

Zorica MATEJIĆ ĐURIČIĆ¹
Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

NOVE KONCEPTUALIZACIJE RAZVOJA I VASPITANJA²

U ovom radu izvršena je teorijsko-konceptualna analiza dva komplementarna procesa humane ontogeneze: razvoja i vaspitanja. Na osnovu kritičkog pregleda vodećih nativističkih i empirističkih teorija u razvojnoj psihologiji i pedagogiji, ukazuje se na osnovne pristupe o ulozi socijalne sredine na psihički razvoj deteta. Nova antropologija deteta i detinjstva izvedena je iz klasičnih postavki kulturno-istorijske teorije L. S. Vigotskog, uz pokušaj dobijanja odgovora na pitanje zašto je vaspitanje biološki nužno. U zaključnom delu, dokazuje se teza po kojoj nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja poništavaju disciplinarne podela između psihologije i pedagogije, jer se ovi procesi sagledavaju kao dve linije jedinstvenog procesa humane ontogeneze.

Ključne reči: razvoj, vaspitanje, dete kao animal educandum

UVOD

Klasičan pristup problemima vaspitanja grubo je disciplinarno podelio pojmove vaspitanja i razvoja na dve nauke: pedagogiju i dečju psihologiju. Iako je reč o jedinstvenom procesu humane ontogeneze, taj proces je istraživao sa različitim fokusima, uz razvijanje vrlo različitih, pa i oprečnih shvatanja o detetu i detinjstvu.

„Dete samo zna da živi svoje detinjstvo. Proučavanje, pak, detinjstva pripada odraslom. Ali šta će prevagnuti u tom proučavanju: stano- višta odraslog ili deteta? zabeležio je francuski psiholog Anri Valon.

1 E-mail: graphos@sbb.rs

2 Rad je proistekao iz projekta „Unapređenje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ broj 47008 (2011-2014) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije

(Wallon, 1964, p.7). U ovom kratkom tvrđenju kriju se sve opasnosti adultocentričkog razumevanja procesa koji se događa detetu, pre svega, procenjivanje opterećeno brojnim projekcijama koje dolaze sa pozicija odraslog.

Koncept deteta, detinjstva i psihičkog razvoja u celini, određen je društvenim i istorijskim kontekstom koji formira određene kolektivne predstave (preovlađujuće društvene poglede na dete), a koje dalje definišu izbor referentnog okvira proučavanja, zasnivanje teorija o razvoju i vaspitanju, pa i sam plan konkretno-empirijskih istraživanja.

Klasična pedagogija, koja se primarno bavi proučavanjem procesa vaspitanja deteta, zasnovana je, pre svega, kao normativna nauka. Otuda, umesto osnovnog fokusa na dete, fokus je pomeren na odraslog: šta to roditelji i vaspitači treba da čine kako bi ostvarili propisane (normirane) ciljeve vaspitanja usmerene ka izgradnji jedne svestrane i celovite ličnosti. Paradoksalno je otkriće da se značajan deo „stare“ pedagogije više bavi vaspitačima nego samim detetom, te da je nauka o vaspitanju prevalentno više usmerena na odraslog nego na dete.

U takvoj nauci o vaspitanju - dete ostaje naučno nevidljivo. U definisanju vaspitnog procesa, u ciljevima i postupcima vaspitanja, u vaspitnim sredstvima i merama, u izvorima vaspitanja - „vidljivija“ je uloga odraslog (roditelja, porodice, različitih društvenih subjekata i agenasa) od pozicije samog deteta koje se vaspitava. U ovakvoj projektovanoj slici vaspitanja, dete je samo pasivni primalac spoljašnjih uticaja, a sam proces njegovog vaspitavanja izjednačen je sa „modelovanjem“ ličnosti pod pritiskom grupe socijalnih činilaca. Kolektivna predstava o detetu i detinjstvu ne otkriva dete kao subjekt vaspitnog procesa, već samo kao objekt vaspitanja, „predmet“ na kome različiti vaspitni agensi (vaspitači) ostavljaju svoj trag, uprkos proklamovanih stavova o tome da je vaspitanik i objekt i subjekt vaspitanja. (opširnije; Šmit, 1991).

Pored toga, vaspitanje je često posmatrano u suženim okvirima, kao proces usvajanja pozitivnih društvenih vrednosti (u svakodnevnom životu, ostaci klasičnih pedagoških shvatanja sačuvani su u kolkvijalnom govoru u kome se značenje „vaspitane osobe“ vezuje za ličnost koja je usvojila pozitivne društvene vrednosti, standarde i norme ponašanja) što je za posledicu imalo potpunu disocijaciju procesa razvoja i vaspitanja deteta.

Sedamdesete godine prošlog veka donele su snažan obrt u (re)definisanju temeljnih pedagoških polazišta. U tom reformatorskom procesu, ideje Paola Freira i njegovo kapitalno delo *Pedagogy of Oppressed* (Freire, 1970) imali su presudnu ulogu i značaj.

