

Uvod

Ovo poglavlje bavi se dečijim iskustvima njihovog svakodnevnog života koja doživljavaju u dva društvena okruženja, porodici i školi. Argument ovog poglavlja je da, iako deca sebe nesumnjivo smatraju i mogu se smatrati akterima u oba ova okruženja, njihova sposobnost pregovaranja prihvatljivog svakodnevnog iskustva veoma zavisi od toga kako odrasli shvataju detinjstvo i primerene aktivnosti dece i za decu u ova dva okruženja. Uopšte, roditelji i nastavnici predočavaju različite skupove shvatanja detinjstva i programa aktivnosti za decu. Iskustvo koje deca doživljavaju je da je život kod kuće podložniji pregovaranju nego život u školi. Ono što deca nauče i vrednost koju pridaju svom znanju i znanju odraslih međusobno je povezano sa prirodom dečijih interakcija sa odraslima.

Duga tradicija koja ustrajava i po kojoj je ponašanje odraslih prema deci uslovljeno shvatanjem da je njih bolje smatrati bićima u razvoju nego pripadnicima kategorije ljudi, povezana je sa razmatranjima odraslih kako da najbolje obrazuju decu. Dirkem (Durkheim) se poziva na psihološku teoriju da bi izrazio teoretsku formulaciju koja je još i danas opštevažeća. Pod uticajem pisanja Rusoa (Rousseau) u knjizi *Emil*, on je uveren da se detinjstvo kao razvojni period karakteriše i slabošću i pokretnošću; detinjstvo je nestabilno:

Dete se u svemu karakteriše suštom nepostojanošću svoje prirode koja je zakon razvoja. Pedagog se suočava sa osobom koja nije u potpunosti formirana - nije dovršeno delo ili gotov proizvod - već je nastajanje, biće u početnom stadijumu, osoba u procesu formiranja. Sve u dečijoj psihologiji i pedagoškoj teoriji proizlazi iz osnovnih karakteristika ovog uzrasta, koje se ponekad ispoljavaju u negativnom obliku - kao slabost i nesavršenost mlade osobe - a ponekad u pozitivnom obliku kao snaga i potreba za pokretom. (Durkheim & Buisson, 1911, u Pickering, 1979)

Dirkem povezuje ove psihološke uvide sa sociološkim definicijama funkcija i ciljeva obrazovanja.

Obrazovanje je uticaj koji odrasle generacije vrše na one koji još uvek nisu spremni za društveni život. Njegova svrha je da probudi i razvije izvestan broj fizičkih, psiholoških, intelektualnih i moralnih stadijuma kod deteta, koje od njega zahtevaju i političko društvo u celini i društvena sredina za koju je naročito predodređen. (Durkheim 'Education and Society', 1922, u Giddens, 1972)

Ovaj složeni skup znanja - psihološkog i sociološkog - nastavniku je pružao, a i dalje pruža, nesumnjivo uporište za ispoljavanje autoriteta. U ovom poglavlju želim da nagovestim kako deca doživljavaju školu i nastavnike s obzirom na ono što meni deluje kao produženo dejstvo proučavanja koje je razvijano u prvom kvartalu ovog veka.

Porodica, drugo glavno društveno okruženje gde deca provode dane, uslovljena je donekle drugačijim shvatanjem detinjstva, aktivnosti primerenih deci i toga kako bi odrasli trebalo da se ponašaju prema deci i sa njima. Pritom treba spomenuti da su ove teme - u pogledu znanja roditelja o deci školskog uzrasta i njihovog ponašanja prema njima - malo proučavane. Podaci Njusunovih (Newsons), prikupljeni kasnih 1960-tih o četvorogodišnjacima i ranih 1970-tih o sedmogodišnjacima, jedinstven su primer, ali su neminovno određeni njihovim posebnim interesovanjima - prema mišljenju majke, za disciplinu i vaspitanje. Zaista, ova interesovanja, zajedno sa podacima koje su sledstveno

* Berry Mayall, "Children in Action at Home and School", preuzeto iz Berry Mayall, *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London: The Falmer Press, 1994: 114 - 128.

tome prikupili, omogućilo im je da ustanove da je 'celokupan proces socijalizacije - integracija deteta u društveni svet - kamen temeljac roditeljske uloge.' Zadatak roditelja u prvim godinama je 'da posreduju kulturna očekivanja i verovanja i izvedu bebu iz potpune egocentričnosti najranijeg detinjstva i nauče je načinima ponašanja koji su prihvatljivi u širem svetu' (Newson & Newson, 1978, p. 441). Mnogi roditelji bi verovatno prosudili da ova slika pruža samo delimičan prikaz njihovog određenja onoga šta rade i šta bi trebalo da rade. Neki savremeni radovi sugerišu da, iako roditelji, ili tačnije majke, prihvataju zadatke socijalizacije na osnovu zdravorazumskog shvatanja da su oni sastavni deo roditeljstva, ali i zato što im stručnjaci iz psihologije (Donzelot, 1980) savetuju da obavljaju te zadatke, oni takođe, i to je suština, funkcionišu na osnovu iskustvenog znanja koje stižu živeći sa svojom decom. To iskustvo ih uči komplementarnom skupu shvatanja. Tako majke ukazuju da one od prvih dana svoju bebu smatraju osobom sa individualnim karakterom i željama. One priznaju pravo svog deteta i njegovu želju da samo napreduje, da uspostavi svoj sopstveni prostor i da konstruiše društveni život unutar porodice i izvan nje (Halldén, 1991). Roditeljima koji provode dane sa malom decom takođe je očigledno da ona žele da učestvuju u društvenim i kućnim aktivnostima čijem dešavanju prisustvuju. Kako to Lidlof (Liedloff, 1986) opisuje, (mada za društvo koje je manje kompleksno od našeg i manje okruženo opasnostima) roditelji prepoznaju ove želje i omogućavaju deci da uzmu učešće u kuvanju, čišćenju, staranju o sebi, društvenim događanjima. U svojoj analizi ona nastoji da skrene pažnju na nedostatke zapadnjačkog roditeljstva u pogledu poštovanja dece kao društvenih bića; ali meni se čini da ona skreće pažnju na suštinsko razumevanje koje roditelji razvijaju u svakodnevnom životu sa svojom decom. Shvatanje da ovo individualno dete ima prava i želje, sposobnosti koje će biti upotrebljene i nadograđivane, kao i urođenu društvenu prirodu - podleže ovom razumevanju roditelja koje je zasnovano na iskustvu (Mayall & Foster, 1989; Mayall, 1990).

