефинисао подручја дјечје слободе и субјективности.

„У том новом кључу, песник који је искључивао породицу из дечјег света, поново је интегрише у њега, и зачиње нови тип породичне блискости, нову врсту породичне идиле [...] пева о оцу у свету рада, за бремзом трамваја, кличе му, радује му се, у његовој дечјој визури подједнако је важно што отац звони да се са шина склони псето и да се склони уморни радник, али оно зна и за очеву муку, за болесну ногу којом звони и притиска кочницу“ (Љуштановић, 2009: 77).

Пјеснички текст садржи и аспекте пожртвовања и трпљења зарад другог. Уступање свог комфора зарад опште добробити и универзалне правде. Текст садржи и елементе социјалног ангажмана који је једно од обиљежја Вучовог стваралаштва. Емпатија је у наведеном тексту исказана двојачко; најприје лирски субјект – дијете говори о томе како његов отац, возећи трамвај, брине да се са шина *несташно дете скине*, да се са пруге *уморни радник склони*. Емпатија је, дакле, исказана у самом опису оца, ало и тако што дијете показује бригу за оца, јер његова нога је болесна, он ради трпећи болове, жртвује се да би другима било боље. Ипак, његов потомак је свјестан жртве коју родитељ подноси: *Али кад стигну смене / и отац кући крене, / ја знам да га боле вене / на трмој, окорелој нози / на којој трамвај вози.// Ноћу, кад трамваји замру / и помру суморне мисли / не спава отекала нога / коју су болови стисли.//* Поред осјећања бриге за оца и његово здравље, лирски субјект показује и осјећање поноса

због очевог пожртвованог понашања и спремности да служи другима, не обраћајући пажњу на ограничења и хендикепе и бивајући сконцентрисан на бригу за слабе и немоћне као што су дијете, псето и уморни радник. Актер из пјесме је показао разумијевање за другог и другачијег, за његову перспективу. „Разумијевање других препознајемо кроз сензибилитет за осјећања и перспективу другог човјека и заузимање активног интересовања за његове бриге“ (Големан, 1998, према: Станковић, 2007: 86). Социјални ангажман пјесме, брига за другог произилази из чињенице да се радничка судбина рефлектује кроз породични амбијент. „Показало се да дете може да разуме проблеме одраслих и да покаже саосећање, љубав и топлину. Од Вучове песме *Мој отац трамвај вози* отпочиње у поезији за децу преминација дечје тачке гледишта над визуром одраслих“ (Љуштановић, 2009: 77).

Пјеснички текст *Намјерник* Десанке Максимовић (Максимовић, 1993: 42) може послужити за подстицање просоцијалног и помагачког понашања код васпитаника. У пјесми је демонстрирано помагачко понашање од стране старог пужа према мраву коме је било потребно преноћиште. Замољен за помоћ, за преноћиште, пуж је одговорио: *Кад би сама / гуја љута / омркнула насред пута / ја бих и њу примио /. Уђи само, / ноћ преспавај, намерниче премио. //* Лирски субјекат нам поручује да помагачко понашање које стоји у средишту емпатије не познаје границе ни стереотипе. Лирски субјект саопштава читаоцу да је спреман да ризикује, да се изложи опасности, али и да упркос томе другоме помогне и пружи му уточиште, јер „*empathično* понашање *predstavlja* *deo* *moralnosti*, *pošto* *moralne* *dileme* *uključuju* *i* *moćuće* *žrtvovanje*“ (Goleman, 2007: 101).

Поезија Гвида Тартаље окренута је свијету животиња и свијету природе. „Само постојање животињског света у природи – велико је чудо. Њихове посебности и особине узбуђују младог човека, фасцинирају децу – песник то осећа и објашњава, покушавајући да размишља на дечји начин...“ (Лакићевић, 2007: 133). У Тарталиној пјесми *Лав у кавезу* (Тартаља, 2007: 121–122) исказано је сажаљење и брига према животињи која је истргнута из природног станишта и осуђена да преживљава у вјештачким условима зарад задовољавања нарцистичких порива људи: *Да л' икад лав / у зоопарку / сања своју / Африку жарку?// Да л' у сну види / џунглу родну / густу, бујну / непроходну?//* У продубљеном читању пјесма нам, могуће, саопштава истину о разбаштињеном и неукоријењеном појединцу који се удаљио од природе, спонтаности и изворне људскости. Текст, даље, побуђује емпатију за биће које је утамничено и лишено слободе, што доводи до обесмишљавања стварности и угрожавања стабилних вриједности, јер је

„наше модерно доба дефинисано стварима као што су слом породице, заједнице и традиционалне религије и губитак или одсуство хероја, и настањено младим људским бићима која у свему томе покушавају да пронађу неки смисао. Ми живимо у добу које нема јасних одредница, нема јасних правила, јасних вредности, јасног начина за одрастање, јасне визије одговорности“ (Зохар, Маршал, 2000: 32).

Ако су аутори ове феномене попут слома породичних вриједности, обесмишљености, кризе одрастања, учили на размеђу миленијума, онда су они у протеклих двије деценије доведени до екстремности, те подизање дјецe у таквим сложеним околностима, као никада до сада, представља изазов и одговорност.

О емпатичности и бризи за другога пјева се и у тексту Бранислава Црнчевића *Мрав доброг срца* (Лакићевић, 2003: 113–115). Животиње и животињски свијет су честа тема Црнчевићевих пјесама за дјецу.

„Црнчевићеве песме о животињама ставиле су у центар пажње модерно схватање дечје (и, посредно, људске) индивидуалности, и то, пре свега, унутар традиционалног породичног контекста, који је, иначе, био знатно потиснут у добром делу савремене поезије за децу. Ту индивидуалност на сличан начин тематизују и неке од Црнчевићевих песама које своју алегорију заснивају на антропоморфизацији ствари и небеских тела“ (Љуштановић, 2009: 312).

Наиме пјесма за тему има догађај када је у мрављем граду, гдје живи три милиона и један мрав, онај један се није појавио на јутарњој смотри. Када се то догоди, његов недолазак, његово ћутање, постају предмет бриге цијеле заједнице, која покушава да открије узрок његове ћутње, да га одобровољи на разговор (*Мрвицу кекса су му нудили*), а када успију у томе, сви дијеле ту радост. Текст промовише солидарност и бригу за индивидуу која показује посебност и аутентичност у понашању, која је „изнутра усмјерена“ (Рисман) и не понаша се по преузетим обрасцима, разбијајући устаљене представе о друштвеним улогама, о цврчку као љењивцу који само пјева, а не ради, и мравима као инсектима који раде и немају истанчан осјећај за перспективу другог. Овај текст приказује бригу за другог на два нивоа; на релацији група појединац (мрави се брину за припадника своје групе), али и на релацији припадник једне групе – припадник друге групе. Узрок осамљености и

потриштеност мрава је у томе што је његов тата *отерао гладног цврчка са врата[...]* Док не доведете цврчка да са мном руча / Нећу ништа да такнем.// Заједница проблем појединца схвата као проблем цијеле заједнице па *испод велике крушке, у хладу, / Три милиона мрава трчка / И тражи цврчка.* // Наведени текст је добар примјер за то како помоћи појединцу да уз подршку заједнице превазиђе тешкоће са којима се суочава, али и за истрајност заједнице да помогне угроженом појединцу.

Аспекти бриге исказани су и у пјесничком тексту Душка Трифуновића *Трагом птице Додо* (Митрић и Пржуљ, 2019: 42) у којем се брига фокусира на планету у цјелини, а све на темељу искуства птице Додо, која је изумрла због људског немара и егоизма, о чему Трифуновић пише у напомени: „У 17. вијеку, непажњом људи, уништена је птица Додо, тако што су морнари појели њена јаја...“ (Исто). Лирски субјект исказује бригу и за судбину човјека: *сунце земљо шумо водо / идем трагом птице Додо*, јер траг којим човјек иде је дефинитивно пут ка самоуништењу и угрожени су сви животни елементи; сунце, земља, шума, вода, као и човјек сам, што ће лирски субјект саопштити: *Притисла ме туга нека / јер се бојим за човјека*. Као што су морнари из 17. вијека јели јаја птице додо, не видећи у томе ништа проблематично, тако и данашњи неосвијешћени и незабринут човјек уништавајући природу „једе“, у ствари, будућност сопствене људске врсте на планети и озбиљно доводи у питање њен опстанак. „Холистичка свест о јединству човека и света код ‚примитивног човека‘ стидљиво се враћа у виду еколошке свести у душу посесивног мегаломана названог цивилизовани човек“ (Богојевић, 2011: 205). Уколико човјек жели да осигура какву-такву будућност, мора се лишити себичности и посесивности и исказати више бриге за природу и све оно што је сачињава.

Поезија за дјецу обилује мотивима и темама из животињског свијета. Амбијент животињског царства близак је дјечијој природи, слободи и неспутаности.

„Из односа одраслих према деци настало је и обиље песама о животињама. Као да је свет деце, по својој инфантилности, беспомоћности и невиности, близак свету животиња. Замена света деце светом животиња омогућила је песницима да слободније и ефектније кажу своју поруку. Устројство света може се променити само у машти“ (Лакићевић, 2003: 8).

Тако у пјесми Добрице Ерића *Толе* (Лакићевић, 2003: 141) лирски субјект пјева о малом пастиру Толету који *под шљивом: држи / јагње и плаче.*// Пастирову бригу за

јагње интензивирао је његов сан у коме је сањао да су му *вуци заклали јагње*. Јагње је симбол њежности и чедности, па је и разумљива брига малог јунака из пјесме за јагњетову судбину.

Поезију Моша Одаловића одликује „стабилна етичка усмереност“ (Гавриловић, 2018: 155), при чему она у значајној мјери усмјерава особену дидактичку црту његовог пјевања. У Одаловићевим пјесничким текстовима лирски субјект се са поштовањем и бригом односи према свеукупној творевини, према биљном и животињском свијету. Философ Жарко Видовић говорио је о биљу као суштој чистоти човјека и свијета (Димитријевић, 2018: 178). Управо на ту бригу за биљке као жива бића, која буде сјећање на исконско јединство човјека и свијета, евоцира текст *Љубав на шумски поглед* (Одаловић, 2008: 158). Лирски субјект описује оца који одлази у шуму различитим поводима: *треба му кубик грађе, тражи огрев тобоже, да нађе какво коље*, али сваки пут се враћа не дотакавши и не повриједивши стабла. Служећи се поступком градације (Одаловић најприје приказује оца који одбија да одсијече кубик грађе, све до непристајања да одсијече и најмањи прут), приказано је у ствари напредовање у врлини, најприје је показано разумијевање и брига ка великим стаблима, затим ка онима која би могла послужити за огрев, све до коља и прућа. Дидактичност ових стихова је у томе што нас дискретно упућује да бринемо за мале, наизглед скрајнуте феномене. Лирски субјект показује да дрвеће и биље поштује, разговара са њима и исказује им њежност, док се кроз шумске просторе иде *тихо, као кроз цвеће*. Пјеснички текстови могу помоћи дјечи да развију сензибилитет за тзв. мале ствари, за скрајнуте и затурене предмете и појаве. Одаловићева поезија

„пружа могућност деци да се стављају у различите животне ситуације (попут оних у којима се нашао песнички субјект Одаловићевих песама), да преко приказивања тешког детињства развијају разумевање и саосећање. Поред тога, његова поезија може на одређен начин децу да поучи да не буду подложни било каквим идеологијама које им се на различите начине нуде“ (Панић Мараш, 2018: 144).

У Одаловићевом тексту *Сунце нас шиеницом грли* (Одаловић, 1988: 37) пјеснички субјект исказује бригу и свијест о повезаности живих бића, о повезаности живе и неживе природе која је више била одлика предмодерног, него модерног човјека. У пјесми је пшеница, као кључна житарица, приказана као спона између Сунца и

човјека: *И све до данас, од памтивека, / Сунце пиеницом грли човека.*// Пјесма може подстаћи бригу о природи, бригу о изворима енергије и указати на међузависност и упућеност свих живих бића и неживе природе једних на друге, као и превазилажење духовне и емотивне пустоши.

„У много погледа ова духовна пустош је уследила као производ нашег високог људског ума. Разумом смо себе удаљили од природе и наших ближњих, и разумом смо себе поставили изван досега религије. У свом огромном технолошком скоку унапред оставили смо за собом традиционалну културу са њеним укорјењеним вредностима“ (Зохар и Маршал, 2000: 32).

Могућности подстицања емпатије, бриге, њежности и саосјећања налазимо и у пјесничким текстовима Драгомира Ђорђевића. То је аутор који „гради бескомпромисан, помало искошен, поглед на породицу, на односе између одраслих и деце, на школу, на прве љубави, на цео дечји живот и свет у коме деца живе“ (Љуштановић, 2012: 165). Овакве могућности налазимо у пјесничком тексту *Пријатеља колко хоћеш* (Ђорђевић, 2008: 139), у којем се пјеснички субјект обраћа потенцијалном читаоцу сугеришући му да пријатеље може потражити и ван људске заједнице, родитеља, пријатеља, вршњака: *Кад ми је у души магла / А у срцу лом / Ја седнем на меку траву / И причам са њом.*// Када се млади читалац нађе у дилемама које сложеност одрастања неминовно носи са собом, лирски субјект га упућује на обраћање наизглед споредним феноменима: трави, мравима, мачету, књизи. Тако лирски субјект говори да када је *тужан или прек / ја нахраним гладно маче / и то ми је лек*. Овакви стихови могу подстицајно дјеловати на читаоца у погледу помагачког понашања и емпатије, обраћања другоме, не само када нам је потребна помоћ, него и обраћање да бисмо помогли.

„Korene moralnosti treba tražiti u empatiji jer predstavlja vrstu saučestvovanja sa mogućim žrtvama – nekim ko pati, ko je u opasnosti ili u nevolji – te stoga učestvovanje u njihovoj nevolji obavezuje ljude da reaguju i da drugima pomognu“ (Goleman, 2007: 101).

Брига за другог исказана је у пјесничком тексту Драгана Радуловића *Живјела мама* (Базилевски, 2012: 88). Слика дјетета и дјетињства у Радуловићевој поезији

„подразумева топло породично окриље и релативно безбрижно одрастање: дете знатижељно посматра животињски и биљни свет, море, оно машта и сања“ (Опачић, 2019: 309). У овој пјесми, Радуловићев лирски субјект, пјевајући из перспективе дјетета, исказује захвалност мајци за њено пожртвовање, доброту и бригу. Тако лирски субјект за мајку каже да је *ружа од доброте*. Њене руке су *јастук од њежности*, а своје потомке *увијек бригом брани*. Пјеснички текст упућује на велики значај мајке, породичног окружења и породичне подршке за стасавање дјетета у емоционално стабилну и здраву особу, на шта указују и резултати неких истраживања: „Ако је мајка боље реагирала на дијете, дијете је исказивало мање стресних а више suosjećajних и просоцијалних реакција“ (Salovey, Sluyter, 1999: 205).

Поезија Станка Раките може се смјестити у три тематска круга: школа, природа и породични живот. У Ракитином тексту *Љепота* (Митрић, Пржуљ, 2019: 19) пјеснички субјект у разговору са мајком сазнаје да се љепота налази *у нама*, и тамо *гдје срце куца*. Овакви текстови код ученика и потенцијалног читаоца могу развити емоционалну и духовну интелигенцију, имплицитно указати на праве вриједности: доброту и саосјећање што је посебно важно у данашњем времену конформизма, отуђености и превласти потрошачке културе над духовношћу и душевношћу.

На темељу анализе одабраних текстова српске ауторске поезије за дјецу дошли смо до сљедећих резултата у вези са исказаним учењем о емпатији, а посебно о аспектима бриге за другог и заузимања туђег становишта. Тиме смо одговорили и на прво истраживачко питање:

У српској ауторској поезији за дјецу емпатија и брига су исказани према бићима која припадају животињском свијету. Животиње су врло често бића о чијој се добробити старају актери пјесме. Субјекти се одричу личног комфора да би другима олакшали позицију. Поред бриге за животиње, честа тема је и брига за природу, за биљни свијет.

Исказано је и разумијевање за слабе, прогоњене, угрожене и маргинализоване субјекте. Често се појављује блискост свијета дјетињства и животињског свијета, при чему се дјеца појављују као савезници и помагачи животињама у невољи.

Исказана је и брига за биљни свијет. Да се биљке, дрвеће не повриједи и да му се не учини нешто лоше. Тема српске ауторске поезије за дјецу је и брига за животиње које су истргнуте из природног станишта. У пјесмама је опјевана њихова патња, показано је саосјећање према њима и њиховим тешкоћама.

Тема српске поезије за дјецу је и брига за родитеље, показивање разумијевања за њихову пожртвованост и трпљење кроз која пролазе да би се помогло другима, да би другима био боље.

3.2. Тематизација педагогизације дјетињства у српској ауторској поезији за дјецу

Феномен педагогизације дјетињства исказан је у *Пјесми ђака првака* Бранка Ћопића (Витезовић, 2000б: 14) чији је лирски субјект дијете предшколског узраста које улази у институционални контекст васпитања и образовања. Његов одлазак у школу је невољан (*У школу ме данас воде*). За разлику од баке која му је род, у школи га очекују непријатности (*Тамо ће ме ваздан тући / Жив ти нећу доћи кући*). Дјечак се растаје са природним окружењем, са природним контекстом учења и сазнавања свијета, јер полазак у школу је и престанак спонтаног и ненамјерног учења. „Проблем је у томе што се намерно учење, за разлику од спонтаног учења, заснива на конформности, а не на креативности“ (Богојевић, 2011: 172). Због убрзане социјализације и интелектуалног развоја, лирски субјект бива истргнут из животног контекста који је мјесто његовог природног обитавања (*Збогом коњу ритајући / погинућу читајући*). Лирски субјект постаје свјестан чињенице и да су прекинути неформални односи и да улази у хијерархијски дефинисан систем, у коме је за неформално и спонтано учење остављено мало простора (*Збогом краво млијечна справо / однио је шалу ђаво*).

Примјер педагогизације дјетињства, оличене у сегрегацији дјече, пружа и текст Драгана Лукића *Велики почетак* (Лукић, 1985: 105) у коме је опјеван почетак школовања и ступање дјетета у институционални контекст васпитања и образовања. Пјесма је постављена као аналогија ђачког живота са животом војске и војника што пружа слику одвојености свијета дјетињства од свијета одраслих. Лирски глас се обраћа дјечи војничком терминологијом, користећи лексику блиску војничком животу (*Здраво, војско оштрих оловака*). Дјеца су војска, а наоштрене оловке представљају њено оружје. Дјечје кретање је контролисано и одвија се у пожељном поретку (*здраво колоно ђака / у септембарском маршу*). Дјечје кретање је подражавање војничког марширања (*Лева, десна, / десна, лева, / чујем корак / како пева*). Упоређивање војничког и ученичког живота изведено је досљедно и до краја. У хијерархији односа ученици су приказани као субјекти који немају посебна права, они су *прави регрути што озбиљно ћуте*. Наставници и остало школско особље су у супериорном положају у односу на

васпитанике, представљени су као доминантне фигуре и фигуре моћи (*Учитељи – генерали / и чике – десетари*). Дјеца су издвојена у посебну групу, њихова индивидуалност је изгубљена у безличности војне формације (*све дивизије ђака / и све ђачке трупе / сместиће лепо у школске клупе*). Закључујемо да су наведени стихови у складу са педагошким настојањима периода у коме су настали, а која се огледају у доминацији педагогије егзистенције над педагогијом есенције као и друштвености над индивидуалношћу (Јовић, 2022: 447). Стога је на мјесту Радовићева оцјена да су дјеца социјална група по себи, али група која је невидљива, чија су права и слободе ограничени.

„Детињство баш и није толико срећно доба као што се учинило неким педагозима и агитаторима. Деца су обесправљена, инфериорна, ограничена. Никада се више не жели а мање може него у детињству. Најслађе тренутке детињства, игру и сан, прекидали су други. Зато што је било касно, зато што је било хладно, зато што су дошло гости, зато што морају да се пишу задаци“ (Радовић, 1959, према: Љуштановић, 2012: 107–108).

Ако упоредимо Радовићеве ставове изречене половином прошлог вијека о дјетету и дјетињству, можемо закључити да се положај дјетета и дјетињства није побољшао и да су тада примијећени проблеми и даље живи.

Мотив педагогизације дјетињства уочавамо и у Лукићевој пјесми *Школе* (Лукић, 1985: 111) у којој је опјевана издвојеност дјецe у посебну групу. То издвајање посредовано је примјеном војничке лексике при приказивању школе и школског живота (*Школе су велики чудни дворци / које освоје храбри основци / сваког септембра пушчаном паљбом / и оловкама, дугачком сабљом //*). На одвајање свијета дјетињства асоцира и поређење школа са дворцима што указује на просторе тајновитости, недодирљивости и отуђености од животног контекста. О одвајању дјецe у засебну групу од свијета одраслих писао је и Душан Радовић, питајући „зар није био жалостан тај тренутак када су децу затворили у висока зидана дворишта и улице. То је било готово револуционарније него тренутак када се појавио филм или телевизија“ (Радовић, 2009: 19).

Сродну тему проблематизује и текст Божидара Мандића *Кућа и школа* (Базилевски, 2012: 658) у којој лирски субјект пјева о пренаглашеној институционализацији школе и породице.

„Увођење обавезног основног образовања представља први поремећај у традиционалним односима између родитеља и деце. Школа се појављује као носилац другачијих вредности од оних које је у дугом низу година неговала сеоска заједница“ (Љубоја, 1988: 29).

Умјесто вијека дјетета о коме је говорила и призивала га Елен Кеј [Ellen Key], имамо вијек професионалаца који се баве дјецом (Vranješević, 2014). Посљедице тога наслућује и јунак Мандићеве пјесме који уочава све већу удаљеност школе, али и породице, од реалних проблема ученика. Затвореност школе у институционални контекст је све израженија. Она *све више / постаје МУЧИЛИШТЕ*. Није много повољније стање ни са породицом, јер се кућа претвара у *ТУЧИЛИШТЕ*. Мандићева литерарна педагогија не остаје на уочавању педагогизације, институционализације и њихових посљедица, већ поетским језиком, хумором и игром ријечи сугерише да би школа требало да буде *МАШТАЛИШТЕ / а кућа ПРАШТАЛИШТЕ* (Јовић, 2022: 448), јер поред рационалности, за утемељење личности важни су маштовитост, интуитивност и креативност. „Конгруентност човека као врсте, такође се не гради само на разуму, већ и на интуицији. Родна суштина човека је стваралачки рад и управо због тога нас ослонац само на разум доводи у парадоксалну ситуацију“ (Богојевић, 2011: 19).

Овом темом се бави пјесма Радослава Самарције *Немојте тући дечака* (Милутиновић и Вуковић, 2012: 277) у којој је тема педагогизације дјетињства постављена у другом плану, као противтежа и могућност за измјену понашања дјечака који је близак фигури немогућег дјетета (Enfant terrible). У умјетничкој педагогији, чија значења можемо разумјети из стихова пјесме, аутор предлаже педагогизацију као једно од рјешења за дјечаково нетипично понашање. Умјесто тјелесног кажњавања, пјесма налази рјешење у упућивању дјечака на рад на школским задацима. Предлаже се урођеност у школске обавезе; читање, писање, бојење, рачунање (*Дајте му тешку задаћу, Дајте му оловку шиљату, Дајте му књигу дебелу*).

Пјеснички текст који ваљано илуструје педагогизацију дјетињства је текст Драгомира Ђорђевића *Ја сам био срећно дете* (Јокановић, 2005: 142). Ђорђевић је у савременој српској поезији препознат као аутор који је створио поезију која показује разумијевање за мале ствари, и то не само оне које се тичу дјечјег свијета, него и оне које се баве и уопште људском свакодневицом (Љуштановић, 2012: 165). Оваква тематска отвореност помогла му је да тематизује проблеме одрастања дјетета, од којих је свакако један и педагогизација дјетињства. Дијете у овој поезији је „градско дете, одвојено

бетоном, пластиком и стаклом од природе, расте као цвет у саксији“ (Денић, 1999: 9). У поменутој пјесми лирски субјект је дјечак који проговара о својој тешкој позицији и изазовима одрастања у савременом свијету. „Свакако, детињство би требало да буде доба безбрижности, уколико то не одлуче другачије прави власници детињства – одрасли“ (Николић, 2009: 9). Лирски глас проговара о томе како је *био срећно дете*, све до часа када су му *купили ту / виолину*. Са тим предметом дјечака не веже никаква присност, виолина му је далек и стран предмет који нема везе са његовим истинским потребама. Дјечак је приморан да обавља активност којој не увиђа смисао, умјесто да се посвети игри, јер „игра не подноси техницирање јер је оно своди на вештину“ (Богојевић, 2011: 37).

Педагогизација дјетињства тематизована је и у пјесми *Зазвонило опет звоно* (Ђорђевић, 2009: 91), у којој се пјева о тешкоћама које прате ученика на почетку школске године. Школа је мјесто гдје се преносе знања, наставник је у улози преносиоца знања, док је ученикова позиција рецептивна (*Профа сеје / А ја жањем*). Лирски глас дјецу назива *рајом*, што свједочи да је он доживљава као засебну, издвојену групу, неравноправну са одраслима. Овај текст проговара о проблему издвојености школског учења из животног контексту, о стратегијама да се живљење непрегледно одгађа, под изговором припремања за живот.

„Усвајање свега оног што савремена култура подразумијева неопходним за нормалан живот није могуће само контекстним учењем. Барем до сада нисмо открили такву могућност. Ако се већ не може избјећи деконтекстуализација учења, вршени су и врше се различити покушаји да се учење у школи учини што је могуће мање деконтекстуализованим, односно да се повећа степен његове контекстности“ (Према: Павловић, 2015а: 199).

У Ђорђевићевом тексту *Еј како бих* (Јокановић, 2012: 141) лирски глас жали што не може да проговори барем ријеч, двије о школи и да *уз звуке реске* поцијепи свеске, а оне симболизују педагогизацију којој се лирски јунак опире.

Како запажа Марјановићева (Марјановић, 2009), васпитање издвојено из животног контекста постаје средство за обраду дјеце, те ова ауторка сматра да је васпитање важна ствар за дијете, „али само до оне границе док подупире његов развој и док дете схвата разлоге због којих учи“ (Марјановић, 2009: 41). То се у свакодневном васпитно-образовном раду ријетко остварује, јер по Марјановићевој

„децу образују не толико да би открила свет, паметније водила свој живот и постала аутономне личности, већ да од њих направе добро прилагођене и употребљиве грађане. Упркос дирљивим објавама о срећном детињству и сјајним циљевима васпитања, срећа деце се не узима озбиљно у пословима школе“ (Марјановић, 2009: 41).

И у тексту *Није лако бити дете* (Ђорђевић, 2009: 35) пјева се о тешкоћама одрастања, о изазовима с којима се дијете суочава. Савремено дјетињство је веома често обиљежено двоструким конфликтом, а то је конфликт истовременог привлачења и одбијања (*С ТОБОМ СТАЛНО НЕКЕ МУКЕ*), зато је пјесник на страни дјетета (*НИЈЕ ЛАКО БИТИ ДЕТЕ*), јер зна да је то пут који свако мора савладати, али изнова и на јединствен и аутентичан начин (Јовић, 2021г: 123 – 124).

У индустријско-технолошком друштву које се према свему одређује доминантно са економског и рационалног становишта, дјеца су усљед своје непродуктивности доведена у неравноправан положај у односу на одрасле. Дјечји положај је маргиналан и чак незавиднији од других подређених друштвених група. Дјечје проблеме потискују расправе о проблемима разматраним са економског гледишта као што су запошљавање жена, оспособљеност омладине за рад (Марјановић, 1987ц: 25). Афирмација хуманистичке осјећајности доводи до тога да дјеца буду заштићена група, али и даље неуважени као равноправни чланови друштвене заједнице. Отуда и све што иде уз њих, па и људи који их васпитавају, има мањи друштвени значај. Пошто су подређена друштвена група, дјеца се и у породици и у друштву доживљавају као власништво са којим се може поступати у складу са интересима одраслих, а да се озбиљно не узима добробит саме дјеце. Неравноправност постаје основни квалитет односа између одраслих и дјеце који обухвата и васпитање и даје му основни тон (Марјановић, 1987в: 25). На сложеност односа између свијета дјетињства и свијета одраслих указују бројни парадокси између њих, а сљедећи су посебно важни:

„Odrasli žele i vole decu, ali ih rađaju sve manje, dok im društvo obezbeđuje sve manje vremena i prostora;

Odrasli uveravaju da je dobro da deca i roditelji budu zajedno, ali u svakodnevnom životu sve više žive odvojeno;

Odrasli visoko vrednuju spontanost dece, ali je dečji život sve organizovaniji;

Odrasli izjavljuju da deci treba dati prioritet, ali se većina ekonomskih i političkih odluka donose a da se deca nemaju u vidu;

Većina odraslih misli da je za decu najbolje da roditelji preuzmu glavnu odgovornost za njih, ali u strukturalnom smislu postepeno nestaju okolnosti u kojima roditelji mogu preuzeti tu ulogu;

Odrasli su saglasni da deci treba pružiti najbolju polaznu tačku za život, ali deca odrastaju u sve siromašnijim delovima društva;

Odrasli se slažu da decu treba odgajati u slobodi i demokratiji, ali se društvo stara o njima pretežno u vidu kontrole, discipline i upravljanja;

Odrasli uglavnom smatraju školu važnom za društvo, ali ne priznaju vrednost dečjeg doprinosa dolaženju do spoznaja;

Detinjstvo je dragoceno za društvo u materijalnom smislu – ali ne za roditelje; uprkos tome, društvo prepušta masu troškova roditeljima i deci“ (Kvortrup, 2004: 135–136).

Педагогизација дјетињства се је тема и пјесме *Медицински феномен* Алексија Марјановића (Витезовић, 2000б: 20) у којој је опјеван проблем дјечака који стрепи од школске атмосфере, посебно од активности читања и писања: *Друже докторе, чим књигу узмем у руке, / почну да ме муче несносне муке; / а од страха да ће мастило да ми се проспе, / по целом телу оспу ми се оспе, / па сам дошао да вас питам, / може ли ми се забранити да пишем и читам.*// Лирски субјект школу доживљава као непријатно мјесто, а активности читања и писања као оптерећујуће и незанимљиве.

Пјесма истог аутора *Задаци* (Витезовић, 2000б: 29) бави се темом педагогизације дјетињства. Пјесма се бави преоптерећеношћу ученика школским учењем, школским задацима, као и негативним емоцијама које прате такав наставни рад. Лирски субјект каже да када *наставници претјерају са / задацима, школа досади и најбољим ђацима!*// Преоптерећеност школским обавезама и неуважавање индивидуалних обиљежја, интересовања и потреба доводи до негативних емоција као и до тога да школа бива доживљена као мјесто у коме преовладава атмосфера која није подстицајна. Истраживања емоција у настави „pokazala su da su dominantne emocije strah i dosada“ (Vognar i Dubovički, 2012: 152).

Текст Љубише Симића *Најлепше је у колевци* (Базилевски, 2012: 684) теми педагогизације дјетињства прилази проблематизујући просвјетитељску улогу школе и школског периода као идеалног и безбрижног раздобља у животу индивидуе. Лирски субјект се критички осврће на Змајеве стихове *Од колевке па до гроба / најлепше је ђачко доба*, саопштавајући да су то *лажи* и да *За нас то не важи!*(Јовић, 2022: 451). Лирски

глас у одраслима види групу која спроводи педагогизацију дјетињства, то је, по њему, процес који захтјева потчињеност дјетета, спроводи се грубо, без саосјећања (*У ђачке нас клупе јуре*).

„Деца су маргинализована друштвена група без обзира на мноштво декларативних фраза о вредностима детињства и љубави. Она су стварно занемарена, однос према њима је пун противречности и предрасуда“ (Граорац, 2013: 86).

Лирски глас у пјесми *Најлепше је у колевци* супротставља се представама о школском добу као периоду безбрижности сљедећим стиховима: *То бар знаде шуша свака, / Бачка торба није лака*. Ове стихове можемо разумјети у значењу да школски период живота дјетета није једноставан, да је изазован и пун противрјечности. Зато у завршној строфи пјесме лирски субјект закључује да је повлашћени период у животу дјетета, првих неколико година, када је у оквиру породице, ван институционалних облика учења и бриге о дјечи: *Од колевке па до гроба / Баталите ђачко доба / И верујте људи, деци / НАЈЛЕПШЕ ЈЕ У КОЛЕВЦИ!!!*

Педагогизација дјетињства је тема пјесме *Разноврсна питања* Васке Јукић Марјановић (Базилевски, 2012: 664) из чијих стихова произилази да је главно питање дјетету школског узраста питање његовог школског успјеха. Сви који живе у дјететовом окружењу, сви субјекти на које је упућено, интересују се једино за његов школски успјех: (*Какав си ђак? – пита тетак, пита тетка / Какав си ђак? – питају ме сви без изузетка?*) Сви који комуницирају са дјететом његово постојање самјеравају са представом успјешног ученика, који је утемељен на моделу научника из XVIII и XIX вијека. Успјешан ученик је

„vođen isključivo onim što je dostojno razuma, oslobađa se i postaje nezavisan od emocionalnih i subjektivnih zavodjenja, društvenih predrasuda, od sputavajućih i zamagljujućih socijalnih vezanosti, jer imaju primitivno poreklo i trebalo bi ih prevazići zahvaljujući poretку naučnih znanja“ (Džinović, 2010: 100–101).

Педагогизација дјетињства је тема пјесме Мирјане Булатовић *Родитељски састанак* (Булатовић, 2020: 13), у којој је опјевана родитељска одушевљеност школом и моћи која се репродукује посредством школских институција (*Ја сам био обичан млинар, / ал' он ће постати ветеринар! // Мени је добро ишла школа, / но неко је мора да преже*

вола//). Родитељи су заинтересовани само за спољашњу форму школе, за њено институционално лице, занима их у мјери у којој она представља друштвени утицај којим располаже и који може да дистрибуира. Незаинтересовани су за динамику унутрашњих односа који се одвијају у оквиру школе, за њен социјално-емоционални аспект. У овом тексту се пјева о томе да родитељи теже да дјеца буду припремљена за улоге, не узимајући у обзир дјечје мотиве, способности и могућности (Јовић, 2022: 451).

„Модерна, капиталистичка, поспешено неолитска цивилизација (или култура, свеједно) васпитава људе да буду привређивачи, произвођачи, држављани, акумулатори, улоге функције, да буду синови и очеви, службеници и краљеви, сужњи и радници, покорни и одговорни. Зиди их према одређеним начелима. Развија њихов разум. Дисциплину. Етику. Сужава их у палице. Квадрира их у кутије, како би имали што адекватнију форму духа и да се што ефикасније сложе у контејнер, који називамо европско друштво“ (Керманауер, 2009: 35).

Родитељи о којима пјева лирски субјект у пјесми су људи који „ne žele toliko da budu poštovani već da im zavide. Ne žude za ugledom već za sjajem i uzbuđenjem slave. Ne žele poštovanje već tuđu zavist“ (Lasch, 1986: 67). У тој борби за престижом и остварењем циљева дјеца бивају средство за реализацију циљева, и то посредством обуке за пожељна занимања и професије која у родитељској хијерархији вриједности могу бити предмет зависти и пожељности.

Неподударање свијета дјетињства и свијета одраслих доведено је до нивоа непријатељства, ријеч је, по осјећању пјесникињиног лирског субјекта, о свијетовима који немају пуно тачака сусретања. Родитељи исказују супериорну позицију, а дјеца бивају стављена у подређен положај (*Ето видите, нема приче. / Доле дете – родитељ кличе*). Дијете виде у контексту пожељних занимања (*Горе агроном и технолог, / електроничар, микробиолог!//*). Припремљеност за тржиште не би требало да буде једина мјера успјешности како васпитаника, тако ни васпитно-образовних институција.

„Морају се довести у питање модели образовања и педагогије углавном засновани на потреби да се оствари већи профит, створе потрошачки субјекти, а критичко мишљење и анализа замене обуком за посао“ (Жиру, 2011: 24).

