

Др Живка Крњаја¹
Филозофски факултет
Београд

UDK-372.3
Прегледни чланак
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 30. X 2009.

ИГРА, СТВАРАЛАШТВО, ОТВОРЕНИ ВАСПИТНИ СИСТЕМ: ШТА ИХ ПОВЕЗУЈЕ?

Апстракт *Питање односа игре, стваралаштва и отвореног васпитног система може бити концептирано као питање стварања „простора“ (физичких, имагинарних) где деца и одрасли могу заједно развијати и усклађивати потенцијал за промену и где се могу сусрети у заједничком истраживању. Развој стваралаштва, игре и отвореног васпитног система који се развија кроз акционо истраживање чине процеси истог капацитета флексибилности. Функције истраживања и стваралаштва деце и одраслих у заједничким просторима су повезивање заједнице, очување и развијање договорних, стваралачких начина размишљања и делања у групи. Истраживачки простори деце и одраслих оснажују развијање односа „моћи са“ као ко-конструкцију делова истог процеса на принципима дисконтинуитета, специфичности, преокретања, креирања контекста као целине засноване на капацитету за промену. У том контексту деца и одрасли изражавају суштину људских моћи да делују на основу „могуће“ и самим тим откривају потенцијал развијања стваралачке моћи човека.*

Кључне речи: акционо истраживање, игра, стваралаштво, дечји развој, отворени васпитни систем

PLAY, CREATIVITY, OPEN EDUCATIONAL SYSTEM: WHAT LINKS THEM?

Abstract *The issue of the relationship between play, creativity and an open educational system can be conceived as a question of creating, “space” (physical, imaginary) where children and adults can together develop and adjust their potentials for change and where they can meet and explore things together. The development of creativity, play and open educational system which can be developed through action research is the process of the same capacity for flexibility. The functions of children’s and adults’ research and creativity in common surrounding are: strengthening family relations, and preserving and developing selected creative modes of thinking and acting in group. Research surroundings of children and adults enhance the development of the relations, “be able with” as a co-construction of the parts of the same process on the principles of discontinuity, specificity, turn-over and creation of the context as an entity based on the capacity for change. In this context children and adults express the essence of human powers to act on the basis of the , ‘possible“ and so discover the potential of the creative power of man.*

Keywords: action research, play, creativity, child development, open educational system.

¹ zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

ИГРА, ТВОРЧЕСТВО, ОТКРЫТАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ЧЕМ ОНИ СВЯЗАНЫ?

Резюме *Вопрос отношения игры, творчества и открытой воспитательной системы может быть оформлен как вопрос построения „пространства“ (физического, воображаемого), в котором дети и взрослые могут совместно развивать и координировать потенциалы к переменам, и где они могут встретиться в совместных исследованиях. Развитие творчества, игры и открытой воспитательной системы, которая развивается с помощью активных поисков, составляют процессы одного уровня гибкости. Функции поисков и творчества детей и взрослых в совместном пространстве - это укрепление общества, сохранение и развитие договоренных творческих способов мышления и деятельности в группе. Исследовательские пространства детей и взрослых способствуют развитию взаимоотношения частей одного процесса на принципах непрерывности, специфичности, переворота, построения контекста как целого, обоснованного на способности к переменам. В таком контексте дети и взрослые проявляют сущность человеческих возможностей и раскрывают весь потенциал развития творческих сил человека.*

Ключевые слова: *деятельностное исследование, игра, творчество, детское развитие, открытая воспитательная система.*

О повезаности стварања и васпитања

Све око нас налази се у сталном кретању, ми такође. Чак и микроб мења своју популацију ако се мења окружење у којем живи. Нестајање неких врста показује да оне нису имале потенцијал за промену и адаптацију на промењене услове. Човек се разликује по капацитету флексибилности од других живих бића (чије постојање нам је за сада познато!) не само по способности адаптације на промене које долазе споља, него, пре свега, по способности да мења окружење у којем делује тако да се при томе и сам мења и развија. „Можда је једини циљ којем стреми човечанство управо бесконачност процеса достизања, другим речима, сам живот...“, писао је Достојевски.