Freire razvija novi konstruktivistički pristup vaspitanju i obrazovanju, i polazeći od suštine ontološkog bića čoveka u prvi plan ističe aktivnost subjekta, saradnju (kolaboraciju) i kritiku, umesto konformizma kao pasivnog prijema i apsorpcije sadržaja koji dolaze iz spoljašnje sredine. Pristalice Pijažeovog učenja lako će prepoznati visok nivo slaganja dva autora, a upravo iznete stavove izvorno pripisati Pijažeu.

Novi vokabular pratio je pojavu nove kritičke pedagogije; interaktivna pedagogija, pedagogija konstruktivizma, aktivno učenje, obrazovanje usmereno na učenika itd., samo su deo spoljašnjih indikatora reforme pedagoških načela. (Hausfather, S., 2001; Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J., 2005; Ivić i sarad., 1997). U sklopu novih terminološko-konceptualnih razgraničenja, neki autori predlažu termin „edukacija“ kao dovoljno opšti i obuhvatan, umesto klasičnog termina „vaspitanje“. (uporedi: Šmit, 1991). Edukacija (engl. *education*) obuhvata i procese podizanja, odgoja, formalnog i neformalnog obrazovanja, vaspitanja, učenja i školovanja, ukratko: razvoj deteta u socijalnom kontekstu.

Razvoj i vaspitanje: klasični psihološki teorijski izvori

Tradicionalna dečja psihologija „zarobila“ je istraživanja psihičkog razvoja deteta na okvire „**organizma“ ili pojedinca**, postavljajući za cilj sistematsko istraživanje promena koje se dešavaju na unutrašnjem planu, bilo da se te promene objašnjavaju kao rezultat organskog sazrevanja i/ili učenja. Principi vaspitanja postavljeni su *post hoc*, i zbog toga se ne može govoriti o postojanju čvrste i prirodne vezi između procesa razvoja i vaspitanja deteta. Naprotiv, pre bi se moglo reći da su ovi procesi sagledavani kao izdvojene i različite celine jedinstvenog procesa humane ontogeneze.

U okviru klasične dečje psihologije, pitanja odnosa razvoja i vaspitanja pokrenuta su u okviru opšte teorijske kontroverze o osnovnim

determinantama psihičkog razvoja, na liniji trajućeg teorijskog spora **nativizam vs. empirizam**.

Za maturacioniste, poput Gezela, vaspitanje je „prevedeno“ u proces **podizanja, negovanja ili odgoja dece** (engl. - *raising children, care-taking, care-rearing*). Drugim rečima, budući da je razvoj deteta sveden na predeterminirano i zakonito ispoljavanje naslednih karakteristika koje se odvijaju na unutrašnjem planu organizma, od roditelja i vaspitača se očekuje samo pomoć u smislu pozitivne podrške i podsticanja razvoja.

Tako na primer, Gezel u svojoj „teoriji vaspitanja“ preporučuje roditeljima da je „*najbolji metod podizanja dece jedno razumno vođstvo*“. Previše popustljivosti ili preterena rigidnost samo mogu štetiti prirodnom razvoju deteta.

Ovaj stav Gezel objašnjava na sledeći način:

„Ličnost deteta se razvija u procesu postepenog rasta. Sazrevanje nervnog sistema se odvija postupno i obuhvata prirodne sekvence razvoja. Dete sedi pre nego što počne da hoda i govori; ono izmišlja i fantazira pre nego što počne da govori istinu; ono prvo crta krug, pa tek onda kvadrat; dete je sebično pre nego što postane altruista; ono je zavisno od drugih, pre nego što je postalo samostalno. Sve njegove sposobnosti, uključujući i moral, podređene su zakonima rasta. Zadatak odgoja dece ne sastoji se u tome da forsiramo javljanje predeterminiranih obrazaca, već da ih podržavamo i vodimo“. (Gesell et.all., 1946, rev.,1977, p. 17).

Ideje o prirodnom, unapred determiniranom procesu psihičkog razvoja deteta ne ostavljaju mnogo prostora za proučavanje vaspitno-obrazovnog procesa, tj. edukacije shvaćene u najširem smislu kao proces socijalnog formiranja ličnosti. Ipak, značajni postulati nativističke orijentacije ne samo da su prihvaćeni, već i direktno ugrađeni u koncept nove interaktivne pedagogije.

Gezelove postavke o gotovosti (ili spremnosti) deteta za učenje pretočene su u operacionalizovane principe novog vaspitanja. Fokusi-ranost na dete (ili: *student centered learning*), dobro poznavanje stvarnih mogućnosti deteta, prihvatanje deteta onako kakvo jeste, bez projektovanih slika roditelja i vaspitača kao deo nereálnih očekivanja, „oslušivanje“ dečjih potreba, visok stepen osetljivosti za potrebe de-

teta, sve su to zahtevi koji predstavljaju direktne derivate nativističkih ideja o prirodnom razvoju deteta.

S druge strane, kako to jezgrovito i tačno ocenjuje V. H. O. Šmit, rusooovske ideje o prirodnom razvoju imale su i svoj ozbiljan negativni eho, jer „romantična vera u mudrost Prirode i nepoverenje u Društvo, dovode do preteranih pojednostavljenja odnosa između društva, kulture i razvoja deteta“. (Šmit, 1991, str.6).

