

Лидија Мишкељин*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

ДЕЧЈИ ВРТИЋ КАО КУЛТУРНИ АРТЕФАКТ

Вртић из социо културне перспективе

САЖЕТАК: Иако постоје више од 160 година на овим просторима, предшколске установе – дечји вртићи још увек немају јасно дефинисану делатност. Сврставани су, у различитим периодима, у друге развијеније делатности – некад образовну, некад здравствену, а некад социјалну. У зависности од времена, од државног уређења друштва, владајућег друштвеног система, културе, традиције, богатства/сиромаштва и других постојећих ресурса, од утицаја/статуса поједин(а)ца у односу на друштво и државу, системи предшколског васпитања и образовања и, у оквиру њих, дечји вртићи се разликују кроз време, простор и друштвене заједнице у којима су настали и настају, креирајући идентитет вртића као друштвени и културни конструкт. Препознајући значај друштвеног контекста у идентификацији места и улоге вртића од стране појединаца једне заједнице, отвара се могућност демонстрирања значаја социо-културне теорије за разумевање дечјег вртића, као културног артефакта, преко разматрања друштвеног контекста (друштвена пракса и односи), културног контекста (креирање вредности, права и сета заједничких објеката) и дискурсног контекста (различите перспективе и форме изражавања). Управо из тих разлога у раду ћемо разматрати идентитет вртића кроз појединачне наративе, начине на који ти наративи оснажују и изграђују слику идентитета, као и начине на које креирамо слику о вртићу у односу на доминантан дискурс у контексту предшколског васпитања и образовања у Србији.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дечји вртић, култура, дискурс, идентитет.

Увод

Дечји вртић, као институционални облик васпитања и образовања деце раног узраста, место је великих очекивања, па самим тим и великих разочарења. Свако друштво, државни апарат и бирократски механизам који га (п)окреће настоји да кроз вртић, као институцију за едукацију својих будућих грађана, реализује високе идеале напретка и благостања којима се такмичи у борби за власт. Друштво обезбеђује контекст где, с једне стране, државни апарат формира оквир за партиципацију: ко може да похађа вртић, како се организује васпитање и образовање у вртићу, на који начин вртић „опслужује“ друштво и, с друге стране, својом културом и традицијом имплицира вредности, норме и дискурс о институционалном васпитању и образовању детета раног узраста.

Социо-културна теорија људског развоја има значајан утицај на теорију и праксу васпитања и образовања деце раног узраста. Она развој сагледава као процес који се

* lidijamiskeljina@gmail.com

догађа индивидуи у контексту заједнице којој припада. Заснована на идејама Виготског о неодвојивости друштва и културе и њиховој улози посредника у креирању и разумевању значења која делимо у заједници, даље се развијала преко његових следбеника, наглашавајући, с једне стране, делатност (васпитање и образовање) која производи артефакте (дечје вртиће) иза којих стоје и у које су уграђени одређени системи активности који одређују положај припадника заједнице (дете, васпитач) кроз праксу васпитања и образовања деце раног узраста (Енгестром [Engeström], 1987). С друге стране, Рогофова (Roggof, 1990, 2003) полазећи од Виготских аспеката утицаја на развој и учење (интерперсонални и интраперсонални), уводи трећи као ништа мање битан: културно-институционални. По њој, ова три аспекта заједно конституишу искуство и идентитет и ниједан се не може изучавати одвојено. Сагледавање интерперсоналних односа не би било могуће без информација о контексту у коме се они дешавају – дечји вртић, као и процеса унутар индивидуе који се формирају на основу искуства које има као припадник заједнице – деца, васпитачи (Roggof, 2003). Тако социо-културно-историјска перспектива ставља у фокус праксу и културне артефакте, у контексту овог рада дечји вртић, као равноправне чланове који кроз заједничку партиципацију учествују у креирању идентитета вртића и његово позиционирање у пракси васпитања и образовања деце раног узраста.

Такође, значајна за овај рад представља и реченица Брунера „значења која имамо у глави имају своје корене у култури и чине основу за културну размену“ (Bruner, 2000), указујући на значајност разматрања културног контекста и наратива који у оквиру њега настају. Његову главну идеју да култура обликује ум, осигурава оруђе којим конструишемо сопствене светове и развијамо само-концепцију и на тај начин сазнајемо сопствене властите способности, као и претходне две теорије Рогофове и Енгештрома, пробаћемо у овом раду да развијемо кроз сагледавање утицаја друштвеног и културног контекста и, у оквиру њих присутних дискурса, на конструисање идентитета дечјег вртића, преко назива и функција који су му додељивани кроз историју.