Данас се стално кретање све више тумачи као јединство живе и неживе природе тако да биосфера која нас окружује под утицајем социјалног и стваралачког делања човека „прелази у квалитативно ново стање – ноосферу“ (Иванов, 1999:18), подручје живота хомо сапиенса као мисаоног, стваралачког бића, које се усклађује са светом око себе.

Начином живљења и стварања човек постмодерног времена изражава тежњу да се усклађује са животним окружењем у обостраној промени,

дакле, не делујући „против окружења“, не „укроћивањем природног окружења“, него „усклађивањем с окружењем“ (то показују све више нови проналасци као, нпр., сат који ради на телесну температуру, телефон чији је извор енергије људски глас; еколошко-контекстуална архитектура кућа које „разговарају“ и усклађују се са својим станарима, ротирајућих станова према кретању сунца, аутомобили произведени према нанотехнологији који су у сталној интеракцији и с возачем и с путем којим се крећу...). Усклађивање у промени тражи од људског бића да све потпуније користи своје капацитете за промену. При томе, стваралачка активност постаје вредност, важна у свим подручјима људског деловања: музици, науци, књижевности, техници, васпитању, вођењу домаћинства... Стваралаштво као „преиначење а не подржавање стварности“ (Ракић, према: Марјановић, 1987) прихватимо не као изузетност или привилегију ретких, него као начин постојања и развоја људске заједнице, односно „најмоћнији и неисцрпан извор промене људског бића“ (Марјановић, 1987:85).

Стваралаштво се на тај начин може разумети као начин размишљања, делања, прављења нових и другачијих избора свакодневног живљења људског бића, при чему сазнајни, делатни, емоционални, социјални, аспекти развоја делују као целина и чине основу за предвиђања и избор неочекиваних решења.

Другачији, нови избори у односу на свакодневни живот такође постоје и у игри. У игри претварања „као да“ играчи се претварају као да су друга бића у некој активности, у неком другом времену и простору. Међутим, стварни физички и друштвени свет свакодневице не нестаје у игри, његово присуство се изражава кроз другу форму. „Играти се“ наговештава и представља позивање на другачије могућности људског бића, других светова који се појављују као паралелни у којима можемо да „мењамо живот“. Игром и стваралаштвом креирамо имагинарне просторе као паралелну реалност која временом може постати свакодневна реалност.

Развијањем отвореног васпитног система практичари покушавају да институционалне оквире васпитања учине „местом заједничког живљења деце и одраслих“ (Марјановић, 1987:43), тако да континуирано мењају постојећу културу институције, градећи другачије односе, „противкултуру“ (Брунер, 2000: 42) свакодневним односима у институционалном васпитању.

У ређо педагогији (Reggio Emilio) сматрају да „стваралаштво настаје из богатог искуства, усклађеног с одговарајућом подршком личном потенцијалу, укључујући осећај слобода да се неко упусти у непознато“ (Мау, 2007:61). Стваралаштву је потребна слобода мишљења и делања, ситуације размене и сарадње, наглашавање и праћење процеса стварања више него продуката тог процеса. Очекивања породице, институција васпитања и об-

разовања, одређене друштвене заједнице обликују начин на који деца граде однос према стваралаштву. Примери односа деце и одраслих у институционалним условима показују да се стваралаштво „ојачава“ када су одрасли мање везани за реализацију прописаних програма, а више трагају и истражују оно што раде. Стога се први разлог размишљања о повезаности игре, стваралаштва и отвореног система може односити на питање какве одрасле особе и којим приступом у васпитању подржавају стваралаштво деце?

Ређо педагогија наглашава да деца „најбоље суде о вредности и корисности“ стваралаштва јер не робују сувише својим претходним идејама као одрасли, посвећена су сталном истраживању, мењању перспектива и значења о себи и свету, а задатак одраслих у васпитању и образовању је да „помогну деци да се успну уз своје планине“ (Rinaldi, 2006:12). Питање на који начин можемо допринети стваралаштву деце а да се при томе и сами мењамо, може бити други разлог повезивања игре, стваралаштва и отвореног васпитног система.