Родитељи се занимају за знање које има своје исходиште и потврду у дипломи, а која отвара пут ка тржишту и стицању зараде; дакле, занима их знање које има употребну вриједност, без обзира што та занимања (*ветерину никако нећу*) нису у складу са дјечјим склоностима, амбицијама и жељама (*Али, диплома! Њу ми приушти! / молим те, ветерину сљушти!//*). По Алтисеру [Althusser], процес васпитања и образовања представља стварање субјекта који се на основу начина на који их је идеологија обиљежила („менаџери“, „љекари“, „машинбравари“) распоређују на ситне елементе у систему очувања поретка и владајуће класе (Према: Тадић, 2014: 8–9).

У остварењу нарцистичких планова, родитељи користе различите технике, а као што се види из претходног стиха, доминирају комбиновања пријетњи, прекора и молби. Литерарна педагогија Мирјане Булатовић поетским језиком уочава процесе које проблематизује и савремена критичка педагогија, а суштинско је да се „знање цени искључиво на основу своје употребне вредности, уместо као нешто што је вредно само по себи и што има еманципаторску улогу“ (Жиру, 2011: 180).

Педагогизација дјетињства је тема и текста *Како да растем* (Булатовић, 2020: 127) у коме је опјевана угроженост аутономије лирског субјекта и спречавање његовог физичког и духовног развоја под притиском школе. Лирски субјект се пита како да расте када је преоптерећен школским обавезама, а захтјеви које пред њега поставља школа нису усаглашени са индивидуалним могућностима дјетета (*Целим путем од куће до школе / школска торба ме вуче доле!// Ми малени, нејаки ђаци / теглимо као теретњаци! //*). Лирски субјект не види смисленост школског учења, управо зато што се одвија строго институционализовано и намјерним путем, јер знање се ученику представља у облику готових истина које треба да усвоји, па се пита: *Зар то наше будуће знање / не би могло да буде мање? //* Завршни стихови пјесме звуче као упозорење одговорним у васпитању и образовању да уважавају стварне потребе дјетета, да не губе из вида потребе за љубављу, игром, маштом, интуицијом, те да и васпитни процес осмишљавају у складу са тим потребама: *Да су моји тата и мама / вукли по седам килограма, // данас би можда више знали, / али би растом били мали. // Ето како просвета ствара / патуљастог петичара* (Јовић, 2022: 453).

На основу анализе одабраних текстова српске ауторске поезије за дјецу дошли смо до сљедећих резултата у вези са тематизацијом педагогизације дјетињства у српској ауторској поезији за дјецу, односно одговора на друго истраживачко питање:

Српска ауторска поезија за дјецу тематизује прекид спонтаног учења у природном окружењу и животном контексту. Теме пјесама неких аутора (Лукић) баве се одвајањем

дјецe у засебан дјечји свијет, те поистовијећивањем дјетињства са чврсто устројеним системима, као што су војска или велика предузећа.

Постоје и текстови (Самарџија) који у педагогизацији проналазе могућност за дисциплиновање дјецe. Тема аутора српске поезије за дјецу је и родитељско одушевљење школом као установом.

О педагогизацији се пјева из перспективе дјетета које школу доживљава као непријатно мјесто, за почетак школе се везују негативне емоције, док је школско учење често пропраћено осјећањем досаде и незадовољства.

Школски прибор, школски уџбеници су такође опјевани као предмети који угрожавају и усложњавају живот дјетета. Неки аутори у својим пјесмама исказују разумијевање за издвојен и тежак положај дјетета, поједини аутори пјевају о томе како су родитељи одушевљени институционалном устројеношћу школе и могућностима које она нуди у припремању за пожељне професије.

3. 3. Отворено васпитање као тема у српској ауторској поезији за дјецу

Као примјер пјесничког текста који осликава и реafirмише вриједности отвореног васпитања наводимо текст Јована Јовановића Змаја *Стара бака* (Јовановић, 1988: 19). Овај текст приказује васпитање као стваралачку активност без ауторитарног и супериорног односа према дјеци. Дијете је равноправан партнер у комуникацији што се очитује у радости која прати васпитни процес (*уживају деца, ужива и бака*). Васпитање се одвија у контексту живота и рада, у природном амбијенту, није претворено у интенционалну дјелатност, нити је затворено у институције (*испод брсне зове, замирише зова од сунчева зрака*)⁴. Васпитање се реализује као узајаман однос гдје дијете посједује довољан степен аутономије да буде то што јесте, у складу са својим могућностима, гдје постоји двосмјерност давања и узимања (*деца кад је сретну, у руку је љубе / а она се смеши, хвала ти, голубе*). Наведени стихови као да су у сагласности са неким модерним педагошким учењима која нам поручују да „*uprkos razlikama, onaj koji podučava iznova uči tokom svoje nastavničke prakse isto onoliko koliko onaj koji se podučava formira i sebe i onoga koji ga podučava [...] onaj koji predaje uči da predaje, a onaj koji uči, obučava se kako da uči*“ (Freire, 2017: 14). Васпитање се реализује као стваралачки чин (*потеку приче све нове и*

⁴О предностима и недостацима учења и поучавања изван учионице видјети нпр. Анђелковић, С. и Станисављевић Петровић З. (2013). Учење и поучавање ван учионице – амбијентална настава. *Настава и васпитање* LXII, 39–51.

нове). У српској традиционалној култури велику улогу у подизању и васпитавању дјеце имају дједови и баке. Они, послије родитеља, највише воде бригу о дјечи.

„У Црној Гори дешава се да баба, очева мајка, заправо подиже и васпитава децу, јер је највише времена са њима, док их мајка углавном доји и пере. Слично као и мајка, а често још и више, баба је према унуцима блага, нежна и попустљива. Деца изузетно воле бабу и деду зато што су према њима добри, благи и зато што се с њима слободно играју, шале и од њих се деца „највише надају радости“ (Требјешанин, 1991: 320–321).

У друштвима гдје је породица производна и економска заједница, дјеца су непосредно бивала укључена у живот одраслих, учествујући с њима у свакодневици кроз радне активности, слободно вријеме и ритуале. Дјеца су учила посматрањем, ступала у комуникацију са различитим личностима, сусретала се са разноврсним обрасцима понашања и њиховим очигледним посљедицама, одрастајући у таквом амбијенту, дијете је могло да стекне цјеловиту и реалну слику о животу (Магјановић, 1987ц: 18).

На трагу ових Требјешанинових налаза је и пјесма Десанке Максимовић *Дечји разговори са баком и дедом* (Витезовић, 2000а: 64) у којој ауторка опјевава узајамност између баке и унучади, а узајамност се огледа у њиховом пријатељству (*Иди на славу, / бако, и донеси ми колач у џепу*), пружању основног повјерења за савладавање животних препрека (*Нема колевке / топлије од наручја / мамине мајке*). Бакина љубав није фокусирана само на једног потомка, јер подршка је неопходна свима да би стасали, да би одрасли (*Бака путује / у госте другим унуцима. / И њих воли*). Као што говори и Требјешанинов налаз, баке и дједови су у традиционалној култури велики покретачи радости и слободе за дјецу што свједоче и сљедећи стихови: *Унуци памте / дуже нежност бабину / него мамину*.

Пјеснички текст исте ауторке *Баке* (Рубаковић, 1991: 45) дотиче тему отвореног васпитања. Лирски субјект пјесме је дјевојчица коју не привлаче толико продукти потрошачке културе (лутке, пајаци, добоши, трубе) или шароликост животињског свијета, толико блиског дјечи (коке, голуби, кучићи, маце), колико богатство искуства коју нуди живљење са баком. Иако у пјесми лирски субјект пјева о својој жељи да има три баке, ријеч је о једној баки која богатством своје личности може дјетету понудити сложен репертоар животних улога и помоћи дјетету да одрасте. Прва бака коју лирска јунакиња прижељкује би јој *причала приче свакојаке и напамет песме учила је лаке*. Текст говори о

спонтаности у васпитању и бризи баке за тежину садржаја којима поучава унуку. Друга бака о којој се пјева у пјесми појављује се као заштитница од строгог родитељског ауторитета (*Друга би ме бранила / кад ме мама кара*) и помагач у савладавању школских обавеза, посебно оних на почетним стадијумима основног васпитања и образовања, као што су овладавање техникама почетног читања, писања, рачунања. Зато јунакиња прижељкује баку која би, како каже, *читала уместо мене из буквара*.

Темом отвореног васпитања бави се *Песма о девојчици која је читала звезде* (Јекнић, 1995: 159–161) Мире Алечковић у којој се пјева о дјевојчици која долази из града да би љетњи распуст провела код дједа на селу. Лирски глас проговара о партнерству, љубави и поштовању коју одрасли указује дјетету (*Деда је дочекао као највећег госта*). Стихови проговарају о узајамној помоћи и подршци коју одрасли пружају дјечи (*Деда је подигао на рамена и дигао на врх главе*). Пјесничка слика која приказује уздизање дјетета на рамена, могуће, осликава суштину отвореног васпитања која се састоји у помоћи и уздизању младог бића да мјере човјека, при чему му старији члан заједнице помаже. Отворено васпитање, како је опјевано у овој пјесми, одликује се учењем и сазнавањем из непосредних извора, из природе, свакодневног амбијента који окружује дијете. Боравећи у таквом окружењу, дјевојчица је могла да види *овце што пасу / и телад и кравицу Шарку[...] жито зрело како се љуља у класу*. Иако је дјевојчица страховала од „буба“, „змија“ „пса“, бојазан од тих створења ишчезла је након боравка на селу и сусрета с тим бићима (*После је хватала бубе и нису јој појеле уши [...] ован је брстио мирно крај ње лишиће са жбуна / и крава лизала теле*). Одавно је утврђено да неке карактеристике личности и самосвијест дјетета зависе од тога колико је субјеката бринуло о њему током првих година живота (Кон, 1991). „Старање многих помаже deci да развију навике групног кооперативног понашања, заснованог на колективној међузависности“ (Кон, 1991: 211). Текст говори о предностима отвореног васпитања које се одвија посредством учења у неформалним контекстима. По Душану Радовићу (2009) укљученост дјече у свакодневне дјелатности, у спонтано учење, једноставније је у природном, сеоском амбијенту, гдје „не постоје никакве манифестације, никакав вид живота у којима не учествују деца, само ако су физички одрасла. Градска деца не учествују у процесу производње. Она живе од плате [...] Она пију млеко анонимних дародавки“ (Радовић, 2009: 19). Истичу се предности сазнања стечених у непосредном додиру са изворима сазнања у односу на учење посредством уџбеника (*Хаљине су остале чисте, али то нема везе, / и књиге су остале крај њих мирне и непрочитане*). Отворено васпитање, како га доживљава лирски глас ове пјесме, заснива се на парадигми васпитања у складу са природом. Суштина ове парадигме

је да постоји природан ток развоја дјетета, а задатак васпитача је да потпомаже тај природни ток, избјегавајући присилу и чврсту контролу (Павловић, 2015б: 701).

Уколико одраста у породици која је производна заједница, дијете посједује вриједност како у очима родитеља, тако и у сопственим. Присутан је другачији ритам живљења, дјеца се доживљавају као помоћ у садашњости и подршка у будућности. У преиндустријским друштвима васпитање је у цјелости било уклопљено у животни контекст. Социјализација је била спонтана, неосјетна и природна, какво је било и одрастање дјетета које се одвијало „postepenim urastanjem u uloge odraslih“ (Marjanović, 1987ц: 19). Васпитање је представљало спонтану дјелатност која не потребује посебно вријеме, знање и мотивацију.

Пошто се све реализује унутар заједнице, учење се одвија кроз дјечје присуство активностима одраслих. Кроз посматрање и имитацију дјеца уче све неопходне вјештине за живот и опстанак заједнице. У тако устројеној заједници сви одрасли знају све, а то се одвија пред свима, па и дјецом. С обзиром да је у таквим заједницама мали број културних тековина које се преносе на млађе генерације, то преношење искустава одвија се лако и кроз сам живот, па се не мора организовати посебна обука. Све се одвија спонтано, у складу са одвијањем свакодневног живота у заједници (Павловић, 2011: 51–52).

Пјесма Вељка Петровића *Деда и унуци* (Јекнић, 1995: 249) има за тему отворено васпитање о коме се пјева кроз разговор дједа и унука који се занимају за дједово одрастање и дјетињство у прошлости. Пјесма је организована као дијалог млађих и старијих чланова заједнице, у којем млађи чланови сазнају од старијих, кроз пријатељски разговор, о одрастању у прошлости. Дјед унуцима посредује искуства из сопственог дјетињства (*Као и ви и деда је расто*), које је било радосно и емоционално богато, упркос материјалној оскудици и скромним могућностима за игру и самостално прављеним играчкама (*Колевка је моја била што се ногом љуља, / наша звечка? сува тиква са зрном пасуља*). Ипак, то није умањивало радост дјетињства, јер су његова главна обиљежја, радост, машта, слобода, игра. Дјед говори унуцима о луткама, лоптама, играчкама, које су, иако ручно креиране, имале за дјецу посебан емоционални значај. Приповиједа им о лутки која је била *од лозове рашље* а која се захваљујући дјечјој машти *смеје, кад треба и кашље*, о лоптама *од крављих длака*, чије одскакање *зависи од јуначких шака*. Нека од обиљежја отвореног васпитања су слободна игра дјетета, комбинација рада и игре, самостално креирање игара, самостална израда играчака, учествовање у игри дјече различитог узраста, брига старије о млађој дјечи:

„Deda je pričao da pamti par drugova koje je imao tokom školovanja. Uživao je igrajući se sa njima oko manastira. Smišljali su razne igre, služili se za igru svime što bi pronašli u prirodi, a činilo bi im se zanimljivo [...] Igračke nisu imale, već su samostalno pravile lutkice od nekih krpica [...] imali smoloptu krpenjaču koja je bila sačinjena od starih krpica [...] retko ko je imao lutku, pa smo je mi pravili od kukuruzovine i raznih krpica, a umesto kose, bila je svila. Nameštaj za lutku pravili smo od čička, a kolica od krastavca“ (Spevak i Tomčić, 2019: 13–26).

Свједоци смо да партнерство све више ишчезава као квалитет односа између одраслих и дјеце. Пошто дјеца немају могућност да учествују у основним облицима живљења заједнице, то утиче да се између родитеља и дјеце ствара све веће растојање. То је условило настајање једног новог процеса – издвајања дјеце као посебне друштвене групације. Настанком ове појаве аргументовано се бавио Аријес (Arijes, 1989) показавши да су прије појаве индустријско-технолошког друштва дјеца, од тренутака елементарног вербалног и сензомоторног сазријевања, припадала свијету одраслих. Дјеца су према својим могућностима учествовала у породичним пословима, суочавала се са озбиљним задацима и стварним одговорностима и при томе се ни по чему важном нису разликовала од одраслих. Од материјалних ствари ништа није посебно намијењивано дјечи; ни храна, ни одјећа, ни играчке, ни игралишта. Ништа од онога што данас представља робу на тржишту чији су потрошачи доминантно дјеца. То не значи да су дјеца била занемарена, напуштена и презрена. Идеја о дјетињству није исто што и наклоност према дјечи. Једноставно, дјеца су схватана као одрасли у малом (Arijes, 1989).

На истом трагу је и пјесма *Баба и деда* Драгана Лукића (Лукић, 1985: 15) у којој су опјевани позитивни утицаји које најстарији чланови заједнице могу пружити најмлађима. Постоји читав тематски круг Лукићевих пјесама у којима се пјева о породичној идили чије су основне одлике осјећање узајамности и присности родитеља и дјеце у савременој породици.

„Реч је о новој, мање патетичној и сентименталној форми породичне идиле, и њу не артикулише одрасли, већ паметно, према свету отворено дете, спремно да на свој начин сагледа, разуме и воли свет у коме егзистирају његови родитељи[...] Лукић повлачи одрасле према дечјем свету – открива дете у одраслом“ (Љуштановић, 2009: 174–175).

Драгоцјена су искуства бака и дједова која су утемељена на њиховом познавању прошлости и на умјећу да о њој приповиједају (*Деда и баба су / мала историја света*). Они су чувари искустава која нису обиљежја савременог доба, него су карактеристична за прошлост. Та искуства су корисна за дијете/потомка, јер одишу топлином спонтаношћу и ненаметљивошћу. Зато ће за претке лирски субјект рећи да су *стари грамофони / пуни песама и прича, / гоблени у прошлом веку везени, / ратници минулих ратова, / станари у кућама без спратова*. У овом пјесничком тексту опјевана је атмосфера спонтаног васпитања које се одвија у кругу породице, а које се у најранијем дјетињству преплиће са намјерним васпитним утицајима. У породици, посебно проширеној, онаквој о каквој пјева субјект Лукићеве пјесме су стално

„присутни спонтано и намјерно васпитање и различити облици прелаза између њих. Дијете је непрестано изложено дјеловању свега што се природно догађа у породичном окружењу (спонтано васпитање), при чему се у тај природни, спонтани ток породичног живота повремено уплићу интервенције родитеља, директно усмјерене на дијете (елементи намјерног васпитања)“ (Павловић, 2015а: 24).

О узајамности као квалитету отвореног васпитања говори пјесма истог аутора *Дед и унук* (Лукић, 1985: 24). Тема пјесме је узајамност оличена кроз помоћ, уважавање, пријатељство и емпатију који одликују комуникацију дједа и унука. У савременој породици узајамност као суштински квалитет односа између дјеце и одраслих је озбиљно угрожена. „Да би била поново и боље успостављена, узајамност између родитеља и деце морала би да се одвија на друштвеном нивоу и то тако да дете буде мали партнер у свету одраслих“ (Марјановић, 1987, према: Партало, 2017: 111). Управо о партнерству, сарадњи и узајамности говори Лукићева пјесма чији актери пружају другоме оно што посједују, што су у могућности, а узимају оно што им је неопходно. Ова пјесма говори о својеврсној афективној размјени, која је неопходна и одраслима и дјечи (*Најудобнија фотелја / уморном унуку / јесте деда стари, / а унукове су очи / дедине најбоље / наочари*). Узајамност је тема и Лукићеве пјесме *Бебе* (Лукић, 1985, 25), у којој се пјева о базичној узајамности која се одвија између одраслих особа и дјеце. Оваква узајамност је услов подизања младих и њиховог увођења у друштво, али и начин за самоостварење одраслих чланова заједнице (*Беба у кући / јесте мало дете за одрасле / и најлепша лутка /*

сестрама које су порасле [...] Беба не уме да хода сама. / Беба хода маминим / и татиним ногама).

Поред спонтаних облика учења заснованих на учењу угледањем и идентификацијом, поједина социјална понашања се усвајају од старијих на млађе чланове путем директног и релативно систематског поучавања. Ово учење се одвија увођењем у посао, показивањем дјечи од стране старијих моторичких вјештина или давањем упутстава како да се обави нека активност. Дјеца се од најранијег периода уводе у радни процес, при чему се брине да им буду повјерени задаци који су лаки и који су усклађени са њиховим могућностима. Како одраста, дијете се лаганим темпом обучава за све сложеније послове (Требјешанин, 1991: 327–328).

Такође, тема отвореног васпитања, кроз афирмацију упућености унука на баке и дједове, присутна је и у тексту Владимира Андрића *Код бабе у селу* (Базилевски, 2012: 104–105). У овој пјесми лирски субјект је дјевојчица која саопштава искуства доживљена боравећи у сеоској средини (*Код бабе у селу / имала сам краве / траве преко главе / и кокошку белу*). Јунакиња увиђа предности такве животне средине за учење и сазнавање о свијету из непосредних извора (*Код бабе у селу / сваки дан сам јела / прави мед од пчела / и била на прелу*). Описани доживљај свијета је сучељен са уобичајеним животом лирске јунакиње који је доминантно везан за градско окружење (*Нема у мом граду / ничега од тога / има само смога / сви ми ваздух краду / код мене у граду*). Пјесма описује отворено васпитање и предности које оно има у погледу непосредног односа са предметима учења (*имала сам краве / траве преко главе*), тако да се може говорити о својеврсном узгредном образовању које се „одиграва кроз рад у заједници, у односима између мајстора и шегрта, у играма, игрању [...] у верским обредима. Уопште говорећи, овај узгредни процес више одговара природи учења него непосредна настава“ (Gudman, 1982: 144, према: Павловић, 2015а: 111).

Александра Марјановић се залаже за редефинисање појмова установа и институција. О њима би требало размишљати као о скупу различитих мјеста за учење. Живот дјече, могућности за учење и стицање нових знања и искустава нису ограничени само на установу и њену непосредну околину. Сва мјеста, по Марјановићевој, треба сматрати равноправним са зградом и двориштем, јер се у свим тим мјестима одвија живот (Marjanović, 1987б: 65). Из ових ставова произилази закључак да институцијом можемо сматрати „skup različitih mesta gde deca mogu nešto da dožive i nauče“ (Marjanović, 1987б: 65).

Отворено васпитање приказано као однос унука са прабакама и прадједовима сачињава сиже пјесме Радована В. Караџића *Прабаба и прадеда* (Лакићевић, 2003: 202). Могућност комуникације дјетета са прабабама и прадједама истакнути су као предност у односу на материјална благостања и могућности које нуди савремена потрошачка култура (*Лепо је кад имаш све / Од почетка до краја: / Књиге и слике, / Шпанску гитару, / Кинеског змаја, / Индијанско говече...*). Све те благодети ни изблиза не могу надомјестити богатство сазнања и емотивности које дјетету могу приуштити интеракције са прабабом и прадједом. Значај тих интеракција истиче се у мјери да су оне веома драгоцене за формирање и одрастање (*...то је за првог човека, / Па то је нешто, човече!*).

Повезивање васпитања са животним контекстом је драгоцене и вишеструко корисно, па стога ни један васпитни програм не може дати оптималне резултате, уколико не уважава специфично поимање свијета дјете којој је упућен. Игнорисање дјечјег погледа на свијет, његових проблема, интересовања, при конципирању васпитног програма, уз све његове друге одлике, ипак представља једну културни тумбацију (Марјановић, 1987б: 65).

У савременој породици остваривање фундаменталне узајамности постаје онемогућено. Чињеница да би узајамност између одралих и дјете требало да се одвија на друштвеном нивоу, указује на неопходност дјечје упућености на већи број одраслих субјеката, те на могућност избора модела међу одраслима (Марјановић, 1987ц: 171).

О отвореном васпитању се пјева и у пјесми *Баке и унучићи* Живојина Карића (Витезовић, 2000а: 70) у којој су описане баке у *кишном априлу*, које се не жале на старост, слабо здравље, кишу и остале временске неприлике, него су радосне што могу да буду емотивни ослонац својим потомцима, да им укажу љубав и топлину. Баке су оличење њежности и заштитништва, пошто се *претворе у меко крило*, субјекти су који могу заштити, загрлити и пружити утјеху. Оне *држе своје умиљате „кучиће“* то јест унучиће. Њихови млади потомци су радосни што се налазе у окружењу бака (*унучићи се смешкају, смешкају*), а баке су радосне што могу да буду субјекти који ће дјети пружити заштиту (*Оне су срећне па кажу тада: / Баш фино што киша пада! //*).

Тему отвореног васпитања дотиче и пјесма Пере Зупца *Зашто неке песме не волим* (Милутиновићи Вуковић, 2012: 221) у којој је исказана побуна против става да је дијете неравноправан и незрео члан заједнице. Такви ставови долазе од стране дјететових родитеља, али је дјед саговорник и пријатељ који дјечака сматра равноправним што се огледа у томе да му, за разлику од мајке која му *као блеску / купује шарену свеску*, допушта и подстиче да чита књиге које су намијењене старијима (*Ал' синоћ ми деда*

Остоја / купио два-три Толстоја). Пјеснички текст нам, даље, саопштава да дјечак није изневјерио повјерење, те да је дорастао литератури која му је дата (*И шта да кажем више: / тај Толстој добро пише*). Ови стихови указују да је неопходно дјеци указати повјерење и пријатељство да би кроз друштвеност досегли индивидуалност и аутономност.

Отворено васпитање је тема пјесме *Дедина јуначина* Драгомира Брајковића (Јокановић, 2005: 125). Дјетињство је радостан период када их дјечак проводи уз дједа (*Детињства дани / Много вреде / Кад их проводиш / Поред деде //*). Предност се даје дјетињству које се проводи у спонтаном учењу у поређењу са институционалним контекстом предшколског или школског васпитања и образовања, уз то, дјететово живљење поред дједа је динамично и узбудљиво (*Уз деду досадно / Није ништа / Бољи је од свих / Обданишта*). Дјед са дјететом гради пермисиван однос, не манипулише и не кажњава, већ комуникацију темељи на искрености и на стрпљењу (*Он нема штапа / Ни шешира, / Ништа га што радим / Не нервира*). Његов однос одређен је великим степеном толерантности (*Моја вика / И галама / Дедине нерве / Никад не слама*). Пјесма опјевава узајамно повјерење субјеката у васпитном процесу што у крајњој линији резултује личношћу као циљем васпитања. „Личности, при сусрету, измењујући субјекатско-објекатску позицију у васпитној ситуацији, изграђујући партнерски однос који се развија од узајамног респекта до љубави“ (Богојевић, 2014: 323). О отвореном васпитању исти аутор пјева и у тексту *Код баке* (Витезовић, 2000а: 99), у којем је опјеван идеализовани простор који пружа могућности за спонтано учење (*Код баке су чуда разна / И лето је тамо дуже [...] Код баке је све светло и чисто*). Опјеван је амбијент који пружа разне садржаје за непосредно сазнавање о свијету (*поток и извори, равно поље, огроман кукуруз на њиви*). Лирски субјект уочава предности таквог окружења, па ће на основу тога рећи: *Морам тамо ићи чешиће*. Поред упознавања свијета природе, свијета флоре и фауне могућности за васпитање отварају се и слушањем прича које говоре старији чланови заједнице (*Код баке су причице и приче*). Отворено васпитање у поменутом тексту дато је и као оквир који пружа могућности за досезање аутономије дјетета (*Кад код баке одем и ја меркам / Кад ћу главом дотаћи довратак*).

Положај дјеце у двије најважније установе за њих упућује на закључак да поредак ствари у савременом друштву ствара више препрека него што погодује стварању оптималне мјере осјећајности за дјецу. Пошто су дјеца издвојена у засебну групу, по први пут у историји се догодило да је угрожена узајамност дјеце и одраслих, која представља темељни однос за увођење младих у друштво одраслих. То даље има за последицу

тешкоће дјеце при укључивању у свијет одраслих, као и разилажење интереса одраслих и интереса дјеце. Све то доводи до тога да дјеца, иако су емоционални центар породице, често буду изложена насиљу и занемаривању, а ријетко бивају животни партнер одраслих (Марјановић, 2009: 41).

Отворено васпитање као компензација за ускраћеност родитељске бриге за дијете, тема је пјесме *Анка Драгомира Ђорђевића* (Ђорђевић, 2009: 75). Лирски глас проговара о дјечаку који живи у савременој породици, чији су родитељи заокупљени свакодневним бригама, а о њему брине *једна Анка из Велике Плана*. Родитељи се брину око материјалног благостања (*Тата ради без престанка / Мама ретко стане*), не водећи рачуна о посљедицама које небављење дјететом може имати по дјететов психосоцијални развој. Према Болбију [Bowlby] здрави, срећни и самостални млади људи представљају „производ стабилних домова у којима оба родитеља посвећују деци велику количину времена и пажње“ (Требјешанин, 2012: 201). Сличне ставове о значају дјечјих интеракција са особама из њиховог окружења заступао је Бетелхајм [Betelhaјm, 1982], сматрајући да „деча постају друштвена бића кроз искуства са другим особама – не кроз искуства која не обухватају nekog другог“ (Betelhaјm, 1982: 113). Савремена породица оставља мале могућности за учешће дјеце у животу одраслих као и одраслих у животу дјеце (Марјановић, 1987ц: 19). Чињеница је да оно што је суштинско у животима одраслих, углавном остаје ван дјечјег видокруга. Дјеца више нису учесници, а ни свјedoци животних манифестација важних за одрасле. Из тих разлога одрасли су све несхватљивији дјеци и онемогућени да их својом личношћу и дјелатношћу понесу и надахну (Марјановић, 1987ц: 19). У нарушеном породичном амбијенту дјевојка која брине о дјечаку компензује мањак родитељског педагошког сензибилитета, јер је њихов однос заснован на узајамном повјерењу (*Што поверим мојој Анки / Никад не бих мами*), пријатељству (*у Анки сам пронашао најбољег другара*), љубави и опраштању (*То што знам да будем зао / Не да ни пет пара*). Њихов однос је заснован на креативности, учење није искључиво књишко (*час читамо из читанки / час смишљамо сами*). Иако је дјечаково дјетињство осјенчено и тешким емоцијама (*Тата црнчи, мама ради / често за њих стрепим*); дјечакова васпитачица помаже да његово дјетињство ипак буде лијепо (*Детињство ми Анка вади / И чини га лепим*). Исту тематику „спашавања дјетињства“ од стране субјеката који нису чланови дјететове уже породице тематизује и Ђорђевићева пјесма *Бабе су нам сјајне* (Ђорђевић, 2009: 72). Пјесма на умјетнички начин критикује родитељску презаузетост свакодневним пословима, и неулагање напора и пажње за изворне и развојне потребе дјетета (Јовић, 2021г: 126). До појаве индустријско-технолошког друштва сматрало се да

никаква посебна знања и специјалности нису неопходни за подизање дјеце. Сматрало се природним да је нормална, зрела особа у могућности да одгаја дјецу. Сво неопходно знање било је уграђено у устаљени однос према дјечи, обичаје и вјеровања. Данашњи родитељи су принуђени да буду и на дистанци и према дјетету и према осјећању живота који се брзо мијења. Васпитање је претворено у специјалност коју треба научити и савладати (Marjanović, 1987ц: 20). Лирски субјект пјева о уморном тати који се *на кревет баца готово са врата*, а слично понашање исказује и мама коју *мрзи да шета / А не да ми самом*. Разумијевање дјетета и живљење са њим, упркос зрелим годинама, упркос напору који је за то потребан, показују бака и дјед којима ништа није тешко да би пружили подршку дјетету при одрастању (*Док се онај тата / По кревету грчи / Ту је срећом деда / Да са мном потрчи // Док нервозној маме / Све на свету смета / Ту је срећом баба / Да са мном прошета //*). Бака и дјед попуњавају емотивну празнину насталу у животу дјетета усљед родитељске презаузетости обавезама. Пјеснички текст је похвала бакама и дједовима за ангажовање у живљењу са дјецом и суптилна сугестија родитељима да упркос изазовима и савременом начину живота посвете вријеме дјечи (*Бабе су нам сјајне / Вреде нам и деде / Ал маме и тате / Ништа нам не вреде //*) (Јовић, 2021г: 126).

Отворено васпитање је тема пјесме Ласла Блашковића *Ми и деда* (Базилевски, 2012: 618). Пјесма опјевава ситуацију гдје дјеца одрастају суочена са честим родитељским забранама, а противтежу томе представља дједова толерантност и допустивост. Док су родитељи више сљедбеници ауторитарног родитељског стила и субмисивности, лик дједа приказује истинског дјечјег пријатеља који према дјечи исказује пермисивност кроз допустивост, а резултат таквог васпитног концепта је утемељење личности (*Када нам нешто / наш отац не да, / не бринемо се - / јер ту је деда, / када нам нешто / забрани мама, / проблема нема - / деда је с нама*). Узајамни однос унука и дједа заснован је на повјерењу, уважавању и љубави (*Деда у чудан / положај доспе / кад се на њега / сва паљба оспе, / а он нападе / одбија редом, / има подршку / јер ми смо с дедом*). Њихова комуникација заснована је на узајамности, узајамном обогаћивању и повјерењу, а „веровање у другог је основ истинске љубави, а без љубави нема стварног одрастања, јер одрастати можемо само кроз квалитетан партнерски однос са другим“ (Богојевић, 2014: 323).

Васпитање у такозваним примитивним друштвима заснива се на парадигми васпитања у складу са природом. Коријени ове парадигме налазе се у учењима Коменског, а пуну афирмацију доживјеће у Русоовом дјелу. Русоовљева је заслуга што је свијету указао на чињеницу да дијете није умањени одрасли, да је дјетињство

посебан узрасни период, те да васпитни процес треба ускладити са различитим развојним периодима.

У оквиру ове парадигме егзистирао је велики број педагошких учења и праваца. Ту су, најприје, представници природног васпитања Песталоци и Елен Кеј, затим заступници слободног васпитања, као што је Марија Монтесори и др. Ова васпитна парадигма се темељи на супротстављању ауторитарности, заговарању укидања ригидне контроле над дјететом, те креирању таквих васпитних ситуација из којих ће дијете само научити да поступа правилно (Павловић, 2012: 24).

Поезију Григора Витеза „одликују љубав према природи и шаљиве згоде из света дечије игре и маште“ (Данојлић, 2002: 11). Витезов текст *Писмо* (Лакићевић, 2003: 59) опјевава тему отвореног васпитања, али кроз поглед на тзв. примитивна друштва и начин подизања дјеце у њима. Однос дјеца – одрасли у тзв. примитивним друштвима и истраживачки налази настали проучавањем ових заједница неки су од главних инспирација и аргументација заступника отвореног васпитања.

Пјесма је структурирана као писмо којим се ововремени дјечак, дијете савремене цивилизације, обраћа своме вршњаку који живи у имагинарном племену *Мајумбу* и селу *Тумбулумбу*. Начин живота дјечака који живи у замишљеним егзотичним насебинама је сушта супротност животу дјечака који му се обраћа писмом. Мјера цивилизацијског успјеха и напретка, није истовремено и мјера задовољства и осјећања личне остварености и самореализације.. Иако не припадају истом цивилизацијском коду, дјечаку из савремене цивилизације живот његовог вршњака изгледа као отјелотворење слободе и могућности за остварење аутономије. Васпитни процес је нераскидив од живота и рада и одвија се у складу са природом (*Гдје је крај палминих стабала / Колиба твоја мала, / У којој ти спаваш на мирисној слами* /).

Дјечак, живећи у складу са природом посједује мјеру аутономије која је у складу са његовим узрастом (*Трчиш бос, а ипак жив и здрав / И весео и несташан сав [...] једеш датула и банана / Готово сваког дана / [...] Напиши, драги Мајумбу, топло те молим ја, / Нека те ствари и моја мама зна* //). Пјеснички текст, у нашем разумијевању, могао би бити позив за откривање васпитних вриједности тзв. примитивних друштава, а оне су, прије свега аутономија која је у складу са могућностима дјетета, живот дјетета у складу са природом, квалитетна интеракција одрасли дијете, неодвојивост васпитања и рада. Неке од ових квалитета настоји да реафирмише антипедагогија, постпедагогија и покрет за отворено васпитање, а

званична педагогија би требало да прихвати и призна наведене сугестије и доприносе ових покрета.

На основу анализе одабраних текстова српске ауторске поезије за дјецу дошли смо до сљедећих резултата у вези са темом отвореног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу. Тиме смо одговорили и на треће истраживачко питање:

Тема српске ауторске поезије за дјецу је отворено васпитање. У пјесмама српске ауторске поезије за дјецу опјевано је пријатељство одраслих и дјеце и подршка коју одрасли пружају дјецу у превазилажењу животних искушења. У текстовима српске ауторске поезије за дјецу пјева се о дјечјем спонтаном учењу које се одвија у животним активностима заједнице.

У одређеном броју пјесама старији одрасли, најчешће баке и дједови, упознају дјецу са прошлошћу и са начинима живота, рада као и сопственим дјетињством. У неким текстовима се пјева о начинима играња у прошлости, преплитању рада и игара, те самосталном креирању игроликих активности, као и уважавању и узајамности одраслих и дјеце.

Отворено васпитање је у одређеном кругу пјесама тематизовано као учење на непосредним изворима и у природном амбијенту. У оквиру тема отвореног васпитања, аутори пјевају и о подршци коју усљед помањкања подршке родитеља, пружају баке и дједови.

3. 4. Критика школе и школских институција као тема у српској ауторској поезији за дјецу

Основану критику школе даје кратка пјесма Алексија Марјановића од свега пет стихова *Има и тога* (Базилевски, 2012: 659) у којој је критика усмјерена на институционализам и оцјењивање ученика. Предмет критике је фетишизација оцјењивања и превладавање институционализма у понашању појединих наставника (*Не може на основу слабих оцена / о некоме да се суди*). Предмет литерарне критике је занемаривање емоционалне стране личности васпитаника, запостављање емоционалног контекста у настави и учењу. Такође, пјеснички текст указује да школска оцјена није свемоћна, те да успјех у школи не би требало да буде кључна варијабла при вредновању васпитаника у будућности (*многи рђави ђаци / постали су касније добри људи*).