Ovaj sažet prikaz razumevanja dece od strane nastavnika i roditelja, kao i prikladnog ponašanja odraslih skreće pažnju na različite društvene okvire unutar kojih deca, prema njihovim sopstvenim izveštajima, pokušavaju da prožive umereno zadovoljavajući svakodnevni život. Iako se možda privikavamo na priznavanje u teoriji kao i u praksi da se deca sa pravom mogu smatrati akterima, isto tako je važno prepoznati raznovrsna ograničenja njihovog delovanja koja im se nameću u različitim društvenim okruženjima.

Da li se deca razlikuju?

Kao što je nagovešteno u prethodnom pasusu, ovo poglavlje uzima za svoju polaznu tačku razmatranje međusobnog delovanja delanja* i strukture, da bi se razmotrilo mesto deteta kao aktera, pregovarača i objekta delovanja. Stoga se ovo poglavlje bavi aktivnostima dece u odnosu na odrasle i u interakciji sa njima, načinima i merom do koje ona delaju da bi izmenila društvena okruženja u kojima žive svoj svakodnevni život. Kao što primećuju komentatori, od presudnog je značaja uzeti u obzir odnose moći u ovim transakcijama (na primer, Giddens, 1979; Craib, 1993). Ovi odnosi se mogu okarakterisati pomoću tvrdnje da odrasli imaju organizacionu kontrolu nad aktivnostima dece (vidi Oldman u ovoj knjizi). U ovom poglavlju želim da se pozabavim gledištem da, iako se deca mogu smatrati delom ljudske grupe (a ne izvan kategorije ljudi ili obuhvaćeni njome kao deo porodice ili potomstvo roditelja), presudne i osobene karakteristike interakcija podgrupe dece sa drugim ljudima i sa svakodnevnom okruženjem ne zavise toliko od njihovog apsolutnog nedostatka moći vis-à-vis odraslih, već od prave prirode odnosa moći između dece i odraslih u svakom datom okruženju. Otuda bih želela da sugerišem da stepen njihovog nedostatka moći varira u zavisnosti od toga kako odrasli u određenom društvenom okruženju konceptualizuju decu i detinjstvo. Ovde se dokazuje da se detinjstvo ne doživljava kao jedan konzistentan skup odnosa; pre je u pitanju to da se priroda detinjstva u vremenu i prostoru modifikuje pomoću shvatanja odraslih u tom vremenu i prostoru o tome šta su deca i koji su prikladni odnosi

* U originalu je upotrebljen termin *agency* (prim. prev)

odraslih sa decom.

Naročito želim da ukažem na neke karakteristike dva okruženja, porodice i škole, da bih istakla kako i zašto se društveno pozicioniranje dece u odnosu na odrasle razlikuje u ta dva okruženja. Obavljanjem ove analize nastojim da pokažem kako se mišljenje autsajdera/teoretičara o društvenom pozicioniranju dece može uravnotežiti pomoću mišljenja same dece, da naznačim njihovo shvatanje o tome kako im se pozicija u školi razlikuje od one kod kuće.

Razmišljajući o ljudima u društvenom kontekstu može se ispitati kako delanje i struktura koegzistiraju, međusobno deluju i uzajamno se prepliću da bi se ovekovečilo, dekonstruisalo i rekonstruisalo institucionalno i individualno ponašanje i norme. Od presudnog je značaja imati na umu da učinak ljudi na druge ljude i na društvene konvencije ili zahteve varira od jednog do drugog okruženja; i da je ta stvar izuzetno važna kad je u pitanju uspeh dece u delovanju na svoje društveno okruženje. Stoga tvrdnja čiji je primer dat niže, da deca imaju sposobnost da utiču i modifikuju svoje društveno okruženje i sama zahteva modifikaciju: uzimanjem u obzir učinka konstruisanja detinjstva od strane odraslih i njihovo prisvajanje autoriteta u svakom datom okruženju.

Odvijanje detinjstva je proticanje vremena ne samo za dete: vreme leti i roditeljskim figurama i svim drugim članovima društva; socijalizacija koja se odigrava nije samo socijalizacija deteta, već i roditelja i svih drugih sa kojima je dete u kontaktu i na čije ponašanje dete utiče, baš kao što i oni utiču na njega u neprekidnoj interakciji. (Giddens, 1979, III poglavlje, str. 139)

Gidensov (Giddens) kratak prikaz sugerise da su dečije doživljavanje odraslih i interakcija sa njima jedinstveni, istovrsni. Ja ipak mislim da su ne samo sama deca već i onaj ko ih posmatra zatečeni prilično velikom sposobnošću dece da utiču na odrasle i društvene konvencije u porodici, u poređenju sa relativno malom sposobnošću da to čine u školi. Rigidne društvene norme i ciljevi škole predstavljaju, kako se Krejb (Craib, 1993) izrazio, 'ukočeno delovanje', i prilično su neprobojni za individualne izazove, a naročito dečije.