Аутори који се баве стваралаштвом у васпитању (Eisner, Malaguzzi) наглашавају стваралаштво као највећи капацитет флексибилности на основу којег је човек постао и развијао се, и то сматрају довољним разлогом за значајно место стваралаштва у васпитању и образовању. При томе, они наглашавају да се значај капацитета флексибилности у васпитању и образовању остварује самотрансформацијом система васпитања и образовања као целине, а не издвојених подручја (нпр. променом приступа у уметничким подручјима у васпитању). Питање природе васпитног система који не подржава само сегментарни потенцијал флексибилности, него је у потпуности заснован на капацитету за промену може бити трећи разлог тражења везе између игре, стваралаштва и отвореног васпитног система.

Отворени систем васпитања је комплементаран с игром и стваралаштвом, његов процес развоја, кроз акционо истраживање практичара, део је истог капацитета стварања људског бића. Промена и кретање, еманципација, поштовање права чине основу отвореног система васпитања и образовања, из које „школа знања проналази пут до школе истраживања, отварајући врата стотинама дечјих језика“ (Malaguzzi, према: May, 2007:60).

Усклађеност стваралачких процеса сваког појединца и грађења отвореног васпитног система, или усклађеност отвореног васпитног система и оснаживања стваралачких процеса који настају између појединаца у њему, може се сагледати кроз њихов приступ да: виде ствари на нов, другачији начин; у новој ситуацији уче из прошлих искустава; размишљају „разбијањем баријера и познатих модела“ у закључивању и доношењу одлука; граде оригиналне, нетрадиционалне приступе решавању проблема; иду даље

од копирања већ познатих модела; као продукт или резултат имају нешто јединствено и оригинално.

Табела 1. Карактеристике игре, стваралаштва и отвореног васпитног система

Отворени систем	Игра и стваралаштво
<ul style="list-style-type: none"> – Контекстуалан – Активно учешће, партиципација – Флексибилност и ризик – Континуирана промена – Рефлексиван – Партиципација више перспектива, дијалог – Еманципација, аутономија 	<ul style="list-style-type: none"> – Контекст: физички, друштвени, имагинативни простори – Капацитет флексибилности у акцији – Деловање у промењеним условима – „Непредвидљиви“ процеси, промена – Саморегулација, слобода и контрола – Партиципација више перспектива, дијалог унутрашњих стања – Аутономија, односи моћи, правила, права

У отвореном васпитном систему, грађеном на акционом истраживању практичара с децом и родитељима 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. Нпр., дете неће имати поруку да је његова активност вредна пажње уколико се његове идеје у вртићу поштују пола дана, а у другој половини времена му се говори шта да ради и траже очекивана решења. Исто тако, уколико се деловање васпитача прихвата као вредно само у посебним ситуацијама, а не као приступ аутономији и одговорности васпитача, таква неусклађеност ће отежавати стваралаштво у васпитању, односно креирање курикулума. Погледајмо комплементарност процеса стваралаштва, игре и развоја отвореног васпитног система на примеру три заједничке димензије: делања, дељења моћи са другима и рефлексивног дијалога.

Делање: јединство акције и сазнања

Стваралаштво и игра, као и развијање отвореног система у васпитању, засновани су на делању сваког појединца као јединству мишљења и акције, комплементарности теорије и праксе. „Дух игре и стваралаштва треба стално да прожима конструисање мисли“, говорио је Малагуци у тумачењу односа према стваралаштву и игри у ређо педагогији. (Малагуззи, према: Мау, 2007:67). У стиховима његове песме „Стотина је ту“, дете је описано као биће „са стотину различитих језика изражавања, стотину руку, сто

мисли, стотину начина размишљања, играња, говорења, стотину начина слушања, сто различитих радости за певање и разумевање, сто начина да открива, сто светова да замишља, сто светова да сања. Школа и култура одвајају главу од тела, оне поручују детету да: мисли без руке, да слуша без главе, да разумева без радости и љубави према чуђењу. Оне краду детету деведесет девет језика. Одрасли говоре детету да се рад и игра, стварност и фантазија, наука и машта разликују и да не иду заједно. Дете каже: Нема шансе. Стотина је ту.“ (Malaguzzi, према: Мау, 2007:97).