Пјесма истог аутора *Шта је шта* (Малетић, 2011: 66–67) проговара о тешкоћама са којима се сусреће ученик усљед неприлагођености наставних садржаја његовим когнитивним способностима, склоностима и интересовањима. У пјесми је опјевана дјевојчица Нина коју збуњује звуковна сличност ријечи, али различитост појмова које те ријечи означавају (*Никако не разликује Нина, / шта је множина а шта једнина[...] она брка једначине и једину*). До проблема у учењу настаје јер наставни процес само уважава разлике по појединим узрастима, али не и индивидуалне разлике по способностима, склоностима и интересовања у оквиру истог узраста. Због свега тога, последица је збуњеност ученика и слаб успјех у школи (*Код ње је све употребљено / у погрешном значењу. / И тако се догодило Нини / да има јединицу у множини*). Овај текст говори о садржајима који су непримјерени когнитивном развоју ученика, јер се прешло са игре као водеће активности на учење у школском контексту као водећу активност. Свака од ових промјена и прелазака са једне на другу активност је тешка и требало би да буде ствар процјене наставника, родитеља, за свако конкретно дијете. У том погледу је и одговорност васпитача већа.

„Грешку чинимо и ако потцијенимо могућности и потребе дјетета, али и ако их прецијенимо и покушамо учинити за дијете 'више' од оног што је у 'зони његовог наредног развоја'. Ова друга грешка која је данас чешћа, а већа и болнија, је атак на личност дјетета, на његово самопуздање. Једном научени неуспјех преокреће се у страх од успјеха, јер је у нашем времену успјех постао императив и унутрашњи мотивациони покретач [...] У нашем времену које је несклоно да 'сачека' појединца да сазри, које *индивидуацију* (утемељење личности изнутра) подређује брзом прилагођавању диктираном и подређеном потребама изван човјека, сви смо врло рано 'гурнути' у борбу за неодложно задовољење спољашњих потреба у складу са стандардима референтне групе као агента потрошачког друштва“ (Богојевић, 2010: 32).

Пјеснички текст проблематизује наставу и учење схваћене као једносмјерно преношење знања зато што „*podučavanje ne znači prenošenje znanja nego stvaranje mogućnosti za njegovo nastajanje i konstrukciju*“ (Freire, 2017: 14).

Критика школе је исказана и у Марјановићевом тексту *И то ће проћи* (Витезовић, 2000б: 45). Школа и школска година су доживљени као негативни појмови, па лирски субјект машта о крају школске године. Оптимизам код ученика буди

чињеница да школска година не траје дуго, те да ће се за девет мјесеци окончати: (*Школска година је почела тек, / али је то само година – није век. / И зато нека је, нека, / за девет месеци крај је чека.*)

Пјеснички текст Љубивоја Ршумовића *Шта мајке из Ливна нису знале* (Јеременко, 2016: 239) говори о негативним васпитним утицајима друштва на појединца као и о негативним појавама и облицима понашања дјецe у школи (*Школа им је дошла до гуше / тамо им деца уче да пуше // И кино их све више квари / јер приказује љубавне ствари //*). Пјесма поетским средствима проблематизује тему проширења педагошких домена изван строго школских и институционалних оквира. Пјесма донекле антиципира ширење педагошког домена из школских оквира ка просторима јавног дјеловања. Цјелокупан друштвени контекст васпитава, односно не васпитава своје грађане. Зато је поменути текст критички усмјерен ка негативним васпитним утицајима који преовладавају у једној средини (*А како их препустити улици / где је одгој деце на нулици //*). Слично као и лирски глас Ршумовићеве пјесме, о васпитним утицајима јавног простора и друштвене средине говори и Касторијадис: „Сваки градски зид, књига, призор, догађај образује – премда у данашње време углавном квари своје становнике“ (Према: Жиру, 2013: 78).

У поетском тексту *Мој други писмени задатак* Градимира Стојковића (Малетић, 2011: 68) пјева се међусобном неразумијевању наставника и ученика које произилази из околности да ученик бива оцијењен слабом оцјеном, упркос уложеном труду (*Други сам писмени задатак / писао на пет страна / с правом сам чекао одличну оцјену мог романа*). Али опет су ученичка очекивања изневјерена и настављен је континуитет његовог личног неуспјеха (*шок је био тоталан: / поново јединица /*) и неразумијевање на релацији наставник – ученик (*опет ме није правилно схватила наставница*). Пропуштена је прилика за дијалог између наставника и ученика, а подсјетимо да је „*ispravno mišljenje dijaloško, a ne polemičko [...] nekada je teško zamisliti šta običan gest nastavnika može da predstavlja za učenika. Moramo biti svesni značaja i doprinosa jednog naizgled beznačajnog gesta formiranju učenika kao osobe*“ (Freire, 2017: 26–30). У наведеном тексту се пјева о томе да се вриједности наставника и ученика размимоилазе. Јунаци којима се ученици диве и разлози због којих то чине нису схватљиви наставнику. Одбијање наставника да дубље проникне у мотиве ученичке антипатије према школи продубљује неразумијевање између школе и наставника на једној и ученика на другој страни: (*Трипут је црвеном подвукла / закључак о мом идолу: / 'Дивим се домару, јер може / увек да затвори школу'*).

Пјесма Николе Вујчића *Учитељице и учитељи* (Вујчић, 1995: 15), такође тематизује критику школе апострофирајући негативне наставничке особине изражене највише кроз супериоран однос према ученику и строгост у оцјењивању. Лирски субјект је критичан према наставницима код којих у комуникацији са ученицима до изражаја долазе доминантно негативне особине (*Учитељица има разних / али највише је безобразних*). Код наведених наставника преовлађује дисциплиновање и кажњавање ученика (*Те безобразне / деле само казне*). Када је ријеч о вредновању ученика, примјењују слабе оцјене (*Имао сам једну учитељицу / која није знала да напише петицу. / Та није знала да напише бројке / веће од јединице и двојке*).

Пјеснички текст који ваљано илуструје антипедагошко у српској поезији за дјецу је текст Мирјане Булатовић *Крај школске године* (Данојлић, 2002: 343). Мирјана Булатовић је у савременој српској поезији препозната као ауторка чији је главни лирски субјект мушко дијете, у чему се слуги аутобиографска основа њеног пјевања, као и патријархални систем вриједности.

„На другој страни њено дете је по својој самосвести и слободи модерно конципиран песнички субјект. Мирјана Булатовић гради лик балавог метафизичара и мазног анархолиберала, који истовремено и тражи нежност и ставља свет 'на решето'“ (Љуштановић, 2012: 166).

Лирски субјект наведене пјесме замишља како *хипнозом успављује Наставничко веће*, да би потирући реалност, обрисао све укоре, опомене, напомене, и све оно што отежава живот васпитаника у ауторитарном и снажно институционализованом концепту васпитања и образовања. Лирски субјект настоји да демистификује школу, борећи се против ње и њених ритуала, зато узвикује да *ништа ту није свето*.

„Критика образовања као обредне и церемонијалне делатности, препознавања ритуала, култова, харизме и забрана у васпитачевом понашању позната је и у нашој средини [...] чак и педагошка терминологија садржи изразе који упућују на посвећеност у тајне мистерије: 'час је светиња' – дакле, тајна затворена радња коју изводи посвећено лице према строго прописаним правилима“ (Граорац, 1995: 92).

Школске институције су мјеста која подстичу послушност и покорност, које се одатле преносе и на друштвено понашање. Пјеснички субјект се члановима наставничког вијећа обраћа узвичним реченицама, дочаравајући директивност наставничког стила обраћања ученицима, а кроз које, суштински проговара, директивност и ауторитарног друштвеног апарата, јер посредством образовних институција се до младих посредују друштвена моћ и контрола.

„Пошто су наставници плаћени државни службеници од њих се очекује да учествују у једном облику моралног, друштвеног, политичког и економског репродуковања, смишљеног да обликује ученике према слици и прилици владајућег друштва” (Чомски, 2017: 10).

Пјесма Мирјане Булатовић *Смех у зборници* (Булатовић, 2020, 165 - 166) за тему има крај школске године и супротност осјећања која су присутна код наставника и ученика. Док су наставници безбрижни и радосни, због краја школске године, поједини ученици су тужни због слабих оцјена. Пјесма говори о неразумијевању наставника за проблеме ученика (*Да ли је њима уопште жао / што је понеко данас пао?//*). Ученике растужује равнодушност приликом поступања са њима и давање слабих оцјена (*Лоше оцјене упишу глатко, / а сад се тамо смеју слатко! //*). Лирски субјект ове пјесме говори о томе да наставници не показују довољно разумијевања за позицију ученика (*Има ли ико осећања / за тешка ђачка душевна стања? // Заборавили су шта је трема: / ко да ти ничег у глави нема*). Ученицима је тешко да одговарају, да покажу своја знања и умјења, ако су под притиском од кажњавања (*али када ти прети казна / глави се чини да је празна*). Бројна истраживања која су обављена у претходном периоду користила су категорије и ознаке „ученици који не напредују“, „ученици са дисциплинским проблемима“, „ученици који споро читају“ итд, а све те дефиниције се заснивају на институционално дефинисаним апстракцијама, док су се апстрактне одреднице примјењивале на конкретне индивидуе. Тако педагози, институције и наставници одбацују сваку сумњу у себе, пажња бива усмјерена искључиво на ученика док изостају пропитивања евентуалне одговорности институција. Често се наводи да се поједини описи користе како би се помогло дјетету, а ученик је представљен као неко коме је потребна одређена врста третмана. Епл истиче да је већ и сама дефиниција ученика као субјекта коме је потребна одређена врста третмана недопустива и да му наноси штету (Тадић, 2014: 10).

Пјеснички текстови критикују традицију *педагогије за твоје добро*, како је одређује Алис Милер [Miller], а којој се супротставља Фреире истичући да она представља *егоизам умотан у лажну великодушност патернализма*, те да од дјецe и других обесправљених ствара предмете хуманитаризма и одржава их у стању обесправљености (Банчевић Пејовић, 2014: 96). Под изговором наводне бригае за морално васпитање дјетета, дјеца се упућују у образовне школске установе које нису утемељене на знању и љубави према дјеци, него им је циљ да посредством страха од казне и неуспјеха успоставе контролу над дјечјим понашањем (Банчевић Пејовић, 2014: 96).

Библијска прича о изгнанству првих људи из раја послужила је као предложак за пјесму *Женске увек забрљају* Мирјане Булатовић (Булатовић, 2020: 194). Лирски субјект увиђа да је човјеково изгнанство из раја довело и дјецу у позицију да буду ученици. Умјесто идиличне атмосфере коју описује библијска прича (*Треперила је благост и сјај. / Осећали су радост и мир //*), живот на земљи за ученике је тежак јер постоји школа, а кривицу за то сnose први људи који су сагријешили: (*Због ње ја вучем торбу ђачку! / Због ње уздишем над лектиром! /*). Пјесма проблематизује и појам знања и сазнања који су неоплемењени и не садрже мудрост и димензију критичности према стварности (*Стекла знање, / а дала срећу! / Ја бих змији рекао – нећу! Нећу децу да гурнем доле / где постоје толике школе! //*).

Критички однос према школи и школским институцијама има и текст исте ауторке *Штрајк* (Булатовић, 2020: 128). Околност да ученици не похађају школу не радује ученике, него и родитеље, што указује на умјетнички став о не тако повољној слици школе у широј друштвеној заједници (*Обрадоваћу оца и мајку: / од данас ми је школа у штрајку //*). Лирски субјект осјећа задовољство због тога што школа не ради, школа је доживљена као рад, као терет, јер од ње је потребан одмор (*Принудно одмарам, преко воље, / и осећам се много боље /*). Изгледа да је преовладало мишљење да је васпитање „pojedinca bez ograničavanja, odnosno vaspitavanje 'bez prisile' nemoguće [...] prisila i ograničavanje su neophodan, konstitutivan element vaspitanja koji nije moguće izbеći“ (Kovač Šebart i Krek, 2012: 16). Лирски субјект схвата да обустава извођења наставног процеса од стране наставника, нема узрок у интересима ученика, већ су повод борбе конформистички мотиви, борба за привилегије (*Разлог њихове борбе је плата // и обично се љуто споре / јер никад није било горе*). Лирски субјект не стаје ни на чију страну, једино што жели је да сукоб што дуже потраје, па у сукобу

представника власти и наставника наизмијенично подржава обје стране: (*Ја збрајам празне школске дане / и навијам за обе стране*).

Пјеснички текст Мирјане Булатовић *Сањао сам да ми гори школа* (Булатовић, 2020: 196) изграђен је на мотиву сна и неостварених жеља. Лирски субјект је сањао да је *пожар у зборници* те да су *опрљени многи наставници*.

Предмет уништења су симболи институционализма и формалне уређености школе, оцјене, дневници, укори (*из пламена три дневника иштрче, / запаљене јединице цврче //*). Своју анимозност према школи лирски субјект исказује тиме што он и његови другови не желе да спасе школу од пожара (*Моја мала ватрогасна чета / решиладапожарнеомета //*). Негативан став према школи изречен је и завршним стиховима, јер ријечи *санак пусти* указују на немогућност да се нешто догоди, а што се, у ствари, снажно прижељкује. Мајкл Епл истиче да школа производи утисак да је свијет у коме живимо једини могући свијет, те да на тај начин учвршћује механизме економске и културне контроле. Школе имају значајну улогу у процесу сврставања апстрактних индивидуа у унапријед дефинисане економске и друштвене преграде (према: Тадић, 2014: 9).

Критички став према школи изречен је и у пјесми *Моја учитељица* (Ђорђевић, 2009: 89) у којој је опјеван наставник који исказује негативне емоције (*наљути се кад не знамо*), показује негативан став према ученичким знањима (*Незнање је врећа*). Негативне емоције су честа појава у васпитно-образовним установама. Такође, дат је портрет наставника који при оцјењивању доминантно посеже за slabим оцјенама (*дневник јој служи само / Да кечеве ређа*) и при раду *штошта има / сем некад стрпљења*, а нека од истраживања су управо дошла до закључка да је наставниково стрпљење у комуникацији са ученицима једна од особина који ученици високо цијене. Тако у једном истраживању, пишући састав о „Наставнику који им је највише помогао“, ученици наводе његова сљедећа својства: „да разуме ученика, да је добар сарадник, да се демократски опходи; да је добар, мио, стрпљив и да има широко интересовање [...] да је благ у опхођењу, да је сталожен, да правилно додељује похвале“ (Сузић, 1995: 65). Наведени резултати истраживања указују да је за квалитетан доживљај школе као прјатног и пожељног мјеста од стране ученика од пресудног значаја афективна страна наставникове личности. Вредновање ученика чест је 'камен спотицања' у међуљудским односима свих судионика у васпитно-образовном раду и подстиче генерисање негативних емоција.

„Rezultati do kojih se došlo govore da se u praksi posebno javlja problem burnog i nekontrolisanog emocionalnog reagiranja, problem teških emocija koje nastaju kao posljedica dječjih traumatskih iskustava te neugodne emocije vezane za ocjenjivanje i rangiranje“ (Bognar i Dubovički, 2012: 151).

Критика институционализма школске установе изречена је и у пјесми *Да је школа* (Ђорђевић, 2009: 97), гдје је школа представљена као простор у који ученици нерадо одлазе, те да је она мјесто према коме ученици имају негативне емоције, за њу се везују обиљежја обавезности и присиле. У тексту доминира доживљај школе као неприродне и вјештачки креиране средине, гдје се све оно што обично привлачи дјецу, преображава у супротност (*Да је школа / У циркусу фора / Ишао би у циркус / Ко мора // Да је школа / На северном полу / И туљан би / Замрзео школу //*).

Критику школи упућује и текст *Није лако бити дете* (Ђорђевић, 2009: 35), у коме се лирски субјект дотиче сложености одрастања дјетета у савременим условима, а наглашава и проблем преоптерећености ученика школским обавезама, јер дијете којем се лирски глас у пјесми обраћа *под теретом торбе стење*.

И у Ђорђевићевој пјесми *Опет школа* (Лакићевић, 2003: 218) на умјетнички начин је изречена критика школе, јер лирски субјект вријеме проведено у школи доживљава као изгубљено и бескорисно (*Смањило се дан на пола / Опет школа //*). Пјесма критички проматра строго устројство школских институција, хијерархизован систем, дисциплинске мјере (*Опет оно монотono / Школско звоно //*). Негативне асоцијације код лирског субјекта буди и сама помисао на школско градиво, на наставне садржаје које ће учити у школи (*Опет Грци опет Гали / И остали //*). Текст проговара о оскудном избору наставних метода у учењу и поучавању, о рецептивној улози ученика у наставном процесу (*Прво главом онда кредом / Баш тим редом //*). Учење и поучавање у школи су доживљени као досадне и умарајуће активности, преовладава учење на основу покушаја и погрешке, евидентно је монотono смјењивање активности (*Пиши бриши пиши бриши / И уздиши //*). Школа и школско градиво побуђују код ученика негативна осјећања, негативне емоције, присутна су осјећања страха, потиштености и зебње. Учење не садржи елементе изненађења, чуђења и непредвидивости. Имамо утисак да је школско учење у доживљају лирског субјекта сведено на низ механизованих радњи које треба извршити да би протекао школски радни дан (*Опет права опет крива / Мука жива // Опет надеж опет свежа / Тиха језа //*). Преминација фронталног облика рада и предавачке методе потиснули су емоције

из наставе, па се слабо користи њихов мотивациони потенцијал. Школа се не доживљава као пријатно мјесто.

„Dijete ne osjeća da tu pripada. Ono osjeća da to ne bi trebalo da bude samo njegov radni prostor već da je i socijalni i afektivni medij gdje može iskazati osjećanja i tražiti podršku. Ako su u školi uspostavljeni takvi odnosi i takva komunikacija, takva emocionalna klima koja ne podržava djetetovu potrebu za pripadanjem, prihvaćenošću, ljubavlju i uvažavanjem i ako dijete doživljava napetost, frustraciju i neprihvaćenost, škola za nega nije zdrava sredina. U takvim odnosima dijete doživljava strah, neraspoloženje i neugodu“ (Suzić, 2002: 145)

Тему преоптерећености ученика школским обавезама отвара и текст Јевтимија Буце Војиновића *Школска торба* (Базилевски, 2012: 342), у којем лирски субјект проговара из позиције ђака који је преоптерећен школским обавезама, што се очитује у тежини његове школске торбе. Лирски субјект се за помоћ обраћа друштву, чини то пристојно, молећи их (*Имам једну велику молбу: / олакшајте ми школску торбу! /*). Обавезе које му школска средина намеће нису у складу са његовим психофизичким способностима (*леђа су ми мала*), што доводи до преоптерећености ученика. Пјесма се окончава стихом који исказује наду да ће одрасли уважити молбу и разумјети његове проблеме (*унапред вам хвала*).

На основу анализе одабраних текстова српске ауторске поезије за дјецу дошли смо до сљедећих резултата у вези са умјетнички обликованим учењем о критици школе, школских институција, наставе, те актера васпитно-образовног процеса, чиме смо одговорили на четврто истраживачко питање:

У српској ауторској поезији за дјецу предмет умјетничке критике су неодмјерени захтјеви према ученицима, те закључивање о вриједностима дјетета на основу школских оцјена. Критика је усмјерена и према школи као мјесту гдје се дјеца сусрећу са негативним облицима понашања. Предмет критике су и особине наставника и њихова необјективност и строгост при оцјењивању исхода учења као инаглашена склоност ка кажњавању дјете.

У пјесмама за дјецу критикује се помањкање емпатије и разумијевања наставника за животне проблеме ученика. Критикују се школе као институције које његују послушност и покорност као пожељне особине за живот у друштву. Предмет критике су школе као установе које почивају на корпоративном моделу и чија је улога да

припремају и класификују ученике за одређена занимања. Предмет умјетничке критике је и чврсто укоријењен став о ученику као бићу коме је потребан третман.

Критикује се и наставна пракса у којој преовладавају незанимљиве активности, што је пропраћено негативном емоционалном климом. Предмет критике су и преобимни и узрасту неприлагођени наставни програми.

3. 5. Физичко кажњавање дјетета као тема у српској ауторској поезији за дјецу

3.5.1. Тематизација физичког кажњавања дјете: породични контекст

Поред тога што је један од кључних пјесника српског романтизма, Јован Јовановић Змај је незаобилазан аутор поезије за дјецу. Стихови овог аутора садрже педагошку, просвјетитељску намјеру. Његова „педагошка тенденциозност иде искључиво у правцу просвјетитељских, самим тим и еманципаторских тенденција“ (Панић Мараш, 2018: 138). Змајева пјесма *Стихови за допуњавање* (Јовановић, 2012: 191) садржи поуку из које произилази да ће дјечји несташлук, непажња и заиграност бити санкционисани физичким кажњавањем од стране одраслих: *Мали Пера јуче / У прашину сео; / Кад је после усто, / Тур му био...// Кад то виде деда, / Он се за прут маши; / А знате и зашто? / Да му тур...*

У пјесничком тексту Бранка Ћопића *Мјесец и његова бака* (Милутиновић и Вуковић, 2012: 40–41) дато је метафорично рјешење супституције објекта на који треба пренијети кривицу. Пошто је Мјесец лутао по небу, бака која га је чекала цијелу ноћ каже: *Морам га тући, ту друге није! / и бака узе сандале сиве, / брезовим прутем по њима бије, / Ви сте за скитњу његову криве!//*. Ова пјесма показује да се поезија укључује у токове узајамног поступања и комуникације родитеља и дјете.

„Ти симболични ставови су сажетак искуства народне школе и претеча савремених педагошких и психолошких ставова произашли из педагошких идеја највећих научника који су се бавили васпитањем и образовањем“ (Маринковић и Николић, 2014: 141).

У тексту Љубивоја Ршумовића *Лако је пруту* (Јокановић, 2005: 92–93) лирски субјект проговара из позиције дјетета које се жали на прут и кажњавање. Посредством

осуде предмета којим дјеца бивају кажњена критикују се они који тај предмет примјењују и активност коју упражњавају – физичко кажњавање дјеце. Пјеснички субјект заузима помирљив став према чињеници да буде кажњен за оно што је заиста и скривио, он или неко друго дијете, о чему свједоче и стихови: *Није ми криво ни кад на мене / Армија пружа опасног крене/*. Оно што повређује дјечака јесте непромишљена употреба механизма моћи од стране родитеља, без јасног циља и промишљања о посљедицама: *Али не могу то да преболим / Тама ме бије а ја га волим //*. Овакви родитељски поступци развијају

„kod dece poslušnost iz straha, ali oni svoj bes i agresivne tendencije izražavaju prema manje moćnim figurama kao što su vršnjaci ili vapitači. Oni takođe pružaju deci model primene moći koji pokazuje kako treba da se ponašaju kada žele da druge osobe promene svoje ponašanje“ (Hofman, 2003: 140).

Пјесничка књига Николе Вујчића намијењена најмлађим читаоцима под насловом *Кад сам био малије* духовита, разноврсна темама и мотивима, богатством слика, али нуди и могућност тумачења ових стихова из угла драгоцјеног за педагошку науку. Вујчићева поезија опјевава муку сваког дјетињства које бива ускраћено усљед приморавања дјетета да се понаша као одрасла особа. Дјетињство оживотворено у Вујчићевој поезији за дјецу није ружичасти врт у коме владају слобода и сигурност. Дјетињство је у поетској интерпретацији овог аутора доминантно сјећање на оно што се жељело, а није могло остварити. Сјећање на такво дјетињство обиљежено је благом горчином и носталгијом као изразом очуваног дјетета у пјеснику које не жели да одрасте (Каменов, 1996: 11). Тако се у пјесми *Од чега сам боловао* (Вујчић, 1995: 49), испјеваној из угла дјечака предшколског узраста, сусрећемо са темом физичког кажњавања дјетета. Пјесма је грађена на опозитности узрок – посљедица, тј. дјечји поступак – одговор одраслих, а из контекста пјесме сазнајемо да се кажњавање догађало у породичном амбијенту. Дјететов поступак је безазлен несташлук, а одговор одраслих физичко кажњавање, што је у суштини посљедица дубљег неразумијевања свијета дјетета и дјетињства: *Кад сам био мали / боловао сам од брбљавитиса. / Лечили су ме са два-три шамаритиса*. Пјесма је духовита, али озбиљност теме постиже се увођењем лексике која асоцира на фармацеутску област: „брбљавитис“, „шамаритис“. Свијет одраслих у многоговорљивости дјетета не види процес учења и настанка мишљења, него непожељно понашање за које је најпримјереније рјешење физичка

казна (Јовић, 2021а: 297). Слична атмосфера неразумијевања дјетета од стране одраслих изречена је и у сљедећим стиховима: *Кад сам био мали / пуцао сам од здрављатиса / јер су ме лечили / инјекцијама од батинатиса.*

Драгомир Ђорђевић је створио драгоцјен опус од седамнаест пјесничких књига претежно намијењених дјечи. У свом стваралаштву Ђорђевић се бави проблемима одрастања дјетета у савременом свијету, умреженог у породичне и школске проблеме, манипулацију и родитељску инструментализацију. Поетику темељи посматрајући дијете и дјетињство без идеализације и сувишне патетике, као и на основу личног сензибилитета за дијете и дјетињство, који су, опет, засновани на личној историји дјетињства:

„Приказујем живот онакав какав јесте. Живот није лак. Детињство је тешко, а и после је тешко, зар не? Тако сам гледао на детињство, младост и децу. Морам да поновим да не постоје иста деца. Нису сва дивна. Има дивне деце, а нека не заслужују да се тако назову. Био бих лажов када бих рекао да обожавам сву децу. Мислим да неки писци греше и лажу кад то тврде. Деца су будући људи, а они нису идеални и то се види и зна. Мислим да више волим децу од тих писаца. Делим их на добру, бољу и најбољу. И ову злочесту, какав сам сам умео да будем. Зато и имам право да их волим више, и наравно, разумем“ (Ђорђевић, 2000, према: Кљајић, 2007: 89).

Поступак физичког кажњавања опјеван је у тексту овог аутора *Мала породична песма* (Ђорђевић, 1994: 39) у којој лирски глас пјева о угроженој позицији савременог дјетета према којем се одрасли опходе као према драгоцјеном предмету, али бивају суштински незаинтересовани и неупућени у проблеме његовог одрастања. Опредијељени су више за „обрађивање“ и дисциплиновање, а не за култивисање дјетета: *Шта ће тате кад добију плате / У кафану прву ће да сврате / И да између два винца / Машу сликом свога клинца // Родитељске састанке не фермају / Шаљу маме а каише спремају.* Пјесникова субјективна и књижевна педагогија одбацују неукљученост родитеља у школски живот дјетета и спремност да све проблеме рјешава тјелесним казнама. Указано је и на родитељску дволичност који „машу сликом свога клинца“, а истовремено и „каише спремају“ (Јовић, 2021г: 119). У *Немогућој песми* (Ђорђевић, 1994: 36) лирски субјект пјева о природном окружењу – гдје шта обитава и шта чему пристаје: *Може ли птица / Без јата / Може ли прасе / Без блата // Јок брате*

/ *Може ли тата / Без прута...*, док у пјесми *Шта чему служи* (Ђорђевић, 2009: 45) лирски субјект набраја сврху и смисао појава у свијету, па тако *Сунце служи / Да нам сија (...)* *Стаза служи / Да се хода / Књига служи / Да се учи / Тата служи / Да нас бије* (Јовић, 2021г: 119). По Александру Нилу, казна представља чин мржње. У чину кажњавања наставник или родитељ мрзе дијете, а оно то схвата.

„Očigledno kajanje ili nežna ljubav, koje istučeno dete ispoljava prema roditeljima, nisu prava ljubav. Istučeno dete, u stvari, oseća mržnju koju mora da prikrije da se ne bi osećalo krivim“ (Nil, 2003: 136).

У двије наведене пјесме Ђорђевић нам литерарном педагогијом саопштава о укоријењености тјелесног кажњавања дјече, о неспремности родитеља да надрасту улогу онога који кажњава, те да често не посједују свијест о посљедицама које физичко кажњавање може да проузрокује, јер

„literatura o načinima disciplinovanja dece u porodici naglašava opasnost od psihološkog, ako ne i fizičkog udaljavanja dece od roditelja koji su skloni preteranom i strogom kažnjavanju“ (Gašić Pavišić, 1998: 92).

Лирски глас у Ђорђевићевом тексту *Татина песма* (Ђорђевић, 2009: 69) је дјечак млађег школског узраста чији отац има два лица. Једно је пожељно, емпатично, брижно и разумијевајуће, а друго је мање пожељно, јер се кроз њега показује отац који посеже за физичким кажњавањем дјетета. Живот дјечака усложњава околност што су оба очева лица доведена до екстремности. То је отац који *када воли заиста воли / Милује тепа џмаче / Он кад бије заиста боли / И мора да се плаче*. Лирски глас пјева о оцу који је брижан када је у питању породица, јер он када брине то је *као чамац кад тоне*. Услјед таквог непредвидивог понашања оца, лирски субјект изналази рјешење у свијету снова и маште (Јовић, 2021а: 299; Јовић, 2021г: 119 - 120). Свијет снова је простор у коме је дјечаков отац уистину онакав какав би дјечак желио и да буде: *Чим чујем дреку маму и брата / Код комшинице склањам / Бежим у кревет затварам врата / И правог тату сањам*.

Лирски субјект Ђорђевићеве пјесме *Сад ћу вам рећи* (Ђорђевић, 2009: 63) је дјечак основношколског узраста, чији су родитељи притиснути савременим начином живота и потрошачком културом и немају јасно изграђен стил васпитања, што ствара

збуњеност и несигурност код дјетета. Лирски субјект читаоца упозорава на тајност – он ће рећи какви су *тата и мама*, али да то буде *међу нама*. Родитељи лирског субјекта *када стрпљења имају, / За мене се просто отимају. А када проблеме погубе, / Сјате се на ме и изљубе*. Када нису заокупљени бригама и свакодневицом родитељи показују пажњу, њежност и поштовање дјечје индивидуалности, што препоручује и савремена педагошка наука (Јовић, 2021а; Јовић, 2021г: 120).

„Брига за добробит других људи развија се кроз искуствено учење. Брига се не учи само кроз подучавање. Посебно је немогуће научити дете да се брине о другима, ако је оно само због окрутности и злостављања искусило да се други не брину за њега“ (Стауб, 2005: 185).

О наличју односа према дјетету, који се огледа у небризи и запостављању дјетета проговара лирски субјект Ђорђевићеве пјесме. За родитеље каже да *кад стрпљења немају / богме и лемају. / А кад им се проблеми натуре, / Деси се да ме и затуре //*.

Пјесничким језиком аутори проговарају о тешкоћама дјетињства, које су пратиле одрастање како на нашим просторима, тако и у свим дијеловима свијета. О тој појави Милован Данојлић је рекао:

„Тешка детињства нису укинута са нашим одрастањем и настањивањем у великим градовима. Има их и у богатим земљама, у кућама са уведеном струјом у кухињским сатовима. Сиротовање у новим, побољшаним условима може бити мучније од оног нашег, из преиндустријске епохе“ (Данојлић, 2008: 10).

Пораст материјалних добара и квалитета живота нису унаприједили међуљудске односе и олакшали сложеност и драматичност одрастања у савременом свијету. Одростање савременог дјетета је сложен и изазован процес како у егзистенцијалном тако и у емоционално-психолошком погледу (Јовић, 2021а: 301).

Поезија за дјецу Моша Одаловића обједињује обиљежја и традиционалне и модерне поезије, те је блиска и змајевској и радовићевској линији пјевања. Ову поезију карактерише и „стабилна етичка усмереност“ (Гавриловић, 2018: 155), а у одређеном

кругу пјесама може се говорити и о субјективној педагогији његове поезије. Субјективну педагогију аутор остварује

„на начин да ма чему је намеран да поучи он у то уграђује читав низ јасно профилисаних вредносних ставова који потичу из личног уверења“ (Панић Мараш, 2018: 139).

Моша Одаловић је пјесник чије је стваралаштво снажно ослоњено на традицијску културу. Наупрот савременој атомизираној породици, пјесник у својим текстовима опјевава многочлану породицу, која је сличну кошници пчела.

„Породица коју Одаловић опева доста тога наслеђује од традиционалне породице, али се по много чему и одваја од ње. Насупрот строго хијерархизованим односима у 'великој кући' Вуковог доба, где су жене и деца јасно маргинализовани као нејач и 'робље', у породици коју опева Одаловић, отац јесте важан ('кућни командант'), али није једини центар моћи. Дечјим светом наглашено господари мајка“ (Пешикан Љуштановић, 2018: 70).

Одаловићев текст *Домаће васпитање* (Одаловић, 2008: 142) насловом сугерише да аутор тематизује проблеме породичног васпитања. Текст тематизује мајчину презаузетост кућним и сеоским пословима, па од тога нема времена да се посвети васпитању, његовању и подизању дјетета. Мајка је преокупирана обавезама, тако да не зна којем послу прије да се посвети, јер *пилићи пијучу, краве воду ишту / и псето је гладно – до ђавола све*. Мајка је презаузета: *Шта ли сам хтела, о свете, / добро и главу не изгубим. / Ма, док се сетим једно ћу дете / да изударам, да не дангубим.*// Наведени стихови свједоче о томе да се у нашој традиционалној култури васпитању дјеце често није поклањала довољна пажња, да је васпитање било спонтано и узгредно.

Одаловићева пјесма *Друже тата* (Јокановић, 2005: 122) већ првим стихом *Друже тата кућни команданте* упућује нас у атмосферу ауторитарног родитељског васпитања који резултује тиме да *деца расту ал батине памте*. Ради се и о томе да ауторитарно васпитање, поготово ако укључује и физичко кажњавање дјеце, даје мале педагошке учинке. У овом кратком тексту лирски субјект саопштава: *Ништа страшно и ту лека има / вратићемо твојим унуцима* //.

Страх од казне окреће дјецу против родитеља изазивајући бунт код дјеце. Физичко кажњавање и пријетње не доприносе контроли, већ чине дијете мање послушним и спремним на сарадњу. Иако родитељи теже квалитетнијој комуникацији са дјецом, не би ли их припремили за изазове савременог живљења, они углавном још увијек доминантно примјењују застарјеле методе васпитања (Јевтић, 2012: 75).

У пјесми *С родитељима само строго* (Одаловић, 2008: 67), Одаловићев лирски глас пјева да на дјецу треба позитивно утицати док су у раном дјетињству. *На родитеље утичи док су мали. / Кад одрасту, / не можеш им ништа. / Захуктали, као с неба пали, / навежбали / јуриш на дершита!* // Овај умјетнички исказан став потврђују и неки научни налази о томе колико је динамична и важна интеракција родитељ – дијете, посебно на раном узрасту, када дјеца до десете године

„doživljavaju pritisak da promene svoje ponašanje u proseku svakih šest do sedam minuta, što iznosi, okvirno, oko pedeset situacija roditeljskog uticaja na decuu dnevno ili oko petnaest hiljada godišnje“ (Hofman, 2003, 135).

Уколико родитељи и наставници у васпитном процесу у школи и породици често истичу перспективу другог и наглашавају последице које по другог може имати дјечје понашање, онда је врло могуће да ће и дијете израсти, стасати у алтруистичну особу. Неопходно је да се са васпитаником поступа на пермисиван начин, али без манипулације, о чему проговара и Одаловићев текст: *С родитељима ригорозно ! / Од малих ногу, / шепртље док су. / Али без батина; / то је грозно /*. У прилог онеме што Одаловић поетски заступа, иду и ставови које је поводом његовог пјесништва исказао Милован Данојлић:

„Песников савет да на родитеље треба утицати док су мали на први поглед делује као пошалица и бесмислица, а ако се мало удубите, видећете да је још како смислен. Дете је будући отац, будућа мајка. Какав пример усвоји од својих родитеља, тако ће се, сутра, понашати према својој деци. На очевима је да, преко свог потомства, васпитавају будуће родитеље, а не бежикуће који једва чекају да се отргну из запта“ (Данојлић, 2008: 14).

У традиционалној породичној заједници однос родитеља и дјеце је однос надређених према подређеним субјектима. Ради се о односу који је неравноправан.