Drugačiji, gotovo suprotan, model proučavanja psihičkog razvoja, u okviru tradicionalne dečje psihologije, ponudili su empiristi, sa Votsonom na čelu. Bihejvioristički koncept psihičkog razvoja deteta izjednačio je ovaj proces sa procesom **individualno sticanog iskustva**, odnosno učenja.

U tom kontekstu, umesto istraživanja samog procesa vaspitanja, rasprava je pomerena na istraživanje vaspitne sredine.

Pored velikog broja popularnih članaka namenjenih roditeljima, Votson je za sobom ostavio monumentalno delo „Psihološka nega odojčeta i deteta“ (*Psychological Care of Infant and Child*, Watson, 1928). Nakon ozbiljne kritike vaspitnih stavova iznetih u knjizi, naročito preporuke da decu ne treba mnogo maziti i da je emocionalna distanca poželjniji oblik brige, da se treba oglušiti o dečja pitanja ostavljajući dete da se samo zabavlja rešavanjem problema, da ne treba praviti od dece „invalide“ pripremajući ih za svet idealizovanih očekivanja itd., Votson je odustao od svojih ideja, pravdajući da u to vreme „nije dovoljno znao da bi dobro obavio posao“.

Uključujući se u raspravu „nasleđe-sredina“, eksplicitno je zastupao stanovište po kome „ništa nije instinktivno, sve je stečeno u okviru interakcija koje dete gradi sa svojom sredinom“. Otuda je potpuna odgovornost za rezultate razvoja i vaspitanja deteta u rukama roditelja, pošto od njih zavisi kakvu će sredinu za razvoj pružiti svojoj deci. (Votsonu se pripisuje poznati slogan: *Not more babies but better brought up babies!* Ne veći broj dece, već više bolje odgojene dece!) Roditelji i vaspitači su ti koji preuzimaju kontrolu nad oblikovanjem ponašanja deteta jer oni utiču na to koje će vrste S-R veza i koliki će broj asocijacija „draž-reakcija“ dete izgrađivati.

U odnosu na stavove jednog nativiste, Votsonove predstave o vaspitanju bez sumnje stavljaju veći akcenat na faktore sredine u procesima razvoja i vaspitanja dece. Međutim, i dalje, sredina je shvaćena

samo kao bolji ili lošiji okvir razvoja, ali ne i kao sam **izvor psihičkog razvoja deteta**. Sredina modeluje procese učenja (razvoja), pa dete ostaje pasivni primalac uticaja „spolja“, a ne aktivni kreator vlastitog razvoja i vaspitanja.

Šta je ostalo od klasičnih empirističkih ideja o razvoju i vaspitanju?

Zahtevi nove interaktivne pedagogije, fokusirane na mrežu odnosa koje dete gradi u socijalnoj sredini, u prvi plan ističu veću odgovornost odraslih (vaspitača) za kvalitet relacija i opšti vaspitni odnos. Roditelji i svi značajni Drugi odgovorni su za obezbeđivanje uslova i pružanje najrazličitijih mogućnosti za sticanje iskustava, od kojih će dete iskoristiti tek neke, saobražene vlastitim mogućnostima i razvojnim dostignućima. Ističe se, takođe, i spoljašnji lokus kontrole kao regulator vaspitnih relacija, naročito u ranim godinama razvoja deteta. Konačno, definiše se plan optimalne ili obogaćene sredine kao kontekst realizacije razvojnih i vaspitnih procesa deteta. Sve su to tekovine ili implikativni nastavci empirizma u psihologiji.

Grandiozna teorija Žana Pijažea dovela je do značajnog pomaka u ovoj oblasti.

Razvoj deteta Pijaže definiše kao epigenetički, autoreglativni tok, spontani i prirodni proces koji, sledeći svoju unutrašnju logiku, ne uključuje mehanizme socijalnog uticaja i regulacije. U kritičkoj oceni, Valon će pronaći zgodnu metaforu koja opisuje ovakav razvoj kao „robinzijadu“, kako bi predstavio dominantnu predstavu Pijažea o detetu kao malom Robinzonu koji vodi usamljenu borbu sa fizičkim univerzumom, zahvaljujući vlastitim saznajnim kompetencijama. Sredina, fizička i socijalna, imaju isto značenje i važnost, a njihova uloga je da potpomažu i „alimentiraju“ (hrane) unutrašnji razvoj.

Roditelj, nastavnik ili vaspitač treba samo da podstiče dete da samostalno razvija strategiju otkrića...

... „jer samo slobodno istraživanje i samostalni naponi deteta mogu proizvesti pozitivne rezultate, kako na planu školskog uspeha, tako i na planu opštih tokova socijalizacije“. (Piaget, 1973, p.92).

Pijažea teorija izvršila je snažan uticaj na teoriju i praksu vaspitanja (za opsežan kritički pregled, vidi: Satterly, 1987). Ideje kognitivnog konstruktivizma lako su svodive na prvi i osnovni postulat Pijažeeve pedagogije: edukacija je proces stvaranja kreatora, inventora

i inovatora. Ovakva teorijska projekcija otkriva dete kao aktivni subjekt ne samo procesa unutrašnjeg (psihološkog) razvoja, već i opštih procesa vaspitanja (psihosocijalnog razvoja).