1. Друштвени контекст и идентитет вртића

Процес васпитања и образовања који се дешава у дечјем вртићу немогуће је одвојити од друштвеног контекста. Дечји вртић представља облик друштвене организације, унутар кога се развијају различите друштвене улоге и идентитети, појављују различити друштвени облици, ритуали и друге форме понашања. Он није

само место где се дешава трансмисија знања јер, повезан са другим друштвеним институцијама, рефлектује укупну друштвену популацију, улоге и идентитете који су присутни у друштву.

Дечји вртић увек са собом носи друштвене импликације и консеквенце. Он нам много говори о улози и позицији коју дајемо детету и о томе какву представу имамо о демократији, државном благостању и друштву уопште. За дечји вртић то носи велику симболичку важност. Он је потврда о томе како ми, као одрасли, разумемо детињство и његову везу са државом, економијом, грађанским друштвом, културом и приватним сектором.

Да бисмо разумели дечји вртић, његову улогу и значење у друштву, треба да га посматрамо као мрежу узајамно испреплетених односа који утичу на социо-културни контекст, али у исто време и да сагледамо утицај социо-културног контекста на друштвену улогу и идентитет вртића. Односно, ако употребимо речник Енгештрома, „чланови једног система активности трансформишу дељене објекте да би произвели индивидуална и дељења очекивања, научили да решавају проблеме који ометају њихове активности, трансформишу постојећу праксу и развијају нову као подршку за одржавањем система активности“ (Engeström, 1987). Другим речима, разумевање начина на које средина утиче на активност својих припадника унутар институција, као што је дечји вртић, веома је важно јер нас води до разумевања начина како заједничке перцепције међу припадницима једног друштва/културе делују и утичу једни на друге и на тај начин чине и граде целину. То својство целине система (Сарга, 1998) може да нам помогне да сагледамо дечји вртић као мрежу процеса стварања идентитета у којој је функција сваке компоненте (друштво, култура, дискурс) да учествује у стварању и/или трансформацији других компоненти мреже (вртић, дете, васпитач). Да бисмо то разумели морамо да сагледамо и разумемо контекст у коме се те међусобне интеракције дешавају. Контекст води порекло од латинске речи *contexere* што значи придружити се и *texere* у значењу исткати, ткати и има више значења: околности, окружење, активности, ситуација, догађај, смисао, садржина једног акта у целини (Вујаклија, 1992). Конституисан је од међусобно утканих људских активности, укључујући материјале, идеале, инструментална оруђа, психолошка оруђа – правила, регулативе, управљање, партиципација. Динамички однос између ових елемената чини контекст – културно-историјско-друштвени простор дефинисан сетом заједничких објеката – дечји вртићи – који спајају чланове заједнице и обезбеђују дирекцију за централну активност која је посредована праксом – васпитањем и образовањем деце раног узраста.

Узимајући у обзир све до сада речено можемо да кажемо да дечји вртић, као облик институционалног васпитања и образовања деце раног узраста, представља друштвени конструкт. Питање његове улоге и сврхе дефинише се кроз оно што друштво, као заједница људских агената, искреира и договори. Ове конструкције настају у односу на доминантна схватања о детету раног узраста, с једне стране, а преко назива које дајемо утичу и одређују идентитет вртића. Тако вртић, као структурни облик, представља специфичну структуру (артефакт) насталу као одговор на аутентични друштвени и културни сплет историјских догађаја везаних за бригу, васпитање и образовање деце раног узраста.

1.1. Идеја вртића – вртић некад и сад

Да бисмо могли да разумемо идеју дечјег вртића као места у коме се догађа васпитање и образовање деце раног узраста, морамо захватити проблематику односа према деци уопште у последња три века; проблематику друштвене бриге о деци и појаву институционализованог облика васпитања и образовања општег и обавезног карактера.

Филозофија васпитања и образовања и из ње (про)изведени васпитни поступци зависили су, и још увек зависе, од поимања детета и детињства кроз историју. Детињство, како објашњава Филип Аријес, није одувек постојало. Оно је творевина, друштвена категорија новије историје које се увек наново генерише из социјалног и културног склопа кроз процес друштвеног и културног развоја. На пример, реч *childhood* (детињство) у значењу у коме се данас користи, Енглези нису користили све до дванаестог века, јер се нису препознали у њој и идентификовали *са* њом (Аријес, 1989).

Појава детињства везана је за новији век и конструкт је нових односа у друштву и породици. Идеја о детињству јавља се и развија од 13. до 17. века у неким вишим слојевима друштва, где је дете почело да се посматра као извор забаве. Оно је почело да се посматра као наивно, нежно, једноставно, чисто. У тим слојевима, дадиље и старија деца превасходно су водили рачуна о детету, па тек онда остали чланови породице (Аријес, 1989).