„На основу слике породице у савременој поезији за децу може се закључити да се њени одрасли чланови труде да очувају модел који су и сами усвојили у детињству, иако је тај модел пољуљан слабљењем ауторитета и јачањем дечјих права“ (Опачић, 2019: 308).

3.5.2. Тематизација физичког кажњавања дјеце у школском контексту

Тјелесно кажњавање дјетета у школском амбијенту веома је чест мотив у српској поезији за децу. У Змајевој *Пачијој школи* (Јовановић, 2012: 214–215), у коју је стари патак уписао своје ученике, помиње се овај васпитни поступак: *Па се онда шето / С озбиљношћу крутом; / Учио их, учио / И књигом и прутом /*. У овом тексту пјева се о прибјегавању физичком кажњавању услед немогућности да се ученици мотивишу, те је тјелесна казна последица васпитачеве педагошке немоћи.

Проблем педагогизације дјетињства чија су главна обиљежја деконтекстуализација васпитања и сегрегација дјеце, а што је пропраћено и физичким кажњавањем дјеце, проблематизује *Пјесма ђака првака* (Јокановић, 2005: 12) Бранка Ћопића. Полазак у школу у овом пјесничком тексту представљен је као прекид идиличног и безбрижног периода живљења у атмосфери породице, домаћинства и природе.

„Деконтекстуализација васпитања је издвајање васпитања из животног контекста и његово претварање у једну од многих делатности, која захтева посебно време, знање, вештину и мотивацију да би била успешно реализована. Поставши делатност за себе, васпитање нужно мора да се осмишљава, систематизује, планира, а тиме формализује и као такво смести у један формални систем, систем институционалног васпитања и образовања. То је један од узрока сегрегације деце у посебну друштвену групу, која је не само одвојена од производног рада и непродуктивна, већ с обзиром на већу сложеност рада упућена на дуготрајно сазревање и оспособљавање за производну функцију што је чини економски маргиналном и у највећој мери неравноправном друштвеном групом“ (Богојевић, 2002а: 36).

Управо проблеме о којима Богојевић говори у горњем наводу, ставља у фокус лирски субјект Ћопићеве пјесме, у лику ученика који креће у школу. Школска средина у коју одлази доживљава се као изузетно непожељно и непријатељско мјесто: *Збогом, бако, мили роде, / у школу ме јутрос воде, / тамо ће ме ваздан тући, / жив ти нећу доћи кући. / Збогом јагње свилоруно, / чобан ти је погинуо //*. Полазак у школу доживљен је као престанак дјетињства и безбрижног периода живљења. Укључивање у институционални контекст васпитања и образовања доживљено је као крај одрастања у природном окружењу:

„Увођење обавезног основног образовања представља први поремећај у традиционалним односима између родитеља и деце. Школа се појављује као носилац другачијих вредности од оних које је у дугом низу година неговала сеоска заједница“ (Љубоја, 1988: 29).

Полазак у школу представља престанак могућности да дијете буде оно што јесте и шта може да буде. Овај текст наглашава и негативне имплицитне представе о школи које су укоријењене у нашој култури. Полазак у школу се доживљава трагично: *тамо ће ме ваздан тући, / жив ти нећу доћи кући // [...] погинућу данас веле [...] Настрадаћу читајући //*. Лирски субјект изговара ријечи *настрадаћу читајући* што указује на (можда пренаглашену) усресређеност школе ка савлађивању вјештина читања, писања, рачунања, комбинаторике, логичких операција, а на штету интуитивног и спонтаног сазнавања свијета.

Текст Драгомира Ђорђевића *Еј како бих* (Јокановић, 2005: 141) проблематизује питање школе која није усклађена са индивидуалним особеностима и потребама ученика. Ученик се плаши да о томе проговори, јер страхује од физичког кажњавања: *Еј како бих да не боли / Реко реч две и о школи / И уз звуке реске / Поцепео свеске //*. Текст нас упознаје са амбијентом у школи који није подстицајан, а уколико ученик проговори о својим проблемима, неће наићи на разумијевање, него може бити кажњен (Јовић, 2021г: 120). Школе су установе намијењене репродуковању друштвене моћи. То су „институције за индоктринацију и наметање модела послушног понашања“ (Чомски, 2017: 27). Формиране на репресији, а не на саосјећању, представљају слику друштва у коме живимо. „Живимо у друштву у коме је култура кажњавања и нетолерантности заменила културу друштвене одговорности и емпатије“ (Жиру, 2013: 128).

Школа се конституисала у установу одраслих која не уважава дјетињство и његову културу. Све гласнији су захтјеви да школа *ученике пусти с ланца*, а приговара јој се и да се ваљаним друштвеним животом и културом искључиво сматра живот и култура одраслих, а да се вриједностима културе и живота дјецe и младих не придаје одговарајућа пажња. Надаље, школи се приговара да се она, суштински, врло мало бави дјететом, те да се образовни процеси строго држе концепта по коме су дјеца потпуно другачија од одраслих (Nenadić, 2012: 21).

Физичко кажњавање дјетета на умјетнички начин проблематизује Ђорђевићев текст *Моја учитељица* (Ђорђевић, 2009: 89 – 90), који даје препознатљив портрет наставника оријентисаног на формалне и образовне задатке наставе. Мада показује и емпатију, стало јој је и до дисциплине, зато има *очи на леђима* и *штошта има сем некад стрпљења* (Јовић, 2021г: 120). У својим педагошким настојањима *улива нам знање свачим / па чак и лењиром*. У истраживањима (Сузић, 1995: 207) дошло се до закључака да је

„наставницима стало до тога да ђаци разумеју градиво, да им је стало да они као наставници раде ефикасно, а тек онда им је стало да уваже ученика и покажу толеранцију за његове личне поступке, особености и ставове“.

Евидентно је да се ученичка индивидуалност, задовољење ученичких потреба и интересовања налазе на трећем мјесту; иза образовних задатака наставе и наставничке ефикасности. У васпитању би ваљало кренути уважавања индивидуалних потреба сваког ученика, његових склоности и интересовања (Јовић, 2021а: 305).

Темом физичког кажњавања дјецe бави се и текст Божидара Мандића *Породица и школа* (Базилевски, 2012: 658). У тексту се пјева о школи која *све више постаје / МУЧИЛИШТЕ*, али и о породици која се претворила у *ТУЧИЛИШТЕ*. Мандићев лирски субјект се не стаје само на критици школске и породичне атмосфере, него препоручује и прижељкује да школа постане *МАШТАЛИШТЕ*, а кућа *ПРАШТАЛИШТЕ*⁵. За утемељење личности, уз рационалност, неопходно је уважити и интуитивност, машту и креативност, а у васпитању, поред формалних, важно је дати простора и неформалним односима и партнерству одраслих и дјецe, јер без пријатељства нема ни истинског одрастања (Јовић, 2021а: 306).

⁵О алтернативном породичном васпитању у Мандићевој „Породици бистрих потока“ видјети детаљније у монографији *Васпитање и комуникација* (Граорац, 1995: 233–235).

Александар Нил је у својој критици школе и школских институција говорио о томе да могућност кажњавања наставника и родитеља ставља у позицију лажног бога, односно апсолутног владара у учионици или кући. „Kažnjavati zbog neposlušnosti znači identifikovati se sa svemogućim bogom: 'nećeš imati druge bogove osim mene“ (Nil, 2003: 138). Такође, Нил је истицао да пракса шибана у британским школама, која је преживјела и до његовог доба, представља једну од највећих тамошњих срамота, као и да ниједна особа не би могла да туче дијете, нити да то пожели (Nil, 2003: 138).

3.5.3. Тематизација физичког кажњавања дјеце у друштвеном контексту

У педагогији преовладава мишљење да васпитни процес готово увијек садржи одређену врсту притиска на васпитаника. Свако друштво настоји да у васпитном процесу формира одређени тип личности.

„Vaspitanje je stalni napor da detetu nametnemo pogled na svet, osećanja i ponašanja do kojih samostalno ne bi došlo. Od prvih dana života teramo ga da jede, pije i spava, u isto vreme učimo ga higijeni, tišini, poslušnosti, kasnije ga teramo da uvažava druge i da poštuje običaje, da nauči pravila lepog ponašanja i da ima radne navike“ (Dirkem, 1950, prema: Kovač Šebart, M. i Krek, J, 2012: 15)

Змајева пјесма *Пура-Моца* (Јовановић, 2012: 183 – 184) тематизује притисак који друштво врши на појединца како би га уклопилоу пожељне обрасце понашања. Змајев текст потврђује став да „ми од малих ногу прилагођавамо дете конвенцијама одраслих“ (Бенедикт, 2013: 89).

Дијете о коме Змај пјева је дијете честите грађанске средине (Данојлић, 2004: 113). Мјесто дјетета у грађанском друштву је сигурно, оно има јасне задатке и утврђене обавезе. „У том детету песник осећа будућност нације, њену сутрашњу снагу. Простор за игру, за необавезну забаву и несташлуке, врло је широк, али је под надзором. Неке основне вредности друштва никад се не доводе у питање. За неговање домољубивих осећања увек се налазе прилике и поводи“ (Данојлић, 2004: 113).

У пјесми *Пура-Моца*⁶ дат је портрет васпитаника са негативним аспектима у понашању: *Лолестије лоле нема испод неба: / Појео је више батина но хлеба / [...] Кад*

⁶О *Пури-Моци* као претечи фигуре *немогућег дјетета* у српској поезији за дјецу видјети детаљније нпр. у тексту „*Enfant Terrible* у поезији за децу Рајка Петрова Нога“ (Панић Мараш, 2015: 535–553).

се већем много покрхало штапа (А кол'ко је било, нема ни хесапа), / Тад учитељ рече: „Ено, синко, врата, / кад за школу ниси учи бар заната!“ И у овом тексту суочавамо се са елементима физичког кажњавања, поступак чији је циљ био дисциплиновање ученика, а када су резултати изостали, ученик је упућен на овладавање занатским вјештинама. Текст садржи све оно што је негативно, а шта дјеца требало да избјегавају у понашању. Тако да *Пура-Моцана посо се дури, а на зло се жури / на батине свико, као његов нико //*. Пошто физичко кажњавање није дало резултате, пјесма поучава читаоце да кад оваквог јунака сретнете, да се уклоните, / од таквих дечака увек да бежите⁷ //.

У пјесничком тексту Радослава Самарције *Немојте тући дечака* (Милутиновић и Вуковић, 2012: 277) лирски глас се обраћа друштвеним актерима да не примјењују тјелесно кажњавање над дјецом. Умјесто физичког кажњавања предлаже да што садржајније осмисле дјечје активности, посебно у слободном времену: *Немојте тући дечака / ако ли склон је недељу, на плећа уска нејака / дајте му књигу дебелу //*. Пјесник у својој имплицитној педагогији препоручује комбиновање игара и обавезујућих школских активности. Игра је активност којом су дјеца најрадије заокупљена и посредством ње на најкреативнији начин исказују своје постојање у свијету. Пјесник препоручује да се „играју игара“ и да им се да „тешка задаћа“. Једино у преплитању слободних, спонтаних и намјерних активности могуће је постићи оптималне резултате у процесу васпитања. У овом пјесничком тексту показано је дубље разумијевање природе дјетета и динамике која се одвија у његовом бићу: *одувек деца су таква, / игра их до неба однесе, / немојте тући дечака //*. Игра је и стваралачка дјелатност дјетета кроз коју дијете усваја важеће културне и друштвене обрасце (Јовић, 2021а: 308).

„Игра уопште, као и различите врсте игара у процесу васпитања, несумњиво спадају у категорију деци занимљивих, забавних и деци привлачних активности, које деца упражњавају са нескривеним задовољством и у којима уживају. Игра доприноси интелектуалном развоју детета, али исто тако и другим областима развоја. Игра која подразумева учешће двоје или више деце представља скуп

⁷У васпитном процесу постоје позитивни и негативни утицаји. У којој мјери ће циљеви васпитања бити остварени, не зависи само од онога што се одвија у процесу васпитања. То значи да „негативно оријентисани утицаји на развој, који постоје изван области васпитања, могу у мањој или већој мери ометати остварење тих истих циљева и задатака, деловати супротно оном чему се тежи у процесу васпитања“ (Антонијевић, 2012: 75).

активности који у великој мери доприноси социјализацији и превазилажењу дечијег егоцентризма“ (Антонијевић, 2012: 141).

Текст *Рај и батина* (Милутиновић и Вуковић, 2012: 317) тематизује проблеме страха, стрепње и зебње које дјечак проживљава слушајући планове оца, учитеља и свештеника: *Немој кост и кожу, а остало удри / као што су тукли праведни и мудри // Кад ето и попа, грохотом се тресе: / нек свако дијете батину понесе, / па нека се само шиба и шамара, / зашто да се тиме учитељ замара //*. У афирмацији тјелесног кажњавања учествују кључни актери друштвеног живота: отац, учитељ, свештеник, сав дјечаков микрокосмос. Поред казне, лирског субјекта пјесме повређује иронија која га понижава. Ипак, пјесма се окончава оптимистично: *Можда они сада у небеском гају, / на пропланку седе, пуше и већају // о батини што је изашла из раја / и остала навек без и једног краја //*. Завршни стихови пјесме указују на штетност примјене поступка физичког кажњавања дјеце, а потпомажу и оспоравању мита, дубоко утемељеног у нашој култури, о томе како је *батина изашла из раја* (Јовић, 2021а: 308).

Дисциплина и кажњавање који су догматски наметнути стварају страх и непријатељство, које иако и скривено, кочи предузимљивост и аутентичност осјећања. „Opsežne disciplinske mere prema deci su štetne i ometaју normalan psihički razvoj“ (From, 2003: 9).

У проучаваним текстовима субјекти који спроводе физичко кажњавање су родитељи, најчешће отац, али и мајка, а постоје и текстови у којима су и отац и мајка означени као субјекти који кажњавају (нпр. Ђорђевићева пјесма *Сад ћу вам рећи*), али и текстови који цијелу породицу доживљавају као мјесто на коме се одвија кажњавање дјеце (рецимо Мандићева пјесма *Породица и школа*). Без обзира ко је извршилац казне, уочавамо да моћ за кажњавање извиру из патријархалног система вриједности који подразумијева надмоћ одраслих и послушност дјеце. Када је ријеч о примјени физичке казне у школским условима, у појединим текстовима је спроводе наставници (Ђорђевићев текст *Моја учитељица*), док у пјесми *Еј како бих* страх од кажњавања произилази из институционалног контекста школе чије ауторитарно и репресивно устројство оставља могућност да дјеца буду кажњена. У Змајевом тексту *Пачија школа* кажњавање је симболички смјештено у животињски свијет, а спроводи га субјект који је старији и који посједује друштвену улогу васпитача.

Пошто су издвојена група у друштву, дјеца су подређена интересима одраслих, па често бивају искориштавана. Аријес нас (Arijes, 1989) подсјећа да је положај дјеце

по много чему сличан положају пролетеријата. Стога је и тешко промијенити начин подизања дјеце без суштинских промјена односа у свијету, јер као што је „човек морао прво себе цивилизовати, да би успут цивилизовао и децу, једнако тако мора за себе устројити срећнији свет да би и деца имала срећно детињство“ (Марјановић, 2009: 41).

На основу анализе одабраних текстова српске ауторске поезије за дјецу дошли смо до следећих резултата у вези са темом физичког кажњавања дјетета у српској ауторској поезији за дјецу, одговоривши тиме на пето истраживачко питање:

У српској ауторској поезији за дјецу код великог броја пјесника заступљена је тема физичког кажњавања дјеце. О овом васпитном поступку пјевају пјесници различитих епоха и поетичких усмјерења; од Јована Јовановића Змаја до пјесника који су наши савременици. Може се уочити да аутори пјевају о физичком кажњавању у кругу породице, у школском амбијенту као и у друштвеној средини. Значајан број пјесама о физичком кажњавању указује на патријархално утемељење нашег друштва чија је суштина у надређености старијих и потчињености млађих чланова заједнице. У српској ауторској поезији за дјецу присутни су и гласови (Самарџија, *Немојте тући дечака*) који апелују на друштво у цјелини да не примјењује овај васпитни поступак, него да кроз игру, као доминантну активност дјетета, креира остале његове активности. Постоје текстови који говорећи о физичком кажњавању, говоре о узгредности и спонтаности с којима се приступа васпитању у патријархалној култури (Одаловић, *Домаће васпитање*).

Лирски глас Змајеве пјесме *Пура-Моца* пјева из позиције апсолутног ауторитета о дјечаку који се неприлагођено понаша и при чијем се дисциплиновању и укалупљивању у друштвене норме прибјегавало и физичком кажњавању. Из атмосфере пјесме можемо закључити да је лирски глас имплицитно сагласан са васпитним мјерама које су примијењене над *Пура-Моцом*. Постоје текстови који уз критику физичке казне критикују и институционализам школских установа као и пренаглашено инсистирање на овладавању логичким вјештинама читања, писања, комбинаторике (Ћопићева *Пјесма ђака првака*). У неким текстовима о физичком кажњавању дјетета проговара се у хуморном тону (Вујчић, *Од чега сам боловао*), док се у појединим осјећа иронија са којом одрасли гледају на физичко кажњавање дјетета (Сладоје *Рај и батина*). Видљива је у појединим текстовима и умјетничка свијест о породици као мјесту на којем се све више примјењује тјелесна казна, али и о школи као установи која се све више претвара у *МУЧИЛИШТЕ* (Мандић, *Кућа и школа*). Умјетничке препоруке за ваљаније породично и школско васпитање смјерају у правцу подстицања

имагинације, маште и игре у школи (школа да буде *МАШТАЛИШТЕ*), а опраштања, љубави и толеранције у породици (да породица буде *ПРАШТАЛИШТЕ*). Српска ауторска поезија за дјецу садржи аргументовану умјетничку критику ауторитарног васпитања и физичког кажњавања васпитаника, па је за педагошку науку драгоцену чути гласове који долазе од аутора поезије за дјецу.

3. 6. Стилски васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу

3.6.1. Ауторитарни стил васпитања

као тема у српској ауторској поезији за дјецу

Ауторитарни стил васпитања има сљедећа обиљежја: одликује се доминантним положајем васпитача, који је носилац отворене друштвене контроле коју спроводи ослањајући се на ауторитет силе и личну нетолерантност (Богојевић, 2002а: 126). Овај васпитни стил подразумијева дијете које је објекат васпитања, од њега се очекује рецептивност и субмисивност. „Живимо у друштву у коме је култура кажњавања и нетолерантности заменила културу друштвене одговорности и емпатије“ (Жиру, 2013: 128). Елементе ауторитарног стила васпитања препознајемо у пјесмама Драгана Лукића *Шта је отац* и *Фифи* (Лукић, 1985: 12–83). Наведени текстови као да потврђују став да „ми од малих ногу прилагођавамо дете конвенцијама одралих“ (Бенедикт, 2013: 89). Лукић у традиционалном васпитању и пренаглашеној родитељској бризи види спутавање дјечје природе и ускраћивање дјетињства.

„Стихови задихани, касачко ритмичког темпа, чудно засмеју, али и несвесно створе бунт против угрожавања других и против привидне, и свакојаким обзирима, условљене слободе. Разговор грубе даме са уштирканим псетанцетом – живим робом – симболише хистерију и претње тиранског васпитања и изопачење цивилизације [...] *Шта је отац* је искрена побуна против сумњи, недостатка поверења, захтева и прекора од стране озбиљних и званичних родитеља, против школе, придика и старинског реда живљења – одбрана је слободног живота, природног права и достојанства младих“ (Петровић, 2001: 284–285).

Лирски субјект пјесме *Шта је отац* је дијете млађег школског узраста које се пита да ли је отац тата / или судија за прекршаје, док је у пјесми *Фифи* опјеван живот пса који живот проводи вођен на узици и чија је слобода ограничена. Његово кретање је пропраћено сталним дисциплинским опаскама („гледај право“, „пази дрво“, „ниси слеп“, „не пркоси“, „не скакући“), па је могуће да је пјесник посегао за супституцијом да би опјевао тегобан живот дјетета подвргнутог ауторитарном васпитном стилу. Обиљежја ауторитарног стила која су у Лукићевом тексту естетски посредована налазимо и у једном ученичком одговору:

„Мој отац поступа према мени као неки официр. Стално нешто командује и захтева да се његова наређења извршавају без поговора [...] такво његово понашање напосто ме чини болесним, он не може да схвати како сам и ја човек и да о неким стварима могу имати тачније мишљење од њега. Он све зна, боље речено, мисли да зна. Стално је на опрезу да ћемо га ја и мој брат преварити. Наш кућни живот се одвија по свим правилима полицајца и лопова, при чему он сматра да је полицајац, а ми лопови“ (Аксић, 2005: 236).

Ауторитарни стил васпитања је тема Лукићеве пјесме *Шта је отац* (Јеременко, 2016: 144–145), у којој лирски субјект, дјевојчица млађег школског узраста, саопштава да је њен отац више *судија за прекршаје* него родитељ. Отац, како га лирски глас опјевава, према кћерки се понаша хладно, рационално и иследнички (*И кад сам у школу пошла / и кад сам из школе дошла*). У сваком облику кћеркиног понашања види нешто проблематично (*и зашто је ово овако / и зашто је оно онако, / и зашто је ово овде, / и зашто оно није онде, ѿ*). У комуникацији са лирским субјектом доминирају пријетње и дисциплиновање, уз минимално допуштање аутономије (*и како сам смела ово / и како сам смела оно*). Отац пред лирског субјекта поставља претешке захтјеве који премашују њене узрасне могућности (*знам ли ја да сам већ велика / и знам ли ја да више нисам мала*), непрестано приговара, придајући значај ситницама којима лирски субјект не види смисао (*знам ли ја пошто је инала*). Васпитни идеал оца о коме пјева лирски глас је стварање васпитаника који ће се одликовати чврстином карактера (*Знам ли ја шта је карактер тврђи од челика*). У студији Теодора Адорна (2006) аутор износи став о негативним посљедицама које по друштво у цјелини може имати ауторитарност у васпитању. По њему су ауторитарност и на ауторитарности засновани

пошлушност и чврстина довели до многих трагичних искустава у ближој и даљој прошлости.

„Та слика васпитања у чијем је центру чврстина, у коју многи, без иоле промишљања могу веровати, skroz naskroz је pogrešna. Predstava о muškosti и sposobnosti velikog trpljenja, као што је odavno познато, само је маска mazohizma који – како tvrdи psihologija – lako nastupa skupa sa sadizmom. Čvrstina, која се hvalи и којој, dakle, треба да vodi васпитање, у суштини је и ravnodušnost prema болу. Pri tome, između сопственог и туђег бола готово да не постоји више јасна разлика. Ко је čvrst prema себи, тај себи даје за право да буде чврст и prema другима, и да се уз то свети за то што није смео да покаже како trпи бол, што је морао да га potисне“ (Adorno, 2006: 11).

Обиљежја ауторитарног васпитног стила су:

- спољашња мотивација заснована на неприкосновеном ауторитету;
- пунитивност одраслог и рецептивност дјетета;
- дисциплина као циљ васпитања;
- физичко кажњавање;
- круто уважавање плана и програма рада;
- дидактички материјализам;
- послушност према надређеном;
- институционализам утемељен на формалним односима;
- ауторитарна личност (Богојевић, 2002а: 193–194).

Ауторитарни васпитни стил опјеван је у тексту Мирјане Булатовић *Како су родитељи грдили великане* (Булатовић, 2020: 17). У овом тексту лирски субјект пјева из улоге родитеља великана који су оставили трага у историји, али док су у зрелом добу унапређивали човјечанство и издвајали се од осталих, њихово дјетињство је наликовало дјетињству остале дјеце. Пјесма пјева о томе да сваки родитељ, у мањој или већој мјери, у свом васпитном концепту примјењује ауторитарни васпитни стил, па у томе не изостају ни родитељи великана. У тексту доминирају придјеви и квалификације који то потврђују. Текст потврђује једно становиште који дјечју природу види као грешну и слабу и коју треба поправљати. Дијете у тексту има сљедеће квалификације („недоказни“, „подли“, „вуцибатино“, „манијаче“, „разбојник“, „чудовишни дечаче“, „грозан“, „дивљи“, „бесни“). Лирски субјект претпоставља да би

родитељски стил васпитања био попустљивији, ако би родитељи више вјеровали у способности и таленте своје дјеце (*Камо среће да свака мама / позна генија у пеленама*).

Ауторитарни стил васпитања је тема пјесме Мирјане Булатовић *Чувар реда и закона* (Булатовић, 2020: 149). У пјесми се пјева о полицајцу који је представљен као симбол ауторитаризма, реда, закона и дисциплине. Он посједује легитимитет да кажњава, суспензује, провјерава (*Он носи пендрек који боли / и тежки пиштољ у футроли*). У једном тренутку и лирском субјекту се причињава примамљива друштвена позиција полицајца – лица које је репрезент државног апарата (*Признајем да сам и ја често / сањао такво радно место* /). Али његови чланови породице му то не дозвољавају, јер га нису васпитавали у духу ауторитаризма и послушности, те не желе да буде службеник у систему репресивног друштва (*Не долази у обзир, мали! / Нисмо те тако васпитали* /).

Лирски субјект пјесме Николе Вујчића *Шта ми нису дали* (Вујчић, 1995: 7–8) је дјечак који осјећа да му недостаје безбрижно дјетињство. Његово дјетињство протиче у атмосфери бројних родитељских наредби и настојања да се он понаша зрело и одговорно, зрелије него што то омогућава њгов узраст. Родитељи и други одрасли чланови заједнице стално указују на недостатке у дјечаковом понашању (*Обриши нос, / ниси мали! / Не плачи, ниси мали! // Не прљај руке, / ниси мали!* /). У пјесми се пјева о бројним интервенцијама са којима је суочен дјечак да би његово понашање било промијењено. Хофман (2003) закључује да се до краја друге године већина интеракција родитељ – дијете односе на дисциплиновање дјетета, те да родитељи тим интеракцијама настоје да промијене дјечје понашање против његове воље. У већини ситуација дјеца се одмах покоравају овим притисцима или су приморана да се покоре.

Пјеснички текст Војина Јелића *Занимање* (Витезовић, 2000а: 97) опјевава систем забарана у којем дијете живи у родитељском дому и који му онемогућава да искаже своју жељу и потребу за истраживањем и разимијевањем свијета око себе. У одвојеном и урбанизованом окружењу дјетету, јунаку пјесме, ограничено је кретање и истраживање околине. Обиљежја његовог живота постале су забране, а у пјесми се глагол „не смије“ понавља двоцифрени број пута. Дјетету је забрањено кретање ка неким просторима који га привлаче (*Не смијем на прозор / Не смијем на врата / Не смијем на балкон*). Привлаче га неки тајанствени феномени које би да проучи (*Не смијем к ватри*). Дијете привлаче и поједини предмети (*Не смијем на столицу / Не смијем к радију*). Лирски јунак схвата да живи у одвојеном простору, да је његов живот

сличан животу птице која живот проводи у кавезу (*Дјецо, што брзо прође / и овај дан у крлетци*).

Хофман (2003) се залаже да се васпитање дефинише и у смислу структуре моћи у односима родитељ – дијете. Ради се о томе да родитељи имају огромну моћ над свим аспектима дјечјег живота. Родитељи контролишу дјечју материјалну егзистенцију и у могућности су да дијете физички кажњавају. Родитељи могу да приморају дијете да уради буквално све, без икаквих ограничења. Ауторитарни стил васпитања проблематизује и поетски текст Драгана Радуловића *Ја бих био бољи тата* (Базилевски, 2012: 596). Лирски глас пјева о оцу који примјењује аутократски стил васпитања. Његов разговор са сином пропраћен је моралисањем уз непрестано подсјећање на то како је отац био бољи него што је он сада. Лирски субјект пјева о томе како отац истиче да је он био бољи ђак (*Е у твојим годинама / ја сам био бољи ђак*). Отац подсјећа сина да је он у његовим годинама био дисциплинованији, мирнији (*Е, у твојим годинама, / ја сам био бољи син*). Такође, лирски глас пјева о томе како отац пребацује сину да је у његовим годинама био здравији, љепши и у сваком смислу супериорнији (*Е, у твојим годинама, / ја сам био бољи момак*). Овај пјеснички текст упућује имплицитну педагошку критику аутократском васпитном стилу (*Та ме вика збиља слама, / и просто ме очај хвата / Е, у твојим годинама... - / ја бих био бољи тата*). Поређење дјетета са било ким није педагошки оправдано, јер такво поступање може негативно да се рефлектује на самопоуздање и емоционалну стабилност.

3.6.2. Демократски стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу

Демократски васпитни стил одликује се доминантним положајем васпитача који је представник отворене друштвене контроле коју спроводи ослањајући се на ауторитет онога који посједује знање. Васпитач којег одликује демократски стил васпитања исказује толерантност према дјетету, допуштајући му да и оно буде субјект васпитног процеса (Богојевић, 2002а: 127).

Основне одлике демократског васпитног стила су:

- спољашња мотивација заснована на примјеру (узору);
- компетентност наставника која допушта компетентност дјетета;
- свјесна дисциплина као средство васпитача;
- лични примјер наставника;

- усаглашавање, дијалог о садржајима процеса учења;
- превазилажење дидактичког материјализма;
- подстицање компетентности кроз стицање знања, врлина и навика;
- демократија заснована на неформалним односима;
- демократска личност наставника (Богојевић, 2002а: 193 – 194).

Демократски стил васпитања идентификовали смо у пјесничком тексту Драгише Пењина *Наш учитељ* (Малетић, 2010: 67). У овом тексту је приказан учитељ који и ученицима допушта да постану субјекти и искажу индивидуалност (*на одмору стане каткад на гол / ко да нам је друг*), он свој ауторитет темељи на знањима која посједује (*наш учитељ зна све на свету: / и о пролећу и зими / и о лету / и о електрицитету*). Своју компетентност и демократичност темељи на неформалним односима (*ко да нам је друг*). Инсистира се на свјесној дисциплини као циљу васпитања (*волимо га, и кад нас казни, / јер је правичан*).

Демократски стил васпитања приказан је и у пјесми *Учитељ* Драгана Лукића (Лукић, 1985: 42) у којој се пјева о учитељу који своју компетентност темељи на знању које посједује и на времену уложеном за припремање за учитељски позив (*Учитељ јевечити ђак: / Са седам година уђе у школу. / Са педесет седам изађе из ње*). Своју компетентност темељи на знањима и врлинама које посједује. Пјесма приказује учитеља у свјетлу просвјетитељских идеала, као особу склону науци, књигама, учењу, што указује да би и ученику те вриједности требало да буду узорне и да ће да их интериоризује. Пошто лирски глас описује учитеља као „вечитог ђака“, то указује на спремност за одређену једнакост са ученицима, а пошто га приказује и као некога ко „за све то време носи торбу“, и та слика упућује на блискост свијету ученика и разумијевању њихове позиције. Због знања, врлина и умјења које посједује, лирски глас препоручује читаоцима да слушају учитеља (*зато га треба слушати*).

„U odnosu s učenikom nastavnik simboliše znanje. Dete, odnosno učenik u školi, uspostavlja odnos prema znanju preko odnosa s nastavnikom kao nekim ko ima znanje ili, tačnije, s nastavnikom kao subjektom za koga se pretpostavlja da zna.“ (Kovač Šebart i Krek, 2012: 151)

Пјеснички текст Мирослава Цере Михаиловића *Учитељица* (Базилевски, 2012: 646) говори о учитељици која своју компетентност утемељује на знању, али и на

способностима да поучавање учини инвентивним (*Увек каже нешто ново / Што се не зна што се учи*), креативним и неочекиваним што је приближава конгруентном васпитном стилу (*И познато сасвим слово / Другачије код ње звучи*). Своју компетентност темељи на познавању наставних садржаја и на подстицању и мотивисању ученика за превазилажење препрека у учењу (*Шта са главом баш је лења / Зар да буде ту дилеме / Та унапред зна решења / За задатке за проблеме*). Овај текст приказује наставницу која је спремна да укаже повјерење ученицима, они јој се слободно повјеравају (*Не сакриваши никад од ње / Шта ти фали шта те боли*); такође, као и у Лукићевој пјесми, показује љубав и посвећеност за педагошки позив, који се огледају у љубави према дјечи (*И кад грди она воли*).

Темом демократског васпитног стила на умјетнички начин се бави и пјесма Драгана Лукића *Учитељу* (Лукић, 1985: 107). Лирски субјект пјесме је дјечак основношколског узраста (*из џепа твога основца*) који моли учитеља да му врати кликере, јер су они за њега много више од играчака.

За учитеља који је јунак ове пјесме можемо рећи да његује демократски стил васпитања, јер допушта компетентност и дјетету, допушта да исказе колику драгоценост за њега представљају кликери. Њихова драгоценост је далеко изнад на први поглед видљивог (*О учитељу, / врати ми кликере. / [...] тридесет дана глачана / од три мајстора Брачана, / и три стакленца / [...] ко три бисерна зрна, / ко очи срна, / и три сива оловца, / из џепа твога основца, / од три мајстора, / у води сребрној ливена*).

У пјесми се, надаље, пјева о удубљености дјетета у игру, о значају који она има за социјални и емоционални развој дјетета, те за усвајање културних образаца. Лирски субјект изриче похвалу игри, а појављивање кликера у различитим облицима и појавама указује на богатство и безброј могућности које игра пружа у оплемењивању живота дјетета (*Кад три каменца скакућу, / кад три стакленца шапућу, / кад три оловца зазвоне / све на свету потоне*). Наведени поетски текст говори о значају и неопходности укључивања игара у образовне програме, али тако да доминирају спонтане у односу на дидактичке игре, јер пренаглашеном дидактизацијом игра губи смисао.

„Propisani školski programi sve manje dozvoljavaju deci i odraslima da unose u obrazovanje elemente igrovnog, tako da je igra uklonjena iz učenja u školi i izolovana u vreme za odmor. Ona postaje *re-kreativni* oblik aktivnosti po završetku učenja i

rada. Njena *re-kreativna* funkcija se pojačava u odnosu na stvaralačku sve većom polarizacijom igre i rada odraslih, odnosno polarizacijom mogućnosti za ponavljanje ustaljenih društvenih obrazaca [...] Svaki posao koji shvatamo ili radimo 'ozbiljno' u životu čini nas 'određenijima i samim tim manje mogućim' (Fink), za razliku od deteta koje, u igri, potencijalno može biti sve“ (Krnjaja, 2012: 251).

3.6.3. Манипулативни стил васпитања као тема

у српској ауторској поезији за дјецу

Манипулативни васпитни стил је један нови квалитет у односу на репресивну толерантност, те је настао као последица замјене отвореног ауторитета невидљивим, дифузним ауторитетом, тако да су сви учесници васпитног процеса у почетној позицији објеката анонимног ауторитета (Богојевић, 2002а: 128). При оваквом васпитном стилу, циљ је једнакост и он се реализује

„кроз стално настојање да се буде актуелан (популаран) што се постиже успешношћу у манипулацији, а на плану личности манифестује се као изостанак истинске толерантности. То је истовремено друштвени дефект такве личности, јер је човек сведен на улогу потрошача – актуелну личност прилагођену масовној култури и скривену иза маске серијске просечности која не угрожава ни друге ни њу“ (Богојевић, 2002а: 128).

Идеју да је васпитање увијек дијелом манипулација, а дијелом потчињавање (Граорац, 1995) проблематизује текст Владе Стојиљковића *Бака и они други* (Малетић, 2010: 22) у коме лирски субјект проговара о томе како га сви који га воле и ступају с њим у комуникацију, али то чине интересно, очекујући нешто заузврат, најчешће у виду претпостављеног пожељног понашања. Васпитни процес није доживљен као сусрет једнаких субјеката, него као размјена услуга, што је ресантиман корпоративног времена и корпоративне културе које живимо. Дјечака нико (сем баке, додуше) не воли и не прихвата онаквим какав јесте, тако да дјечаку постаје јасно да је манипулација одраслим стратегија којом може добити нешто пажње и повластица, а готово је и немогуће испунити очекивања различитих субјеката, јер сви очекују другачији модел понашања (*кад си вредан, кад слушаш, кад у спорту постигнеш успех изванредан, кад*

си миран, кад се окупаиш, кад си добар у школи, кад си учтив). О сложености одрастања и васпитавања дјецe у савременим условима говори и Дејвид Рисман [Risman] када примјећује да „*roditelji sve manje znaju kako da vaspitaju decu, pa se obraćaju svojim savremeniciма за savet [...] primorani su da svojoj deci покажу сопствену забринутост, да покажу колико мало зависе од самих себе, а колико много од других*“ (Risman, 1965: 110).