Dete kao *animal educandum*: revitalizacija Vigotskovih ideja

U okviru novih konceptualizacija razvoja i vaspitanja, granica između procesa razvoja i vaspitanja se gotovo poništava: razvoj deteta se posmatra nužno u socijalnom i kulturnom kontekstu, dok se vaspitanje sagledava kroz mrežu socijalnih interakcija koje dete ostvaruje sa svojim socijalnim okruženjem, dakle, u čvrstoj sprezi sa psihičkim napredovanjem deteta.

Da bi se razvijalo, dete mora da uči i da se vaspitava, čime vaspitanje postaje nužni konstituent psihičke ontogeneze. S druge strane, da bi se ostvario proces vaspitanja, potrebno je razvojno napredovanje deteta, čime razvoj postaje nužni konstituent procesa vaspitanja, budući da dete nije pasivan primalac uticaja koji dolaze „spolja“, već je aktivno uključeno u zajedničku aktivnost sa odraslima i socijalno opštenje.

Vaspitavajući se, dete se razvija; razvijajući se, dete se vaspitava.

Tako shvaćena socijalna sredina, u kojoj se ostvaruje proces preobražaja deteta od biološkog u socijalno biće, nije samo bolji ili lošiji okvir, sa ulogom podsticanja ili usporavanja tokova prirodnog razvoja deteta; socijalna sredina je nužni formativni činilac razvoja.

Rad Lava Semjonoviča Vigotskog, tvorca moderne ruske psihologije (i savremene defektologije) radikalno je uticao na tok savremenih rasprava o procesima razvoja i vaspitanja. U istraživanjima u ovoj oblasti, Vigotskove ideje su sveprisutne, čak i kada autori pripadaju drugačijim teorijskim orijentacijama i ne iskazuju eksplicitno svoju „naklonost“ prema Vigotskom (Farquhar, 2007; Santrock, 2004; Van der Veer, & Valsiner, 1991).

Prema Vigotskom, socijalna sredina ima **formativnu ulogu** u procesima razvoja deteta, čime se odbacuje teza o njenoj podsticajnoj ulozi u prirodnom razvoju deteta (koju zastupaju maturacionisti) i teza o socijalnoj sredini koja modeluje ponašanje deteta, obezbeđivanjem uslova za procese individualnog učenja (koju zastupaju empiristi, odnosno teoretičari učenja).

Individualni razvoj ne može se razumeti bez uvođenja društvenog i kulturnog konteksta u koji je psihička ontogeneza prirodno ugrađena. Za dete, to najbespomoćnije biće u čitavom živom svetu, prirodna sredina (habitat) jeste društveno oblikovana sredina koja obezbeđuje, u prvom redu, biološki opstanak, a potom i psihološki i socijalni opstanak deteta.

Sva druga mladunčad opremljena su gotovim obrascima ponašanja koja im obezbeđuju relativno brzu adaptaciju fizičkim uslovima sredine, od nekoliko sati do nekoliko dana i nedelja.

Visok stepen bespomoćnosti deteta pri rođenju, koje zahteva neophodnu pomoć i podršku odraslih u procesu zadovoljenja osnovnih potreba, predstavlja specifičnu poziciju „ljudskog mladunčeta“ u odnosu na mladunčad svih ostalih životinjskih vrsta. Tu i takvu poziciju Vygotski je odredio kao **socijalnu situaciju razvoja**, a potrebu deteta da odmah po rođenju stupi u socijalni odnos sa drugim ljudima koji o njemu preuzimaju brigu i odgovornost za njegov opstanak – kao **primarnu socijalnost**.

U tom kontekstu, zabeležio je:

„Odojče nije u stanju da samo zadovolji nijednu životnu potrebu. Najelementarnije i najosnovnije životne potrebe ne mogu biti zadovoljene drugačije nego uz pomoć odraslih koji o njemu brinu...Put preko drugih, put preko drugog čoveka jeste osnovni put u ovom periodu.“
(Vygotski, 1984, IV, str. 62)

Specifičnost dečijih potreba, u odnosu na potrebe odraslih, Vygotski ne vidi u sadržaju i vrsti, već u načinu na koji se vrši proces njihovog zadovoljenja. Dete ima potrebu za hranom, ali i potrebu da bude nahranjeno - sažeto, paradigmatički, objašnjava Vygotski osnovni postulat duševnog razvoja kao socijalno posredovanog procesa.

Socijalna situacija novorođenčeta predstavlja **prvi paradoks razvoja**: dete ima snažnu potrebu da komunicira sa socijalnom sredinom, a da, pritom, još uvek ne poseduje razvijena sredstva komunikacije, tj. „postoji protivrečnost između potpune socijalnosti deteta i minimalnih mogućnosti za komunikacijom.“

Novorođenče ne poseduje urođene mehanizme, specijalizovane i gotove oblike ponašanja, niti instinktivni prirodni komunikativni sistem, kao mladunčad drugih vrsta. Ipak, broj urođenih šema ponašanja, na koji reaguju odrasli, iako sasvim ograničen, sasvim je dovoljan

da otpočne proces socijalne razmene. U okviru zajedničke (praktične) aktivnosti, u okviru socijalnog odnosa i socijalne interakcije, dete može da razvije sredstva razmene sa sredinom (jezik i druga simbolička sredstva).