Прве обавезне школе јављају се на почетку индустријске ере, када су деца почела да буду третирана као посебна бића. То су бића која тек треба примити у свет одраслих и будући да се свет одраслих почео одвијати ван породице, те прве школе имале су социјално-заштитну функцију. Децу је, наиме, док родитељи раде, требало

склонити у релативно безбедне „резервате“, да би одрасли могли неометано да обављају своје животне и производне делатности. Међутим, та потреба да се детињство продужи и одложи, изискивала је да се деца као посебна групација, сместе у школу која постаје место њиховог живљења (Аријес, 1989).

Захваљујући новом доживљају детињства, који је карактеристичан за касни 18. век, и погледи на васпитање се мењају (Требјешанин, 1991). Оно постаје свестан, планиран, намеран процес. Према том новом схватању, децу не треба само сачувати, него и „тренирати“. Детињство се посматра са позиција афективног (дете – мало слатко створење које служи за забаву) и моралног развоја (детету је потребно да се васпитава и морално изгради).

Први облик институционалног васпитања и образовања деце раног узраста, са дефинисаним садржајима и методама, јесте материнска школа Јана Амоса Коменског, по коме васпитање треба спроводити у складу са спољном природом, док је морално васпитање, заснивано на религиозном схватању, најважније (Жлебник, 1965). Како је свој однос према деци Коменски извлачио из развојне перспективе – деца су оно што могу постати (што је веома блиско теорији Виготског о зони наредног и будућег развоја), тако је и одредио улогу материнске школе у постављању темеља физичког, моралног и умног васпитања деце. Значај саме идеје огледа се у схватању човека, а самим тим и детета, као друштвеног бића, а школе као места где се учи све што се односи и тиче човека. Назив материнска указује на значај породичног васпитања, с једне стране, и учења на матерњем језику, с друге, што представља велики преокрет у односу на дотадашњу друштвену праксу, јер се васпитање и образовање одвијало на латинском језику при црквеним школама, одвојено од породице и без уважавања значаја породице.

Назив материнска школа *ecoles maternelles* и данас је присутан и најзаступљенији облик друштвеног васпитања и образовања деце раног узраста у Француској. Његова функција трансформисала се са збрињавања сиромашне деце, којој је потребно васпитање и развијање социјалних вештина, у места која су део целокупног образовног система, у којима сва деца од три до пет година имају право на васпитање и образовање (укључујући и сиромашне, децу са сметњама у развоју).

Како запосленост родитеља расте, нарочито током 18. и 19. века, тако вртић поприма значај на другом пољу важности: да обезбеди бригу за децу чији родитељи раде. Ту се јавља једна веома присутна контрадикторност између конструкта мајчинства, који указује на важност и значај мајчинске бриге као најважније за период

раног детињства, и економске реалности у којој се повећава број мајки које нису у могућности да обезбеде такву врсту заштите и бриге. Током овог периода дешавају се и многе друге друштвене промене које су утицале како на концепцију детињства, тако и на изграђивање идентитета вртића. Долази до развоја медицине и самим тим се већа пажња поклања хигијени и побољшању услова за живот, почиње да се увиђа опасност и штетност дечјег рада на развој детета, те тако елементарни поступци везани за бригу о физичком здрављу деце постају веома значајни, појављује се и социјално-заштитни аспект друштвеног васпитања, као резултат индустријског развоја. Тако вртић добија нови концепт, одвајајући бригу о деци од васпитања и образовања деце раног узраста.

Оснивају се установе за бригу о деци намењене нижим слојевима друштва. Сам назив *childcare* (енг. чувати дете, чувалиште) указује да је основна намена ове установе брига о детету док је мајка на послу. Иако су настали као „чувалишта“ за децу сиромашних родитеља, ова улога вртића се задржала до данашњих дана, проширујући своје услуге на све запослене родитеље са основном наменом збрињавања и чувања деце. Називи варирају од земље до земље (*day care, child care, baby care, nursery*), али у основи имају исту функцију: да обезбеде замену за породично васпитање и мајчинску бригу, колико је то могуће, и социјалу заштиту. Ово се препознаје кроз индивидуализоване форме бриге (*baby care, in home care, baby service*), или кроз организацију дечјег вртића (*day care, nursery*) и структурирања односа између деце и васпитача, са нагласком на значај посвећености деци и потреби за блиским контактом између њих. Преко имена која су му дата, и функције коју има у складу са тим, идентитет дечјег вртића се гради и разуме као средство социјалне интервенције способно да заштити друштво од ефеката моћи, неједнакости, несигурности, маргинализације. Или, како Дахлбергова истиче „дечји вртић гради свој идентитет на конструкцији детета као слабог и зависног, детета са дефицитом или детета под ризиком коме је потребна заштита“ (Dahlberg, 2005).