Proučavanje ljudi u njihovim interakcijama unutar društvenog okruženja pokreće pitanja u vezi sa identifikacijom i identitetom. Tako se svaka osoba oseća manje ili više delom neke određenog društvene arene i može se identifikovati u različitom stepenu u odnosu na različite arene. Ove stvari se obično prepoznaju pri razmatranju, na primer, slučajeva dece koja provode vreme u bolnici, ali se manje ozbiljno razmatraju ili priznaju kad su u pitanju njihovi školski dani. Premda je prilagođavanje za upis u školu tema za proučavanje, sledi da je pitanje prirode dečije identifikacije sa školom i njihovog identiteta kao učenika prilično zanemareno. Još se manje zna o dečijem identifikovanju sa porodicom. Šta škola znači deci i da li joj pripadaju? Dečiji vlastiti izveštaji nagoveštavaju da njihov osećaj pripadnosti, ne samo kao pojedinaca već i kao društvene grupe, ima daleko raznovrsniji intenzitet i kompleksnost u odnosu na porodicu, u poređenju sa njihovim odnosom prema školi. Interaktivna dinamika individua unutar društvenih okruženja takođe igra značajnu ulogu u konstruisanju specifičnih identiteta ljudi i u oblikovanju onoga što će moći i što neće moći da rade. U prvih pet godina svog života, deca se mogu posmatrati kako stiču identitet u porodici, koji se dalje razvija u godinama koje slede. Ali stupanjem u društveni svet škole deca moraju da steknu, i rade na tome da razviju, jedan drugi identitet - identitet učenika (cf. James, 1993). Pošto će u školi uzajamno delovanje deteta i odraslih i društvenih normi škole biti drugačije prirode od tih interakcija kod kuće, i s obzirom da odrasli drugačije izgrađuju dete u ta dva okruženja, dete može vrlo lako konstruisati poseban identitet sebe kao učenika. Dakle, ja sugerisem da, iako se pitanja identifikacije i identiteta tiču ljudi uopšte, uključujući i decu, deca se razlikuju od drugih ljudi po svom iskustvu, jer konstrukcije dece od strane odraslih, koje postoje i koje se uvode, radikalno variraju kao i između društvenih grupa odraslih; majke kod kuće i nastavnici u školi pružaju izrazito različite prikaze dece i detinjstva.

Ove ideje o raznolikosti čovekovog doživljaja sebe mogu se vrlo lako prepoznati od strane odraslih pri razmišljanju o svom sopstvenom životu i životima drugih. Drugačije se

osećamo kod kuće i na poslu. Ali ove ideje imale su manju težinu i značaj kad su u pitanju deca. Zaista, one se suprotstavljaju osnovnim pretpostavkama razvojne teorije*. Prevlada ideja ove teorije o deci i detinjstvu dopustilo nam je da se uljuljkamo u utešnom gledištu da su deca jedna te ista deca gde god da su. Njihove emocionalne, relacije i kognitivne sposobnosti i nesposobnosti u vezi su sa njihovim uzrastom i stupnjem razvoja. Po ovom gledištu, deca se mogu posmatrati i opisati s obzirom na nivo razvoja i osposobljenosti koji su dostigla, u bilo kom društvenom kontekstu, umesto da se opažaju kao ljudi čije sposobnosti, samouverenost, znanje i interakcije variraju u zavisnosti od društvenog konteksta. Cilj većeg dela razvojne psihologije, da otkrije univerzalne istine o 'Detetu', zatvara nam oči u pogledu ličnosti deteta, shvaćenog i kao pojedinca i kao grupe, i njegovoj izloženosti istim društvenim silama kao i svi drugi.

Dakle, dosadašnji argument je da su deca slična odraslima utoliko što su na sličan način akteri u interaktivnim susretima. Doduše, dokazuje se da njihov identitet u velikoj meri varira kao odgovor na to kako ih odrasli konstruišu. Ona se takođe razlikuju od odraslih, i to krucijalno, u pogledu međugeneracijskih pitanja. Presudna distinkcija koja čini decu decom je to što ona nisu odrasli; i kao pojedincima i kao društvenoj grupi njima manjka odraslost. Ovo pomanjkanje može se različito odrediti, kao nedostatak, nepovoljnost i/ili potlačenost. Komponente mogu varirati u zavisnosti od individualnog ili društvenog stanovišta. Ono što je zajedničko međugeneracijskim odnosima dece i odraslih je da su deca inferiorna u odnosu na odrasle. Ova inferiornost se pokazuje na više načina: deci nije dopušteno da donose odluke koje ih se tiču; moraju se pokoriti znanju odraslih i njihovom autoritetu; imaju neznatnu ekonomsku moć (vidi Oldman u ovoj knjizi). Uopšte, može se reći da su u svakom datom društvu odnosi između generacija vođeni njihovim ugovorima (Alanen & Bardy, 1991), koji razotkrivaju kakva su shvatanja odraslih o podeli rada u tom društvu, kao i aktivnosti koje se dozvoljavaju deci i od njih zahtevaju. Da su deca inferiorna, ukoliko nam je i dalje potrebna demonstracija, pokazuje i činjenica da ona imaju neznatnu moć pregovaranja u pogledu ugovora između generacija. Ona moraju da delaju u njegovim okvirima.