Osnovni dokazi na kojima se zasniva postojanje primarne socijalnosti deteta su:

- autonomna motivacija za uspostavljanje komunikacije i iniciranje socijalnog kontakta (pozitivni signali na prisustvo odraslih i negativni signali deteta prilikom odlaska odraslog);
- rana pojava specifičnih socijalnih reakcija (socijalni osmeh, motorička živost, pojačana vokalizacija, gukanje i sl. u prisustvu odraslih ili, na drugoj strani, kod napuštanja, pojava plača i drugih signala kojima dete doziva odraslog da se ponovo vrati);
- rana osetljivost na socijalne draži (diferenciranje fizičkih i socijalnih draži, uz preferenciju stimulusa koji dolaze od drugog čoveka, kao što su ljudski lik i karakteristike glasa i govora, u odnosu na senzorne i akustičke draži iz fizičke okoline);
- postojanje kapaciteta za emocionalno vezivanje, i
- relativno rano ispoljavanje sposobnosti deteta za uspostavljanje lančane reakcije, tj. dvosmerne komunikacije sa odraslima.

Primarna socijalnost deteta proističe iz činjenice da dete, iako ne poseduje urođene obrasce ponašanja, jeste spremno za razvijanje zajedničke aktivnosti sa odraslima. Upravo u tom procesu socijalnog opštenja ono pristupa otkriću spoljašnje realnosti. Tako Vigotski obrazlaže tezu da je individualni razvoj deteta nužno **socijalno posredovan proces**.

„Komunikacija sa odraslima predstavlja osnovni put ispoljavanja sopstvene aktivnosti deteta...Ne postoji individualni razvoj deteta - postoji samo socijalno posredovan proces psihičke ontogeneze deteta“.
(op. cit.)

Psihičke funkcije koje dete razvija najpre se pojavljuju kao intersihičke kategorije, i one postoje u funkciji razmene i socijalnog opštenja sa sredinom, a tek potom, mehanizmom prenošenja na unutrašnji plan, one postaju intrapsihičke kategorije, sa ulogom regulacije individualnog ponašanja.

Kratka geneza govora : socijalizovani govor → egocentrični govor → unutrašnji govor - verovatno je najilustrativniji primer kojim Vygotski objašnjava vezu između interpsihičkog (socijalnog odnosa) i intrapsihičkog (individualnog ponašanja i razvoja). U tumačenju odnosa učenja i razvoja, ova zakonitost predstavlja stub Vygotskovog sistema.

Za razliku od Pijažea, koji je zastupao stanovište da procesi razvoja prethode svakom učenju, jer da bi bilo spremno da uči dete treba da konstruiše za to potrebne saznejne strukture, Vygotski je čvrsto verovao da učenje vodi ili vuče razvoj deteta. Drugim rečima, učenje u socijalnoj sredini prethodi razvoju, tj. stoji ispred razvoja.

„Učenje je nužan i univerzalan aspekt procesa razvoja kulturalno organizovanih, specifično humanih psiholoških funkcija“. (Vygotski, 1978, p.277).

Ulogu učenja u procesu psihičke ontogeneze Vygotski je definisao uz pomoć novokonstruisanog pojma - **pojma zone narednog razvoja**.

Zona narednog razvoja (ZNR) govori o tome šta dete može uz pomoć odraslih, a još uvek ne može samostalno da izvede. Iako se ovaj pojam primarno odnosi na sferu sazajnog razvoja, čini se da on ima gotovo univerzalnu primenu u razvoju detinjih kompetencija. Uzmi-mo, na primer, motoričku aktivnost uspravljanja i prohodavanja. Dete koje se nalazi u fazi neposrednog prohodavanja, uz pomoć roditelja slobodno korača iako ga oni tek malo pridržavaju za krajičak odeće dok „razvoj u sadašnjem danu“ signalizira roditeljima da dete iako još uvek ne hoda - „samo što nije prohodalo“.

Pred vaspitačima se nalazi odgovoran zadatak da tačno prepoznaju zonu narednog razvoja, u svakom trenutku, i u svim domenima razvoja. Podsticanje i ohrabrivanje deteta da se samostalno oproba u nekoj radnji, veštini, rešavanju problema i sl. ima važnu vaspitnu ulogu u razvoju. Osetljivost za prepoznavanje dečjih potreba, na čemu se danas toliko insistira u okviru savremene porodične pedagogije, znači upravo to: ponuditi prave sadržaje koji se nalaze u okviru zone narednog razvoja deteta, umesto onih koji pripadaju zoni davno pređenog puta (jer dete ih je „preraslo“) i onih koji se, eventualno nalaze u zoni dalekog budućeg razvoja (jer dete im nije „doraslo“).

Nova antropologija deteta i detinjstva

Iako govore „drugim jezikom“, ove Vigotskove ideje čvrsto su ugrađene u nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja, i pre svega, u novu antropologiju deteta i detinjstva.