Лирски глас Ршумовићеве ненасловљене пјесме (Базилевски, 2012: 408–410) се у име дјецe обраћа свијету одраслих, поручујући да не жели да буде предмет за забаву и игру одраслих, не жели да се њиме манипулише: *Чуј ме одрасли свете / Нећу да будем играчка*. Против манипулације дјететом, против тога да оно буде предмет за попуњавање времена одраслих и против уцјена говоре стихови пјесме *Дете* (Јеременко, 2016: 7): *Дете није дете / Играчка за стрине и тете / Дете је дете / Да га волите и разумете*.

„Песме Љубивоја Ршумовића говоре о једној пристојности, оне позивају на достојанство, оне поштују слободу деце, чинећи их помало стармалима (али не паметњаковићима, штреберима: Ршумовићева деца су мали бунтовници, револуционари, да кажемо 'панкери'), оне су потпуно свесне крутих социјалних односа, насиља, оне говоре можда не о жељи деце за бољим светом колико жељи деци да остану у овом свету, што посебно показују његове песме које су критички упућене родитељима, одраслима“ (Бошковић, 2018: 280).

Лирски субјект Ногове пјесме *Ја се онда нарогушим* (Лакићевић, 2003: 203) се буни против манипулације, устајући против читавог једног концепта инфантилизације дјецe која их у недоглед посматра као незрела и недорасла бића: Лирски субјект диже глас против потрошачке културе која дјецу третира искључиво као потрошаче, те их већ на најранијем узрасту обликује и припрема за укључивање у заједницу потрошача (*Све играчке и све справе / Које за нас децу праве / Поломићу из забаве*). Ногов лирски двојник пјева о томе да су изузетност и бљештавило предмета намијењених дјеци лажни (*У те тобож страшне справе / Они разне лажне ставе*), а све у циљу усмјеравања дјечјег понашања (*Да нас драже да нас даве*). Лирски глас демистификује привиде и лажи које одрасли уграђују у производе које дјеци нуди потрошачка култура (*Ја се онда нарогушим / Све поломим и све срушим*) и тек када их уништи, осјећа спокојство (*Па осећам мир у души*). Још је Рисман (Risman, 1965) уочио да масовна средства комуникације служе као учитељи потрошње. Дјецa на све ранијем узрасту

почињу да се обучавају као потрошачи. „U Americi deca srednje klase već sa četiri ili pet godina dobijaju svoj džeparac. Kao vođe mišljenja kod kuće, ona imaju izvestan uticaj na porodični budžet“ (Risman, 1965: 156). Престао је да буде прихваћен став да дјеца треба да схвате свијет одраслих онако како га одрасли виде, а умјесто тога „masovna sredstva komunikacije traže od deteta da svet vidi očima tog zamišljenog deteta – to jest očima tog 'drugog' deteta“ (Risman, 1965: 156).

Манипулативни стил као доминантан начин живљења данашњег човјека тема је пјесме Драгомира Ђорђевића *Глумац* (Ђорђевић, 2009: 193). Лирски субјект пјева о томе како се људи у свим областима живота и дјелатности ослањају на манипулацију (*Цар глуми на трону / Вук глуми у шуми / Ко колико уме / Толико и глуми*). Глума и манипулација су у тексту представљени као преовлађујући начин живота (*Да л у кући / Да л у шуми / Важно брате / Да се глуми*). Узајамном манипулисању прибјегавају сви чланови породице, родитељи и дјеца. На површини друштвених односа се промовишу равноправност, толеранција, док се на скривеном плану одвија рат свих против свију (*Мајка глуми срећу / Отац да је воли / А син глуми седам / Петица у школи*).

Лирски глас Ђорђевићеве пјесме *Шишање* (Јокановић, 2005: 144–145) проговара о томе како је прозрео манипулативни карактер намјера одраслих. Наиме, сваки пут када му показују сусретљивост и нуде неку повластицу, за узврат очекују да се понаша по њима пожељном моделу (*Чим ме узму испод мишке / И пруже ми зеку / Знам страдаће моје шишке / Зато надам дреку*). О томе како одрасли примјењују манипулацију да би дјецу држали у покорности пјева се у Ђорђевићевој пјесми *Вештице су само трик* (Ђорђевић, 2009: 137). Измишљене приче, страшна и фантастична бића помињу се у циљу дисциплиновања дјеце, привикавања на покорност (*Вештице су само трик / Да ти младост буде шик*). Лирски субјект разоткрива намјере одраслих схватајући да је помињање бајковитих бића стратегија која треба да спријечи аутономију дјетета (*У ствари су добар штос / Да што мање дижеш нос // Дођу му ко неки шок / Да што ређе вичеш ЈОК*). Лирски субјект схвата да су дјеца погодна група за манипулацију, али та могућност престаје са њиховим одрастањем (*Врше посо док си мали / Кад порастеш то не пали*).

3.6.4. Конгруентни стил васпитања као тема

у српској ауторској поезији за дјецу

Конгруентни стил васпитања могу да изграде особе које одбију да се конформистички понашају и да презру лажни осјећај сигурности у окриљу масовне културе. То су особе које су израсле до аутономности и аутентичности, а избегавају манипулативност, те теже једнакости у узајамности. Односи са другима се заснивају на толерантности која је утемељена на повјерењу и респекту другога као субјекта интеракције (Богојевић, 2002а: 129). Овај васпитни стил снажно подстиче стваралаштво, креативност и умјетничко изражавање. Настава и учење у својим најуспјелијим манифестацијама јесу креативни и непоновљиви догађаји који имају нешто од умјетничког, драмског, хуморног и сценског. Конгруентни васпитни стил помаже заснивању васпитног процеса као динамичне активности чији су судионици аутентичне личности. Наставници, који јесу или који би требало да јесу аутентичне личности и васпитаници, којима наставници треба да помогну да постану аутентични. „Razvoj autentične ličnosti onih koje odgajamo potičemo ako smo i sami autentični“ (Bratanić, 2002: 34). Конгруентни стил поштује „autonomiju, dostojanstvo i identitet učenika“ (Freire, 2017: 46) и налази се у сталној напетости између ауторитета и ауторитарности, између слободе и попустљивости. Изградити конгруентни васпитни стил, значи пронаћи мјеру која има ауторитет, али не спутава аутономију и аутентичност васпитаника, наћи мјеру која допушта слободу, али не прелази у слободњаштво и анархију или узајамну манипулацију учесника у васпитно-образовном процесу.

У пјесми Исаије Митровића *Сретно, децо* (Базилевски, 2012: 664) опјевава се школа као угодан амбијент у коме се према дјетету његују мајчинска љубав и брига. Преовладава гајење и култивисање дјетета (*Школа је мати, / То се већ зна, / Детету души што ће да да*). Пјесма је испјевана у складу са просвјетитељским вриједностима које подразумевају напредовање у врлини и освајање знања, а школа је приказана као мјесто свјетлости које се знањем бори против таме (*Уђите вољно у њезин храм, / Хватајте руком тај светли плам*). Школа ученику пружа знања, али и душевност која ће му помоћи да постане цјеловита личност (*Чисту и светлу ко рајски цвет / Којом ће трчати кроз цео свет*). Школа и васпитање су приказани као мјеста и дјелатности који потпомажу духовном утемељењу васпитаника.

„Duhovna dimenzija, uz tjelesnu, intelektualnu, moralnu i estetsku ima značajno mjesto u obrazovanju cjelovitog i integralnog pojedinca, s visoko razvijenom sinergetskom svijesti, sposobnog da preuzme nadzor nad vlastitim razvitkom, spremnog da nađe svoje mjesto u društvu i da pomogne rađanju novog humanizma u svojoj sredini, a posredno i na planeti Zemlji“ (Bratanić, 2002: 69).

У пјесми Драгана Лукића *Школе* (Лукић, 1985: 111) аутор поступком антропоморфизације приказује школе као *добре маме* које показују бригу за дјецу и бивају им посвећене. Школе су приказане као установе гдје се васпитној дјелатности приступа тако да она обједињује његу и образовање, јер је васпитање од првог дана усмјерено на развој човјека као духовног бића (Bratanić, 2002: 32). Школа је приказана као пријатно мјесто у коме се његује стваралаштво, оне дјечи *бајке причају о месецу*. У лирској визији школе приказане у овом тексту преовладава афирмација дјетињства, јер се пјева о дјечи, а не доминантно о ученицима. Дјетету је допуштено да буде то што јесте – дијете. Његова позиција није строго педагоизирана, већ су допуштени индивидуалност и субјективност засноване на истинској равноправности и вриједности личности. На конгруентност указује и његовање маште и креативности (*Школске су клупе / жуте ракете, / са њима деца / у свемир лете*).

Душан Радовић је аутор који је у свом дјелу измирио традиционално и модерно и наговјестио велике могућности модерног поетског говора. Објављивање Радовићевих поетских текстова непосредно након Другог свјетског рата представља први изданак модерне поезије за дјецу и прво пјевање изван прописаних идеолошких конвенција. Приступајући конвенционалним темама на оригиналан начин, индиректно полемиче са пјесницима, родитељима и педагозима (Маринковић и Костић, 2014: 63). Радовићева пјесма *Важна питања* (Базилевски, 2012: 680–682) исказује поетску свијест о великом поштовању и разумијевању за дијете и његову природу. Пјесма показује конгруентност и демистификује нека наизглед важна питања за дијете. Поетски текст говори о томе да није недопустиво показати страх, јер пионир⁸ *сме да се плаши, ако има од чега*. Пјесма опјевава дијете којем је дозвољено да буде оно што јесте, у складу са својом индивидуалношћу и аутентичношћу, не постоје унапријед задати обрасци који су пожељни и које је нужно постићи. Дијете може и да не буде добар ђак *ако је глупо*. Остављена је могућност дјетету да се и потуче: Пионир не смије

⁸Појам пионир у нашем тумачењу је синоним за ријеч дијете.

да се потуче, *ако не мора*. У завршном стиху исказано је потпуно разумијевање за дјечју природу, за дјечје могућности и индивидуалност дјетета: *Да ли пионир мора све да зна? / Мора, али не може*.

У пјесми *Неправда* Душана Радовића (Базилевски, 2012: 660) приказан је конгруентни васпитни стил посредством тежње дјетета да буде то што јесте – дијете, без обзира на последице. Текст афирмише искреност и истинољубивост (*Питала ме је: да ли знам / Рекао сам: не знам! / Одговор је био тачан / а добио сам слабу оцјену*).

Пјеснички текст Драгутина Огњановића *Увек тата* (Базилевски, 2012: 590–592) опјевава оца који показује бригу и емпатију у свим животним тешкоћама, трудећи се да дјетету пружи љубав. Пјесма опјевава оца из патријархалне породице, чије је понашање усмјерено на добробит дјетета (*И када бразду заорава, / И када га тешко боли глава, / [...] И кад му на руци прсне жуљ, / И кад га боли бол целе куће, / И када динар прави од блата, / Тата је мој увек тата, / И кад га притисну тешке бриге, / И кад му досаде моје књиге*). Пјеснички текст афирмише васпитање засновано на љубави. Васпитање утемељено на љубави и прожето духовним вриједностима подстиче развој и остваривање индивидуалности сваког појединца. Без љубави и духовних вриједности васпитање се обесмишљава, претварајући се у манипулацију, дрил и отуђење (Bratanić, 2002: 29–30).

Текст Радомира Мићуновића *Учитељица* (Милутиновић, 2017: 73) опјевава наставника који у свом васпитном раду примјењује конгруентни стил васпитања. Иако школски разред сачињава мноштво различитих индивидуалности, наставница се труди да уважи њихове разлике, стилове учења, темперамент, потребе и склоности (*Хиљаду жеља и жељица, / а само једна учитељица*). Настоји да наставу учини занимљивом, креативном, наставне активности протичу у пријатној емоционалној клими (*Док у тишини настава траје, / раскошно дечије очи сјаје. / О сеобама птица селица / чудесно прича учитељица*). Овај поетски текст приказује наставника који

„помаже (олакшава) учење у 'педагошкој клими сарадничког типа'. Таква подршка задовољењу потребе за аутономијом (на првом месту) ученика у разреду ствара и продужава унутрашњу мотивацију ученика да активно учествују у наставним активностима. Односи у разреду који доприносе позитивној атмосфери су: демократски односи у разреду; односи засновани на поверењу, поштовању и саосећању [...] Наставници који изграђују брижне

односе са ученицима, не излазе у сусрет само емоционалним потребама ученика, већ њихово понашање представља моћан пример“ (Тадић, 2014:249).

На конгруентност наставника указује и пракса да ученицима износи истину о животним проблемима и тешкоћама (*Живот је медаља са два лица. / Ништа не крије учитељица*). Пружа ученицима љубав (*основцима је као мама*) и подршку (*Највећи пријатељ у животу*), а не запоставља ни васпитну компоненту наставе и учења (*предаје знање и доброту*). Ове поетске истине подсјећају нас на Фреиреове (Freire, 2017) ставове о значају васпитне компоненте при предавању наставних садржаја. Овај педагог је заговарао идеју да образовна пракса треба да буде ригорозно свједочанство пристојности и чистоте, да је недопустиво образовање свести на једноставно техницистичко увјежбавање научених садржаја, јер би то обезвриједило оно суштински људско у образовној пракси, а то је њен формативни карактер, па је немогуће одвојити предавање садржаја од етичког формирања ученика (Freire, 2017: 22–70). Наставника оријентисаног ка конгруентном стилу описује и Хубертус Фон Шонебек као особу која посједује унутрашњу хармонију и не ставља се изнад дјецe, а ако то понекад и учини, учини само то само на основу структуре која то од њега захтјева. То је наставник који зна својемјесто и разумије реалност, одржавајући равнотежу између оправданих жеља дјецe да се с њима поступа као с личностима, с једне стране, и конкретних задатака школе, с друге. Оваквог наставника одликују реалност, осјећајност, разборитост и спремност да помогне у складу с могућностима и датим приликама. Такав наставник отворено или скривено посредује хуманост и љубазност у учионици, ослањајући се на разборитост и избјегавајући стрес и репресију (Шонебек, 2017: 570).

Пјесма Божидара Мандића *Понекад* (Базилевски, 2012: 578) показује осјетљивост за разумијевање дјечје природе. Лирски глас говорећи да према родитељима треба бити *стрпљив / увиђаван / пажљив / нежан* се уствари залаже за такав однос и према дјеци. Лирски глас Мандићеве пјесме позива и родитеље и дјецу на узајамно поштовање и уважавање разлика. На истинско слушање и толерантност. Саслушати и слушати у истинском смислу, онако како то предлаже лирски субјект Мандићеве пјесме,

„podrazumeva stalnu otvorenost onoga koji sluša, što znači otvorenost za reč onog drugog, za njegove gestove i njegovu različitost. To naravno, ne znači da slušanje

zahteva od onoga koji stvarno sluša da potpuno nestane pred onim koji govori. Takav stav onda ne bi bio slušanje nego samoponištenje. Istinsko slušanje ničim ne umanjuje moju sposobnost da ostvarujem svoje pravo na neslaganje, na suprotstavljanjei na zauzimanje određenog stava u odnosu na onoga koga slušam“ (Freire, 2017: 88).

У тексту Божицара Мандића *Сабирање* (Базилевски, 2012: 654) лирски глас се обраћа дјетету тјешећи га да не посматра школски живот искључиво кроз перспективу школског успјеха израженог у оцјенама, које су веома често „камен спотицања“ и повод за нарушавање интерперсоналних односа. Лирски глас, дакле, посредством хумора охрабрује дијете да слабе оцјене не доживљава као пораз и губитак (*Ако добијеш четири јединице / из математике / немој да бринеш // То је ипак / једна солидна четворка //*).

Сличну, помирљиву и праштајућу поруку према дјетету упућује и текст Радета Обреновића *Поклон из школе* (Базилевски, 2012: 656). У пјесми је опјеван догађај када је син *из школе донео јединицу*. За очекивати је да таква ситуација изазове излив негативних емоција, али родитељ показује конгруентност и емпатичност, указујући на могућност да се доживљено осмотри из другачије перспективе, одакле ствари и не изгледају тако песимистично и поражавајуће: *Добро, / рекох, / из школе треба увек донети понешто*.

У тексту *Школски психолог* Мирјане Булатовић (Булатовић, 2020: 146) пјева се о школском психологу као особи која примјењује конгруентни васпитни стил и помаже дјетету да постане личност и да разумије тешкоће са којима се сусреће на путу одрастања. Саосјећајним и емпатијским приступом помаже младом бићу да превазиђе бројне тешкоће (*Она помно прати она стања / која су болест одрастања*). Стручношћу и знањем и савјетима помаже дјетету, јер је свјесна изазовне позиције у којој се налази (*Зна шта јадно дете чека / на тешком путу до човека*). Помаже и пружа подршку дјечи да схвате да су кризна стања пролазне фазе током одрастања и помаже им да развију самопоуздање и вјеру у себе (*Објаснио ми је како се треба / лагано успињати до неба // и да нико у целом свету / није остао у пубертету*).

Конгруентни васпитни стил може бити и тема пјесме *Маче у џепу* (Максимовић, 1993: 28), чија је тематска окосница несташлук који су приредили ђаци строгом наставнику математике, спутивши у његов џеп маче. Наставник, упркос очекивањима ученика, показује конгруентност и стваралачки приступ настави исказан кроз хумор (*излегло ми се у џепу јуче*). Показује висок степен толерантности и уважавања

субјективности ученика (*ниједном да викне, да прасне – како су очекивали ђаци*). Наставник показује аутономност и аутентичност (*помазио је маченце по белој свиленој длаци [...] био је то славан човек, / знао како са ђацима треба*).

На основу анализе одабраних текстова српске ауторске поезије за дјецу, дошли смо до сљедећих резултата у вези са темом стилова васпитања у српској ауторској поезији за дјецу, одговоривши тако на шесто истраживачко питање:

У српској ауторској поезији за дјецу су као тема заступљена сва четири васпитна стила: ауторитарни, демократски, манипулативни и конгруентни. Ауторитарни васпитни стил заступљен је као тема у пјесмама аутора различитих генерација. Од Лукићевих текстова *Фифи* и *Шта је отац*, преко стихова Војина Јелића до пјесама Драгана Радуловића и других аутора. Сви ови текстови критикују ауторитаризам старијих, строгу контролу дјечјег понашања и присилу коју одрасли спроводе над дјецом. Ауторитарни стил је опјеван тако што на умјетнички начин проблематизује супериорност коју одрасли често исказују према дјечи. Критикују се моћ и намјере које одрасли често показују у односима са дјецом. Предмет критике су моћ и намјере одраслих да забранама и репресивним мјерама контролишу дјечје понашање.

Демократски стил васпитања је тема пјесама у којима су наставници приказани као субјекти чија се компетентност заснива на знањима и познавању наставних садржаја (*Учитељ, Д. Лукића, Учитељица, М. Михаиловића*).

Манипулативни стил је тема пјесама у српској ауторској поезији за дјецу и то посредством критике манипулативног понашања одраслих према дјечи. Усљед нарастања знања о дјечи и дјечјем понашању, отварају се и веће могућности за манипулисање дјецом. Српски дјечји пјесници препознају ту опасност и пјевајући из позиције дјетета, супротстављају јој се. У текстовима се разобличавају намјере старијих да привилегијама приволе дјецу на пожељно понашање. Репрезентативан примјер стихова који упозоравају на манипулацију дјететом су нпр. стихови Љубивоја Ршумовића: *Чуј ме одрасли свете / Нећу да будем играчка и Дете није дете / Играчка за стрине и тете*.

Конгруентни стил васпитања је тема у пјесмама у којима се на васпитање и образовање гледа као на дјелатности у којима преовладава брига, гајење и култивисање дјетета. Конгруентни васпитни стил заступљен је у текстовима у којима је дијете приказано као аутентично биће које тежи стваралаштву и гдје се оно прихвата као апсолутно биће, тј. онакво какво јесте. Конгруентни васпитни стил у школском

контексту је приказан у пјесмама гдје наставници пружају ученицима љубав и подршку, уважавају њихове потребе, у раду с њима исказују стрпљење и толерантност, те школске активности темеље на толерантности заснованој на узајамном уважавању.

3. 7. Аутономија васпитаника као тема у српској ауторској поезији за дјецу

3.7.1. Поштовање дјетета и дјетињства као тема у српској ауторској поезији за дјецу

У пјесми Станка Раките *Ништа љепше од дјетета* (Митрић и Пржуљ, 2019: 7) дијете је опјевано као савршено биће које је украс цијеле природе. У мноштву природних љепота као што су „скок птичета“, „трепет цвијета“, „мах дрвета“, „мирис љета“, дијете се издваја својом љепотом и ништа се не може упоредити с њим што наглашава и наслов и рефрен пјесме: *ништа љепше од дјетета*. Дијете је биће које је најљепше и најдрагоцјеније на свијету (*Испод небеског кубета / Ништа љепше од дјетета*). Дијете и дјетињство у Ракитиној пјесми приказани су у романтичрском свјетлу, а таква представа дјетета дата је у дјелу Жан Жака Русоа. У схватањима која слиједе овај концепт вјерује се да је дијете рођено неискварено, да је оно невино биће доброг срца и анђеоске природе. „Dete je idealno biće, nosilac dobrote, poseduje urođeni altruizam i svu neophodnu mudrost. Međutim, društvo u kome dete odrasta postepeno kvari i uništava tu prirodnu dobrotu, neiskvarenost i mudrost“ (Vranješević, 2014: 10). Дијете је носилац креативности и сваке обнове.

„Она су онај бољи део човечанства који пружа отпор калупљењу и тиме парира друштвено-историјским кретањима. Она су та чијим билом пулсира дух времена изругујући се причи о крају времена. Деца су не само чулна, осетилна бића, већ су захваљујући тој чулности одазивљива, способна за љубав, а љубав је извор најчистије и најдубље моралности.“ (Богојевић, 2006: 103)

Поезија Љубивоја Ршумовића позива потенцијалног читаоца да разумије ствари, дјецу, друге људе, а разумјети значи подржати их, оставити их на миру, не ограничавати им слободу, а у средишту дјечије слободе, смјештена је машта (Бошковић, 2018: 280). Поштовање дјетета и дјетињства је тема Ршумовићеве пјесме *Дете* (Јеременко, 2016: 7) у којој стихови *Дете је дете* указују на поимање дјетета као

посебног и аутентичног бића за чије су стасавање неопходни љубав и разумијевање (*да га волите и разумете*). Дјетињство је важан развојни период сваког појединца и темељ на којем се заснива самосвојност личности (*Бркати хајдук Вељко / што је злотвору прашио пете / у почетку је сисао палац / и био немогуће дете*).

Лирски глас Ршумовићеве пјесме (Базилевски, 2012: 408–410) обраћа се претпостављеном аудиторијуму тражећи поштовање дјетета кроз указивање на елементарна дјечја права и оно што чини суштину дјетињства: слобода (*нећу да будем играчка*), право на живот (*имам право да живим*), право на игру и радост (*да се играм и смејем*). Ршумовићева поезија афирмише слику дјетета као бића које се игра.

„Темељна проучавања теоријских и емпиријских сазнања о стваралаштву као и разматрања и тумачења игре у оквирима различитих наука и подручја (антропологије, етнологије, психологије, социологије, историје, књижевности) основ су за одређење детета као бића које се игра, које кроз игру упознаје, овладава и изграђује и усваја свет око себе и себе у њему, испољавајући у том процесу потенцијале и квалитете стваралаштва, комплекса флексибилности који је у основи игре” (Бренселовић, 2007: 3).

Пјеснички текст Љубивоја Ршумовића *Кад се роди дете* (Базилевски, 2012: 72) опјевава радост коју показују сви чланови заједнице поводом рођења дјетета. Дијете представља љепоту и радост која превазилази све љепоте природе (*Поља су цветна / Шуме су зелене / Али су најлепше / Беле пелене*). Радост обузима све чланове заједнице (*Када се роди дете / Мама и тата / Као птице лете / Кад се роди беба / Баба и деда / Знају шта треба*). Дијете и дјетињство доживљени су као извори стваралаштва.

„Свако новорођено дете је изворна објава новог почетка игре досезања јаства и слободе и велико не роботизацији човека [...] Дете у нама је једини лекар који чуђењем лечи тескобу која би да нас сможди. Тај лек концентрисан је у игри која нас враћа природности – спонтаности“ (Богојевић, 2011: 16).

Ршумовићев текст подсјећа колико су дјеца и потомство важни за будућност људске врсте. „Људство је, као и свака биолошка врста, увек придавало значај проузетку врсте. Рођење детета се готово свуда обележава посебним светим ритуалима [...] Сви народи се на свој начин старају, vole i odgajaju decu“ (Kon, 1991: 97). И у српској традиционалној

култури као и у народним вјеровањима, велика пажња се посвећује рођењу дјетета и тај догађај је веома важан, тако да рођење дјетета „у народу сматрају за благодет и срећу. Због тога је рађање деце велика радост не само за родитеља већ и за родбину и за друштво. Чим дете дође на свет, одмах се то објави на све стране“ (Ђорђевић, 1990: 123).

Лирски субјект пјесме Благоја Рогача *Стани мало страшни свете* (Витезовић, 2000б: 12) обраћа се свијету који је „страшан“, „чудан“, „силан“ и „луд“. Лирски глас се обраћа том и таквом свијету у име дјетета које је први пут пред собом угледало свијет и коме треба пружити пријатељску подршку, јер лирски глас у дјетету види носиоца обнове и духовног бољитка (*испред тебе стоји дете / чека да му пружиш руку*). Дијете је биће које завређује поштовање, па је питање опстанка нераскидиво повезано са питањем односа према дјетету (*Стани мало страшни свете, / да би сунце лепше сјало / први пут је ево дете / свет пред собом угледало*). Одрасли чланови друштва требало би да буду подршка дјетету на путу одрастања, да буду подршка њиховом физичком и духовном стасавању, да се од оријентације ка моћи преусмјере на оријентацију ка подршци (*Стани мало, чудни свете, / што си тако љут и горак / пред тобом је данас дете / направило први корак*). Од односа према дјетету зависи и судбина будућности човјечанства (*Стани мало, луди свете, / ако ти је живот стало / пред тобом је ово дете / прво слово написало*). Лирски субјект сугерише читаоцу да би требало исказати дивљење и поштовање, наизглед невидљивим и скрајнутим стварима, као што су долазак дјетета на свијет, дјечији први корак или прво слово које је написало неко дијете. Развијање сензибилитета за дијете и дјетињство као драгоцене вриједности, је питање одговорног односа према садашњости, али и будућности.

Поштовање дјетета и дјетињства су тема пјесме Божидара Мандића *Поверење* (Базилевски, 2012: 476). Дјеца су приказана као бића која посједују врлине; своје поштовање дјетета лирски субјект поткрепљује епитетима које им приписује: „искрена“, „пажљива“, „ненаметљива“ и „издржљива“. Лирски субјект има повјерење у дјетету *јер употребљавају лаж / само онда / када је то стварно потребно*.

О поштовању дјетета и дјетињства пјева лирски субјект пјесме Небојше Иванштанина *Зар може* (Базилевски, 2012: 744). Пјесма освјешћује истине о тешким дјетињствима и могуће ју је разумјети као позив на ублажавање тешкоћа одрастања којима је изложено савремено дијете. Тешка осјећања током одрастања постојала су и у периоду прије открића дјетињства у данашњем смислу ријечи. У том периоду дјеца су се непосредно укључивала у животни контекст – у живот и дјелатност заједнице

(Богојевић, 2004в: 90). У периоду прије открића дјетињства, дијете је било оптерећено „нужношћу борбе за опстанак, дакле више егзистенцијалним, него психичким тегобама“ (Богојевић, 2004в: 90). Одрастање савремене дјеце се одвија у технолошки веома софистицираном свијету, па су друштвена правила у све већој мјери глобална и деперсонализована. Због тога је потреба дјетета за ванконтекстуалним простором, у коме ће одрастати без посљедица од укључивања у сувише комплексну животну стварност, већа него икада раније. С друге стране, и ванконтекстуални простор поприма сложености савременог свијета, мијења се и постаје све сложенији, док психолошке тешкоће које дјеца треба да савладају при одрастању постају све дубље, њихово разрјешење све теже, а посљедице све разноврсније и непредвидљивије (Богојевић, 2004в: 90). Тако су у поменутој пјесми смијех и радост дјетета приказани као велика вриједност, а ономогућавање дјечјег смијеха окарактерисано је као велики гријех (*Нема на свету веће светиње / Од осмеха дечјег - / радости детиње! // Нема на свету већег греха / од злочинства против / дечјег смеха*).

Поштовање дјетета опјевава се у пјесми Драгана Радуловића *Одрасли свијете* (Милутиновић, 2017: 127–128) у којој су дјеца представљена као мјера доброте коју свијет одраслости и озбиљности треба да досегне (*Дај одрасли свијете, / буди једном дијете*). Иако утемељен на принципима силе и реда, иако је „моћан к'о челик“, лирски глас учачава да том и таквом свијету, заснованом и на рационалности и прорачунатости, ипак, „све нешто фали“, па му прижељкује више спонтаности и маште што је могуће досегнути угледањем на дјецу: *буди једном велик, / као што су мали*. О угледању на дјецу и о учењу од дјеце говорила је својевремено и Десанка Максимовић која је „уочила да су дошла времена када ученик треба учитеља да води“ (Граорац, 2013: 392). Радуловићев лирски двојник, даље, пјева о тужној свакодневици (*Све су твоје слике / тужне, више мање*), тражећи поштовање за дјецу (*за мале велике тражим поштовање*). Лирски глас заговара његујући и брижан однос према дјечи (*дјечи треба мира, / љубави доброте*). Дјеца и дјетињство чине стварност радоснијом и зато дјеца завређују поштовање (*Кад сја дечје око, / бриге расту мање, / за дјецу, дубоко, / тражим поштовање*).

Једно од важнијих обиљежја европске културе у другој половини двадесетог вијека је интересовање за аутономност дјетињства, за дјечји менталитет што ставља дијете у средиште друштвених интересовања. И српска поезија за дјецу израста из тог културног концепта (Љуштановић, 2018: 313). Пјеснички текст Драгише Пењина *Експозе чика-председнику* (Лакићевић, 2003: 96) указује на дјецу као групу са

специфичним потребама које су условљене њиховим узрастом. Дјеца се обраћају „чика-председнику“ молећи га да им помогне у обезбјеђивању услова за бављење активностима које су дјечи неопходне за правилан раст и развој. Све те активности су у најтјешњој вези са игром (*Где да се играмо: / фудбала, / било чега, / свега?*). У урбанизованој средини дјечи мањка простора за ванконтекстуално и слободно сазнавање и за спонтано учење (*У нашем граду [...] нема ниједне зелене пољане*). Лирски субјект се у име дјече обраћа надлежнима (одраслима) и као гарант искрености и оправданости својих (дјечјих) захтјева даје „часну реч“, говорећи да у граду *немамо ни вртић, / ни дечји дом*.

У пјесми *Одбрана малих* Дејана Ђоновића (Милутиновић, 2017: 158–159) опјевава се поштовање дјетета, подвргавајући критици стереотипе о томе да су одрасли врједнији од дјече. Исказни субјект преиспитује утемељеност супериорности одраслих над дјецом и афирмише једну специфичну врсту духовности и душевности у чијем се средишту налази дјечји поглед на свијет (*Чак и царска слава / мања је од мрава; // мања је од пуха, / ако нема духа //*). Лирски глас истиче значај креативности и доброте, а дјецу види доминантно као носиоце ових особина (*Ко може да каже / да сви веће траже // Кад им храброст фали / и они су мали*). Лирски глас устаје против неједнаког третмана дјече и одраслих (*Не мора да значи / да су већи јачи. // Немојте ми рећи / да су љепши већи. // Није ми по вољи / да су већи бољи*). Пјесма се окончава стиховима који су похвала и подршка дјетињству, креативности, које симболизује новорођено дијете (*И највећа беба / јесте горостасна*). Ови стихови на умјетнички релевантан начин изражавају ставове о дјетету као апсолутном бићу, подједнако врједном као и одрасли чланови заједнице и које ће своје потенцијале показати у периоду што слиједи.

3.7.2. Побуна против свијета одраслих као тема у српској ауторској поезији за дјецу

Лирски субјект у пјесми *Нећкалица* Мирјане Стефановић (Лакићевић, 2003: 133–134) пјева о дјетету које жели да се осамостали, јер га привлачи ново и непознато, привлачи га радозналост, а и мучи га устаљен и монотон начин живота у оквиру породичног дома. Дијете о коме пјева лирски субјект „од куће бежи“ усљед живота код куће који му је постао мучан због начина исхране (*Неће више до девет да лежи, / неће више какао да пије, / неће слане леблебије*). Дијете жели да оде, а узрок томе је и начин на који га одрасли његују и брину о њему. И то је, могуће, повод за дјететову побуну

(*неће сапун, неће каду, / неће млечну чоколаду, / чисту крагну неће више*). Лирски субјект се буну и против амбијента у коме живи (*на штендеру неће цвеће, / неће паркет, неће свеће*) као и против образовања и културних и умјетничких садржаја које му одрасли намећу (*неће клавир*). Друга строфа доноси преокрет, јер лирски глас пјева о томе како се дијете уплашило наишавши на прве препреке, прва искушења (*Дошло дете све до пута, / кад ветрина дуну љута [...] и тог часа мало дете / налево круг и окрете / натраг кући*). Пјесма опјевава најтежи конфликт са којим се оовремено дијете суочава – амбивалентни конфликт. Због промјене у природи ауторитета, нестајања видљивог ауторитета и превладавања невидљивог ауторитета велича се субјективност, па самосталност за дијете бива изазовна, али ни сигурност нема ко да му гарантује.

„Савремено дете је изложено најтежем могућем облику конфликта – амбивалентном конфликту. Због промене у природи ауторитета осамостаљивање се све мање омета, али ни сигурност више нико не гарантује. Због тога самосталност дете истовремено привлачи и одбија [...] Самосталност је, дакле, и даље пожељна, али није мудро, цивилизовано показати жељу за њом, јер то умањује успјешност при општој манипулацији којом се она на цивилизован начин обезбјеђује“ (Богојевић, 2004в: 94).

Лирски глас у пјесми *У зао час и наопако* Рајка Петрова Нога (Ного, 2003: 145) је дијете које се буну против одраслих. Дијете које опјевава пјесма не жели никоме да се свиди, не жели никоме да се допадне (*Ја не желим да се свидим / Дошао сам да се срдим*). За његов бунт не постоји неко разложно објашњење, једино објашњење бунта је у рушењу поретка који су одрасли успоставили (*Питате ме зашто како / Јер све волим наопако*). Његова побуна има за циљ преиспитивање устаљених облика понашања који одржавају постојећи поредак. Лирски субјект „наопако дише“, „зева“, „наопако ћурак носи“, не желећи никоме да се свиди, јер каже да „од свидим ја се стидим“.

Пјесничко ја у Ноговој пјесми *То не може тако дуље* (Лакићевић, 2003: 204) се буну против производа намијењених дјечи, а тиме и против потрошачког начина живљења у који се дјеца прерано укључују и чија циљна група постају. Лирски субјект у књигама, уџбеницима, сликовницама за дјецу не види никакву вриједност (*Сликовнице и букваре / Оне нове ко и старе / Заузели да их кваре / Лептири и*

бубамаре). Протестује и против инфатилизације и става да се дијете доживљава као незрело биће и биће које изискује третман (*Обавезне маце цице / Принцезине ципелице / Маслачци и пахуљице / И остале разне трице*).

„Današnji društveni sistemi neguju infatilizam kao način funkcionisanja, stanje slično početnoj etapi u razvoju ličnosti - dečijoj infatilnosti, narcizmu i egocentrizmu. Za ovaj razvojni period vezuje se logika prohteva. Logika prohteva se masovno podstiče i kod odraslih, jer se takva psihička regresija smatra uslovom potrošačkog načina života i na njemu zasnovanog ekonomskog razvoja“ (Tadić i Bodroški Spariosu, 2017: 21).