Ipak, ja ovde hoću da pokažem da u okviru tog međugeneracijskog ugovora, dečiji identiteti, znanje, dopušteno ponašanje, njihova moć pregovaranja i njihove interakcije variraju u zavisnosti od društvenog konteksta. Širok je raspon činioca koji utiču na prirodu odnosa između dece i odraslih i na njihove interakcije, i koji služe donošenju odluka, i dečijoj nezavisnosti i izboru. O ovim činiocima i tome kako se oni stavljaju u dejstvo, odmeravaju i modifikuju biće reči kasnije. Oni obuhvataju: shvatanje odraslih o tome šta deca mogu, smeju i treba da rade; samouverenost dece u odnosima i njihovo pravo da izaberu i odrede svoj svakodnevni život; i društvene norme okruženja. Osnovni argument koji ovde iznosim je da porodica i škola predstavljaju izrazito različite društvene okolnosti za decu u pogledu delovanja međugeneracijskog ugovora i ispoljavanja napetosti između deteta kao aktera ili agensa, i učinka same društvene strukture.

Deca u porodici i školi: empirijska istraživačka studija

Ovo poglavlje ukratko prikazuje podatke koje sam prikupila pri istraživanju sprovedenom u gradskoj osnovnoj školi, koja je imala prijemno odeljenje za petogodišnjake i šestogodišnjake, i osim toga odeljenja sa decom grupisanom prema uzrastu. Škola je bila popularna među roditeljima iz tog kraja i sami nastavnici su je visoko vrednovali. Provela sam dva polugodišta u toj školi u 1991-oj, dva dana nedeljno, uglavnom kao pomoćnik u prijemnom razredu (peto- i šestogodišnjaci), i u V razredu (deveto- i desetogodišnjaci). Prikupljala sam podatke kao beleške sa posmatranja na terenu, putem neformalnih i fokusiranih razgovora sa decom (u dvoje i troje), putem diskusija sa celim razredom i pismenim putem sa starijom decom. Istovremeno sam pravila zabeleške o razgovorima sa nastavnicima i intervjuisala ih na formalniji način. Takođe sam razgovarala i intervjuisala

* U originalu - *developmentalism* (prim. prev.)

direktora škole, sekretara, četiri pomoćnika/nastojnika i nekoliko majki dece iz prijemnog razreda, kao i starije dece.

Ova studija imala je specifičan fokus: na zdravstvenu negu dece, uključujući njihovo sopstveno učestvovanje u zdravstvenoj nezi kod kuće i u školi, i kako su učili da postupaju u vezi sa zdravljem. Ipak, ovim temama smo pristupali ne toliko putem direktnog ispitivanja ili diskusija, koliko izmamljivanjem izveštaja o svakodnevnom životu i od dece i odraslih. Izveštaji majki o svakodnevnom životu sa decom, i kako se ispostavilo, izveštaji same dece, imaju tendenciju pokretanja pitanja podele rada u nezi (nezi deci i zdravstvenoj nezi), uključujući i udeo dece u donošenju odluka. To je osmišljeno kao diskutovanje ili pretpostavljanje o nekim ključnim pojmovima: nezavisnost, pristanak, pregovaranje, autoritet, društvene norme, društvene navike. Podaci koji su prikupljeni su stoga korisni za razmatranje kako se deca afirmišu kao akteri u odnosu na odrasle: u kojoj meri uzajamno deluju i pregovaraju, u kojoj meri su društvene norme okruženja fiksne ili promenljive kao odgovor na delovanje dece i odraslih, i koliko akteri - dete i odrasla osoba - deluju u okvirima i u tenziji sa međugeneracijskim odnosima i ugovorima.

Treba spomenuti da su ovde prikazane samo glavne crte nekih kompleksnih podataka, koji se na drugom mestu razmatraju detaljnije (Mayall, 1993; Mayall, 1994). Ovde je cilj samo isticanje glavnih pitanja za diskusiju.

Deca u porodici

I porodica i škola se obično smatraju mestima socijalizacije, i preovlađuje svedočanstvo da majke kod kuće i nastavnici u školi prepoznaju i prihvataju svoje zadatke socijalizacije. Ipak, iako su zdravstveni, obrazovni i socijalni radnici i kreatori političkih smernica jedinstveni u davanju prvenstva porodici u prvih pet godina života, pripisana podela rada mnogo je manje očigledna kada deca pođu u školu. Sasvim je izvesno da su majke u mojoj studiji smatrale da njihov zadatak i dalje traje kad su u pitanju njihovi peto- i devetogodišnjaci; i nastavnici su smatrali socijalizaciju glavnim zaduženjem u toku perioda osnovnog obrazovanja. Karakteristike sprovođenja socijalizacije u ova dva okruženja veoma se razlikuju.

Socijalizacija u porodici se odigrava u društvenom kontekstu kojim vladaju međuljudski odnosi, i u okviru kojeg je pregovaranje opravdana i normalna aktivnost koja strukturise znanje, delovanje i iskustvo. Za najmlađu decu ovi odnosi će biti najvažniji u njihovom društvenom svetu. Moji podaci navode na pomisao da je to slučaj i sa starijom decom.