Једном угледном физичару је кроз разговор описан просечан дан у вртићу. „Деца се стално крећу, расправљају о својим идејама, траже помоћ, доживљавају неуспех, узимају паузу и одмор, и онда покушавају из различитих решења да траже одговарајућа за њихове проблеме, нпр. покушавају да направе ауто од картонских кутија са точковима које желе да покрену.“ Физичар је уочио да се ради о активностима идентичним онима кроз које он пролази свакодневно у лабораторији. Разлика је у томе што крајњи резултати могу варирати и што те идентичне активности другачије називамо. У раним годинама тај процес се зове „игра“, а у експериментисању у науци „научно истраживање“. Слободи разума и стварању потребна је независност и самосталност у акцијама. Сама природа сазнања у игри је јединство акције или знања „да“ и знања „о“ (Пешић, 2004:25), промишљања, вредновања и акције. Да би се конструисало сазнање, потребно је усклађивање и промена концепта, понекад и више пута, пре него што се концепт потпуно разуме. Игра и стваралаштво пружају могућности практиковања и испробавања идеје на различите начине. Стално понављање и испробавање уз варирање омогућава да се гради разумевање и веза између онога што је раније сазнато и нових форми сазнања, што доводи до „мулти-отелотворења“ процеса стварања.

Акционо истраживање као начин развијања отвореног васпитног система јесте јединство сазнајних и акционих аспеката, јединство „планирања, посматрања, акције и рефлексije“ које чини делање практичара (Пешић, 2004:23). У акционом истраживању практичари испробавају нова решења у односу на оно што су претходно знали у својој пракси и тако „отелотворују“ своје идеје и промене, односно креирају процес васпитања.

У основи комплементарности и јединства мисли и акције, теорије и праксе, у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему, јесте приступ целовитости сазнања и истраживања сазнатог кроз промишљање и деловање у којем деца и одрасли виде своје активности као вредне, а себе као бића која доприносе, у смислу да су њихове идеје цењене и да је њихово деловање добробит за њих саме и заједницу.

У игри и стваралаштву, машта која их покреће развија „пун круг“ (Виготски, 2005:35) у стварању (шема 1). У акционом истраживању, заједничком истраживању практичара с децом и родитељима развија се „пун круг“ сазнања и акције и као промењена пракса, односно производ стваралаштва у реалности, чини део спиралног циклуса континуираног истраживања и промене (шема 2).

Шема 1: Пун круг - спирални циклус: игра и стваралаштво

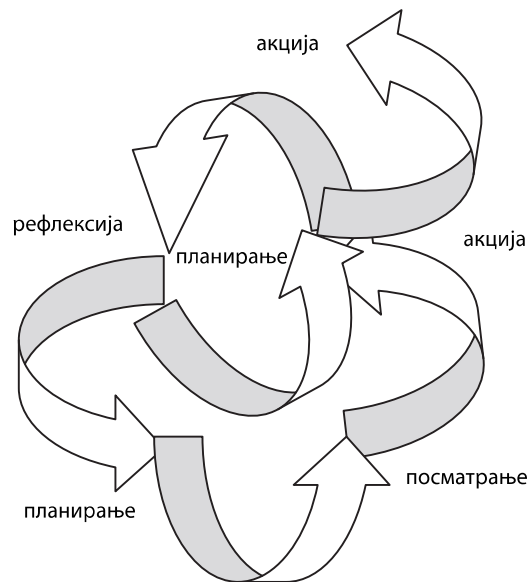


Претходно искуство је увек основа и ослонац за стварање. Било да је оно проживљено у реалном свету или је део замишљања (нпр., док се чита бајка, гледа филм...). Нарушавањем претходних веза које су чиниле целину тог искуства и различитим комбиновањем, неке се црте или карактеристике доживљаја издвајају, а неке остављају по страни. Издвајање неких црта, њихово преувеличавање „под лупом“ изазвано је интересовањем према ономе што је значајно или необично за сваког играча или „ствараоца“. Обједињавањем измењених делова у акцији ствара се нова сложена слика. Промена делује у контексту као реалност – нешто суштински ново чега није било почиње да постоји у реалном свету и делује на друге ствари.