Пјесничко ја Ногове пјесме *Авај авај авај* (Витезовић, 2000а: 106) протестује против маргиналне позиције коју као дијете има у свијету одраслих. Активности одраслих усмјерене су на гушење аутономије, директивне и строго интониране (*Шта ја имам од тог света / Седи једи лези спавај / Све им моје само смета / Авај авај авај*). Лирски глас се буни и против дехуманизованог свијета, у коме не постоји стрпљење за дјецу и њихове проблеме. Дијете у таквој атмосфери буде и физички кажњено, а узрок томе не буде стварна кривица, већ нестрпљење и фрустрације старијих (*Шта ме брига за састанке / За уморе за пороке / За њихове нерве танке / Због којих ми пале чвоке*). Лирско ја Ногове пјесме се не слаже ни са дволичношћу којој су одрасли склони, разоткрива њихове манипулативне намјере и објављујући „рат“ таквоме свијету указује на зид неразумијевања постављен између дјеце и одраслих (*А после се тобож кају / Па ме бале као бапци / Заратићу нека знају / Ком обојци ком опанци*).

Лирско ја Ногове пјесме *Доље горе горе доље* (Ного, 2003: 180) буни се против ауторитаризма коме је подвргнуто његово понашање и које гуши његову аутономију (*Смислили су за ме ево / Где је десно а где лево*). Одрасли одлучују о свим аспектима дјететовог живота, имају над дјететовим животом готово апсолутну власт, најбоље знају шта је за њега добро, а шта није, тако да дјетету није остављено нимало простора за исказивање иницијативе и аутономности (*Кад је среда а кад петак / Да ли крај је ил почетак // Је ли боље оном доље / Ило горе оном горе*). На такав однос старијих дијете одговара непристајањем на такав поредак, пркосом и инатом (*Допустите најзад ипак / Да на све то стиснем ипак*). Лирски субјект је својеглав и упоран, што је последица његовог обрађивања и дисциплиновања од стране одраслих. Тако да се сусрећемо са фигуром немогућег дјетета или фигуром *enfant terrible*.

„Тако се може тумачити наглашена индивидуалност која иде чак до својеглавости Ноговог песничког субјекта, а која се јавља управо као последица онога што Фуко назива 'репресијом над појединцем'. *Enfant terrible* бира бунт, отпор, непристајање на наметнуте оквире детињства – и то на начин који је деци близак јер са њима дели сличан доживљај, искуство и поглед на свет“ (Панић Мараш, 2015: 538–539).

Исказни субјект Ногове пјесме *Комад неба кора хлеба* (Ного, 2003: 175) је дијете које се буни против уобичајеног поретка и начина живота. Оно ужива да ради нешто мимо обичаја, мимо наметнутог оквира и реда. Тако док су сви умјерени нужношћу и обавезама и принуђени на компромисе, лирски субјект Ногове пјесме показује снажну жељу за аутономијом (*А ја идем куда хоћу*) поручујући да се најљепше осјећа када не поштује правила (*Најлепша ме чека зора / Крај пута у туђем воћу*). Лирски субјект поручује да је најзадовољнији када је слободан (*Ја сам идем куда хоћу / Кора хлеба комад неба / Моје сунце сја и ноћу*). Пјеснички субјект показује снажну жељу за самосталношћу и аутономијом (*Никог немам нит ми треба*). Поезију за дјецу Рајка Петрова нога краси дух побуне и непристајања на задате оквире понашања. Ријеч је о поезији која може послужити као „колекција транспарената који се могу носити и употребити на сваком протесном митингу“ (Радовић, у Ного, 2002: 160).

Смјештен у урбанизовани амбијент, побуњени лирски субјект у пјесми Владимира Андрића *Инација* (Базилевски, 2012: 718) исказује своје незадовољство устројством свијета које се састоји у показивању ината инепокоравању свијету у коме живи. Једино објашњење кршења норми и правила лијепог понашања је инат (*Ја сам тип што зјала хвата / из ината / који лепу реч не схвата / из ината*). Све ради мимо правила (*Гацам посред црног блата*), не поштује норме пристојног понашања (*Бацам ђубре с петог спрата [...] малтретирам млађег брата*). Његово понашање је на самој граници дозвољеног и лирски субјект је тога свјестан. Из његовог понашања се наслућује да је незадовољство мотивисано односом старијих према њему (*Не слушам шта каже тата / из ината / све сам гори сваког сата / из ината*).

Лирски субјект у пјесми Мирјане Булатовић *Мој говор пред непрегледним скупом* (Булатовић, 2020: 20) обраћа се „поштованом дечјем народу“ тражећи више аутономије, више самосталности, јер *деца о својој судбини треба да одлуче сама*. Лирски глас говори да је поступање у складу са захтјевима одраслих изгубило сваки смисао (*Доста смо слушали одрасле, живели им по вољи, / залагали се читали*

постајали све бољи). Устаје и против ауторитаризма одраслих и неуважавања дјечје субјективности и њихових интересовања (*испада да се сваки тај пар грчевито бори / да сви који смо овде будемо – доктори*). Лирски субјект указује на неутемељеност и нереалност таквих захтјева (*А да ли на свијету има толико пацијената?! / Да ли постоји толика фабрика инструмената*). Али, то је само један од разлога дјечјег незадовољства и дјечје побуне (*Бесмислица! Лудост! Устанимо против тога! / за нашу побуну има још мноштво разлога*).

Преовлађујући однос према дјечи у васпитању мало је изгубио од конзервативности. Све што сачињава дјечи свијет, углавном, бива доживљено као безначајно:

„игра је играрија, упитаност је зановетање, radoznanost је опасност, odluka је neposlušnost, saradivanje је smetnja, osećanja су neuljudenost, uobrazilja је omaška mišljenja [...] Otud sadašnjica deteta има праву вредност само ukoliko садржи одлике својствене и значајне за одрасле; особености и потребе детета доживљене негативно морају се васпитањем што пре укинати. Зато је готово правило да се као узорно дете доживљава оно које се лажно издaje за одраслог. Radikalно поништење оног што је деље не осећа се као неправда, eksploatacija или uznemirena savest“ (Marjanović, 1987ц: 24).

3.7.3. Жеља за самосталношћу као тема у српској ауторској поезији за дјецу

У српској култури дијете и дјетињство још увијек нису стабилизване институције, дјетињство се још увијек не доживљава као аутентично стање, него је пројекција одраслих особа. И даље се одржава схватање да дјетињство није вриједност по себи, већ потенцијална вриједност чији статус зависи од пројекција васпитача. Према доминантном схватању, дјетињство је припрема за остваривање циљева који дјецу очекују у будућности. Дијете је доживљено као рецептивно биће, лишено индивидуалности и иницијативности (Sprevak, 2009а: 88).

Пјесма Јована Грчића Миленка *Нестаини дечаџи* (Лакићевић, 2003: 23–24) опјевава дјечју потребу за самосталношћу, игром и слободом. Излазак дјеце у природу као простор слободе који дијете ослобађа укалупљених школских оквира управо је као тема у српској поезији за дјецу најављен *Нестаиним дечаџима* Јована Грчића Миленка. „Грчићево певање о потреби детета за слободом без васпитне 'сенке' као да

призива савремене Ршумовићеве *Бегунце од куће* који беже *само да се склоне у неку слободу*“ (Опачић, 2019: 30). Дјеца исказују слободу посредством игре. Њихова потреба за игровним активностима је велика и исконска и могуће ју је задовољити у природном амбијенту, на бријегу, на ливади. Дјечја слобода је спутана строгим школском дисциплином, па се природа појављује као мјесто слободе (*одавно им додијало / у школскоме стегу - / на брег, на брег*). Природни амбијенти игра омогућавају дјечи да се осјете слободним, срећним и задовољним бићима. Природа је приказана као мјесто које дјеци помаже да физички и ментално ојачају (*У горици презеленој / срце им се снажи, / ту им око лептирића / шаренога тражи - / на брег, на брег!*). Освојити бријег значи изборити већи степен самосталности, већи степен аутономије и превазићи кризна стања и препреке које стоје на путу одрастања дјетета.

Лирски субјект пјесме Бранислава Црнчевића *Љутито мече* (Базиљевски, 2012: 700–702) је мече које чезне за самосталношћу и не пристаје да се повинује нормама понашања одраслих. Оно је запитано и зачуђено над феноменима свијета и природе. Незадовољно је својим положајем у свијету (*Баи ми је криво што сам мече*), показује својеглавошћу и отпор при укалупљивању у пожељне обрасце понашања (*Нећу да спавам, нећу и тачка / зашто не спавају зец и мачка? / И птица изнад наших глава / Зашто не спава*).

У овој пјесми пјева се опобуњеном дјетету које не жели да прихвати животна правила. На први поглед, дјечје понашање је опјевано на змајевски начин, тако што се описују његове спољашње манифестације, али се љутито мече за разлику од типичних Змајевих ликова понаша на изразито индивидуализован начин, оно посједује сањарску и идеалистичку природу: „гледа у звезде“, „замишљено“ је (Љуштановић, 2009: 308–309). Посредством стихова *узећу тротинет / идем међ децу, међ свет. / нећу да спавам, нећу и тачка* мече испољава снажну субјективност, жељу за промјеном и већом контролом над сопственим животом. Тако се кроз стихове ове пјесме конституише слика дјетета – сензибилног контемплативца (Љуштановић, 2009: 309). Мечетова побуна је повезана са кризом идентитета која је једна од основних одлика модерне субјективности.

„Та кризност изражена је и кроз утопијску чежњу за другим местом, бољим за живот од оног које му је досуђено мечјом судбином [...] *Љутито мече* је визија људске субјективности заоденута у форму наивног дечјег анимизма [...] отворена за шалу, игру, па и васпитну функцију, али ипак чврсто везана за

схватање детета као суштински индивидуалистичког бића“ (Љуштановић, 2009: 308).

Потреба за самосталношћу и напредовањем исказана је и у пјесми Радослава Самарције *Ем ти миша* (Милутиновић и Вуковић, 2012: 276) у којој лирски субјект показује разумијевање за период дјетињства (*Сви одрасли некада су / били деца*). Тема пјесме је управо дјечја жеља за аутономијом, која се код дјеце појављује веома рано. „Фаза стицања аутономије, према Ериксону, одвија се између друге и четврте године, када родитељи почињу да примећују да дете покушава да наметне своју вољу“ (Ђорђевић, 1996: 131). Кроз период дјетињства су прошли субјекти који су важни за дијете (*Шта бејаху маме, тате, / већ дечица*), као и чланови шире породице, баке и дједови (*Сваки деда некад беше, / тек малиша*). Дјеца су били и особе које представљају ауторитет за дијете, који обављају неке важне послове и подсјећање на њих и њихово дјетињство треба да охрабри конкретно дијете на сопственом путу одрастања (*Пузио је и учитељ / преко прага [...] И председник некад знаде / тек да муца [...] А и пилот мусав беше, / на почетку*). Лирски глас показује разумијевање за позицију дјетета, схватајући комплексност одрастања. Дјетињство перципира као основну и полазну степену на путу формирања личности (*Свако мора степену / проћи прву*) и као период осјетљивог и динамичног развоја појединца (*Издржаћу стога и ја / битку ову*). Стилизована псовка којом се окончава свака строфа има функцију да исказе сву тежину одрастања и тешкоће са којима се дијете суочава на путу одрастања.

Пјесма Драгана Радуловића *Драги стари учитељ* (Јокановић, 2005: 131–132) опјевава дјечију потребу да се у васпитном процесу у школи изборе за нешто више аутономије. Истраживања ученичке аутономије у васпитном процесу показују да „са годинама опада контрола ученика од стране наставника, али и аутономија ученика. Иако се са порастом старосне доби ученика смањује контрола над њима од стране наставника, истовремено не долази до већег осамостаљивања ученика у раду“ (Станковић, 2007: 202). Жеља ученика да стане за наставнички сто може се разумјети као потреба да освоји нова знања која симболизује катедра, али и као жељу за аутономијом. Лирски субјект машта о часу који би био релаксација од тешких наставних садржаја, физике, математике, о часу на коме би било више смијеха хумора и пјесме (*Нек се више и не пат / због некакве математ / Нека више не зна ник / за проблеме из физик. // То би била добра шал / и за ђаке одмор мал / А у том би дивном стањ / Знали само за пјевањ*).

На основу анализе одабраних текстова српске ауторске поезије за дјецу, дошли смо до сљедећих резултата у вези са темом аутономије васпитаника у српској ауторској поезији за дјецу, одговоривши тако на седмо истраживачко питање:

Тематизација појма аутономије у српској ауторској поезији за дјецу је уочена кроз три аспекта. Најприје, у српској ауторској поезији за дјецу развијена и присутна је тема поштовања дјетета и дјетињства. Дијете је приказано као чедно биће које украшава цијели свијет (*Ништа љепше од дјетета*). Дијете и дјетињство захтјевају слободу, неспутаност и уважавање дјетета као стваралачког бића (*Дете је дете*).

Све културе у свијету се старају о дјечи и воле дјецу, прослављајући њихово рађање као радостан догађај. У дјечи виде обнову живота, наду и утјеху. Битно обиљежје европске културе у другој половини XX вијека је интересовање за посебност дјетињства, за дјечји менталитет, а српска култура и поезија за дјецу конституисала се на том трагу, а неки од стихова који свједоче о поштовању дјетета и дјетињства су сљедећи: *За дјецу дубоко тражим поштовање* (Радуловић), *Поља су цветна / Шуме су зелене / Али су најлепше / Беле пелене* (Ршумовић).

Закључци и педагошке импликације

Емпатија је важан чинилац социјалних односа и од њеног квалитета зависи природа односа у друштву. Ријеч је о сложенем феномену који обухвата више компоненти: афективну, когнитивну, мотивациону и кинестетичку. Емпатија подстиче помагачко понашање, али може и да умањи негативне облике понашања код дјече: агресивност и конфликтност.

Васпитање емоционалности је важан аспект у холистичком поимању васпитне дјелатности, у оквиру чега васпитање за емпатију и подизање емпатијске културе и писмености треба да заузму значајно мјесто. Улога наставника-емпатичара посебно је значајна на почетним стадијумима образовања.

Емпатија је урођена предиспозиција, али се може подстицати и вјежбати. Стога је неопходно да обука за емпатију постане саставни дио припреме будућих наставника и других помагачких професија. Емпатијски квалитети наставника су посебно важни у раду са дјецом која имају тешкоће у понашању.

На темељу досадашњих истраживања потребно је креирати нова истраживања и проучавања која ће унаприједити емоционално васпитање, побољшати емпатијску културу и писменост, а тиме створити хуманије и емпатичније друштво.

У српској ауторској поезији за дјецу емпатија и брига за другог су исказани према бићима која припадају животињском свијету. Животиње су врло често бића о чијој се добробити старају актери пјесме. Субјекти се одричу личног комфора да би олакшали позицију другог. Поред бриге за животиње, честа тема је и брига за природу, за биљни свијет.

Исказано је и разумијевање за слабе, прогоњене, угрожене и маргинализоване субјекте. Често се у пјесмама појављује блискост свијета дјетињства и животињског свијета, при чему се дјеца појављују као савезници и помагачи животињама у невољи.

Исказана је и брига за биљни свијет. Актери пјесама брину да биљке остану неповријеђене и да им се не учини нешто лоше. Честа тема у српској ауторској поезији за дјецу је и брига за животиње које су истргнуте из природног станишта. У пјесмама је опјевана њихова патња, показано је саосјећање према њима и њиховим тешкоћама.

Тема српске ауторске поезије за дјецу је и брига за родитеље, показивање разумијевања за њихову пожртвованост и трпљење са којима се суочавају да би помогли другима.

Можемо рећи да смо потврдно одговорили на прво истраживачко питање, закључивши да у српској ауторској поезији за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано и исказано учење о емпатији, посебно о аспектима бриге за другог и заузимања туђег становишта.

Налази овог истраживања могу се примијенити у наставном раду, јер отварају могућност за уврштавање различитих текстова у уџбеничке и друге наставне материјале. Уз помоћ књижевних текстова у којима је исказана брига за друге субјекте могуће је креирати и реализовати радионичке активности који ће подстицати емпатичност, брижност и разумијевање код ученика, наставника и родитеља, потпомогавши да та црта постане преовладавајућа у њиховом понашању.

Поезију за дјецу могуће је приближити младим читаоцима посредством њене популаризације међу одраслима и у друштвеној заједници, ослањајући се на искуства и схватања о поезији за дјецу која може бити читалачки занимљива и одраслом читаоцу. Тако да поезија може представљати један од начина да одрасли дјецу уведу у област умјетности, али и културе уопште.

Васпитање је претворено у једну од бројних дјелатности које се планирају, реализују и вреднују, што до унапређује когницију, али и спутава креативност, машту и игру. Технолошки напредак и конформистички начин живљења довели су до презаузетости родитеља, па од прижељкиваног вијека дјетета – живимо у вијеку професионалаца који се баве дјецом. Издвајање васпитања из животног контекста створило је бројне проблеме у одрастању дјеце.

До појаве индустријског друштва васпитање се реализовало спонтано, преовладавало је учење имитацијом, а дјеца су била укључена у радни процес. Дјетету је било дозвољено да постане оно што може, у складу са могућностима. Савременом дјетету се признаје индивидуалност, али његово одрастање је педагогизован. Педагогизација дјетињства се заснива на сегрегацији дјеце и деконтекстуализацији васпитања, уз пратећу појаву дисконтинуитета васпитања.

Српска ауторска поезија за дјецу тематизује прекид спонтаног учења у природном окружењу и животном контексту. Теме пјесама неких аутора (Лукић) баве

се издвајањем дјеце у засебан дјечји свијет, те поистовијећивањем дјетињства са хијерархијски устројеним системима као што су војска или велике компаније. Постоје и текстови (Самарција) који у педагогизацији проналазе модел за дисциплиновање дјеце. Тема аутора српске поезије за дјецу је и родитељско одушевљење школом као установом. О педагогизацији се пјева из перспективе дјетета које школу доживљава као непријатно мјесто, за почетак школе се везују негативне емоције, док је школско учење често пропраћено осјећањем досаде и незадовољства.

На основу наведеног можемо истаћи да смо потврдно одговорили на друго истраживачко питање, тј. да смо утврдили на основу анализираних текстова да у српској ауторској поезији за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о педагогизацији дјетињства.

Резултати овог истраживања могу бити драгоцјени за васпитно-образовну дјелатност, јер указују на умјетничко-литерарну перцепцију проблема педагогизације дјетињства. Поезија за дјецу може помоћи одговорнима у области васпитања и образовања да уз предности које педагогизација носи, освијесте и проблеме које она доноси и с којима суочава данашњу дјецу и родитеље. Указивање на проблем педагогизације, дисконтинуитета васпитања и деконтекстуализације васпитања, сегрегације дјеце, макар то указивање долазило и из сфере умјетничког, засигурно може умањити посљедице које ове појаве продукују.

Отворено васпитање представља стару идеју чија је суштина еманципација дјетета. У преиндустријском периоду отворено васпитање било је једини облик васпитања, јер није постојао велики број вјештина којима је требало овладати. Као појава, отворено васпитање је заживјело у антици, а као идеја се конституише током XIX и XX вијека. Суштина ове идеје је у томе да школске установе треба да служе првенствено дјечи, да уважавају животни контекст дјетет, те да се на васпитање дјеце не гледа као на продуктивну дјелатност на начин како се продукују предмети или ствари.

Заговорници отвореног васпитања своје идеје поткрепљују налазима из проучавања тзв. примитивних друштава гдје се односи одраслих и дјеце одвијају на квалитативно вишем нивоу у поређењу са односима у модерној породици. Отворено васпитање настало је тежњи да се васпитање утемељи на животу како би се ублажили проблеми дјечи. Стога се у отвореном васпитању доста пажње посвећује неформалним

односима, контекстном учењу у природном амбијенту, узајамности, љубави, партнерству и пријатељству.

Тема српске ауторске поезије за дјецу је отворено васпитање. У пјесмама српске ауторске поезије за дјецу опјевано је пријатељство одраслих и дјеце и подршка коју одрасли пружају дјецу у превазилажењу животних искушења. У текстовима српске ауторске поезије за дјецу пјева се о дјечјем спонтаном учењу које се одвија у животним активностима заједнице.

У одређеном броју пјесама старији одрасли, најчешће баке и дједови, упознају дјецу са прошлошћу и са начином живота, рада као и са сопственим дјетињством. У неким текстовима се пјева о начинима играња у прошлости, преплитању рада и игара, те самосталном креирању играликих активности, као и уважавању и узајамности одраслих и дјеце.

Отворено васпитање је у одређеном кругу пјесама тематизовано као учење на непосредним изворима и у природном амбијенту. У оквиру теме отвореног васпитања аутори пјевају и о подршци коју услед помањкања подршке родитеља, пружају баке и дједови.

Резултати нашег истраживања показују да у српској ауторској поезији за дјецу постоји тема отвореног васпитања. Тиме смо одговорили на треће истраживачко питање. Резултати који се тичу трећег истраживачког питања могу бити драгоцјени, јер у фокус стављају васпитно-образовне потенцијале изванучионичких амбијената и спонтаног учења у природном амбијенту. Резултати истраживања се могу примијенити у сврху оснаживања свијести о значају међугенерацјског учења, пријатељства одраслих и дјеце, као и узајамности и поштовања у односима одраслих и дјеце.

Крајем XX вијека јављају се текстови који критички преиспитују педагошку традицију. Васпитној дјелатности се приговара да поприма обиљежја манипулације и обрађивања.

Кључна упоришта антипедагогије налазе се у Русоовом учењу о природном васпитању, открићу живота у тзв. примитивним друштвима, те у теоријама анархизма. Антипедагогија је драгоцјена, уколико нуди аргументовану критику педагошке теорије и васпитно-образовне праксе.

Антипедагогија подразумијева засебан поглед на свијет и више склоност ка маргиналном и алтернативном, него ка званичном мишљењу. Антипедагошки

оријентисани аутори критички преиспитују све аспекте васпитно-образовне дјелатности, институционално и недемократско устројство школе, наставу, особине наставника, ауторитаризам наставника. Предмет критике доминантна идеологизованост васпитања и педагогије као науке, па су чести гласови који се залажу за укидање васпитања и дешколаризацију друштва.

У српској ауторској поезији за дјецу предмет умјетничке критике су неодмјерени захтјеви према ученицима, те закључивање о вриједностима дјетета на основу школских оцјена. Критика је усмјерена према школи као мјесту гдје се дјеца сусрећу са негативним облицима понашања. Предмет критике су и особине наставника и њихова необјективност и строгост при оцјењивању исхода учења као и наглашена склоност ка кажњавању дјеце.

У пјесмама за дјецу критикује се мањкање емпатије и разумијевања наставника за животне проблеме ученика. Критикују се школе као институције које његују послушност и покорност као пожељне особине за живот у друштву. Предмет критике су школе као установе које почивају на корпоративном моделу и чија је улога да припремају и класификују ученике за одређена занимања. Предмет умјетничке критике је чврсто укоријењен став о ученику као бићу коме је потребан третман.

На основу изнијетог, можемо закључити да смо потврдно одговорили на четврто истраживачко питање, тј. да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење које се критички односи према школи, школским институцијама, настави, те актерима васпитно-образовног процеса.

Резултати истраживања могу бити драгоцјени при указивању на мањкавости школе као система, али и појединих њених сегмената. Резултати нашег истраживања могу бити драгоцјени за јачање свијести о негативним појавама у школи: строгост и необјективност у оцјењивању, неуважавање личности ученика, доминантно ауторитаран стил понашања наставника и претежно институционализовано устројство школских установа. Све те мањкавости, посредством инвентивно креираних вјежби на темељу поезије за дјецу, могуће је најприје освијестити, али и умањити.

Положај дјетета у прошлости није био једноставан. Дјеца су била кажњавана, злостављана, њима се трговало и спровођени су разни нехумани поступци. Такве праксе биле су заступљене почевши од древних цивилизација, кроз средњи вијек, а и данас у појединим земљама физичко кажњавање дјетета опстаје у неким формама.

Период хуманизма и ренесансе доноси другачију перцепцију дјетета и дјечје природе. Овај период доноси интензивно занимање за дјечју индивидуалност, емоционалност и аутентичност. У свим епохама постоје мислиоци и ауторитети који се аргументовано супротстављају физичком кажњавању дјетета. У српској традиционалној култури физичко кажњавање је чест васпитни поступак, а кажњавање и васпитање у патријархалној култури су често поистовијећивани. Угледни педагози XX вијека заступају став да је физичко кажњавање штетно и да није у складу са хуманистичким концептом васпитања.

У српској ауторској поезији за дјецу код великог броја аутора заступљена је тема физичког кажњавања дјете. О овом васпитном поступку пјевају пјесници различитих епоха и поетичких усмјерења: од Јована Јовановића Змаја до аутора који су наши савременици. Може се уочити да аутори пјевају о физичком кажњавању у кругу породице, у школском амбијенту, као и у друштвеној средини. Значајан број пјесама о физичком кажњавању указује на патријархално утемељење нашег друштва чија је суштина у надређености старијих и потчињености млађих чланова заједнице. У српској ауторској поезији за дјецу присутни су и гласови (*Самарџија*, *Немојте тући дечака*) који апелују на друштво у цјелини да не примјењује овај васпитни поступак, него да кроз игру, као доминантну активност дјетета, креира остале дјечје активности. Такође, постоје текстови који говорећи о физичком кажњавању, говоре о узгредности и спонтаности с којима се приступа васпитању у патријархалној култури (*Одаловић*, *Домаће васпитање*).

Лирски глас у Змајевој пјесми *Пура-Моца* пјева из позиције апсолутног ауторитета о дјечаку који се неприлагођено понаша и при чијем се дисциплиновању и укалупљивању у друштвене норме прибјегавало и физичком кажњавању. Из атмосфере пјесме можемо закључити да је лирски глас имплицитно сагласан са васпитним мјерама које су примијењене над *Пура-Моцом*. Постоје текстови који поред критике тјелесне казне, критикују и институционализам и униформност школских установа као и пренаглашено инсистирање на овладавању логичким вјештинама, читања, писања, комбинаторике и рачунања (*Ђопићева Пјесма ђака првака*). Видљива је у појединим текстовима и умјетничка свијест о породици као мјесту на којем се све више примјењује тјелесна казна, али и о школи као установи која се све више претвара у *МУЧИЛИШТЕ* (*Мандић*, *Породица и школа*). Умјетничке препоруке за ваљаније породично и школско васпитање усмјерене су ка подстицању имагинације, маште и игре у школи (школа да буде *МАШТАЛИШТЕ*), а опраштања, љубави и толеранције у

породици (да породица буде *ПРАШТАЛИШТЕ*). Српска ауторска поезија за дјецу садржи аргументовану умјетничку критику ауторитарног васпитања и физичког кажњавања васпитаника, те је из тих разлога за педагошку науку драгоцену ослушнути гласове који долазе од аутора поезије за дјецу.

На основу наведеног закључујемо да смо позитивно одговорили на пето истраживачко питање, тј. да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о примјени физичког кажњавања као васпитног поступка при васпитању васпитаника као и да је присутна умјетничка свијест о посљедицама примјене тјелесне казне по дјецу.

Нашим истраживањем могуће је подстаћи дискусију о штетности физичког кажњавања дјетета. Могуће је креирати активности које би подстакле ненасилну комуникацију и ненасилно рјешавање проблема.

Суштина педагошке теорије и праксе почива на помјерању од стилова експлицитне педагогије ка стилима имплицитне педагогије. На доминирајуће стилове васпитања пресудно утичу друштвени односи, а не само интерперсонални односи, како се обично претпостављало.

Ауторитарни васпитни стил је утемељен на ауторитаризму и одликује га директна контрола репресивног и снажног ауторитета. Овај васпитни стил одликује доминација васпитача, примјена ауторитета силе и личне нетолерантности. Уколико се остварује у традиционалној, многочлавној заједници, дјетету је омогућено да стекне аутономност и самостално креира активности изван притиска ауторитета.

Да би се реализовао конгруентни стил васпитања неопходно је постојање конгруентних особа. Да би се афирмисао овај васпитни стил, неопходно је јачање свијести о дјечи, као општедруштвеном добру, а не као приватном власништву родитеља.

Конгруентни васпитни стил подједнаку пажњу даје персонализацији и индивидуализацији субјекта, уз допуштање дјетету да буде и постане то што заиста јесте и може. Овај васпитни стил уважава креативност, како наставника, тако и ученика, а учење разумије као узајаман и обогаћујући однос, при чему учење није схваћено као пасивно преношење знања, него, прије свега, као креирање ситуација за самостално конструисање и реорганизацију постојећег искуства.

До појаве манипулативног стила васпитања дошло је услед промјене у природи ауторитета, тј. услед преласка са јавног на скривени, дифузни ауторитет. Субјекатска позиција дјетета отвара могућност за узајамну борбу за доминицију учесника васпитно-образовног процеса, а што може довести до њихове узајамне манипулације. Нарастање знања о дјечи отвара ризик да та знања буду злоупотребљена у циљу манипулације дјецом. Манипулативни стил васпитања подстиче конформистичко понашање, истицање субјективности, индивидуалности и псеудокреативности.

Демократски стил васпитања одликује се доминантним положајем васпитача. Васпитач је представник отворене друштвене контроле коју спроводи ослањајући се на ауторитет субјекта који посједује знање.

Демократски оријентисан наставник показује толерантност према дјетету, допуштајући му задобијање субјекатске позиције. При демократском стилу васпитања постоји усаглашавање о садржајима и процесима учења, свјесна дисциплина је средство васпитања, а компетентност је могуће постићи кроз стицање знања, врлина и навика.

У српској ауторској поезији за дјецу су као тема заступљена сва четири васпитна стила: ауторитарни, демократски, манипулативни и конгруентни. Ауторитарни васпитни стил заступљен је као тема у пјесмама аутора различитих генерација. Од Лукићевих текстова *Фифи* и *Шта је отац*, преко стихова Војина Јелића, до пјесама Драгана Радуловића и других аутора. Сви ови текстови критикују ауторитаризам старијих, строгу контролу дјечјег понашања и присилу коју одрасли спровode над дјецом. Ауторитарни стил је опјеван тако што се на умјетнички начин проблематизује супериорност коју одрасли често исказују према дјечи. Критикују се моћ и намјере које одрасли често исказују према дјечи. Предмет критике су моћ и намјере одраслих да забранама и репресивним мјерама контролишу дјечје понашање.

Демократски стил васпитања је тема пјесама у којима су наставници приказани као субјекти чија се компетентност заснива на знањима и познавању наставних садржаја (*Учитель*, Д. Лукића, *Учительница*, М. Михаиловића).

Манипулативни стил је тема пјесама у српској ауторској поезији за дјецу и то посредством критике манипулативног понашања одраслих према дјечи. Услед нарастања знања о дјечи и дјечјем понашању, отварају се и веће могућности за манипулисање дјецом. Српски дјечји пјесници препознају ту опасност и пјевајући из позиције дјетета, супротстављају јој се. У текстовима се разобличавају намјере старијих да привилегијама приволе дјецу на пожељно понашање. Репрезентативан

примјер стихова који упозоравају на манипулацију дјететом су стихови Љубивоја Ршумовића: *Чуј ме одрасли свете / Нећу да будем играчка и Дете није дете / Играчка за стрине и тете.*

Конгруентни стил васпитања је тема у пјесмама у којима се на васпитање и образовање гледа као на дјелатности у којима преовладава брига, гајење и култивисање дјетета. Конгруентни васпитни стил заступљен је у текстовима у којима је дијете приказано као аутентично биће које тежи стваралаштву и гдје се оно прихвата као апсолутно биће, тј. онакво какво јесте. Конгруентни васпитни стил у школском контексту је приказан у пјесмама гдје наставници пружају ученицима љубав и подршку, уважавају њихове потребе, у раду с њима исказују стрпљење и толерантност засноване на узајамном уважавању.

На основу наведеног закључујемо да смо потврдно одговорили на шесто истраживачко питање, тј. да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о васпитним стилевима, и то о ауторитарном, демократском, манипулативном и конгруентном.

Резултати истраживања могу подстаћи на неку врсту критичког промишљања и дискусије о томе који су стилови васпитања најзаступљенији у породичном и школском васпитању и који дају најоптималније педагошке резултате.

Концепт аутономије схваћене као самоовладавање и самоуправљање налази се још у текстовима античких филозофа. У западноевропској традицији мишљења појам аутономије поприма значење контраверзности и негативне слободе.

Парадоксалност аутономије је у томе што родитељи и старији желе да подстичу аутономију и самосталност, али истовремено показују страх и стрепњу услед дјечјег осамостаљивања, па читавим системом мјера настоје да дјецу држе у положају зависности, подређености и неодговорности. Парадоксалност аутономије је и у томе што прописи у којима су нормативно дати циљеви васпитања немају покриће у свакодневној наставној пракси, али је парадоксално и да се положај ученика у школи не мијења са протоком времена, како ученици постају, старији, зрелији, аутономнији.

Аутономија у педагошком контексту може бити посматрана као педагошки принцип, васпитно-образовни циљ и исход васпитног процеса, док критички оријентисани аутори заступају став да аутономија буде полазна основа у васпитању. Ученичка аутономија је повезана са аутономијом наставника. Тамо гдје је

институционални контекст тако креиран да не уважава аутономију наставника, то утиче на смањење аутономије ученицима од стране наставника.

Тематизација појма аутономије у српској ауторској поезији за дјецу је уочена кроз три аспекта. Најприје, у српској ауторској поезији за дјецу развијена и присутна је тема поштовања дјетета и дјетињства. Дијете је приказано као чедно биће које украшава цијели свијет (*Ништа љепше од дјетета*). Дијете и дјетињство захтијевају слободу, неспутаност и уважавање дјетета као стваралачког бића (*Дете је дете*).

Све културе у свијету се старају о дјечи и воле дјецу, прослављајући њихово рађање као радостан догађај. У дјечи виде обнову живота, наду и утјеху. Битно обиљежје европске културе у другој половини XX вијека је интересовање за посебност дјетињства, за дјечји менталитет, а српска култура и поезија за дјецу конституисала се на том трагу, а неки од стихова који свједоче о поштовању дјетета и дјетињства су слjedeћи: *За дјецу дубоко тражим поштовање* /Радуловић), *Поља су цветна / Шуме су зелене / Али су најлепше / Беле пелене* (Ршумовић).

На основу наведеног можемо закључити да смо потврдно одговорили на седмо истраживачко питање, тј. да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о значају аутономије васпитаника у процесу васпитања.

Резултати истраживања могу позитивно утицати на јачање свијести о значају дјетињства, о вриједности дјетета, као и о значају концепта аутономије васпитаника у васпитном процесу. Резултати истраживања могу помоћи да се конституише идеја о аутономији дјетета као полазној тачки у васпитању, те о потреби да васпитаник како школовање одмиче постаје аутономнији.

Главном истраживачком питању од кога смо пошли у истраживању гласило је: Да ли у текстовима српских пјесника за дјецу постоји књижевним средствима уобличена свијест о феноменима васпитања. Ослањајући се на квалитативну парадигму, служећи се квалитативном анализом текста, трагали смо и освјетљавали умјетничко поимање васпитања у текстовима српских пјесника различитих генерација и поетичких одређења. Настојали смо да освјетлимо поетско промишљање о значају емпатије у васпитању, указали на постојање теме педагогизације дјетињства у српској поезији за дјецу, као и теме отвореног васпитања. Такође, показали смо да у српској ауторској поезији за дјецу постоје снажни, критички усмјерени гласови у вези са критиком

мањкавости васпитања и школе, па се може говорити о тематизацији критике школе и школског живота у српској ауторској поезији за дјецу. Српска ауторска поезија за дјецу тематизује тешкоће дјеце у одрастању, а ми смо указали на постојање теме физичког кажњавања дјетета, приказујући је кроз физичко кажњавање дјеце у школском, породичном и друштвеном контексту. Даље, наше истраживање показује да се у српској ауторској поезији за дјецу може говорити о разликовању различитих васпитних стилова, као и да у српској ауторској поезији за дјецу постоји умјетничка свијест о значају аутономије васпитаника у васпитном процесу.

На основу наведеног, тј. на основу одговора на посебна истраживачка питања, можемо истаћи да смо позитивно одговорили и на главно истраживачко питање у нашем истраживању, тј. да смо установили да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји скривена, умјетничким средствима исказана и посредована свијест о битним феноменима васпитања.