Osim ovih osnovnih stvari, niz drugih činioca komplikuje i modifikuje program socijalizacije. Deca uče svoje majke da ih posmatraju kao ljude. I majke i deca cene dečiju nezavisnost. Sa pet godina deca učvršćuju svoje samopouzdanje kao članovi porodice, i svoje sposobnosti i znanja u svakodnevnom staranju o zdravlju, u okviru majčine zaštite i obezbeđivanja. Majke cene dečiju nezavisnu aktivnost kao dokaz da postaju sposobna, a i da bi sebe rasteretile. Jer majke imaju i druge poslove: plaćeni rad, neplaćene kućne poslove i porodične obaveze, međuljudske odnose i društveni život. Kao što smo takođe spomenuli, majke cene dom kao mesto gde njihova deca mogu da budu ono što jesu i da se ponašaju na način koji se možda ne odobrava u javnom društvenom životu (Halldén, 1991). Otuda se u izveštajima i dece i majki pojavljuje definicija petogodišnje dece kao aktera zdravstvene nege po sopstvenom pravu. Ukratko, iako se neki ciljevi i ponašanje majki mogu podvesti pod opštiji naslov socijalizacije, priroda interakcija između majke i deteta možda se može preciznije odrediti kao obostrano društveno učenje i poučavanje.

Dakle, i deca i njihove majke promovišu gledište da deca igraju značajnu ulogu kao akteri u strukturisanju i restrukturisanju porodice kao društvene institucije. Deca ne samo da pripadaju porodici, već je u izvesnoj meri, zajedno sa drugim članovima porodice, neprekidno stvaraju. Ona konstruišu i oplemenjuju odnose i društvene običaje, pregovaraju o podeli rada u porodici, pristajući uslovno na obaveze i slobode, i s vremenom ponovo pregovaraju o njima.

Ipak, deca primećuju da pravila u njihovoj kući i njihov svakodnevni život određuju

odrasli sa svojim autoritetom, iako se porodice razlikuju prema tome u kojoj je meri upravljanje roditelja vodeća sila, i koliko se deca drže na "kratkoj uzdi"* (du Bois-Reymond *et al.*, 1993). Vlast odraslih kao uređujuća sila obično se ne naglašava u izveštajima majki o njihovom svakodnevnom životu sa decom. Dok majke ističu međuljudske odnose, kako omogućiti deci da se pravilno razviju i kako rukovoditi decom u njihovom najboljem interesu (jer majke neprestano dobijaju instrukcije od zdravstvenih radnika), sama deca na istaknuje mesto stavljaju pitanja moći. U "Studiji o deci u porodici i školi" (*Children at Home and School Study*), deca su i sa pet i devet godina, prilikom razgovora o porodičnom životu, spomenula svoj podređeni položaj i upravljanje odraslih njihovim aktivnostima, mada su devetogodišnjaci više od petogodišnjaka isticali da ih to sputava i da im je nesnosno.

Petogodišnjaci su priznavali i prihvatili to da roditelji zahtevaju određeno ponašanje, a majčina uloga zaštitnika i snabdevača je faktor modifikovanja, ublažavanja i olakšavanja. Uprkos tome, deca sa pet godina su uviđala da postoje neka nerazrešena pitanja. Na primer, ako je tvoja soba tvoja, zašto bi se pokoravao zahtevima roditelja da zadovoljiš njihove standarde urednosti? Za devetogodišnjake, roditeljski autoritet bio je pre svega prinuda, s obzirom na njihovu sve veću sposobnost i razvoj njihovih sopstvenih individualnih obrazaca svakodnevnog života u okviru i van porodice. Ipak, afektivni odnos obezbeđivao je kontekst koji je činio roditeljski autoritet suštinski prihvatljivim a i omogućavao kontekst za pregovaranje. Povrh toga, roditeljski autoritet nije dopirao do svakog kutka njihovog života, već je nametan u pogledu nekih normi, zaduženja i aktivnosti. Još jedna pozitivna stvar je to što je bilo očigledno da su deca smatrala da doprinose održavanju kuće kao trajnijem društvenom okruženju i doživljavala su svoj doprinos zadovoljavajućim.

Oba skupa dece u mojoj studiji primećivala su konsenzus koji preovlađuje između odraslih i dece u porodici: da su dečije dužnosti, obaveze i radnje koje se tiču brige o zdravlju prikladna tema za pregovaranje između odraslih i dece. To je bio slučaj i u pogledu staranja o sebi i održavanja kuće. Pod tim podrazumevam one stvari u okviru sopstvene nege kao što su prikladno oblačenje, pranje, nega zuba, konzumiranje društveno propisane hrane; kao i delatnosti koje određuju kuću kao zdravo mesto za život: kupovina, pripremanje hrane, postavljanje stola, raspoređivanje, pranje sudova, društveni odnosi. Šta deca treba da rade a šta treba njima raditi bio je predmet interaktivnog pregovaranja, podrazumevajući da su deca ljudi a ne projekti.

Dakle ukratko, ja sugerišem da je dečije svedočanstvo o porodici takvo da se međugeneracijski autoritet posreduje priznavanjem njihovog statusa kao ljudi sa sposobnošću i pravom da preuzmu odgovornost za donošenje odluka u vezi sa zdravljem. Socijalizacija kao cilj odraslih ukrštao se sa njihovim i dečijim ciljevima podsticanja nezavisnosti i ostavljanja prostora individuuama u porodici da slede sopstvene planove. Pristanak da nešto radiš i da ti se nešto radi bio je podložan pregovaranju, i to je zaista bilo pregovarano u okvirima ključnih međuljudskih odnosa.

Deca u školi

Osnovna škola kao društvena institucija suočava decu sa drugačijim opterećenjem raznovrsnim programima. Za početak, škola se od kuće razlikuje po svom karakteru institucije sa prihvaćenim društvenim ciljevima i normama propisanim u okviru režima i sprovedenim kroz njega; ili, kako je to zgodno formulisano: standardizovanim načinima ponašanja (Radcliffe-Brown, navedeno u Giddens, 1979, p.96). Ciljevi ispunjavanja nastavnog plana i socijalizovanja dece ostvaruju se najočiglednije grupisanjem dece, organizacijom dečijeg dana i praćenjem njihovih postignuća i ponašanja. Kao što je jedan posmatrač primetio, aktivnosti su birokratizovane (Hartley, 1987). Škola kao društvena ustanova je okruženje gde je autoritet odraslih (očigledno ali) krucijalno istaknutiji i manje promenljiv nego u porodici.