Redefinisanje procesa humanog razvoja u vaspitnom (socijalnom, kulturnom) kontekstu i nove konceptualizacije vaspitanja najbolje su iskazane u novim predstavama o detetu kao biću koje mora da uči i da se vaspitava da bi razvilo osnovne mogućnosti ljudskog roda.

Dete je *animal educandum*, prvi ističe ovu tezu u okviru svoje „antropologije vaspitanja“ holandski psiholog M.J. Langefeld (prema: Šmit, 1991). Ovim se tvrdi nešto znatno više od toga da je dete vaspitljivo ili da je vaspitanje važno. Nova antropologija deteta kaže da dete mora da uči i da se vaspitava, te da je vaspitanje **biološki nužno** za razvoj. O tome Ešli Montegju eksplicitno izveštava:

„Nijedan organizam iz vrste koja je tako preuranjeno nazvana homo sapiens nije rođen sa ljudskom prirodom. Biti čovek nije status sa kojim, već status prema kome se neko rađa. Mora se naučiti da se bude čovek“ (Montague, 1955).

Razvijajući opsežnu raspravu o ovom problemu, Šmit zaključuje da je redefinisanje procesa razvoja kao kulturno i socijalno posredovanog procesa dovelo i do novog pristupa procesima vaspitanja. Za razliku od klasičnih stanovišta prema kojima dete trpi raznorodne uticaje odraslih koji preuzimaju ulogu vaspitača, vaspitanje se danas razumeva kao proces zajedničkog interaktivnog izgrađivanja jedne **specifične humane relacije u kojoj dete aktivno preuzima odgovornost za svoje razvojno napredovanje**.

Lako se zapaža da se ovim stavom gotovo poništavaju granice između razvoja i vaspitanja. O tome Langefeld eksplicitno izveštava:

„Dečja psihologija, ili opštije, razvojna psihologija, predstavlja važnu dimenziju pedagogije ili vaspitanja. Međutim, i razvojna psihologija je suštinski prepoznala da su činjenice o njenom predmetu proučavanja (psihološki razvoj deteta) uvek činjenice o detetu koje se vaspitava. Langefeld, 1988, p. 2).

Ovakvim pristupom, prirodni razvoj čoveka se sagledava kao sasvim „artificijelna“ kategorija, jer humani razvoj znači mnogo više od prostog fizičkog održanja organizma čoveka. Razvijanje individualne, samosvojne, neponovljive ličnosti, s jedne strane, i izgradnja za datu

kulturu karakterističnih oblika ponašanja, dve su osnovne linije u kojima se ostvaruje razvoj, čvrsto vezane za vaspitno u kulturno okruženje u kome pojedinac živi.

Drugim rečima, vaspitanje je proces koji se ostvaruje na dva plana, i uključuje dve linije:

- a) hominizaciju
- b) individualizaciju.

Proces hominizacije podrazumeva izgradnju osnovnih osobina ili svojstava karakterističnih za čoveka kao živu vrstu, uz sve kulturno specifične dorade i stilizacije obrazaca ponašanja koje izviru iz date kulture i ukupnog društveno-istorijskog konteksta.

Proces individualizacije odnosi se na izgradnju posebne, jedinstvene individue, ličnosti sa neponovljivim idiosinkratskim karakteristikama.

Za ova dostignuća u „postajanju čovekom“ (Montegju) odgovorni su procesi vaspitanja.

Etolozi su ukazali na osnovne činjenice koje vaspitni proces čini nužnim za opstanak i razvoj pojedinca. Sažimajući nalaze velikog broja etoloških studija, možemo zaključiti da su se u procesima evolucionog razvoja čoveka kao vrste (antropogenzi) događale obostrano važne promene koje su „biološki opremili“ i roditelje i decu da odmah po detinjem rođenju ostvare, za dete nužan, socijalni odnos.

Prvo, u odnosu na trajanje perioda detinjstva kod ostalih životinjskih vrsta, detinjstvo deteta produženo traje, najmanje sedam godina. (mački je potrebno samo godinu dana da postigne punu seksualnu i fizičku zrelost, za mladunče šimpanze to je period od samo dve godine). Ovu činjenicu ne treba posmatrati i tumačiti kao „evolucionu grešku“ ili „luksuz evolucije“, već, naprotiv, u kontekstu dubokog smisla evolucionih procesa koji su vodili ka produženju perioda za učenje i isprobavanje različitih mogućnosti organizma, kao deo pripreme za život u zajednici odraslih. Odgovornost odraslih ogleda se u tome da optimalno pomognu detetu u toj pripremi za život, tako što će od samog početka adekvatno izlaziti u susret i zadovoljavati potrebe deteta.

Drugo, dete se ne rađa sa gotovim (instinktivnim) specijalizovanim obrascima i šemama ponašanja, koji bi mu omogućili brzo prilagođavanje složenim sredinskim uslovima, ali zato, mladunče čoveka poseduje **najviši stepen plasticiteta mozga**, što omogućava

najveći opseg varijacija u ponašanju i najšire mogućnosti za učenje. U ovaj proces, takođe, nužno su uključeni odrasli (roditelji i svi drugi za dete važni Odrasli) koji preuzimaju odgovornost za proces šta, koliko i kada dete uči.

