

ЕТИЧКИ ОДНОС ИЗМЕЂУ ВАСПИТАЧА И ВАСПИТАНИКА У АВАНТУРИ ОБРАЗОВАЊА

**Филип Мерије (2014). *Образовање је васпитање.
Етика и педагогија. Београд: Завод за уџбенике, 186 стр.***

Аутор књиге *Образовање је васпитање. Етика и педагогија* је Филип Мерије, доктор филозофије и друштвених наука, професор педагогије на Универзитету Лимијер Лион II, данас потпредседник региона Рона-Алпи, доживотно задужен за област образовања. Књига је први пут објављена 1991. године у Француској, и доживела је једанаест издања. Издавачка кућа „Завод за уџбенике“ из Београда објавила је овлашћени превод једанаестог издања на француском језику (из 2012. године). Превод са француског потписала је Бранислава Гонтје Пешић.

Знајте васпитача, Сумњива професија, Нужно лудило, затим, Казна, Борба ушницаја, Умерености универзалној, Дидактичка ујорности и педагошка толеранција, Фасцинација инструменцијом, Присиљени на иривијалности, Усамљености и шим, Парадокс обуке итд. – само су нека од тридесетак поглавља која већ оригиналношћу и луцидношћу назива провоцирају читаоце. Међутим, како сам аутор напомиње у предговору, није реч о моралном васпитању или о учењу морала, како би се могло очекивати на основу назива књиге или ње-

ног садржаја. Реч је о етичком односу између васпитача (наставника) и васпитаника (ученика) „кад се заједнички упусте, хтели – не хтели, у авантуру образовања“. У том контексту, аутор од самог почетка тражи преиспитивање појединца с обзиром на циљ сопственог делања и прављење избора са свешћу о ономе што је у њих уложено. Тиме нас уводи у авантуру читања са смелим предвиђањем да из ње нећемо изаћи потпуно не такнути. И нисмо.

Поменути и друга поглавља, међу којима ни најдужа не прелазе десет страна, отварају многа размишљања о сопственој пракси васпитања и образовања и преиспитивање личног искуства. „Проблем“ је што понекад дају и превише простора за тумачења, посебно у ситуацији када пожелимо да по сваку цену уметнемо лично искуство у Меријеову педагогију и етику. Тако је, на пример, сам почетак првог поглавља старо-ново питање: „Да ли ико зна зашто је одабрао свој занат?“ Можемо, с једне стране, да наведемо на десетине истраживања којима се, када је реч о позиву наставника, као основна мотивација препознаје

„љубав према позиву“. Али „није ли наша прича, заправо, донекле слична скулптури која је потпуно материјална и с муком обликована“? И самом скулптору тек на крају рада постаје доступан смисао скулптуре. Да ли избор позива наставника може да се тумачи изван „физиолошких, психолошких и социјалних неравнина од којих зависимо“? Аутор упозорава да преиспитивање или истраживање „личне динамике“ у овом контексту може да поприми изглед „једне неугодне вежбе систематске сумње“.

Још интензивније размишљање изазива поглавље *Нужно лудило*, које почиње на следећи начин: „Да васпитач има проблем са моћи, то је данас јавна тајна.“ Незауостављиву жељу да у тренутку осудите моћ васпитача потпуно порази наставак поглавља у којем аутор каже: „И да је потребно томе се веселити, а не осуђивати, то је моје лично дубоко уверење. Јер ако васпитач не жели да има моћ, боље би било да промени занат.“ Реч је, заправо, о постојању вере у могућност васпитања као основног педагошког постулата, и то вере у способност сваког детета да буде васпитано и вере наставника у сопствену спо-

способност да омогући тај успех. Аутор упозорава на цену коју плаћамо ако наставник одустане од васпитања и образовања и ако није убеђен да има ту моћ, тј. способност да – он и једино он – доприне се успеху ученика у ономе чему га учи („изгубљене прилике, мирење са неуспехом, изневерене наде и, можда, проћердане животе“). На питање о моћи васпитача аутор се враћа и у поглављу „*Правиљи се да*“. Мерије указује колико је важно да наведени педагошки постулат буде предмет сталног преиспитивања, односно да „васпитач мора да се понаша ’као да’ јесте свемоћан, истовремено знајући да то није и да није добро да то буде“. Тиме аутор заправо не негира веру у могућност васпитања и моћ васпитача, већ упозорава на непостојаност људског бића, „бескрајну неизвесност свега и сопствену бескрајну слабост“.

И друга поглавља отварају „тешка“ питања за нас наставнике и изазивају својеврстан „бес“ што једноставне одговоре не можемо да нађемо одмах у себи. На пример, у *Прорачунајтој наивности* отварају се питања: да ли су интелектуалне и физичке неједнакости између деце, опрезно назване „разлике“, огромне и одлучујуће; да очигледно није свако способан за све и да је боље, напослетку, што није тако; да ли би, у школи и друштву у коме би сви били успешни, то изазвало много већи проблем од оног који поставља данас „неуспех у школи“? У поглављу *Замка* питање је да ли је цена коју треба платити за образовање толико велика да је боље одустати од њега? Чини нам се да се аутор још директније обраћа дидактичарима, методичари-

ма и практичарима када у поглављу *Приче* пита да ли се може дидактичко размишљање о методама, које је неопходно за систематску организацију учења у оквиру школе, задовољити самим собом и одбацити педагошка преиспитивања циљева учења, вредности које они садрже и ставова који могу бити у складу са овим методама?