Mnogi školski nastavnici (uključujući one koje smo proučavali) smatraju da su škole

* Moji znaci navoda (prim. prev.)

gde rade orijentisane na decu, uzorna okruženja, utočišta ideala i ispravnih praksi u nesavršenom svetu. Ciljevi škole, ostvarivanje nastavnog plana, društvene norme i prakse zasnivaju se na poznavanju 'činjenica' o dečijem razvoju. Ovaj skup shvatanja školskih nastavnika je od presudnog značaja kad su u pitanju deca, zato što ona nalaze da nisu ozbiljno shvaćena. Ako deca dovedu u pitanje školska pravila, nastavnici ne smatraju od važnosti da obrate pažnju na pitanja koja su u osnovi tog osporavanja. Pošto je škola uzorno okruženje, ako im se ona ne dopada, nedostatak mora biti u deci - ili njihovim porodicama.

Povrh toga, suštinski momenat razvojnog stanovišta je da je socijalizacija dece zadatak koji traje sve vreme detinjstva, dok ne dostignu cilj zrelog odraslog doba. Prema tome, zadatak nastavnika u svakoj starosnoj grupi je da socijalizuje decu, pošto se na početku školske godine (prema nastavnicima koje sam intervjuisala) suočavaju sa slabo socijalizovanom decom, a školska godina se završava tako što su ih pomakli korak dalje na tom putu. Ova slika se slaže sa uverenjem koje odrasli imaju o školi kao idealnom okruženju gde se može garantovati da dečiji glas neće biti legitiman. Ona nikada ne dostižu zrelost ili nezavisnost u školi. Ispostavlja se da je nezavisnost za koju nastavnici kažu da nastoje da razviju kod dece zapravo usklađivanje sa školskim normama, i akademskim i društvenim.

Ova shvatanja odraslih i rigidne strukture koje ih uokviruju i održavaju, ostavljaju deci malo prostora za pregovaranje. Odrasli u školi ne smatraju svoja znanja i moralne kodekse podložnim pregovaranju od strane dece. Osim toga, društveni obrazac odnosa osigurava da se nastavnici bave decom kao grupom, i da se individualni odnosi između deteta i nastavnika ne smatraju primerenima. Stoga deci u školi nisu na raspolaganju interaktivni, pregovarački procesi putem kojih ona u porodici razvijaju znanja utemeljena u dragocenim individualnim odnosima.

I dok roditelji kod kuće imaju mnogo posla i mogu ceniti prepuštanje deci da sami upravljaju nekim aspektima svog svakodnevnog života, kao i pozdraviti njihovu želju da provode vreme razvijajući svoje sopstvene aktivnosti, nastavnici nemaju druga interesovanja u toku dana osim da socijalizuju i podučavaju decu u okvirima njihovog shvatanja o tome šta je dobro dete.

Takođe je od priličnog značaja to što naglašavanje psiholoških dimenzija detinjstva u školi ide rame uz rame (i možda čak determiniše) nizak stepen priznavanja dečijeg fizičkog zdravlja kao stvari koja se s pravom tiče nastavnika. Nizak status telesne nege dece može se uočiti, na primer, u činjenici da se od škole ne zahteva da ima obučene zdravstvene radnike kao deo svog osoblja. Uobičajeno je da se tretman bolesti ili povreda poverava slabo plaćenim pomoćnicima, tetkicama ili nastojnicima (umesto, recimo, profesionalnom zdravstvenom radniku). Zaista, podaci ukazuju da nastavnici radije usađuju moralne propise u okviru zdravstveno-obrazovnog sistema nego što priznaju želju dece da se dogovore o okruženju pogodnom za očuvanje zdravlja u školi. Na opštijem nivou, možemo primetiti da pri razmatranju dobrobiti dece i njihovog ponašanja, nastavnici u svom diskursu i praksi ističu relevantnost psihološkog u odnosu na telesno, i skloni su da školska akademska postignuća dovode u vezu sa psihološkim a ne fizičkim faktorima. Škola i obrazovni sistem umanjuju značaj celokupnog deteta u korist njegove psihološke dimenzije.

Unutar ovog kompleksnog društvenog okruženja, deca otkrivaju da sposobnosti i oslanjanje na sebe koje su stekli pre nego što su pošli u školu gube vrednost kada se nađu tamo. Obično, svakodnevno staranje o sebi koje obavljaju kod kuće, ispunjavajući dan aktivnostima i odmorom, jelom, pićem, odlascima u toalet, u školi se podvrgava zahtevima školskog dana, posredstvom nastavnika. U uzrastu od pet godina, prema tvđenju mojih informanata, učenje školskih pravila i uspostavljanje prihvatljivog društvenog života je istovremeno izazov i napor, kao i zabava. Ne dobiti dozvolu za odlazak u toalet ili za uzimanje napitka može biti mučno, kao i sedeti u bučnoj trpezariji i jesti hranu u čijem izboru nisi učestvovao.

Do devet godina, deca su pokazala da su naučila kako da ovladaju staranjem o sebi unutar školskih ograničenja. Iako priznaju vrednost školskog obrazovanja kao nešto dobro, ona takođe shvataju implikacije obaveznog celodnevnog školovanja u pogledu očuvanja zdravlja: neka deca su izrazito svesna aspekata školskih rutina koji su pogubni za zdravlje,

dosade i zamaranja, buke, napornih društvenih odnosa sa odraslima i decom, od kojih ne mogu pobeći.