Treće, dete se rađa sa najvišim stepenom bespomoćnosti (pojava neotenije, novog rođenja) zbog čega je nužno upućeno na druge ljude u procesima učenja u periodu detinjstva.

Rana osetljivost za socijalne draži (preferiranje karakteristika draži koje dolaze od drugog čoveka, kao što su lice, glas, dodir, u odnosu na stimulse koji dolaze iz fizičke sredine) i biološki predeterminiran **kapacitet za emocionalno vezivanje**, omogućavaju novorođenčetu da prve socijalne interakcije ostvaruje odmah po rođenju, i pre nego što je razvilo osnovna sredstva za komunikaciju.

S druge strane, biološka oprema odraslih uključuje spremnost da se reaguje i odgovori na signale koje emituje beba, stavom koji uključuje naklonost, brigu i zaštitu. O ovome etolozi izveštavaju serijom ogle-da o pojavi **babyshness-a**. Iako teško prevodiv na naš jezik, ovaj fenomen se može opisati kao sistem pozitivnog emocionalnog reagovanja na „bebasti izgled“, pozitivnog reagovanja na mladunče, na bebu, ali i na sve drugo što je malo, majušno i nezaštićeno. Promena osnovnih fizioloških parametara (puls, arterijski pritisak, vlažnost kože, promena temperature tela, itd.) kao fizioloških supstrata emocija, beleže se ne samo prilikom reagovanja na „bebasti izgled“ ljudske bebe, već i na mladunčad iz celog životinjskog sveta: pile, ptiče, tele, prase, čak i pupoljak u odnosu na uvenule latice cveta.

(Istraživanja su ukazala na izvesne razlike između muškaraca i žena, što bi potkrepljivalo klasične teorije o materinskom instinktu: takođe, osetljivije, sa jačim promenama fizioloških parametara reaguju trudnice, u odnosu na žene koje nisu rađale; kod očeva se registruje istaknutija slika pozitivnog reagovanja na „bebasti izgled“ u odnosu na muškarce koji nemaju svoju decu, itd. (pregled: Hess, 1970).

Ovi podaci skupno potkrepljuju postavke o tome da je ljudska vrsta biološki opremljena kapacitetom za prihvatanje mladunaca, nezavisno od činjenica koje određuju složenu prirodu humane motivacije za roditeljstvom.

Šta vaspitanje čini posebnim socijalnim odnosom među ljudima?

Za razliku od drugih odnosa među ljudima, vaspitanje je specifična humana relacija za koju je karakteristično to da se odvija između jedne ili više odraslih zrelih (i pretpostavlja se, odgovornih) osoba kao vaspitača i deteta kao još neizgrađene, nezrele osobe koju će vaspitanje učiniti sposobnim, kompetentnim i zreлим članom društva.

Najdirektnije empirijske dokaze u prilog ovim postavkama pružaju studije o deci odrasloj u „divljini“, u uslovima ekstremno teške socijalne deprivacije. Čitav smisao i nužnost vaspitanja posmatra se izoštreno, kao druga strana ogledala.

Rezultati ovih studija pokreću jedno opšte metodološko pitanje. Naime, ako je tačno da ljudska beba barem prve dve godine ne može da preživi bez pomoći drugih ljudi, onda je krajnje sumnjiva pretpostavka o valjanosti studija o „divljoj deci“ i o objektivnosti i pouzdanosti podataka dobijenih praćenjem dece koja su rasla u uslovima socijalne izolacije.

Rana socijalna izolacija nikada ne može da bude potpuna. Zato je ispravnije govoriti o ekstremno teškim uslovima socijalnog lišavanja i posledicama koje takva sredina ostavlja na ukupan razvoj dece.

Nezavisno od moguće kritike ovih studija, ne postoje jači i ubedljiviji dokazi za tezu da Priroda Čoveka vaspitanje čini nužnim za dete. Sva druga mladunčad živih vrsta brzo se prilagođavaju spoljašnjim uslovima, opstaju i razvijaju se zahvaljujući automatizovanom delovanju mehanizama kolektivnog i individualnog iskustva, samo dete ne može da se razvija bez delovanja faktora socijalnog iskustva.

Socijalno iskustvo fiksirano je u produktima materijalne i duhovne kulture jednog naroda, pa se kao jedan od osnovnih zadataka koji stoji pred svakim ljudskim bićem postavlja zahtev za „prisvajanjem dostignuća kulturno-istorijskog razvoja čovečanstva“, kako to ističe Vigotski u svojoj teorijskoj skici. U tome se ogleda osnovna specifičnost plana humanog razvoja.

Roditelji (drugi ljudi) koji posreduju u procesu zadovoljavanja dečjih potreba, u okviru stalnih interakcija sa detetom pojavljuju se kao prenosioci produkata date materijalne i duhovne kulture, uključujući jezik kao vrhunsku istorijsku tvorevinu. U tome se ogleda plan humanog vaspitanja.