У акционом истраживању, учесници истраживања полазе од реалних проблема, односно праксе, од онога што виде као проблем или тешкоћу у својој пракси. Полазе од сопственог искуства. У заједничкој размени с колегама у истом контексту праксе планирају могућу промену дела пра-

ксе. Чинећи мали корак промене учесници у истраживању реконструишу претходну везу која је постојала у пракси, издвајају проблем, анализирају, упоређују и комбинују. Прате промену кроз акцију, делање, уз стално промишљање акције.

Шема 2: Спирални циклус развоја отвореног система кроз акционо истраживање



Кроз истраживање они стварају сложену слику интегрисања промене у контекст и прате и процењују њен утицај у контексту, начин како она делује у окружењу, које претходне везе доводи у питање и шта ће се даље мењати. Разумевање промене дела и целине и стално преиспитивање њиховог односа кроз промену појачава свест о обема. Рефлексија „о, у, и током акције“ (Пешић, 2004; 28) је начин откривања несклада између очекиваног и онога што се догађа, као и начин остваривања јединства сазнајног и акционог у делању. Стваралачко делање је „дијалектика акције и мисли“ (Fuko, 2007:34) различитих интерпретација, тумачења и испробавања у акцији. То непрестано суочавање с другачијим и с изазовом ствара основу за „еволуцију“, нова открића и различитост у људском делању. Промена у игри, стваралаштву, акционом истраживању кроз које се гради отворени васпитни систем настаје као продукт процеса мењања претходних веза, нових комбиновања и уклапања у контекст, а при томе је њена основна функција у очувању и развоју културе стварања као заједничког поља истраживања

одраслих и деце. Смисао игре, стваралаштва и грађења отвореног васпитног система, као „екстернализације“² (Bruner, 2000:76) је у самом процесу стварања „договорних, заједничких начина размишљања“ (Bruner, 2000:76) и делања, који постају видљиви и доступни за преиспитивање и истраживање.

Дељење моћи „са“ другима

Позиционирање „моћи над“ у односима одрасли користе полазећи од претпоставке да имају знање, одговорност, ауторитет, право или привилегију да интерпретирају и доносе одлуке. Одрасли користе моћ „над“ децом у игри и стваралаштву када: игру стављају у функцију унапред постављеног циља учења; посебно подстичу децу да се укључе у одређене активности; процењују игру и стваралаштво деце; користе шаблоне за стваралаштво деце; унапред одређују време потребно деци да истражују своје претпоставке у игри и стварању; прекидају игру и стварање деце другим активностима; ограничавају избор деци само на нека симболичка средства у изражавању.

Истраживачки простор делања у игри, стваралаштву и акционом истраживању отвара могућности да одрасли и деца експериментишу различитим начинима успостављања и развијања односа моћи „за“ и „са“ другима (Edmiston, 2008:34). С друге стране, дељење моћи значи дељење идеја и конструисање новог значења за свакога при чему се стварају истраживачки простори као простори ко-конструисаних и коауторских идеја (Edmiston, 2008:52) као свакодневни простори живљења у вртићу. При том је потенцијал за ко-конструисање идеја у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему проширен идејама и акцијама људи из других делатности, „других светова идеја“ (Edmiston, 2008:52) због отворености ових процеса. Основне карактеристике истраживачког простора, као што су ослобађање перспективе сваког појединца и партиципација сваког у доношењу одлука, оснажују грађење односа као ко-конструкцију, при чему односи нису више само питање способности или спремности појединца, већ питање међусобно испреплетаних и комплементарних димензија једне заједнице у различитим ситуацијама. Даље, сама природа процеса стварања у истраживачком простору одражава атмосферу „поуздане неизвесности“ или „безбедне несигурности“ (Maу, 2007:62) у којој се деца и одрасли осећају физички и емоционално сигурно у блиској заједници, али пред сталним изазовима

² “Екстернализација - стварање заједничких производа, радова у културној активности, који почињу да живе властитим животом. Она доприноси групној солидарности, развоју заједнице учења јер истиче групни напредак у стварању и метакогнитивни поглед на заједнички рад.” (Bruner, 2000:36).