У исто време када се отварају „чувалишта“ (*child care*) оснивају се и прве дечје школе (*infant school*). Прву „дечју школу“ (*infant school*) основао је Роберт Овен, која има васпитно-образовну намену – да обезбеди васпитање и образовање деце раног узраста, „јер тада дете још не поседује ништа од чега би се морало одвикавати“ (Жлебник, 1965). Друштвену условљеност изнетог конструкта *infant school* и схватања детета покушаћемо да образложимо преко речи које су уграђене у именовање места где се дешава васпитање и образовање. У латинском језику изрази дете и детињство имају изразито друштвено-културно-психолошку позадину. Дете је *in fans* биће које не

говори, а детињство *in fantia* или неречитост. *Infans* је биће које само о себи не може ништа да каже, а дете је *непризнато* као пуноправни члан друштва (Томановић, 2004), те је самим тим незрело, неразумно, неспособно, тако да је нужно дејство васпитне средине и околности да би се изградио карактер, који настаје у процесу васпитања и образовања. Овенов назив је и данас присутан у именовану вртића у Енглеској (*infant school, nursery school*) са основном компензаторном функцијом: да деци сиромашних породица надокнади недостатак који њихове породице нису биле у стању да им пруже у области васпитања и образовања, с једне стране, и као додатак школском систему, с друге. Ови вртићи личили су на данашњи модерни појам целодневног облика рада вртића (*day care*), а сам вртић посматран је као комбинација неге и образовања, и припремање за касније школско учење, што се задржало и до данас (Пешић, 2000).

Конструкција детета као некога ко репродукује знање, идентитет и културу доводи до широко прихваћене и данас веома присутне конструкције вртића као места где се попуњава „празнина“ малог детета, као произвођача стандардизованог и унапред детерминисаног детета и места где се идеја о значају мајчинске бриге за развој детета преноси на развијање васпитних поступака и односа васпитача према деци. Нема сумње да су постојање потребе за збрињавањем мале деце за време радних обавеза њихових родитеља, пре свега мајке, затим постојање потребе за пружањем помоћи породици у остваривању њене репродуктивне, заштитне, емоционалне, социјализаторске, васпитне и економске функције, основни разлози настанка, развијања и трајања дечјих вртића.

Назив дечји вртић уводе Фридрих Фребел оснивајући *kindergarten* (дечји врт) и Марија Монтесори *Casa del Bambini* (Дечја кућа). Фребел и Монтесоријева, преко назива којима именују место васпитања и образовања деце раног узраста, указују да дете посматрају из сасвим другачије перспективе. У средишту васпитно-образовног поступка је дете, а циљ је остварење свих његових потенцијала као независне и одговорне особе. На тај начин вртић је детерминисан као дечја животна средина која им помаже и омогућава несметан прелазак у животну средину одраслих; уређен врт или дом у коме се мала деца играју заштићена од спољашњег света и у коме могу остати док не постану јака и довољно паметна да тај свет савладају (James and Prout, 2005).

Повећање броја дечјих вртића (нарочито након Другог светског рата) условљено је политичким и економским променама које доводе до оснивања великих корпорација и којима је потребан одређен број жена и мушкараца у „најбољим“ радним годинама (између 25 и 40), са свим неопходним вештинама потребним за радно место и спремношћу да раде флексибилно и интензивно. У овом сценарију дечји вртић

удружује своје функције: осигурава снабдевање тржишта радном снагом обезбеђујући бригу за децу, али и нуди разноврсне програме васпитања и образовања деце раног узраста. Интегрише се у националне образовне системе, добија своје националне програме и све се више утапа у сложенији конструкт предшколско васпитање и из њега изведен предшколска установа, у коме он постаје само један састави део, са доминантном институционализацијом детета и развијеним системом друштвене бриге о деци. Следећи пример чланка у електронском часопису *Бизнис и финансије* управо даје илустрацију овога:

„Међуљудски односи на послу: Рецепт за срећну фирму...“ Према једном глобалном испитивању, компанија Гугл (Google) је недавно проглашена за најпожељнијег послодавца и нашла се на првом месту листе коју је формирао часопис *Фортуне*. У чему је њихова тајна? Не само у високим платама, које и нису међу највећим у окружењу, већ у стварању таквог амбијента у самој фирми да запослени малтене и не желе да иду кући. Гуглплекс (Googleplex – комплекс у којем је седиште фирме) поседује између осталог дечји вртић, финтес клуб, куглану, спа центар, па чак и лекарску амбуланту. Ту су још и терени за одбојку и фудбал, играоница са видео игрицама, вештачка стена за слободне пењаче, сала за стони тенис, фризерски салон, неколико снек барова... У ствари, пословни простор једног од најбољих светских претраживача више подсећа на забавни парк.“ (www.bifonline.rs).