Deca pružaju korisne korektivne komentare mišljenja odraslih da oni kao školska deca dejstvuju kao akteri, s obzirom na to da i sama rade i da od sebe stvaraju građane koji se mogu zaposliti, a i pošto obezbeđuju posao za druge ljude - odnosno, za nastavnike. Nema sumnje, dečiji izveštaji pokazuju da deca smatraju da učestvuju u, uglavnom, korisnom i produktivnom poduhvatu. Ali takođe nagoveštavaju da shvataju da su objekti školskog poduhvata, osobe na koje se deluje; i, osim toga, da su nemoćni da rekonstruišu školu kao društvenu instituciju koja bi zadovoljila njihove sopstvene ideje o tome šta čini obrazovno okruženje pogodno za decu. Za njih je škola zaista neprobojna, ukočena konstrukcija društvenih normi.

Ukratko, sa dečije tačke gledišta, međugeneracijski odnosi u školi su utemeljeni na upravljanju odraslih, u okviru postavljenih društvenih normi. U poređenju sa životom kod kuće, život u školi pruža malo prostora za pregovaranje sa odraslima na vlasti, iako deca nauče kako da prevare sistem ili da zabušavaju; ili prostor za nezavisne aktivnosti. Deca uviđaju da ih tretiraju kao članove grupe a ne kao individue, kao objekte socijalizacije umesto kao ljude koji u tome učestvuju.

Sa stanovišta dece, glavno mesto za aktivnosti zdravstvene nege je kuća, a tokom njihovog svakodnevnog života u školi ona obavljaju postupke održavanja zdravlja. Njihovo psihološko zdravlje (kako su ga definisali nastavnici) preuzima prvenstvo nad fizičkim. Ili da se izrazimo drugačije, škola je manje od porodice holistička u svom razumevanju dece i postupanju prema njima.

Diskusija

Bilo bi korisno da shematski rezimiramo najvažnije zaključke do kojih smo došli o iskustvu dece u porodici i školi, mada će to neminovno biti grub prikaz.

KONTEKSTUALNI FAKTORI KOJI UTIČU NA UČENJE I PONAŠANJE

PORODICA

socijalizacija kao
pregovaranje

autoritet odraslih u
kontekstu odnosa

konstruisanje deteta kao
aktera od strane odraslih

dečije konstruisanje
sebe kao subjekta

ŠKOLA

socijalizacija kao propisivanje

autoritet odraslih u kontekstu
institucionalnih normi

konstruisanje deteta kao
projekta od strane odraslih

dečije konstruisanje
sebe kao objekta

Gornja shema rezimira glavne zaključke navedene ranije o pozicioniranju dece u porodici i školi, i njihovim mogućnostima da učestvuju u donošenju odluka, učenju i aktivnostima.

Uobičajena posmatranja i istraživački podaci o deci u porodici i školi ukazuju da je društveno pozicioniranje dece veoma različito u ova dva okruženja. U suštini, međugeneracijski odnosi se razlikuju ne samo zato što se razlikuje društveno konstruisanje deteta od strane majke i nastavnika, već zbog toga što društveno okruženje porodice predstavlja drugačiji okvir od škole.

U porodici su deca ustanovljena ne samo kao objekti socijalizacije već kao učesnici i pregovarači u svom društvenom svetu, i time kao važni članovi porodice. U školi su oni zapravo projekti na kojima rade odrasli. Pored ovog različitog shvatanja delanja, ova dva

okruženja se razlikuju kao okviri svakodnevnog života. Iako oba mogu biti koherentna društvena sistema u pogledu odnosa i interakcija između pozadinskih uverenja i spoljašnjeg ponašanja, društveni sistem porodice je definisan i funkcioniše manje formalno i otvoreniji je za pregovaranje; školski društveni sistem je više fiksiran i javan u pogledu prostornih spona između ciljeva i praksi, a manje otvoren za pregovaranje.

Zaista, ova dva okruženja imaju različite vrste kohezije. Porodica je holistička, po tome što su njeni zadaci kao okruženja za socijalizaciju koherentni: društvene norme u porodici konstruišu i sprovode odrasli. Ipak, pošto su interesovanja učesnika individualna, raznovrsna, i ispoljavaju se i kod kuće i u sferama van kuće (na poslu, u školi, drugim društvenim okruženjima, široj porodici), upravljanje odraslih mora biti fleksibilno da bi se uzeli u obzir, putem interaktivnih procesa, i ovi drugi raznoliki programi. Škola, s druge strane, je koherentna u drugačijem smislu: ona je zatvoren, dovršen sistem gde su ciljevi i prakse spojeni, i gde se aktivnosti nastavnika (u toku školskog dana) svode na usredsređenost na podučavanje i vaspitavanje dece. Otuda je manje fleksibilna i manje otvorena za pregovaranje. Stoga dolazi do toga da se porodica može smatrati mestom pregovaranja u okviru odnosa, a škola mestom propisivanja u okviru društvenih normi.