откривања различитих могућих решења, дисконтинуитета и специфичности постављања проблема, преокретања пута истраживања.

Ризик и флексибилност у процесу истраживања значи много алтернативних стратегија које се испитују без унапред познатих решења, што је могуће само када односи одговорности „за“ друге и дељења моћи „са“ другима чине простор стварања сигурним и безбедним.

Деца у игри граде односе „над“, „за“ и „са“ другима (Edmiston, 2008:34). Деца користе моћ у игри када, нпр., играју „нападача“ или „дају ињекције“ или користе моћ „за“ друге када су брижни за друге у некој улози у игри. Деца и одрасли као учесници игре могу различито одговорити на позиционирање моћи у игри, али када одрасли мењају позицију моћи „над“ у позицију моћи „са“, то су чинила и деца (Edmiston, 2008:59). Едмистон наводи следећи пример игре: Када је дечак као змај сипао ватру на њега, он му је причао како ће му изгорети кућа и усеви, или када би он замахнуо мачем на тог змаја, причао би о заустављању рањавања и повреда (Edmiston, 2008). Уколико би тада престао напад, престала би и борба, што не значи да би престала игра и замишљање. Играчи би „модификовали“ своје акције у игри суочени с увидом да њихове акције имају значајне последице за друге. Етика бриге за другог, или „етички сусрет“ која се гради на овај начин, произлази из потребе за другим у односима у конкретной ситуацији, односно напора да се прво очува илузорни план игре, а затим трансформише у светлу другачијих односа играча „изнутра“, а не из неких универзалних моралних норми према којима се треба „лепо понашати“, или илузорним правилима заједништва „не односи се тако према другу“... Суштинска карактеристика дељења моћи са другима је контекстуалност и смисленост ситуације за играче. Следећи пример који наводи Едмистон је „етички сусрет“: Када ме је дете гребало по носу, у том тренутку сам био неко други за њега и оно је било неко други за мене. Да сам га само намерно заустављао, склањајући руку, сваки од нас би остао мимо етичког приступа јер би само реаговао на његов поступак. Уместо тога, саопштавао сам јасно да ми наноси бол и када би он изабрао да не нанесе бол, били смо одговорни један „за“ другог“ (Edmiston, 2008). Уколико деца у игри у раном детињству имају могућност да одлучују шта ће урадити и да ли ће то проузроковати неудобност или бол за друге, она ће модел етичког сусрета с другим користити у свакодневном живљењу „модификујући своје акције у дељење моћи са другима“ (Edmiston, 2008:87).

Када одрасли у акцијом истраживању у дискусији и акцијама постижу заједничко разумевање, праве споразуме на основу којих заједно доносе одлуке, они хијерархијске односе моћи „над“ модификују у дељење моћи „са“ на основу критичке рефлексije. Етику сусрета у акцијом истраживању

чини заједничка одговорност за промену, за сарадњу и компромис, за удруживање ресурса у конструкцији идеја у истраживачком простору. Смисао етичког сусрета у акционом истраживању је у његовој контекстуалности, која као и у игри настаје „изнутра“, односно у томе што се дешава у конкретној ситуацији у којој се решава проблем који се види као заједнички, а не у односу који се прописују неким универзалним кодексом професионалног понашања. У етичком сусрету у акционом истраживању модификујемо своје акције преузимањем одговорности с другим учесницима истраживања. Одрасли у акционом истраживању, односно отвореном васпитном систему, користе моћ „са“ у дељењу идеја и новим разумевањима за свакога у односима с одраслима, као што деле моћ са децом. Када чланови заједнице деле моћ у свим доменима делања, стварају просторе у којима њихове идеје постају коауторизоване јер су заједничка конструкција, а истраживачки простори постају простори свакодневног живљења. Деца и одрасли тешко могу бити ствараоци у условима у којима у једној врсти активности деле моћ с другима, а у другој врсти активности им се говори шта да раде и користи моћ „над“ њима. Овако „дозиране“ секвенце слободе избора у односу на периоде контроле и хијерархије у односима стварају „сендвич ефекат“ (May, 2007:112) код деце и одраслих који их збуњује и појачава њихову несигурност. Насупрот томе, у заједничком истраживању, стваралаштву, игри, дељење моћи „са“ доприноси да се стварају нове интерпретације и разумевања ситуација и да се у сарадњи истражују могуће акције. У „етичком сусрету“ одрасли и деца у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему, преузимају одговорност за односе које граде у заједници тако што континуирано истражују и освешћују кроз критичко преиспитивање различите димензије односа и уче једни о другима. Контекст односа као „етичког сусрета“ има значење контекста живљења јер односи у игри и стваралаштву постају врста метафоре за односе у васпитању у отвореном систему. У игри, стваралаштву, отвореном васпитном систему, односи дељења моћи „са“ другима засновани су на потенцијалу за промену и као такви представљају „противкултуру“ (Bruner, 2000:52) или другачији процес креирања односа међу људима, засновани су на разумевању и саделовању, могу постати „канон“, реалност живљења у постмодерном добу.