Идеја и концепција „друштвеног васпитања мале деце“ претвара институционално у друштвено васпитање, што подразумева промену базичне функције и структуре дечјег вртића: уместо „замене и допуне“ породичном васпитању базиране на потрошачком односу, дечји вртић треба да буде прилика за упражњавање родитељске функције на друштвеном плану и место заједничког живљења и равноправног одлучивања деце и одраслих (Марјановић, 1987). Но, да ли је баш тако? Свака земља развија институције за негу и васпитање и образовање деце раног узраста на различите начине, у зависности од друштвеног и културног контекста. На пример, у нордијским земљама (Финска и Норвешка), којима је заједничка карактеристика да оба родитеља раде, брига и образовање деце раног узраста је подржана од стране државе, док је заједница, у сарадњи са родитељима, одговорна за бригу и васпитање деце до пете године. У Британији, брига и васпитање и образовање деце раног узраста личи на неку врсту мешане економије: подстиче се развој државних вртића у полудневном трајању који су доступни свој деци од три и четири године, али се веома подржава и развој приватних вртића. Италија је препознала значај васпитања и образовања деце раног узраста, те је поред веома присутних црквених вртића, указала на значај предшколских установа као прве степеннице у образовном систему. Око 95% деце од пет

година и између 70% и 90% четворогодишњака, у зависности од региона, похађа неки од облика предшколског васпитања. Од 1968. године деца у Италији имају законско право на предшколско васпитање и образовање. Предшколско васпитање и образовање је препознато као прва важна фаза образовног система у Италији.

2. Друштво, идентитет и културно наслеђе

Постмодернистичка кретања у науци и теорији су са сменом парадигме (Сарга, 1998) донела и појаву културализма и психолошко-културалног приступа образовању, који полазе од поставке да се ум конституише и озбиљује кроз служење људском културом (Брунер, 2000). Као што не можемо појединца разумети без узимања у обзир његових биолошких потенцијала, тако га не можемо разумети ни изван његове аутентичне културе. Култура није додатак, већ део људског ума, а такође и снажан фактор образовног процеса (Брунер, 2000). Тако, једна од главних поставки културализма, према Брунеру, јесте да „образовање није острво, него део континента културе“ (Брунер, 2000). Пресудна улога културе у развоју човека изражена је и кроз теорију о културно-историјском развоју човека Лава Виготског, која се заснива на тези о културно посредованом развоју детета кроз однос и интеракцију са одраслим, где су све више психичке функције интериоризовани социјални односи и чине основу социјалне структуре личности (Виготски, 1986).

Дечји вртићи функционишу у оквиру специфичног друштвено, политичког и културног контекста у коме власти/доносиоци одлука имају исказане захтеве о васпитању и образовању деце раног узраста који су експлицирани у законским и програмским документима. У овом домену култура игра критичну улогу, јер начин на који се мисли о детету и разуме дете директно утиче на начин осмишљавања и именовања дечјег вртића, како Брунер истиче „начин на који осмишљавамо образовање је у функцији нашег доживљаја одређене културе и њезиних циљева и јавних тајни (...) јер је школовање само мали дио тога како култура уводи младеж у тајне својих канона“ (Брунер, 2000).

Културна трансмисија одвија се у директним сусретима деце и одраслих, она уче од оних са којима се налазе у односу интеракције на начин који је одређен друштвеним идентитетом према коме се усмеравају. Друштвени идентитети су ситуацијски препознатљиви у институцији која је намењена васпитању и образовању деце раног узраста – дечјем вртићу, који одражава структуру и захтеве заједнице у којој се налази.

Преовлађујући дискурс и структурне карактеристике у дечјим вртићима Србије подржавају идеју да предшколско васпитање и образовање подразумева и укључује у себе културну праксу, која је укореењена у веровањима, очекивањима, традицији и односима међу члановима заједнице. У организацији као што је дечји вртић, културна пракса је институционализована кроз предвиђања, нормативе и структуру. Друштвене, регионалне и субкултурне разлике у Србији, историјско наслеђе, традиција и културни системи рефлектују се и на плану институционалног васпитања и образовања деце раног узраста.

Први дечји вртић, под називом забавиште, на овим просторима основан је 1843. године у Суботици (свега неколико година након Фребелов вртића у Немачкој), на захтев трговца Мака Ђерђа, а функционисао је као полуприватан. У том периоду разликују се две врсте установа: 1) забавиште или дадиљиште при основној школи и 2) чувалиште или завод за чување мале деце. И једна и друга врста установа осниване су због чувања мале деце запослених родитеља, што значи да су те установе имале преваходно социјалну функцију. У раду с децом посебно је истицана васпитно-образовна функција, нарочито у установама које су биле везане за школе – забавиштима и у којима је радио учитељски кадар. Био је прописан и Програм рада у забавишту (1899) на основу Закона о народним школама из 1898. године који се заснивао на концепцијама Фридриха Фребела и Марије Монтесори (Гавриловић, 1998). Овај програм утврдио је задатке забавишта и принципе, садржаје и методе рада – дефинисао је делатност забавишта: „Забавишту је поглавити задатак да одржавањем срдчане благодости и родитељске нежности попуни и потпуно изведе прелаз из домаћег живота и васпитања у школски и да забавом поступно упућује децу на рад, ред, послушност и све што је добро“ (Гавриловић, 1998). Тај програм рада потенцирао је и улогу и задатке забавиље: „забавиље“ су особе са завршеном девојачком школом и посебним курсом за забавиље. Њихов задатак је био да „забавом поучавају и васпитавају децу, мушку и женску, у узрасту од навршене 5. до 7. године и да их припремају за учење у основној школи“ (Гавриловић, 1998). Закон о народним школама из 1904. године није битније променио решења за забавишта из претходног закона. Поред забавишта, у Србији се у том периоду оснивају и обданишта, која су имала преваходно социјалну функцију, јер су примала децу сиромашних родитеља од две до 16 година старости. Основна функција забавишта не одступа од одређења и позиционирања вртића у другим земљама тог историјског раздобља. Огледа се у