Мишљења смо да се педагогија као наука може развијати уколико буде спремна да ризикује трагајући за феноменима васпитања посредством интердисциплинарних и мултидисциплинарних проучавања. Сужавање педагогије на школство, институционализам, наставне стратегије и методе поучавања тешко да ће унаприједити васпитну праксу и педагошку науку.

Даља истраживања у области имплицитног васпитања могла би ићи у правцу разматрања, проналажења, тумачења и синтезе имплицитних васпитних садржаја у различитим областима умјетности и културе. Вјерујемо да је неопходно и драгоцено реализовати истраживања имплицитног васпитања у области филмске умјетности, те имплицитног васпитања у уџбеницима и помоћним материјалима намијењеним ученицима. Имплицитно васпитање могуће је истраживати и у образовним телевизијским програмима намијењеним дјечи. Даље, било би драгоцено истражити постојање и природу имплицитног васпитања у појединим књижевним врстама: приповијеткама, романима, као и у народним књижевним врстама. Оваква истраживања би допринијела употпуњавању слике дјетета и дјетињства у нашој култури и умјетности.

Квалитативни методолошки приступ који смо примијенили у нашем истраживању, усмјерен је ка хуманистичким ставовима и суштински показује интересовање за човјека, у нашем случају за дијете и дјетињство, тј. за умјетност намијењену дјечи, а она представља један од најзначајнијих видова комуникације одраслих и дјеце и увођењења младих у области културе.

Значај овог рада за педагошку теорију може бити и у томе што смо у њему покушали да представимо имплицитно дате литерарне погледе на нека од суштинских питања која данас заокупљају педагошку науку. Нека од тих питања, по нашем мишљењу су, емпатија и проблеми емоционалног васпитања, педагогизација дјетињства, раздвајање свијета одраслих и свијета дјетињства, покрет за отворено васпитање, васпитање у природном окружењу и спонтано учење у природном контексту, међугенерациска комуникација као педагошки потенцијал, физичко кажњавање васпитаника, стилови васпитања, аутономија васпитаника. Умјетничка перцепција ове проблематике може бити драгоцјенија, јер је изречена кроз умјетничку форму, умјетничким средствима, а не научном терминологијом, па тако и поруке које посједују и посредују могу бити пријемчивије потенцијалном читаоцу, што не би требало да умањи значај проблема које разматрају.

Извори и литература

Извори:

Појединачне збирке:

Булатовић, М. (2020). *Стонога Елвира тражи педикира*. Београд: Фондација „Ршум“

Вујчић, Н. (1995). *Кад сам био мали*. Нови Сад: Матица српска.

Дамјановић, Ђ. (2000). *Негде нешто пева*. Бања Лука – Београд: Задужбина „Петар Кочић“.

Ђорђевић, Д. (1994). *Нема ништа од колача*. Београд: Књиготека.

Ђорђевић, Д. (2009). *Није лако бити дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовановић, Ј. Змај (1988). *Ризница песама за децу*. Београд: „Вук Караџић“.

Јовановић, Ј. Змај. (2012). *Јован Јовановић Змај*. Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

Лукић, Д. (1985). *Од куће до школе*. Загреб: Младост.

Максимовић, Д. (1993). *Врт детињства*. Београд: БИГЗ.

Ного, Р.П. (2003). *Песме и ноте / Песме за децу*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике.

Одаловић, М. (2008). *Где је лампино дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ракита, С. (2016). *Радознали дјечак*. Бања Лука: Арт сцена.

Ршумовић, Љ. (1988). *Песме*. Београд: Рад.

Тартаља, Г. (2007). *Цветови и гусари*. Београд: Букланд.

б) антологије, панораме, избори:

Антологија српске поезије за децу (1984), приредио Душан Радовић. Београд: Српска књижевна задруга.

Ал се небо осмехива, антологија српске поезије за децу (2003), приредио Милутин Лујо Данојлић. Београд: Гутенбергова галаксија.

Антологија српске поезије за децу (2003), приредио Драган Лакићевић. Београд: Букланд.

Антологија српске поезије за децу (2005), приредио Данило Јокановић. Београд: Граматик.

- Антологија поезије за дјецу и младе пјесника из Црне Горе* (2017), приредио Љубомир Милутиновић. Никшић: Институт за српску културу.
- Живети, живети, лепо је живети: антологија савремене српске поезије за децу и осетљиве I* (2000а), приредио Милован Витезовић. Београд: Дерета.
- Избор из антологије српске поезије за децу* (2018), приредила Весна Јеременко. Београд: ЈРЈ.
- Избор из поезије за дјецу савремених писаца Републике Српске* (2019), приредиле Маријана Митрић и Жељка Пржуљ. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Књига радости, српско песништво – деци и о деци* (2012), сабрао стихове и редиговао руске преводе Андреј Базилевски. Москва, Торонто, Београд: Вахазар, Источник, Просвета.
- Лепо слово, антологија српске поезије за децу и младе у Босни и Херцеговини* (2012), приредили Мирко Вуковић и Љубомир Милутиновић. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Нова антологија српске поезије за децу* (1995), приредио Драгољуб Јекнић. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Рецитаторска читанка* (2010), приредила Гордана Малетић. Београд: Букланд.
- Све боје света: антологија српске поезије за децу и осетљиве II* (2000б), приредио Милован Витезовић. Београд: Дерета.

Литература

- Adorno, T. (2006). *Vaspitanje posle Aušvica, Pedagogija LXI*, 1, 5–17.
- Аксић, В. (2005). Утицај нездраве породице на формирање личности, У: Р. Николић и Б. Јовановић (ур.). *Школска и породична педагогија: практикум* (233–238). Ужице: Учитељски факултет.
- Анђелковић, С. и Станисављевић Петровић З. (2013). Учење и поучавање ван учионице – амбијентална настава, *Настава и васпитање LXII*, (39–51).
- Антонијевић, Р. (2012). *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет.
- Агијес, Ф. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

- Банчевић Пејовић, И. (2014). *Одбрана креативности: Вилијам Блејк у савременој књижевној критици, уметности и педагогији* (докторска дисертација). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Вет, Lencen (2014). Detinjstvo, skriveni program i pedagoški odnos, *Pedagogija* LXIX, 4, 480–494.
- Бенедикт, Р. (2013). Континуитет и дисконтинуитет при усвајању културних образаца понашања. *Детињство*, тематски број, *Градац*, 191, 192, 193, год. 40, Чачак: Дом културе Чачак и Уметничко друштво Градац, 89–96.
- Berenselović, D. (2007). *Dete u radovima prof. Sande Marjanović*, elektronski izvor; <https://www.research.gate.net>; pristupljeno 13. 5. 2021.
- Bernstein, B. (2012). Klasa i pedagogije: vidljive i nevidljive. *Reč: časopis za književnost i kulturu i društvena pitanja*, 82/28, 123–152.
- Betelhajm, B. (1982). U: *Samerhil za i protiv* (88–114). Beograd: Prosveta.
- Beck, J, Zineker, J. (2017). Skriveni nastavni program I, II. *Krugovi detinjstva: časopis za interdisciplinarno istraživanje detinjstva*, 1, 94–97.
- Bognar, L, Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi; u *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14, 151–169.
- Богојевић, С. (2002а). *Стилови васпитања*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Вогојевић, С. (2002b). Karakteristike i posledice prelaska sa pričanja bajke na gledanje crtаног филма. *Pedagogija*, 4, 93–105.
- Богојевић, С. (2004а). Имплицитна педагогија, у: *Традиција и савременост* (1087–1113). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Вогојевић, С. (2004б). Prelazak od institucionalnog na otvoreno vaspitanje – nova ideologija ili neminovnost učeće civilizacije. *Naša škola*, 3–4, 34–53.
- Богојевић, С. (2004в). Од фантазије до спектакла, *Радови*, 7, 89–100.
- Богојевић, С. (2006). Образовање између културе и друштвене структуре, У: *Зборник радова са научног скупа Култура и образовање* (93–104). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Богојевић, С. (2008). Педагогизација детињства и дидактизација игре; у *Наука, култура, идеологија* (407–422). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Богојевић, С. (2010). Рано учење, рани старт – значење, очекивања, донети и опасности, *Наша школа*, 29–35.
- Богојевић, С. (2011). *Игра и симболизација*. Бања Лука: Филозофски факултет.

- Богојевић, С. (2014). Институције и љубав на путу од расцепљености човека ка тоталитету личности. У: *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације* (307–330). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Богојевић, С. (2015). *Ка виртуелној игри појмом*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Богојевић, С. (2021). Компетенције и мериторност медиокритета, *Наша школа*, 2, вол. XXVII, (47–66).
- Бојанин, С. (2017). *Школа као болест*. Београд: Помоћ породици.
- Бошковић, Д. (2018). Као да то није ништа или од игре до слободе: поетика ршума у српској књижевности, У: Д. Бошковић (ур.). *Књижевно дело Љубивоја Ршумовића* (277–286). Ужице: Педагошки факултет.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Влаховић, Б, Франковић, Д. (2020). *Педагошка хрестоматија*. Београд: Српска академија образовања – Едука.
- Vranješević, J. (2014). Detinjstvo kao društvena konstrukcija: izazovi savremenog detinjstva. *Pedagogija* 1, 5–16.
- Vujisić Živković, N. (2009). Pedagogizacija kao koncepcijski okvir za razumevanje modernog obrazovanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, (247–263).
- Гавриловић, М. (2018). Ко ме казати песму. У: Д. Хамовић (ур.). *Мошо Одаловић песник* (155–170). Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани“.
- Гајић, О. (1999а). Различити приступи проучавању уметности у концепцијама естетског васпитања (I). *Педагошка стварност*, XLV, 5–6, 379–391.
- Гајић, О. (1999б). Различити приступи проучавању уметности у концепцијама естетског васпитања (II). *Педагошка стварност*, XLV, 7–8, 568–583.
- Гашић Равишић, С. (1988). *Каžњаванје и дете*. Београд: Prosveta.
- Goleman, D. (2007). *Emocionalna inteligencija*. Београд: Geopoetika.
- Голијанин Елез, С. (2009). Књижевност за децу у бермудском троуглу педагогије, психологије и уметности, *Детињство*, 3, 54–67.
- Граорац, И. (1995). *Васпитање и комуникација*. Нови Сад: Матица српска.
- Граорац, И. (2013). *Детињство, духовност, нихилизам*. Нови Сад: Орфеус.
- Граорац, И. (2015). Педагогија и антипедагогија, У: Ж. Миленовић и С. Башчаревић (ур.): *Настава и наука у времену и простору* (177–205). Лепосавић: Учитељски факултет.

- Граорац, И. (2017а). Имплицитна педагогија и васпитање; У: И. Граорац (прир.): *Предшколска педагогија* (473–499). Нови Сад: Сајнос.
- Graoras, I. (2017б). *Vaspitanje (i svakodnevni život) danas*, У: М. Stančić, А. Tadić, Т. Nikolić Maksić (ur.). *Vaspitanje danas* (40–43). Београд: Филозофски факултет.
- Gudman, P. (1982). У: *Samerhil, za i protiv* (145–165). Београд: Prosveta.
- Гутовић, В. (2005). *Алијенирана и аутентична личност*. Бања Лука: Комесграфика.
- Данојлић, М. Л. (2003). Предговор, У: *Ал се небо осмехива* (7–17). Београд: Гутенбергова галаксија.
- Данојлић, М. (1988). Предговор, У *Љубивоје Ршумовић, Песме* (2–6). Београд: Рад.
- Данојлић, М. (2004). *Наивна песма: огледи о децој књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Данојлић, М. (2008). Цео живот као песма. Предговор У: *Мошо Одаловић, Где је лампино дете* (5–15). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Данојлић, М. (2009). Расправа о наивној песми, У: Ј. Љуштановић (ур). *Принцеза лута замком: теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих деџих игара* (122–138). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- De Mause, L. (1974). *The History of childhood*. New York: Harper and Row.
- Денић, С. (1999). Антидидактично и дидактично у поезији Драгомира Ђорђевића, *Детињство*, 4, 7–10.
- Детелић, М. (2009). „Што верније, то боље...“ О Јовану Миодраговићу и његовој Педагогији, Предговор У: Јован Миодраговић: *Народна педагогија у Срба или како наш народ подиже пород свој* (13–25). Београд: РТС.
- Димитријевић, В. (2018). Орфејеве трмке и живи хербаријум: Пчела и биљка у поеми Жича, пчелино чедо Моша Одаловића, У: Д. Хамовић (ур.). *Мошо Одаловић песник* (171–184). Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани“.
- Достанић, Р. (1996). Аутономија личности у реформним правцима педагогије. У С. Гашић Павишић (ур.). *Аутономија личности и васпитање* (97–106). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Ђерић, И. (2014). *Могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитно-образовном процесу*. (докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђорђевић, Б. (1996). Неке психолошке претпоставке аутономије ученика. У: С. Гашић Павишић (ур.). *Аутономија личности и васпитање* (131–141). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Ђорђевић, Ж. (1958). *Васпитање у Срба*. Београд: Научна књига.

- Ђорђевић, Ј. (1996). Аутономија личности и васпитање. У: С. Гашић Павишић, (ур.). *Аутономија личности и васпитање* (11–31). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Ђорђевић, Т. (1990). *Деца у веровањима и обичајима нашега народа*. Београд – Ниш: Идеа – Просвета.
- Жиру, А. (2013). *О критичкој педагогији*. Београд: Едука.
- Џлебник, Л. (1965). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Београд: Научна књига.
- Златковић, В, Стојменовић, М. (2012). Empatičnost nastavnika razredne i predmetne nastave, u *Zbornik* (669 – 682). Pale: Filozofski fakultet.
- Зохар, Ј, Маршал, Ј. (2000). *SDуховна интелигенција крајња интелигенција*. Нови Сад: Светови.
- Зуковић, С, Гајић, О. (2012). Верска настава и настава књижевности у систему међупредметне повезаности. *Теме*, XXXVI, 3, 1379–1395.
- Јевтић, Б. (2012). *Педагогија моралности*. Ниш. Филозофски факултет.
- Јовић, С. (2021а). Имплицитна педагогија српске поезије за дјецу, *Радови Филозофског факултета*. XXII, (293–312).
- Јовић, С. (2021б). Физичко кажњавање дјетета: од Сумера, Самерхила до данас, *Синеза, часопис за хуманистичке и друштвене науке*, вол. II, св. II, (83–94).
- Јовић, С. (2021в). Поимања имплицитног васпитања у умјетности и култури, *Наша школа*, вол. II, (67–81).
- Јовић, С. (2021г). Сложеност одрастања савременог дјетета у пјесничкој интерпретацији Драгомира Ђорђевића, *Синеза, часопис за хуманистичке и друштвене науке*, вол. II, св. I, (117 – 129).
- Јовић, С. (2022). Педагогизација дјетињства као тема у српској ауторској поезији за дјецу, У: Ј. Марковић (ур.). *Наука и стварност 2021* (441–456). Пале: Филозофски факултет.
- Јоксимовић, А, Вујачић, М, Лалић Вучетић, Н. (2010). Специфичности наставе ликовне културе и потреба за индивидуализованим приступом ученику, *Настава и васпитање* LIX, 2, 191–192.
- Калиопуска, М. (2005). Учење поштовању живота, емпатији и самоконтроли, у Николић, Р. и Јовановић, Б. (ур.): *Школска и породична педагогија: избор текстова* (177–183). Ужице: Учитељски факултет.
- Kalkin, Dž. (1982). У: *Samerhil, za i protiv* (24–30). Beograd: Prosveta.
- Каменов, Е. (1996). Неодољиве игре речима, *Просветни преглед*, 1925, 11.

- Каменов, Е. (2006). Развојни критеријуми вредновања дечје литературе, У: Ј. Љуштановић (ур.): *Принцеза лута замком: теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара* (115–118). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Karić, J, Ristić, S, Medenica, S. (2014). Nivo emocionalne empatije studenata različitih studijskih programa. *Pedagogija*, 69, 3 (387–396).
- Квинтилијан, М. Ф.(1985). *Образовање говорника*. Сарајево: „Веселин Маслеша“
- Kvortrup, J. (2004). Detinjstvo i savremeno društvo: paradoksalan odnos, U: S. Tomanović (ur.): *Socioogija detinjstva* (133–141). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Керменауер, Т. (2009). Треба ићи у палеолит, прев. М. Митровић, У: Ј. Љуштановић (ур.). *Принцеза лута замком: теоријска мисао о књижевности за децу из угла Змајевих дечјих игара* (35–37). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Кљајић, Н. (2007). Детињство као кризно стање у поезији Драгомира Ђорђевића, *Детињство*, 1–2, XXXIII, 82–88.
- Кнежевић Florić, О. (2000). *Praskozorje civilizacije i vaspitanje*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Кнежевић Florić, О, Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Крњаја, Ж. (2010). Игра, стваралаштво, отворени васпитни систем – шта их повезује, *Настава и васпитање*, 59, 2, 264–277.
- Крњаја, Ж. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih, *Etnoantropološki problemi*, 7, 15, 251–267.
- Kovač Šebart, M, Krek, J. (2013). *Osnove vaspitanja u školi*. Beograd: Clio.
- Kostić, J. S. (2014). *Karakteristike i međusobna povezanost empatije i roditeljstva kod adolescenata sa poremećajem ponašanja*. (doktorska disertacija). Niš: Medicinski fakultet.
- Лакета, Н. (1996). Наставник и аутономија ученика, У: С. Гашић Павишић (ур.): *Васпитање и аутономија личности* (195–208). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Лакићевић, Д. (2003). Српска поезија за децу, предговор У: *Антологија српске поезије за децу* (5–10). Београд: Букланд.
- Лакићевић, Д. (2007). Песничко сочиво, поговор, У: Г. Тартаља: *Цветови и гусари* (131–136).

- Лалић, Н. (2003). Примена поступка кажњавања у школи, *Зборник Института за педагошка истраживања* 35, 246–266.
- Лалић Вучетић, Н, Ђерић, И, Ђевић, Р. (2009). Ученичка аутономија и интерперсонани стил наставника у теорији самодетерминације, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 41, бр. 2, 349–366.
- Lasch, K. (1986). *Narcistička kultura*. Zagreb: Naprijed.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
- Lok, Dž. (1950). *Misli o vaspitanju*. Beograd: Znanje.
- Lungulov, B. (2019). Da li je ranije zaista bilo bolje? Lični narativi iz istorije detinjstva: između stvarnosti i mita o zlatnom dobu, Pogovor U: Z. Spevak, L. Tomičić: *Detinjstvo naših baka i ponekog deke (prilozi za istoriju detinjstva u srpskoj kulturi)*. Novi Sad: Fiozofski fakultet, elektronski izvor: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/>.
- Љубоја, Г. (1988). *Деца у традиционалној култури*. Београд: Етнографски музеј.
- Љуштановић, Ј. (2007). Облици песничке самосвести у српској поезији за децу у педесетим годинама XX века, *Норма*, 2–3, 93–103.
- Љуштановић, Ј. (2009). *Брисање лава: поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971*. Нови Сад: Дневник.
- Љуштановић, Ј. (2012). *Књижевност за децу у огледалу културе*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Љуштановић, Ј. (2018). Поезија за децу Љубивоја Ршумовића и историја српске поезије за децу, У: Д. Бошковић (ур.). *Књижевно дело Љубивоја Ршумовића (309–320)*. Ужице: Педагошки факултет.
- Магарашевић, М. (2008). Исидорини погледи на проблем васпитања и васпитне одговорности, *Исидоријана*, 12–14, 158–173.
- Малешевић, Н, Тадић, А. (2012). Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободног васпитања Лава Николајевича Толстоја, *Иновације у настави*, XXV, 57–67.
- Marjanović, A. (1987a). Dete – partner u svetu odraslih. *Predškolsko dete*, XVII, 1–4, 171–173.
- Marjanović, A. (1987b). Dečji vrtić kao otvoreni sistem. *Predškolsko dete*, XVII, 1–4, 57–67.
- Marjanović, A. (1987в). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece. *Predškolsko dete*, XVII, 1–4, 11–26.

- Марјановић, А. (2009). Да ли је дошло до напретка у срећи за децу, У: Ј. Љуштановић (ур.): *Принцеза лута замком:теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара* (39–41). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Marjanović Shane, A. (2016). Dijaloški ko-autorski pristup stvaralaštvu i otvorenost u obrazovanju, У: *Životna problematika dece u obrazovnoj delatnosti*, program tribine, (7–8). Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Maksimović, A. (2012). Značaj istorijskih istraživanja u pedagogiji. *Pedagogija* 1, (150–156).
- Maksimović, J, Osmanović, J, Vukić, T. (2018). Književnost, muzička i likovna kultura u funkciji razvoja estetskih sposobnosti učenika – transferzalno istraživanje, *Godišnjak za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu*, 31 – 44.
- Marinković, S. (2004). *Dečja prava i udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.
- Маринковић, С. (2013). Виђење детета и детињства из угла народне педагогије, у *Зборник радова* (23–36). Ужице: Учитељски факултет.
- Маринковић, С, Николић, В. (2014). Метафорично развијање мотива породичне казне у песми Мјесец и његова бака Бранка Ћопића (из перспективе модерног односа према школској и породичној казни деце), у *Зборник са научног скупа Настава и учење – савремени приступи и перспективе* (131–144). Ужице: Учитељски факултет.
- Маринковић, С, Костић, Јб. (2014). Филозофија васпитања Душана Радовића, у *Зборник радова* (63–74). Ужице: Учитељски факултет.
- Марковић, С. (2013). Уметничко, онтолошко и естетско као дидактичко у васпитању, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 4, 423–435.
- Матовић, Н. (2015). Комбиновано истраживање у педагогији: карактеристике, предности и тешкоће у примени, у С. Шевкушић (ур.). *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 47, 1 (7–22). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мекларен, П. (2014). *Живот у школама*. Београд: Едука.
- Mendeš, V, Ivon, H, Pivac, D. (2012). Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja, *Magistra iadertina* 7, 111–122.
- Mikanović, B. (2016). *Научни развој педагогије и подручја васпитања*. Банја Лука: Grafomark.

- Микановић, Б. (2019). Педагогија доживљаја у поезији Љубивоја Ршумовића, у *Књижевно дело Љубивоја Ршумовића (443–456)*. Ужице: Педагошки факултет.
- Миодраговић, Ј. (2014). *Народна педагогија у Срба*. Београд: РТС.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Михајловић, Т. (2021). *Историја идеја о предшколском васпитању*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Ненадић, М. (2012). *Detinjstvo iz dobne perspektive, Sinteze*, vol. 1, (7 – 27).
- Николић, Л. (2009). *Суво злато, сама душа*. Предговор у: Драгомир Ђорђевић, Није лако бити дете. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николова, М. (2015). *Кратка историја педагогије: заоставштине истакнутих педагога*. Београд: Педагошки музеј.
- Њил, А. (1980). *Slobodna deca Samerhila (D. Petrović, prev.)*. Београд: BIGZ.
- Опачић, З. (2019). *(Пре)обликовање детињства*. Београд: Учитељски факултет.
- Равловић, В. (2014). *Vaspitna uloga tradicionalnih pesama u nastavi muzičke kulture. Pedagogija* 1, 148–159.
- Павловић, З. (2011). *Развојни облици васпитања*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Павловић, З. (2012). Ваше дијете васпитавае ви, наставници и велики брат, у В. Милисављевић (ур.): *Радови Филозофског факултета*, бр. 14, књ. 2 (21–31). Пале: Филозофски факултет.
- Павловић, З. (2015а). *Облици васпитања и онтогенеза*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Павловић, З. (2015б). Процјене студената о заступљености парадигми васпитања у породици, школи и информативним медијима, У М. Бабић (ур): *Наука и слобода*, књига 9, том 2 / 2 (699–713). Пале: Филозофски факултет.
- Панић Мараш, Ј. (2015). *Enfant terrible у поезији за децу Рајка Петрова Нога, у Поетика Рајка Петрова Нога (535–553)*. Београд – Требиње: Институт за књижевност и уметност – Дучићеве вечери поезије.
- Панић Мараш, Ј. (2018). Субјективна педагогија поезије Моше Одаловића, у *Поезија Моша Одаловића (137–148)*. Београд: Задужбина „Десанка Максимовић“ и Народна библиотека Србије.

- Пантелић, Н. (1993). Тихомир Ђорђевић и његово дело, предговор у: *Деца у веровањима и обичајима нашега народа* (5–19). Београд – Ниш: Идеа – Просвета.
- Папић, М. (1978). *Историја српских школа у Босни и Херцеговини*. Сарајево: „Веселин Маслеша“.
- Партало, Д. (2008). Етапе анализе садржаја у педагошким истраживањима и проучавањима. *Наша школа* 1–2, 139–157.
- Партало, С. (2017). *Развој пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању*. (докторска дисертација). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Pastuović, N. (1987). *Edukološka istraživanja*. Zagreb: Školske novine.
- Петковић, Ж. (2022). *Кратка историја античког света*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Петровић, Т. (2001). *Историја српске књижевности за децу*. Врање. Учитељски факултет.
- Пешикан Љуштановић, Љ. (2018). Дете у поезији Моша Одаловића: између традиције и модерности, у Д. Хамовић (ур.) *Мошо Одаловић песник* (55–80). Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани“.
- Поповић, Т. (2012). Предговор, У: *Јован Јовановић Змај* (17–33). Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Pranjić, M. (2012). Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja, *Pedagogijska istraživanja*, 9 1–2, 9–24.
- Радовић, Д. (2009). Дете и књига, У: Ј. Љуштановић (ур.): *Принцеза лута замком: теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара* (19–21). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Радовић, Д. (2003). Поговор, У: Р. П. Ного: *Песме за децу* (145–198). Источно Сарајево: Завод за уџбенике.
- Радулашки, Љ. (2008). *Сабране педагошке студије*. Београд: Православни богословски факултет.
- Ракић, В. (1946). *Васпитање игром и уметношћу*. Београд: Просвета.
- Risman, D. (1965). *Usamljena gomila*. Beograd: Nolit.
- Rozenberg, M. (2002). *Jezik saosećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.

- Salovey, P, Sluyter, D. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija, pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
- Сарвановић, А. (2016). *Образовни обрт: ка савременим теоријама образовања у уметности и култури*. (докторска дисертација). Београд: Универзитет уметности.
- Семиз, М, Чутовић, М. (2020). Представе о детету у читанкама за трећи и четврти разред основне школе, *Иновације у настави*, вол. 33, 3 (124–148).
- Спасић, С. (2008). Школска дисциплина у Србији у XIX и почетком XX века, *Норма*, 3 / 13, 173–182.
- Spevak, Z. (2009a). *Kratka istorija detinjstva: udžbenik za studentkinje i studente pedagogije*. Novi Sad: autorsko izdanje.
- Спевак, З. (2009b). Кратак преглед поштовања – однос према детету од Квинтилијана до Дјуја, У: Н. Поткоњак (ур.): *Будућа школа I (27–39)*. Београд: Српска академија образовања.
- Spevak, Z, Tomičić, L. (2019). *Detinjstvo naših baka i ponekog deke (prilozi za istoriju detinjstva u srpskoj kulturi)*. Novi Sad: Filozofski fakultet, elektronski izvor: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/>.
- Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стауб, И. (2005). Подизање алтруистичне деце, у Николић, Р, Јовановић, Б. (ур.) *Школска и породична педагогија: избор текстова (185–191)*. Ужице: Учитељски факултет.
- Stojak, R.(1990). *Metoda analize sadržaja*. Sarajevo – Tuzla: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa – DP „Grafičar“.
- Stojaković, P. (2016). *Vaspitni stilovi i razvoj darovitosti i kreativnosti, Zbornik Više škole za obrazovanje vaspitača u Vršcu*, 25–52.
- Сузић, Н. (1995). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека „Петар Кочић“.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT centar.
- Сузић, Н. (2012). *Футурологија у педагогији и социјалним наукама*. Бања Лука: Ектос.
- Тадић, А. (2014). *Савремени модели и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине* (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.
- Тадић, А. (2015). Аутономија ученика у разредном контексту – критичка перспектива теорије самоодређења, *Настава и васпитање LXIV*, 101–115.

- Tadić, A, Bodroški Spariosu, B. (2017). Vaspitanje kao odgovor na izazove savremenog doba, U: M.Stančić, A. Tadić, T. Nikolić Maksić (ur.). *Vaspitanje danas* (19–25). Beograd: Filozofski fakultet/Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Tešić, V. (1957). *Da li smemo da primenjujemo telesne kazne*. Beograd: Rad.
- Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Требјешанин, Ж. (1991). *Представа о детету у српској култури*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Trebješanin, Ž. (2005). Analiza nelagodnosti u savremenoj kulturi, predgovor U: Vaderil, R. *Kolaps kulture* (273–283). Beograd: Clio.
- Требјешанин, Ж. (2012). Нова представа детета и детињства у антропологији, историји, психологији и психоанализи. У: С. Денић (ур.), *Годишњак учитељског факултета, број 3* (195–205). Врање: Учитељски факултет.
- Требјешанин, Ж. (2013). Педагошка вредност бајки – мишљење родитеља колико и зашто савремена деца воле бајке, У: С. Денић (ур.). *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста* (28–38). Врање: Учитељски факултет.
- Trebješanin, Ž, Jovanić, G. (2014). Promena u shvatanju deteta u srpskoj kulturi u poslednjih dvadeset pet godina. *Primenjena psihologija*, 4 , 549–563.
- Trnavac, N. (1996). *Fragmenti o disciplini učenika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.
- From, E. (1982). U: *Samerhil, za i protiv* (166–182). Beograd: Prosveta.
- From, E. (2003). Predgovor, U: *Slobodna deca Samerhila* (prev. D. Petrović). Beograd: Logos-art.
- Хавелка, Н. (1996). Питање односа аутономије наставника и аутономије ученика, У: С. Гашић Павишић (ур.): *Аутономија личности и васпитање* (167–180). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Хамовић, В. (2018). *Поетика чистог даха*. Београд: Службени гласник – Учитељски факултет.
- Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању*. Београд: Учитељски факултет – Клет.
- Hobs, T. (1991). *Levijatan*. Niš: Gradina.

- Чајкановић, В. (2013). Субота – ђачка бубота. *Детињство*, тематски број *Градац*, 191, 192, 193, год. 40, Чачак: Дом културе Чачак и Уметничко друштво Градац, 139–146.
- Чомски, Н. (2017). *О погрешном образовању*. Београд: Едука.
- Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2008). *Dometi i ograničenja kvalitativnih istraživanja u pedagogiji*. (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Шевкушић, С. (2011). *Квалитативна истраживања у педагогији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шапиро, Л. (1998). *Емоционална интелигенција. Како васпитањем добити дете са високим EQ*. Београд: Народна књига – Алфа.
- Шонебек, Х. (2017). Комуникација са децом у доба постмодерне, у: И. Граорац (прир.). *Предшколска педагогија, прилози (560–571)*. Нови Сад: Сајнос.

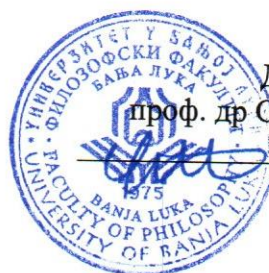
Биографија аутора

Слободан Јовић (1984), живи у селу Тобут.

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације
Слободан Јовић
Датум, мјесто и држава рођења аутора
15. 1. 1984. године, Тузла, СФРЈ
Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања
Педагошки факултет, 2006. године
Датум одбране мастер / магистарског рада аутора
10. 12. 2010. године
Наслов мастер / магистарског рада аутора
Књижевноумјетнички текстови у функцији моралног васпитања ученика
Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада
магистар педагошких наука
Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације
доктор педагошких наука
Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена
Филозофски факултет
Назив докторске дисертације и датум одбране
Имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу
Научна област дисертације према CERIF шифрарнику
S 270 - Педагогија и дидактика
Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације
проф. др Оливера Гајић, ментор-члан,
проф. др Бране Микановић, председник;
проф. др Сања Мацура, члан;
проф. др Миле Илић, члан;
проф. др Сњежана Шушњара, члан

У Бањој Луци, дана 24.05.2023. године



Декан
проф. др Срђан Душанић



РЕПУБЛИКА СРПСКА
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
БАЊА ЛУКА
Број: 07/792/2023
Датум: 17.05.2023 год.

ИЗВЈЕШТАЈ
о оцјени урађене докторске дисертације

1. ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Орган који је именовео комисију: Сенат Универзитета у Бањој Луци, на основу приједлога одлуке Наставно-научног вијећа Филозофског факултета

Датум именовања комисије: 30. 3. 2023. године

Број одлуке: 02/04-3.668-51/23

Чланови комисије:

- | | | |
|---|------------------|--|
| 1. проф. др Микановић, Бране | редовни професор | Општа педагогија |
| Презиме и име | Звање | Научно поље и ужа научна област |
| Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци | | предсједник |
| Установа у којој је запослен-а | | Функција у комисији |
| 2. проф. др Мацура, Сања | редовни професор | Српска књижевност и култура с компаративистиком и теоријом књижевности |
| Презиме и име | Звање | Научно поље и ужа научна област |
| Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци | | члан |
| Установа у којој је запослен-а | | Функција у комисији |
| 3. проф. др Шушњара, Сњежана | редовни професор | Друштвене науке, одгојне науке, повијест педагогије, |
| Презиме и име | Звање | Научно поље и ужа научна област |
| Филозофски факултет Универзитета у Сарајеву | | члан |
| Установа у којој је запослен-а | | Функција у комисији |

2. ПОДАЦИ О СТУДЕНТУ

Име, име једног родитеља, презиме: Слободан (Милан) Јовић

Датум рођења: 15. 01. 1984. године

Мјесто и држава рођења: Тузла, СФРЈ

2.1. Студије првог циклуса или основне студије или интегрисане студије

Година уписа:	2002.	Година завршетка:	2006.	Просјечна оцјена током студија:	8, 62
---------------	-------	-------------------	-------	---------------------------------	-------

Универзитет: Универзитет у Источном Сарајеву

Факултет/и: Педагошки факултет

Студијски програм: Разредна настава

Стечено звање: професор разредне наставе

2.2. Студије другог циклуса или магистарске студије

Година уписа:	2007.	Година завршетка:	2010.	Просјечна оцјена током студија:	9, 77
---------------	-------	-------------------	-------	---------------------------------	-------

Универзитет: Универзитет у Источном Сарајеву

Факултет/и: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија

Назив завршног рада другог циклуса или магистарске тезе, датум одбране: *Књижевноумјетнички текстови у функцији моралног васпитања ученика, ххх*

Ужа научна област завршног рада другог циклуса или магистарске тезе: Општа педагогија

Стечено звање: магистар педагошких наука

2.3. Студије трећег циклуса

Година уписа:	2018.	Број ECTS остварених до сада:	180	Просјечна оцјена током студија:	9, 91
---------------	-------	-------------------------------	-----	---------------------------------	-------

Факултет/и: Филозофски факултет

Студијски програм: Педагогија

2.4. Приказ научних и стручних радова студента

РБ	Подаци о референци	Категорија ¹
1.	Навести појединачно радове, књиге, поглавља. Додати потребан број редова. Користити исти стил за навођење свих референци у 2.4	

¹ Категорија се односи на оне часописе и научне скупове који су категорисани у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник РС”, бр. 77/10) и Правилником о мјерилима за остваривање и финансирање Програма одржавања научних скупова („Службени гласник РС”, бр. 102/14) односно припадност рада часописима индексираним у свјетским цитатним базама.

Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ
РБ		Категорија	
1.	Јовић, С. (2021). Имплицитна педагогија српске поезије за дјецу, <i>Радови Филозофског факултета</i> . XXII, (293 – 312). ERIN PLUS	оригинални научни чланак	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ
РБ		Категорија	
2.	Јовић, С. (2021). Физичко кажњавање дјетета: од Сумера, Самерхила до данас. <i>Синеза, часопис за хуманистичке и друштвене науке</i> , вол. II, (83 – 94). DOAJ, CEEOL	прегледни научни чланак	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ
РБ		Категорија	
3.	Јовић, С. (2021). Сложеност одрастања савременог дјетета у пјесничкој интерпретацији Драгомира Ђорђевића. <i>Синеза, часопис за хуманистичке и друштвене науке</i> , вол. II /I, (117 – 129). DOAJ, CEEOL	оригинални научни чланак	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ
РБ		Категорија	
4.	Јовић, С. (2021). Поимања имплицитног васпитања у умјетности и култури. <i>Наша школа</i> , вол. II, (67 – 81). ERIN PLUS, DOAJ	оригинални научни чланак	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		ДА	НЕ

3. УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

1. Наслов докторске дисертације: *Имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу*
2. Научно поље и научна област: Општа педагогија, Педагогија
3. Датум прихватања теме докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета: Тема докторске дисертације одобрена је Одлуком бр. 02/04-3.353-72/22 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 24. 2. 2022. године
4. Датум прихватања *Извјештаја о подобности теме и ментора докторске дисертације*: 24. 2. 2022. године
5. Садржај докторске дисертације са страничењем
Увод (1)

I Теоријски приступ проблему истраживања

- 1.1. Имплицитна педагогија и имплицитно васпитање (5)
- 1.2. Естетско васпитање: теоријски оквир за истраживање имлицитног васпитања (12)
- 1.3. Поезија за дјецу: естетски и педагошки феномен (21)
- 1.4. Емпатија и њен значај за васпитање (29)
- 1.5. Педагогизација дјетињства: ризици и предности (35)
- 1.6. Отворено васпитање: алтернатива институционалном васпитању (41)
- 1.7. Антипедагогија: заблуде и доприноси (45)
- 1.8. Васпитни поступак физичког кажњавања дјеце (53)
 - 1.8.1. *Тјелесно кажњавање дјетета у прошлости* (54)
 - 1.8.2. *Физичко кажњавање дјеце на нашим просторима* (59)
- 1.9. Основни стилови васпитања и њихова обиљежја
 - 1.9.1. *Ауторитарни стил васпитања* (65)
 - 1.9.2. *Конгруентни стил васпитања* (66)
 - 1.9.3. *Манипулативни стил васпитања* (68)
 - 1.9.4. *Демократски стил васпитања* (70)
- 1.10. Аутономија васпитаника у васпитном процесу (73)
- 1.11. Преглед истраживања имплицитног васпитања у умјетности и култури (78)

II Методолошке основе истраживања имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу

- 2.1. Значај истраживања (93)
- 2.2. Приступ проблему истраживања (93)
- 2.3. Карактер истраживања (94)
- 2.4. Предмет истраживања (95)
- 2.5. Циљ истраживања (96)
- 2.6. Истраживачка питања (97)
- 2.7. Методе, технике и инструменти у истраживању (97)
- 2.8. Популација и узорак истраживања (99)
- 2.9. Интерпретација резултата истраживања (120)

III Резултати истраживања

- 3.1. Емпатија, брига за другог и заузимање туђе перспективе као тема српске ауторске поезије за дјецу (123)
- 3.2. Тематизација педагогизације дјетињства у српској ауторској поезији за дјецу (134)
- 3.3. Отворено васпитање као тема у српској ауторској поезији за дјецу (145)
- 3.4. Критика школе и школских институција као тема у српској ауторској поезији за дјецу (157)
- 3.5. Физичко кажњавање дјетета као тема у српској ауторској поезији за дјецу (166)
 - 3.5.1. *Тематизација физичког кажњавања дјеце: породични контекст* (166)

- 3.5. 2. Тематизација физичког кажњавања дјеце у школском контексту (173)
- 3.5.3. Тематизација физичког кажњавања дјеце у друштвеном контексту (175)
3. 6. Стилски васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу (179)
3. 6. 1. Ауторитарни стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу (179)
- 3.6.2. Демократски стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу (184)
3. 6. 3. Манипулативни стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу (186)
- 3.6. 4. Конгруентни стил васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу (189)
- 3.7. Аутономија васпитаника као тема у српској ауторској поезији за дјецу (195)
- 3.7.1. Поштовање дјетета и дјетињства као тема у српској ауторској поезији за дјецу (195)
- 3.7.2. Побуна против свијета одраслих као тема у српској ауторској поезији за дјецу (200)
- 3.7.3. Жеља за самосталношћу као тема у српској ауторској поезији за дјецу (204)

IV Закључак и педагошке импликације (207)

Извори и литература (221)

Биографија аутора (235)

6. Основни подаци о докторској дисертацији: Дисертација је написана ћиричним писмом (фонтом *Times New Roman*, величине 12, проред 1,5). Дисертација има укупно 235 страна и 8 страна које садрже: резиме, информације о ментору и дисертацији и садржај. У дисертацији је кориштено 191 библиографска јединица, релевантних педагошких научних и стручних радова и 27 библиографских јединица извора, од чега 14 појединачних поетских збирки и 13 публикација антологијског, панорамског или зборничког карактера.

Структуру докторске дисертације чини сљедећих шест поглаваља: 1. Увод, 2. Теоријски приступ проблему истраживања, 3. Методолошке основе истраживања имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу, 4. Резултати истраживања, 5. Закључци и педагошке импликације и 6. Извори и литература.

Дисертација је написана академским стилем, уз поштовање АРА стандарда цитирања.

1. Наслов докторске дисертације.
2. Научно поље и ужа научна област.
3. Датум прихватања теме докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.
4. Датум прихватања Извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.
5. Садржај докторске дисертације уз навођење броја страна.
6. Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обавезно укључујући обим, број и називе поглавља, број табела, слика, шема, графикона и број литературних навода.

4. УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Основни подстицај за писање ове дисертације је испитивање, проучавање и истраживање педагошких вриједности српске ауторске поезије за дјецу. Актуелност и изазовност теме је у сагласности са подстицајима за отварање педагошке науке према култури и умјетности, посебно областима књижевности, филма, телевизије, сликарства, примијењене умјетности и др.

Кандидат Слободан Јовић истиче у дисертацији да су образовање и васпитање одавно престали бити везани доминантно за школске установе. Све већу улогу имају медији, културне установе, средства масовне комуникације и уопште не примарно педагошки домени. То је створило могућност за појављивање имплицитне педагогије и васпитања. Имплицитна педагогија представља пут ка премошћавању јаза између педагогије која на прво мјесто ставља појединца и педагогије којој је на првом мјесту друштво за које тог појединца припрема. То је оствариво уколико се појединац прихвати заиста онаквим какав јесте, и ако му васпитач крене у сусрет без претварања и супериорног става, тј. уколико се васпитање разумије као процес узајамног обогаћивања личности, како васпитаника, тако и онога ко васпитава.

Имплицитна педагогија и имплицитно васпитање у вриједностима културе, у медијском простору проналазе аутентичне педагошке ресурсе и потенцијале за образовање. Оваквим приступом се превазилази традиционално схватање педагогије које подразумијева фокусираност на школство као једини педагошки домен. Педагогија се проширује на низ образовних и културних сфера. Учесницима васпитно-образовне дјелатности се указује на потенцијале умјетности и културе.

Данас је постало свеprisутно уплитање културе у педагошку сферу, јер сваки дио јавног простора: трг, тротоар, улица, зид, позориште, телевизијски програм, васпитава становнике. Важно је да ти садржаји које човјек сусреће у јавном простору превагну на позитивну страну, тј. да више васпитавају, а да се смањи њихов негативан утицај на становништво.

Проблем који је кандидат поставио у истраживању гласи: Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји књижевним средствима уобличена свијест о битним педагошким проблемима? Оваква формулација проблема теоријског истраживања, кандидата усмјерава до теоријског разматрања актуелних педагошких питања, која добијају на изазовности уколико се осмотре у контексту српске ауторске поезије за дјецу. Разматрању ових феномена посвећен је теоријски дио дисертације, тј. њено прво поглавље (5 – 89 стр.).

Кандидат у теоријском дијелу дисертације у потпоглављу *Имплицитна педагогија и имплицитно васпитање* критички анализира радове који се баве појмовима „имплицитна педагогија“, „имплицитно васпитање“, „скривени програм“, „видљиве педагогије“, „невидљиве педагогије“. Кандидат закључује да ови појмови покривају широк регистар значења и да је суштина имплицитне педагогије и имплицитног васпитања да се сузи дјеловање ирационалних и неконтролисаних утицаја, а повећа рационалност у васпитном дјеловању. Допринос имплицитне педагогије и имплицитног васпитања може бити и у пружању сазнања васпитачима о дјеловању скривених механизма, те о могућем дјеловању њихових гестова и несвјесних радњи на дјецу.

У потпоглављу *Естетско васпитање: теоријски оквир за истраживање имплицитног васпитања* кандидат даје преглед поимања естетског васпитања у историји

педагошких идеја. Такође, кандидат нуди и критички осврт на савремене теорије естетског васпитања и образовања.

Потпоглавље *Поезија за дјецу: естетски и педагошки феномен* бави се теоријским одређењима поезије за дјецу, те могућностима и улогом коју ова књижевна врста има у васпитању и образовању дјеце, те у освјешћивању одраслих за проблеме дјеце, као и приближавања свјетова одраслих и дјеце.

Кандидат у потпоглављу *Емпатија и њен значај за васпитање* закључује да је васпитање емоционалности важан аспект у холистичком поимању васпитне дјелатности, у оквиру чега васпитање за емпатију и подизање емпатијске културе и писмености треба да заузму значајно мјесто. Улога наставника-емпатичара посебно је значајна на почетним стадијумима образовања.

У одјелку *Педагогизација дјетињства: ризици и предности* кандидат констатује да је васпитање претворено у једну од многобројних дјелатности која се планира, вреднује, што води до унапређења и развоја когниције, али и спутавању креативности, маште и игре. Технолошки напредак и конформистички начин живота довели су до презаузетости родитеља, па умјесто прижељкиваног вијека дјетета, живимо у вијеку професионалаца који се баве дјецом. Издвајање васпитања из животног контекста створило је бројне проблеме у одрастању дјеце.

Кандидат у одјелку *Отворено васпитање, алтернатива институционалном васпитању* указује на значај идеје о отвореном васпитању. Отворено васпитање представља стару идеју чија је суштина еманципација дјетета. У прединдустријском периоду отворено васпитање било је једини облик васпитања, јер није постојао велики број вјештина којима је требало овладати. Као појава, отворено васпитање је заживјело у антици, а као идеја се конституише током 19. и 20. вијека. Суштина ове идеје јесте у томе да школске установе треба да служе првенствено дјечи, да уважавају животно контекст дјетета, те да се на васпитање дјеце не гледа као на продуктивну дјелатност, на начин како се продукују предмети или ствари.

У одјелку *Антипедагогија: заблуде и доприноси* кандидат анализира ставове доминантно критички усмјерених педагога и мислилаца (Бојанин, 2017; Шонебек, 2017; Граорац, 2015; Liessmann, 2008; Postman, 1999; Чомски, 2017; Жиру, 2013) о мањкавости васпитања и школских установа.

Кандидат у одјелку *Васпитни поступак физичког кажњавања дјетета* даје преглед схватања о физичком кажњавању дјетета у прошлости и физичком кажњавању дјетета на нашим просторима, утемељујући текст на релевантним и актуелним изворима (Чајкановић, 2013; Михајловић, 2021; Требјешанин, 1991; Спек, 2009; De Mause, 1974).

Кандидат у одјелку *Основни стилови васпитања и њихова обиљежја* анализира стилове експлицитне и имплицитне педагогије, закључујући да се за наведене стилове одлучио јер се модерна педагошка теорија и пракса помјерају од експлицитних (ауторитарни, демократски) ка имплицитним (конгруентни, манипулативни) стиловима васпитања. Такође, значајан број васпитних ситуација могуће је разумјети у контексту наведених васпитних стилова. Кандидат наглашава да овако постављена класификација васпитних стилова представља солидну основу за истраживање, разумијевање и сагледавање стилова васпитања као теме у српској ауторској поезији за дјецу.

Кандидат у одјелку *Аутономија васпитаника у васпитном процесу* истиче да се аутономија у педагошком контексту посматра као педагошки принцип, васпитно-образовни циљ и исход васпитног процеса, док критички оријентисани аутори заступају став да аутономија буде полазна основа васпитања. Ученичка аутономија је повезана са

аутономијом наставника.

Теоријски дио дисертације кандидат завршава *Прегледом истраживања имплицитног васпитања у умјетности и култури*, полазећи од пионирских радова у истраживању ове проблематике код нас (Миодраговић, 1914; Митровић, 1969; Ђорђевић, 1990; Требјешанин, 1991), све до новијих истраживања (Магарашевић, 2008; Зуковић и Гајић, 2012; Требјешанин, 2012; Требјешанин, 2013; Љуштановић, 2012; Маринковић и Николић, 2014; Маринковић и Костић, 2014; Pavlović, 2014; Панић Мараш, 2015; Панић Мараш, 2018, Микановић, 2018; Семиз и Чутовић, 2020). Кандидат закључује да сви наведени текстови, премда се баве феноменима „субјективне педагогије“, „индиректне дидактичности“, „умјетничке педагогије“, суштински за предмет истраживања имају проблематику имплицитног васпитања. О проблемима васпитања размишља се у контексту поетских текстова, есејистичких текстова, концептуализација уџбеника, као и у контексту фолклорног материјала и у оквирима традиционалне, народне културе.

Предмет истраживања је испитивање, разоткривање, сагледавање, тумачење и разумијевање имплицитних педагошких садржаја у текстовима српске ауторске поезије за дјецу. *Циљ истраживања* је утврдити да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји скривена, умјетничким средствима исказана и посредована свијест о битним феноменима васпитања. На основу изабраног проблема и дефинисаног предмета и циља истраживања, а у складу са квалитативном истраживачком парадигмом, кандидат је формулисао сљедећа истраживачка питања:

1. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано и исказано учење о емпатији, посебно о аспектима бриге за другог и заузимања туђег становишта?
2. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о педагогизацији дјетињства?
3. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о отвореном васпитању дјеце?
4. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење које се критички односи према школи, школским институцијама, настави, те актерима васпитно-образовног процеса?
5. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о примјени физичког кажњавања као васпитног поступка при васпитању васпитаника као и да ли постоји умјетничка свијест о посљедицама примјене тјелесне казне по васпитаника?
6. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о васпитним стиловима, и то: ауторитарном, демократском, манипулативном и конгруентном?
7. Да ли у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о значају аутономије васпитаника у српској ауторској поезији за дјецу?

Комисија сматра да је кандидат комплексно и критички приступио изради теоријског дијела дисертације што је створило солидну основу за израду методолошког оквира за истраживање имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу.

Теоријско-методолошка основа дисертације може дати допринос у тумачењу, разумијевању и истраживању имплицитних педагошких садржаја у српској ауторској

поезији за дјецу, као и у другим областима културе и умјетности.

Научни допринос дисертације је у настојању кандидата да укаже на емпатијски потенцијал српске ауторске поезије за дјецу, у указивању на тематизацију педагогизације дјетињства у српској ауторској поезији за дјецу, у указивању на пјесничке текстове у којима је показана умјетничка свијест о значају аутономије васпитаника у васпитном процесу, у расвјетљавању стилова васпитања који постоје као мотиви у српској ауторској поезији за дјецу, о поетској интерпретацији значаја и вриједности отвореног васпитања, као и о конструктивној умјетничкој критици васпитно-образовне праксе. Научни допринос дисертације огледа се у томе што може подстаћи будућа истраживања која би се реализовала у различитим областима умјетности и културе. Кандидат истиче да ова дисертација може подстицајно дјеловати на истраживање имплицитног васпитања у различитим областима умјетности и културе.

1. Укратко описати разлоге због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе.
2. На основу прегледа литературе, сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету).
3. Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања.
4. Навести очекивани научни и практични допринос дисертације.

5. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Материјал на коме је реализовано истраживање представљају поетски текстови српске ауторске поезије за дјецу. Корпус текстова сачињавају појединачне пјесничке књиге, антологије, панораме и избори из стваралаштва. Приликом одабира текстова кандидат је настојао да уврсти текстове кључних аутора српске поезије за дјецу, као и текстове аутора различитих поетичких усмјерења и различитих временских периода. Критеријуми на основу којих је одабран материјал, тј. узорак су сљедећи: имплицитност педагошког садржаја у поетским текстовима, естетска и умјетничка вриједност поетских текстова; морална (етичка) вриједност поетских текстова; сазнајна вриједност поетских текстова; духовне вриједности поетских текстова; исказан афирмативан однос према дјетету и дјетињству у поетским текстовима и модерност поетског језика показана у поетским текстовима.

Кандидат се у истраживању користио квалитативним методолошким приступом. Настојао је да у складу са специфичношћу теме истраживања развије и примјени специфичну методолошку апаратуру неопходну за истраживање имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу. Квалитативна методолошка парадигма, на којој кандидат темељи своју дисертацију, одавно је стекла право легитимитета у истраживању феномена у области васпитања. Ова парадигма је оријентисана претежно ка разумијевању, а не ка објашњавању. У томе се огледа предност квалитативног истраживања, јер настоји да презентује гледишта која су често прикривена и занемарена. Пошто је предмет истраживања имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу, тј. оно што је скривено, скрајнуто и занемарено, примјена наведеног методолошког приступа сасвим је адекватна за расвјетљавање ове проблематике, поготово ако се узме у обзир став да је још од седамдесетих година било јасно да суштину васпитања представља оно што је

скривено, имплицитно.

Приликом израде дисертације кандидат је користио адекватне истраживачке методе. *Методом теоријске анализе и синтезе* кандидат се користио у циљу анализирања лексикографских, монографских, уџбеничких и серијских публикација из области педагогије моралности, емоционалне педагогије, породичне педагогије, школске педагогије, историје дјетињства, социологије дјетињства, те књижевности за дјецу, литерарне педагогије и књижевне теорије. Кандидат је настојао да истраје на интердисциплинарном приступу у идентификовању, разумијевању и тумачењу имплицитног васпитања у српској ауторској поезији за дјецу. *Историјску методу* кандидат је користио у циљу расвјетљавања природе имплицитног васпитања у прошлости. *Компаративна метода* је примијењена у циљу упоређивања поетског поимања васпитања код аутора различитих епоха.

Главна техника коју је кандидат користио у истраживању је *анализа садржаја*. Ријеч је о истраживачкој техници која је широко прихваћена у свим друштвеним и хуманистичким наукама, па и у педагогији. Предмет анализе произилази из предмета и проблема истраживања, тако да је предмет анализе имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу. Јединице анализе могу бити ријечи, симболи, синтагме, реченице, пасуси. У овој дисертацији јединица анализе је имплицитни васпитни садржај у једној строфи пјесме за дјецу. Најчешћи вид анализе садржаја је анализа текста, којом се и кандидат служио у дисертацији, при анализи поетских текстова намијењених дјечи, али и при анализи теоријских радова релевантних за предмет истраживања.

Планирани методолошки концепт квалитативног истраживања у потпуности је примијењен, што је допринијело обезбјеђивању довољно елемената за анализу и извођење закључака. Истраживање је реализовано у складу са планом који је кандидат дао приликом пријаве докторске дисертације. Кроз текст цијеле докторске дисертације видљиво је настојање кандидата Слободана Јовића да проблем и предмет истраживања осветли са интердисциплинарног аспекта, те да примијени наведене методе истраживања, а све у циљу да би третман проблема и предмета био објективан, научан, поуздан и избалансиран. Све наведене методе и технике истраживања довољно увјерљиво и поуздано освјетљавају проблематику коју је кандидат одабрао и воде сумарним резултатима до којих се дошло.

1. Описати и дати основне карактеристике материјала који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала.
2. Дати кратак увид у примијењени метод истраживања, при чему је важно оцијенити сљедеће:
 - a. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетском оквиру;
 - b. Образложити евентуалне измјене првобитног плана истраживања;
 - c. Да ли је обим истраживања довољан за доношење поузданих закључака или је потребно проширити постојеће или увести нове методе;
 - d. Да ли је статистичка обрада података адекватна, ако је кориштена при обради резултата.

6. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Кандидат је резултате квалитативног истраживања представио кроз сљедећих седам наслова:

1. Емпатија, брига за другог и заузимање туђе перспективе као тема српске ауторске поезије за дјецу;
2. Тематизација педагогизације дјетињства у српској ауторској поезији за дјецу;
3. Отворено васпитање као тема у српској ауторској поезији за дјецу;
4. Критика школе и школских институција као тема у српској ауторској поезији за дјецу;
5. Физичко кажњавање дјетета као тема у српској ауторској поезији за дјецу;
6. Стилски васпитања као тема у српској ауторској поезији за дјецу;
7. Аутономија васпитаника као тема у српској ауторској поезији за дјецу.

Комисија се одлучује да представи најзначајније резултате истраживања до којих је кандидат дошао у дисертацији.

У српској ауторској поезији за дјецу емпатија и брига за другог су исказани према бићима која припадају животињском свијету. Животиње су врло често бића о чијој се добробити старају актери пјесме. Субјекти се одричу личног комфора да би олакшали позицију другог. Поред бриге за животиње, честа тема је и брига за природу, за биљни свијет. Исказано је разумијевање за слабе и прогоњене, угрожене и маргинализоване субјекте. Често се у пјесмама појављује блискост свијета дјетињства и животињског свијета, при чему се дјеца појављују као помагачи и савезници животињама у невољи. Исказана је и брига за биљни свијет. Актери пјесама брину да биљке остану неповријеђене и да им се не учини нешто лоше. Честа тема у српској ауторској поезији за дјецу је и брига за животиње које су истргнуте из природног станишта. У пјесмама је опјевана њихова патња, показано је саосјећање према њима и њиховим тешкоћама. Тема српске ауторске поезије за дјецу је и брига за родитеље, показивање разумијевања за њихову пожртвованост и трпљење са којима се суочавају да би помогли другима. *Кандидат је потврдно одговорио на прво истраживачко питање, утврдивши да у српској ауторској поезији за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано и исказано учење о емпатији, посебно о аспектима бриге за другог и заузимања туђег станишта.*

Српска ауторска поезија за дјецу тематизује прекид спонтаног учења у природном окружењу и животном контексту. Теме пјесама неких аутора баве се издвајањем дјеце у засебан дјечји свијет, те поистовијећавањем дјетињства са хијерархијски устројеним системима као што су војска или велике компаније. Постоје и текстови који у педагогизацији проналазе модел за дисциплиновање дјеце. Тема аутора српске поезије за дјецу је и родитељско одушевљење школом као установом. О педагогизацији се пјева из перспективе дјетета које школу доживљава као непријатно мјесто, за почетак школе се везују негативне емоције, док је школско учење често праћено осјећањем досаде и незадовољства. *Кандидат је потврдно одговорио на друго истраживачко питање, утврдивши, на темељу анализираних текстова, да у српској ауторској поезији за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о педагогизацији дјетињства.*

Тема српске ауторске поезије за дјецу је отворено васпитање. У пјесмама српске

ауторске поезије за дјецу опјевано је пријатељство одраслих и дјеце и подршка коју одрасли пружају дјецу у превазилажењу животних искушења. У текстовима српске ауторске поезије за дјецу пјева се о спонтаном учењу које се одвија у оквирима животних активности заједнице. У одређеном броју пјесама старији одрасли, најчешће баке и дједови, упознају дјецу са прошлошћу и са начином живота, рада као и са сопственим дјетињством. У неким текстовима се пјева о начинима играња у прошлости, преплитању рада и игара, те самосталном креирању играликих активности, као и уважавању и узајамности одраслих и дјеце. Отворено васпитање је у одређеном кругу пјесама тематизовано као учење на непосредним изворима у природном амбијенту. У оквиру теме отвореног васпитања аутори пјевају и о подршци коју усљед помаћкања подршке родитеља, пружају баке и дједови. *Кандидат је потврдно одговорио на треће истраживачко питање, утврдивши да у српској ауторској поезији за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о отвореном васпитању.*

У српској ауторској поезији за дјецу предмет умјетничке критике су неодмјерени захтјеви према ученицима, те закључивање о вриједностима дјетета на основу школских оцјена. Критика је усмјерена према школи као мјесту гдје се дјеца сусрећу са негативним облицима понашања. Предмет критике су и особине наставника и њихова необјективност и строгост при оцјењивању исхода учења као и наглашена склоност ка кажњавању дјеце. У пјесмама за дјецу критикује се помаћкање емпатије и разумијевања наставника за животне проблеме ученика. Критикују се школе као институције које његују послушност и покорност као пожељне особине за живот у друштву. Предмет критике су школе као установе које почивају на корпоративном моделу и чија је улога да припремају и класификују ученике за одређена занимања. Предмет умјетничке критике је чврсто укоријењен став о ученику као бићу коме је потребан третман. *Кандидат је потврдно одговорио на четврто истраживачко питање, утврдивши да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење које се критички односи према школи, школским институцијама, настави, те актерима васпитно-образовног процеса.*

У српској ауторској поезији за дјецу код великог броја аутора заступљена је тема физичког кажњавања дјеце. О овом васпитном поступку пјевају пјесници различитих епоха и поетичких усмјерења: од Јована Јовановића Змаја до аутора који су наши савременици. Може се уочити да аутори пјевају о физичком кажњавању у кругу породице, у школском амбијенту, као и у друштвеној средини. Значајан број пјесама о физичком кажњавању указује на патријархално утемељење нашег друштва, чија је суштина у надређености старијих и потчињености млађих чланова заједнице. У српској ауторској поезији за дјецу присутни су и гласови који апелују на друштво у цјелини да не примјењује овај васпитни поступак, него да кроз игру, као доминантну активност дјетета, креира остале дјечје активности. *Кандидат је позитивно одговорио на пето истраживачко питање, утврдивши да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о примјени физичког кажњавања као васпитног поступка при васпитању васпитаника као и да је присутна умјетничка свијест о посљедицама примјене тјелесне казне на дјецу.*

У српској ауторској поезији за дјецу су као тема заступљена сва четири васпитна стила: *ауторитарни, демократски, манипулативни и конгруентни.* Ауторитарни васпитни стил је заступљен као тема код пјесника различитих генерација. Сви ови текстови критикују ауторитаризам старијих, строгу контролу дјечјег понашања и присилу коју одрасли спроводе над дјецом. Овај стил је опјеван тако што се на умјетнички начин проблематизује супериорност коју одрасли често исказују према дјецу. Критикују се моћ и намјере које одрасли често исказују према дјецу. Предмет критике су моћ и намјере

одраслих да забранама и репресивним мјерама контролишу дјечје понашање. *Демократски стил васпитања* је тема пјесама у којима су наставници приказани као субјекти чија се компетентност заснива на знањима и познавању наставних садржаја. *Манипулативни стил васпитања* је тема пјесама у српској ауторској поезији за дјецу и то посредством критике манипулативног понашања одраслих према дјечи. Услјед нарастања знања о дјечи и дјечјем понашању, отварају се веће могућности за манипулисање дјецом. Српски дјечји пјесници препознају ту опасност и пјевајући из позиције дјетета, супротстављају јој се. У текстовима се разобличавају намјере старијих да привилегијама приволе дјецу на пожељно понашање. *Конгруентни стил васпитања* је тема у пјесмама у којима се на васпитање и образовање гледа као на дјелатности у којима преовладавају брига, гајење и култивисање дјетета. Овај стил застуљен је у текстовима у којима је дијете приказано као аутентично биће које тежи стваралаштву и гдје се оно прихвата као апсолутно биће, тј. онакво какво јесте. Конгруентни васпитни стил у школском контексту је приказан у пјесмама гдје наставници пружају ученицима љубав и подршку, уважавају њихове потребе, у раду с њима исказују стрпљење и толерантност засноване на узајамном уважавању. *Кандидат је потврдно одговорио на шесто истраживачко питање, утврдивши да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о васпитним стилевима, и то о ауторитарном, демократском, манипулативном и конгруентном стилу васпитања.*

Тематизација појма аутономије у српској ауторској поезији за дјецу је уочена кроз три аспекта: поштовање, побуну и жељу за самосталношћу. Дијете је приказано као чедно биће које украшава цијели свијет. Дијете и дјетињство захтијевају слободу, неспутаност и уважавање дјетета као стваралачког бића. Битно обиљежје европске културе у другој половини 20. вијека је интересовање за посебност дјетињства, за дјечји менталитет, а српска култура и поезија за дјецу конституисале су се на том трагу. *Кандидат је позитивно одговорио на седмо истраживачко питање, утврдивши да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји умјетничким средствима обликовано учење о значају аутономије васпитаника у процесу васпитања.*

На основу наведеног, Комисија констатује да је кандидат критички приступио тумачењу и разумијевању резултата сопственог истраживања, те да је настојао да те резултате упореди са резултатима претходних релевантних истраживања.

Научни допринос дисертације огледа се у сљедећем: Ослањајући се на квалитативну истраживачку парадигму, служећи се квалитативном анализом текста, кандидат је трагао за умјетничким поимањем васпитања у текстовима српских пјесника за дјецу, различитих генерација и поетичких опредјељења. У дисертацији је освијетљено поетско мишљење о значају емпатије у васпитању, указано на постојање теме педагогизације дјетињства у српској поезији за дјецу, показано је да у српској ауторској поезији за дјецу постоје снажни, критички усмјерени гласови у вези са критиком мањкавости васпитања и школе. У дисертацији је доказано да српска ауторска поезија за дјецу тематизује тешкоће дјече у одрастању кроз приказивање физичког кажњавања у школском, друштвеном и породичном контексту. У дисертацији је показано да у српској ауторској поезији за дјецу постоје ауторитарни, демократски, манипулативни и конгруентни васпитни стил, као и да је изражена умјетничка свијест о значају аутономије васпитаника у васпитном процесу. На основу свега наведеног, кандидат Слободан Јовић је установио да у текстовима српске ауторске поезије за дјецу постоји скривена, умјетничким средствима исказана и посредована свијест о битним феноменима васпитања.

Кандидат Слободан Јовић истиче да се педагогија као наука може развијати

уколико буде спремна да ризикује трагајући за феноменима васпитања, настојећи да их освијетли посредством интердисциплинарних и мултидисциплинарних истраживања. Сужавање педагогије на школство, институционализам, наставне стратегије и методе поучавања тешко да ће унаприједити васпитну праксу и педагошку науку. Једно такво отварање и тежњу ка интердисциплинарности кандидат је настојао да демонстрира у тексту дисертације.

Налази овог истраживања могу с позитивно рефлектовати на различите субјекте. Налази овог истраживања могу се примијенити у наставном раду, јер отварају могућност за уврштавање различитих текстова у уџбеничке и друге наставне материјале. Уз помоћ књижевних текстова у којима је исказана брига за друге субјекте, могуће је креирати и реализовати радионичке активности које ће подстицати емпатичност, брижност и разумијевање код ученика, наставника и родитеља, потпомогавши да та црта постане преовладавајућа у њиховом понашању. Резултати овог истраживања могу бити драгоцјени за васпитно-образовну праксу, јер указују на умјетничко-литерарну перцепцију проблема педагогизације дјетињства. Поезија за дјецу може помоћи одговорнима у области васпитања и образовања да уз предности које педагогизација носи, освијесте и проблеме које она доноси и с којима суочава данашњу дјецу и родитеље. Резултати овог истраживања могу се примијенити у сврху оснаживања свијести о значају међугенерациског учења, пријатељства одраслих и дјеце, као и узајамности и поштовања у односима одраслих и дјеце. Даље, резултати истраживања могу бити драгоцјени при указивању на мањкавости школе као система, али и појединих њених сегмената. Резултати истраживања могу подстаћи дискусију о штетности физичког кажњавања дјетета. Могуће је креирати активности које би подстакле ненасилну комуникацију и ненасилно рјешавање проблема. Резултати овог истраживања могу подстаћи неку врсту критичког промишљања и дискусије о томе који су стилови васпитања најзаступљенији у школском и породичном васпитању, као и што могу позитивно утицати на јачање свијести о значају дјетињства, о вриједности дјетета, као и о значају концепта аутономије васпитаника у процесу васпитања.

Даља истраживања у области имплицитног васпитања могла би ићи у правцу разматрања, проналажења, тумачења и синтезе имплицитних васпитних садржаја у различитим областима умјетности и културе. Кандидат истиче увјерење да би било неопходно и драгоцјено реализовати истраживања имплицитног васпитања у области филмске умјетности, те имплицитног васпитања у уџбеницима и помоћним материјалима намијењеним ученицима. Имплицитно васпитање могуће је истражити и у образовним телевизијским програмима намијењеним дјечи. Кандидат је става да би било драгоцјено истражити постојање и природу имплицитног васпитања у појединим књижевним врстама: приповијеткама, романима, као и у народним књижевним врстама, као и да би таква истраживања допринијела употпуњавању слике дјетета и дјетињства у нашој култури и умјетности.

1. Укратко навести резултате до којих је студент дошао.
2. Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући их са резултатима других аутора и да ли је студент при томе испољавао довољно критичности.
3. Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, те да ли указују на нове правце истраживања.

7. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидата Слободана Јовића је његов самосталан, студиозан научно-истраживачки рад, усмјерен на актуелни педагошки проблем који се бави имплицитним васпитањем у српској ауторској поезији за дјецу. Дисертација својом теоријско-методолошком основом даје значајан допринос педагошкој науци, јер представља јединствен и свеобухватан рад, који проширује досадашња сазнања из области имплицитног васпитања, а може послужити при конципирању и реализацији нових истраживања имплицитног васпитања.

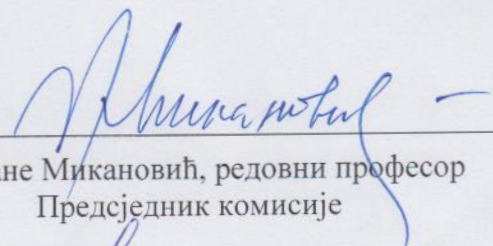
Резултати квалитативне анализе, те наведени закључци, представљају релевантна научна сазнања и драгоцен извор за разумијевање имплицитног васпитања. На основу увида Комисије у структуру цјелокупне дисертације, те на основу анализе њених појединачних дијелова, закључујемо да је кандидат успјешно теоријски утемељио дисертацију, да је креирао ваљан методолошки оквир истраживања, на темељу чега је дошао до резултата драгоцјених за педагошку науку.

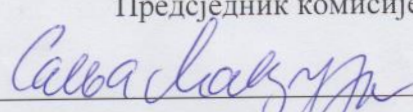
Комисија позитивно оцјењује докторску дисертацију *Имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу* кандидата Слободана Јовића, те предлаже Наставно-научном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да се исти прихвати и да се кандидату одобри јавна одбрана докторске дисертације пред Комисијом у назначеном саставу, с тим да се постојећи састав Комисије прошири са још два члана, и то: проф. др Миле Илић, који је био члан Комисије за оцјену подобности, теме, кандидата и проф. др Оливера Гајић, менторка.

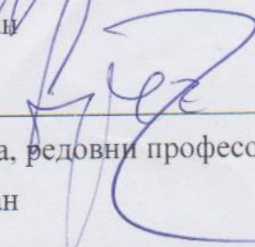
1. Навести најзначајније чињенице које дају научни значај тези.
2. На основу укупне оцјене дисертације, комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а студенту одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа студенту на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се докторска дисертација одбјца.

Мјесто и датум:

У Бањој Луци и Сарајеву, 05. мај 2023. године


др Бране Микановић, редовни професор
Предсједник комисије


др Сања Маџура, редовни професор
Члан


др Сњежана Шушњара, редовни професор
Члан

ИЗДВОЈЕНО МИШЉЕЊЕ: Члан комисије који не жели да потпише извјештај јер се не слаже са мишљењем већине чланова комисије дужан је да у извјештај унесе образложење, односно разлоге због којих не жели да потпише извјештај.

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

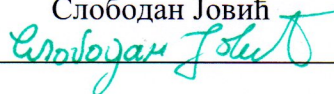
Наслов рада Имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу

Наслов рада на енглеском језику Implicit education in serbian author's poetry for children

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 01.06.2023. године

Потпис докторанта
Слободан Јовић



Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом
Имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу
која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату
погодном за трајно архивирање.

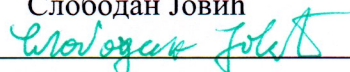
Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у
Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу
лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- Ауторство
- Ауторство – некомерцијално
- Ауторство – некомерцијално – без прераде
- Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- Ауторство – без прераде
- Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци
дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 01.06.2023. године

Потпис докторанта
Слободан Јовић



ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: <http://creativecommons.org.rs/>

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора Слободан Јовић
Наслов рада „Имплицитно васпитање у српској ауторској поезији за дјецу“
Ментор проф. др Оливера Гајић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 1. 6. 2023. године

Потпис докторанта