У поглављу *Казна*, иако скривено у фусноти, питање је ко може казнити васпитача, тј. ко може признати његову слободу да почини грешке у васпитању? Такође, у фусноти у оквиру поглавља *Анализа узрока и смишљање решења* аутор пише: „Ипак, питам се не треба ли данас да се забринемо због неких педагошких прохтева које запажамо у загрејаности наставника за карактеролошке типологије, оквира анализе понашања и способности, и за свакаква средства психолошког истраживања. Не постоји ли ту једна снажна воља да се ’разуме’ ученик, да на крају вршимо на њега неподношљив ’интерпретативни притисак’?“ Навођењем ових „скривених“ питања заправо желимо да скренемо пажњу будућим читаоцима на низ објашњавајућих фуснота у којима аутор, позивајући се на научне ауторитете и у конструктивној расправи са њима, отвара низ нових питања и другачијом аргументацијом потенцијално усмерава размишљања и/или провоцира дилеме.

Имајући у виду веома присутну тезу о настави као процесу у којем би требало да доминира самостална истраживачка активност ученика, читаоце може да изненади Меријеов став исказан у поглављу *Захтевање најбољеј и прихваћање најгореј*. Меријеов став

– како сам каже, „став који може да шокира“ – афирмише потребу да се доказане вредности и облици људског стваралаштва пренесу ученицима. Притом, у духу преиспитивања за које се залаже, Мерије поставља питања: шта друго чини част ономе који даје, ако не оно што је најбоље што има; како просудити да је то најбоље ако не баш зато што се снажно намеће потреба да га дамо, зато што би задржавање тога за себе била неопростива грешка и огромна неправда према људском роду? Читалац овде веома лако може да упадне у замку коју свако несребично давање и дељење онога што се зна и у шта се верује носи са собом. А то је могућност да нас они којима дајемо „прегазе“, „нападно“ или, што је још тужније, „игноришу“. Ко није осетио слабост својих концепција, свог знања и своје дидактичке активности после оцењивања или у моменту тужног рецитовања већ напамет наученог градива где смо, међутим, били уложили сву снагу свог убеђења? – пита Мерије и упозорава читаоца да прихватање најгорег не значи одобравање или одустајање од најбољег, већ напротив. Потребно је преиспитати аргументацију и приступ, „нудити средства за учење и владати техникама које морамо звати дидактичким“, прихватајући њихову ефикасност истовремено и као њихово ограничење. Јер суштина дидактичке упорности јесте у доброј организацији наставе, али истовремено и у простору који треба оставити за непредвидиво. Зато је неопходно дидактичку упорност повезати са педагошком толеранцијом, која, како Мерије истиче, подразумева „прихватање да се друга осо-

ба не своди на оно што сам ја могао програмирати“. У истом контексту Мерије разматра и „дидактику оријентисану на ученика“, у оквиру које педагошка толеранција подразумева неигнорисање чињенице да је ту реч о конкретним ученицима и конкретним начинима мишљења и деловања. Такође, сваки допринос је могућ и поштован. При томе, аутор наглашава да ту није реч „о томе да се укине различитост, него да се понуди перспектива једног плуралистичког друштва, где изражавање разлика чини саставни део солидарности међу свим члановима колектива“.

Неки од кључних елемената Меријеовог преиспитивања односа васпитача (наставника) и васпитаника (ученика) јесу следећи: „епистемолошки раскид са психологизи-

рајућом педагогијом“, образовање као „ствар друштва“ („и тешко ономе ко то заборави“), идеја о образовању као идеја о слободи, мноштво васпитних утицаја („једини могући облик лаицитета“), принцип умерене универзалности („захтев за образовањем је тежња ка умереној универзалности, ка универзалности која сама себе тражи у образовном подухвату“), већ поменута дидактичка упорност повезана са педагошком толеранцијом, храброст да се направи етички избор („који припада сваком месту и сваком тренутку“) и др.

Иако Мерије, пре свега, разматра васпитање и образовање деце и младих са аспекта настојања школе и наставника „да им помогну да одрасту и постану аутономне личности и слободни људи“ (прим.

прев.), реч је о изузетној књизи за све васпитаче (у ширем смислу те речи), од предшколског васпитања до образовања одраслих. Јер није реч само о одрастању деце и младих него и о образовању васпитача (наставника), о очувању слободе личности, о личној и колективној одговорности за будућност. Занимљив стил, провокативна питања, брете анализе и сажето излагање у одличном и стручном преводу омогућују да се књига чита и као роман и као научна монографија која може да покрене преиспитивања васпитача на свим нивоима образовања и истраживања у области педагогије и њених дисциплина.

др Вера Ж. Радовић
Училишњски факултет, Београд