попуњавању и потпуном извођењу прелаза из породичног живота и васпитања у школски, док се успешност мери кроз ред, чистоћу, здравље, веселост и уљудност деце.

Овакво именовање вртића – забавиште и васпитача – забавиља, говори о томе да се дете доживљавало као извор забаве; мало, слатко и забавно створење, готово играчка за одрасле; невино биће чију безазленост треба чувати. Из тако развијеног значења и схватања нејакости детета произилази морална одговорност забавиље да га морално васпитава и припрема за школу и школски живот. Вртићи су, стога, место и извор забаве.

Почетак 20. века карактерише увођење новог облика институционалног образовања деце раног узраста – обданишта. Обданишта су обезбеђивала деци сиромашних родитеља и родитеља радника, узраста од треће, изузетно друге године живота па до завршене основне школе, заштиту, васпитање, помоћ у учењу и вршењу домаћих задатака за школу и потребну храну. Обданишта су била социјално-васпитне установе које су обезбеђивале негу и васпитање. Од 1940. године мења се назив особе која ради са децом раног узраста преко дефинисања њиховог професионалног образовања: „циљ образовања забавиља је да се кандикаткиње оспособе да могу као стручне васпитачице радити у забавиштима, обдаништима, дечијим домовима и другим дечијим установама“ (Гавриловић, 1998).

Законом о дечјим вртићима из 1957. године дотадашња подела на забавишта и обданишта престала је да постоји, а њихов рад је настављен под називом „дечји вртићи“, са нагласком на збрињавање деце као одговор друштва на растуће потребе породица с децом за друштвеном помоћи у подизању и васпитању деце. Од конституисања система дечје заштите 1974. године, дечји вртић прераста у предшколске установе као основни институционални део којем се посвећује велика пажња и осигурава развој примерен потребама породица и деце, док се предшколско васпитање и образовање дефинише као део јединственог система васпитања и образовања које заједно са породичним васпитањем чини јединствену целину, кроз основну делатност: исхрана, васпитање и образовање, старање о заштити здравља и организовање одмора и рекреације деце (Пешић, 2000). Промене прописа које су уследиле до 1992. године (Закон о дечјим вртићима из 1957. и 1965., Закон о непосредној дечјој заштити и додатку на децу из 1967. и 1972., Закон о предшколском васпитању и образовању из 1974., Закон о друштвеној бризи о деци из 1987, 1990. и 1992. и Закон о предшколском васпитању и образовању из 2010.) нису измениле статус ових установа. У дефинисању делатности предшколских установа пошло се од тога да

оне задовољавају потребе родитеља за збрињавањем деце док су они на послу, обезбеђују одговарајуће превентивно-здравствене и санитарно-хигијенске услове боравка деце, а одговарајућим психолошко-педагошким садржајима, поступцима и методама задовољавају развојне потребе деце и остварују процес васпитања и образовања. Економски и политичко-идеолошки фактори утицали су да се васпитање и образовање деце раног узраста готово изједначи са целодневним боравком детета (day care) у дечјем вртићу (Пешић, 2000). Полудневни васпитни облици, проистекли једним делом из васпитне функције забавишта, данас су присутни само у години пред полазак у школу – припремни предшколски програм – и самим називом наглашавају изражену улогу детета као „чекача у животној чекаоници“ (James, Prout, 2005). Идеја Фребеловог дечјег вртића (забавишта) где се дете посматрало као млада биљка, а одрасли као вртлар који брине о његовом расту и развоју, под снажним утицајем западне културе и доминантне развојне психологије, прераста у установу чији се идентитет формира у односу на развојно примерену праксу. Концептуализован као фиксни ентитет, централно регулисан и одређен од стране оних који „знају боље“ (доносиоци одлука, образовни експерти) и који су „заштићени“ моралним и легалним правом да интервенишу у одређивању делатности, дечји вртић се сагледава као једна, често (али не увек) прва, степеница на континууму развоја, који поседује механизме (ре)дефинисања граница између породице и заједнице без тенденције сагледавања и уважавања значаја културних разлика саме заједнице и култура које деца носе са собом. Због свега тога, намећу се следећа питања: може ли се васпитање и образовање деце раног узраста осмислити истовремено као инструмент индивидуалног остварења и као репродуктивна техника одржавања или унапређивања неке културе? Како и на који начин васпитање и образовање деце раног узраста може да допринесе развоју и остварењу индивидуе, али у исто време унапређењу и продукцији културних вредности и добра у једном друштву?