Završni cilj vaspitanja je preuzimanje vaspitne odgovornosti za izgrađivanje novih relacija u kojoj vaspitanik postaje vaspitač.

UMESTO ZAKLJUČKA: nove konceptualizacije - stari teorijski izvori

Kratak istorijski presek osnovnih ideja ugrađenih u raspravu o procesima psihičkog razvoja i vaspitanja jasno otkriva tendenciju prevazilaženja početne disociranosti i disciplinarnе podeljenosti u proučavanju dva konstitutivna segmenta humane ontogeneze.

Savremene konceptualizacije vaspitanja integrišu naučno nasleđe različitih psiholoških teorija razvoja, uključujući i klasične teorijske izvore. Pri tome, presudan uticaj u oblikovanju novih teorija vaspitanja i obrazovanja (edukacije) imala je Vigotskova teorija kulturno-istorijskog razvoja, koja, takođe, pripada klasičnim teorijskim izvorima od kojih nas deli gotovo čitavo stoleće.

Središnje ideje nove antropologije vaspitanja jezgrovito objašnjava Langefeldov koncept deteta kao *animal educandum*-a. Dete je biće koja mora da uči i da se vaspitava da bi razvilo osnovne karakteristike ljudskog roda (proces hominizacije ili nastajanja čovekom) i sve specifične, idiosinkratske karakteristike ličnosti (proces individuacije).

Umesto izloženog fokusa na dete (vaspitanika) ili odraslog (vaspitača) – novi pristupi akcentiraju sam proces, odnosno uzajamni odnos dete-odrasli. Na taj način, može se prepoznati i posebno analizirati uloga deteta ka aktivnog kreatora vlastitih procesa razvoja i vaspitanja. Šmit (op. cit.) navodi odeljak iz Boldvinovog romana „Koliko voz dugo putuje“, koji bolje od svake stručne analize, objašnjava smisao, svrhu i cilj vaspitanja:

„Pa, da, ja sam konačno uvideo šta se od mene traži. Ja moram da napravim gnezdo, ja moram da znam i da budem spreman da ga branim životom, i da nahranim to majušno stvorenje, i da ga držim čistim, i da njegovo gnezdo držim čistim: i da prepoznam trenutak kada je ono spremno da poleti i da dam snagu tim zaplašenim krilima da se dokopaju zraka.“

LITERATURA

1. Farquhar, S. E. (2007). *Assessing the Evidence on Childcare/Early Childhood Effects*. Published by ChildForum, New Zealand.
2. Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum. (first pub.,1968)
3. Gesell, A. (1924, rev. 1977). *The first five year of Life*. Buccaneer Books. New York.
4. Hess, H. E. (1970). Ethology and Developmental psychology. In: Mussen. P. H. (ed.) *Manual of Child Psychology*, Wiley and Sons inc. New York
5. Hausfather, S. (2001). Where's the content? The role of content in constructivist teacher education. *Educational Horizons*, 80, 15-19.
6. Ivic, I. (1993). *Teories of mental development and educational outcomes*. OECD. Paris.
7. Ivić, I. i sar. (1997). *Aktivno učenje*. Institut za psihologiju. Beograd.
8. Matejić Đuričić Z. (1976). Prilog naučnom zasnivanju pojma razvoja u psihologiji, *Psihologija* 1-2.
9. Kennewell, S. (2001). Interactive whiteboards – yet another solution looking for a problem to solve? *Information Technology in Teacher Education*, 39, 3-6.
10. Matejić Đuričić Z. (2010). *Uvod u razvojnu psihologiju*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju CIDD. Beograd.
11. Piaget, J. (1963). *To Understand is to Invent, The Future of Education*. Penguin Books Ltd., Harmondsworth. Middlesex. England.
12. Satterly, D. (1987). Piaget and Education. In: R. L. Gregory (ed.) *The Oxford Companion to the Mind* Oxford, Oxford University Press.
13. Santrock, J. (2004). *A Topical Approach To Life-Span Development*. New York, NY: McGraw-Hill.

14. Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). *Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature*. University of Newcastle Upon Tyne.
15. Šmit V.H.O. (1991). *Razvoj deteta. Biološki, kulturološki i vaspitni kontekst istraživanja*. ZUNS. Beograd.
16. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
17. Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений, том I – IV*. Педагогика, Москва.
18. Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
19. Watson, J. B. (1928). *Psychological Care of Infant and Child*. New York: W. W. Norton Company, Inc.

NEW CONCEPTS ON DEVELOPMENT AND EDUCATION

Zorica Matejić Đuričić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

In this article, the theoretical analysis of two complementary processes of human ontogenesis, development and education, was made. Starting by the leading biological and social theory in developmental psychology and pedagogy, the main approaches to the role of social environment factors in child development had been investigated. New anthropology of a child and childhood was derived from cultural-historical theory of L.S. Vygotsky, as the way of looking for the answer on the question: Why is the education of biological necessity? The conclusion deals with the new concepts of the new developments and education, which abolish the boundaries between psychology and pedagogy, for it treats these processes as the unique human ontogenesis.

Key words: development, education, child as animal educandum

Primljeno, 29. 12. 2011.

Prihvaćeno, 23. 4. 2012.