Рефлексивни дијалог

Дијалог је, као начин да се идеја истражи, увек заснован на садејству између различитих светова идеја, на интересубјективности и заједничкој конструкцији, без обзира да ли идеја долази из свакодневног искуства или имагинарних светова. У игри, стваралаштву и акционом истраживању дијалог није само симболички израз изношења мишљења, него је он „*оно за шта*

се и *чиме се*“ остварује партиципација сваког појединца (Fuko, 2007:26). Учесници дијалога у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему, отворени за друга тумачења и становишта, развијају етичко разумевање на основу преузимања одговорности за своје поступке и спремности да доводе у питање своје и туђе акције.

Дијалог у игри, стваралаштву и акционом истраживању кроз које се гради отворени васпитни систем „животно се развија“ у еманципаторским односима. Настаје у заједничкој размени равноправних учесника који граде идеје и значења, без спољашњег ограничавања, наметања правила са стране и суверености једног „означитеља“ (Fuko, 2007: 41).

Природа дијалога у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему је контекстуална, увек се везује за догађај. Настаје дељењем идеја и искуства у одређеном контексту у сталној тежњи за откривањем скривених значења. Значења и идеје рефлексивног дијалога се никада не одвајају од догађаја, од реалности, напротив, кроз дијалог се откривају нови слојеви догађаја, нови однос, преклапања. Управо веза са догађајем, радњом, у игри, стваралаштву и акционом истраживању, који деле сви учесници дијалога, њихова заједничка акција омогућава им да развију дијалог на основу онога што чине заједно и да из тога граде смисао. Природа дијалога је такође контекстуална и ако посматрамо контекст као „поље, простор које конструишу људи својим односима и комуникацијом (Edmiston, 2008:48). Дијалог, у том случају, стално доприноси промени контекста, јер по себи представља другачији начин на који учесници комуницирају и граде значења као заједништво различитих идеја. Значења се понављају, али њихов однос се стално мења, што је ново и стваралачко у дијалогу. Повратак реченог и промишљеног на другачији начин, стављањем у другачије односе доводи до промене тумачења, што се ослања на поруку дијалога да не постоји коначно решење којем се не треба враћати и поново га преиспитивати, мислити, истраживати. Неизвесност и непредвидљивост могућих значења у дијалогу показује да се ради о заједничкој конструкцији учесника, у којој се значења и идеје укрштају, без обзира што могу бити удаљене, чак искључујуће, у тежњи да се боље разумеју. Значења и идеје се ко-конструишу у заједничком „коауторском простору“ (Edmiston, 2008:96) дијалога, при чему се размењују значења учесника и у њиховој интересубјективној размени као сусрету различитих гласова, одговора и углова гледања, настаје њихово истраживање. Више перспектива које се отварају у рефлексивном дијалогу показује да постоји много начина на који можемо тумачити себе и свет, игру, сопствену праску, као и да „проблеми могу имати више од једног решења а питања више од једног одговора“ (Eisner, 2009), а да је смисао сазнања у истраживању и сталној упитаности над „безбедном неизвесношћу“.