2. Идентитет вртића и дискурсни контекст савременог доба

У данашњем, модерном и постмодерном друштву, велики број дебата води се о односу бриге и образовања у дечјем вртићу: да ли је важнија брига, односно заштита и безбедност детета или образовање. Питања која се намећу су: да ли вртић треба да има само једну функцију и да ли он може да задовољи обе функције? У данашње време већини деце је потребна брига ван породице, најчешће због тога што су им родитељи запослени и дечји вртић треба да обезбеди такву врсту збрињавања. Важније питање

које се намеће је како ми конструишемо значење дечјег вртића кроз сврху коју му придодajeмо? Шта мислимо, чему он служи? Како га ситуирамо кроз државни, економски, друштвени и/или културни аспект? У чему је основна сврха васпитања и образовања деце раног узраста? Пример једне вести у дневном листу *Глас јавности* може да послужи као илустрација контекстуализације значења вртића који му придаје друштвена заједница у Србији:

„Родитељи ће, уколико желе да плаћају пола дневне цене, морати да документују и оправдају сваки изостанак детета из вртића, јер је анализом присуства деце у предшколским установама уочено да одређени број родитеља уписује децу у вртиће иако за то немају стварне потребе, децу доводе једном или два пута месечно и на тај начин онемогућавају упис друге деце – рекла је Љиљана Јовчић“ (<http://www.glas-javnosti.rs>, објављено 12. 10. 2010).

У савременом начину васпитања деце можемо да уочимо двосмисленост као маркантни квалитет. С једне стране у начину васпитања дејствује ново осећање детета и детињства. На основу њега формира се схватање да треба подстицати дечју способност у изразу. Као подређена група, деца се још увек доживљавају, и у породици и у друштву, као власништво са којим се може располагати и поступати онако како је то у интересу одраслих, не узимајући за озбиљно интерес саме деце. С друге стране, све је присутнија доминантност економије, која се кроз језик бизниса, менаџмента и потрошње све више утискује у дечји вртић, његову сврху и праксу. Дечји вртић се све више посматра као бизнис, било да функционише као аутономна приватна услуга која тежи остварењу профита, било као друштвена, финансирана од стране државе. Дечји вртић све више мења форму у веома блиску идеолошку државну оријентацију и постаје бирократски организован, релативно самосталан и потрошачки оријентисан (Dahlberg, 1998). Иако профит још увек није на првом месту, језик економског менаџмента је све више присутан; реч родитељ и дете се мења речју корисник. Та промена у језику симболизује прелазак у коме се дечји вртић не посматра као важно место (ре)продукције друштва и културе, већ постаје људски ресурс за тржиште. У том процесу родитељи и деца се идентификују и мисле о себи све мање у категорији члана заједнице, а све више као потрошача услуга (корисник), с једне стране, знање и значење знања се модификује у информацију и робу која може да се прода на тржишту (Dahlberg, 1998). Следећи пример говори управо у прилог томе:

Конференција „Медији и корпоративна друштвена одговорност“ 7. јун 2010, Хотел „Хајат“: Све што се дешава у земљи утиче на положај деце, од висине ПДВ-а и монетарне политике, од одлуке о просторном планирању, до буџета за социјално становање. Све. А све што утиче на могућности развоја деце, утиче и

на могућности развоја друштва и земље. Можемо само да замислимо колико би се и како идентитет вртића променио ако би се преиспитао из перспективе права детета. (<http://www.unicef.rs> објављено: 08. 06. 2010.).

5. Закључна разматрања

Разматрајући грађење идентитета вртића преко назива који су му одређивани у различитим историјским периодима, у раду смо покушали да прикажемо како кроз институцију, као што је дечји вртић, можемо да градимо разумевање значења које он носи са собом и коју структуру односа заједничког живота промовише као припадник различитих друштвених, историјских и културних заједница.

Кроз политику и праксу дечјег вртића обликовану кроз слике и дискурсе о детету и детињству, идентитет вртића је сагледаван из различитих перспектива: од политичке и економске, које су се одражавале кроз социјалне и образовне интервенције у области васпитања и образовања деце раног узраста, преко друштвене и културне кроз конструктивне статусе раног детињства, до пуног уважавања дигнитета малог детета, његових права и капацитета да допринесе сопственом развоју. Сагледавајући културу као укупност знања, веровања, норми, правила, вредности, идеја, стратегија, које се прослеђују из нараштаја у нараштај и који се репродукују у сваком појединцу, контролишу и конституишу постојање друштва и одржавају психолошку и друштвену комплексност (Морен, 2002), покушали смо да покажемо да је дечји вртић као друштвена институција настао као одговор на аутентични и културни сплет историјских догађања, а не као њихов актер.

Као што култура и друштво граде и креирају идентитет вртића, тако и васпитање и образовање које се унутар њега дешава утиче на креирање идентитета индивидуа и заједнице – детета, деце, деце и васпитача, васпитача, деце, васпитача и родитеља. Све то указује на значај и, усуђујемо се рећи, етичке обавезе друштва када размишља о и планира за дечји вртић. Унутар дечјег вртића деца, васпитачи и други одрасли укључени су у безброј пракси чија су правила социјално конституисана и успостављена. У оквиру тих пракси, ми развијамо наше личне идентитете, наше идентификације и процене тога шта је добро кроз односе са другима.

Мислимо да је за данашње доба важније него икад пре да преиспита историју, да постави питања и покрене дебату о улози и идентитету дечјег вртића, а са њим и питање васпитања и образовање деце раног узраста, како би се проблематизовало питање врсте институција које желимо за нашу децу. То од нас захтева да

реинтерпретирамо наративе присутне у пракси предшколског васпитања и образовања и дубље разумемо комплексност коју децји вртић има и носи са собом.

Савремени приступ васпитању преко системског мишљење и уважавања динамичке комплексности, односно свести о томе да квалитет живљења, васпитања и образовања одређује читав сплет интеракција различитих структуралних и културних димензија васпитно-образовне установе (целокупни контекст), а никад не само једна од њих, издвојена из целине контекста, тражи такву врсту утицаја чије исходе није могуће прецизно предвидети и контролисати, већ разумети, прихватити и с њима се континуирано усклађивати.

ЛИТЕРАТУРА

- Аријес, Ф. (1989). *Векови детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брунер, Ј. (2000). *Култура образовања*. Загреб: Едука.
- Виготски, Л. (1986). „Историјски развој понашања човека“, у *Когнитивни развој детета*. Зборник 3. Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Вујаклија, М. (1992). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета
- Dahlberg, G. (1998). ‘From the “Home of the People” – *Folkhemmet* – to the Enterprise: Reflections on the constitution and reconstitution of the field of early childhood pedagogy in Sweden’, у Popkewitz, T. (ed.) *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community*.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood education*, London and New York: Routledge Falmer.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research*.
- Гавриловић, А. (1998). *Систем друштвене бриге о деци у Србији. Развој и перспектива*. Београд: Службени гласник.
- James, A., Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, New York: Routledge.
- Сапра, Ф. (1998). *Мрежа живота*. Загреб: Liberata.
- Марјановић, А. (1987). „Противречна питања јавног васпитања предшколске деце“. Београд: *Предшколско дете*, 1-4.
- Морин, Е. (2002). *Одгој за будућност*. Загреб: Едука.
- Опште основе предшколског програма (2006) Београд: Просветни преглед
- Пешић, М и сарадници (2000). *Предшколско васпитање и образовање у СР Југославији*. Београд: CRS.
- Prout, A. and James, A. (2005). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems, у Jenks, Ch. (ed.) *Childhood – Critical Concept in Sociology*, New York: Taylor and Francis.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Тизар, Ц., Мантовани, С. (1982). „Проблеми институционалног предшколског васпитања“. Београд: *Предшколско дете*, 3.
- Тизар, Ц., Мантовани, С. (1983). „Проблеми институционалног предшколског васпитања (наставак)“. Београд: *Предшколско дете*, 1-2.
- Томановић, С. (ед.) (2004). *Социологија детињства – социолошка хрестоматија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Требјешанин, Ж. (1991). *Представа о детету у српској култури*. Београд: Српска књижевна задруга.

Закон о дечјим врџићима. (1957-1965) Службени гласник НРС и СРС, бр. 28/57, Службени гласник СРС бр 15/65

Закон о непосредној дечјој заштити и додатку на децу. (1967-1972) Службени гласник СРС, бр 53/67 и 17/72

Закон о предшколском васпитању и образовању. (1974) Службени гласник СРС, бр. 48

Закон о друштвеној бризи о деци. (1987-1992) Службени гласник РС, бр. 43/87. и 4/90. и 49/92

Закон о предшколском васпитању и образовању. Службени гласник РС", бр. 18/2010

Жлебник, Л. (1965). *Опита историја школства и педагошких идеја*. Београд: Научна књига.

<http://www.wikipedia.org/>

<http://www.glas-javnosti.rs>

<http://www.unicef.rs>