Prema tome, u ovom poglavlju se argumentuje da je dečije iskustvo u društvenim okruženjima, u poređenju sa iskustvom odraslih, isto, a ipak različito. Od presudnog je značaja priznati uticaj konstruisanja deteta od strane odraslih na oblikovanje dečijeg iskustva u različitim okruženjima. Pošto se iskustveno saznanje odraslih o deci tako puno razlikuje od teoretskih psiholoških shvatanja - barem kako se obično i grubo predstavljaju odraslima i od strane njih u profesijama 'nege' - deca žive zajedno, i međusobno deluju, sa dve suprotstavljene konstrukcije deteta: kao osobe i kao projekta. Iako je na roditeljska shvatanja možda donekle uticao skup psiholoških znanja*: intervenisanje i nadgledanje predstavnika stadijuma blagostanja (Donzelot, 1980): deca u porodici konstantno rade na tome da pruže iskustvene ispravke ovih gledišta autsajdera. Međutim, nastavnici su u školi zaštićeni društvenim konvencijama i sami se štite od direktnih interakcija sa pojedinačnom decom; a otuda i od pouka koje bi iz takvih interakcija mogli izvući. U jednoj ranijoj studiji, moj kolega i ja smo primetili sličnu jednostranost: zdravstveni inspektori koji su imali sopstvenu decu nisu koristili svoje iskustveno znanje u plaćenom poslu, već su se kao i njihove kolege bez dece oslanjali na knjiško znanje o rukovođenju decom (Mayall & Foster, 1989).

Čini mi se da su ove suprotstavljene konstrukcije dece ekstremnije nego one koje se tiču odraslih; a one su od presudnog značaja za dečije iskustvo. Jer u zavisnosti od toga kakvima ih smatraju, dečije konstruisanje svog identiteta variraće od jednog do drugog okruženja. Mada se može desiti da u školi usvoje reakciju otuđenja, odnosno, mogu se odupirati tome da budu degradirana od osobe do projekta, ako hoće da opstanu moraće da prihvate bar neka pravila igre. To može obuhvatiti ne samo konformizam, već i smišljene mere prevare sistema, i taktično balansiranje između prednosti zastranjivanja i prednosti prilagođavanja. Izgleda da se konstruisanje dece od strane odraslih u porodici uglavnom mnogo više poklapa sa konstruisanjem same dece - uopšte, deca se smatraju i sama sebe smatraju dragocenim osobama. Ipak, trebalo bi da znamo mnogo više o dečijim iskustvima u porodici. Naročito je, na primer, neophodno istražiti značaj sestara i braće, da bismo proučili da li u nekim okolnostima oni deluju kao oblik grupne odbrane od sile u detinjstvu (upor. Dunn, 1984). Isto tako treba pobliže istražiti prijateljstva i aktivnosti u samim dečijim domenima - u kojima konstruišu društvene svetove izvan ili paralelno sa okruženjima kojima upravljaju odrasli (na primer, Moore, 1986; vidi i Ward u ovoj knjizi).

Argument koji je ovde iznet ima implikacije u vezi sa vrstom proučavanja koja je neophodna za bolje razumevanje dečijih društvenih odnosa. Potrebno je raščlaniti raspravu o odnosima među generacijama da bi se uzeli u obzir društveni kontekst i konstrukcije odraslih i deteta unutar njega. Takođe treba proučiti procese putem kojih ovi činioци deluju, i kojima se konstruišu i primenjuju društvene norme. Proučavanje procesa zahteva iscrpnije

* U originalu - *Psy-complex* (prim. prev.)

ispitivanje interakcija između odraslih i dece unutar društvenih okruženja. Možda se na sadašnjem stupnju debate o ovim kompleksnim pitanjima konflikt između sociologije i psihologije koji je odavno uspostavljen može ako ne razrešiti a onda barem pretresti, koristeći prednosti obe discipline radi sprovođenja ovih istraživanja. Potrebno nam je ispitivanje koje traga za konstrukcijama, modifikacijama i razvijanjem društvenih normi i ponašanja u nizu okruženja tokom vremena; kritični faktori koje treba uzeti u obzir su doprinos dece i odraslih, fleksibilnost društvenog okruženja, uticaj većih društvenih sila (društvena očekivanja od, na primer, porodice i škole). Koliko je meni poznato, porodica je malo proučavana pomoću ovog pristupa - a ona je u svakom slučaju poznata po tome što ju je teško proučavati produbljeno i tokom vremenskog perioda. Što se tiče škole, proučavanje procesa je uglavnom bilo u vezi sa ranim prilagođavanjem dece na osnovnu školu.

U ovom poglavlju, samo sam ukratko prikazala iscrpnu studiju u kojoj sam pokušala da ispitam naznačene kompleksne interakcije. Ovo poglavlje i studija na kojoj se zasniva uglavnom su ograničeni na razmatranje dece kao društvene grupe u njihovim svakodnevnim interakcijama sa odraslima. Pri proučavanju je donekle uzet u obzir uzrast i rod, ali se ne pretresaju u značajnijoj meri neke važne dimenzije različitosti unutar kategorija: dece (individualne razlike kao i etnicitet i klasa); porodice (priroda roditeljskog autoriteta, socioekonomski i kulturni momenti); škole (moć nadležnih struktura, veličina razreda). Na ovom stadijumu proučavanja dece i detinjstva činilo mi se značajnim da se usredsredim prevashodno na status detinjstva i njegov doživljaj na opštijem nivou, kao osnove za uzimanje u obzir različitosti (Qvortrup, 1991).

Ipak, nadam se da ovo poglavlje daje svoj doprinos zadatku otklona od ideje 'Deteta', makar time što razmatra decu kao konstruisanu i u interakciji u dva okruženja. Ovo poglavlje je usredsređeno na pitanje kako su karakteristike određenih društvenih okruženja (porodice i škole) presudne u determinisanju dečijih iskustava i aktivnosti. To je obuhvatilo, kao neophodan poduhvat, uzimanje u obzir dečije perspektive, i stvarno postavljanje dece u središte analize.