Уместо закључка: флексибилност у акцији

Деца и одрасли у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему стварају различите „просторе“, поља или контексте. Они деле реални, „свакодневни друштвени простор“ (Edmiston, 2008:98), граде „замишљен простор“ (Edmiston, 2008:98) као могући простор и „коауторски“ (Edmiston, 2008:98) простор који настаје преклапањем претходна два и обликује њихова значења. У коауторски простор они уносе делове свог замишљеног и реалног простора и користећи их као основу заједно граде нове форме односа. Коауторски простор значења и интерпретација јесте одраз деловања и замишљеног који се заједно истражује, при чему учесници комуницирају и граде интеракцију другачију од оне у свакодневним, реалним просторима. У симболичкој игри је то делом видљиво: деца користе искуство свакодневног реалног простора из којег узимају један део или образац, уносе га у замишљени простор и затим га у коауторском простору, развијајући игру, заједно испитују, варирају, проналазе значење. Одрасли у акционом истраживању раде исто: полазећи од свог свакодневног простора деловања и значења, узимају један део, који уносе у замишљени простор промене и очекивања, а затим у коауторском простору преиспитују и истражују значења. Коауторски простор отвара могућности у рефлексивном дијалогу за самопреиспитивање уверења, знања, вредности и њихово реконструисање. „Суптилност увида“ која се гради сталним реконструисањем и истраживањем у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему мења однос између сазнања и акције, као и односе између учесника. Они развијају спремност да истраже заједно сваку идеју без обзира из ког „простора“ она долази, постављајући је у „замишљено“, а затим делујући у складу с њом.

Прича о радницима који су некада давно градили темељ катедрале у Шартру може нам послужити као пример флексибилности у акцији, способности да се делује на основу замишљеног. Она илуструје постојање визије, доприноса грађењу заједничке визије и осећања припадања тој визији.

„Шта то радиш, уважени?“ питао је пролазник првог радника. „Видиш и сам! Носим камен“, одговорио је овај. „А ти, поштовани“, обратио се пролазник другом раднику. „Ја храним породицу“, следио је одговор. Исто питање поставио је трећем. „Ја зидам дворец“, рекао је човек и с поносом показао руком према темељима.

Оно што издваја игру, стваралаштво и отворени васпитни систем од свих других активности деце и одраслих и чини их посебно важним за живот човека и културу јесте то што у њима увек видимо свој још неизграђени дворец и деламо у складу с том визијом. Одрасли и деца који истражују у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему, попут „Одисејевих морепловаца“ пролазе поред инерције мишљења, непроменљивих уверења,

Игра, стваралаштво, отворени васпитни систем: шта их повезује?

сазнања, стереотипа и рутина. Они су примери капацитета флексибилности у акцији.

Рад је настао у оквиру пројекта “Образовање и учење – претпоставке европских интеграција” (број 149015) Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Cohen, D. (2006): *The Development of Play*, New York: Routledge.
- Edmiston, B. (2008): *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*, New York: Routledge.
- Eisner, E., *Ten Lessons the Arts Teach*, <http://www.toknowart.com/apsarts/eisner.html>, (20.09.2009)
- Фуко, М. (2007): *Поредак дискурса*, Београд: Зухра.
- Иванов, Г. (1999): *Формула стваралаштва*, Београд: Креативни центар.
- Марјановић, А. (1987): Тематско програмирање: извори, концептуализација, педагошка разрада и примена. Ефекти, Београд: *Предшколско дете*, бр. 1-4, 39-55.
- Марјановић, А. (1987): Дечја игра и стваралаштво, Београд: *Предшколско дете*, бр. 1-4, 85-101.
- May, P. (2007): *Play and creativity*, New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia*, New York: Routledge.
- Павловић-Бренеселовић, Д. (2009): Промене у васпитној пракси: изводљивост и/или компатибилност, Београд: *Педагогија*, бр. 2, 319-324.
- Пешић, М. (2004): Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, *Педагогија у акцији*, (19-31), Београд: ИПА.
- Smith, P. (2007): *Children and Play*, Oxford: WILEY-BLACKWEL. Виготски, Л. (2005): *Дечја машта и стваралаштво*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Подаци о аутору:
Др Живка Крњаја, доцент,
Одељење за педагогију,
Филозофски факултет, Београд,
zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs