

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Nevena N. Mitranić

# KULTIVISANJE IGRE U DEČJEM VRTIĆU

doktorska disertacija

Beograd, 2022

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Nevena N. Mitranić

# CULTIVATING PLAY IN KINDERGARTEN

Doctoral dissertation

Belgrade, 2022

**Mentor:**

Prof. dr Živka Krnjaja, redovni profesor  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

**Članovi komisije:**

prof. dr Živka Krnjaja, redovni profesor  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Lidija Mišeljin, docent  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Maja Maksimović, docent  
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

prof. dr Jasmina Klemenović, redovni profesor  
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet

Datum odbrane: \_\_\_\_\_

## Izjava zahvalnosti

Zahvalnost dugujem, pre svega, kolektivu vrtića „Zemunski Biser“, a naročito vaspitačicama i deci vaspitne grupe iz „sobe broj 3“, koji su me prihvatili u svoj život i sa kojima je postalo moguće „osetiti“ i „odvažiti se“ – sve što je ovom studijom pokrenuto, stvoreno i otkriveno ne bi postojalo bez njih.

Neizmernu zahvalnost dugujem svojoj mentorki, bez čijeg dugogodišnjeg rada na povezivanju teorije i prakse, kao i otvorenosti za nove mogućnosti i poverenja u mene kao kandidata, ovakva studija ne bi bila moguća.

Ponosna sam što mogu reći da su moji mentori mnogi, te zahvalnost dugujem svim članovima Katedre za predškolsku pedagogiju, sadašnjim i bivšim, sa kojima i od kojih sam imala čast da učim šta znači biti pedagog, šta znači biti naučnik i da nije uzalud ići težim putem.

... kao što sam i neizmerno zahvalna što se zajednice i izmeštanja tvore i odvijaju i mimo zvaničnih okvira, u različitim asemblažima naizgled nespojivih likova: *Bagro* i *DrMA*, šta bih ja bez bodrenja i nezvaničnih recezenata...

Neizmerno sam zahvalna svojoj porodici koja je sve vreme – zapravo, sve vreme koje imam i znam – verovala u mene i čije činjenje i prihvatanje jeste i biva okosnica moje senzibilnosti i odvažnosti istupanja. Kako biti pedagog i kako biti naučnik neodvojivo je od pitanja kako da budeš i bivaš čovek.

Naposletku, najviše moraju da čine i prihvataju oni koji su birali nas, pa sa nama „u paketu“ dobili i iskustvo prolaska kroz doktorske studije. Zahvalna sam što sam u svoj neizvesnosti ovog procesa i nemirima vlastitih (samo)preispitivanja uvek imala ruku koju ću držati. Lutanje je učenje i avantura, ali je sreća imati s kim da budeš „kod kuće“.

Hvala vam.

# KULTIVISANJE IGRE U DEČJEM VRTIĆU

## Sažetak

Predmet ove studije je kultivisanje igre u dečjem vrtiću. Studiju zasnivamo na učenju o igri kao kapacitetu fleksibilnosti u dejstvu, produbljujući ovo učenje konceptima filozofije transcendentalnog empirizma i savremenim teorijama afekta. Pronalazeći uporište u aktuelnoj reformi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ova studija odgovara na potrebu da neposrednije – situaciono i procesualno – razumemo kako igra nastaje i razvija se, koji je njen pedagoški potencijal i čime može biti kultivisana kroz svakodnevicu vaspitno-obrazovnog procesa u dečjem vrtiću.

U skladu sa nastojanjem da igru pratimo na stvaralački način – koji pogoduje načinu na koji igru razumevamo – celokupna studija oblikovana je u metodološkom okviru difrakcije: na planu teorijskih polazišta, planu realizacije neposrednog istraživanja u dečjem vrtiću i na planu interpretacije podataka. Difrakcijom teorija otvorena je mogućnost sagledavanja igre na afektivnom planu, te je u neposrednom istraživanju sprovedenom u dečjem vrtiću korišćena afektivna etnografija.

Difraktivna interpretacija podataka pokazala je da igra nastaje iz *preokreta*, te da se odvija u *kretanju sa viškom* i oslanjajući se na *veru u zajednički proces*. Kao pedagoški potencijal igre ukazuju se *transformativnost* i *etičnost* koje proces igranja omogućava, te se izvodi zaključak da je za kultivisanje igre neophodno obezbediti određene preduslove – otvoren model vaspitanja i obrazovanja, bogatstvo izbora materijala i simboličkih sredstava, i raznovrsnost sveukupnih iskustava – ali da je jednako značajno osnaživati *senzibilitet* i *odvažnost istupanja* kako kod dece, tako i kod odraslih koji učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu sa decom.

**Ključne reči:** predškolsko vaspitanje i obrazovanje, predškolska pedagogija, igra, pedagoški potencijal igre, transcendentalni empirizam, postkvalitativna metodologija, difrakcija, afektivna etnografija

**Naučna oblast:** Pedagogija

**Uža naučna oblast:** Predškolska pedagogija

# CULTIVATING PLAY IN KINDERGARTEN

## Abstract

The subject of this study is the cultivation of play in kindergarten. The study is based on the understanding of play as a capacity for flexibility in action, deepened by the concepts of the philosophy of transcendental empiricism and contemporary theories of affect. Grounded in the current reform of early childhood education in Serbia, this study responds to the need to understand more directly - situationally and procesually - how play originates and develops, what pedagogical potentials it opens and how it can be cultivated through the everyday educational process in kindergarten.

With the effort to follow play in a creative way – which favours the way we understand the play - the entire study is shaped in the methodological framework of diffraction: on the plan of theoretical starting points, the plan of the direct research process in kindergarten and on the plan of data interpretation. The diffraction of theories opened the possibility of looking at play on the plan of affect, so affective ethnography was used in the direct research process in the kindergarten.



Diffractional interpretation of the data showed that play arises from *reversals* and that it takes place in *movement with excess*, relying on *faith in a common process*. The pedagogical potential of play lies in the *transformative* and *ethical nature* of the playing process, so the conclusion is drawn that certain prerequisites must be provided for the cultivation of play – an open model of early childhood education, a rich selection of materials and symbolic means, and a variety of overall experiences – but that it is equally significant to strengthen the *sensibility and audacity of stepping-out*, both of children and of adults who participate in the educational process with children.

**Keywords:** early childhood education, preschool pedagogy, play, pedagogical potential of play, transcendental empiricism, postqualitative methodology, diffraction, affective ethnography

**Scientific field:** Pedagogy

**Scientific subfield:** Preschool pedagogy

## SADRŽAJ

	<b>UMESTO UVODA .....</b>	<b>1</b>
	<b>0.1. O sadržaju .....</b>	<b>1</b>
	<b>0.2. Pojašnjenje sadržaja .....</b>	<b>4</b>
<b>1. TRANSCENDENTALNI EMPIRIZAM KAO PRISTUP NAUČNOJ STUDIJI .....</b>	<b>7</b>	
<b>1.1. Polazišta u razumevanju transcendentnog empirizma .....</b>	<b>7</b>	
1.1.1. Ontologija postajanja .....	9	
1.1.2. Geofilozofija .....	12	
1.1.3. Opertavanje humanog .....	14	
<i>Misao, afekt, koncept</i> .....	15	
<i>Etičnost</i> .....	18	
<b>1.2. Implikacije transcendentnog empirizma za naučno istraživanje .....</b>	<b>20</b>	
1.2.1. Postkvalitativni (ne-reprezentacionalni) pristup istraživanju .....	22	
1.2.2. Uloga istraživača .....	25	
1.2.3. Primena postkvalitativnog pristupa u istraživanjima .....	26	
1.2.4. Opasnosti postkvalitativnog pristupa istraživanju .....	27	
	<b>KA NAUČNOM ISTRAŽIVANJU KAO KREATIVNOM POSTAJANJU: DIFRAKCIJA KAO METODOLOŠKI OKVIR STUDIJE .....</b>	<b>32</b>
	<b>X-1. Difrakcija i difraktivna metodologija .....</b>	<b>33</b>
<b>2. POLAZIŠTA STUDIJE: UTEMELJENJE U DRUŠTVENOJ PRAKSI.....</b>	<b>38</b>	
<b>2.1. Kontekst teorije .....</b>	<b>38</b>	
2.1.1. Razumevanje igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu .....	38	
2.1.2. Kultivisanje igre u predškolskom vaspitanju i obrazovanju .....	42	
2.1.3. Aktuelnost razumevanja igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu.....	44	
2.1.4. Igra u istraživanjima predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji .....	47	
<b>2.2.Kontekst obrazovne politike .....</b>	<b>49</b>	
2.2.1. Igra u programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji .....	49	
<b>2.3.Kontekst ralnog programa .....</b>	<b>52</b>	
2.3.1. Igra u realnom programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji .....	52	
<b>2.4.Potreba za studijom i njena svrha .....</b>	<b>54</b>	
<b>3. TRANSCENDENTALNI EMPIRIZAM KAO PRISTUP PREDMETU ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>59</b>	
<b>3.1. Implikacije transcendentnog empirizma po razumevanje obrazovanja .....</b>	<b>59</b>	
3.1.1. Može li transcendentni empirizam biti utkan u obrazovnu koncepciju? .....	62	
<i>Rezonance: Ređo Emilija pedagogija</i> .....	64	
<i>Rezonance: Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta</i> .....	66	
<b>3.2. Implikacije transcendentnog empirizma po razumevanje igre .....</b>	<b>68</b>	
3.2.1. Etičnost i igra .....	72	
<i>Rezonance: Položaj igre u Ređo Emilija pedagogiji</i> .....	74	

*Rezonance: Položaj igre u Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* ..... 76



**PRVI PLAN PRELAMANJA: KA REDEFINISANJU PREDMETA ISTRAŽIVANJA** ..... 78

**1-X-1. Kultivisanje igre kao molekularni problem** ..... 83

**4. AFEKTIVNI ZAOKRET** ..... 86

**4.1. Važnost afekta** ..... 86

4.1.1. Kako istraživati afekt? ..... 87

**4.2. Afektivni zaokret u obrazovanju** ..... 88

4.2.1. Istraživanja afekta u obrazovanju ..... 89

**4.3. Igra na afektivnom planu kao upuštanje u nešto-više** ..... 90

4.3.1. Pedagoški potencijal igre na afektivnom planu kao upuštanja u nešto-više ..... 94

4.3.2. Istraživanja igre na afektivnom planu ..... 96

**5. OPCRTAVANJE POLJA ISTRAŽIVANJA** ..... 99

**5.1. Predmet, cilj i istraživačka pitanja** ..... 99

**5.2. Dizajn istraživanja** ..... 100

**5.3. Dokumentovanje i analiza podataka** ..... 102

**5.4. Kontekst i učesnici istraživanja** ..... 106



**DRUGI PLAN PRELAMANJA: PRIČA O TEMI/PROJEKTU VREME JE** ..... 108



**TREĆI PLAN PRELAMANJA: DIFRAKTIVNA ANALIZA** ..... 137

**3-X-1. Igra nastaje iz preokreta** ..... 138

3-X-1.1. „Pratiti interesovanja deteta“? ..... 138

3-X-1.2. Izmeštanje horizonta – *preokret* ..... 141

3-X-1.3. „Pukotine“ u horizontu: okosnica preokreta ..... 147

„Pukotina“: *Ludički gest* ..... 147

„Pukotina“: *Harizma* ..... 151

„Pukotina“: *Vitalnost objekata* ..... 154

3-X-1.4. Produktivne veze ..... 158

**3-X-2. Igra se odvija u kretanju sa viškom** ..... 160

3-X-2.1. „Omogućiti detetu da se izrazi“? ..... 161

3-X-2.2. Izmeštanje horizonta – *kretanje sa viškom* ..... 163

3-X-2.3. Deteritorijalizacija: horizont u pokretu ..... 171

„Pokret“: *Linija bega* ..... 171

„Pokret“: *Kontra-aktualizacija* ..... 175

„Pokret“: *Autopoetična mašina* ..... 180

3-X-2.4. Produktivne veze ..... 196

**3-X-3. Odvijanje igre se oslanja na veru u zajednički proces** ..... 198

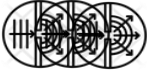

3-X-3.1. „Zajednička igra“...? ..... 198

3-X-3.2. Izmeštanje horizonta – *vera u zajednički proces* ..... 201

3-X-3.3. „Posezanja“: zajednički horizont ..... 208

„Posezanje“: *Mi-i-oni* ..... 209



	„Posezanje“: Posedovanje .....	213
	„Posezanje“: Zajedničko postajanje .....	217
	3-X-3.4. Produktivne veze .....	224
	<b>ZAKLJUČNA RAZMATRANJA .....</b>	<b>227</b>
	1) Kako igra nastaje, kako se odvija, kakvo je njeno dejstvo i čime biva sputavana u procesu razvijanja realnog programa?.....	228
	2) Kakav pedagoški potencijal igra otvara na afektivnom planu u realnom programu?.....	230
	3) Kako možemo kultivisati igru kako bismo taj pedagoški potencijal intenzivirali? Odnosno, kako prepoznatom pedagoškom potencijalu dalje pristupiti?.....	233
	<b>IZVAN HORIZONTA: POTENCIJALI I PROPUSTI STUDIJE .....</b>	<b>236</b>
<b>6. LITERATURA .....</b>		<b>243</b>
<b>7. PRILOZI .....</b>		<b>260</b>
	7.1.Priča <i>Parabellum</i> .....	260
	7.2.Priča <i>Bag</i> .....	283
	7.3.Priča <i>Ležitrava</i> .....	303
	7.4.Priča o <i>Petru</i> .....	322
	7.5.Priča <i>Bande Bisera</i> .....	325
	7.6.Saglasnost za roditelje .....	327
	7.7.Predlozi za projekat (primer) .....	328
	7.8. Ilustrovani dnevnik (primer) .....	335



## UMESTO UVODA

*Zašto odlaziš? Da se možeš vratiti. Da možeš novim očima i novim bojama videti mesto odakle si došla.  
A onda te i ljudi u zavičaju vide drugačije.  
Kad se vratiš tamo gde si započela, to nije isto kao da nisi nikada otišla.  
(Teri Pračet, Šešir pun neba)*

### 0.1. O sadržaju

Ovom studijom nastojimo da istražimo afektivne tokove koji se odvijaju u mikro-momentima svakodnevice vrtičke prakse, a koje prepoznajemo/ne prepoznajemo/možemo prepoznati kao igru. U difraktivnom prelamanju razumevanja dečje igre zasnovanog na učenjima Vićentija Rakića i Aleksandre Marjanović, ideja transcendentnog empirizma i realnog života jedne vrtičke grupe težimo izmeštanju ustaljenih razumevanja pedagoške važnosti igre i otvaranju mogućnosti da se i učenje i igra misle, pokreću, podržavaju – jednom rečju, kultivišu drugačije.

Iskreno, nije nam to bila namera.

Ova studija nije krenula od usmerenosti na „afektivne tokove“, niti je „transcendentalni empirizam“ bio njen početak – mada stoji na samom početku njene pisane verzije. Način pisanja ove studije i njena struktura, pa čak i njen predmet, cilj i istraživačka pitanja, oblikovani su načinom na koji se studija odvijala i onim što je iz nje same proisteklo. Dva su razloga iz kojih sebi ovakav postupak možemo dati za pravo:

Prevashodno, već pomenuta difrakcija (a o kojoj će detaljnije biti reči kasnije) insistira na činjenici da naučno istraživanje produkuje nešto novo u svetu ne tek svojim rezultatima već celokupnim načinom na koji se odvija, te da su sastavni deo proučavanog fenomena – ono što neumitno oblikuje predmet istraživanja – i epistemologija i metodologija na kojoj studija počiva. Jednom kada studiju otpočnemo (pri čemu – da nagovestimo ponovo nešto što će kroz studiju biti detaljnije razmatrano – *uvek već* počinjemo *u sred stvari*), nemoguće je vratiti se na početak s istim „očima“ i videti fenomen istim „bojama“. Sastavni deo naše naučne odgovornosti jeste da tu činjenicu učinimo javnom, jasnom, vidljivom već i u samom načinu na koji studiju pišemo. Pitanju koliko smo to u ovoj studiji uspeali vratiti ćemo se u poglavlju *Izvan horizonta: Potencijali i propusti studije*.

Drugi razlog je upravo razlog iz kog smo se za difrakciju opredelili.

Fenomen koji se nalazi u srži ove studije – igra – svakako nije nov; oduvek je bio prisutan u ljudskim zajednicama i čak i kroz srednji vek – pojačan pritisak religije i insistiranje na asketskim vrednostima – opstao kao neizbrisiv u ljudskom ponašanju. Njime su se bavile različite naučne discipline i kroz različite istorijske periode, počevši od filozofije uvaženih antičkih mislilaca. Iz različitih razloga – ne uvek olako podrazumevanih bioloških, čak češće ekonomskih i političkih – vremenom se igra pripojila fenomenu detinjstva, te u oblasti predškolske pedagogije stoji kao neizbežna tema i ključna dimenzija vaspitanja i obrazovanja (Fleer, 2021). Već istorijski trenutak otvaranja prvih vrtića od strane Fridriha Frebela obojen je sagledavanjem detinjstva kao perioda nevinosti u kom glavna okupacija treba da bude igra. Frebelova pedagoška učenja ostavila su najjasniji trag kroz i danas aktuelnu zbirku materijala nazvanih „Frebelovi darovi“, a koji služe da

usmere igru u pravcu koji je Frebelovom koncepcijom u dečjem vrtiću promovisan kao vaspitni. Upravo u pomenutoj funkciji ove zbirke možemo opaziti tenziju u kojoj i danas zatičemo fenomen igre u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – tenziju između promovisanja vrednosti igre i nastojanja da se njena snaga u nešto „korisno“ uobliči.

Naročito u XX i XXI veku, mnogo je pažnje posvećeno dokazivanju vrednosti igre za učenje i razvoj, te njenom pedagoškoj funkciji (Wood, 2013). Pod uticajem različitih ideologija koje i dalje implicitno ili eksplicitno dejstvuju u našem razumevanju detinjstva i obrazovanja, pedagoška funkcija igre različito se istražuje i argumentuje. Tako se i danas vrednost igre razmatra iz perspektive slobodnog izraza detetove duše (pod uticajem romantičarskih shvatanja), pripreme za životne uloge (pod uticajem klasičnih shvatanja), podsvesnog mehanizma zadobijanja kontrole nad svetom (po uticajem psihoanalitičkih shvatanja), prilike za konsolidovanje novih naučenih ponašanja u postojeće mentalne sheme (pod uticajem razvojne psihologije), zone narednog razvoja (pod uticajem kulturno-istorijske psihologije), ili pak političke borbe i potencijala društvene transformacije (pod uticajem poststrukturalističkih shvatanja) (Fleer, 2021).

Ipak, kroz sve ove napore da se važnost igre legitimise jednako opstaje argument da igra *nije* dovoljno shvaćena niti prihvaćena u praksi, te naizgled svedočimo paradoksu da što više o igri govorimo – sve je manje ima.

Za nas, višestruki razlozi koji dovode do ovog paradoksa prelamaju se u jednom velikom problemu – ne samo u pitanju *šta* je to što o igri govorimo, već *kako* to činimo.

Istinski procvat prihvatanja igre kao pedagoški legitimne prakse nastupa sa progresivističkim pokretom i uplivom razvojne psihologije koji – zavodljivo – stavljaju fokus vaspitanja i obrazovanja na dete i njegovu slobodu, mogućnost izbora, autonomiju i osnaživanje, dok ujedno nastoje da ove ishode uobliče u linearne razvojne putanje, aspekte i stadijume koji se mogu objektivno i univerzalno odrediti, te propisati unapred, i koji usmeravaju istraživanja pedagoške funkcije igre ka objektivno vidljivim aktivnostima, ponašanjima i karakteristikama koji banalizuju kompleksnost fenomena i prete da potčine diskursima normalizacije sve aktere u njemu (Wood, 2013). U tom smislu, možemo se zapitati nad time *kakvu* argumentaciju – osim brojnu – mi *zapravo* imamo o pedagoškoj vrednosti igre? Kako tvrdi Hakarainen (Hakkarainen, 2006), kroz najveći broj sprovedenih istraživanja i danas relevantnih naučnih argumenata, igra iznova biva potčinjena nastojanju nauke da je učini objektivnom, merljivom i proverljivom, te da utvrdi uzročno-posledične veze između igre i učenja. Mada savremeni teoretičari igre sve više posežu ka aleternativnim filozofijama i ideologijama koje nas udaljavaju od pozitivističkih i evrocentričnih razumevanja ka otvorenijim, fluentnijim i procesualnijim mogućnostima, u samim načinima na koje nauku *radimo* prepoznaje se da je i dalje teško odoleti „zasnovanosti na dokazima“, traganju za obrascima, karakteristikama i kategorijama, te i uplivima razvojne psihologije kao i dalje u vaspitno-obrazovnoj praksi dominantne paradigme. Širokim poljem istraživanja igre u predškolskom vaspitanju i obrazovanju preovladavaju radovi koji nastoje da igru stave u funkciju razvoja konceptualnog mišljenja, metakognitivnih veština, rane pismenosti ili veština saradnje – na način na koji ove veštine tumače odrasli, te istraživanja simboličke igre kao oblika u kom se nabrojano može najočiglednije pratiti (Fleer, 2021; Wood, 2013). Ipak, Hakarainen podseća da onaj ko se igra ne razmišlja o tome šta u igri uči i koje veštine razvija; deca se u igru ne uključuju sa namerom da razviju socijalne veštine ili da ovladaju određenim znanjima, već ono što igrom uče izranja *iz samog procesa igranja* (Hakarainen, 2006). Bez svrhe i svesne namere, iz nekog razloga intrinzičkog procesu samom – igrač u igri istrajava i učenje se događa.

S tim na umu, prava snaga i pedagoški potencijal igre, uprkos brojnim diskusijama i argumentima, *zapravo nisu* dovoljno razmotreni, te možemo reći da Smit (Smith, 2010) s pravom

tvrdi da današnjom teorijom i praksom vlada „etos igre“ – kao sveopšte, strastveno, ali *olako podrazumevano* uverenje da je igra od ključnog značaja za učenje i razvoj deteta, bez obzira na to kako učenje i razvoj razumemo.

Problem „etosa igre“ nije u tome što igri pridaje vrednost i insistira na ozbiljnom bavljenju njome; problem „etosa igre“ je u načinu na koji se on koristi ne bi li se neke drugačije vrednosti i načini rada u vaspitno-obrazovnoj praksi legitimalizovali, te u načinu na koji se time igra banalizuje (i prodaje). Ovaj problem jasno se prepoznaje, između ostalog, u aktuelnim globalnim politikama koje promovišu igru kao nezamenljivu u učenju i razvoju deteta, a njenu nezamenljivost operacionalizuju unapred planiranim i akademski svrhovitim aktivnostima, te u zabuni u koju su postavljeni praktičari, ohrabreni da podrže igru kao slobodan i prirodni izraz deteta, dok se od njih ujedno očekuje procena kvaliteta igre u odnosu na efikasnost u ostvarivanju programom postavljenih ishoda (Wood, 2013). Bez obzira na teorije koje čitaju, ideologije u koje žele da veruju i vlastita razumevanja, praktičari najčešće svoje akcije orijentišu ka didaktiziranju igre kao onom vidu podrške koji će spram vlastitog inicijalnog obrazovanja lakše osmisliti i čiju im je pedagošku vrednost lakše da argumentuju (Fleer, 2021), jednako kao što i istraživači, bez obzira na teorije na koje se pozivaju, olako skliznu u praćenje igre kroz njeno svođenje na vidljiva i merljiva ponašanja i na argumentovanje njene pedagoške funkcije spram određenih veština ili oblika mišljenja, ne dovodeći u pitanje da *već znamo* šta je to što je pedagoški važno te da pedagošku funkciju igre treba u već postojeće razumevanje funkcija uklopiti.

Tako smo se u ovoj studiji opredelili za igru kao naizgled sigurnu temu – opšte prihvaćenu i široko istraživanu, temu na koju se možemo jednostavno nadovezati – ali sa jasnom slutnjom da nešto u toj sigurnosti nije kako treba, da postoji nešto pedagoški, čak *životno* dragoceno, kako u teorijama kojima smo učeni, tako i u samom odvijanju igre, a što nikako ne uspevamo raspakovati. Otud smo u ovu studiju krenuli iz želje da pronađemo „nove oči“ i sagledamo pedagošku vrednost igre u „novim bojama“ koje će igru (ali i vaspitno-obrazovni proces i pedagogiju kao nauku) revitalizovati i odupreti se instrumentalnim pristiscima našeg vremena.

Otud i difrakcija, a sa difrakcijom i drugačiji način istraživanja, koncipiranja, pisanja.

Težnjama ove studije ne prezamo od „nevolje“ – koju kao krucijalno polje istraživanja i transformisanja sveta navodi Dona Haravej (Haraway, 2016). Verujemo da su nas prepoznatljive kategorije, binarne odrednice, precizni odgovori i jednostavna rešenja – na polju naučnog istraživanja, pedagogije kao nauke, obrazovne prakse pa i razumevanja i kultivisanja igre – do sada višestruko izneverili. Ovom studijom nastojimo da prihvatimo i učenje i igru u svoj višestrukosti u kojoj se odvijaju i sa svim mogućim posledicama koje mogu doneti, ne bismo li istražili kako zaista kultivisanje igre u praksi dečjeg vrtića može funkcionisati. Naše prihvatanje ne sme biti deklarativno – ono je agensno, performativno, otevoljeno. Otud ovom studijom nastojimo da učenje i igru „prihvatimo“ odvijajući se sa njima, da istražujemo učeći i igrajući se u/sa višestrukostima.

Samim tim, moramo prihvatiti i različite posledice koje ovakvo nastojanje nosi kako za onoga ko studiju sprovodi, tako i za one kojima je studija namenjena. Kao posledice po onoga ko studiju sprovodi, možemo istaći lepotu novih otvorenih teorija, pogleda na svet, prepuštanja sa drugima i brojnih novih pitanja, kao i otvorenih mogućnosti poigravanja sa vitalnim i kreativnim načinima istraživanja i pisanja; ali i apsolutni očaj u koji akademskog početnika čija karijera od ovoga zavisi nepredvidivost učenja i igre – prihvaćenih kao kompleksnih, višestrukih i u pokretu – baca. Kao posledice po one kojima je studija namenjena, moramo istaći da transcendentalni empirizam kao polazište i difrakcija kao metodološki okvir predstavljaju naročit izazov za razumevanje pisane studije – odnosno za bilo kakvu linearnu logiku u njoj. Sama studija nije

nastajala linearno (možda smo misao: „Postajanje je uvijek u sredini...“ (Deleuze i Guattari, 2013, str. 328) shvatili i previše bukvalno), te svako poglavlje koje u studiji stoji, gde god se ono nalazilo, već je „prelomljeno“ kroz druga poglavlja u njoj. Nema koncepta koji prethode drugim konceptima, ideja koje su uzročnici drugim idejama, teorija koje su prethodnici zaključcima, pa čak ni uslova koji su prethodnici posledicama. Teorije sa kojima radimo protive se davanju ičega „na gotovo“, već i samu nauku posmatraju kao poziv na zajedničko izmeštanje, zajedničko tumačenje, zajedničko kreiranje. Kroz proces pisanja ove studije stupamo sa poverenjem i nadom da će oni kojima je studija namenjena ovaj poziv prihvatiti.

Kako bismo studiju učinili vitalnom i pozivajućom za druge, nastojali smo da stilom pisanja iskoračimo iz ustaljenih akademskih okvira, te da ne upadnemo u opasnost skrivanja vlastitih nesigurnosti i legitimisanja ličnog mišljenja mističnim terminima, egzotičnim rečima i formalizovanim izrazima. Ovu težnju komplikuje činjenica da su teorije sa kojima radimo pune mističnih termina i egzotičnih reči sa često još mističnijim pojašnjenjima. Mada smo nastojali da se ne krijemo iza njih, te da ih koristimo i pojašnjavamo što je jednostavnije moguće, jasno je da nismo mogli u potpunosti uspeti u tome.

Ono od čega u ovoj studiji nismo pobjegli, jeste pisanje u prvom licu množine. Mada ustaljena akademska praksa, pisanje u prvom licu množine spori se u postmodernim teorijskim okvirima upravo kao legitimisanje vlastitog mišljenja prizvukom „mnoštva“, i utiskom opšte saglasnosti šire struke koju ostavlja na čitaoca. Ukazaćemo da u ovoj studiji to nije slučaj – iza ove studije ne stoji korpus mudrih glava, niti horska saglasnost struke. Razlog zašto množina u ovoj studiji opstaje jeste svest mene kao istraživača da nisam bila sama u njoj, niti je ova studija iz mene ponikla. Ova studija je splet generacija koje su joj prethodile i na koje se kao istraživač oslanjam; splet različitih aktuelnih životnih okolnosti i aspekata; starijih i mlađih mentora, kolega, saradnika, prijatelja sa kojima je promišljana (ovde se govori i o deci i o odraslima); splet nada za budućnost i pomisli na neke „ljude koji će tek doći“ (Deleuze, 2003; prema Carlin & Wallin, 2014); a usled učestalih susreta sa posthumanizmom na koje nas je ova studija navela moramo ukazati i dragocene doprinose koje su u nastajanju studije dale tehnologije poput internet-mreže (i upitnih zakona o zaštiti autorskih prava), laptopa, mobilnog telefona i GoPRO kamere, ali i dragocene doprinose koje je priroda dala, pri čemu naročitu zahvalnost dugujemo bubama od kojih su neke ovu studiju platile životima.

Ne tvrdeći njenu posebnost ili kvalitet, nadamo se da ovom studijom možemo otvoriti prostor *i* za neka drugačija istraživanja u pedagoškoj nauci, te *za još neke* mogućnosti da razumemo i aktiviramo fenomene koje proučavamo. Ne vodimo se ambicioznim namerama postavljanja novih zakonitosti, donošenja novih smernica ili tvrdnji da smo sada konačno spoznali fenomen igre u obrazovanju koji se toliko dugo proučava, već nastojanjem da otvorimo nove mogućnosti sagledavanja, te time da uobličimo nove probleme i nova pitanja. Otud ova studija nije sasvim zaokružena i njen kraj za nas predstavlja tek početak u sagledavanju „novim očima“ i „novim bojama“.

## 0.2. Pojašnjenje sadržaja

Uvidom u sadržaj može se primetiti da, osim brojeva, u sadržaju postoje još dva simbola:

Prvi simbol je drevni simbol „urobor“<sup>1</sup> (kojim su označena poglavlja *Umesto uvoda* i *Izvan horizonta: Potencijali i propusti studije* – prvo i poslednje poglavlje), koji ukazuje da je svaki kraj tek početak, kao i da početak uvek dolazi na nekakvom kraju. U kontekstu naše studije, simbol

---

<sup>1</sup> Simbol je preuzet sa Google arhive slika; Ne postoje podaci o autorstvu.

urobora stoji kao oznaka izranjajuće prirode i nelinearnosti studije, te činjenice da je obličje pisane studije formirano njenim zaključcima, kao i da zaključci predstavljaju tek otvaranje daljih pitanja i istraživanja.

Drugi simbol stoji kao oznaka za difrakciju<sup>2</sup> (otud se prvi put i javlja u poglavlju *Ka naučnom istraživanju kao kreativnom postajanju: Difrakcija kao metodološki okvir studije* – poglavlju kojim se pojašnjava fenomen difrakcije i način njenog funkcionisanja u ovoj studiji). Difrakcija je noseći koncept za način izvođenja ove studije i ona se odvija na tri plana: na planu teorijskih polazišta, na planu neposrednog sprovođenja istraživanja, te na planu interpretacije podataka, te su ovim simbolom označena poglavlja u kojima su predstavljena difraktivna prelamanja na navedena tri plana. Poglavlje *Zaključna razmatranja* proističe iz prelamanja svih triju planova te nalaženja produktivnih veza između svega što je u okviru studije sprovedeno – otud je ovo poglavlje označeno utrostručenim i iznova prelomljenim simbolom difrakcije.

Po pitanju poglavlja koja su označena brojevima: Mada je predmet ove studije kultivisanje igre u dečjem vrtiću, te bi bilo očekivano u studiju ući razmatranjem igre i njenog položaja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, specifičnost studije leži u načinu na koji ovom predmetu pristupamo. Otud kao prvo poglavlje postavljamo *Transcendentalni empirizam kao pristup naučnoj studiji*, nastojeći da već na samom početku skiciramo sliku sveta, čoveka, pa time i nauke koju transcendentalni empirizam promovise, a koja daje legitimitet ovoj studiji da stremlji ka tome da bude razvijana, te i napisana, na način na koji jeste. Tek nakon što smo se upoznali sa transcendentalnim empirizmom kao pristupom, u poglavlju koje sledi – *Ka naučnom istraživanju kao kreativnom postajanju: Difrakcija kao metodološki okvir studije* – legitimišemo potrebu za kreativnom pristupu naučnom istraživanju i pojašnjavamo koncept difrakcije i način na koji on u ovoj studiji funkcioniše.

Drugim poglavljem – *Polazišta studije: Utemeljenje u društvenoj praksi* – ulazimo u razumevanje predmeta ove studije, odnosno u razumevanje igre i mogućnosti njenog kultivisanja iz kojih je potreba za ovom studijom proistekla. Potreba za ovom studijom proističe iz teorija koje se već dugi niz godina neguju na Katedri za predškolsku pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu kao i iz položaja igre u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Srbiji i nastojanja aktuelnih reformskih procesa predškolskog vaspitanja i obrazovanja da se igra postavi u okosnicu vaspitno-obrazovnog rada sa decom. Otud će u ovom poglavlju biti pojašnjen kontekst društvene prakse u kojoj je ova studija situirana. Trećim poglavljem – *Transcendentalni empirizam kao pristup predmetu istraživanja* – vraćamo se transcendentalnom empirizmu ne bismo li sagledali kakve nam mogućnosti razumevanja obrazovanja i razumevanja igre ovo filozofsko polazište otvara, te kakve rezonance možemo pronaći između transcendentalnog empirizma i prikazanog konteksta društvene prakse kao polazišta.

Sledi jedno od difraktivnih poglavlja – *Prvi plan prelamanja: Ka redefinisaniu predmeta istraživanja* – a kojim se otvara nova mogućnost da sagledamo pitanje kultivisanja igre u dečjem vrtiću, odnosno da redefinišemo problem spram produktivnih veza između transcendentalnog empirizma i naših polazišta. Ovim poglavljem prepoznaje se potreba i potencijal u istraživanju igre i mogućnosti njenog kultivisanja na nivou mikro-momenata svakodnevice vrtićke prakse, odnosno u istraživanju igre na afektivnom planu.

Četvrto poglavlje – *Afektivni zaokret* – predstavlja elaboraciju prvog plana prelamanja, odnosno ulazak u razumevanje afektivnog plana i preispitivanje kako igru, ali i vaspitno-obrazovnu praksu – kao kontekst u kom igru istražujemo, te i pedagošku funkciju – kao ono čemu težimo, na afektivnom planu možemo sagledati. U petom poglavlju, a spram redefinisano

---

<sup>2</sup> Simbol je preuzet sa sajta <https://iconscout.com/icons/diffraction>

predmeta istraživanja, „opcrtaćemo“ polje realizacije neposrednog istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi: odnosno, postavimo cilj i istraživačka pitanja i pojasniti dizajn istraživanja i način analize podataka kroz koji nastojimo da odgovorimo na cilj i adresiramo konkretna pitanja. U ovom poglavlju se, takođe, specifikuje kontekst u kom je sprovedeno istraživanje i navode učesnici istraživanja.

Poglavljje koje sledi trebalo bi da adresira sprovođenje difrakcije u kontekstu konkretnog dečjeg vrtića. Međutim, način na koji je difrakcija kroz neposredno učeše istraživača u dečjem vrtiću funkcionisala nemoguće je predstaviti mimo, pa ni uopšte odvojiti od, trećeg plana – difrakcije na planu interpretiranja podataka. Otud smo odlučili da u ovom poglavlju prikazemo relevantan aspekt praktičnog angažovanja koji kroz dalju analizu nije vidljiv, razvijanje teme/projekta sa decom, pričom o temi/projektu koju su zajedno napisali istraživač i vaspitači, a kojom se može sagledati celina projekta i dati kontekst za drugačije i bogatije razumevanje poglavlja koja slede. Ovo poglavljje – *Drugi plan prelamanja: Priča o temi/projektu Vreme je* – sastavni je deo zaključnih razmatranja te nije nešto što se može olako preskočiti u celini studije, ali se može pročitati mimo datog redosleda i mimo celine.

*Treći plan prelamanja: Difraktivna analiza* je ključno i ujedno prvo napisano poglavljje ove studije – što se može videti i iz njegove obimnosti. Ovo poglavljje nastalo je najpre iz difraktivnog prelamanja priča iz prakse i teorijskih uvida, a iz kog su izronile tri ključne teme koje pokazuju kako igra funkcioniše na afektivnom planu u dečjem vrtiću. Otud je poglavljje strukturirano u tri celine kojima se profilišu i detaljnije pojašnjavaju izranjavajuće teme. Originalne priče su usled svoje dužine date u priložima radi boljeg razumevanja odlomaka koji se pojavljuju u ovom poglavlju.

Kao što je već napomenuto, u poglavlju *Zaključna razmatranja* nastojali smo da sumiramo sva tri plana prelamanja spram istraživačkih pitanja, te da ukažemo na produktivne veze između svega što je u okviru studije sprovedeno – odnosno da eksplicitno ukažemo kakve nam to nove mogućnosti razumevanja igre i procesa njenog kultivisanja ova studija otvara.

Kroz poglavljje *Izvan horizonta: propusti i potencijali studije* ukazaćemo na potencijalni doprinos ali i nedostatke ove studije, neke od izazova sa kojima smo se suočili, te – kao što je već sugerisano – na neke nove početke koje ova studija, nadamo se, može otvoriti.

# 1.

## TRANSCENDENTALNI<sup>3</sup> EMPIRIZAM KAO PRISTUP NAUČNOJ STUDIJI

*Donesi u svet nešto neuhvatljivo!*

(Žil Delez i Feliks Gatari, *Kapitalizam i shizofrenija 2: Tisuću platoa*)

### 1.1. Polazišta u razumevanju transcendentalnog empirizma

Mada je Delez stvarao u drugoj polovini dvadesetog veka i bio svrstavan među znamenite poststrukturaliste, poput Deride, Lakana i Fukoa, popularnost njegove filozofije u pedagoškoj nauci intenzivira se tek u poslednjih deset godina, naročito kroz diskurse novih materijalizama i posthumanizma. Razlozi za „vraćanje Delezu“ – ili pak njegovo nedavno otkrivanje – leže u prirodi same koncepcije, koliko i u savremenim uslovima življenja i izazovima sa kojima nas oni suočavaju.

S jedne strane, velika naučna dostignuća dvadesetog veka i intenziviranje naučnog rada u polju društvenih nauka, uz prevlast pozitivizma kao dominantne paradigme i metodološko približavanje društvenih prirodnim naukama, doveli su do zasićenja u smislu „življenja zasnovanog na naučnim podacima“ te regulacije svih ljudskih praksi u skladu sa naučno postavljenim proračunima, normama i očekivanjima. S jačanjem „instant-kulture“ konzumerizma, naučna saznanja postaju poželjna roba, te se promovišu kroz sve brojnije medije kao jednostavne činjenice i pragmatični koraci koji se mogu primeniti kako bi se „dobro živelo“, svodeći život na stepenište kojim se treba popeti, a same ljude na računare koje treba programirati. Čak i društvene prakse koje pretenduju da imaju vaspitno-obrazovnu vrednost – kao što su porodični život i školovanje – postaju „industrije programiranja“ čije se dejstvo usmerava spram tržišnih interesa, rezultujući smanjenjem svesti i lične odgovornosti, te „kolektivnim poremećajem pažnje“ i apatijom savremenog sveta (Stiegler, 2008, str. 106; prema Lindberg, 2019). U takvom stanju opšte bespomoćnosti i opšteg besmisla, jača nužda za revitalizovanjem života samog, te za oslanjanjem na koncepcije koje nam mogu pomoći da se udaljimo od predefinisanih pozicija, predodređenih standarda i krutog normiranja, a ka kretanju, eksperimentisanju, stvaranju – koncepcije kakva je i transcendentalni empirizam Žila Deleza.

S druge strane, možemo se zapitati da li se XXI vek prepoznaje kao „Delezijanski“<sup>4</sup> po tome što se mi, koji u XXI veku živimo, sećamo Deleza, ili po tome što je Delez „predvideo“ nas. Kritike kapitalizma koje je Delez postavio krajem XX veka u velikoj meri su pomogle savremenim teoretičarima da razumeju i neoliberalizam i mehanizme na kojima njegova snaga funkcioniše.

---

<sup>3</sup> Na srpskom jeziku, reči „transcendentalan“ i „transcendentan“ – mada se obe odnose na transcendenciju kao prelaženje mogućnosti/granica iskustva – nisu istog filozofskog značenja. Rečju transcendentan ukazuje se na ono što prelazi granice svakog mogućeg iskustva i ne može ni na koji način biti pojmljeno, dok reč transcendentalan ukazuje na ono što ne proizilazi iz iskustva već njemu prethodi – apriorni uslovi koji omogućavaju svaku spoznaju, ali koje je moguće pojmiti (Filipović, 1989). Filozofija Žila Deleza označava se kao transcendentalni empirizam (Filipović, 2015).

<sup>4</sup> Izjava Mišela Fukoa iz 1969. godine koja se često citira među autorima originalno glasi: „Možda će ovaj vek jednog dana biti poznat kao Delezijanski“ (pogledati npr u Dosse, 2016, str. 11), ali autori koji se oslanjaju na Delezijansku koncepciju ukazuju koliko se XXI vek još snažnije može razumeti služeći se Delezovim konceptima – kao što se moglo videti na primeru Kler Kolbruk datom u tekstu iznad.



Veliki broj koncepata koje postavlja Delez, a na koje se oslanjamo kao produktivnu silu za revitalizovanje života i nova eksperimentisanja i stvaranja, ujedno su koncepti kojima možemo opisati mehanizme neoliberalnog funkcionisanja koje nas je dovelo do problema. Kako navodi Kolbruk (2002) XXI vek već je „molekularan, nomadski i kinematografski na načine koje ne možemo predvideti niti pojasniti starim sistemima naučnog mišljenja“ (Colebrook, 2002, str. v). U tom smislu, čini se da je neophodno da se „borimo istim oružjem“, ili pre kako bi sam Delez rekao – da izmislimo novo oružje *u begu* (Deleuze i Guattari, 1980/2013) – kako bismo mogli produktivno da odgovorimo uslovima vremena koje živimo.

Svesni vlastitih ograničenja kao i ograničenja ove studije, pokušaćemo da rasvetlimo osnove ove filozofske koncepcije u meri koja je dovoljna da nam pruži oslonac za promišljanje problematike kojom se bavimo, bez da ulazimo suviše analitički u nju samu i njen položaj u odnosu na druge. Važno je naglasiti da ni jedna filozofska koncepcija, a naročito otvorena i apstraktna koliko je koncepcija koju je Delez gradio sa svojim saradnicima, ne može biti predstavljena „olako“ i „ukratko“ bez svođenja i, na mahove, banalizacije. Otud je svaka interpretacija upravo to – jedno moguće viđenje, osiromašeno za bogatstvo potencijala koje koncepcija nosi i svedeno u odnosu na okvire u kojima se interpretacija daje, na problem na koji je usmerena, format u kom je predstavljena i perspektivu autora koji je neumitno oblikovan vlastitim predistorijama, kontekstima i stremljenjima. Dodatni problem predstavlja činjenica da su koncepti kojima se Delezijanska koncepcija služi – odnosno, koncepti koje stvara – i sami fluidnog značenja u zavisnosti od konteksta u koji su postavljeni i veza koje međusobno uspostavljaju (Tuck, 2010). Kao jednu (a možda i jedinu) mogućnost da se tako „odbegle“ ideje „adekvatno“ razumeju, Tak navodi da im treba pristupiti kao što se pristupa poeziji – bez potrage za definitivnim značenjima, već posežući ka vlastitim mogućnostima da se tumači ono što je napisano i da se nešto sa tim dalje čini (*Ibid*). Otud je i ovaj pokušaj da ukažemo na osnovne postavke Delezijanske koncepcije oslobođen svake ambicije da bude detaljan, precizan, pa naposljetku čak i „tačan“ – jer sama nema aksiome čija bi tačnost bila nezavisna od načina na koje ih koristimo. Delezijanska koncepcija je fluidna i oblikuje se u funkciji u koju je stavljamo, u polju prakse u kom je angažujemo, u susretu sa problematikom koju istražujemo i drugim teorijama iz kojih problematiku prepoznavamo i oblikujemo.

Značajno je napomenuti da svesno u određenim delovima koristimo termin „Delezijanska koncepcija“, u nemogućnosti da filozofiju transcendentnog empirizma o kojoj ćemo govoriti pripišemo Delezu samom, ili pak zadržimo u njenim isključivim okvirima. Način na koji su dela Deleza i njegovih saradnika koncipirana i pisana funkcionise tako da sama koncepcija pre služi kao katalizator za stvaranje nečeg novog u novim susretima sa različitim poljima i disciplinama, nego kao gotova aparatura po sebi. U tom smislu, danas – nakon što se ideje Deleza i njegovih saradnika intenzivno koriste u različitim naukama i postavljaju u okvire novih teorija, pravaca i diskursa – teško je izolovati transcendentni empirizam od novih materijalizama, posthumanizma, postkolonijalizma i drugih, intenzivno preklapajućih pravaca koji nastoje da uzdrmaj u ustaljenu sliku sveta i poziciju čoveka u njoj. Otud ni naše nastojanje da „mislimo sa“ (Jackson & Mazzei, 2017) Delezom ne ostaje isključivo Delezu verno, već u širokom potezu hvata različite mislioce koji su već stupili u dijalog sa njim, različite discipline sa kojima njegova filozofija rezonira i neizbežno je oblikovano načinima i perspektivama kroz koje se danas Delez stavlja u funkciju od strane šire naučne zajednice i značajno iskusnijih naučnika, naročito u polju obrazovanja.

### 1.1.1 Ontologija postajanja

Filozofska koncepcija Žila Deleza često se u literaturi označava sintagmom „transcendentalni empirizam“, koja na prvi pogled može zvučati paradoksalno. Prema ustaljenom filozofskom značenju, reč „transcendencija“ odnosi se na ono što je apstraktno, metafizičko i što nadilazi iskustvo te se ne može spoznati čulnim opažajima, dok se pod „empirizmom“ podrazumeva upravo filozofija iskustva, zasnovana na čulnim opažajima.

Delez eksplicitno tvrdi svoje radikalno opredeljenje za imanentnost, odnosno stav da filozofija mora da se bavi isključivo odnosima „u“ stvarnosti samoj. Mesto gde transcendentalnost stupa na scenu i ujedno razrešenje paradoksa sintagme „transcendentalni empirizam“ otvara se u mogućnosti da samo iskustvo, empiriju, „stvarnost“, razumemo kao nešto što nadilazi sebe kao zaokruženu datost i što *uvek već*<sup>5</sup> u sebi sadrži neopipljivo, metafizičko i apstraktno kao potencijal ka čijoj spoznaji i otelovljenju *klizi*, čime – mada samo kao datost ne postoji – oblikuje otelovljene načine postojanja i postajanja sveta i svega u njemu. U tom smislu, empirija je transcendentalna i sve što je transcendentalno oblikovano je empirijskim. Transcendentalni empirizam argumentuje da ne postoji drugo osim realnosti – ovaj svet je sve što imamo, nad njim ne stoje velike utopije, veličanstvene istine ili univerzalni zakon koji će nas izbaviti, ali je sama realnost *drugo* u svom procesnom potencijalu – mnoštvena, nelinearna, prelamajuća i značajno kompleksnija nego što je pojмимо. *Drugo* nije transcendentalno time što je *izvan* iskustvene realnosti, već je transcendentalni *proces postajanja drugog* ono što leži u osnovi života i svih naših iskustava (Stagoll, 2010a). U tom smislu, uređenja, utopije, velike istine i univerzalni zakoni nisu pre-stvari, već izniču iz njih, iz *kretanja* stvari, procesa njihovog postajanja. Time se otkriva kreativni potencijal života da bude više od onog što trenutno jeste; Stvarnost se ukazuje kao transformativna i transformišuća po sebi – sve što je čini samo je jedna varijanta sopstvenih mogućnosti i može biti mnogo više i mnogo *drugog* u odnosu na naše pretpostavke i predznanja.

Ne sporeći postojanje transcendentalnog plana kao organizacije koja „odozgo“ ustrojava svet u forme, subjekte i kategorije (Deleuze, 1978/2011), Delez insistira na nužnosti usmerenja filozofije na drugi plan konstruisanja stvarnosti – plan imanentnosti, kao apsolutni milje razvijanja koncepata, milje kretanja, postajanja, pretilozofski plan – unutrašnji uslov postajanja sistema – satkan od brzina, sporosti i ne-subjektivnih afekata (Deleuze, 1978/2011; Young et al., 2013). Transcendentalni plan i plan imanentnosti neraskidivo su isprepletani. Kako Delez tvrdi: „jedan se od drugoga otima, jedan drugoga održava, jedan se prihvaća, ali se i drugi zadržava. Ipak, postoji velika razlika, ekonomska, politička i umjetnička, između transcendentnog plana organizacije, koji se bavi razvojem formi i formiranjem subjekata, s jedne strane i imanentnog plana konzistencije, koji se zasniva na brzini i sporosti, neovisno o formama i na distribuciji afekata, neovisno o subjektima, s druge strane. Dakle, to nije ista muzika, nije ista politika, nije ista filozofija“ (Deleuze, 1978/2011, para. 2). Otud Delezovo usmerenje na imanentnost.

---

<sup>5</sup> Termin *uvek već* (*always already*) je termin kojim se često služio i Delez u radovima koje je pisao sa svojim saradnicima, a koji vuče poreklo iz Nemačke filozofije XX veka – naročito se vezuje za rad Martina Hajdegera. Terminom *uvek-već* referiše se na sile koje su u dejstvu a čiji se uzrok ili početak ne mogu utvrditi. U Delezijanskoj koncepciji upotreba ovog termina može se dovesti u blisku vezu sa konceptom virtuelnog (o kom će biti više reči u poglavlju *Treći plan prelamanja: Difraktivna analiza*) kao i sa nelinearnim sagledavanjem vremena.

U Delezovoj filozofiji oslonac je razumevanje da ne postoje suštine i supstance predmeta i fenomena koje objektivno i po sebi možemo spoznati, već procesi, sile i tokovi kojima predmeti i fenomeni, jednako kao i mi sami, *uvek već* postaju (Filipović, 2015). Objekti nisu datost, već dinamička masa molekula – sagledana na molekularnom planu, sva stvarnost, pa i celine koje se u njoj pojavljuju (kao što su molarne mase), otvorene su i raspršujuće u kontinuumu trajanja (Williams, 2010; Young et al., 2013), i upravo u tom kontinuumu otkrivaju bogatstvo i mnoštvenost stvarnosti. Otud je fokus Delezijanske misli na molekularnim akcijama, ne na velikim kategorijama, generalizovanim podacima i globalnim kretanjima koja se ustaljuju kroz kompleksan proces postajanja; na mikroskopskom, molekularnom, minornom, jer je ono neponovljivo i otvara potencijal razlikovanja.

U ovom neuobičajenom terminu – „razlikovanje“ – može se uhvatiti srž vitalnosti i okosnica postajanja sveta u kom, kako smo prethodno naveli, ne postoji *drugo* osim realnosti, ali je realnost sama *drugo* u potencijalu. Kako pojašnjava Jang (Young et al., 2013), Delez prepoznaje postojanje formi, subjekata i kategorija, te time i razlika koje među njima povlačimo, međutim razlike nisu date „po sebi“ – ne mogu se misliti „po sebi“, zapamtiti „po sebi“, niti se mogu „po sebi“ reprezentovati. Misliti o razlici znači misliti o odnosu, o procesu, o promeni, novini, o *drugom* u *jednome*. Razlikovanje ne može biti suprotstavljeno ničemu: nije kontradiktorno jer paradoksalno ujedno prevazilazi i sadržano je u seriji stvari, ono se uspostavlja samo kroz ponavljanja, sličnosti, podsećanja, kao proizvod procesa i odnosa. U tom smislu, sve dualnosti koje u svetu prepoznajemo zapravo su ponavljanje jednog u drugom, ali ponavljanje sa varijacijama, ponavljanje koje *izmešta*. Prema Delezijanskoj filozofiji, sav život odvija se kroz proces razlikovanja, proces diferencijacije, izmeštanja koje tvori nove oblike postojanja.

Tela<sup>6</sup> i stvari otelovljavaju se na drugačiji način u izmeštanjima – kroz drugačije prostore i u kontaktu sa drugim i drugačijim entitetima kroz vreme – kao drugačiji asemblaži i u tvorenju drugačijih asemblaža. Reč „assemblaž“ potiče iz francuskog jezika i odnosi se na proces aranžiranja, organizovanja i uklapanja (Livesey, 2010, str. 18) različitih, heterogenih humanih i nehumanih komponenti u dinamične, razgrađive, ali nesvodljive celine koje ispunjavaju neku svrhu (Braissoulis, 2021). Ono što asemblaž dovodi u vezu nisu unutrašnja logika ili predefinisane karakteristike komponenti koje ga čine, već odnos sa „spoljašnjošću“ (Braissoulis, 2021, str. 5), izazov na koji je potrebno odgovoriti, neka funkcija u svetu koju je potrebno izvršiti (Livesey, 2010), a koju možemo tek naslutiti, doživeti u intenzitetu kretanja i procesu postajanja. Funkcija i akcija su ono što povezuje različite elemente – objekte, tela, izraze, kvalitete, prostore, vremena – u konstelaciju koju u datom trenutku prepoznajemo kao celinu. U tom smislu, asemblaži su sve strukture koje percipiramo, od strukture sopstva i obazaca ponašanja individua pa do funkcionisanja institucija, uređenja prostora i društava i funkcionisanja okruženja (Livesey, 2010, str. 18).

Asemblaž kao „jedinica organizacije“ nema hijerarhijsku, linearnu, centralizovanu strukturu, već je rizomska, polimorfna, samo-organizujuća formacija. Kako Bresoli (Braissoulis, 2021, str. 5) navodi, asemblaži imaju nekakva svojstva koja se mogu spoznati – jačinu povezanosti, izdržljivost, potencijale, raznovrsnost – ali ovi potencijali nastaju tek kao proizvod odnošenja

---

<sup>6</sup> Teorije koje se razvijaju na okosnicama transcendentnog empirizma poklanjaju veliku pažnju „talu“, „telesnosti“, „otelovljenju“, ali sagledavajući telo izvan granica „ljudskog tela“, kao asemblaž, kroz procese i kretanja; kao ravan iskustava, plan prelamanja intenziteta sila, kao čvorište, a ne kao pasivan i izolovani objekat (Blackman, 2012, str. 5)

između komponenti asemblaža koje ispoljavaju svoje kapacitete da čine i da prihvataju (svoju afektivnu dimenziju<sup>7</sup>). Kapaciteti komponenti su ono što je nepredvidivo – ne može se sa sigurnošću reći šta sve tela mogu da čine i da trpe u beskrajnim mogućim odnosima koje mogu uspostavljati. Otud kompozicija, forma i trajanje asemblaža nisu predefinisani, već ostaju hotimično otvoreni (Braissoulis, 2021; Colman, 2010a). Asemblaž je uvek i dalje u postajanju, čuvajući kapacitete da čini, trpi i transformiše se drugačije, u novim vezama (Lorraine, 2010). U tom smislu, Delezijanski fokus na imanentnost ne treba shvatiti kao usmerenje na datost, opipljivost i, naposljetku, prošlost, već kao usmerenje na zbiljski postojeće a još uvek neotelovljene mogućnosti i aktivni rad sa njima u stvaranju drugačijih (mogućih) budućnosti.

Proces *postajanja* značajniji je od već otelovljene stvarnosti, jer otvara mogućnost da prevaziđemo zamagljeno i hipnotišuće pitanje: „Šta je ovo?“ kojim se nauka okupira, a ka konstruktivnom, kreativnom i pragmatičnom pitanju: „... a šta sa time još možemo činiti?“. Otud je fokus Delezijanske filozofije na *ontologiji postajanja* – na ontološkom kao empirijskom i imanentnom, ali ne u smislu gotovosti i datosti, već procesualnosti i potencijalnosti – onog što bismo mogli označiti kao transcendentalnost. Iz tog razloga, transcendentalni empirizam ne posmatra supstancije, već intenzitete i relacije; „tokove života“ i kako se oni kodiraju i dekodiraju – strukturišu i restrukturišu – u ono što nazivamo „stvarnošću“ i šta bismo još mogli činiti sa njima u stvaranju nekih drugačijih stvarnosti (Stagoll, 2010a).

Sagledavanje stvarnosti kroz procesualnost, relacionalnost i potencijalnost – kroz njenu unutrašnju višestrukost i razlikovanje koje se ostvaruje u uspostavljanju drugačijih asemblaža koji vrše drugačije funkcije, inspiriše naučnu misao za prevazilaženje humanocentričnosti i prepoznavanje vitalnosti i agensnosti ne samo na racionalnom planu, već i na planu materije – za takozvani „materijalni zaokret“ (Diener, 2020 str. 44) i drugačiju etiko-onto-epistemologiju (Barad, 2007) koja se može označiti krovnim terminom „novih materijalizama“. Sam termin „novi materijalizam“ prvobitno upotrebljava upravo Delez, ukazujući na revitalizovani doživljaj materije i prirode koji nudi Spinoza (Ansell-Pearson, 2017). Novim materijalizmima nastoji se prevazilaženju podvojenosti između značenja i materije, kulture i prirode, humanog i nehumanog i usmeravanju na isprepletanost i duboku uzajamnu uslovljenost sveta u njegovom postajanju (Dolphijn & van der Tuin, 2012), pri čemu humani akteri ni na koji način nisu privilegovani, već je čak i neorganska materija ta koja je transformativna i transformišuća, time i agensna (Ansell-Pearson, 2017). U tom smislu, čak i materijalnost je uvek više od supstance – postoji „višak, sila, vitalnost, relacionalnost, razlikovanje koje materiju čini aktivnom, autopoetičnom, produktivnom i nepredvidivom“ (Coole & Frost, 2011).

Koliko god se činio apstraktnim, ovakav zaključak o materijalnosti ima svoje temelje u eksperimentima u polju kvantne fizike, a na čemu svoj rad temelji Karen Barad – jedna od najistaknutijih savremenih teoretičarki u polju novih materijalizama. U njenom – za polje kulturno, a za njen opus nosećem – delu *Susret sa univerzumom na pola puta: Kvantna fizika i isprepletanost materije i značenja*<sup>8</sup> (Barad, 2007) kroz ključne postavke jasno se mogu prepoznati sličnosti sa

---

<sup>7</sup> U filozofskoj literaturi, određenje afekta (koje u originalu glasi: „capacity to affect and to be affected“) najčešće se prevodi kao „kapacitet tela da čine i trpe“. Ipak usled pasivnosti glagola „trpeti“ za potrebe ove studije opredelili smo se za prevod koji na sprskom jeziku jasnije sugerise uzajamnost i otvorenost afektivnih tokova, kao i pedagošku relevantnost afektivnog plana.

<sup>8</sup> U originalu: *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*

transcendentalnim empirizmom. Barad takođe polazi od isprepletanosti sveta: „Postojanje nije lična stvar“ (Barad, 2007, str. ix), ukazujući da ova isprepletanost ne nastaje povezivanjem odvojenih entiteta, već je ona sama osnova, uslov, proces kojim se entiteti odvajaju iz kog pojedinačnosti izranjaju, dalje nazivajući ovaj proces intra-akcijom – odnosom *unutar* umesto *između*. Poput asemblaža u transcendentalnom empirizmu, u teoriji koju gradi Karen Barad primarnu ulogu kao jedinica organizacije igra fenomen – specifična intra-akcija u kojoj se povlače granice, oblikuju svojstva, pridaje smisao, te formira ono što prepoznajemo kao pojedinačne entitete. Fenomen je ontološki neodvojiv i sama stvarnost sačinjena je od fenomena. „Potez“ kojim se povlače granice i izdvajaju entiteti u fenomenu Barad naziva „agensnim rezom“ (*agential cut*) i on nije predefinisani, predodređen niti oblikovan isključivo ljudskim razumom, već izranja iz celokupnosti intra-akcije i funkcije u kojoj se ona odvija. Otud Barad uvodi koncept „agensnog realizma“ ukazujući kako se celokupna realnost konstituiše kroz agensne rezove u intra-akcijama, čime se otvara prostor za drugačije razumevanje granica i kategorija na koje se oslanjamo i koje oblikuju ono što nam je poznato – teritorije kojima se krećemo i kroz koje tumačimo svet.

### 1.1.2. Geofilozofija

Pojašnjavajući političke i socijalne kontekste koji se tvore u asemblažima, Delez i Gatari odstupaju od istorije i okreću se geografiji i njenoj terminologiji. Za Deleza i Gatarija, geografija i spacijalnost privilegovane su nad istorijom zato što nam omogućuju da razmišljamo o kretanjima (Message, 2010). U delu *Šta je filozofija?*<sup>9</sup> (1991/1994), geografija je istakuta po potencijalu oslobađanja od istorijskog „kulta nužnosti“ i uzročno-posledičnog reda, te afirmisanja moći „miljea“ – ambijenta, atmosfere u kojoj se nešto događa, čime nam omogućava da pratimo sve one linije i niti koje *nisu* postale deo istorije, koje su pobile iz nužnosti zbivanja, koje su povukle zbilju u nešto više što prethodno, istorijski i uzročno-posledično gledano, nije delovalo moguće. S druge strane, čak i usko fokusirano promišljanje ambijenata, atmosfera, miljea i kartografija nikada nije tek geografsko, već i filozofsko – okviri u koje geografija smešta teritorije, gradove, zemlje, države, nisu samo teritorijalne već i socijalne i političke prirode (Deleuze & Guattari, 1991/1994), opisujući specifičan milje imanentno načinima življenja u njemu (Message, 2010). Kao pojedinci i kao vrsta, mi definišemo i redefinišemo sebe u promišljanju sopstvenog odnosa prema zemlji (Janz, 2002). Otud Delez i Gatari uvode termin „geofilozofija“ kao „filozofija zemlje“, filozofija „životnih tokova“ i promišljanje o načinima njihovog kodiranja i dekodiranja u tvorenju onog što nazivamo „stvarnost“.

Kodiranjem „tokova života“ u nastojanju da ocrtao stanje stvari – kako u uspostavljanju individua, tako i u uspostavljanju i razumevanju čitavog društvenog polja (Čekić, 2015, str. 43) – mogu se raspoznati tri osnovne linije koje segmentiraju stvarnost: molarne linije, molekularne linije i linije bega.

Molarne linije usmerene su ka uređivanju masovnog, stvarajući binarne, krute, hijerarhijske kategorije kao što su socijalne klase, polovi, političke partije, nacije, pa i identiteti (Windsor, 2015). Njihov fokus je na statičnim formama i funkcijama koje određenim telima „po sebi“ pripadaju, čime tokove života okupljaju u režime i obrasce kojima se može pripisati vrednost

---

<sup>9</sup> U originalu: *Qu'est-ce que la philosophie?*, a u prevodu na engleski koji je korišćen za potrebe ove studije: *What is Philosophy?*

i smisao, te kojima se može upravljati (*Ibid*). Molekularne linije su fluidna kretanja u prostoru između - pojedinosti i pojedinaca, različitih veza i odnosa, često na daljinu i presecajući kroz različite nivoe (Thornton, 2018) One se ne mogu primeniti na masovno – jer ne tvrde kategorije i identitete, već se raspoznaju u mikro-momentima, na afektivnom planu, na planu senzacija, u sitnim percepcijama i sklonostima koje destabilizuju doživljaj celine, „u zaokretima konverzacija koje nemaju ništa sa stanjem stvari u celosti“ (Watson, 2010, str. 176). Njihov fokus je na procesima kojima tela *postaju* određena, procesima kojima se, u neposrednim situacijama i kontekstima, ostvaruju i oblikuju mogućnosti tela da čine i da prihvataju (Windsor, 2015). Molekularna senzibilnost je za Deleza ključna, jer se njome očitava vitalnost života da se iznova transformiše – ovim se linijama i na njima vrši razlikovanje. Linije bega, naposljetku, su kretanja želje, putanje „mutacije“, izmeštanja koje čine mogućim akcije i odnose ranije nepostojeće, tek naslućene, a koji transformišu kapacitete tela da čine i da prihvataju (Lorraine, 2010). One su po svojoj prirodi – svojoj fluidnosti i procesualnosti – bliske molekularnim linijama, s tim što, za razliku od molekularnih linija koje popuštaju molarne okvire, predstavljaju potpuni otklon od molarne segmentiranosti, radikalno drugačiji potez postojanja i postajanja bez utvrđenog oslonca i ustaljene reference, a koji nosi emancipatorski potencijal da izmesti celokupno polje jednako kao i rizik da celokupno polje „povuče u crnu rupu“ (Windsor, 2015, str. 166).

Tri vrste linije nemoguće je apsolutno razdvojiti, jer svaka deluje u drugima. Svako društveno i individualno polje koje kreiramo kao okosnicu u razumevanju stvarnosti, nužnu da bi razvili osećaj sigurnosti i mogli da se krećemo zajedno sa drugima, opcertano je molarnim linijama koje čine stabilnim i održivim (ali u potencijalu krutim i despotskim) konstrukte, koncepte, pa i vrednosti, norme, ponašanja, odnose. Međutim, polje ne čine samo njegovi okviri, već i sve ono što se u njemu dešava, način na koji polje životnim kretanjima pulsira, a što na okvire dejstvuje, neprekidno proverava njihovu propustljivost, neprekidno ih razgrađuje i rekonstituiše čineći da kruta, zatvorena segmentiranost nikada u potpunosti ne prevlada. Polje jednako čine i njegova kretanja orijentisana izvan, u odnosu sa onim što je izvan njega samog, izvan jasnih i predviđenih okvira, da postaje drugo, da postaje više. U tom smislu, linije segmentiranosti jasno ukazuju kako se asemblaž formira kao „stabilna celina“, ostajući ujedno otvoren za dalje transformacije spram promenljivih kapaciteta komponenti koje ga čine i beskrajnih mogućih odnosa među njima i sa onim što je „izvan“.

„Karte“ segmentiranosti individua i društvenog prostora koje nastaju u kontinuiranom preplitanju i presecanju triju vrsta linija, a koje geofilozofija koristi kao oslonac u razumevanju različitih stanja stvari, u skladu sa geografskom terminologijom, nazivaju se teritorijama (Čekić, 2015). Formiranje teritorija – ambijenta, miljea, konteksta – je prvi asemblaž, odnosno proces teritorijalizacije je primarni proces u kreiranju asemblaža (Braissoulis, 2021; Young et al., 2013).

Teritorijalizacija podrazumeva procese uspostavljanja, ustaljivanja i rutinizacije praksi koje drže različite komponente na okupu, osiguravajući unutrašnju koherentnost asemblaža i kontinuirano produkovanje akcija neophodnih da heterogene komponente koje u njega ulaze očuvaju međusobne veze koje asemblaž tvore (Braissoulis, 2021). Na taj način se ustaljuje okvir, molarna segmentacija koja utvrđuje i uređuje polje dejstva „životnih tokova“, dajući im vrednost i usmerenje i određujući dalje načine bivanja i postajanja. Međutim, važno je razumeti ove okvire ne kao granice već kao horizont – ne kao kraj sveta, već kao kraj sveta koji mi iz svoje tačke možemo opaziti, ivicu naše aktuelne spoznaje. Kao takav, horizont je prostor mogućeg (Faramelli

& Graham, 2020), linija susreta i previranja između opcertanih okvira sigurnosti i održivosti u kojima se krećemo i sveukupnosti tokova života. Horizont je promenljiv, otvoren, uslovljen. Proširuje se i sužava u zavisnosti od toga na šta se fokusiramo i koju poziciju postavljamo kao svoju tačku gledišta (Kivle, 2021). S tim u vidu, ni sama teritorija ne podrazumeva fiksno mesto jasno povučenih granica. Teritorija je odlikovana kretanjima, te nužno življena i proizvedena kao nestabilan entitet – „savitljivo polje prelaza“ kontinuirano u procesu prelaska iz jednog stanja u nešto drugo (Message, 2010). Sastavni deo teritorije, kao specifičnog miljea neodvojivog od načina življenja u njemu, predstavljaju njeni okviri koliko i njeni potencijali transformacije – sve ono što se kroz molekularne linije i linije bega mimo okvira preliva i iz granica izliva u nove dimenzije – procesi deteritorijalizacije i reteritorijalizacije.

Za Deleza i Gatarija, deteritorijalizacija predstavlja oštricu asemblaža (Deleuze & Guattari, 1980/2013), kretanje koje definiše njegov kreativni potencijal mutacije izmičući kroz linije bega molarnoj segmentiranosti teritorije i njenoj transcendentalnoj funkciji, uslovljavajući transformisanje predašnjih značenja i ustaljenih načina življenja u njoj, čime sabrane komponente teritorije postaju nešto drugo (Parr, 2010; Patton, 2010; Young et al., 2013). U tom smislu, deteritorijalizacija nije samo destabilizacija – kao kritika, raskrinkavanje, rušenje postojeće teritorije – već je u njoj sadržan kreativni proces i potencijal postajanja (Message, 2010). Sagledana u praksi, svaka deteritorijalizacija je u izvesnom smislu relativna – smeštena u konkretan kontekst, konkretne istorijske odnose, konkretne geološke uslove, uzrokovana namerom koja iz njih proističe, kao kretanje koje izmešta ali ka konkretnom cilju; Ipak, deteritorijalizacija postaje aposlutna kada kroz forme relativne deteritorijalizacije, u dinamici kretanja kojom se one uspostavljaju, otvori novi ugao gledanja, rastegne plan imanentnosti i postavi novi princip daljeg postajanja (Deleuze & Guattari, 1991/1994; Parr, 2010; Patton, 2010). Apsolutna deteritorijalizacija treba da bude suštinska težnja u ostvarivanju (a time i daljem razvijanju) transformativnih potencijala asemblaža, postavljajući oslonce za dalje kretanje i kreativno postajanje.

Proces deteritorijalizacije je neraskidivo povezan kako sa teritorijom tako i sa procesom reteritorijalizacije. Proces reteritorijalizacije ne podrazumeva povratak originalnoj teritoriji, već načine na koje se deteritorijalizovani elementi rekombinuju u nove odnose (Parr, 2010; Patton, 2010). Ukoliko je apsolutna deteritorijalizacija pokrenuta, proces reteritorijalizacije nosi potencijal suštinskog, a ne tek formalnog transformisanja teritorije, izmeštanja horizonta i stvaranja novih mogućnosti življenja i postajanja u svetu, te time i potencijal ostvarivanja najviše etičke svrhe – afirmacije života kao postajanja drugog.

### 1.1.3. Opertavanje humanog

Uprkos procesualnosti i mnoštvenosti, čovek svet percipira kao stabilan – u jasnim prostornim i vremenskim odrednicama, u jasnim materijalnim obličjima i njihovim granicama, u često podrazumevanim, ali i samopotvrđujućim kategorijama. Prema Delezu, u osnovi ovakve percepcije leži „kontraktacija“ – podsvesno okupljanje različitih nepovezanih instanci kroz doživljaj veza i sličnosti među njihovim elementima (Young et al., 2013). Kao podsvesna, kontraktacija se ne poistovećuje sa mišljenjem. Tendencija čoveka da „kontrahuje“ je moć koja nastupa pre svesti, refleksije, pamćenja ili mišljenja (*Ibid*), pasivna, perceptivna sinteza – navika koja prethodi

aktivnom dejstvovanju (Posteraro, 2016). Interesantno je da Hjum imaginaciju vidi kao moć kontrakcije – moć da „zadržimo u sebi“ prethodne slučajeve nakon što oni nestanu u materijalnoj stvarnosti, te da predviđamo ono što se još uvek nije desilo na osnovu predašnjih iskustava (prema Posteraro, 2016, str. 95). Kontrakcija je tek sila koja dejstvuje i koja još uvek nema nikakav odnos prema prošlosti i budućnosti – ona čini doživljaj vremena mogućim. Ona čini osnovu za „stabilno tlo“ naših iskustava. Međutim, sama po sebi kontrakcija može biti svedena na puko prepoznavanje onog što nam je već poznato i time svedena na ponavljanja. Sagledamo li čoveka i njegovu imaginaciju isključivo na planu kontrakcije i onog što je u polju perceptivnog, mi smo bića navike koja uokviruju svoje postojanje u sličnosti i poistovećivanje, te je i imaginacija u opasnosti da bude svedena na asimilaciju onog što iskušavamo u ono što smo do sada već iskusili.

Za Deleza i Gatarija (1991/1994), misao odlazi „dalje“ od kontrakcije i ne može se svesti na prosto percipiranje veza koje tvore entitete. Ona zahteva prelazak iz pasivnog u aktivno delovanje, koji se nikada ne dešava po prirodi stvari, niti započinje svesnom namerom. U tom smislu, mišljenje je naša „sekundarna moć“, a ne prosto ispoljavanje ljudske prirode – pokazatelj sadejstva svesnog i nesvesnog u čoveku, a ne reprezentacija ljudske svesti (Deleuze, 1983, str. 108; prema Semetsky, 2006). „Nešto u svetu *tera* nas da mislimo“ (Deleuze, 1968/2001, str. 139; italik dodat) – nešto u svetu u koji smo uronjeni opire se lakoj kontrakciji, odstupa od uspostavljenih kategorija, odudara od očekivanog sleda dešavanja, ne prepušta se asimilaciji i ostaje da nas progoni dok ga nekako ne pozicioniramo ili nešto sa tim učinimo. Razlikovanje sadržano u strukturi svakog događaja, protkano kroz sva realna iskustva – koje čini mogućim život i čini mogućim iskustvo – izaziva šok za našu misao, terajući je da misli mimo teritorija koje su već opertane (Semetsky, 2006), tvoreći nuždu da mislimo *zaista* (Deleuze, 1968/2001; Semetsky, 2006) kako bismo odgovorili na svet. Otud Delezijanska koncepcija pozicionira mišljenje u *odnosu* između teritorije kao opertanog polja delovanja i ukupnosti životnih tokova - kao deteritorijalizaciju, izmeštanje horizonta koje otvara nove mogućnosti postajanja.

Značajno je u ovom kontekstu razumeti skretanje pažnje na materijalnost, relacionalnost i na više-od-humanog, ne kao trend „gubljenja čoveka“, već kao nastojanje da se čovek sagleda kao sastavni deo postajanja sveta, element koji biva oblikovan u isprepletanim odnosima energija, sila i materijalnosti i koji svojim postupcima, onim što čini ili ne čini, pruža ili daje, neminovno svet oblikuje (Arndt, 2020a; Diaz-Diaz & Semenec, 2020). Tek tako možemo preuzeti odgovornost za prostore i vremena koja nastanjujemo i kretati se sa „nuždom misli“ – ukoliko joj se možemo izložiti dovoljno da *zaista* mislimo.

### *Misao, afekt, koncept*

Misao je suprotstavljena memoriji, ona je „neprepoznatljiva“, zahteva stvaranje novih koncepata, kretanja, kategorija, te time i izmeštanje postojećih teritorija. Jasno je da neka vrsta teritorije u kojoj će se mišljenje odvijati uvek mora postojati – „nužna misao“ nije tek potez uperen u prazno – ali, kao stvaranje, misao kontinuirano kreira samu sebe i u pokretu opertava i modifikuje teritorije, kontinuirano se izlažući „gubljenju tla pod nogama“, gubljenju sigurnosti i skokovima u neizvesnost (Olsson, 2009).

Za ovakav iskorak misli, potrebno je da jedan više ne razmišlja u figurama i formama, već u konceptima, funkcijama, ili senzacijama – „ni jedna od ovih misli nije bolja od druge ili



potpunija, kompletna“, razlikuju se po prirodi svog kretanja i po planu koji zauzimaju i na kom opcrtavaju teritorije (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 198), ali bismo teško mogli ove tri prirode misli u praksi rasplesiti i reći da se istinsko mišljenje – kao deterritorijalizacija – može svesti na samo jednu od njih.

Prema Delezu, koncepti nisu apstraktni ideali koji egzistiraju nezavisno od ljudskog iskustva – koncepti, ideje i kategorije izranjaju upravo iz proživljenog iskustva, iz tela koja iskušavaju intenzivne i nekad nasilne susrete i odnose sa svetom i drugim telima u njemu (Lenz Taguchi, 2017). Ono što daje smisao našim iskustvima nisu empirijske pojedinosti ili apstraktne univerzalije, već sam proces u kom se iskustvo kreira, iskušavanje susreta „ovde-i-sada“ iz kog izranjaju neka nova, neiscrpna i drugačija „ovde-i-sada“ oblikovana mišlju i koja misao – i smisao – dalje oblikuju „duž horizonta u pokretu, iz uvek izmeštenog centra, iz uvek izmeštenih periferija“ (Deleuze, 1968/2001, str. xxi). U tom smislu, koncepti su uvek uronjeni u pitanje funkcija i senzacija, u materijalnost afekta, te je – uprkos rasprostranjenom Kartezijanskom dualizmu – afekt ne suprotstavljen, već upravo preduslov smisla, mišljenja, znanja i učenja (Semetsky, 2006).

Delez jasno podvlači razliku između afekta i subjektivnog doživljaja – za Deleza, afekti i percepti su ti koji su objektivni, dok je koncept taj koji je produkt subjektivnog doživljaja (Young et al., 2013). U određivanju šta je afekt zapravo, savremeni teoretičari najčešće se oslanjaju na naizgled jednostavno određenje afekta kao kapaciteta tela da čine i da prihvataju (Massumi, 1987, str. xvi). Kao takav, afekt je relacijski fenomen – relaciona dinamika između tela u postajanju u konkretnom, postajućem okruženju – i izranja iz različitih činilaca konkretne situacije, humanih i nehumanih, živih i neživih (Slaby & Muhlhoff, 2019). Afekt je promena, varijacija koja se odvija samim susretom i koja se ogleda u porastu ili opadanju kapaciteta tela da čine ili trpe – u promeni njihovih mikro-moći (Colman, 2010b; Slaby & Muhlhoff, 2019; Škrbić Alempijević et al., 2016), a koja nastaje u aktivnom odnošenju i oblikuje mogućnosti daljih odnošenja. Afekt se opisuje kao „protežuća“ (Siegworth, 2020) sila koja izranja, prelazi i nekada se „zalepi“ (Ahmed, 2014, str. 4) za tela u njihovom međudnošenju, pri čemu tela nisu samo humana već obuhvataju i zvukove, um, ideje, korpus jezika, socijalno telo, zajednicu. Afekt je intenzitet susreta koji označava prelazak između iskustvenih stanja i tvori kapacitet da činimo nešto (Semetsky, 2006). U tom smislu, afekt je dinamičan pojam koji tela doživljavaju u situaciji, čineći nemogućim da znamo unapred šta još tela mogu činiti i kakve još afekte mogu doživeti (Deleuze, 1988; prema Semetsky, 2006).

Kao produkt susreta, afekt je ujedno veoma specifičan – specifično živo iskustvo, specifični etički čin, ali i beskonačan, neograničen – poput iskustva zalaska sunca. Najpoznatiji savremeni teoretičar afekta, Brajan Masumi (2002) opisuje afekt kao autonoman po tome što nikada ne može biti u potpunosti obujmljen i pojmljen konkretnim telom, konkretnim osećanjem, konkretnom referencom, konkretnim konceptima – nešto uvek ostaje neaktualizovano, neodvojivo od onoga što osećamo, a ipak na njega nesvodljivo. Taj „višak“ afekta registrujemo intenzivno, ali tek na margini razumevanja, kao iznenadnu radost, iznenadnu tugu, iznenadnu nevericu, šok, osetnu, ali ne racionalizovanu spoznaju da je nešto drugačije. Upravo taj „višak“ koji prepoznajemo i koji ostaje sa nama čini život vitalnim, transformativnim, otvorenim za potencijale – slobodnim, ali i pretećim. Otud već Delez i Gatari afekt smeštaju u okosnicu postajanja, kao prostor između dve drugosti u kom su jedna na drugu nesvodljive – osećaj u kom nešto više nije, a drugo još uvek nije postalo (Rottas & Springgay, 2013; Semetsky, 2006), „zona neodređenosti,

nerazlučivosti, kao da stvari, zveri i osobe beskrajno dostižu tačku koja prethodi njihovoj prirodnoj diferencijaciji“ (Deleuze, 2019, para. 42). U tom smislu, afekt ne označava po sebi prevođenje podražaja u akciju: intenzitet koji osoba oseća u situaciji može biti izražen kroz njeno dalje delovanje, ali i ne mora (Stewart, 2007). Afekt se ne zaustavlja na onome što je aktualizovano, nikada nije u potpunosti obuhvaćen konkretnim kretanjima tela u konkretnom trenutku, već se ogleda u kapacitetima koja telo ima u trenutku pokreta i transformacije, bili oni iskorišćeni i ne – i u odsustvu akcije, strasti postoje: strasti uma i tela koje ostaju raspoložive za neke trenutke koji će tek doći i koje te trenutke kao neka drugačija iskustva mogu proizvoditi (Hargraves, 2020; Semetsky, 2006). Afekt je potencijal postajanja (Leander & Boldt, 2013; prema Hargraves, 2020, str. 47), „Život u živima, Življenje u proživljenom“ (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 172).

Afekt kao produkt susreta koji oblikuje (i otvara nove) mogućnosti tela da čine i da prihvataju pomaže nam i da dublje razumemo ideje novih materijalizama i izmešteno shvatanje agencnosti kao relacionog kvaliteta samog procesa postajanja, te potrebu da se prevaziđe humanocentričnost ako želimo dublje i bogatije razumeti isprepletanost čoveka i više-od-ljudskog sveta, te dublje i bogatije razumeti čoveka samog – individualnost, društvo, moć (Diener, 2020; Ringrose et al., 2019). Važan aspekt u ovom projektu igra upravo materijalnost čoveka samog, odnosno oslanjanje na „senzacije“ umesto na racionalnu logiku, kao prostor u kom se može naći sredina između idealizma i materijalizma, vitalnosti transcendentnog potencijala i zbiljskih efekata struktura, diskursa, označavanja i reprezentacija (Diener, 2020), te načiniti iskorak iz opcertanih teritorija ka „zemlji“. S tim na umu, ukazuje nam se potencijal i neminovnost afekta za mišljenje – za deteritorijalizaciju koja dalje zahteva kreiranje koncepata kao opcertavanje novih linija sa kojima se možemo kretati drugačije.

Koncepti, kao uronjeni u afektivno znanje, ne opisuju stvari, već izražavaju događaje – nematerijalne, neprisutne, neopisive, nesvodljive na tragove koje ostavljaju i uslove iz kojih su proistekli; događaje koji se ne mogu zaokružiti i racionalizovati, samo evocirati kao intenzitet, doživljaj, zamisao (Cook, 1998). U tom smislu, koncept nije označitelj, niti generalizacija – koncept pravednosti, primera radi, nije apstrakcija ili suma iskustava „pravednosti“ u zbiljskom svetu – koncept pravednosti je intenzitet koji orijentiše promišljanje praktičnih iskustava (Colebrook, 2002). Status koncepta kao „nosioca značenja“ zamenjen je funkcijom koju on vrši i pitanjem „kako radi?“, postajući otvoren ne samo za interpretacije, već za eksperimentacije i stvaranje novih praksi (Olsson, 2009). Tako shvaćen, koncept je univerzalan, ali samo kao propusna, transformišuća i kreativna kategorija koja se ne može svesti ni na jedan od svojih pojavnih oblika i čije se sve mogućnosti postojanja *još uvek* nisu otelovile (Cook, 1998).

Koncept nam omogućava da sagledamo drugačije, da pomislimo nešto više od onog što se može percipirati, da doživimo drugačije, da artikulišemo nešto što ranije nije bilo moguće artikulirati i da svoju misao i postupke orijentišemo u nekom prethodno nesagledivom pravcu. Razmišljati u konceptima otud znači razmišljati u problemima, kroz *postavljanje* problema, njihovo konstituisanje kao polja mogućih iskustava, mogućih pitanja, mogućih odgovora, a ne kroz rešavanje problema kao objektivnih datosti – što je ustaljeno razumevanje mišljenja i pretpostavljeni zadatak nauke (Marrati, 2006). Za Deleza i Gatarija, svrha filozofije leži upravo u stvaranju novih koncepata – konstituisanju problema – koji drugačije misli čine mogućim; u kreaciji i inovaciji, upotrebi koncepata u novim kontekstima i sa neočekivanim značenjima, dovođenju različitih koncepata u nove relacije koje transformišu prirodu svakog od njih i prirodu svih drugih veza koje oni tvore, transformišući time teritoriju filozofije kao nauke i ujedno

otvarajući nove mogućnosti sagledavanja sveta i postajanja u njemu. Takva filozofija nije „umovanje radi umovanja samog“ već zahteva empirijski postupak – empirizam koji ne teži utvrđivanju onog što je u aktuelnim uslovima večno i univerzalno, već iskustvenom, uronjenom traganju za onim što u aktuelnim uslovima *nešto novo* čini mogućim; „analizirati stanje stvari na takav način da ne-pretpostavljeni koncepti mogu biti izvučeni iz njega“ (Cook, 1998, str. 27). Time filozofija ne postavlja pitanja, već otkriva probleme kao konstelacije koje se ukazuju u samom procesu življenja, probleme koji se istinski događaju, probleme koji nastaju upravo u problematičnosti naših susretanja (Colebrook, 2002) i otvara nove mogućnosti njihovog razumevanja i prevazilaženja.

### *Etičnost*

U kontekstu drugačijeg razumevanja čoveka i njegove pozicije u svetu, drugačijeg razumevanja sveta te i nužde za aktiviranjem drugačije misli o/u njemu, postavlja se pitanje kako možemo misliti i živeti etičnost kao jednu od osnovnih kategorija humanosti? U poststrukturalističkim okvirima, etičnost prevazilazi domen prava, pravde ili zakona, kao i svodljivost na subjekta i moralnost njegove svesti i namera i pre se može povezati sa pitanjima agensnosti, slobode, ali i odgovornosti i situiranosti, te sa efektima moći i istine koje akcije subjekta proizvode u svetu (Braidotti, 2012). Etički subjekt ujedno je onaj koji nije ni jedinstven, niti postmoderan; koji je dinamičan, ali ne i antifundamentalan; koji je definisan, ali procesan; čije je mišljenje ukorenjeno u mobilnosti, fluktuacijama, kontinuiranim promenama u uspostavljanju odnosa, ali koji ipak ostaje stabilan – pripadajući i protičući u isto vreme (Braidotti, 2017), određen na način na koji Malabu određuje kritičko mišljenje kao nuždu našeg vremena – ostati na površini, držati se sredine između primanja i poništenja oblika, između mogućnosti da pustimo koren i apsolutnog izmeštanja, između apsolutne uronjenosti u mrežu i apsolutnog odbijanja pripadanja (Malabu, 2011/2017). Etičnost, na način na koji je savremeni filozofi post-pravaca određuju, proizilazi iz izazova našeg vremena, a prevashodno iz potrebe odgovora na paradoks između pritiska za nalaženjem novih načina angažovanja i inertnosti samo-interesne neokonzervativne misli (o čemu će biti više reči u poglavlju *Polazišta studije: Utemeljenje u društvenoj praksi*). U tom smislu, misliti etičnost u savremenom dobu zahteva redefinisanje subjekta, kao i utemeljenje u filozofijama imanentnosti i postajanja koje usmeravaju na parcijalnu, situiranu – a ne univerzalno proklamovanu i zakonom propisanu – odgovornost, kao proizvod osećaja zajedništva i učešća u praksama kojima se zajednica izgrađuje (Braidotti, 2012).

Može se pronaći spona između pitanja etičnosti i pitanja nužne misli, kao mišljenja u konceptima koji nam omogućavaju da pomislimo i doživimo drugačije, nešto više nego što je bilo moguće pre, da otvorimo nešto novo u svetu u kom živimo. Za Gatarija, etičnost je oblikovana duhom transcendentnog empirizma upravo po svojoj situiranosti kao „radikalnoj veri u svet kakav jeste“ (Thiele, 2010), a koji je ujedno mnoštvo. Etičnost podrazumeva usmerenost na događaje kao nosioce novih „sazvežđa univerzuma postojanja“ (Guattari, 1995, str. 18; prema Dahlberg, 2016), satkanih od afekata, intenziteta i sila koji nas otvaraju prema kretanjima i postajanjima nasuprot neposrednim datostima našeg iskustva (Dahlberg, 2016), podrazumeva beg od reprezentacija i pokušaja reprezentovanja, te time i od racionalnog, verbalnog, segmentiranog poimanja. Braidoti se zalaže za etičku maštu kao eksperimentisanje sa intenzitetima koje počiva

na poimanju isprepletanosti sopstva i humanih i nehumanih drugih i eksperimentiše sa pitanjem kako danas, u umreženosti i isprepletanosti naših bića, ekologija i tehnologija, naša sopstva, umovi i tela rade i šta zapravo mogu činiti (Braidotti, 2016). U tom smislu, mišljenje je etički čin – relacionalna, zajednička ko-konstrukcija održivih načina očuvanja našeg postojanja, traganje za adekvatnim načinima da razumemo naša živa iskustva, svet u koji smo uronjeni i ono što nam se dešava kako bismo mogli da se konstruktivno odnosimo sa drugima (Braidotti, 2017), a takva etičnost je afirmativna, suprotstavljena racionalističkim i legalističkim interpretacijama ispravnog i pogrešnog, već lucidna u svom prihvatanju sveta kakav jeste, sa svim nesrećama, nepravdama, bolom i nasiljem koje nosi, sa svešću da ga takav kakav jeste moramo bezuslovno voleti i u njemu takvom kakav jeste otkrivati, osnaživati i stvarati radost (Braidotti, 2012). „Moramo biti dostojni našeg vremena, biti u odnosu sa njim kako bismo mu se suprotstavili, kako bismo se od njega razlikovali, naročito kada to vreme ovekovečava nepravdu i negativnost. Etički ideal je težiti radosnoj afirmaciji virtuelnih mogućnosti, onog što smo 'mi' još sposobni da postanemo“ (Braidotti, 2017, str. 24). Ovo viđenje u skladu je sa „etiko-estetičkom“ paradigmom za koju se Feliks Gatar zalaže, ukazujući na kreativnost i inventivnost misli, na oblikovanje sveta i iskustava kao „umetničkog dela“ kao jedini način da odgovorimo na očajna vremena u kojima živimo (Dahlberg, 2016).

Braidotti (2017, str. 27-28) daje nekoliko smernica mogućeg postupanja u pravcu ostvarenja etičkog ideala: akcija ka kreiranju mogućih svetova koji aktiviraju virtuelne mogućnosti u našim odnosima sa drugima i mobilizuju želju i maštu kao resurse koji su u zbilji uvek postojali ali su bivali zanemareni; afirmacija zajedničkog postojanja jačanjem mogućnosti za uspostavljanje odnosa sa drugima i građenjem zajednica koje postavljaju ovaj princip u okosnicu funkcionisanja; prihvatanje negativnih afekata i odnosa izvan dijalektičkih opozicija, u nastojanju da ih transformišemo kroz zajedničke kreativne prakse. Međutim, da bi ovakvi načini postupanja mogli da žive, neophodno je uspostaviti neke šire kriterijume i principe kojima bi se vodila etika. U nemogućnosti postavljanja krutih moralnih instrukcija, Braidotti (2012, str. 114) daje dinamičan okvir etičnosti kao okosnicu kolektivnih, eksperimentalnih, kreativnih praksi, a koji ubraja sledeće: neprofitabilnost, usmerenost na zajednicu i relacionalnost, usmerenost na eksperimentisanje sa virtuelnim mogućnostima, te drugačija spona između teorije i prakse u kojoj kreativnost igra glavnu ulogu. Ovaj okvir – mada okosnica koja treba da pokrene kretanje, istraživanje, stvaranje i preispitivanje – Braidotti (2012, str. 231) ujedno naziva „pragom održivosti“, koji treba i da nam ukaže na granice.

Osećaj za granice je od izuzetne važnosti za održivost – nomadsko kretanje, aktivizam i rad sa intenzitetima ne potiru činjenicu da se u istraživanju može otići predaleko. Osetljivost za promene i mogućnost da se menjamo na održiv način direktno su proporcionalni mogućnosti subjekta da podnese promene bez „pucanja“ (Braidotti, 2012, str. 310). Upravo otelovljenost subjekta, njegovu afektivnost i isprepletanost sa drugima i njegovu fundamentalnu socijalnost Braidotti (2012) prepoznaje kao prag eksperimentisanja – naša tela nam kroz materijalne posledice i tragove poput anksioznosti, depresije i nesigurnosti ukazuju kada smo prevazišli sopstvene granice; Drugi ljudi i nehumano okruženje nam kroz svoje reakcije ukazuju kada smo prevazišli vlastite domete. U tom smislu, održivost je konkretna, materijalna, socijalna i etička praksa, dok je sama etika način aktualizacije održivih načina transformisanja. Etičnost podrazumeva sposobnost da aktivno tragamo za i kreiramo susrete koji će pospešiti dalje mogućnosti postojanja,

kao i sposobnost za empatiju, afinitet i odnošenje sa različitim silama, entitetima, bićima i intenzitetima u svetu u koji smo uronjeni.

Stanje savremenog sveta kao kompleksnog, transformativnog, nestabilnog, nelinearnog, umreženog treba prihvatiti kao priliku za zajedničko razvijanje drugačijih razumevanja koja bi nam pomogla da izvedemo kvalitativni skok u afirmativnom pravcu, te etičko postupanje danas od nas zahteva da naučimo da mislimo drugačije i učimo drugačije o sebi, svetu i zajedničkom procesu postojanja (Braidotti, 2017).

## 1.2. Implikacije transcendentnog empirizma za naučno istraživanje

Polazeći od iznetog razumevanja misli ne kao puke memorije ili reprezentacije kakve objektivno date stvarnosti, već kao novine, kreacije, kretanja koje zahteva izmeštanje iz ustaljenih tokova, iz izvesnosti i sugurnosti, jasno je da se zadatak nauke kao prakse u Delezijanskom transcendentnom empirizmu postavlja na drugačiji način od uobičajenog.

Već Delez i Gatari u delu *Šta je filozofija?* (1991/1994) pridružuju se Hajdegeru u kritici nauke kao tehnokratizovane prakse koja „ne misli“, te od koje se više nema šta ni naučiti. Prema transcendentnom empirizmu, misao je zasnovana uvek na živim iskustvima koja je čine nužnom i mogućom, na događajima koji se u konceptu uobličavaju i koje koncept dalje otvara, na uronjenosti u afektivno polje sveta i odnošenja i na senzacijama koje jedan oseća a koje iskustvima daju osećaj smisla čineći da iskustva nešto znače, da se sa njima nešto može činiti – sve ovo tvori milje u kom se misao odvija i biva relevantna. Delez i Gatari ukazuju kako savremena nauka vrednuje i koristi koncepte kao univerzalije, gotove „mrtve reči“, apstrahovane iz vlastitog miljea postojanja, odvojene od života u kom se događaju, u kom imaju smisla i u kom nešto mogu da rade, usled čega koncepti teško da mogu služiti ičemu sem „umovanju radi umovanja samog“ i „diskusiji diskusije radi“. „Od kakvog je značaja za filozofiju to što neko ima takvo viđenje, ili misli ovo ili ono, ako ključni problemi koji nas se tiču uopšte nisu pokrenuti? A kada se pokrenu, ne radi se više o diskusiji, već o kreiranju konceptata za neizrecivi problem koji je postavljen“ (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 28).

Ono što nauci nedostaje nije komunikacija, već kreacija – otpor prema prisutnom i postojećem, traganje za novim formama, novim teritorijama, novom zemljom i novim ljudima koji su *uvek već* tu, ali još uvek nisu postali ono što *još* mogu biti (Deleuze & Guattari, 1991/1994). Nauci nedostaje da prihvati i koristi koncepte kao kreativne, subjektivne pozive na eksperimentisanje koji omogućavaju da artikulišemo, sagledamo i pomislimo nešto drugačije, te da konstituišemo probleme kao nova polja mogućih iskustava, pitanja i odgovora, a ne da im pristupamo kao datostima koje treba rešiti kako bi se održalo ili doseglo kakvo „normalno“, idealno stanje, ili kako bi se dostigla univerzalna istina. Zurabihvili (Zourabichvilli, 1994/2012) ističe kako istina nije element misli – misao je uronjena u osećaj, vrednost i razlikovanje, pri čemu je i sama ideja o istini višestruka, u procesu razlikovanja, a odluka o istini donešena tek u relacijama – u kakvim to konstelacijama osećamo misao? Koji je problem nužno postaviti i kako treba da bude postavljen da bi određena pretpostavka bila moguća? U tom smislu, nauka treba da napusti traganje za univerzalnim i objektivnim istinama i ideju o apstraktnim idealima koji su mimo sveta, a kojima svet treba da teži, već treba da se usmeri na događaje kao živa i vitalna odvijanja, kao pukotine u svakodnevicu zbivanja koje otvaraju nove moguće horizonte, kao potencijale za promenu praksi, te naposljetku i u suštini – na kreaciju (Bernet, 2014), na kreativno angažovanje sa aktuelnim uslovima koji oblikuju procese i mogućnosti razlikovanja, te na

„poigravanje sa njima“ (Massumi, 2015, str. 12) kako bi nova razlikovanja postala moguća (Stagoll, 2010b).

Kao moguću alternativu reprezentacionalizmu Karen Barad (2007) postavlja performativni pristup nauci – pristup koji prevazilazi ontološku binarnost reprezentata i reprezentovanog i fokusira se na procese – na samu praksu (performans) reprezentacije, produktivne efekte ove prakse i uslove koji oblikuju njeno ostvarivanje. U okosnici performativnih naučnih praksi stoji uverenje da znanje ne dolazi iz preslikavanja i osmatranja sa strane, već iz direktnog aktivnog učešća u fenomenima i da, kao takvo, nije nezavisno od načina na koji učestvujemo. Šta je onda, *zapravo*, stvarnost i spoznaja – ono što je prethodilo intervenciji ili sama intervencija i po čemu je ona „ispravnija“ od drugih mogućih? Ian Hacking (1983, str. 146; prema Barad, 2007) kao kriterijum stvarnosti navodi izvesnu pragmatičnost: „Kao stvarno računamo ono što možemo koristiti kako bismo intervenisali u svetu i dejstvovali na nešto drugo, ili nešto što svet može iskoristiti kako bi dejstvovao na nas“. Ne bismo li olako poistovetili pragmatizam nauke sa instrumentalizmom, važno je ukazati da se u savremenoj filozofiji upravo na okosnicama transcendentnog empirizma pomalja slična pomisao o pragmatičnosti kao kriterijumu – spekulativni pragmatizam, kao spekulativno preispitivanje različitih modaliteta postojanja i postajanja, ne odbacujući ništa kao bezvredno ili nemoguće, ali ne uzimajući sve u obzir u istom trenutku; Iskustvo je to koje pravi odabir i kreira ograničenja unutar konkretne situacije upravo spram toga šta u njoj *radi*, pri čemu važnost posledica ne može biti svedena na situaciju *de facto*, već zahteva „povezanost sa nečim u svetu koji nestaje, prebivalište u mogućim postajanjima, insistiranje na svim onim *moglo je* i *moglo bi* implicitnim u situacijama“ (Stengers, 2017) – važnost je u intenziviranju potencijala.

Ovako shvaćena nauka je na dubokom etičkom zadatku eksperimentisanja sa intenzitetima, a ka kreiranju novih, održivih načina razumevanja sveta i iskustava, očuvanja postojanja i konstruktivnog međusobnog odnošenja humanih i nehumanih aktera (Braidotti, 2017), na zadatku traganja, lutanja i kontinuiranog postavljanja pitanja: „a šta bi *još* moglo biti?“ (Taylor, 2021), te umesto utočišta u ideji „naučne sigurnosti“ pred nas postavlja zahtev da „radikalno verujemo u ovaj svet kakav jeste“, da obratimo pažnju na neopaženo, nepoznato i nespoznato u njemu koje je već prisutno, verujući da možemo afirmisati život čak i kada su šanse nemoguće (Thiele, 2010).

Kako Mek Lur (MacLure, 2010) sugerise, napuštanje pozitivističke struje i usmerenost ka kritičkim teorijama nije dovoljna kako bi naučno istraživanje pokrenulo promenu – bez obzira na paradigmu od koje polazi, nauka najčešće ostaje u polju vlastitih predubeđenja, u polju „umovanja radi umovanja samog“ i nastojeći da očuva vlastitu proceduralnost ne uspeva da se u dovoljnoj meri otvori za predmet sopstvenog istraživanja i da bude dotaknuta, pokrenuta i preispitana u susretu sa njime. Da bismo istinski razumeli ljude, ljudske prakse, ljudsko društvo i svet u kom čovek funkcioniše, odgovorni smo da razmišljamo ne samo o kategorijama, okvirima i granicama, već i o raskršćima, susretima, kreativnim spojevima kojima život iznova iznenađuje ustaljene metodologije (Biehl & Locke, 2010). Težnja ka postavljanju jasnih okvira i kategorija nužno pojednostavljuje i potcenjuje svet, čime ostaje nikada do kraja i u potpunosti uhvatljiva suština zbivanja u njemu - tim pre ako se u naučnom istraživanju okviru i kategorije postave unapred, pre samih zbivanja prakse kojima istraživač svedoči. Argumentuje se potreba za stvaranjem metodologije koja neće pretpostavljati svoj fokus i cilj, već će biti dovoljno otvorena i osetljiva da prati događaje onako kako se oni odvijaju i kako se međusobno susreću – metodologije koja će prevazići prikupljanje podataka, bilo kvantitativnih ili kvalitativnih, i potrebu za konačnošću, predvidivšću i stabilnošću (Pacini-Ketchabaw et al., 2011).

### 1.2.1. Postkvalitativni (ne-reprezentacionalni) pristup istraživanju

U filozofiji Žila Deleza nalazimo potencijal za preispitivanje metodologije empirijskih istraživanja, oslanjajući se na prevazilaženje binarnosti teorije i prakse na kom ona insistira (Coleman & Ringrose, 2013). Za transcendentni empirizam i istraživanja zasnovana na njemu, epistemologija, ontologija i metodologija (kao i etika) su neraskidivo povezane, te naučno istraživanje dolazi do znanja upravo gradeći i otkrivajući nove načine postojanja i postajanja – time i kreirajući nove i drugačije metodologije „u pokretu“ – a čija je validnost zasnovana na afirmaciji života, na etičnosti odnošenja svih humanih i nehumanih aktera u istraživanju (Murriss, 2021). U tom smislu, metodologija je ujedno i ontologija – način na koji bivamo i postajemo zajedno – neodvojiva od konkretne prakse i konkretnog procesa zajedničkog promišljanja i činjenja te i nemoguća za propisivanje unapred (Koro-Ljungberg et al., 2020; prema Murriss, 2021).

Relaciona ontologija transcendentnog empirizma zahteva od istraživanja da se usmeri na razlikovanja umesto na kategorizacije i poistovećivanja, te da relacije postavi kao ontološka polazišta iz kojih proističu entiteti i identiteti, a ne obrnuto – čime već remeti ustaljeni sled promišljanja u društvenim naukama i neke od temeljnih kategorija naučnih istraživanja kao što su kategorije „subjekta“ i „objekta“, odnosno onih koji su aktivni učesnici i onoga što je predmet istraživanja (Murriss, 2021). „Nova nauka“ (Cole, 2021) za koju se transcendentni empirizam zalaže usmerena je na prevazilaženje humanog kao isključivog, na prevazilaženje primata normativnog, lingvističkog i kognitivnog, te na uvažavanje zbilje u svojoj njoj višestrukosti, afektivnosti i potencijalnosti – u njoj kompleksnosti i dinamičnosti. U tom smislu, naročita pažnja društvenih i humanističkih nauka skreće se i na uvažavanje materije kao procesne – kontinuirano neodređene, u procesu formiranja i reformiranja – time i nepredvidive, ali i agenske; Materija oseća, pati, želi, čezne i pamti i ima kapacitet da vrši transformativno – čak i pedagoško – dejstvo u svetu (Hickey-Moody & Page, 2015). Materija je isprepletan i sastavni, mada često potcenjen, deo humanog – način na koji tela dejstvuju na stvari i odnose se sa njima je značajan deo kreiranja subjektivnosti. Osetiti ne znači prosto primiti input, već stvoriti; Percepcije nisu prosto datost koju statično telo analizira, već telo-događaji, produkt susreta (*Ibid*). Time se materijalističkom ontologijom uvažava složenost isprepletanosti humanih i nehumanih aktera i svetova i dodatno osvetljava nemogućnost razdvajanja na subjekte i objekte. Fokus istraživanja ne može biti na onome što po sebi postoji, jer toga nema – kako Manning tvrdi: „Telo nije, telo čini“ (Manning, 2009). Fokus istraživanja treba staviti na akcije između – događaje u susretu, na realacije i ono što postaje u preplitanju.

Postavljanje relacija kao ontološkog polazišta ukazuje da spoznaja ne podrazumeva upoznavanje nekakvih datosti u svetu, već da saznavanje – pa time i praksa naučnog istraživanja – podrazumeva promenu načina učešća, te da je samo znanje performativna praksa, konkretan način na koji u svetu učestvujemo i nešto sa njime radimo (Barad, 2007). Suštinska promena koju transcendentni empirizam uvodi u naučno istraživanje ne ogleda se u novim, promenjenim metodama i tehnikama, već u otvorenosti i prilagodljivosti naučnog istraživanja na kretanje prakse koju istražuje (Cole & Mirzaei Rafe, 2017; prema Cole, 2021), u promeni fokusa samog istraživača i istraživanja sa humanog kao isključivog ili nadređenog u svetu, a ka razumevanju i stvaranju novih znanja – odnosno novih praksi i novih načina angažovanja – koji afirmišu do sada nevidljive aktere, nevidljive momente, nevidljiva kretanja, nevidljive potencijale na kojima i sa kojima možemo zajedno graditi neki više etičan –odgovoran, održiv, životno afirmativan – svet (Cole, 2021). Otud je Delezijanski transcendentni empirizam usmeren na „molekularna“, singularna iskustva, na konkretnost prakse i načine na koji virtuelne mogućnosti njome bivaju aktualizovane,

na trenutke u kojima asemblaži – kompleksne konfiguracije globalnog, političkog, tehnološkog i biološkog – „dodiruju zemlju“ i djeluju kroz pojedince i institucije iznova se transformišući (Biehl & Locke, 2010), na one događaje kojima polja socijalnih zbivanja „cure“ iz sebe samih i otvaraju neke nove mogućnosti. Transcendentalni empirizam nastoji da razume izranjanje konkretne situacije i njeno prerastanje u „molarne formacije“, te namesto da daje odgovore on otvara pitanje: „... a kako bi moglo drugačije?“ (Colebrook, 2002, str. 82).

Istraživanje koje se zasniva na transcendentalnom empirizmu zahteva uronjene, „materijalno angažovane“ istraživačke prakse, osetljive na „senzacije, sile i kretanja ispod kože, unutar materije, ćelija i srži, jednako kao i među pojedincima i grupama; ...empirizam sposoban da prati intenzitete afekta koji pokreće i povezuje tela na atomskom, biološkom, fizičkom i kulturnom nivou“ (MacLure, 2010). Metodologija zasnovana na transcendentalnom empirizmu zahteva napuštanje „sopstvene linije misli, kako bi pratila ono što proučava, kako bi bila razgrađena sopstvenom osetljivošću na stvari koje nisu tek dodatak, već žive sopstveni život kao problemi i kao linije promišljanja“ (Stewart, 2007, str.72).

S obzirom na to da se naučna istraživanja zasnovana na transcendentalnom empirizmu udaljavaju od ustaljenog fokusa nauke da spozna, razume ili reprezentuje svet „kakav jeste“ – bilo da ga tretira kao jednostavan i linearan ili kao kompleksan i sa višestrukim istinama – a da usmeravaju nauku u pravcu kreacije i otvaranja nečega novog u svetu, u literaturi se ovaj metodološki pristup često naziva postkvalitativnim ili ne-reprezentacionim (MacLure, 2013; Murris, 2021; Nordstrom & Ulmer, 2017; Vannini, 2015). Kao ključna novina ovog pristupa u odnosu na kvalitativna istraživanja izdvaja se upravo skretanje pažnje sa znanja kao privilegovane istraživačke kategorije i sa logike reprezentacije, a ka logici kreacije kojom se otvaraju novi načini zajedničkog etičkog bivanja i postajanja (Le Grange, 2018; prema Zhao, 2021). Okosnica postkvalitativnih istraživanja je ontološka i ogleda se ne u drugačijem određivanju i definisanju, već u drugačijem bivanju i postajanju – o prihvatanju fluetnosti, dinamičnosti, i kreativnosti živog i odgovornog (*response-able*, a ne prosto *responseable* – žive odgovornosti kao mogućnosti da *odgovorimo-na* drugo sa kojim smo u susretu) procesa istraživanja, u kom stare prakse i stari koncepti stupaju u nove odnose čineći nešto drugačije mogućim (Kuby, 2021).

Iz perspektive ove studije, interesantno je da se etičnost u ne-reprezentacionom – performativnom, posthumanom, političkom smislu, kao odgovornost i briga, a ne pretpostavljena norma – dovodi u vezu upravo sa igrom. Haravej (2015; prema Bozalek, 2021) ukazuje na korene odgovornosti (shvaćene kao *response-ability*) upravo u praksama igre koje jednako prepoznajemo kod ljudi i životinja – igra je vitalna i propozicionalna, stvara „nove moguće budućnosti iz radosnih i opasnih sadašnjosti“, zahteva da rizikujemo prepuštajući se jedni drugima; za Masumija (2014), igra je improvizaciona i inovativna, aktivno rekonfigurisanje sveta u zajedničkom stvaranju, zajedničkom postajanju, uzajamnom osnaživanju, zasnovano na empatiji kao transindividualnoj neposrednosti u kojoj su odgovori jednoga *uvek već* sadržani u akciji drugoga u konstruisanju zajedničkog okvira. Prenešeno na situaciju istraživanja, etično istraživanje bilo bi ono koje je zasnovano na bivanju i postajanju zajedno, na aktivnom zajedničkom činjenju, stvaranju i saznavanju i na uzajamnom osnaživanju u kreiranju svetova. Ne radi se o pravilima nametnutim istraživačkoj praksi, već o kultivisanju odgovornog pristupa, o prihvatanju sebe i istraživačkog procesa kao sastavnog dela uobličavanja sveta i o hrabrosti da se eksplicitno zalažemo za neke svetove pre nego za neke druge (Bozalek, 2021).

Tako shvaćeno naučno istraživanje ne može biti predefinisana i kruta proceduralna praksa, već je kolaborativan i ko-kreativan izranjajući događaj (Manning & Massumi, 2014) čiji se oblik i pravac tvore u nastojanju da se grade i žive etične relacije među humanim i nehumanim akterima



– da se bude osetljiv na izranjajuće nepravde i nejednakosti među objektima, telima i prostorima (Taylor, 2016, 2019; prema Taylor et al., 2021), te koje konačnu formu dobija tek samim procesom istraživanja.

Postkvalitativna istraživanja ne odbacuju metodološke kategorije poput predmeta i cilja istraživanja, metoda, tehnika i podataka, već ih temeljno preispituju (Murriss, 2021) – kako postaviti predmet istraživanja ako je ontološki primat relacija, te ako je i istraživač nužno deo te relacije? Čemu služi cilj istraživanja i kako on može biti postavljen kako bi se nešto novo u svetu učinilo mogućim? Kako istraživačka pitanja pokreću kreativno eksperimentisanje? Šta od naših praksi zajedničkog življenja prepoznamo i priznajemo kao naučni metod, kao tehniku istraživanja? Šta može, a šta ne može biti podatak i da li je „podatak“ pasivni učesnik istraživanja koji istraživač interpretira, ili je odnos istraživača i podataka uzajaman? Kakva je to „naučna analiza“ koja priznaje kreativnost relacionalnosti i uronjenost istraživača? Kako rezultati istraživanja mogu biti predstavljeni da podstaknu i pokrenu dalja eksperimentisanja u praksi? U tom smislu, mada suštinska promena „nove nauke“ ne leži u novim metodama i tehnikama već u promeni pristupa istraživačkom postupku i stvarnosti, postkvalitativni pristup istraživanju podstiče na napuštanje ustaljenih metodoloških procedura kako bi se napustila i sklonost vraćanja starim praksama i lakim zaključcima (Kuby, 2021).

Kao okosnice postkvalitativnog pristupa istraživanju, navode se (priređeno prema MacLure, 2013; Nordstrom & Ulmer, 2017; Vannini, 2015):

- *Ontologija*: Istraživanje ne priznaje hijerarhije i binarnosti, već sve aspekte stvarnosti koju proučava mora tretirati u istoj ravni. Ontologija je gipka, kontigentna i otvorena, a ne statična – diskurs i materija uzajamno se prožimaju u kontinuiranom odvijanju sveta i ne mogu se grubo razgraničiti, niti jedno može biti važnije od drugog;
- *Događaj*: Istraživanje je usmereno na događaje kao situacije neočekivanog odvijanja koje izmeštaju perspektivu i otvaraju mogućnost da se u konkretnoj praksi misli i čini drugačije;
- *Postajanje*: Istraživanje postaje i odvija se u neizvesnosti, „cureći“ izvan sebe i pretpostavljene metodologije ka prihvatanju kompleksnosti i političkog značaja vlastite nesigurnosti. Time istraživanje uzmiče od pitanja šta i kako jeste, ka spekulativnim i generativnim budućnostima, postavljajući pitanja šta bi još mogli raditi, šta bi se još mogli zapitati, kako bi još mogli istraživati i kako još postajati u kontekstu koji istražujemo;
- *Relacionalnost*: Fokus istraživanja nije na proučavanju konkretnih aktera ili aspekata, već relacija u konkretnim situacijama – na prepoznavanju i razumevanju isprepletanosti životinja, organske materije i materijalnih objekata. U razumevanju relacija, kojima i akteri i aspekti postaju i bivaju na određeni način raspoznati, naročito su značajne afektivne rezonance, kao neuhvatljivi afektivni doživljaj deljen među akterima, otelevljen kroz njihova dalja ponašanja i kroz imenovanje opipljivom kategorijom emocija;
- *Performativnost*: Istraživanje ne odvaja misao od akcije, te i samo postaje i oblikuje se u aktivnom činjenju, u eksperimentalnoj, kreativnoj težnji da mapira postojeće i otvore nove mogućnosti dejstva konkretnog asemblaža. Time, postkvalitativna istraživanja priznaju i promovišu aktivno učešće istraživača u transformisanju predmeta istraživanja.

### 1.2.2. Uloga istraživača

Primetno je da se u postkvalitativnom pristupu istraživanjima pozicija humanog istraživača dovodi u pitanje – humani subjekti nisu tek objektivni posmatrači sveta niti gospodari koji svet oblikuju po svojoj zamisli. Oni su *uvek već* uronjeni u svet. Situacija istraživanja nikada nije u potpunosti oblikovana namerom istraživača i spram njegove težnje da dosegne određena saznanja – već namera, težnja i načini na koje istraživač situaciju oblikuje deo su veće materijalne konfiguracije sveta (Barad, 2007, str. 171), čime se menja razumevanje odgovornosti i objektivnosti u istraživačkom procesu.

Za Dvejna Hubnera (Huebner, 1999; prema Zhao, 2021), ključni koncept u rekonceptualizovanju saznanja – time i naučnog istraživanja, ali i učenja – jeste upravo koncept odgovornosti (*response-ability*). Dolaziti do znanja zapravo znači buditi i snažiti osetljivost i osećajnost kojom postajemo otvoreni da prihvatamo i pozvani da *odgovorimo-na* konkretno u našem okruženju, a naročito na ono što je za nas same nepredviđeno, nerazumljivo, novo i jedinstveno, prihvatajući ga i time se i sami uključujući u stvaranje nečeg novog i drugačijeg (Zhao, 2021). U tom kontekstu, objektivnost se ne odnosi na depersonalizovano i univerzalno važenje, već na preuzimanje odgovornosti za ono što se u konkretnom kontekstu materijalizuje, za ono što postaje – „za različite rezove koje pravimo i različita materijalna postajanja koja oni izazivaju“ (Barad, 2007, str. 361).

U postkvalitativnim istraživanjima, od istraživača se zahteva da bude uronjen u kontekst i prakse koje proučava. Kako bi razumeo zaleđa praksi – sve one manje ili više stabilne asemblaže kapaciteta, tendencija, dostupnosti, načina učešća i načina odnošenja koji teritorijalizuju bivstvovanje u određenom kontekstu, istraživač mora biti *u sred stvari*, celim svojim bićem – a ne samo profesionalnom stranom – posvećen učesnik zbivanja (Vannini, 2015). Istraživač je sastavni deo prakse i mada je usmeren na otvaranje novih mogućnosti i prilika, pokretanje novih perspektiva i nalaženje novih uglova sagledavanja – on nije usamljeni nosilac istraživanja. Različite grupe, različiti pojedinci, pa čak i različiti nehumani akteri u različitim trenucima i situacijama mogu funkcionisati kao katalizator promene (Olsson, 2009). Etička dužnost istraživača je da bude otvoren da prihvata i menja se u dejstvu mikro-političkih transformacija konteksta.

Istraživač nije tek izolovani subjekt – „Ja“ je intenzitet, afektivna smeša, nestabilan, mobilan, izranjajući i postajući skup sila koji se iznova isključuje i priključuje u različite privremene asemblaže u kojima se menja, te u čijem centru ne postoji *cogito* kao stabilizujući faktor, niti binarnosti i hijerarhije koje bi ga od sveta razlikovale. Znanje koje takvo „Ja“ proizvodi ne počiva na linearnoj logici objektivnog racionalizma, već na rizomskoj i mašinskoj operativnoj logici uspostavljanja odnosa među nepredvidivim elementima kako bi oni mogli da vrše neku funkciju (Taylor, 2021). Rizom se razvija u višestrukim pravcima na nepredvidive načine; nema početak niti kraj; uvek niče „u sred stvari“ (Krnjaja, 2016; Masny, 2014; Mišeljin, 2022). Misliti rizomski znači misliti izvan podela na subjekte i objekte, na transcendentno i imanentno, a kroz otvaranje za transformativni i preplićući proces postajanja koji oslobađa i spaja sile omeđene binarnom logikom (Clarke & Parsons, 2013). U kontekstu procesualnosti koju rizomsko mišljenje sugerše, otvara se i koncept „nomadizma“, kao zauzimanja prostora kroz kontinuirano izmeštanje, ideje o kretanju koje nije beskrajna fluidnost, već svest o privremenosti granica i intenzivna želja za njihovim pomeranjem (Braidotti, 1994, str. 36; prema Fendler, 2015). Nomadizam sugerše metodologiju koja je otvorena za postajanje, usmerena na otvaranje i povezivanje različitih ideja u kontinuiranom traganju za novim, kreativnim i etičnim načinima delanja, metodologiju koja je radikalno osnažujuća, a koja prevazilazi kodifikovane i normalizovane načine bivstvovanja u

istraživačkoj i društvenoj praksi (Pacini-Ketchabaw, 2011). Nomadizam kao propustljivi okvir omogućuje nam da prepoznamo i samo iskustvo istraživanja kao proces postajanja, te da konstruktivno sagledamo kompleksnost njegovog preplitanja sa različitim silama u kontekstu u kom se ono odvija (Fendler, 2015).

Mada se ne mogu precizirati načini na koje ovakva rizomska, nomadska istraživanja treba sprovoditi, u literaturi se sreću opšte smernice za istraživače koji nastoje da se ovakvom logikom vode (Clarke & Parsons, 2013; Maksimović i Knežević, 2014):

- *Istraživač počinje tamo gde se zatekne*: Istraživač mora odabrati da bude „sada i ovde“, da krene od aktuelnosti vlastitog konteksta i uslova koje u njemu zatiče kao prilike da „postaje nomadom“ – da se kreće sa mesta na mesto, od ideje do ideje, od koncepta do koncepta onako kako događaji u kontekstu samom vode. Ne postoji kontekst koji je za istraživanje podobniji od drugog, jer ne postoji ni jedan kontekst koji može dati autentičnu, apsolutnu reprezentaciju nekakve realnosti, pa time ni mogućnost generalizovanja;
- *Istraživač osluškuje glasove i stvari sa kojima je doveden u vezu*: Istraživač mora odbaciti unapred postavljene hijerarhije i kategorije i tretirati sve žive i nežive elemente u okruženju sa poštovanjem i otvorenošću;
- *Istraživač uranja u autentičnost života onih sa kojima istražuje*: Istraživač mora negovati pojačanu osetljivost za učesnike istraživanja, za uronjenost u prakse koje istražuje i živote ljudi koji te prakse grade. Istraživač svesno dopušta sebi da oseti i razumeva konkretne učesnike iz njih samih i njihovih autentičnih akcija, a ne kroz poređenja sa očekivanim kategorijama i vlastitim pređašnjim razumevanjima, čime se otvara mogućnost za prepoznavanje i praćenje linija bega u istraživanju;
- *Istraživač razvija osetljivost za elemente konteksta koji „štrče“ u odnosu na status quo*: Istraživač prihvata haos i kreativnost, prati odstupanja od plana i očekivanja tamo gde se odstupanja jave, kao i intuitivne slutnje da se „ovde nešto dešava“, krećući se ka nepoznatoj teritoriji kao činu kojim se preispituje *status quo* po sebi;
- *Istraživač se usmerava na elemente istraživačkog procesa koji su često zanemareni*: Istraživač prepoznaje i prihvata afekt kao „predvodnika“ istraživanja – kao činioca koji ne potiče iz istraživačke agende već iz živog iskustva, često kao neočekivanost i neminovnost po istraživača samog, oblikujući dalji tok istraživačkog procesa;
- *Istraživač se usmerava na mogućnosti postajanja, ne na aktuelnost kao datost*: Istraživač se usmerava na relacije nauštrb elemenata po sebi, na među-prostore odnošenja i zajedničkog postajanja, ne ka onom što „jeste“, već ka budućnosti koja može biti.

### 1.2.3. Primena postkvalitativnog pristupa u istraživanjima

Više autora insistira da u sprovođenju postkvalitativnog istraživanja nije suština u teorijama od kojih polazimo i konkretnim metodama i tehnikama kojima se služimo, već u metodološkoj senzibilisanosti za razaznavanje različitih relacija koje se odigravaju na različitim nivoima istraživačkog procesa i za dalje stvaranje mreža relacija u praksi (Lenz Taguchi, 2020). Kako ističe Gatari, angažovanje sa transcendentalnim empirizmom ne ogleda se u stvaranju nečeg novog ni iz čega, već u prepoznavanju molekularnih revolucija koje *već sada postoje* u svakodnevnim zbivanjima – u društvenim, umetničkim, naučnim događajima, „na sastancima, u institucijama, u afektima, u refleksijama...“ – a koje izmiču kapitalističkoj reteritorijalizaciji i nešto novo i drugačije čine mogućim (Guattari and Rolnik, 2008, str. 456; prema Carlin & Wallin, 2014). Kako je senzibilitet ključan, bilo šta što sa njime u istraživačkom procesu radimo može biti

smatrano metodom – vožnja vozom, šetnja ulicama... (Lenz Taguchi, 2020). Time, postkvalitativni pristup istraživanju ne sugerira istraživačku metodologiju, koliko istraživačku ontologiju (Masny, 2014) – način bivanja i postajanja u neposrednim zbivanjima. U dosadašnjim ostvarenjima postkvalitativnih istraživanja mogu se susresti nastojanja da se celokupno istraživanje postavi na otelovljenju ovakve ontologije, ali i primeri njenog angažovanja u različitim fazama i aspektima istraživačkog procesa.

Honan i Selers (2006) prepoznaju da postkvalitativni pristup najčešće u istraživanjima biva materijalizovan kao:

- *Pristup pisanju* koje svesno ostaje nedorečeno, delimično i uokvireno, koje prevazilazi žanrovske granice i dozvoljava uključivanje glasa istraživača. Postkvalitativni pristup pisanju poziva na eksperimentisanje sa različitim formama pisanja radi buđenja afektivnog doživljaja i otvaranja pitanja „Šta još tekst može proizvesti“. Napušta se ideje linearnog teksta koji zadovoljava akademske standarde – fokus je na osetljivost za linije bega i njihovo praćenje tekstem samim, na rizomskoj prirodi živog događaja o kom se piše i rizomskoj prirodi samog promišljanja o događaju;
- *Pristup analizi diskursa*, zasnovan na praćenju linija bega koje povezuju različite diskurzivne sisteme u mogućnosti interpretacije. Unutar svakog teksta diskursi funkcionišu rizomski – nisu grubo podeljeni, niti je ikada prisutan samo jedan. Diskursi su višestrukost i pokazuju se u tekstu na različite načine. Pristupiti analizi diskursa na ovaj način podrazumeva mapiranje diskurzivnih linija, njihovih tački sukoba i susreta, pri čemu se ne misli samo na diskurse koje tekst nosi, već i na osvetljavanje diskursa sa kojima sami istraživači pristupaju problemu, istražuju ga, pišu o njemu i analiziraju tekstove koji se njime bave;
- *Pristup analizi podataka* kroz njihovo ukrštanje, uprkos raznovrsnosti njihove forme. Podaci prikupljeni jednim istraživanjem mogu ubrajati pisane tekstove, umetnička dela, video snimke, transkripte intervjua i druge artefakte. Istraživač, učesnici istraživanja i različiti artefakti koji kroz istraživanje nastaju grade produktivne veze u kojima nešto novo nastaje, a što ne može biti svrstano u autentičnu reprezentaciju ni jedne perspektive po sebi. Postkvalitativni pristup analizi podataka podrazumeva njihovo čitanje „jednih kroz druge“, odnosno ukrštanje u nastojanju da sagledamo kakve nove misli time možemo otvoriti.

#### 1.2.4. Ograničenja postkvalitativnog pristupa istraživanju

U savremenoj literaturi ne manjka kritičkog odnosa prema postkvalitativnom pristupu istraživanju – kao što uvek jedan pristup biva kritikovan od strane drugih. Međutim, imajući na umu Biestinu tvrdnju da se svaki pristup uvek razvija kao odgovor na istraživački problem sa kojim nastaje, te ne može biti olako primenjen niti kritikovan iz perspektive drugog istraživačkog pristupa ili problema (Biesta, 2015; prema Ceder, 2015, str. 76), čini nam se relevantnijim pozvati se na opasnosti na koje se ukazuje u okriljima samog pravca i opasnosti koje izranjaju iz samog pokušaja izvođenja ovakvog istraživanja.

Kod autora koji se zalažu za postkvalitativni pristup mogu se primetiti dva naizgled kontradiktorna pravca kritika u odnosu na pitanje koje se smatra ključnim, a to je pitanje etičnosti: S jedne strane, ističe se da postkvalitativna istraživanja svojim fokusom na relacionalnost, asemblaže i ravnu ontologiju „gube čoveka“, nedovoljno skrećući pažnju na etičnost, empatiju i emancipaciju – etičku motivaciju, demistifikaciju i oslobođenje kao okosnice „Delezijanskog projekta“ (Ansell-Pearson, 2017, str. 106); S druge strane, ističe se da „čoveka“, opet, ima i previše

– u istraživanjima i analizama diskurs preovladava, iznova se vraćamo usmerenju na humanog subjekta, nedostaje biološka informisanost, materijalnost ostaje zanemarena, telo se posmatra kao „prazan prostor“ u koji se upisuju diskursi i diskurzivne prakse bez uspeha da otkrijemo kako tela i materija ujedno konstruišu diskurse (Taguchi, 2020). U praksi postkvalitativnog naučnog stvaralaštva, jasno, autori se kreću po kontinuumu između ove dve krajnosti i njihova opredeljenja za stavljanje fokusa zavise od predmeta istraživanja i naučnog područja u kom stvaraju. Jasno je da su i jedna i druga krajnost opasne – da preteranim fokusom na materijalnost i biološke osnove gubimo osećaj za socijalnu uronjenost i funkcionalnost naučne studije, dok preteranim fokusom na kategoriju humanog gubimo upravo promenu paradigme za koju smo se zalagali – te da navedene opasnosti ne treba shvatiti kao isključivosti, već ih postaviti u dijalog u kom će humano i nehumano informisati i oblikovati jedno drugo, remećuci granice među kategorijama i produbljujući razumevanje i mogućnosti angažovanja sa oba. Ipak, ovaj čin nije nešto što se može uraditi jednom za svagda kao postavljanje univerzalne tačke s koje se postkvalitativno istraživanje može odmetnuti – mera se vaga u situaciji i dijalog se odvija u kontekstu i problemu kao konkretnom fenomenu.

Autori koji promovišu postkvalitativni istraživački pristup insistiraju na nedorečenosti do sad isprobanih postkvalitativnih metodologija i potrebi za kontinuiranim prevazilaženjem – ne u pravcu „boljeg“, već *drugacijeg* načina istraživanja. Postkvalitativna istraživanja usmerena su na kretanje i produkciju novog, čime, slutimo, i predstavljaju snažan izvor inspiracije, naročito za mlađe naučne radnike. Ipak, možemo postaviti pitanje da li je sve što je „novo“ i „u pokretu“ nužno dobro? U istraživačkom pristupu kakav je postkvalitativan – pristupu u kom smo svi jednako „novi“, postavlja se pitanje hoćemo li umeti da prepoznamo granice pre nego što ih prekoračimo. Ovo pitanje nosi naročitu odgovornost kada ga smestimo u kontekst društvenih nauka, a naročito područja kakvo je obrazovanje u kom snažni raskoraci u odnosima moći između dece i odraslih, istraživača i praktičara mogu pogrešne metodološke izbore dovesti do tragičnih realnih posledica po druga ljudska bića. Za sada, a upravo spram nužde situiranosti istraživanja u živi kontekst međ drugim ljudima, čini se da najveću štetu prekoračenja granica, na sreću i na žalost, trpi upravo pravac sam. Ubrzani razvoj postkvalitativnih istraživanja rezultovao je brojnim inspirativnim načinima promišljanja i otvorenim provokativnim preispitivanjima svakodnevice, ali ujedno ubrzano izmiče iz samoga sebe čineći problematike istraživanja neuhvatljivim, a same radove za dominantnu publiku – ili makar publiku koja bi mogla u praksi od ovakvih istraživanja imati direktne koristi – neshvatljivim. Time je, s jedne strane, postkvalitativni pristup naučnim istraživanjima i nauci uopšte u opasnosti da bude olako odbačen kao beskoristan, dok je s druge strane u opasnosti da izraste u istinski nefunkcionalnu i neodgovornu praksu potpuno suprotnu vlastitim teorijskim polazištima. Kako Tesar (2021) ukazuje, „novine i potencijali koje nam otvaraju promene paradigme često nam oduzimaju mogućnost da istorizujemo postkvalitativne metodologije i umesto da ih utemeljimo mi upadamo u akceleraciju; Otud dolazi do brzih kretanja i promena u školama mišljenja koje je jako teško ispratiti. Ne radi se o kritici postkvalitativne metodologije, već se ukazuje da je neophodno vreme da se čitaju, razumevaju i povezuju tekstovi, potrebno je da se uspori“. Promena paradigme zahteva vreme – vreme koje u savremenom dobu neoliberalizma najčešće nemamo, pritisnuti zahtevima da brzo produkujemo rezultate i materijalno dokažemo legitimitet našeg istraživanja na način koji garantuje sigurnost daljih ulaganja u pravcu koji ono sugerise. U tom smislu postkvalitativna istraživanja zaista mogu funkcionisati kao politički čin i praksa otpora, ali jedino ukoliko suspenduju, s jedne strane, opšti pritisak za hiperprodukcijom, a s druge strane vlastita stremljenja ka kontinuiranim inovacijama i isprobavanju svega što zvuči moguće (ili upravo onoga što *ne* zvuči moguće i izvodljivo).

Potencijal usporavanja leži u performativnosti postkvalitativnog pristupa – u nuždi da naučna istraživanja prave promenu u praksi, da praksu oslušuju, da se sa njome kreću, da u praksi nešto čine, da *rade*. Time promena paradigme koju postkvalitativni pristup unosi zahteva oslanjanje na druge, te da i drugi akteri prihvataju fluentnost i otvorenost paradigme na kojoj ćemo funkcionisati. Ovo prihvatanje ne dolazi intuitivno niti lako za većinu učesnika istraživanja u kojima se možemo naći. Iz uvida u postkvalitativna istraživanja i njihov ubrzani razvoj stičemo utisak da većina istraživača (ne izuzimajući iz kritike nosećeg autora ove studije, o čemu će biti više reči u poglavlju *Kritički osvrt na studiju*) nema strpljenja da se kreće sa praksom i u pregovaranju sa drugim akterima istraživanja, te kliza u apstrahovanja problematike i zaključke koji se često u odnosu na praksu čine nefunkcionalnim i dalekim. Takav raskorak možda je u ovom trenutku neizbežan – usklađivanje ritma je proces koji se mora kroz dalja istraživanja kontinuirano promišljati i razvijati, ali je značajno biti svestan njegovog postojanja i težiti ka premošćivanju.

Jedno od relevantnih polja u kojima je raskorak osetan i u kom se može raditi na njegovom premošćivanju jeste polje pisanja radova zasnovanih na postkvalitativnom pristupu. Imperativ postkvalitativnog istraživanja je otvaranje – pa ipak, otvorenost istraživanja ne znači da je sve dozvoljeno; kako Nordstrom i Ulmer (Nordstrom & Ulmer, 2017) tvrde, velika je metodološka razlika između „stvaraj kako se krećeš, spram onog što ti je neophodno“ i „čini kako ti je volja“. Postkvalitativna istraživanja ujedno zahtevaju slobodu i odgovornost: slobodu da se „misli nemislivo“ i eksperimentiše sa nepoznatim, ali odgovornost da se ta sloboda odvija sa izvesnom strogoćom (Tesar, 2021) – možda pre svega sa strogom iskrenošću istraživača u odnosu na sopstvene zaključke, sopstvene namere i sopstvene nedoumice. Imajući na umu prethodne kritike nemogućnosti refleksije – kao nemogućnosti zauzimanja metaperspektive nad slikom o sebi, zamrznutom u prostoru i vremenu – možemo se zapitati tražimo li strogom iskrenošću nemoguće? U ne malom broju savremenih radova zasnovanih na postkvalitativnom pristupu možemo videti nastojanja autora da kritički otvore za preispitivanje svaku svoju nameru i postupak ne bi li bili „strogo iskreni“, ali takva praksa otvara nove opasnosti (kojima je vrlo verovatno i noseći autor ove studije podlegao): skretanje fokusa sa fenomena u kom se istraživanje odvijalo na besomučno razmatranje metodoloških pitanja, ili pak na lične ispovesti iz kojih čitalac saznaje više o intimnom životu istraživača nego o onome što je istraživano. Kritika koju time upućujemo možda je sasvim na mestu, ali se možemo i zapitati da li mi takve prakse kritikujemo nesvesni ustaljenosti dominantnog akademskog diskursa u nama samima i vlastitih očekivanja da dobijemo odgovore i rešenja na problem o kom smo želeli da čitamo, iz vlastite zatvorenosti za pitanje šta sa takvim „metodološkim pripovestima“ i „ličnim ispovestima“ možemo da učimo? Ipak, vlastitu nelagodnost po ovom pitanju ne bismo odbacili olako, ne zato što smatramo da našoj nelagodnosti nema kontra-argumenata, već smatrajući i prepoznajući da nismo jedini koji se tako osećaju i da je potrebno nešto više od provokacije kako bi se u prostoru nelagodnosti učilo. Potencijalni revolt i brzo odustajanje čitaoca treba imati na umu ukoliko zaista želimo da naša istraživanja ne ostanu puke teoretizacije, već da grade produktivne veze u praksi.

Nužda oslušivanja i uzajamnog usklađivanja – responsivnosti i odgovornosti koje se postavljaju za nove kriterijume naučne legitimnosti – za istraživača otvara nove probleme. U konkretnoj, neposrednoj situaciji, biti „odgovoran“ znači *odgovoriti-na* – koga? Rozi Braidoti (prema Diener, 2020, str. 46) ukazuje da po ravnoj ontologiji (kakva je Delezijanska) ne postoji entitet u asemblažu koji je važniji, autonomniji ili zavređuje više brige; Kako onda iz takve ontologije možemo donositi praktične i političke odluke u situacijama konflikta između različitih entiteta? Ako su znanja situirana i relacionala, kako ijedan entitet (pa i istraživač) može tvrditi da poznaje interese drugog? Ovo pitanje dodatno se komplikuje u polju pedagoških istraživanja,

odnosno u polju obrazovanja, u kom postoji nužda donošenja odluka i opertavanja smernica kojima se oblikuju životi mnogih (humanih i nehumanih) drugih. S druge strane, pokušaji da se prati jasnije diferencirana ontologija ne bi li se uspostavio nekakav prioritet u donošenju etičkih odluka vraćaju nas nejednakoj distribuciji agensnosti, prava i vrednosti te privilegovanju kategorije humanog (najčešće protumačenog kao zapadnog, belog, muškog i – odraslog). Čini se da je opet izbor situiran u konkretnoj situaciji, a odgovornost na leđima istraživača. Jasno, u komuniciranju rezultata istraživanja možemo kritički sagledati naše odluke i otvoriti mogućnosti da se o situacijama o kojima govorimo promišlja i u njima dela drugačije. Ipak, nešto smo u praksi već samim istraživanjem učinili – odluka je donešena, na nešto smo odgovorili i materijalni tragovi stoje. Nije li to za istraživača previše odgovornosti? Ili pak možemo ukazati da je takva odgovornost u svakoj vrsti istraživanja neizbežna – samo što je sa izvesnom teskobom ovog puta moramo prihvatiti?

Suočeni sa prihvatanjem isprepletanosti, kompleksnosti i rizomske među-uslovljenosti fenomena čiji je istraživanje sastavni deo, te nastojeći da nekako u tom haosu zaštite vlastitu poziciju, istraživači su skloni da skliznu ili u potpuno poricanje vlastitog udela, ili pak u „istraživački narcisizam“ – vrednovanje vlastitog stava kao savršene tačke prelamanja kompleksne slike čiji smo deo (Jensen, 2005; prema Ceder, 2015). Otud je važno podsetiti da „objektivnost“ postkvalitativnog istraživanja leži upravo u sposobnosti da prihvatimo paralelno postojanje činjenica da je svaka studija zamršena petlja velikog broja tekstova, ideja, humanih i nehumanih učesnika, stvari, osećanja... i da promišljanja i zaključci istraživača nikada ne dolaze iz izolacije; ali i da je istraživač taj koji donosi odluku šta će i na koji način biti priznato, uvaženo, komunicirano, a šta odbačeno (Ceder, 2015, str. 79). Istraživanje nikada nije nevino – što ne znači da je nužno loše, ali zahteva da prepoznamo i priznamo asimetrije odnosa moći u kojima se nalazimo, upletenost prošlosti i budućnosti u prakse koje živimo i da preuzmemo odgovornost za ono što nasleđujemo iz kompleksnih isprepletanosti u kojima se odvijamo i za prakse koje se materijalizuju za nama (Bozalek, 2021; Ceder, 2015). Jednostavno govoreći – a teško za prihvatiti – prihvatanje odgovornosti ne znači da smatramo da su naše prakse bile dobre; Prihvatanje odgovornosti jednostavno znači da mislimo o njima i da se obavezujemo da iz njih učimo i ubuduće činimo drugačije na način koji bi ih učinio boljim.

Postkvalitativna istraživanja nisu tek teoretizacija; njihov fokus jeste i mora biti na akciji i performativnosti, time i na otvaranju pitanja šta je to što istraživanje čini u zajednici – odnosno, kako doprinosi revitalizaciji i afirmisanju života u konkretnoj praksi. Pa ipak, kakav je to istraživački stil kojim se život afirmiše i revitalizuje? Ponovo bi se moglo reći da odgovor zavisi od konkretnog konteksta i od osetljivosti istraživača koji u kontekstu dejstvuje, što otvara dva problema: Prevažodno, možemo li se uzdati u to da će istraživač biti u stanju da prepozna istinsku revitalizaciju u konkretnom fenomenu, a da je ne zameni sopstvenim osećajem vitalnosti u sprovođenju istraživanja kakvo njemu samom prija? Tražimo li time od istraživača sposobnost samokontrole, suzdržanosti i meta-perspektive kakvu smo prethodno, kritikujući reprezentacionalne istraživačke prakse, smatrali nemogućim? Možemo reći da je istraživač *uvek već* deo fenomena, te da je uronjen u afektivnost situacija i da njegovi „osećaji“ nisu samo njegovi; Ali možemo li zaista dati sebi za pravo da budemo zastupnici života u celosti, ili klizamo u „istraživački narcisizam“? Drugi problem leži u ideji da nešto tako veliko kao što je revitalizacija i afirmacija života može pasti na leđa istraživača kao pojedinca. Mogli bismo reći – pojedinca nema; Ovo nije individualistička paradigma i istraživač nije sam sa sobom kao nosilac odgovornosti. Ipak, on je taj koji odlučuje i bira, koji profilše konačan oblik istraživanja i celokupne studije, on je taj koji sa namerom u određenu praksu ulazi i ukoliko nema kolektivnog

prihvatanja odgovornosti u kontekstu prakse u kom se istraživanje realizuje jasno je da se manjkavosti i neuspesi uvek mogu pripisati nedostatku osetljivosti i sposobnosti istraživača da na praksu odgovori.

Ipak, kako Fuko tvrdi: „Nije sve loše, ali sve je opasno“ (Foucault, 1984, str. 343). Postkvalitativni istraživački pristup nosi brojne opasnosti, kao i drugi pristupi, te jednako kao ni oni ne može biti olako prihvaćen, niti odbačen. Potencijali koje nam on otvara za drugačije sagledavanje i angažovanje čine nam se dragocenim za vreme u kom živimo i polje kojim se u ovoj studiji bavimo – za problematiku igre i učenja koja se čini odavno pretrešenom, a kontinuirano problematičnom; te za revitalizaciju obrazovne prakse, koja se kontinuirano istražuje, redefiniše, inovira, ali naizgled neizbežno kliza bilo ka učmalosti ili ka automatizaciji života.





## KA NAUČNOM ISTRAŽIVANJU KAO KREATIVNOM POSTAJANJU: DIFRAKCIJA KAO METODOLOŠKI OKVIR STUDIJE

*Stvarati znanje ne znači prosto stvarati činjenice,  
već stvarati svetove.*

(Karen Barad, *Susret sa univerzumom na pola puta: Kvantna fizika i isprepletanost materije i značenja*)

Ova studija zasnovana je na razumevanju igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu (koje će biti detaljno pojašnjeno u poglavlju *Polazišta studije: utemeljenje u društvenoj praksi*) i na njenoj isprepletanosti sa učenjem upravo kao kreiranjem znanja i značenja, a ne pukom transmisijom i pasivnim usvajanjem. Duboko verujući u ovo razumevanje, nastojali smo da preispitamo kako mi sami, kao istraživači to znanje posmatramo i prema njemu se odnosimo – odnosno, hoćemo li legitimisati vlastito uverenje u pedagošku važnost kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu već samim dizajnom studije – kao procesa kreiranja znanja – koju sprovodimo.

Ustaljeni načini „izvođenja“ nauke i naučnih istraživanja već dugo su na meti kritika upravo usled implicitnog odnosa prema stvarnosti i znanju koji promovišu. Paradigme naučnih istraživanja, bilo da govorimo o kvantitativnim ili kvalitativnim istraživanjima, dominantno su zasnovane na reprezentacionalističkom viđenju – shvatanju da reči, koncepti i ideje verno reprezentuju stvari na koje referišu (Barad, 2007), odnosno da je moguće naukom predstaviti stvarnost „kakva jeste“, čime se predstava shvata kao veran odraz realnih pojava i zbivanja. U tom smislu, nauka zasnovana na reprezentacionalističkom viđenju vodi se idejom da je moguće pristupiti onome što nam je u svetu nedostupno upravo kroz reprezentacije, te da je dovoljno verbalno i kognitivno spoznati ideje i koncepte da bismo rekli da smo „spoznali svet“. Reči funkcionišu kao posrednik između stvarnosti i onog ko je spoznaje čime se samoj reči pripisuje objektivno značenje, univerzalno važenje i mogućnost da osvetli suštinu materije bez da sama na nju utiče. Jednako se instrumenti naučnih istraživanja tretiraju kao posrednici koji se mogu uperiti u objekat istraživanja, pribležiti određene podatke o njemu, te nam osvetleti šta dotični objekat zapravo *jeste*. U prirodnim i društvenim naukama jednako, u pozitivističkim koliko i socio-konstruktivističkim pristupima, naročita pažnja poklanja se kreiranju instrumenta na način koji će omogućiti veran odraz pojave koju istražujemo, bila ona prirodna nepogoda ili aspekt kulture.

U kvantnoj fizici javlja se interesantan paradoks koji nas podstiče da preispitamo mogućnost verne reprezentacije sveta – paradoks dualnosti talas-čestica. Takozvani „paradoks dualnosti“ prvi put je registrovan početkom XX veka na eksperimentalnim proučavanjima kretanja fotona kojima je utvrđeno da se svetlost, u zavisnosti od eksperimentalnih uslova, nekada ponaša kao čestica a nekada kao talas. Šta onda svetlost zapravo *jeste*? Kasnija proučavanja pokazala su slične rezultate za materiju – elektroni se pod određenim eksperimentalnim uslovima i načinima merenja ponašaju kao čestica, a pod drugim kao talas. Sama priroda materije je neizvesna – ono što o njoj znamo oblikovano je načinima i instrumentima kojima je upoznajemo.

Time se ukazuje da čak ni materija nije konačna i data, kao produkt različitih procesa. Materija je kontinuirano u procesu, produkovana i produktivna, agensna, vršeci i trpeći dejstva u svetu, bivajući kontinuirano, suštinski oblikovana. Šta ona *jeste* zavisi od konkretnih konstelacija i odnosa u kojima vrši neku funkciju. U tom smislu, Karen Barad insistira da je primarna ontološka

jedinica fenomen – ne entitet sa određenim omeđenim svojstvima. Fenomen je ontološki neodvojiv, u njemu i njime postaju istraživač i predmet istraživanja, rezultati i načini merenja (Barad, 2007, str. 139). Kretanja i odnošenja prethode stranama, njima bivaju opcertane porozne granice, svojstva i komponente u fenomenima. „Stvarnost nije sačinjena od stvari-po-sebi niti od stvari-iza-fenomena, već od stvari-u-fenomenima“ (Barad, 2007, str. 140).

Otud Karen Barad argumentuje da istraživački apparatus – metode, tehnike, instrumenti, pa ni načini analize podataka i forme u kojima rezultate predstavljamo – nije prosto neutralno sredstvo koje primenjujemo na svet, jednako kao što nije ni reprezentacija sveta; istraživački apparatus je produktivna sila u svetu, prostorna i vremenska, materijalna i diskurzivna konfiguracija koja čini nešto u praksi i utiče na nju, te je i sam deo proučavanog fenomena (Barad, 2007, str. 142).

S tim na umu, naša težnja prepoznavanja i kultivisanja igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu suštinski zavisi od istraživačkog aparatusa – odnosno od metodologije kojom ćemo se sa igrom/u igri angažovati. Od toga kako ćemo istraživati zavisi ne samo šta ćemo videti i uvideti, već i kakva će igra zapravo *biti* (i postajati) u praksi u kojoj smo se zatekli.

U korenu reprezentacionalističkog viđenja počiva uverenje da je svet (i sve u njemu – računajući i čoveka) statičan, konačan i dosežan – da ga je moguće opcertati, kategorisati i iskazati, pa time i odrediti i predvideti. Polazeći od našeg razumevanja kapaciteta fleksibilnosti kao okosnice ljudskog bića (koje je pojašnjeno u poglavlju *Polazišta studije: Utemeljenje u društvenoj praksi*), sa ovim uverenjem se ne možemo složiti. Dodatno, već feminističke kritike ukazuju da reprezentacija uvek dolazi „prekasno“, kaskajući za problemima koje živa praksa otvara, te da nikada ne može rešiti problem već ga samo opisivati na različite načine (Barad, 2007, str. 133). S obzirom na to da ovo istraživanje kreće od problema u praksi i upravo nastoji ne da ga opiše već da sa njime nešto učini, reprezentacionalistička naučna praksa nam se iznova ukazuje kao neadekvatna. Potrebno je naći drugačiji ulaz u istraživanje.

## **X-1. Difrakcija i difraktivna metodologija**

U naučnim istraživanjima i istraživanjima praktičara u pedagogiji naširoko je promovisana refleksija – kao kritički stav prema reprezentacionalnom viđenju sveta i olakom podrazumevanju naučne objektivnosti, uvodeći i preispitujući poziciju samog istraživača u jednačinu. Ipak, refleksija ostaje manjkava upravo usled implicitnog reprezentacionalističkog razumevanja da je moguće zaustaviti poziciju istraživača u prostoru i vremenu i zauzeti meta-stav prema njenom vernom odrazu. Feminističke kritike ukazuju da refleksivnost jednako podrazumeva da prakse reprezentovanja – pa i reprezentovanja vlastite pozicije – „ni na koji način ne utiču na ono što reprezentuju i da onome što nam je u svetu nedostupno možemo jednostavno pristupiti putem reprezentacije“ (Barad, 2007, str. 87).

Kao alternativu ustaljenoj optičkoj metafori refleksije – mogućnosti preslikavanja statičnog odraza, Dona Haravej (1992) i Karen Barad (2007) sugerišu fenomen difrakcije kao podsticaj i pouku kako možemo sagledavati i proučavati svet u njegovoj kreativnosti i pokretu.

Difrakcija je fenomen karakterističan za ponašanje talasa i odnosi se na načine na koje se talasi transformišu kada se njihova putanja izmeni, bilo da se radi o njihovoj promeni kada se susretnu sa preprekom ili da se radi o novom obrascu koji izranja kada se dva talasa preklope. Najpoznatiji životni primer difrakcije je primer dva kamena bačena u vodu – kada bacite dva kamena u vodu, na izvesnoj udaljenosti jedan od drugog, oko svakog će početi da se stvaraju talasi na vodenoj površini; kada se ovi talasi susretnu, na vodenoj površini će u području preseka nastati novi obrazac koji će imati svoju, novu putanju daljeg širenja. Novonastali obrazac je interferencija

– odnosno obrazac difrakcije. Interferencija može biti konstruktivna – kada se kretanje dveju talasa međusobno podržavaju i intenziviraju u konačnom obrascu; ili pak destruktivna – kada se kretanja dveju talasa u konačnom obrascu međusobno potiru. Upravo je javljanje difrakcije u eksperimentalnom proučavanju materije dovelo do paradoksa dualnosti – materija, za koju se generalno smatra da je sačinjena od čestica, u određenim uslovima proizvodi obrasce difrakcije koje mogu proizvesti samo talasi.

Difrakcija nije odraz slike „takve kakva jeste“, već je proces prelamanja kojim se slika transformiše. Refleksija može zabeležiti razlike, ali je difrakcija sam proces stvaranja razlika – proces razlikovanja koji suštinski i predstavlja način ostvarivanja i življenja sveta. S obzirom na prethodno ukazanu prirodu sveta – kao postajućeg u kretanjima i odnosima, oblikovanog tek konkretnim konstelacijama i relacijama, te na produktivnost istraživačkog aparatusa – njegovu agensnu uronjenost u fenomen koji proučava, za Karen Barad (i autore inspirisane njenom teorijom agensnog realizma), difrakcija uspešnije od refleksije može funkcionisati kao okosnica naučnog istraživanja.

Kao metodološki okvir, difrakcija polazi od fokusa na isprepletanost različitih materijalnih i diskurzivnih sila u produkovanju fenomena koji proučavamo, te omogućava da prevaziđemo veštačku podvojenost teorije i prakse – koja u nauci najčešće rezultuje propisivanjem naizgled objektivnih, utemeljenih, „istinitih“ teorijskih očekivanja, zahteva i kategorija na koje praksa treba da odgovori kako bi bila „kvalitetna“. Ukazujući kako različiti nivoi i aspekti koji se u fenomenu oblikuju jednako utiču na njegovo ostvarivanje, difrakcija pomaže da prevaziđemo ustaljene hijerarhije po kojima se određene informacije, određena saznanja i određeni načini saznavanja prepoznaju kao vredniji i važniji od drugih, čime se pokazuje i kao naročito značajna za dekolonizaciju društvenih praksi i mogućnosti kreiranja znanja i značenja kroz njih. Ujedno, kao fenomen koji ne teži „vernoj reprezentaciji“ već aktivnom *stvaranju razlike*, difrakcija afirmiše naučno istraživanje kao kreativnu praksu. Kako Ingold sugerise za sva ne-reprezentacionalna istraživanja, ne radi se o humanocentričnoj, kolonijalističkoj težnji spoznaje stvarnosti, već o razgovoru – nastojanju da odgovorimo na stvari i događaje oko nas intervencijama, pitanjima, vlastitim odgovorima (Ingold, 2015, str. vii).

Suština naučne objektivnosti ne leži u distanci koju istraživač zauzima, držeći se podalje od predmeta istraživanja i ograničavajući se na pokušaje „autentičnih reprezentacija“, već u odgovornosti koju je istraživač spreman da ponese u odnosu na specifične materijalizacije fenomena čiji je deo (Barad, 2007, str. 93-94) – koje razlike bivaju omogućene i otelovljene u fenomenu u kom se istraživanje ostvarivalo, koje razlike bivaju prepoznate kao važne, na koje načine se njihova važnost legitimiše i za koga. Difrakcija treba da omogući da sagledamo kako granice u fenomenu bivaju produkovane, te je jasno da i ona sama mora u fenomenu postajati i biti osetljiva na vlastitu upletenost u njegovom oblikovanju.

Upravo otud što se polazi od prvenstva procesa odnošenja u postajanju entiteta, a ne obrnuto, granice u naučnoj studiji ne mogu biti jasno postavljene unapred, te ni samo istraživanje ne može biti sprovedeno oslanjajući se na linearnu i kauzalnu logiku. Teorije i tekstovi koji će se u studiji koristiti ne mogu biti omeđeni pre susreta sa praksom; elementi koje ćemo u praksi pratiti i načini praćenja ne mogu biti odlučeni pre ulaska u praksu; teorije i prakse međusobno se preplicu, proces i predmet istraživanja postaju jedan fenomen. Otud se i difrakcija kao metodološki postupak najčešće jednostavno objašnjava kao „prelamanje jednog kroz drugo“ – nastojanje da se različiti uvidi čitaju jedni kroz druge na način koji pomaže da uvidimo kako se granice u fenomenu oblikuju – šta je ono što postaje, šta je ono što biva isključeno, koja razlikovanja zapravo u datom fenomenu bivaju otelovljena i kako (Barad, 2007, str. 29). U difraktivnom prelamanju tekstovi, podaci,

slučajnosti, prošlosti i pomisli kontinuirano se prepliću oblikujući nove obrasce u našem razumevanju i izvedbi sveta.

U tom smislu, mada se o difrakciji kao istraživačkoj metodologiji govori na različite načine, čini se opravdanim fokusirati se na ukazivanje same Karen Barad (2007, str. 72) da je difrakcija način analize – odnosno, ono što radimo sa onim što smatramo za „podatak“ (računajući i način na koji „podatak“ biramo). Difrakcija je prvobitno razvijana upravo kao metod analize tekstova – kao „čitanje tekstova jednih kroz druge“ – te se na taj način i danas najčešće koristi u naučnim studijama posthumanističkog feminizma i novih materijalizama (primera radi, radovi: Barad, 2007; Ceder, 2015; Davies, 2014; Mazzei, 2014; Lenz Taguchi, 2010; van der Tuin, 2011). Naučne studije zasnovane na difrakciji nastoje da dovedu u „razgovor“ (Barad, 2007, str. 28) različite autore, različite teorije, različite discipline pa i različite paradigme na način koji oživljava ideje i koncepte s obe strane. U tom kontekstu, sprovođenje difraktivne analize podrazumeva proučavanje kako se različiti tekstovi odnose među sobom, sa istraživačkim pitanjima, sa istraživačem i sa drugim neočekivanim aspektima u fenomenu istraživanja, uključujući i više-od-racionalnih aspekata istraživačkog procesa, te prepoznavanje novonastalih difraktivnih obrazaca – konstruktivnih i destruktivnih interferencija u njemu, koje ukazuju na produktivne i destruktivne veze postajanja u fenomenu (Ceder, 2015, str. 76).

Prema pojašnjenju – mada se Barad jednako kao i drugi autori koji su pristalice ne-reprezentacionalnih metodologija suzdržava od ma kakvih saveta i univerzalnih koraka po kojima bi se metodologija mogla izvesti – difrakcija kao analitički postupak podrazumeva detaljno promišljanje fenomena koji istražujemo upoznavanjem različitih perspektiva koje o njemu govore (čime već ulazimo u proces „prelamanja“ različitih perspektiva); kreiranje, oblikovanje, štimovanje istraživačkog aparata spram detalja fenomena koje upoznajemo (kao performativni odgovor, materijalizaciju analitičke prakse, postajanje novih obrazaca u promišljanju); čime i sam istraživački aparat – i studija koja se na njegovim okosnicama razvija – naposljetku postaje materijalno-diskurzivna konfiguracija, „novi obrazac“ kao novi način da mislimo fenomen i činimo nešto u njemu i sa njim (Barad, 2007, str. 73). Osetljivost na detalje pominje se kao ključna (Barad, 2007, str. 92) kako bismo istinski uspostavili „razgovor“ sa fenomenom/u njemu – kako ne bismo skliznuli u olako tumačenje različitih teorija i praksi, njihovu banalizaciju i podsvesno međusobno podređivanje, već ih otvorili – i sebe i njih – za transformaciju i nove uvide. Važno je imati na umu da je svaka teorija *uvek već* razvijena u difrakciji – kao odgovor na istraživački problem u kom je nastajala, te ne može biti olako primenjena niti kritikovana iz perspektive drugog istraživačkog problema – nešto u samom problemu i njegovim centralnim konceptima mora se promeniti, biti reaktivirano i time transformisano kako bi funkcionisalo u konstelaciji sa novim problemima, kontekstima, fenomenima sa kojima ih novi istraživač suočava (Biesta, 2015; prema Ceder, 2015, str. 76). Kako Ceder dalje argumentuje, produktivne veze u difraktivnoj analizi teksta nastaju tek u spoju kritičnosti i kreativnosti – jasnog kritičkog odnosa prema pročitanoj, ali ne kako bi se pobrojale manjkavosti starih ideja, već kako bi se u njima pronašle „iskre“, mogućnosti novih i drugačijih razumevanja i tumačenja, kreativnog transformisanja, ne bi li im se udahnuo novi život i mogućnost za dalji razvoj (Ceder, 2015, str. 76).

Sled sprovođenja difraktivne analize može se proširiti mimo analize teorijskih tekstova i na rad sa podacima iz prakse, odnosno na „prelamanje“ teorijskih tekstova sa različitim vrstama podataka prikupljenih tokom empirijskih istraživanja (beleškama, transkriptima, slikama, pa i sećanjima). Primera radi, Džekson i Mazei (Jackson & Mazzei, 2013) koriste difraktivnu analizu kao način analize transkripta intervjua, Mičel (Mitchel, 2016) primenjuje difrakciju kao način analize crteža koji su nastajali u procesu rada sa studentima, Taguč (Lenz Taguchi, 2010) koristi

difrakciju kao mogućnost razvijanja prakse na osnovu pedagoške dokumentacije u dečjem vrtiću, dok su Hodžins (Hodgins, 2014) i Dejvis (Davies, 2014) u procesu difraktivne analize, svaka na svoj način, kreirale priče o mikro-momentima iz svakodnevice vrtićke prakse kao osnovu za dalje prelamanje prakse sa teorijama. Kao naročit pravac u difraktivnoj analizi izdvaja se fokus na prelamanje koje nastaje u fenomenu samog istraživanja. U literaturi se mogu sresti primeri analiza koje su naročito usmerene na razumevanje kako tehnike istraživanja i tehnologije koje se u njima koriste oblikuju predmet koji se istražuje (na primer Jackiw & Sinclair, 2014 i Lanas, 2015, prema Hill, 2017), kao i primeri analiza usmerenih na susret podataka i istraživača, odnosno čitanje podataka naročito osetljivo na vlastite materijalno-diskurzivne reakcije i kontekste, koje omogućavaju povećanu senzibilnost i ontološko razumevanje problema koji je istraživan (na primer Lenz Taguchi, 2012 i Lenz Taguchi & Palmer, 2013).

Međutim, ukazali bismo da postoji još jedan nivo na kom difrakcija u empirijskom istraživanju funkcioniše, a o kom se u literaturi manje govori – ili je, zapravo, teško izreciv. Reč je o profilisanju istraživačkog aparatusa upravo u praktičnom angažovanju u konkretnom kontekstu, čime su postupci istraživača kontinuirano oblikovani pomišlju na teorije koje istraživač proučava, dok je samo proučavanje – biranje i razumevanje – teorija istovremeno oblikovano praksama, postupcima i posledicama u koje je istraživač uronjen. Time istraživač preuzima odgovornost u fenomenu kao istinskom jedinstvu procesa i predmeta istraživanja – kao „novom obrazacu“ koji se materijalizuje u svetu, bez nametanja zaključaka i verbalnog koncipiranja u akademski prihvatljivu naučnu studiju. Među retkim radovima u kojima se eksplicitno govori o ovoj funkciji difrakcije jeste kratki rad Eliasa Melandera i Andree Vismeg (Mellander & Wiszmeg, 2016) u kom se razmatra etnografsko istraživanje kao difrakcija, odnosno načini na koje celokupan dizajn etnografske studije, ne samo analiza koja naposletku dolazi, može biti zasnovan na konceptu difrakcije. Smernice (*Ibid*, str. 107) koje za ovakav dizajn studije Melander i Vismeg daju etnografima odnose se na osetljivost za mikro-procese svakodnevnog života namesto velikih narativa – jer u mikro-procesima i mikro-praksama možemo ispratiti postajanje, a ne nametnuti razlike, te na suzdržanost od prihvatanja ma kakvih *a priori* kategorija – postajanje kategorija je ono što treba u procesu mapirati, ne pretpostaviti; zatim na otvorenost za proces istraživanja kao proces *transformacije odnosa* između istraživača i učesnika – čime istraživač istinski saznava je *sa* učesnicima, a ne *o* njima; naposletku, a proističući iz prethodno navedenog, na nuždu *otvorenosti dizajna istraživanja* za kontinuirano transformisanje svih elemenata u živom procesu: „Metode su u pokretu i kao istraživači treba da pratimo putanje kojima se one prilagođavaju i bivaju prilagođene u novim prostorima, a ne da težimo metodološkoj pročišćenosti“ (Mellander & Wiszmeg, 2016, str. 107).

Kroz prethodna ukazivanja može se primetiti da difrakcija kao metodološki (odnosno, etiko-onto-epistemološki) okvir može funkcionisati na tri isprepletana plana: na planu teorijskih polazišta, na planu neposrednog sprovođenja istraživanja, te na planu interpretacije podataka. U ovoj studiji, nastojali smo da radimo sa difrakcijom na sva tri plana.

*Prvi plan prelamanja*, koji podrazumeva difrakciju na planu teorijskih polazišta, ogleda se u difraktivnom prelamanju teorijskih razumevanja od kojih smo pošli u definisanju predmeta ove studije sa koncepcijom transcendentnog empirizma, koja se u procesu promišljanja predmeta i načina na koji ga možemo istraživati otvorila kao potencijal za drugačija razumevanja i angažovanja. Na ovom planu, tragalo se za produktivnim vezama koje nam pomažu da odgovorimo na probleme iz kojih je potreba za studijom proistekla.

*Drugi plan prelamanja*, koji podrazumeva neposredno sprovođenje istraživanja, ogleda se u delatnom angažovanju istraživača u konkretnom dečjem vrtiću, a kroz koje je istraživač nastojao

da promišlja fenomen koji istražuje ujedno čineći nešto u njemu i sa njime, iznova dovodeći u susret teorije i praksu kako bi se uzajamno preispitali i obostrano bili transformisani. Na ovom planu, tragalo se za produktivnim vezama koje nam pomažu da razumemo i odgovorimo na nužde koje praksa pred nas postavlja, te koje u praksi prave promenu.

*Treći plan prelamanja*, koji podrazumeva interpretaciju podataka, odnosi se na difraktivnu analizu koja je sprovedena kako bi se doveli u odnos podaci prikupljeni na različite načine i različite teorije koje su ih oblikovale i na koje su oni navodili, te kako bi se materijalizovao novi obrazac kao novi pravac promišljanja o predmetu ove studije.

# 2.

## POLAZIŠTA STUDIJE: UTEMELJENJE U DRUŠTVENOJ PRAKSI<sup>10</sup>

*Ostaje prostor za nove perspektive o igri, maštovite i hrabre koliko je to igra sama.*  
(Robert Fagen, *Igra i razvoj*)

### 2.1. Kontekst teorije

#### 2.1.1. Razumevanje igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu

Polazeći od razumevanja prirode sveta, te od njegove strukture kojom se priroda celine odražava u svakoj posebnoj pojavi koja je tvori, Vićentije Rakić ukazuje da su osnovne životne funkcije snaga za ponavljanje i snaga za promenu, te ove funkcije ujedno predstavljaju i okosnice funkcionisanja ljudskog bića (Rakić, 1946). Nasleđivanje i kontinuitet – time osnova za napredak civilizacije – mogući su samo zahvaljujući ponavljanju, dok se sam razvoj odvija zahvaljujući mogućnosti da variramo, da ponavljamo na drugačiji način, da menjamo sebe i ono sa čim dolazimo u kontakt. Kao osnovna ljudska karakteristika – specifičnost ljudske vrste – prepoznaje se upravo fleksibilnost kao činilac opstanka namesto fiksiranih i instinktivnih obrazaca ponašanja (Marjanović, 1987a). Ljudska adaptacija nije tek prilagođavanje na promene koje dolaze spolja, već aktivno transformisanje okruženja u kom deluje, a u kom se i sam čovek menja i razvija (Krnjaja, 2010). Vodeći se Marksovim određenjem čoveka kao bića koje se proizvodi vlastitim radom, Aleksandra Marjanović (Marjanović, 1987b) skreće pažnju na činjenicu da čoveku njegova priroda nije data, već zadata – tek obrađujući prirodu, transformišući je, u stvaralačkom, dijalektičkom činu integrišući se i stupajući u kreativni dijalog sa njom, čovek sebe ustanovljuje kao čoveka i ujedno menja stvarnost. „Samo u stvaralačkom činu čovek može da bude jedno sa svojom sredinom, s predmetom delanja, s drugim čovekom, s nepoznatim dubinama sebe samog“ (Marjanović, 1987c).

---

<sup>10</sup> Prema savremenim sociološkim teorijama (Ristić, 2015, str. 96-98), koncept „društvene prakse“ odnosi se na mrežu odnosa unutar jedne društvene ravni, a koja se utvrđuje individualnim i kolektivnim akcijama u konkretnom društvenom kontekstu, tvoreći izvesnu racionalnost koja organizuje načine činjenja i ujedno izvestan nivo slobode sa kojim ljudi mogu delovati kroz te mreže. Društvene prakse nisu izolovani načini činjenja, uvek su kontekstualne i uvek povezane sa drugim društvenim praksama. Otud i predškolsko vaspitanje i obrazovanje možemo sagledati kao društvenu praksu koja je kompleksna i čije je funkcionisanje uslovljeno višestrukim isprepletanim nivoima.

U nastojanju da opcertamo konkretan kontekst iz kog ova studija polazi, odnosno situiranost igre u predškolskom vaspitanju i obrazovanju kao društvenoj praksi u Srbiji, ali ujedno i u nastojanju da budemo koncizni i fokusirani na problematiku koju istražujemo, kao ključne aspekte društvene prakse izdvojili smo noseće teorije na kojima se gradi razumevanje igre, aktuelna naučna istraživanja koja se bave igrom na ovom podneblju, dokumenta obrazovne politike – konkretno programska dokumenta kojima se definišu okosnice vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskom uzrastu, te kontekst realnog programa – odnosno dosadašnje istraživačke uvide u situiranost igre u neposrednom vaspitno-obrazovnom procesu.

Čovek određene radnje, veštine i informacije neophodne za opstanak zadobija ponavljajući, ali suštinu svog bića i svoj aktivitet ostvaruje upravo zahvaljujući varijacijama koje u odnosu na postojeći svet unosi. U tom smislu, stvaralaštvo je osnovno i opšte ljudsko svojstvo, te jedina mogućnost pojedinca da se ostvari kao čovek (Marjanović, 1987c) i kao takvo mora stajati u okosnici vaspitanja i obrazovanja. Otud Rakić prakse koje vaspitavaju snage za ponavljanje – koje insistiraju na „sticanju“ i „usvajanju“ znanja, veština, navika i principa naziva „privikavanjem“, dok „pravim vaspitanjem“ naziva prakse koje jačaju snage za promenu i koje insistiraju da se znanja, navike, veštine, principi iznova promišljaju, preobražavaju, isprobavaju i reformišu (Rakić, 1946).

Snage za promenu koje deluju u čoveku – fleksibilnost koja je u okosnici ljudske adaptacije – nisu isključivo kognitivna sila; pokrenute su aracionalnim mentalnim procesima, osećajem, „iznenada, kada racionalna svest miruje“ (Marjanović, 1987c, str. 122) i nisu izazvane niti usmerene isključivo na činjenične datosti i neposredno okruženje, već na „moguće“, zamišljeno, tek naslućeno koje se može oteloviti u svet (Marjanović, 1987c). Stvaralački čin kao okosnica adaptacije – time i učenja – jasno se prepoznaje u načinu na koji malo dete tumači svet – ne analitički poput logičara, već nastojeći „da neposredno razume sebe i druge“ (Marjanović 1979, str. 19), čitavim svojim bićem osećajući svoju okolinu i doživljavajući sebe u jedinstvu sa njom, te povlačeći granice između sebe i drugog u kreativnom postupku kojim ujedno sebe oblikuje i ujedno ostavlja u stvarima tragove svojih utisaka. Otud se stvaralački čin – fleksibilno delovanje, može ostvarivati samo u celovitosti ljudskog bića – u doživljaju, misli i akciji kao uporednim i neodvojivim (Krnjaja, 2010) i sagledati samo u funkciji dinamike ličnosti i sveta, kao proces a ne kao stanje (Marjanović, 1987c). Kao osnovne faktore koji uslovljavaju dejstvo snaga za promene Rakić prepoznaje inteligenciju, ali i volju i oduševljenje i razvoj sva tri faktora postavlja kao cilj pravog vaspitanja (Rakić, 1946). Aktuelno vaspitanje i obrazovanje – s fokusom na inteligenciju i isključivo kognitivni aspekt bića, veću pažnju pridaje ponavljanjima, dok vežbanje snaga za promenu – kojima se ostvaruje suština ljudskog bića a koje proističu iz holističnosti, dinamičnosti i inteligencije, volje i oduševljenja jednako, biva prepušteno slučajnosti.

Mada su snage za ponavljanje i snage za promenu uzajamno uslovljene – razvoj jedne od ovih snaga doprinosi razvoju druge i zakržljalogost jedne nužno vodi nedovoljnoj razvijenosti druge – one se ne razvijaju na isti način i istim postupcima (Rakić, 1946). Snage ponavljanja jačaju se ponavljanjem, dok se snage promene jačaju stalnim promenama. Međutim, dok su snage ponavljanja usko specijalizovane i lokalizovane – određena radnja jača se isključivo tako što nju samu ponavljamo – snage za promenu su nediferencirane – njihovo praktikovanje osnažuje čoveka da konstruktivno prihvati promenu kao činjenicu, a ne tek njenu formu ili kvalitativni sadržaj; njihovo jačanje u ma kom polju reflektuje se na sva druga životna polja kao „plus snaga“ (Rakić, 1946, str. 43) koji u njima osećamo i koji ne samo da nas osposobljava, već i podstiče da promene unosimo. Upravo u tome Rakić i Marjanović prepoznaju pedagoški značaj igre.

Prema Marjanović (1979, str. 9), igra je „fleksibilnost u dejstvu: ona održava psihofizički potencijal gipkim, jer omogućava praktikovanje i variranje obrazaca ponašanja“. Igra se odvija kroz transformativno dejstvo prema okruženju i prema samom igraču, menjajući igrača i okruženje u nekog ili nešto drugo (Krnjaja, 2012a) čime omogućava izmeštanje iz ustaljenih načina funkcionisanja i otvara potencijal za nova i drugačija delovanja. U tom smislu, igra je kompleksnija od aktivnosti kojom se ispoljava i može se sagledati ne kao aktivnost već kao



„pristup svemu što radimo“ (Krnjaja, 2012a; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017), „odnos prema životu“ (Marjanović, 1987a), nesvodljiv na pojedine situacije igre, već odlikovan upravo fleksibilnošću, otvorenošću, dejstvom transformativnog potencijala – dejstvom snaga za promenu.

S jedne strane, za razliku od svih drugih životnih pojava u kojima se vežbaju snage za promenu, igra nije vezana za praktičnu delatnost po svojoj funkciji ili formi (Rakić, 1946), te odvajajući činjenje od pragmatičnog cilja i realnih posledica, čime umanjuje rizik i samoj fleksibilnosti daje na snazi i zamahu (Marjanović, 1979). Svakodnevna, realna, životna iskustva sastavni su deo igre, predstavljajući izvor mašte, materijal iz kog će se fantazija graditi, ali ova iskustva ne bivaju preuzeta po sebi već se probiraju, prerađuju, kombinuju, akcentuju kroz postupke igrača, tvoreći jedan drugačiji, otvoren način egzistencije u kom se istražuju i rekonstruišu značenja i prakse (Krnjaja, 2012a). Odvajanje igre od zbilje kroz jasnu granicu između realnog i igračkog ponašanja omogućava konstruisanje igračkog polja – iluzornog plana – u kom različita dejstvovanja, aktivnosti, činovi, postupci mogu postati predmet igranja, te se varirati, transformisati, izdvajati, omeđiti, preoblikovati vlastitim doživljajima bez straha od realnih posledica (Marjanović, 1987a). Međutim, kako Marjanović dalje navodi (1987a) da bi forma igre, oslobođena zbiljskih okvira, bila razumljiva među igračima neophodna su pravila koja se kroz igru pregovaraju i koja omogućavaju transformisanje akcija. Pravila ujedno omogućavaju da se izmenjene akcije sačuvaju i prenesu u realni kontekst kao novi vid ponašanja, ali i u samoj igri provociraju dejstvo faktora kao što su napetost, ritam, ravnoteža, ujednačavanje, izmenjivanje, kontrast, razlučivanje, razrešenje, a koji za proces igre predstavljaju noseće elemente. Time dolazimo i do naredne bitne stavke – igra i stvaralaštvo upravo su usmereni na promenu – bilo da podražavaju određene delatnosti u izmenjenim uslovima i kontekstima, ili da unose spoljni promenljivi faktor koji zahteva od delatnosti da se transformiše (Rakić, 1946), njihovo odvijanje zasnovano je na nepredvidivosti u postojanju nečeg drugačijeg. U okosnici igre stoji kombinatorijska aktivnost – variranje, isprobavanje, razlaganje i novi spojevi obrazaca koji postoje u našem okruženju, čime ujedno igra pruža obaveštenja o uslovima ponašanja i omogućava da se stvore obrasci za nova (Marjanović, 1979). Naposljetku, igrački postupci dovode do novih mentalnih funkcija i struktura te i do razvijanja inteligencije; pretvaraju pasivno ponašanje u aktivan i celovit čin koji balansira između zanosa i pravila, između slobode i povinovanja, čime podstiču razvoj volje; te pokreću i pokrenuti su u oduševljenju – u afektu radosti (Marjanović, 1987a) koji provocira igrača da uroni u dijalektički odnos iskušavanja, isprobavanja, doživljavanja i transformisanja emocionalnih utisaka, izraza i značenja kojima svet oko njega i on sam zrače. U tom smislu, igra stoji u tesnoj vezi sa učenjem, ali na jedinstven način – baš kao igra (*Ibid*), pružajući uslove za kapacitet fleksibilnosti da se ostvaruje, proizvođački inovativni potencijal i angažujući celovitost bića i sva tri ključna faktora snaga za promenu.

Kako navodi Krnjaja (2012b), u igri deca koriste, povezuju i rekonstruišu prethodna iskustva i znanja, uče da istražuju i koriste predmete i vlastite kompetencije na različite načine, uče da se dogovaraju i donose pravila, da donose odluke i da regulišu vlastito ponašanje, otkrivaju i preispituju različite uloge i kontekste, stvaraju i rešavaju probleme, te koordinišu vlastite ideje, osećanja i smisao sa zajednicom igrača sa kojom grade igrovni plan, ali i sa širom zajednicom i kulturom u kojoj se igra odvija. Igra omogućava detetu da uvežbava, raščlanjuje i preuređuje složene obrasce ponašanja sa kojima se susreće, da otkriva skrivena značenja, pravila i strukture u pojavama u svom okruženju (Marjanović, 1979), te da otkriva prostore „mogućeg“ unutar realnog

i da dejstvuje spram njih prihvatajući rizik i neizvesnost (Krnjaja, 2012b), čime se ostvaruje prirodna sposobnost prijemčivosti, gipkosti duha i tela, te i nezavisnost i slobodno rasuđivanje (Rakić, 1946) – ukratko, igra održava i razvija inovativni potencijal. Međutim, da li će ovaj potencijal biti ostvaren nije isključivo pitanje pojedinca, već i sredine u kojoj on živi i u kojoj se igra odvija (Marjanović, 1979). Karakter dečje igre i njena funkcija u učenju i razvoju oblikovani su širim društvenim procesima – načinom na koji oni pozicioniraju decu i mlade u društvu i tretiraju ulogu vaspitanja i obrazovanja, ali i razvijenošću kulturnih i simboličkih sistema i društvenih uloga unutar jednog društva (*Ibid*). Kulturološke vrednosti oblikuju i shvatanje igre i odnos odraslih prema njoj, te osim što određuju vreme i prostor koji će se igri pridavati, određuju i vrste igara koje će biti zastupljene, materijale koje deca koriste u igri i aktivnosti u koje će se deca upuštati igrajući se (Krnjaja, 2012b). Igra nije individualno pitanje onog ko se igra, već se razvija kao interakcija igrača „u“ i „sa“ okruženjem u kom živi (*Ibid*), te je igru nemoguće razumeti mimo konteksta u kom se ona odvija. Dodatno, kako se transformativno delovanje pojedinca uvek odražava i na transformaciju okruženja u kom se on nalazi, položaj i razumevanje igre oblikovani su odnosom koji jedno društvo ima prema promeni i neizvesnosti uopšte. U tom smislu, fleksibilnost i transformativnost predstavljaju ne samo okosnicu učenja i razvoja pojedinca, već i okosnicu civilizacijskog razvoja – razvoja zajednice, razvoja nacije (Rakić, 1946). U igri se osnažuje intuitivna svest o tome da se stvarnost može ne-doslovno interpretirati (Marjanović, 1979), nagoveštavaju se drugačije mogućnosti ljudskog bića, ljudskog društva i uopšte sveta, čime se imaginarni prostori kreiraju kao paralelne realnosti koje vremenom mogu postati zbilja (Krnjaja, 2012b). Usled toga igra može biti sputana, namerno osiromašena ili instrumentalizovana u rigidnim društvima. Razumevanjem kontekstualne uslovljenosti igre i uopšte njene isprepletanosti sa širim okruženjem otvara se i mogućnost dubljeg razumevanja „pravog vaspitanja“, kao usmerenog ne samo na individualni razvoj i transformativnog ne samo u odnosu na pojedinca, već kao značajne mogućnosti za menjanje društvene zbilje (Marjanović, 1979). Time možemo dublje razumeti i ideju o stvaralaštvu kao kvalitetu za budućnost (Marjanović, 1987a, str. 85) i kao okosnici civilizacijskog napretka, ne samo u tehnološkom i pragmatičnom smislu, već i u smislu etičke odgovornosti koju ovakva proaktivna i transformativna pozicija nosi. Time nam se i važnost igre u obrazovanju otvara kao višestruka – kao okosnica individualnog i civilizacijskog napretka, ali ujedno i kao okosnica održivog i etičnog življenja u svetu.

Međutim, značajno je napomenuti da određenje igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu ne promovise igru po sebi ni kao dobru ni kao lošu – snage za promenu ne streme ni dobrom ni rđavom cilju, već isključivo da čovekov život, socijalni i individualni, podignu do veće unutrašnje slobode; kako će ta sloboda biti upotrebljena uslovljeno je širim kontekstom u koji je igra postavljena (Rakić, 1946). Otud vaspitanje uvek podrazmeva neku vrstu regulacije kapaciteta fleksibilnosti (Marjanović, 1979), ali ta regulacija ne sme biti u svrhu njegovog neutralisanja i ukalupljivanja u postojeće okvire, već u svrhu njegovog daljeg razvijanja i oplemenjivanja na način koji će ujedno doprinositi pravednijem, boljem i lepšem zajedničkom življenju. U tom smislu se može prepoznati i Rakićeva tvrdnja o tome da je igra „estetski čin“ i kao takva „vaspitna“ (Rakić, 1946) – u nastojanju da praksu zajedničkog postojanja i postajanja i iluzorni plan koji se u takvom činu stvara učini „lepim“, „osetljivim“, estetskim, umetničkim, na neki način simboličkim i uzvišenim.

Marjanović napominje da je neophodno da vaspitanje i obrazovanje zasnujemo na stvaralačkom potencijalu, ali ne tako što ćemo preuzimati stvaralačke forme ili pojedine aspekte, već tako što treba razumeti prirodu i strukturu stvaralačkog čina i sveukupno obrazovanje zasnovati na suštinskim karakteristikama tog procesa (Marjanović, 1987a). Kao osnovne mehanizme igrovnog učenja, a koje je neophodno u vaspitanju i obrazovanju sačuvati, Fagen (1976; prema Marjanović, 1979) izdvaja nedelotvornost – koja omogućava nove kombinacije i izmeštanja, nove zaključke i drugačije mogućnosti; rasterećenost od pritisaka – isključenost kontrole ishoda i potrebe za uklapanje u postojeće okvire, te mogućnost ponašanja koje je samo sebi svrha i samog sebe preispituje i oblikuje; destabilizaciju – stalno neuravnotežavanje, remećenje ustaljenih praksi i značenja; stalnu eksaltaciju – naročiti emocionalni tonus, radost, uzbuđenje, koji omogućava koncentraciju; potpunost – fokus na celovitosti predmeta i njegovim latentnim mogućnostima, a ne na izdvojenim segmentima; te učenje šta ja mogu da učinim. U odnosu na ove karakteristike, igra otvara prostor za etičko delovanje prevashodno izmeštajući odnose moći koji u zbiljskom kontekstu važe, tako da omogućava deljenje moći „sa“ drugima, razvijanje konstruktivne otvorenosti za drugo i drugačije, razvijanje osetljivosti na obrasce koji nas sa drugima povezuju, te preispitivanje ustaljenih okvira značenja i smisla i njihovu rekonstrukciju (Krnjaja, 2012a), Neizvesnost koja se u procesu istraživanja, eksperimentisanja, stvaranja otvara nužno nosi rizik i moralnu neodređenost – ali, ukoliko se u odnosu na igru interveniše uplivima moralnih načela „spolja“, izvan igrovnog okvira, igra može biti narušena i njen transformativni potencijal biće zasigurno sputan. Otud je od suštinske važnosti negovati etiku brige, odgovornost za druge i za sopstvene postupke, spremnost na preispitivanje vlastitih akcija i akcija drugih i deljenje moći sa drugima (Krnjaja, 2010), ali na način koji uvažava i očuvava mogućnosti za ostvarenje mehanizama igrovnog učenja i osnovne elemente igrovnog procesa – napetost, ujednačavanje, dinamiku, kontrast, variranje, razrešavanje. Međutim, Marjanović napominje da su mehanizmi igrovnog učenja i priroda stvaralačkog procesa nedovoljno istraženi, te da je neophodno njihovo detaljnije razumevanje kako bismo se u obrazovanju na njih oslonili bez instrumentalizacije (Marjanović, 1987a).

### 2.1.2. Kultivisanje igre u predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Već je napomenuto, bez obzira na promovisanje vrednosti kapaciteta fleksibilnosti za ljudsko biće pa time i za obrazovanje, da je u obrazovanju nužno kapacitet fleksibilnosti regulisati, kao i da ta regulacija ne sme biti u svrhu njegovog neutralisanja i ukalupljanja u postojeće okvire, već u svrhu njegovog daljeg razvijanja i oplemenjivanja na način koji će ujedno doprinosti pravednijem, boljem i lepšem zajedničkom življenju. Međutim postavlja se pitanje kako regulisati kapacitet fleksibilnosti, a da to bude u prirodi i funkciji same igre, ne njene instrumentalizacije.

Neophodno je iznova sagledati odnos igre i zbilje u kojoj se odvija. S jedne strane, igra crpi građu iz realnosti – iz zbilje izdvaja likove, situacije, akcije, simbole, materijale koje dovodi u nove kombinacije i kojima tvori nešto novo; njeno odvijanje oblikovano je realnim uslovima koji su joj dati – prostorom, vremenom, drugima i njihovim načinima učešća, ili pak njihovim načinima perifernog odobravanja i neodobravanja. S druge strane, igra ima vaspitnu vrednost time što snage za promenu koje osnažuje prenosi u druge kontekste – čini da „sve što vidimo u sebi i oko sebe bude osvetljeno dražju novine“ (Rakić, 1946, str. 43-44). U tom smislu, razvijanje i

oplemenjivanje kapaciteta fleksibilnosti na način koji je u prirodi i funkciji same igre, a koji može doprineti etičnosti zajedničkog življenja, ujedno se tiče razvijanja i oplemenjivanja praksi igre u kojima se fleksibilnost ostvaruje – pružanja mogućnosti za igru kroz uslove, odnose i atmosferu kojima se igra podržava i kroz obogaćivanje igrovne građe obezbeđivanjem bogatih i raznovrsnih iskustava (Marjanović, 1979), ali kao neodvojivog od oblikovanja drugih aktivnosti i šireg društvenog i životnog okruženja na okosnicama fleksibilnosti i spram mogućnosti koje dejstvo fleksibilnosti u njima otvara. Za fleksibilno ponašanje neophodno je da dete bude uključeno u društvenu sredinu kao partner odraslih, da se sa njima oseća sigurno i da oseća da je njegovo mišljenje dobrodošlo, da sa njima uspostavlja recipročne odnose, da u odraslima pronalazi pogodne uzore i da zajedno sa njima istražuje i preispituje svoje okruženje, otkriva zahteve koje ono pred njega postavlja i konstruše smisao i svrhu vlastitih akcija i stremljenja, za šta je neophodno transformisati celokupan obrazovni sistem i njegove ustaljene načine funkcionisanja (Marjanović, 1987a).

Kultivisanje igre – postavljeno kao okosnica vaspitno-obrazovnog dejstva – ne odnosi se na očuvanje igre u izvornom obliku, već na nastojanje da suštinska svojstva igre prenesemo u druge aktivnosti (Marjanović, 1987a). Time se ukazuje da u obrazovanju nije opravdano igru podrediti učenju, već je neophodno sam proces učenja i celokupnu organizaciju obrazovanja zasnovati na načelima fleksibilnosti (*Ibid*). Otud kultivisanje igre zahteva dejstvo na više nivoa.

Prevažodno, na nivou same vaspitno-obrazovne koncepcije čiji teorijski i vrednosni okviri treba da promovišu razvoj stvaralačke ličnosti. Takva koncepcija podrazumeva razvijanje otvorene programske koncepcije, koja program ne svodi na dokument kao gotov model prakse koji treba implementirati, već predstavlja probleme, ciljeve i načela smeštene unutar stvarnih životnih pojava, te oslanjanje na teorijska znanja, naučne sadržaje, kategorije i postupke kao sredstva za razumevanje i ovladavanje životnom situacijom i oblikovanje realnog života u vrtiću (Marjanović, 1987b). Takva koncepcija podržava autonomiju i stvaralački potencijal svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, omogućavajući im da praksu iznova sagledavaju na nov, drugačiji način, da promišljaju praksu napuštajući ustaljena uverenja i poznate modele zaključivanja i donošenja odluka, da grade originalne, netradicionalne pristupe rešavanju problema i zajedničko življenje kao nešto jedinstveno i originalno (Krnjaja, 2010), te time i da same okvire vaspitanja i obrazovanja i širi društveni kontekst transformišu.

Otvorena programska koncepcija ujedno zahteva da se sistem vaspitanja i obrazovanja kao celina transformišu u otvoreni sistem (Krnjaja, 2010) – otvoren prema neposrednoj društvenoj sredini i njenim akterima, te pojavama, događajima i sudbinama iz stvarnog životnog iskustva dece i odraslih kao sadržajima vaspitno-obrazovnog rada (Marjanović, 1979). U takvom sistemu i sam vrtić funkcioniše kao otvoreni sistem: otvoren prema spolja, kroz povezivanje sa socijalnom sredinom kao mestom učenja i kroz saradnju sa roditeljima, ali i otvoren prema unutra, kroz građenje partnerskih odnosa među svim akterima, kroz raspoloživost svih prostora – unutrašnjih i spoljašnjih – deci i odraslima za učenje i istraživanje, kroz bogatstvo iskustava i materijala, te otvorenost mogućnosti izbora (Marjanović, 1987b). Osim što se kroz stvarni dodir deteta sa životom obezbeđuje za igru dragocena građa, otvoreni sistem vaspitanja zasniva se na dinamičnosti i promeni, emancipaciji i poštovanju prava, te je komplementaran suštinskim odlikama stvaralačkog procesa (Krnjaja, 2010) i omogućava ostvarivanje partnerskih, etičkih odnosa kao preduslova fleksibilnog ponašanja (Marjanović, 1987a).

Vrtić kao otvoreni sistem je mesto zajedničkog življenja dece i odraslih: oni zajedno proživljavaju i stvaraju bogata iskustva, zajednički otkrivaju svet, razvijaju ravnopravni dijalog

(Marjanović, 1987d). Za kultivisanje stvaralačkog potencijala u vrtiću neophodno je stvoriti povoljne uslove za igranje – obezbediti povoljno okruženje, dovoljno vremena i raznovrsne materijale za igru (Krnjaja, 2012b), ali je kvalitet odnosa između dece i odraslih upravo ono što se prepoznaje kao ključno pitanje otvorenog sistema i ključna stavka u transformaciji obrazovanja ka kultivisanju stvaralačkog potencijala. Osetljivost odraslih za podršku igri u igri samoj, kao i za prepoznavanje obrazaca ponašanja koje deca razvijaju u igri i njihovo prenošenje na druge aktivnosti učenja i istraživanja su neophodni kako bi igra u praksi bila istinski podržana (Krnjaja, 2012b). Pred odraslog se postavlja očekivanje da preispituje čime su deca u igri okupirana, da posmatra igru, da bude posvećen želji da je suštinski razume i da bude odgovoran za obezbeđivanje uslova da se igra ostvaruje (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Otud, ako se ne promeni kvalitet interakcija između dece i odraslih ka većoj ravnopravnosti, ka osetljivom slušanju i istinskom uvažavanju deteta, sve mere koje se preduzimaju u pogledu reformisanja sadržaja i metoda obrazovanja ostaju samo formalne (Marjanović, 1987d).

U tom smislu, najznačajniji uslov kultivisanja igre jeste sam vaspitač kao stvaralačka ličnost, kao saigrač koji zajedno sa decom istražuje mogućnosti zanimljive, promenljive, nedoslovne interpretacije života (Marjanović, 1979), kao onaj ko se zajedno sa decom upušta u jedan otvoren, neutvrđen način egzistencije (Fink, 1960/2000) i stvara nova, zajednička značenja. Kako sažeto tvrdi Marjanović: „umeti vaspitavati znači od vaspitanja napraviti stvaralački čin“ (Marjanović, 1979). Kako bi podržali kultivisanje stvaralačkog potencijala, odrasli moraju biti spremni da slede dete i da se suoče sa neizvesnošću, te da pokrenu i vlastitu maštu u igrovnoj interakciji – odnosno da budu partneri i saigrači u zajedničkoj igri sa decom (Krnjaja, 2012a).

### 2.1.3. Aktuelnost razumevanja igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstu

Spram istorijskih perioda u kojima su Vićentije Rakić i Aleksandra Marjanović stvarali, malog broja pisanih radova koji je ostao za njima i jezika na kom su pisali, jasno je da se razumevanje igre i njene važnosti u obrazovanju koje su ovi autori zastupali i koje se neguje na Katedri za predškolsku pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu ne može naći kao zasebna škola mišljenja u stranoj literaturi. Međutim, u savremenoj pedagoškoj teoriji sve su učestalija pozivanja na radove iz oblasti filozofije, antropologije, teorija kompleksnih sistema i neuronauka kojima se može argumentovati razumevanje igre izloženo u prethodnim odeljcima.

Prevažodno, sve se češće u pedagoškoj literaturi mogu sresti pozivanja na nemačkog filozofa Eugena Finka i na njegovo razumevanje ljudske prirode i položaja igre u njoj. Fink – kao i Rakić – ukazuje da ceo svet sadrži više od aktuelnog – sadrži procese, kretanja i horizonte mogućnosti, dok čovek, kao izraz sveta, biva jednako otvoreno-moguć, neuhvatljiv, nedokučiv, neodređen i „sveudilj postaje“ (Fink, 1960/2000, str. 215), te upravo u transformativnosti vidi suštinu odnošenja čoveka sa svetom i suštinu ljudskog bitka. Pored smrti, vladavine, ljubavi i rada, Fink igru određuje kao jedan od osnovnih fenomena ljudskog postojanja – fenomena koji oblikuju suštinu čoveka, njegovog bića, njegovog odnošenja prema svetom i sa svetom (Fink, 1979/1984). Specifičnost čoveka, prema Finku, leži u tome što čovek nije neposredno u svetom, „po sebi“ i „u sebi“, on se odnosi prema vlastitom bivstvovanju i bivstvovanju stvari, te je njegova egzistencija oblikovana upravo razumevanjem kao odnosom, kao ekstatičnom otvorenosti (Fink, 1960/2000). Svaki egzistencijalni fenomen koji Fink navodi ujedno ukazuje na način ljudskog postojanja, ali i način na koji čovek svet razumeva – u tom smislu, igra nije samo aktivnost i raznolikost činova, već osnovni način na koji se čovek odnosi prema mogućem i nestvarnom (Fink, 1979/1984). U tom smislu, moć mašte – kao transformativna moć koja čoveku omogućava da odbaci vlastitu

konačnost i da svet prihvati kao nešto više od nužde i datosti – sagledana je kao osnovna snaga ljudske duše koja najснаžniji izraz i privilegovanu poziciju nalazi upravo u igri kao dimenziji egzistencije koja je sa drugima protkana i višestruko isprepletana (*Ibid*). Igra je više od odnosa čoveka sa svetom – ona je odnos čoveka i sveta, izraz sile sveta u čoveku (Fink, 1960/2000), smisao vladajuće celine koji čovek sluti „osećajem za drugačije“ i igrom otelovljava (Shields, 2015, str. 300). Zbilja – kao stvarnost koju poznajemo – za Finka je utvrđeni modalitet bivstvovanja u kom je čovek razumom okupio sve pojedinačno što stvarnost tvori; međutim, samo ono što je nezbiljsko može nas suštinski približiti važnom i autentičnom – univerzumu i njegovom kretanju – i pomoći nam da dođemo do novih misli, novih razumevanja, do novih i drugačijih načina bivstvovanja (Fink, 1960/2000). Upravo igrom su ljudi od svojih prapočetaka nastojali da uspostave odnos prema onom što se ne može racionalno pojmiti – prema kretanju sveta koje su tek osećali i naslućivali i koje nisu mogli drugačije razumeti do da ga kretanjem oponašaju – iz čega su proistekli rituali (*Ibid*). Moć mašte koja stvara igru, otud, je proistekla iz nemoći, ali nemoći samo kao instrumentalne i u odnosu na druge egzistencijalne fenomene; moć mašte i moć igre leže u drugom polju, polju *moćnosti*, koje čoveka udaljava od nužnosti ali upućuje na ono što je zapravo suština postojanja i postajanja univerzuma kao celovitosti (Fink, 1979/1984). U tom smislu, igra je simbolički čin prikazivanja suštine sveta i života (Fink, 1960/2000), ali ne prikazivanja kao gotove slike, već prikazivanja kao dinamičkog odnosa između igre kao simbola i sveta koji simbolizuje (Karpatschhof, 2013). Bez igre, ljudsko postojanje bi bilo vegetativno i reproduktivno – igra uliva simboliku i smisao u sva životna polja i omogućava čoveku samotumačenje – u igri čovek razumeva sebe i druge, praktikuje ujedno „oslobađajuću moć“ i „ukroćujuću silu“ (Fink, 1979/1984). Igra dovodi do otkrića koja mogu dobiti realno značenje i vremenom prerasti u čvrste običaje, navike, pravila i propise, te osim što predstavlja fundament postajanja čoveka kao individue, fundamentalna je i za postajanje ljudske civilizacije (*Ibid*).

Finkova naizgled metafizička i transcendentalna shvatanja nalaze rezonance u novijim antropološkim istraživanjima, koja igru posmatraju jednako kao deo svakodnevice, prostor socijalne inventivnosti, oblikovanje interakcija i ritualnih praksi, ali i politički i kulturni proces kreiranja značenja (Conaway, 2017). Kao specifičnosti ljudskog roda izdvajaju se ljudska svest i ljudska kultura – zasnovane na potencijalu simbolike i zamišljanja koji nam omogućavaju da nadomestimo ono čega nema i da svoje akcije orijentišemo mimo neposrednosti i nužnosti, te i mimo vlastitog biološkog nasleđa (Karpatschhof, 2013). Igra je sagledana kao dispozicija prema svetlu u svoj njegovoj potencijalnosti, čin prihvatanja nepredvidivosti sveta i života i ujedno oblik učešća u socijalnim procesima. Upravo igra omogućava da stupimo u dijalektički odnos očuvanja sistema i strukture kulture i društva, dok ih ujedno transformišemo, suspendujemo, restrukturiramo i kao takva igra predstavlja ključ razvoja civilizacije (Malaby, 2009). Igra dejstvuje kao dispozicija agensnosti u socijalnim procesima, pri čemu agensnost nije odlikovana namerom pojedinca, već odnosima u kojima se ostvaruje (*Ibid*). Prevazilazeći individualno kao isključivo, intenzivirajući njegovu kompleksnost, Satsenko (Satsenko, 2013) se poziva na pojam „kolektivindividualnosti“ (*collectivindividual*), koji stavlja akcenat na pojedinca kao agenta u zajednici, autora zajedničkih prostora i otelovljenja, učesnika i doprinosioca dinamičkoj materijalizaciji kolektivne istorije i zajedničkih praksi. Aspekt kolektivindividualnog u igri može se pratiti kroz antropološku analizu igara u plemenu Burjata, koju daje Hamajon (Hamayon, 2016). Fokusirajući se prvenstveno na ritualne igre, Hamajon opisuje kako se njihovim ostvarivanjem otelovljavaju i utvrđuju vrednosti i identitet zajednice, poželjne društvene uloge, pravila i vrednosti zajedničkog življenja – nepojmljive ali doživljene, naslućene dimenzije ljudskog postojanja i odnošenja. Bilo da je aktivni učesnik igre ili pasivni posmatrač, pojedinac je jednako važan za njeno ostvarenje, dajući igri legitimitet vlastitom

otvorenosti prema njoj, učestvujući u „kolektivnoj realizaciji“ prihvatanjem igrovnog okvira kao legitimnog modaliteta postojanja i tumačenja, i osnažujući „kolektivnu veru“ u moć igrača koji je otelovljavaju (*Ibid*). Time se ukazuje da samodefinisanje i kolektivna realizacija koji se u igri odvijaju nisu vođeni promišlju o sebi i drugima, već je sama igra provokacija promišljanja, telesni izraz kolektivnog naslućivanja, a koji oslobađa, podstiče i oblikuje zajedničko postupanje u/prema svetu. Igra biva označena kao svojevrsni okvir smisla i način da čovek svet razumeva – uslov i dejstvo razumevanja ujedno.

Savremene teorije kompleksnosti podržavaju razumevanje sveta kao dinamičkog sistema, sačinjenog od velikog broja interreagujućih komponenti (Pipere, 2016) i autopoetičnog – organizujućeg u kontinuiranog transformaciji i balansiranju na ivici haosa i reda (Stirling, 2014), pri čemu kretanje na svakom nivou sistema odražava opšti princip kretanja celine (Marks-Tarlow, 2010). U takvom sagledavanju i igra se prepoznaje kao kompleksan sistem i kompleksno kretanje (Gare, 2000), kao kompleksno determinisano ponašanje (Bergen, 2009), dinamičan proces čiji se specifični rezultat, specifična pojavna forma ne može predvideti, ali u čijoj osnovi postoje jednostavne zakonitosti – pojedinosti konkretne situacije igre su nepredvidive, ali je opšta struktura predvidiva (Fromberg, 2010). Predvidivost igre leži u njenoj „gramatičkoj strukturi“, sačinjenoj od obrazaca koji spontano izranjaju u interakcijama učesnika, a koja kreiraju „stanja-atraktore“ iz inicijalno haotičnih ponašanja (Bergen, 2009). Igra je kao kompleksan sistem odlikovana inicijalnom osetljivošću i cirkularnom uzročnoću. Ona je kontinuirano otvorena, izložena utiscima spoljašnjeg sveta, svojim dejstvom menja spoljašnjost i izlaže se vlastitoj promeni u kontekstu spoljašnjosti (Morrison, 2008). Početni uslovi igre podložni su promeni pod dejstvom pojedinačnih igrača (Fromberg, 2010), i pod dejstvom promena koje se u samim igračima odigravaju – time i igra izranja i oblikuje se na granici haosa i reda, u samoj fazi tranzicije i nošena tranzicionim fazama (Marks-Tarlow, 2010). Opšti obrazac igre kontinuirano transformiše svoju pojavnost i „odigrava“ se na drugačijem nivou, čime igra, kao kompleksan sistem, pokazuje rekurzivnost i fraktalnu strukturu (Bergen, 2015; Marks-Tarlow, 2010). Imajući u vidu uzajamno dejstvo kao odliku kompleksnog sistema, napominje se da nije samo igra ta koja se pod dejstvom igrača menja, već su i pojedinci u igri podložni promeni unutar igrovnog okvira (Fromberg, 2010). Sagledana na nivou individue, igra se tumači kao adaptivni mehanizam čoveka, putem kog on opstaje i razvija se vlastitom transformacijom kao odgovorom na svet i u svetu (Ellis, 1988; prema Bergen, 2009). S jedne strane, ovaj adaptivni mehanizam ogleda se u jedinstvenom kapacitetu čoveka da spontanošću na različitim nivoima vlastitog dejstva bilo sebe, bilo stvarnost „povije“ i transformiše u susretu, ne bi li doveo do balansa (Bergen, 2009). S druge strane, igra kao adaptivni mehanizam čoveka ogleda se u generisanju i oživljavanju višestrukosti kompleksnog sopstva, koje se može iskazati iz različitih aspekata i kao odgovor na različite kontekste (VanderVen, 2006). Stetsenko i Ho igru vide kao oblik univerzalnih pitanja: „Šta znači biti čovek?“ i „Koje je naše mesto u svetu?“ (Stetsenko & Ho, 2015), a traganje za odgovorima na ova pitanja uvek se odvija u pozicioniranju sebe sa/prema/u odnosu i odgovoru na druge i drugo (Seath, 2011b). Interreagujući u igri, gradeći zajednički okvir smisla, pojedinci iskazuju dinamičke sile samoregulacije, improvizacije, kreativnosti, prihvatanja ambivalentnosti i paradoksa, i fleksibilnosti u odgovaranju na drugoga, te iz ovako shvaćenih kompleksnih procesa međudonošenja u igri i sama igra, ali i civilizacija kao kompleksan sistem izranja (VanderVen, 2006). Teorije kompleksnosti oblikovale su i promišljanja o obrazovanju i organizaciji procesa učenja, te najsnažnije našle izraz u koncipiranju „heutagogije“ kao procesa samousmeravanog i izranjajućeg učenja koje zahteva otvoreni kurikulum – osetljiv na životni kontekst i fleksibilan spram načina učešća svih aktera i u kom se insistira na aktivnosti, agensnosti, ali i zajedničkom istraživačkom i

kreativnom radu učenika i nastavnika (Hase & Kenyon, 2007) – a koje možemo dovesti u vezu sa uslovima kultivisanja igre koje navodi Marjanović.

Savremena istraživanja u oblasti neuro-nauke dodatno argumentuju razvoj pojedinca kao kompleksan, ukazujući na sam mozak kao kompleksan adaptivni sistem – multivarijabilnu mrežu neuralnih zborova, međusobno tranzitno povezanih, koja pokazuje karakteristike poput rekurzivnosti, samo-organizovanosti, plastičnosti, fraktalne strukture i osetljivosti na inicijalne uslove, te čiji se razvoj primarno ostvaruje u nelinearnim, dinamičkim kretanjima poput igre (Bergen, 2009). Iskustva učenja – odnosno, uspostavljanja novih neuralnih veza – odlikovana su stvaranjem smisla, otkrivanjem obrazaca, izdvajanjem različitih elemenata iz okruženja i njihovim sagledavanjem, preispitivanjem, isprobavanjem, eksperimentisanjem koji kao procesi variraju među pojedincima – uslovljeni su prethodnim iskustvima, zainteresovanostima, motivacijama, perspektivama te i drugačijim usmerenjima (Blaschke & Hase, 2021). Time, mada neuronauka može imati prizvuk biološke isključivosti, jasno se ukazuje da se mozak ne razvija u izolaciji i nije isključivo interno među-uslovljen. Dovodeći u korelaciju razvijenost malog mozga i razvijenost kulture i civilizacije, Vandervert zapaža kako interakcija sa drugima dovodi do proširivanja usvojenih obrazaca ponašanja i bolje mogućnosti predviđanja, čime se stvaraju nove neuralne veze u malom mozgu, ključne za društveno funkcionisanje, te i za razvoj ljudske kulture i civilizacije (Vandervert, 2017). Učenje sagledano kao transformacija na individualnom planu podrazumeva organizovanje i reorganizovanje vlastitih iskustava, te preispitivanje i reinterpretaciju prošlosti, sadašnjosti i budućih predviđanja (Sumara & Davis, 1997; prema Blaschke & Hase, 2021) – podrazumeva promenu koja nečim mora biti izazvana, a to „nešto“ uvek je susret, odnos, interakcija. Izloženost drugima, njihovim idejama i postupcima ujedno je stimulans neuralnog razvoja, ali i stimulans kreativnih ideja kojima se transformišu šire shvaćena zajednica (Blaschke & Hase, 2021). Proširivanjem ove ideje ulazi se u koncept „interpersonalne neurobiologije“ – razvoja jednog uma i tela u kontekstu drugog, a koji Marks-Tarlou pojašnjava ukazujući da interakcija nije susret dve gotove individue, već individua izranja iz dinamike interakcije u susretu (Marks-Tarlou, 2010). Razumevanje sopstva kao nastajućeg u interakcijama, akcentuje njegovu kompleksnost i značaj odnosa u učenju i razvoju, te dalje osvetljava igru kao jedan od prvobitnih oblika interakcije u kojima deca učestvuju i u čijem kontekstu se i samo višestruko sopstvo deteta „proigrava“, adaptirajući se na druge i sa drugima (*Ibid*), te kao uslov razvoja mišljenja i proces koji podržava gipkost urođenih potencijala i suštinskih evolutivnih dostignuća čoveka – naslućivanje kao vodilju ponašanja, prilagodljivost na neočekivano i mogućnost da budemo „uvek u potencijalu“ (Vandervert, 2017). Dodatno, istraživanja iz oblasti neuronauke ukazuju da igra podstiče pažnju i motivaciju omogućavajući igračima da osećaju užitek – egzaltaciju – i viši smisao u onom čime se bave (Blaschke & Hase, 2021), što možemo prepoznati kao rezonantne ideje Rakićevim i Finkovim postavkama o suštini ljudskog bitka i okosnicama snaga za promenu.

#### 2.1.4. Igra u istraživanjima predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji

Pokazavši dugu tradiciju, ali i globalnu aktuelnost kompleksnog razumevanja igre u pedagoškoj nauci u Srbiji, značajno je zapitati se koliko predstavljeno kompleksno razumevanje zapravo živi u pedagoškim radovima i istraživanjima na našem podneblju. S obzirom na to da smo ukazali na relevantnost razumevanje igre koje zastupaju Rakić i Marjanović za višedecenijski rad Katedre za predškolsku pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, jasno je da radovi o igri koji nastaju u okrilju ove Katedre na isti način o igri govore i dovode u odnos igru i učenje. Međutim, naučna zajednica koja se bavi predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem, te i



zajednica koja se bavi inicijalnim obrazovanjem praktičara i time posredno utiče na razumevanje igre koje će živeti u vaspitno-obrazovnoj praksi, značajno je šira od Katedre.

U naučnim radovima ne izostaje kritičkog odnosa prema položaju igre u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, a koji najčešće rezultuju ukazivanjem da u praksi ne postoji dovoljno razumevanja praktičara o kompleksnosti igre (Mijailović, 2011). Ipak, uvidom u internet baze naučnih radova sa našeg podneblja – kako radove srpske naučne zajednice, tako i radove naučnika iz regiona koji su pisani na jeziku razumljivom svim praktičarima – možemo zaključiti da ni naučno razumevanje pedagoške vrednosti igre nije u skladu sa njenom kompleksnošću. Istraživanja igre i teoretisanja o njoj u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja dominantno su fokusirana na preispitivanje i argumentovanje čemu igra doprinosi, pri čemu se doprinos igre sagledava u odnosu na ustaljene (dakle, najčešće razvojno-psihološke) ishode i postignuća u vaspitno-obrazovnom procesu – razvoj govora (na primer Stakić, 2016), razvoj kulture usmenog izražavanja (na primer Mrkalj, 2016) i učenje stranog jezika (na primer Šverko, 2020), motorički i kinestetički razvoj (na primer Labudović et al., 2018), socijalizaciju (na primer Marković, 2021), zdrave navike fizičkog kretanja (na primer Kundić, 2021) i slično; te se igra svodi na aktivnost razmatranjem konkretnih „igara“ i njihovog doprinosa na postavljene vaspitno-obrazovne ciljeve – muzičkih igara (na primer Radosavljević i Ružin Đurčok, 2022), računarskih igara (na primer Mamutović, 2018), igara loptom (na primer Filipović, 2016) i slično; ili se o igri govori u kontekstu kreativnosti isključivo kroz dovođenje u vezu sa umetničkim područjima poput likovnog (na primer Večanski i Kuzmanović Jovanović, 2019), dramskog (na primer Perić Kraljik, 2006) i lutkarskog stvaralaštva (na primer Ivon, 2013). Ističe se „edukativni karakter“ igre (na primer Kopas Vukašinović, 2007) na način koji pedagošku vrednost pronalazi u usvajanju konkretnih sadržaja i interiorizaciju poželjnih radnji kod pojedinca.

S jedne strane, mogli bismo postaviti pitanje nad time koliko je igra zapravo prepoznata kao kompleksna od strane naučne zajednice na našem podneblju i koliko se zapravo prihvatanje njene kompleksnosti smatra relevantnim. S druge strane, relevantno je postaviti pitanje nad kontekstom sprovođenja samih naučnih istraživanja i objavljivanja naučnih radova. Postoje određeni zahtevi koji se postavljaju pred naučne radnike – o načinu na koji postavljaju predmet svoje studije, kako oblikuju metodologiju, kako predstavljaju svoje zaključke. Takođe, postoji određeni zahtev u odnosu na mogućnosti objavljivanja rada, odnosno kriterijumi koje treba poštovati a koji često insistiraju na pozitivistički shvaćenoj metodološkoj i argumentacionoj preciznosti. Suočeni sa problematikom istraživanja kakva je igra, čini se da su istraživači primorani da je svode na nešto opipljivo, odbranljivo, nešto što se može meriti i porediti, što se može direktno uzročno-posledičnim vezama dokazati, primorani su da zaborave na njenu kompleksnost kako bi njihov naučni rad bio prihvaćen u okvirima zajednice. Položaj istraživača dodatno se komplikuje sagledan u kontekstu neoliberalne ideologije i vrednosti konzumerizma (o kojima je nešto više rečeno u prvom poglavlju ove studije) koji nauku stavljaju u funkciju produkcije brzih i gotovih rešenja – kakvih za kompleksne probleme, jasno, nema – te „zajednica“ u okviru koje naučni rad treba da bude prihvaćen, a koja je znatno šira od naučne zajednice, jednako zahteva preciznost, jednostavnost i opipljivost onoga što produkuje.

S tim na umu, relevantno je zapitati se koliko prikazano razumevanje igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu, bez obzira na njegovu dugu tradiciju, savremenost i relevantnost, zapravo dopire do vaspitno-obrazovne prakse i oblikuje položaj i odvijanje igre u njoj.

## 2.2. Kontekst obrazovne politike<sup>11</sup>

### 2.2.1. Igra u programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji

Razumevanje igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu duboko je usađeno u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. Prve Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, donešene 1975. godine, zasnovane su na učenjima Aleksandre Marjanović – autorke i samog dokumenta – te njenom sagledavanju deteta, učenja, organizacije obrazovne sredine kao i celokupnog vaspitno-obrazovnog sistema. S tim u vidu, od samog početka nacionalnog programskog uređivanja predškolskih institucija, igra zauzima istaknuto mesto kao najvažnije činjenje u koje se malo dete upušta i kao okosnica učenja, te planiranja celokupnog vaspitno-obrazovnog rada sa decom u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

Kroz dalja programska dokumenta i revizije koje su se s godinama dešavale, igra ostaje načelno promovisana na pozitivan način, mada je primetno da se njeno određenje kao „kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu“ napušta. S jedne strane, sam ovaj koncept se ne koristi kada se igra definiše, što se može činiti kao problem od malog značaja; igra biva određena drugim jednako legitimnim rečima i konceptima – kao stvaralačka, transformativna, slobodna – na način koji ne odudara od dejstva fleksibilnosti. Ipak, problem nastaje u nastojanju dovođenja igre u vezu sa vaspitno-obrazovnim radom. Kroz različite generacije Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji primetna je tenzija i zabuna između nastojanja da se igra slavi kao vodeća aktivnost koja se ne sme instrumentalizovati i didaktizirati, te praktičnih uputstava za vaspitača kako da se prema igri odnosi, a kojima igra nužno biva postavljena u poziciju aktivnosti koja se manifestuje na uzrasno primerene načine i kroz koju dete ludički provežbava značajne socijalne, motoričke i kognitivne veštine za koje se na datom razvojnem stadijumu ostvarila osnova.

Iz pomenutog je jasno, te ćemo i eksplicitno ukazati, da veliku prepreku u ostvarivanju i kultivisanju igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu predstavlja primat perspektive razvojne psihologije za koju igra nije učenje, već način provežbavanja i za koju se svaka praksa, pa i igra, može razložiti na konkretne radnje koje se mogu posmatrati i stadijume kroz koje se radnje razvijaju ka zrelosti.

Aktuelnom reformom predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji te zvaničnim uvođenjem novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – *Godine uzleta 2019.* godine po prvi put se zvanično stupilo ne samo u inovaciju postojećeg vaspitno-obrazovnog rada, već u potpunu promenu paradigme iz kog ćemo rad sagledavati, razumevati i razvijati. Konceptija Osnova programa *Godine uzleta* zasnovana je na sociokulturnoj teoriji, sociologiji detinjstva i poststrukturalizmu kao savremenim alternativama globalno kritikovanom primatu razvojne psihologije u obrazovanju, te redefiniše u praksi ustaljena viđenja detinjstva, učenja i razvoja na ranim uzrastima, kao i uloge vaspitača i stručnih saradnika, položaja roditelja, funkcija materijalnog i socijalnog konteksta, te čak i funkciju samog programa. Na samom početku dokumenta jasno se navodi da su Osnove programa *Godine uzleta* zasnovane na „tradicionalnoj utemeljenosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji na“, između ostalog, „uvažavanju

---

<sup>11</sup> Kao što je prethodno pojašnjeno, radi fokusiranosti studije na ključne aspekte društvene prakse koji oblikuju potrebu za njenim sprovođenjem, kontekst obrazovne politike biće sveden na prikaz programskih dokumenata koji postavljaju konceptijske okosnice razvijanja realnog programa.

vodeće uloge igre u obrazovanju“ (Godine uzleta, 2019, str 10). Promovisanje važnosti igre u ovom dokumentu ne ostaje na načelnom i deklarativnom nivou, već se građenje mogućnosti za njeno kultivisanje može sagledati kroz celokupnu njegovu postavku koja je u skladu sa širom obrazovnom koncepcijom profesorke Marjanović.

Već sam dokument Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* postavljen je kao okvir za razvijanje realnog programa, čime odgovara na zahtev koji za kultivisanje stvaralačkog potencijala u obrazovanju postavlja Marjanović – „dati su problemi, ciljevi i načela, a program je način oblikovanja života u samom vrtiću“ (Marjanović, 1987b). Dalje, u dokumentu su jasno navedeni teorijski i vrednosni postulati za razvijanje obrazovne prakse, među kojima se eksplicitno ističe prepoznavanje deteta kao kreativnog i bića igre (Godine uzleta, 2019, str. 14), te vrtić kao prostor realnog vaspitno-obrazovnog programa i zajedničkog učešća (Godine uzleta, 2019, str.14-15) i usmerenost vaspitanja i obrazovanja na dugoročne ciljeve, a ne kratkoročne ishode i postignuća (Godine uzleta, 2019, str. 16), čime se otvara mogućnost za „vizionarsku perspektivu, koja bi dublje sredila i osmislila bogatu naučnu evidenciju i u širokim zamascima izvajala model vaspitanja za tog budućeg očovečenog čoveka u oljuđenom društvu“ (Marjanović, 1987e) – možemo pretpostaviti, za čoveka i za društvo u čijoj je okosnici funkcionisanja stvaralački potencijal. Obrazovnom koncepcijom datom u *Godinama uzleta* insistira se na razvijanju refleksivne prakse kao kontinuiranog preispitivanja teorijskih postulata i vlastitih uverenja te razmene među različitim profilima i perspektivama – između ostalog, i među praktičarima i istraživačima iz istraživačkih institucija (Godine uzleta, 2019, str. 15), a kako bi se sama vaspitno obrazovna praksa stvaralački i transformativno razvijala, u kontinuiranom traganju za novim mogućnostima sagledavanja, razumevanja i daljeg kultivisanja, čime se pruža sistemska argumentacija za razvijanje vrtića kao otvorenog sistema (Marjanović, 1987b) i podrška ulozi vaspitača kao istraživača, saigrača i stvaralačke ličnosti (Marjanović, 1979).

Određenje igre dato u Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* oslonjeno je direktno na razumevanje igre Aleksandre Marjanović, te se igra navodi kao stvaralačka prerada stvarnosti i čin zamišljanja iskustva, kao mašta u akciji i forma istraživanja čija je glavna odrednica dejstvo kapaciteta fleksibilnosti, te se napominje da se igra ne ogleda u konkretnoj aktivnosti ili sadržaju, već u specifičnosti pristupa (Godine uzleta, 2019, str. 26). Igra je uvek više od aktivnosti, ona je način na koji dete pristupa aktivnosti (*Ibid*). Igra je slobodno izabrano, samoregulisano i suštinski motivisano činjenje u kome se dete dobro oseća, aktivira sve svoje potencijale i prevazilazi svoje granice, čime predstavlja osnov razvijanja i ispoljavanja svih dimenzija dobrobiti deteta (*Ibid*).

Mada je igra, kao specifičnost pristupa, neodvojiva od svezkupnosti života u vrtiću, kao nužno dobrovoljna, dogovorena, određena igrovnim planom i pravilima i sama sebi cilj igra je u Osnovama programa *Godine uzleta* istaknuta kao zasebna forma delanja deteta u dečjem vrtiću. Pedagoška vrednost igre prepoznata je u prilici koju igra detetu otvara da gradi identitet i odnose, istražuje i (re)konstruše značenja, stvara simbole, te naposljetku uživa i raduje se – osećajući se moćno i ostvareno, aktivno i uključeno, posvećeno i ponešeno nepredvidivošću. Međutim, samom koncepcijom jasno je da odvijanje igre i ostvarivanje njenih potencijala nisu procesi koji se dešavaju „po sebi“, već su uronjeni u konkretan kontekst i oblikovani načinima na koji okruženje (kako socijalno, tako i fizičko) igru tumači i prema njoj se odnosi. Odvijanje igre oblikovano je realnim uslovima koji su joj dati – prostorom, vremenom, drugima i njihovim načinima učešća, ili pak perifernim odobravanjem i neodobravanjem. Otud je za ostvarivanje ali i kultivisanje igre u dečjem vrtiću neophodno raditi na razvijanju uslova, odnosa i atmosfere kojima se igra podržava,

te na obogaćivanju igrovne građe obezbeđivanjem bogatih i raznovrsnih iskustava (Marjanović, 1979), čime se iznova skreće pažnja na značaj okruženja i materijalnosti u njemu, kao i na važnost promene uloge vaspitača kao ko-istraživača, saigrača, jednako kreativnog i otvorenog za nepredvidivosti i neizvesnosti procesa učenja, te usmerenog na radikalno slušanje dece i zajedničku refleksiju o procesu učenja sa drugima.

Zbog nemogućnosti svođenja igre na aktivnost ili sadržaj, Osnove programa *Godine uzleta* navode tri tipa igre koji se razlikuju prema načinu na koji vaspitač podržava igru u programu. Otvorena igra odnosi se na igru u kojoj deca po sopstvenoj inicijativi grade igrovni plan i pravila, dok vaspitač igru podržava organizacijom inspirativnog prostora za igru i organizacijom vremena koja deci daje fleksibilnost u trajanju igre, obezbeđujući inspirativne materijale za istraživanje, pomažući u čuvanju produkata, te posmatrajući igru nastojeći da dublje razume kako i šta deca igrom istražuju; Proširena igra osnosi se na zajedničku igru vaspitača i dece, u kojoj vaspitač ulazi u ulogu iz koje igru podržava i proširuje, unoseći u nju nove materijale, simbole, rekvizite, dajući predloge uloga i toka igre kao saigrač, pomažući drugoj deci da se u igru uključe i dokumentujući proces igranja; Vođena igra odnosi se na igru koju inicira i usmerava vaspitač, pokazujući pokrete, nudeći koncept igre i pravila, modelujući adekvatno korišćenje opreme i sredstava te vodeći sa decom dijalog o igri.

Međutim, važno je istaći da se podrška kapacitetu fleksibilnosti ne može ostvarivati izolovano u određenim situacijama, te sa usmerenjem isključivo na igru kao nekakvu omeđenu praksu – tim pre što igra nije određena kroz aktivnost ili sadržaj, pa da se može unapred odrediti i odvojiti. Otud već Marjanović ističe da kultivisanje fleksibilnog ponašanja zahteva mnogo šire napore od podrške isključivo u situacijama igre – za fleksibilno ponašanje neophodno je da dete bude uključeno u društvenu sredinu kao partner odraslih, da se sa njima oseća sigurno i da oseća da je njegovo mišljenje dobrodošlo, da sa njima uspostavlja recipročne odnose, da u odraslima pronalazi pogodne uzore i da zajedno sa njima istražuje i preispituje svoje okruženje, otkriva zahteve koje ono pred njega postavlja i konstruše smisao i svrhu vlastitih akcija i stremljenja, za šta je neophodno transformisati celokupan obrazovni sistem i njegove ustaljene načine funkcionisanja (Marjanović, 1987a). U tom smislu, razumevanje igre i njeno kultivisanje nalaze oslonac u celokupnom razumevanju učenja i ostvarivanju programa, te postavljanju kapaciteta fleksibilnosti u okosnicu svih formi delanja u dečjem vrtiću, a igre kao neodvojive od učenja.

Jednako kao i u igri, u drugim formama delanja – životno-praktičnim situacijama i planiranim situacijama učenja – dete gradi identitet i odnose, istražuje i (re)konstruiše značenja, stvara simbole, ali i raduje se i uživa, razmenjujući i šaleći se sa drugima, baveći se onim što mu je smisljeno i zanimljivo, vodeći se radoznalošću i doživljajem začudnosti, uživajući u eksperimentisanju i prilikama za doprinos te, eksplicitno, „igrajući se svojim idejama“ (Godine uzleta, 2019, str. 30).

Otud se u Osnovama programa *Godine uzleta*, planiranje vaspitno-obrazovnog rada sa decom – odnosno, planiranje zajedničkog istraživanja – ostvaruje kroz teme/projekte kao okosnicu fleksibilnosti i višestrukosti procesa i izranja iz integracije doživljaja, misli i akcije, te mašte i stvarnosti u komplementarnu celinu.

Sa ovako shvaćenim procesom učenja, igra je neodvojivo povezana. Već na samom početku dokumenta Osnova programa *Godine uzleta*, među prvim navedenim teorijsko-vrednosnim polazištima igra se izdvaja kao dominantna praksa deteta kroz koju gradi odnose i kroz koju se odvija proces usvajanja, ali i transformacije kulture – suštinski, proces učenja (Godine uzleta, 2019, str. 13-14). Kao kreativno prerađivanje stvarnosti i zamišljanje iskustava, igra je duboko isprepletana sa istraživanjem, proističe iz njega i dalje ga razvija, te se prepoznaje da

podrška iskustvima u igri i podrška iskustvima izvan igre predstavljaju kontinuitet podrške holističkom učenju i razvoju deteta kao bića odlikovanog stvaralačkim potencijalom. Tema/projekat polazi od problematike koja je deci smisljena i izazovna za istraživanje – a koja se najčešće može prepoznati upravo u igri, pri čemu je proces usmeren ne na produkte i gotova rešenja, već na otvaranje autentičnih i novih mogućnosti i pitanja – što je ujedno odlika stvaralačkog procesa i procesa igranja.

Otud je razvijanje teme/projekta stvaralački proces u kom deca i vaspitači zajednički otkrivaju, igraju se i kreiraju, a u kom vaspitač nastoji da deci otvori mogućnosti za bogata i podsticajna iskustva, kao i da osluškuje proces ne bi li uvideo neočekivana otkrića i otvaranje novih putanja u istraživanju. Vaspitač nije usmeren na davanje gotovih znanja, jednoobraznih rešenja i tačnih odgovora, nego podržava proces učenja u kome deca razvijaju strategije istraživanja i razumevanja sebe i sveta i uče kako da uče. Vaspitač je saigrač i ko-istraživač, i sam maštovit i upitan nad svetom oko sebe, inspirisan procesom zajedničkog istraživanja i uronjen zajedno sa decom u otkrivanje novih mogućnosti i otvaranje novih pitanja. S tim na umu, vaspitač ne samo da kreira inspirativno okruženje za igru i istraživanje kako bi podstakao učenje u igri, već i aktivno učestvuje zajedno sa decom, podstiče česte delatne razmene, omogućava deci da prave izbore, ohrabruje ih da zamišljaju i maštaju, iznose pretpostavke i izražavaju svoje ideje, saznanja i osećanja i doživljaje na različite načine, podstiče ih da vode autentične i njima smisljene razgovore, da posmatraju i slušaju šta drugi rade i govore u svom istraživanju i diskutuju, sluša decu i posvećuje pažnju idejama i predlozima, integrišući ih u program (Godine uzleta, 2019, str. 43-44).

Sa svim navedenim u vidu, aktuelna koncepcija Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji daje nam osnovu da i istraživačkim radom podržimo promišljanje igre i njene pedagoške vrednosti, te mogućnosti kultivisanja igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu u realnom programu u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Srbiji.

## **2.3. Kontekst realnog programa**

### **2.3.1. Igra u realnom programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji**

Već na početku prethodnog odeljka mogli smo uvideti da vrednovanje igre u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Srbiji nije nikakva novina, ali i da su u razumevanju njene pedagoške vrednosti – te značenju kultivisanja igre – od početka postojale izvesne tenzije. Bez obzira na načelnu neospornu saglasnost da igra vredi i igrom se smatra isključivo kada je unutrašnje motivisana, slobodna i nedidaktizirana, nužda nekakve regulacije ove slobode i energije u institucionalnom obrazovanju već u samim dokumentima – što eksplicitno ukazivanjem na očekivani odnos prema igri, što implicitno putem razrade celokupnog načina rada – ukazuje na pretpostavku da je obrazovanje ipak „nešto drugo“ (dostizanje očekivanih stadijuma, ovladavanje određenim veštinama, učenje određenih stvari) i da se igra mora tome podrediti da bi imala pedagošku vrednost.

Nedorečenosti, apstrakcije i tenzije skrivene u programskim dokumentima često postaju osetne tek u praksi, te je pitanje priznavanja i kultivisanja igre u dečjem vrtiću, bez obzira na njegovu programsku utemeljenost, u praksi ostalo sporno. Istraživanja prakse dečjeg vrtića u Srbiji ukazuju na decenije osporavanja igre, ne kao loše već kao pedagoški nebitne, odnosno na razumevanje učenja i obrazovanja u kom kapacitetu fleksibilnosti nije mesto. Fokus vaspitno-

obrazovnog rada je na pripremi individualnog deteta za školu (što se i eksplicitno promovira nekim od programskih dokumenata koja smo prethodno razmatrali, primera radi Modelom B), pri čemu je procena uspešnosti rada svedena na procenu pojedinačnog deteta – šta ono ume, zna, može, u odnosu na obrasce ponašanja, rituale i pravila koji će ga u školi sačekati, dok sama škola i njeni načini funkcionisanja nisu dovedeni u pitanje. Otud, nije začuđujuće što istraživanje dečje perspektive o praksi vrtića (Pavlović Breneselović, 2015) pokazuje visok stepen regulisanja dece – regulacije njihovog ponašanja, stroge regulacije prostora i vremena – te da je dugo u praksi postojala jasna polarizacija na aktivnosti koje vaspitači promovišu kao učenje i aktivnosti koje se prepoznaju kao igra; tako izdvojeno učenje dominantno se ostvarivalo kroz aktivnosti u kojima vaspitač funkcioniše kao prenosilac znanja ili onaj ko u potpunosti facilitira aktivnost, dok se u ponašanju dece najviše cenio konformizam. Kako zaključuje Pavlović Breneselović: „Učenje, a ne igra, jeste ono što se prepoznaje kao ozbiljan posao predškolskog deteta“ (Pavlović Breneselović, 2015, str. 160).

Sa novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta*, kako je u prethodnom odeljku i ukazano, ne postoji nesklad između razumevanja pedagoškog značaja igre i razumevanja učenja, između zahteva za kultivisanjem igre i predviđenim načinima razvijanja realnog programa, između same kulture vrtića koja se promovira i očekivanja koja se postavljaju pred decu i odrasle. Ipak, ustaljena razumevanja i stare prakse je teško napustiti, te se i danas – godinama nakon zvaničnog početka reforme – nalazimo u donekle sličnim, a odnekle novim zabunama i lutanjima.

S jedne strane, uvidom u praksu jasno se opaža teskoba vaspitača da napuste ideju da igra decu treba nečemu da „poduči“, te pokušaji uplitanja konkretnih veština ili sadržaja koji se smatraju obrazovno vrednim u planirane igre sa decom (poput uplitanja vežbi za razvoj fine motorike ili učenja pesmica u formi aktivnosti koja nalikuje igrovnoj), kao i činjenica da su igre i dalje nešto što se dominantno planira unapred i čija se pedagoška vrednost prepoznaje isključivo u toj formi. Dodatna opasnost leži u pitanju koje su to forme koje prepoznamo kao igrovne i na kojima planiramo vaspitno-obrazovni rad sa decom. Nažalost, dominantno se radi o formama kojima se igra banalizuje i kroz koje se olako podrazumeva da, primera radi, prisustvo različitih boja i oblika u aktivnosti automatski ukazuje na „kreativnost dece“, da zastupljenost različitih materijala na stolu svedoči o prilikama za stvaralaštvo, ili da određene forme – poput trke ili kviza, i određena sredstva – poput lopte ili kartica – nužno znače da se igra dešava. Banalizovane slike o igri i stvaralaštvu teško je rešiti se, s jedne strane zbog njene dugogodišnje usađenosti u praksu, ali s druge strane – a dodatno opasno u odnosu na reformu u kojoj se nalazimo, paradigmatiku promenu i nuždu povećane osetljivosti za decu – i zbog dece same. Popularizacija konsultovanja sa decom – dragocene istraživačke tehnike i neosporno važne za razvijanje prakse u dečjem vrtiću – po određenim pitanjima i u olakoj primeni povela nas je i određenim stranputicama, a pitanje igre je, čini se, jedna od njih. Oslonac na pretpostavku da decu samo treba pustiti da se igraju i pitati ih šta bi ona želela, te da program na tome može ponići, previda činjenicu da je bogatstvo igre oblikovano iskustvima i uslovima, kao i da će deca igru definisati i o njoj misliti na način na koji su uronjenošću u život *sa nama* naučili. Istraživačko iskustvo, kako iz uvida u pređašnja istraživanja sprovedena konsultovanjem sa decom, tako i neposredno iskustvo istraživača koji piše ovu studiju, pokazuje da kada sa decom o igri razgovaramo, kada ih eksplicitno o igri pitamo njihovi odgovori bivaju svedeni na uobličene aktivnosti za koje su deca već naučena da su „igra“:

igre kuhinje, mame i bebe, igre sa konkretnim igračkama, igre na spravama napolju. Deca nam sama neće verbalno ukazati na „kapacitet fleksibilnosti“, na igru kao pristup mišljenju i življenju, niti na situacije kojima se transformišu okviri.

Otud možda zatičemo i drugu vrstu zabune u praksi. „Razigravanje prakse“ je primetno – nastojanje da se celokupan vaspitno-obrazovni rad sa decom zasnuje na igrovnom sve je prisutniji i, čini se, dobro prihvaćen u velikom krugu praktičara. Međutim, razumevanje igrovnog postavlja nas kao pedagoge u novu vrstu bojazni – da iz razumevanja učenja kao pripreme za školu i usvajanja gotovih sadržaja i veština ne skliznemo u razumevanje učenja kao *čega bilo*, olako prihvatajući da je u vrtiću dobro sve što se dešava samo dok su deca radosna i zabavljena; tim putem, ubrzo ćemo samo ojačati segregaciju dece kao nekoga ko ne treba da se opterećuje nikakvim problemima i pitanjima već samo da se razonodi – da „bude dete“ – te učenje u dečjem vrtiću neće biti čak ni *bilo šta*, već *ništa*. Ova strepnja potkrepljena je načinima na koje većina vaspitača danas otvara i razvija teme/projekte: s usmerenjem na svedene problematike, vodeći decu kroz niz mesta i aktivnosti koji su zabavni ali kojima se problematika istraživanja ni na koji način ne produbljuje, pri čemu pitanja koja deca mogu u procesu otvoriti i postaviti i načini angažovanja sa problematikom mimo planiranog okvira i već postojećeg načina na koji vaspitač problematiku vidi ostaju zanemareni. Dovođenje u vezu igre i istraživanja ostaje na prilikama da se deca maskiraju u nešto, da grade ili crtaju nešto, ili se pak banalna, očigledna tema njihove igre (poput igre mame i bebe) pretvori u temu projekta (primera radi, „Porodica“), čime istinski pedagoški potencijal igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu nije dotaknut.

Čini se da, bez obzira na zvaničnu i deklarativnu promenu paradigme, na promenu terminologija kojima se služimo i načina na koje planiramo, ostajemo u domenu razvojno-psihološkog razumevanja pedagoške važnosti igre kao provežbavanja nečega što je već dostignuto ili se već naučilo, te da ne uspevamo da pronađemo balans između igre kao „kašike šećera da se lakše proguta lek“ i potpunog nastojanja da ne težimo više ništa da učimo jer je prioritet da se igramo, pod pretpostavkom da to jednostavno znači da nam je svima zabavno i lepo.

Time ostajemo u začaranom krugu – da naučnici i praktičari jednako slute i apeluju da igra nije priznata koliko zaslužuje, iznova tragajući za krivcima jedni u drugima, dok ni praktičari ni naučna zajednica nisu u stanju da iskorače iz vlastitih okvira i redefinišu vlastita razumevanja funkcionisanja institucija, svrhe obrazovanja, te i funkcije nauke, čime im zapravo i odgovara da igru iznova pod njih podvode.

## 2.4. Potreba za studijom i njena svrha

Ukazali smo da kroz dosadašnje programe i prakse, kako u Srbiji tako i globalno, igra kao kapacitet fleksibilnosti u dejstvu nije uspevala da dođe do izražaja niti pokaže u čemu leži njena pedagoška vrednost mimo instrumentalizacije. Prisetivši se „etosa igre“ (spomenutog već u poglavlju *Umesto uvoda*) mogli bismo se zapitati da li je instrumentalizacija igre zaista toliko loša, odnosno zaista nešto protiv čega se moramo boriti?

Može zvučati pogrešno ako kažemo da je instrumentalizacija igre štetna po decu i odrasle jednako; na kraju krajeva, mnogi će vam praktičari ukazati da deca sa zadovoljstvom učestvuju u aktivnostima organizovanim na taj način, da su roditelji zadovoljni time šta sve deca kroz takve aktivnosti nauče, kao i da vaspitači uživaju u svom poslu organizujući aktivnosti u kojima koriste igrolike forme kako bi obradili teme, predstavili sadržaje ili provežbali određenu veštinu sa decom.

Ipak, da bismo procenili šta je dobro ili loše po „nas“ možda se moramo zapitati ko smo to „mi“ i na čiju štetu ili korist odlučujemo.

Način rada u kom je igra postavljena kao sredstvo za postizanje ciljeva mimo nje same – bilo da je koristimo kao način provežbavanja funkcija u sazrevanju, način da se deca lakše pridobiju na određena ponašanja, ili kao način da se lakše upamte određeni sadržaji – otkriva kolonizatorski pristup kulture odraslosti kojim se „odrasla“ viđenja sveta, „odrasli“ načini ponašanja i „odrasla“ kolekcija relevantnih znanja, umenja i mišljenja perfidno podmeće deci kao jedina legitimna istina. Pri tom, „odraslo“ viđenje sveta nije karakteristika naših godina, već uslova našeg življenja i kultura u koje smo uronjeni – jasno, niko se odraslim nije rodio. Nama je jednako kroz naše odrastanje i kroz godine življenja slata određena poruka o načinima funkcionisanja sveta, o pravim vrednostima, poželjnim izborima i legitimnim načinima mišljenja i ponašanja – ideja koja, kada bismo se dublje upustili u njenu analizu, vrlo jasno prenosi poruke ne odraslosti ili zrelosti kao činjenice, već dominacije „zapadnog, belog muškarca“ kao jedinog ispravnog oblika života (koji, pri tom, jednako figurira kao ideal a ne kao materijalna činjenica). Sagledana u ovom kontekstu, instrumentalizacija igre u obrazovanju – naizgled tako banalna tema – otkriva nam dublju kulturu represije i pasivizacije; represije koja nas možda ne čini kao pojedince nesrećnim, ali nas zasigurno čini „radosno porobljenim“, navodeći da iznova bez svesnog pristanka reprodukujemo svet i obrasce u njemu ne pitajući se da li su oni dobri i da li bi nešto možda moglo biti drugačije. Mnogi ne vole promene i možda bi ukazali da u aktuelnim uslovima nema potrebe niti uslova za mnogo promena, te bi svakako i svesno odabrali da funkcionišu po aktuelnim mehanizmima. Međutim, nedostatak *svesnog* pristanka, *svesnog* izbora, trenutka *svesnog* donošenja odluka značajna je stavka da se zapitamo nad etičnošću aktuelnih načina funkcionisanja. Koliko god preispitali i kritikovali svest kao okosnicu ljudskog postojanja (a o čemu je bilo reči u poglavlju *Transcendentalni empirizam kao pristup naučnoj studiji*), činjenica stoji da je snažan pečat našeg postojanja upravo odluka – mi nismo instinktivno primorani; mi *možemo drugačije*. Mi *biramo* da postupamo na određeni način i neumitno snosimo odgovornost za svoje izbore (ova teza biće detaljnije pojašnjena u poglavlju *Prvi plan prelamanja: Ka redefinisaniu predmeta istraživanja*). Nesvesnost izbora ne lišava činjenice da pravimo izbore i snosimo posledice, čime se tek naslućuje vrtlog nepravde u koju uvlači sistem čije je funkcionisanje zasnovano na perfidnim podmetanjima.

Pomenuti problem na koji već dugo ukazuju kritike neoliberalizma i na koje je i sam Delez ukazivao pod terminologijom „porobljavanja želje“ nije nov, ali nam aktuelno gori pod nogama. Svedočimo globalnom problemu porasta pasivizacije, depresije i nepoverenja u brojnim društvima, te jačanju radikalnih desničarskih pokreta koji sve intenzivnije oblikuju vrednosna uverenja javnog mnjenja i sve češće ulaze u vladajuće strukture nacija. Mimo političke scene i kontinuirano tinjajućih pretnji nuklearnim bombama i svetskim ratovima, apokalipsa se uveliko prikrada kroz ekološke probleme, uništenje prirodnih resursa i jednako rastuću neodrživost načina funkcionisanja ljudskih društava. Naši izbori – svesni ili nesvesni – da iznova reprodukujemo vrednosti, ponašanja, ustrojstva i korpuse znanja koje smo nasledili od naših prethodnika ozbiljno dovode u pitanje ne samo živote nas kao pojedinaca već i opstanak civilizacije.

U liberalnim političkim i filozofskim diskursima, uveliko se argumentuje da je neophodno osloboditi čoveka od pritisaka preživljavanja i od diktature reprodukcije postojećih sistema, već mu omogućiti da se ostvari kao stvaralačko biće. Međutim, upravo nas savremeni dokazi o stvaralačkom potencijalu kao okosnici ljudske prirode te porast argumentovanja njegove važnosti mogu navesti na opasan put, ukoliko se ne zapitamo kome stvaralački potencijal i zašto može biti u funkciji. Već se kod Marjanović (1987c) ukazuje na industrijalizaciju, ubrzani razvoj i



takmičenje u tehnološkim inovacijama kao faktore koji su skrenuli pažnju politike uopšte – pa i obrazovne politike – na značaj stvaralačkog potencijala; a što se može potvrditi uvidom da su istraživanja o plastičnosti mozga doživela procvat '80-ih godina XX veka i od tada su u porastu. U tom smislu se u podržavanju igre i stvaralaštva može pronaći slična motivacija koja prati argumentovanje važnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja u celosti – ekonomska isplativost kao jedan od i dalje najjačih argumenata upućenih široj javnosti i kreatorima obrazovnih politika.

U svom inovativnom i izuzetno zapaženom delu *Šta da radimo sa našim mozgom* (Malabu, 2011/2017) Ketrin Malabu ukazuje da nas saznanja neuronauka i razumevanje mozga kao decentralizovanog, fleksibilnog i delokalizovanog nužno usmeravaju da sagledamo celokupno savremeno društvo i svet kao funkcionišuće na istim osnovama. U idejama o fleksibilnosti mozga i odlikama kroz koje se ove ideje promovisu, Malabu pronalazi izraz nadgradnje ideologije postfordovskog kapitalizma: mrežnu organizaciju, decentralizovanu kontrolu, nestabilnost i izrazitu pokretljivost kao okosnice našeg vremena, te ukazuje kako su nam svima, čak i ako nemamo mnogo saznanja o funkcionisanju mozga, ove odlike poznate iz činjenica savremene organizacije rada: skraćenog radnog vremena, privremenih zaposlenja po ugovoru, zahteva poslodavaca za apsolutnom mobilnošću, prilagodljivšću i kreativnošću. U takvoj ideologiji fleksibilnost mozga i fleksibilnost subjekta postavlja se kao „novi fetiš“, te je neophodno zapitati se da li je promovisanje fleksibilnosti zapravo novi način da se mogućnošću čoveka da se prilagodi na šta bilo podložnost manipulaciji učini poželjnom, ili nam potencijal fleksibilnosti otvara priliku da sagledamo margine otpora i mogućnosti čoveka da vlastitim snagama oblikuje nova uporišta – time i da li podržavajući transformativnost i fleksibilnost nauka podržava globalizam ili nudi oružja za borbu protiv njega.

S tim na umu, iz drugačijeg, kritičkog ugla možemo sagledati popularizaciju igre u obrazovanju danas i pojačanu saglasnost nauke i prakse po pitanju važnosti igre za decu i mlade. Jedan od najsnažnijih aktuelnih argumenata važnosti igre u obrazovanju, u teoriji i praksi jednako, jeste da igra pomaže deci i mladima da se konstruktivno suoče sa ubrzanim promenama i neizvesnostima kao činjenicama našeg vremena – pri čemu same ove „činjenice“ ne dovodimo u pitanje.

U kritikama savremene neoliberalne ideologije Mihaele Ott (Ott, 2018) možemo prepoznati posledice koje stalno kretanje, fleksibilnost i transformacija nose po savremene ljude i savremene načine življenja. Prividna decentralizacija moći i svake vrste stabilnosti – ideja, autoriteta, kategorija i teritorija – stvara utisak da pojedinac ima apsolutno vlasništvo nad sopstvenim životom, dok društvo ujedno suptilnim mehanizmima promovisanja apsolutne dostupnosti i beskrajnih mogućnosti učešća vrši na njega pritisak da intenzivno ulaže napore da „bude deo“ i „ostane u toku“, ulažući se time u dominirajuće diskurzivne prakse i baze podataka. Zamka obećanja o beskrajnim mogućnostima za uvećanje vlastitih snaga, proširenje vlastitih kapaciteta i profilisanje savršenstva sopstvene ličnosti koje nam savremeno doba pruža zapravo vode u bezličnost i sputavanje individualnosti, proizvedeći polja obećanih mogućnosti kao prakse „bio, socio i tehno politika“ kojima smo suptilno profilisani i facilitirani u uspostavljanju odnosa sa svetom i drugima, svesno i dobrovoljno ulažući napor da dokažemo svoju nezamenljivost na način koji pogoduje tržišnoj efikasnosti, a ne humanističkim vrednostima. Time pojedinac biva fundamentalno otuđen od samog sebe, kontinuirano konstruisan praksama u koje nastoji da se uklopi i sveprisutnim medijskim porukama i ponudama koje promovisu i u praksi proizvode određene diskurse i načine življenja, te se proklamacija ličnog prava i ličnih izbora svodi na privid koji ne dopušta pojedincu da istinski promišlja i odlučuje, dok svu odgovornost za odluke i izbore prenosi na njega. Otud specifična vrsta ranjivosti i zamora vlastitim „Ja“ kao stanje savremenog

čoveka. „Današnji pojedinac nije ni bolestan ni izlečen. Pretplaćen je na mnogobrojne programe održavanja“ (Ehrenberg, 1998, str. 217; prema Malabu, 2011/2017).

Ovo stanje savremenog čoveka Ketrin Hejls naziva još i „površinskom hiper-pažnjom“ (*surface-oriented hyper-attention*; Hayles, 2012; prema Ott, 2018), dok Stigler o njemu govori upravo kao o globalnom poremećaju pažnje (*global attention deficit disorder*; Lindberg, 2019.) izazvanom kontinuiranim intenzivnim protokom obilja informacija u kom pažnja kao i svest postaju nemogući, te koji dovodi do globalnog nemara, površnosti, nedostatka istinskog i dubljeg odnosa prema bilo čemu, i dalje vodi do „generalizovane proletarizacije“ – postajanja ljudi koji su izgubili osećaj vlasništva nad i odnos prema čak i sopstvenim znanjima, umenjima i vrednostima. U takvom sistemu obrazovanje funkcioniše kao „industrija programiranja“ čiji je cilj ne da obrazuje, već da produkuje konzumente, u kom jednako deca i odrasli gube volju i sposobnost da uče. Ujedno, površna tumačenja i strateška marketinška upotreba diskursa prava odraslima oduzima autoritet pozicije i zrelosti, dok mladima oduzima prilike da razvijaju vlastitu samostalnost, čime se pored gubitka pažnje dovodi do apsolutnog gubitka lične odgovornosti. Otud Malabu (2011/2017) uvodi termin „plastičnost“ umesto fleksibilnosti, sa namerom buđenja kritičkog stava i skretanja pažnje na nuždu otpora. Kako tvrdi, fleksibilnošću se promoviše neograničena mogućnost oblikovanja, beskonačni potencijal samotransformisanja, dok plastičnost podrazumeva i postojanje tačke pucanja – koja, sudeći po praksi, evidentno postoji. Plastičnost za razliku od fleksibilnosti postavlja ograničenja, ali njihovim postojanjem životu daje energiju, intenzivira ono što se dešava i insistira na kritičkom stavu i donošenju odluka. Plastičnost podrazumeva savitljivost, sposobnost prilagođavanja, veštinu evoluiranja – sposobnost primanja i davanja oblika, ali ujedno i sposobnost eksplozije, samouništenja, te time i kapacitet nepristajanja. U tom smislu, odbrana istinske moždane plastičnosti zahteva da doznamo i ukažemo šta zapravo mozak može da *uradi*, a ne šta sve može da *toleriše*.

Promenljivost i prilagodljivost prirode čoveka i sveta – kapacitet fleksibilnosti kao okosnica življenja – ukazani su kao ambivalentni, ujedno nužni i oslobađajući, ali i opasni i porobljavajući. Malabu (2011/2017) insistira da ovu ambivalentnost kao takvu treba i prihvatiti – kao alteraciju jednog istog sistema u kom se nalazimo, a ne kao neku novu alternativu koja se nalazi mimo njega i koja obećava spasenje sa strane. Kako ćemo fleksibilnost tumačiti i kultivisati nije pitanje fleksibilnosti po sebi – ona nije ni dobra ni loša, ni spasonosna ni destruktivna – već je pitanje naše odluke, te time i naše odgovornosti. „Plastičnost“ ljudskog mozga i transformativnost ljudske prirode ukazuju na naše velike potencijale, ali ujedno iznova podvlače tvrdnju koju daje Marjanović – da priroda čoveku nije data, već *zadata* (Marjanović, 1987a), te da neizbežno na ljudski rod pada zadatak da preuzme odgovornost za to šta će biti i kakve će načine življenja razvijati.

Mada u ovoj studiji ostajemo pri upotrebi termina „fleksibilnost“ umesto „plastičnosti“, usled uvažnosti termina kroz teorijske radove i dokumenta na našem području, važno je ukazati da način na koji dejstvo kapacitet fleksibilnosti u igri sagledavamo rezonira sa odlikama plastičnosti na koje Malabu skreće pažnju. Prevažno, već ukazana važnost pravila u igri – kao strukturalnog obeležja koje uopšte omogućava igri da se odvija – argumentuje postojanje „tačke pucanja“, granice i okvira bez kog ne bi bilo tenzije niti intenziteta neophodnih da bi se fleksibilnost ostvarivala. Bez pravila, igra bi bila nalik „živom pesku“ i mogli bismo postaviti pitanje – sa čim bismo se uopšte igrali? Fleksibilnost s jedne strane jeste kretanje, intenzitet i sila, ali neodvojiva od vlastitog dejstva, vlastitih pokušaja da se otelovi i okruženja u kom se otelovljava. Fleksibilnost mora dejstvovati sa nečim i na nečemu i otud se kao jedan od osnovnih, konstitutivnih činova igre sagledava upravo konstruisanje igračkog polja (Marjanović, 1987a), a

koje se ne bi moglo odvijati bez građe iz zbiljskog okruženja, bez okruženja u kom se kretanje odvija i koje profiliše mogućnosti kretanja, te bez pravila koja koordinišu proces konstruisanja iluzornog plana. „Narušiti pravila znači ukinuti igru“ (*Ibid*) – dakle, igra ima tačku pucanja, čime nam se otvara mogućnost da pitanju igre i njenog kultivisanja pristupimo jednako kao potencijalu razvoja i duhu otpora.

Ukoliko nastojimo da kapacitet fleksibilnosti – te i igru kao modalitet njegovog dejstva – sagledamo kao potencijal otpora dominantnim porobljavajućim diskursima i praksama, Malabu (2017) ukazuje na nekoliko stavki o kojima je važno voditi računa. Prevedshodno, neophodno je preuzeti odgovornost za vlastito sopstvo, vlastite prakse, vlastita razumevanja – „uzeti sebe za predmet teškog i složenog rada“ (Fuko, 2010, str. 428; prema Malabu, 2011/2017), te ostati otvoren za kritičko preispitivanje olako podrazumevanog, olako zaključenog i ustaljenog – ali i olako promenljivog – u sebi samom; zatim, neophodno je ostati na površini – držati se sredine između primanja i poništenja oblika, između mogućnosti da pustimo koren i apsolutnog izmeštanja, između apsolutne uronjenosti u mrežu i apsolutnog odbijanja pripadanja; naposljetku, neophodno je imati na umu da pravi otpor „sistem razara iznutra“ (Malabu, 2011/2017, str. 13) samo ukoliko ostane u njemu bez da bude u potpunosti spoznat i asimilovan. Otud je važno i igru i fleksibilnost tretirati na način koji neće dozvoliti njihovo podređivanje društvenim praksama u kojima se proučavaju, ali ni njihovo izdvajanje iz drugih praksi u „sistem po sebi“ i zasebno polje življenja, niti će dozvoliti njihovo podređivanje dominantnim načinima proučavanja i ustaljenoj logici naučnog mišljenja koji bi ih asimilovali i tretirali kao potpuno spoznate, ali ni njihovo potpuno isključenje iz naučnog proučavanja. Time se dodatno argumentuje važnost preispitivanja odnosa igre i obrazovanja na način koji uvažava isprepletanost igre i učenja bez podređivanja – kao i bez potpunog poništavanja okvira, ali i traganje za naučnim paradigmatama i metodologijom koje nam omogućavaju da igri pristupimo na način dovoljno otvoren da se „kreće sa igrom“ i da samu naučnu misao i metodologiju u igri transformiše, umesto da je podredi nužnoj logici segmentacije, kategorizacije i racionalizacije koja bi igri bila suprotstavljena – ali koje će jednako insistirati na našoj odgovornosti za tragove koje ostavljamo i pitanje koje našim naučnim radom u svetu otvaramo.

U ovoj studiji, nastojali smo da odgovorimo na postavljene zahteve polazeći upravo od sebe i uzimanja vlastite prakse za „predmet teškog i složenog rada“, te tragajući za teorijama čije bi nam shvatanje života, obrazovanja, nauke i metodologije pomoglo da oslobodimo, proširimo i stavimo u dejstvo potencijale (i pedagošku vrednost) kapaciteta fleksibilnosti. Kao paradigmatu koja nam otvara potencijal drugačije metodologije, te i drugačijeg postavljanja i razvijanja pitanja odnosa igre i obrazovanja, prepoznali smo teorijsku koncepciju transcendentnog empirizma, dominantno zasnovanu na filozofskoj misli Žila Deleza i Feliksa Gatarija, o čijim je osnovama bilo reči u prvom poglavlju, dok ćemo u nastavku ukazati na njene direktne implikacije po pitanjima ključnim za problematiku ove studije – po pitanju obrazovanja i po pitanju igre.

# 3.

## TRANSCENDENTALNI EMPIRIZAM KAO PRISTUP PREDMETU ISTRAŽIVANJA

*Ne učimo ništa od onih koji kažu: „Radi kao ja.“  
Naši učitelji su oni koji kažu: „Radi sa mnom“  
i upućuju znake koji se mogu dalje razvijati kao višestrukost,  
pre nego gestove koje treba ponoviti.  
(Žil Delez, *Razlika i ponavljanje*)*

### 3.1. Implikacije transcendentnog empirizma po razumevanje obrazovanja

Mnogi savremeni autori prepoznaju Delezijansku koncepciju kao snažan resurs za promišljanje i razvijanje obrazovne prakse u savremenom svetu, s obzirom na to da na revitalizujući način adresira pitanja od suštinskog značaja za obrazovanje – poput pitanja subjektivnosti, iskustva, logike, jezika, etike, kreativnosti, želje (Carlin & Wallin, 2014; Semetsky, 2017). Mada se čini da bi Delezijanska koncepcija u pedagogiji mogla biti podudarna savremenim progresivnim koncepcijama usmerenim na dete, nekonformizam i antiautoritarizam, ovakav zaključak bio bi paušalan i ukazivao bi na olako razumevanje same Delezove filozofije, koja izmešta i načine na koje možemo pristupiti pitanjima individue, autoriteta, slobode, pa i konformizma i progresivizma (Cole, 2016).

Jasno je da drugačije razumevanje mišljenja koje transcendentni empirizam zastupa vodi i ka drugačijem razumevanju učenja, pa time i pedagogije i obrazovanja. Transcendentni empirizam suprotstavlja se reprezentacionalnoj epistemologiji koja dominira obrazovnom praksom, a za koju je znanje datost koja se učenicima može prezentovati, a zadatak onog ko podučava da bude spona između učenika i sveta, te da sam svet i njegovu kompleksnost redukuje u jednostavne reprezentacije koje se mogu usvojiti (Ceder, 2020). Pristup znanju kao korpusu gotovih činjenica i predefinisanih rešenja postavlja i samog učenika kao „problem“ čije se konačno „rešenje“ vidi u postizanju proračunatih obrazovnih ishoda i predviđenih razvojnih stadijuma, te obrazovanje kao praksu transmisije, reprodukcije i reprezentacije (Colebrook, 2017; Olsson, 2009; Semetsky, 2006) udaljenu od kreativnog i vitalnog procesa postajanja sveta i postajanja (sa) svetom. Život nije tek predmet proučavanja koji se može objektivno odvojiti od onog ko ga proučava – mimo naučnog postupka mi život promišljamo živeći ga i kada bismo ga mogli kroz objektivni naučni postupak pozicionirati kao konačno spoznat, takva spoznaja ne bi nam ništa rekla o tome ko smo mi zapravo i kako treba život da živimo; u tom smislu, obrazovanje čoveka, obrazovanje subjekta, obrazovanje sopstva uvek je proces sadejstva čoveka i sveta, uzajamnog tumačenja i ko-kreacije života (Colebrook, 2017).

Na okosnicama Delezijanske koncepcije obrazovanje se premešta iz okvira „društvenih nauka“ koje uzimaju čoveka za predmet proučavanja – kao univerzaliju koja se može spoznati i kontrolisati; a ka okrilju filozofije kao discipline zasnovane na svesti o tome koliko ne znamo i kolika je nemogućnost i etička neopravdanost u tvrdnji da išta možemo jednom za svagda spoznati, te potrebi da se od spoznaje univerzalnih značenja okrenemo ka razumevanju i kreaciji u polju

mogućih dejstava na stvarnost (Colebrook, 2017). Obrazovanje se ogleda ne u količini informacija ili veština koje pojedinac poseduje, već u samim načinima bivanja i postajanja u i sa svetom, bivanja i postajanja „svetskim“ (Fink, 1960/2000). Takvo obrazovanje je kreativni proces nastanjivanja, oslušivanja, označavanja, izvođenja i stvaranja različitih modaliteta postojanja, proces eksperimentisanja sa svetom i sopstvom u kreiranju novih vrednosti i značenja – na liniji sa pragmatičnom filozofijom obrazovanja Džona Djuija usmerenom na problemske situacije i učenje iz iskustava (Semetsky, 2017). O učenju samom Delez najdirektnije govori kada kaže da se učenje dešava *u i kroz* nesvesno, uspostavljajući duboku, kompleksnu vezu između prirode i uma (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 165), pri čemu nesvesno više ne funkcioniše kao pasivni primalac znanja dok je memorija aktivni diseminator. Nastavljajući u tom pravcu Delez ukazuje da nesvesno obavlja posao sinteze – počevši od kontrahovanja – kroz sudar afekata i kreativnu rekombinaciju haotičnih materijalnih procesa, te postaje ključni kreativni pokretač nove misli (Cole, 2017).

Otud Delezijanska koncepcija poziva na obrazovanje čula iznad i izvan neposrednih podataka čulne impresije (Semetsky, 2017), na otvaranje obrazovanja za afektivni aspekt – kao iskustva koje pospešuje naše moći da činimo i prihvatamo, pomerajući ujedno granice polja u kom se ono samo odvija ka otvaranju novih i drugačijih mogućnosti (Naughton & Cole, 2017). Takav obrazovni proces nije usmeren na konstituisanje individua – uslovljen je i odražava se na iskustveni milje i kompleksne relacije kojima se on konstituiše (Semetsky, 2017), a učenje se razumeva kao proces u kom ljudi sa-učestvuju sa svetom, ujedno kreirajući teritorije u njemu, pridajući mu značenja i funkcije, ali kreirajući i same sebe, te bivajući kreirani pod dejstvom sila sveta u koji su uronjeni (Ceder, 2020). U tom sadejstvu jednako se čovek i svet transformišu – jednako čovek i svet nešto *uče*, utiču jedno na drugo, oblikujući sebe pod dejstvom drugoga, nastojeći da jedno drugom u susretu *odgovore*, da rezoniraju, nađu produktivne veze.

„Znati ne znači sagledati odozgo ili spolja, niti čak iz protetski poboljšanog ljudskog tela. Znati je pitanje intra-akcije... specifičnih praksi kroz koje se svet različito artikuliše i čini odgovornim. Znanje nije ograničena i zatvorena praksa, već kontinuirana izvedba sveta.“ (Barad, 2007)

U tom smislu, Barad apeluje da se preusmerimo sa pitanja odnosa između reprezentacije i stvarnosti, pitanja smisla i istine kao pitanja adekvatnosti opisa, a ka sagledavanju otelovljenih praksi, činjenja, akcija (Barad, 2003, str. 802). Međutim, ova činjenja i prakse nisu samo ljudski – kontinuirana izvedba sveta odvija se kroz odnose među svim entitetima koji ga čine; time, svaki odnos, svaka relacija kreira određena značenja, određeni smisao samo ne nužno na način na koji ljudi to čine. Smisao i značenje nisu svedeni na verbalizaciju i diskurs, već obuhvataju i materijalne tragove koje svaka relacija u svetu ostavlja (Ceder, 2020), produkujući nešto novo, nešto uništavajući, čineći svet materijalizovanim. Materija je kontinuirano u procesu postajanja, evoluciji, formirajući se i reformirajući na nepredvidive načine – ona „oseća, razgovara, pati, želi, žudi i pamti“ (Barad, 2012, str. 48), te se ne može sagledavati tek kao inertni objekat ljudskog delovanja (Hickey-Moody & Page, 2015).

Ceder (2020) ukazuje da ni ljudska bića nisu samo kognitivna, već i materijalna – evolucija čoveka prvenstveno se odvijala na biološkom planu, što pokazuje ljudsku materijalnost kao agensnu. Čovek čini i prihvata na materijalnom planu – on doživljava dejstva materijalnog sveta svaki put kada oseti uznemirenost čuvši grmljavinu, kada uživa u ukusu voća, kada udahne kiseonik, kada čuje škripanje vrata; on utiče na svet – trava se savija pod našim koracima, voće se razgrađuje kad ga pojedemo, drvo od kog je sačinjen instrument menja svoju rezonantnost što ga

duže sviramo. Ova dejstva uvek su isprepletana i uvek rezultuju materijalno kreativanim činom – kako Manning pojašnjava, „tela *nisu*, tela *čine*“ (Manning, 2009, str. 212) i svaki telesni osećaj nije predefinisana reakcija i prijem gotovog stimulusa, već *dogadjaj*, susret, kombinovanje, stvaranje odgovora. Mi smo uvek u telima i uvek smo uronjeni u materijalnost sveta – naša čula i osećanja su prva „poruka“ koja izranja iz susreta i na kojoj gradimo odnos sa svetom i ne mogu se odvojiti od smisla i značenja koje svetu pridajemo – niti od smisla i značenja koje svet pridaje nama (Whitehead 1926; prema Hickey-Moody & Page, 2015). S tim na umu Edwards ukazuje da pedagogija mora naći načine da uvaži materijalnost, ne samo kao učenje o objektima, već kao učenje *sa* njima, kao postajanje u isprepletanosti iz koje se oblikuje i sama materija i njena izvedba, te time i njeno značenje (Edwards, 2012; prema Ceder, 2020).

„Nismo došli na ovaj svet sa svrhom da se postavimo iznad njega, niti da zaronimo u njegove dubine, niti da ga prevaziđemo; mi smo sačinjeni od istih supstanci kao i ostatak sveta, mi smo deo sveta u kom različiti entiteti zajedno bivaju i postaju, jednostavno nastojeći da učine sebe razumljivim za drugoga“ (Lenz Taguchi, 2010, str. 42).

Umesto koncepta „učenja“, Ceder (2015, 2020) se oslanja upravo na koncept „razumljivosti“ (*intelligibility*) kako bi stavio akcenat na odnos i njegovu transformaciju, a ne transformaciju na nivou supstanci. Odnos, a ne supstanca, je ono što oblikuje mogućnosti entiteta da čine i prihvataju, time i ono što oblikuje način na koji svaki pojedinačni entitet percipira svoje moći i svoj potencijal da čini i prihvata dalje. Kako Kolbruk pojašnjava (Colebrook, 2017), učenje se pozicionira u odnos između znaka i odgovora kojim jedna strana nastoji da se približi drugoj, da je „razume“ produkujući nešto novo što sa njom rezonira. Značenje znaka nikada nije predodređeno bez ostatka, niti odgovor oponaša znak – pokreti plivača ne pokušavaju da budu „isti kao“ talas, već da se kreću sa njim – čime je suština učenja u procesu ko-kreacije kojim svet postaje bogatiji u svom razlikovanju i funkcijama, a ne u produktu do kog učenje dovodi ili sadržaju od kog može poći. Suština obrazovanja ogleda se u stvaranju etičkih, odgovornih načina građenja i življenja odnosa među različitim drugima i osnaživanju svih učesnika da stvore svoje mesto u svetu satkanom od različitih grupa, različitih vrednosti, različitih kriterijuma, a da se ni jednom od njih ne potčine (Ceder, 2020; O’Donell, 2015).

Međutim, ovakvim razumevanjem svaki odnos postaje „pedagoški“ usled svoje transformativnosti i potencijala da pokrene apsolutnu deterritorijalizaciju. U čemu se onda ogleda uloga obrazovnih institucija, profesionalaca koji se bave obrazovanjem i pedagoškog delovanja? Ceder (2015) ističe da je institucionalizovano obrazovanje drugačije od svakodnevnih, usputnih odnosa i dešavanja po aktivnom „zahtevu za promenom“ – po transformaciji ne kao mogućnosti, već upravo okosnici svog funkcionisanja. Sagledan u širem posthumanističkom okviru koji Delezijanska koncepcija promovira, „zahtev za promenom“ ne svodi se na promenu individua, niti se poistovećuje sa racionalnim motivom ili unapred postavljenim i verbalizovanim ishodom, već se ogleda u otvorenosti vaspitanja i obrazovanja da transformiše sopstvene okvire, u aktivnom pozivu na izmeštanje koji upućuje svim akterima. Zahteva se specifična „ignorantnost“ – svesno napuštanje predvidivih i ustaljenih rešenja i mogućnosti odnošenja – kao produktivna sila koja pokreće imaginaciju i kreativna otkrića (Carlin & Wallin, 2014). U tom smislu, snaga za promenu predstavlja okosnicu pravog obrazovanja (Rakić, 1946), ali ne kao sila individue koju po sebi treba snažiti, već kao sila i potencijal celokupnog obrazovnog polja – horizont teritorije obrazovne prakse koju smo ocrnali; u čemu obrazovanje stoji kao svojevrsna „heterotopija“ – prostor koji je „svet za sebe“, svet unutar sveta, odražavajući širi kontekst u koji je uronjen i ujedno predstavljaajući njegovu „drugost“, funkcionišući po drugačijim pravilima, uznemirujući ga,

izmeštajući, insistirajući da svet u kom živimo sagledamo na drugačiji način (Foucault, 1984/1986). Takva pedagogija je „vanvremenska“ (Semestky, 2017), usmerena na *postajanje* uronjeno u aktuelne prakse ali neograničena njihovim aktualizovanim dometima, čime ima snažne političke implikacije.

Ono što bismo nazvali pedagoškim delovanjem – čin koji ima izvesnu namernost, aktivan „zahtev“ – ne može biti usmereno na pojedinačne entitete, bilo da se radi o deci, sadržajima, ili materijalima za rad, već je usmereno na oblikovanje odnosa. Time, obrazovni program treba da bude takav da aktivno čini mogućim preispitivanje, osvetljavanje, provociranje i stvaranje različitih načina odnošenja sa različitim ljudskim i neljudskim, materijalnim i nematerijalnim „drugima“ (Ceder, 2020).

Ovaj zahtev ujedno je uronjen u nuždu promišljanja šireg konteksta u kom se savremeno obrazovanje odvija – odnosno promišljanja neoliberalne ideologije i mehanizma njenog funkcionisanja koji olako nađe način da izvitoperi i natrag usisa svaku liniju bega koja nastoji da ga prevaziđe. Kako Kol navodi, jasno je da pod uslovima koje vladajuća ideologija postavlja obrazovanju – uslovima tržišne logike i logike „dugovanja“, insistiranja na postignućima, merljivim ishodima i sticanju sredstava – pojedinac ne može učiti i podučavati kroz kontakt sa prirodom i kreativnost nesvesnog koje Delezijanska filozofska koncepcija zahteva (Cole, 2016). Delez insistira na snažnoj i neophodnoj etičkoj i političkoj okosnici pedagoškog promišljanja, kao nuždi da se „razotkrije pedagogija“ (*Ibid*, str. 2286) – da se preispitaju u praksi ukorenjeni načini na koje razumevamo mišljenje i znanje i prethodno uspostavljeni konsenzusi i norme. Tokovima neoliberalizma ne možemo se jednostavno suprotstaviti – jer su oni sami duboko kroz nas, naše načine življenja i naše identitete protkani, već se pred pedagogiju postavlja zahtev da prati njegova kretanja i „uvrće ih“ u intenzivnom i kreativnom promišljanju sa alternativnim konceptima, iz čega bi proistekle nove mogućnosti u obrazovanju. Obrazovanje treba da bude reafirmisano kao način kritičkog i afektivnog mišljenja; ne kao nešto što se sprovodi nad nekim ili što pojedinac radi drugome, već modalitet ko-konstrukcije, otvaranja za budućnost i postajanja spremnijim da preispitujemo konstrukciju znanja po sebi, stvarajući bogatije „mentalne pejzaže“ i jaču i kompleksniju sponu među svim akterima, između nesvesnog i prirode, između učenja i podučavanja (Cole, 2016). U tome se prepoznaje i snažna etička okosnica pedagoškog delovanja – u drugačijem, eksperimentišućem i maštovitom promišljanju o sebi, svetu i zajedničkom postajanju, aktivnom traganju za novim mogućnostima susreta i odnosa, novim mogućnostima građenja zajednica, te razvijanju empatije i afiniteta prema različitim silama, entitetima, bićima i intenzitetima, računajući i kreativan, konstruktivan odnos kojim se negativni afekti mogu transformisati, a koje Braidoti prepoznaje kao stubove etičkog postupanja (Braidotti, 2017). Tako shvaćeno obrazovanje postaje upravo metafizički shvaćen prostor – ili čak pre, mehanizam – kultivisanja etičnosti više-od-humanih zajednica, ne kao moralnih normi i kategorija, već kao razvijanja životno-afirmativnih oblika odnošenja, u kom afirmacija ne označava prosto preuzimanje na sebe, opterećivanje sebe, uprezanje sebe u ono što već postoji, već suprotno – rasterećivanje i kreativno oslobađanje onoga što živi (Semestky, 2008).

### 3.1.1. Može li transcendentni empirizam biti utkan u obrazovnu koncepciju?

Kada razmatramo kako bi obrazovna praksa zasnovana na Delezijanskoj koncepciji mogla da izgleda, važno je napomenuti ono što se čini najvećim izazovom u razmatranju praktičnih implikacija transcendentnog empirizma: transcendentni empirizam, kao filozofija imanentnosti

i ontologija postajanja, usmeren je na ono što je minorno – na molekularne linije, „mikro-plan“, na kretanja, a ne na uspostavljanje makro-struktura. Teško je, možda čak i nemoguće, a zasigurno jako opasno zamisliti celokupan sistem koji bi bio ustrojen po ovakvoj filozofiji. Mada kreće kao minorna, Delezijanska koncepcija jednako može biti destruktivna i porobljavajuća ukoliko se usmeri na propisivanje poželjnog celokupnog stanja. Otud transcendentalni empirizam, makar u ovom trenutku, teško može biti uzet kao temelj na kom će se graditi nove reforme, novi oblici sistema, nove institucije ili programi, a potencijal nosi upravo u polju pokretanja, razotkrivanja, preispitivanja kretanja koja *uvek već* postoje u obrazovanju.

Praćenje Delezijanskih koncepata u aglosaksonskoj teoriji kurikuluma ukazuje na upotrebu Delezove filozofske misli u dekonstruisanju totaliteta i hegemonija u obrazovanju – kao okosnice kritičkog promišljanja obrazovanja, a naročito slike o znanju i mišljenju koja njime dominira, te obrazovnih ustanova i obrazovnog procesa kao „statičnih kategorija“; u skretanju pažnje na važnost procesa i njegovog intenziviranja, mimo ishoda – na deteritorijalizaciju, stvaranje „novih mostova“, na rizomsko kretanje promišljanja, učenja i celokupnog procesa razvijanja programa, te na pedagošku važnost eksperimentacije, kreativnosti i preispitivanja; u afirmisanju obrazovanja ne kao revolucije, već kao prostora mogućnosti za drugačije forme udruživanja – osvešćivanju pedagoškog značaja malih, naizgled neprimetnih „pukotina“ u svakodnevnim navikama misli i činjenja, a koje otvaraju prostore novih mogućnosti pedagoškog značaja nesvesnog i doživljaja, te afekta kao ključne komponente svakog obrazovnog konteksta i procesa (Cole, 2016; Gough, 2015). Dodatno, kako Olson navodi, Delezijanska filozofska koncepcija skreće pažnju na pitanje kako razumemo dete transformišući pedagošku debatu između postojanja i postajanja, redefinišući postajanje samo mimo postajanja-istim, postajanja-predefinisanim, postajanja-odraslim, a kao postajanje bez ishoda i svrhe, kao proces stvaranja sebe i sveta, u svetu, iz sveta i sa njime, te skrećući pažnju na konkretne situacije i prakse kojima dete postaje i način na koji se sopstvo i smisao kontinuirano proizvode kroz svakodnevne događaje (Olsson, 2015).

Time Delezijanska koncepcija u promišljanju programa revitalizuje značenje pojma „kurikuluma“ kao „pedagogije napuštanja“ – ne samo kvantitativnih praksi, već i fenomenologije, strukturalizma i svekupuno dominantne slike života koju Delez i Gatar nazivaju „Edipalnom“ (Gough, 2015), a ka revitalizovanju obrazovanja kroz promišljanje životnih pitanja i problema, te eksperimentaciju sa novim formama života (Cole, 2011: prema Gough, 2015).

Među retkim delima koja direktno nastoje da ukažu na implikacije Delezijanske filozofije za postulate razvijanja obrazovne prakse, kao inspiraciju Irit Rogof (2010; prema O'Donnell, 2015) navodi eksperimentalnu filozofiju koja vrednuje singularne slučajeve, nerazrešenosti, nejasnoće, praktična i pragmatična znanja čija vrednost proizilazi iz smislenosti konkretnih situacija; koja je usmerena na otvaranje prilika za deljenje ideja i zajedničke prakse koje omogućavaju autentične doživljaje i jedinstvene susrete dece, odraslih, materijala, tela, situacija, disciplina, afekata i ideja, koje izazivaju začudnost, time i radoznalost, pažnju i preispitivanje, usmeravajući se ne na pitanje: „Šta je ovo?“ ili „Šta to znači?“, već na pitanje: „Kako radi?“ kao katalizator za isprobavanje i stvaranje.



Bliskiji primer u samoj pedagogiji možemo pronaći ukoliko se okrenemo širem opusu pedagoških radova koji nastoje da pronađu produktivne veze između Delezijanske koncepcije i obrazovanja. Najveći broj pedagoških istraživanja, projekata i teorijskih radova koji se pozivaju na transcendentalni empirizam – naročito onih koji nisu usmereni isključivo na kritičko sagledavanje postojeće prakse, već nastoje da, u skladu sa Delezijanskom koncepcijom, produkuju nešto novo i afirmišu vitalnost sveta koji se *uvek već* odvija – smešten je u savremenim obrazovnim pristupima kao što je Ređo Emilija.

„Ređo pedagogija“ nije obrazovni program, niti model koji jasno definiše metode rada, standarde kompetencija i očekivane ishode. U pitanju je obrazovni pristup koncipiran u specifičnom prostoru i vremenu, te specifičnom kulturnom okruženju severne Italije nakon drugog svetskog rata. Kao jedna od progresivnih pedagoških struja u Evropi, Ređo pedagogija nastala je iz potrebe za oporavkom i revitalizacijom nade u budućnost, promovišući vaspitanje i obrazovanje dece ranog uzrasta kao sigurni prostor zajedničkog odgovornog i radosnog življenja, u kom deca i odrasli mogu otkriti svoje potencijale za samoostvarenje (Pope Edwards & Gandini, 2018). Gradeći specifičnu koncepciju na idejama progresivne pedagogije Džona Djujija i kulturno-istorijske psihologije Lava Vigotskog (*Ibid*), ali uz kontinuirano preispitivanje, otvorenost, eksperimentisanje i kreativnost u kombinovanju različitih grana nauke i umetnosti, teorija i filozofija, Ređo pedagogija razvila se – i i dalje se razvija – kao uzdanica u predškolskoj pedagogiji, istinski „postmoderna“ i transformativna koncepcija, istinska alternativa dominantnim dehumanizujućim trendovima u obrazovanju, te kao koncepcija koja istinski otvara mogućnost za postavljanje etičnosti i političnosti u samu srž obrazovanja (Dahlberg & Moss, 2010).

Dalberg i Mos (2010) ukazuju na povezanost ove obrazovne koncepcije sa filozofskim idejama transcendentalnog empirizma kroz njenu usmerenost na proces zajedničkog stvaranja znanja kao novih ideja, novih misli i novih perspektiva koje nastaju u dinamičnim procesima i novim „vezama, savezima i solidarnostima“ (*Ibid*), čineći učenje nomadskim, rizomskim, kreativnim i višestrukim. Kroz analize različitih autora (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2022; Pope Edwards & Gandini, 2018; Vecchi, 2010) mogu se izdvojiti sledeće noseće ideje Ređo pedagogije, a u kojima se prepoznaju snažne rezonance sa filozofskom koncepcijom Delezijanskog transcendentalnog empirizma:

- Učenje se sagledava kao kreativan, socijalni proces, zasnovan na otkrivanju i razumevanju problema kroz eksperimentisanje pokrenuto radoznalošću, intuicijom i kreativnoću – prevashodno igrom. Učenje izranja iz tenzije u susretu *sa*, kao *odgovor-na* kompleksnost sveta i događaje u njemu koji nas „teraju da mislimo“, da se upustimo u potragu i u tom procesu stvorimo neku „novu teritoriju“. Od suštinskog značaja za deteritorijalizaciju te reteritorijalizaciju društvenih praksi je odgovor drugih, mogućnost da se izmestimo zajedno sa njima, što se prepoznaje u Ređo pedagogiji i insistiranju na zajedničkom učešću dece i odraslih u suočavanju sa neizvesnostima, na deljenju i poređenju ideja i zajedničkom kreiranju novih rešenja kao okosnici procesa učenja. Višestrukost pogleda na svet vidi se kao resurs u građenju suštinski smislenih dijaloga, te Ređo pedagogija podstiče otvorenost za različite perspektive, učešće različitih osoba, različitih uloga, različitih kultura i aktivni doprinos svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Time je i učenje koje zastupa obrazovni pristup Ređo Emilija najpre pitanje kvaliteta odnosa i građenja zajednice, zajedničkog smisla – čime se neguje solidarnost, odgovornost i inkluzija.

- Dete je aktivni učesnik vaspitno-obrazovnog procesa, a ne pasivni primalac znanja ili objekat koji treba oblikovati. Obrazovni pristup Ređo Emilija prepoznaje i promovise kompetentnost deteta kao bića koje je *uvek već* pojedinac sa sopstvenim, dragocnim pogledom na svet, sopstvenim ritmom i razvojnom putanjom, ali i građanin, član zajednice koji svojim učešćem oblikuje svet u koji je uronjen, te čiji se transformativni potencijal preliva mimo potencijala za vlastiti razvoj, a ka transformaciji zajednice i šireg okruženja u koje je uronjen.
- Deca se služe različitim simboličkim sistemima kako bi komunicirala svoje doživljaje sveta – pisanjem, crtanjem, rečima, slikama, kolažima, senkama, pokretima, muzikom, matematikom... Svi ti načini izražavanja, verbalni i neverbalni, jednako su vredni i predstavljaju resurs u zajedničkom istraživanju, otvarajući prilike za nove i drugačije veze i dimenzije u iskustvima učenja, te za kreiranje novih ideja, novog smisla i drugačijih značenja. Otud se fokus vaspitno-obrazovnog rada stavlja na uvažavanje, podsticanje i usložnjavanje različitih mogućnosti izražavanja, njihovo kombinovanje i integrisanje u procesu istraživanja.
- Ključna tačka u razvijanju prakse zasnovane na Ređo pedagogiji je „slušanje“ kao proces suštinske otvorenosti za drugoga i drugačije, za sagledavanje života na nove i iznenađujuće načine, te kao otvorenosti za svet i sve u njemu kao nepoznanicu u odbijanju da ga olako svrstamo u sopstvena predubedenja i već poznate kategorije. Slušanje zahteva izloženost, zahteva da budemo uronjeni u ono što nam se dešava, da činimo i prihvatamo nezaštićeni ekspertskim znanjima i predodređenim pozicijama, te da u živim zbivanjima promišljamo i zajedno gradimo ideje za dalje. Takvo slušanje je preduslov dijaloga i promene, te okosnica etičkog građenja odnosa među svim učesnicima programa.
- Time se i uloga vaspitača menja. Vaspitač nije „znalac“ koji primenjuje svoja ekspertska znanja kako bi uobličio praksu spram teorije, već je ko-istraživač u procesu zajedničkog učenja i sastavni deo zajednice. Proces planiranja situacija učenja i kreiranja okruženja za učenje je fleksibilan proces, oslonjen na posmatranje, dokumentovanje, interpretaciju, preispitivanje, promišljanje, otkrivanje novih ideja. Vaspitač ne podučava, već istražuje zajedno sa decom problematiku koja je deci smisljena, ujedno istražujući kako deca uče, otvarajući se za dete kao nepoznanicu. Time je posao vaspitača istraživački po sebi i zahteva praktičare koji mogu da kreativno promišljaju o onome što rade sa decom, u čemu im snažan oslonac mogu pružiti filozofski koncepti koji im omogućavaju da svoju praksu i sve učesnike u njoj sagledaju na nov, drugačiji način. Svoju istraživačku ulogu vaspitači takođe ostvaruju zajedno, negujući zajednicu ne samo sa decom i roditeljima u svojoj vaspitnoj grupi, već i sa kolegama, te kroz dijalog i razmenu otvaraju nove ideje o tome kako deca uče i kakve još nove mogućnosti učenja mogu sa njima pokrenuti.
- Materijalni aspekt procesa učenja kao zajedničkog istraživanja od velikog je značaja. S jedne strane, Ređo pedagogija skreće pažnju na fizički prostor kao „trećeg vaspitača“, ukazujući kako organizacija prostora i sve što se u njemu nalazi – živo i neživo, ljudsko i neljudsko, digitalno i analogno jednako – oblikuje naše mogućnosti da budemo radoznali, da budemo autonomni, da ostvarujemo komunikaciju i interakciju, time i da istražujemo – da učimo – te kako materijalnost u kojoj se program odvija oblikuje mogućnosti ostvarivanja dobiti prevashodno dece, ali i odraslih. S druge strane, u procesu razvijanja programa kao izranjajućeg iz procesa zajedničkog istraživanja, u procesu aktivnog, suštinski otvorenog slušanja različitih načina na koje deca izražavaju svoje ideje, osećanja i predstave, od ključnog je značaja pedagoška dokumentacija kao način materijalizacije

procesa. Dokumentovanje programa koje se sprovodi na različite načine – kroz snimke, fotografije, beleške, crteže... – način je da se učenje učini vidljivim za decu i vaspitače jednako, te da se okupe različite perspektive i omogući zajedničko promišljanje o procesu. Time dokumentovanje, kao materijalizacija procesa odvijanja zajedničkog istraživanja, pomaže da otvorimo i razumemo različite načine da se proces sagleda i interpretira, kao i da uvidimo nove veze, nove „saveze“ i zajedno stvorimo nove ideje za dalje zajedničko kretanje.

### *Rezonance: Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*

Podsetimo se važnosti kapaciteta fleksibilnosti u obrazovnoj koncepciji koju je razvila Aleksandra Marjanović. Kapacitet fleksibilnosti, kao suština ljudskog bića, postavljen je u okosnicu obrazovanja kao zahtev da celokupno obrazovanje zasnujemo na stvaralačkom potencijalu, ali ne tako što ćemo preuzimati stvaralačke forme ili pojedine aspekte, već tako što treba razumeti prirodu i strukturu stvaralačkog čina i celokupno vaspitno-obrazovno dejstvo zasnovati na suštinskim karakteristikama tog procesa (Marjanović, 1987a). Prema Marjanović, takvo obrazovanje je problematizirajuće i problem-formulišuće, zasnovano na stvarnim sazajnim situacijama i u kom su smisao i značenje uvek deljeni sa drugima, te ne može biti sagledano kao ostvarivanje propisanog plana ili usvajanje određenih sadržaja, već u njegovoj suštini leži živi odnos između spoznajućih subjekata (Marjanović, 1987b). Time se već ukazuje povezanost obrazovne koncepcije koju razvija Aleksandra Marjanović kako sa Ređo Emilija pedagogijom, tako i sa filozofskim idejama transcendentnog empirizma kroz usmerenost na proces zajedničkog stvaranja znanja kao novih ideja, novih misli i novih perspektiva u dinamičnim procesima i novim „vezama, savezima i solidarnostima“ (Dahlberg & Moss, 2010), čineći učenje nomadskim, rizomskim, kreativnim i višestrukim.

Rezonance između obrazovne koncepcije kakvu promovise Marjanović i ideja transcendentnog empirizma i pedagogije Ređo Emilija, daju nam osnov da pretpostavimo rezonance i sa aktuelnim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta*, zasnovanim na idejama Aleksandre Marjanović i „vodećoj ulozi igre u detetovom učenju i razvoju“ (Godine uzleta, 2019, str. 10).

Rezonance među Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* i filozofija i pedagogija o kojima smo prethodno govorili i koje u ovom radu koristimo da proširimo teorijska polazišta mogu se pronaći u sledećim aspektima:

- *U procesualnosti* razvijanja realnog programa kao kreativnog, nepredvidivog procesa zajedničkog življenja, učenja, preispitivanja, u kom je stvaralački potencijal svih aktera prepoznat kao okosnica; te čiji pedagoški „zahtev za promenom“ (Ceder, 2015) – na kom počiva institucionalno obrazovanje – stoji kao zahtev za otvorenosću vaspitanja i obrazovanja da transformise sopstvene okvire i poziv na izmeštanje za sve aktore neposrednog vaspitno-obrazovnog procesa i zajednice u koji je obrazovna institucija uronjena. Vaspitno-obrazovna praksa prepoznata je kao fluidna, transformativna, kompleksna teritorija koja se tvori u odnosima uzajamne zavisnosti i građenja zajedničkog značenja, te koja podrazumeva stalne promene „iznutra“ – kroz kritički i konstruktivan odnos prema samoj sebi, preispitivanjem kulture ustanove i implicitne pedagogije praktičara (Godine uzleta, 2019);
- *U relacionalnosti* programa kroz usmerenost na pitanje kvaliteta odnosa i razvijanje etičkih, odgovornih načina da živimo i stvaramo zajedno u višestrukosti naših identiteta,

uloga, grupa kojima pripadamo i pogleda na svet u koje smo uronjeni, te da vaspitno-obrazovno dejstvo ostvarujemo ne kao dejstvo na jednoga već kao dejstvo na iskustveni milje; u kom je učenje proces zajedničkog učešća *u* i *sa* svetom, kreiranja teritorija, značenja i funkcija u njemu, ali i kreiranja subjektiviteta svih koji u procesu učenja učestvuju. U *Godinama uzleta*, skretanjem pažnje na program iz perspektive deteta jasno se ukazuje da se za dete program manifestuje kao ostvarivanje njegove dobrobiti kroz odnose koji se razvijaju sa fizičkim okruženjem, vršnjacima i odraslima u raznim situacijama delanja, čime su upravo odnosi – relacije, dinamička i složena mreža povezivanja i povratnih veza i uticaja kroz akcije i interakcije samog deteta, socijalne sredine i fizičkog okruženja – sagledani kao pokretač učenja i razvoja (Godine uzleta, 2019);

- *U isprepletanosti postojanja i postajanja* kojom se, jednako kao i u Ređo Emilija pedagogiji, dete prepoznaje kao aktivni učesnik vaspitno-obrazovnog procesa, kompetentan član zajednice koji može i želi da joj doprinese, uz intrigantnu, suštinski značajnu napomenu da je dete biće koje „*jeste i biva* – kroz ono što jeste postaje i ono što će biti“ (Godine uzleta, 2019, str. 18), u čemu nalazimo rezonancu sa novom linijom promišljanja koju upravo transcendentalni empirizam unosi u debatu usmerenosti obrazovanja na postojanje ili postajanje (Olsson, 2015). Dete je jedinstveno i celovito biće, čija se kompetentnost ostvaruje i razvija u odnosima sa drugima (Godine uzleta, 2019, str. 12; Pavlović Breneselović, 2015), čime se kompetentnost deteta pokazuje ne kao karakteristika pojedinca, već bismo mogli naslutiti da odražava kapacitet tela da čini i prihvata u konkretnim asemblažima. Dete je prirodno usmereno na uspostavljanje odnosa sa svojim socijalnim okruženjem, ali i sa neljudskim drugima, tumačeći svet upravo kroz kreativnu interpretaciju i razmenu u aktivnom odnošenju sa njime, pri čemu se igra pokazuje kao prirodni način na koji dete ove odnose uspostavlja i razvija proširujući i tumačeći vlastita iskustva, razvijajući otvorenost, fleksibilnost i kreativnost kao okosnicu daljeg učenja (Godine uzleta, 2019, str. 13) – odnosno daljeg uspostavljanja bogatih odnosa sa svetom;
- *U delatnoj prirodi učenja* kao jedinstva doživljaja, misli i akcije, a u kojoj možemo naslutiti Delezijansku ideju o značaju nesvesnog – osetnog, afektivnog, doživljenog, ne-još-promišljenog u procesu učenja; o nesvesnom kao aktivnom pokretaču kreativnog rekombinovanja haotičnih materijalnih procesa iz kog proističe nova misao (Cole, 2017). U tom svetlu, podvučena je važnost različitih simboličkih sistema i načina izražavanja, koje i Ređo pedagogija promovise, kao medija za otvaranje drugačijih dimenzija iskustava i kreiranje novih ideja, novog smisla i drugačijih značenja, ali i za otvaranje drugačijih načina razmene sa drugima.
- *U značaju materijalnosti* prilikom razmatranja kako procesa učenja, tako i predškolske ustanove kao konteksta u kom se realni program odvija. Fizičko okruženje neodvojivo je od socijalnog i simboličkog okruženja, te na direktan način oblikuje položaj deteta u programu; odnosi koji proističu iz fizičkog okruženja (i sa njime) čine neposrednu sredinu za učenje. Dokumentom Osnova programa *Godine uzleta* skreće se pažnja da prostor nije tek datost, već direktno odražava koncepciju programa (Godine uzleta, 2019), u čemu prepoznamo i jednu od ključnih postavki Ređo pedagogije – razumevanje prostora kao „trećeg vaspitača“ koji svojom organizacijom oblikuje mogućnosti delanja i odnošenja, čime oblikuje mogućnosti za učenje i ostvarivanje dobrobiti, prevashodno dece ali i odraslih. U tom smislu, vrednosne okosnice na kojima se kroz razvijanje programa gradi

podrška učenju i dobrobiti odražavaju se i na kriterijume organizacije kvalitetnog fizičkog okruženja (Godine uzleta, 2019), kroz usmerenost na saradnju, posvećenost, istraživanje i stvaralaštvo, različitost, pripadnost i personalizovanost, te začudnost – upravo kao podsticaj afektivnog doživljaja koji poziva na novu misao. Dodatno, na materijalno okruženje se odražava i konceptijski noseća ideja vrtića kao otvorenog sistema – osim kroz odabir materijala i uređenje prostora soba kojima se omogućava različitost i dovođenje u vezu različitih aktera – a kroz skretanje pažnje na važnost zajedničkih prostora u vrtiću, prostora na otvorenom, ali i prostora u lokalnoj zajednici kao mesta učenja. Značaj materijalnosti se, jednako kao i u Ređo pedagogiji, ukazuje ne samo kroz materijalno kao preduslov, već i kroz materijalizaciju kao oslonac u procesu učenja. Dokumentovanje se prepoznaje kao okosnica refleksivne prakse i razmene, te otvaranja mogućnosti za nove perspektive, nove misli, nove ideje za dalje.

- *U snažnoj etičkoj okosnici pedagoškog delovanja* kao preispitivanja, traganja za novim mogućnostima, razvijanja empatije, afiniteta i kreativnog i konstruktivnog odnosa u svetu (Braidotti 2017). U *Godinama uzleta* etičnost je eksplicitno izražena kao okosnica kroz insistiranje na kontekstualnosti i nepredvidivosti prakse, na zasnivanju vaspitačke uloge na kritičkom preispitivanju i preuzimanju odgovornosti, te na učenju kao procesu transformacije učešća (Godine uzleta, 2019), kao i u principima razvijanja realnog programa: usmerenosti na odnose – mada pojašnjenje ovog principa u *Godinama uzleta* ostaje u domenu odnosa među ljudskim akterima; životnosti – kojom se afirmiše vaspitno-obrazovna vrednost autentičnih iskustava, autentičnog smisla, autentičnih pitanja, dešavanja i zbivanja; integrisanosti – u čijem pojašnjenju se iznova skreće pažnja na učenje kao uronjenost u celoviti doživljaj i stupanje u akciju u njemu; autentičnosti – kao prepoznavanje i uvažavanje različitosti, razlikovanja, višestrukosti upravo kao resursa kojim se obogaćuje život na nivou cele zajednice; angažovanosti – u čijem pojašnjenju se, za nas relevantno, naročito ističe stvaralačka prerada iskustva i kreativno izražavanje ideja, mišljenja i saznanja u zajedničkom učešću dece i odraslih; te naposljetku partnerstva – kao stuba otvorenosti sistema, ali suštinski i njegove etičnosti (Godine uzleta, 2019, str. 40-41).

### 3.2. Implikacije transcendentnog empirizma po razumevanje igre

U razmatranju implikacija koje bi opredeljenje za transcendentni empirizam nosilo po razumevanje igre, najpre se suočavamo sa izazovom koji za jednostavan pregled nose sve poststrukturalističke teorije. Poststrukturalizam retko za ma koje pitanje postavlja jasnu definiciju ili model, već se pre same teorije i njihovi koncepti koriste kao alat za promišljanje aktuelnih i istorijskih praksi. U tom smislu, u razumevanju igre većina autora koji se oslanjaju na poststrukturalizam i sve „post“ pravce koji dolaze nakon njega – pa u tom kontekstu i na Deleza i Gatarija, mada je njihovu filozofiju teško precizno ma gde svrstati – preispituju igru kao društveno produkovanu kategoriju u težnji da otvore potencijal za etičnost i dostizanje socijalne pravde (Fleer, 2021). Većina pedagoške literature koja se bavi igrom iz „post“-perspektiva (poststrukturalizma, postkolonijalizma, posthumanizma...) usmerena je na promišljanje određenog šireg društvenog problema, poput problema rase, roda, položaja deteta i detinjstva ili težnji standardizacije i normalizacije u svakom smislu, a kroz situacije koje se prepoznaju kao igra.

Među retkim autorima koji jasno nastoje da teorijski argumentuju drugačije sagledavanje igre u promišljanju oslonjenom na filozofsku koncepciju Deleza i Gatarija izdvaja se Stjuart

Lester, istaknuti teoretičar igre i jedan od akademika zaslužnih za praktično razvijanje avanturističkih igrališta i promovisanje igre u Engleskoj, čiji je izvestan broj radova – među kojima i doktorat – zasnovan na transcendentnom empirizmu. Već sam Lester ukazuje na nedostatak teoretisanja igre u originalnim radovima filozofa na koje se poziva, kao i na nemogućnost da se na pitanje igre Delezijanski koncepti prosto „primene“, već poziva na nužnost stavljanja filozofije i igre „u akciju“, na nužnost promišljanja igre u samom promišljanju kao igrovnom – kao kreativnom procesu koji remeti navike mišljenja i ustaljeno razumevanje i otvara nam nove, potencijalno uzbudljive mogućnosti (Lester, 2013). Potencijal transcendentnog empirizma za takvo promišljanje prepoznaje upravo u mogućnosti da se udaljimo od kontinuiranih pokušaja nauke da igru omeđi, zaustavi, kategorizuje kao zasebno ponašanje koje bi se moglo posmatrati, izmeriti i tumačiti, a koji igru izdvajaju iz konteksta različitih materijala, sila i tokova (sa) kojima se odvija, kao i od drugih načina postojanja i postajanja, dodatno izdvajajući i igru iz detinjstvo iz celovitosti života, najčešće na način koji ih obeležava kao „manjkave“ i koji vodi ka regulaciji igre u pravcu omeđenih i poželjnih prostora, vremenskih intervala i materijala, te poželjnih i nepoželjnih načina igranja (Lester, 2013).

Potencijal transcendentnog empirizma, prema Lesteru (2013) leži u mogućnosti da same kategorije kojima se igra ograđuje i zatvara sagledamo kao porozne, kao „prelivajuće“, kao transformativne i da unutar njih opazimo mogućnosti drugačije interpretacije, drugačije situacije i drugačija kretanja deteritorijalizacije. S tim na umu, Lester skreće pažnju na igru kao kretanje – molekularnu segmentaciju, kao proces – a ne formu, kao „neprelazni glagol – poput nadati se, rasti, prebivati“ (Ingold, 2011; prema Lester, 2016, str. 41), kao relacioni performans koji izranja iz afektivnog i ekspresivnog susreta tela, prostora, simbola i materijala, kao kapacitet da postajemo zajedno (Lester, 2016). Igra se proizvodi u kretanju samom, kao prizma dejstvujući na svoje okruženje, naglašavajući u njemu različite vibracije, različite interferencije, različita remećenja i dekompozicije, različite mogućnosti transformacije (Lester, 2016, str. 141). Tela susreću druga tela i materijale, kreiraju intenzivne momente kao kolektivnu silu u kojoj se oslobađaju nove mogućnosti, nove i drugačije verzije i stvarnosti (Lester, 2013). Kao takva, igra je proces deteritorijalizacije – želja da otkrijemo ono što se preliva izvan okvira molarne segmentiranosti našeg konteksta i uspostavimo linije bega koje nas vode u drugačije mogućnosti organizovanja; igra je kretanje *od* reda, stabilnosti i predvidivosti, u prostoru između potencijalnosti i aktuelnosti, fantazije i stvarnosti, nesigurnosti i sigurnosti, a ka razlikovanju i otvorenosti za ono što još *nije* (Lester, 2013). U tom smislu, igra nije varijacija dodata na stabilan i inertan život, već proces konstitutivan životu samom – tekući proces razlikovanja i raskidanja sa molarnim linijama na planu organizacije od strane tela, materijala, simbola i istorija, a kako bi se otkrila njihova nova i drugačija značenja, novi i drugačiji potencijali, oslobodila nova i drugačija činjenja (Lester, 2016). Tako shvaćena, igra se ne može omeđiti na konkretne aktivnosti, situacije ili ponašanja, već zahteva usmerenje na mikro-momente začudnosti kao materijalizaciju nade koja izranja u svakodnevnim praksama dece i odraslih, kao „skromnu veru u svet“ (Lester, 2016, str. 46) koja nas podstiče da suštinski uronimo u ono što nam se događa i stvaramo nova *prostorstvremena*<sup>12</sup> koliko god bila mala njihova površina i zapremina; usmerenje na jednostavne momente koji

---

<sup>12</sup> Kovanica *prostortvreme* (*spacetime*) učestalo se koristi u radovima novih materijalizama, posthumanizma i uopšte inspirisanim Delezijanskom koncepcijom, a kako bi se ukazalo na neodvojivost prostora i vremena kao dimenzija – na njihovo uzajamno oblikovanje (primer su i u ovom poglavlju citirani radovi Stjuarta Lestera i Margaret Selers).

revitalizuju svakodnevicu. Za Lestera, momenti igre su izraz kolektivne agencnosti u težnji da se prevaziđu ograničenja i tvori drugačiji svet, te kao takva igra sadrži utopijske impulse nade i radosti i u svojoj biti je životno afirmativna i etična (Lester, 2016).

Odrasli koji podržavaju igru shvaćenu na ovaj način su oni koji neguju osetljivost za kretanja deteritorijalizacije, za momente izmeštanja i koji nastoje da eksperimentišu sa njima i razvijaju ih dalje ka izmeštanju deljenog horizonta vaspitno-obrazovne (ili ma koje životne, zajedničke za decu i odrasle) prakse (Lester, 2013).

Osim Lesterovih radova, direktno konceptualizovanje igre kroz dovođenje u odnos sa Delezijanskom koncepcijom nalazimo u radovima Margaret Selers, mada je kroz njih igra više lajtmotiv i pristup u razumevanju obrazovanja nego što je po sebi teoretisana. U svojoj knjizi *Predškolska deca u postajanju kurikulomom: Delez, Te Wariki i razumevanja kurikuluma*<sup>13</sup> (2013), Selers govori o igri u kontekstu šireg istraživanja kako se kroz kretanja i procese u kojima deca učestvuju u dečjem vrtiću može sagledati otelovljenje programa, te kritikuje ustaljeno razumevanje odnosa igre i učenja kao kolonijalističko – u smislu podređivanja igre logici „zapadnog, belog muškarca“, ali i podređivanja deteta logici odraslog, a kojim se legitimise kontrola odraslih nad decom. Čak i sociokulturno razumevanje igre nosi rizik da igru kolonizuje određujući je kao pogodnu ili nepogodnu, individualnu ili socijalnu, naprednu ili zaostalu, te da učešćem odraslog kao kreatora okruženja za igru ili neposrednog saučesnika nametne kulturološki kreiranu agendu za usmeravanje dečjeg ponašanja (Sellers, 2013, str. 72-73). Odgovornost onih koji nastoje da igru razumeju i promovišu u obrazovanju ujedno se ogleda u nuždi remećenja granica između odraslih i dece, kao i u nuždi remećenja ustaljenog razumevanja učenja, ne bi li se odnos učenja i igre sagledao kao istinski transformativan po oba.

Za Selers, igra je fluidna, polimorfna, prožimajuća kroz kontinuirano promenljiva *prostovremena* bivanja i postajanja; igra je mitopoetičan proces nastojanja da se „uhvati neuhvatljivo“ i da se ideje donesu u postojanje, te je kao takva performans toka afekta kroz ljudska i neljudska, materijalna i nematerijalna, semiotička, socijalna i bestelesna „tela“ situirana u različitim *prostovremenima*; igra je plan imanentnosti, intenzitet postajanja – ne stvar ili događaj, već kretanje kojim se kontinuirano dešava promena; neopisivo, neizrecivo, neuhvatljivo kretanje u liminalnom prostoru potencijala. Igra nije nešto što se nalazi u igraču ili njemu pripada, već su igrači ti koji postaju igra, postaju sa igrom i igra sa njima. Konkretni aktivnosti i situacije koje kasnije prepoznamo kao igru (*games*) kreiraju se kako se sama igra odvija; kao „spandrel“ – prostor između lučnog svoda i četvrtastog okvira u arhitekturi – koji ne postoji „po sebi“, ništa ne znači „po sebi“, već samo kao *prostor između* stvoren *kretanjem između*, kretanjem u okvirima i poigravanjem sa njima, pri čemu su okviri ti koji intenzitet kao kvalitet čine mogućim.

Filozofska koncepcija Deleza i Gatarija danas se intenzivno koristi kao oslonac u razvijanju teorija novih materijalizama i posthumanizma, te je relevantno sagledati i radove u ovom polju koji su usmereni na razumevanje igre. U poslednjem izdanju svoje knjige *Igra na ranim uzrastima*<sup>14</sup>, Merilin Fler (2021) u pregled različitih razumevanja igre uvodi i diskurse posthumanizma i novih materijalizama kao relevantnu perspektivu za aktuelno bavljenje pitanjima predškolske pedagogije, te i za sagledavanje igre. Okosnica posthumanističkog razumevanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja leži u pomeranju fokusa kako sa individualnog deteta, tako

<sup>13</sup> U originalu: *Young Children Becoming Curriculum: Deleuze, Te Whāriki and curricular understandings*

<sup>14</sup> U originalu: *Play in the Early Years*

i sa odnosa između deteta i njegovog socijalnog i simboličkog okruženja, a na dinamičnost i relacionalnost kompleksnih odnošenja sa različitim ljudskim u neljudskim, živim i neživim akterima u materijalno-diskurzivnom kontekstu u koje je dete uronjeno i koji oblikuju mogućnosti deteta da čini i prihvata (Fleer, 2021).

U delu kojim razmatra potencijal posthumanističkog sagledavanja igre, teoretičarka i dizajnerka video-igara Kara Stoun (Stone, 2019) razmatra mogućnosti igre biljaka, bakterija, materijalnih objekata i uređaja, ali i mogućnosti više-od-ljudske igre koja se odvija u/sa samim ljudima – u njihovim telima sačinjenim od bakterija, poroznim i oblikovanim supstancama koje se u njih unose, te čiji su identiteti pod dejstvom hemije i materije (navodeći kao primere dejstvo hormona na ljudsko raspoloženje i ponašanje, te korišćenje lekova koji sadrže litijum i oblikuju doživljaj sebe kod osoba koje imaju bipolarni poremećaj), ali i koji su već „kiborzi“ (Haraway, 1991) – u funkcionisanju, odnošenju, pa i doživljaju sopstva neodvojivi od artefakata i uređaja poput naočara, bajpasa, anatomske obuće, mobilnih telefona, „pametnih“ satova i slično. „U zbilji, ljudska bića su međuvrsna bića. Mi smo višestrukost... I pošto smo višestrukosti, mi se uvek kao višestrukost i igramo“ (Stone, 2019, str. 85).

Prema Stounovoj, igra je forma komunikacije, odnosno meta-komunikacije koja se odvija između svih bića, ljudi i životinja, biljaka, kiborga, atoma (Stone, 2019, str. 78); igra je odnos, impuls koji osećaju sve vrste i sva materija – kvalitet koji se tvori između tela, u njihovom kretanju, procesu kreiranja zajedničkog puta, zajedničkog postajanja (Stone, 2019, str. 81). U tom smislu, sav se univerzum i njegova nasumičnost mogu sagledati kao igra, te Stoun poziva na sagledavanje igre ne kao specifičnosti ljudske vrste, već kao našeg početka – otelovljenja principa „samo-organizovanja“ koji mnoge nauke poput biologije i hemije, a naročito teorije kompleksnih sistema u svim poljima odavno prepoznaju kao jedan od osnovnih principa funkcionisanja sveta i svog života u njemu (Stone, 2019, str. 95). Iz takvog sagledavanja, Stoun kritikuje ustaljena razumevanja igre kao dobrovoljne, mentalno izazovne i izdvojene od realnosti (Flanagan, 2013; prema Stoun, 2019), ukazujući da je naša etička odgovornost da, istražujući igru, ujedno preispitamo dobrovoljnost promovišući afektivnost kao alternativu, preispitamo mentalni izazov kao potencijalno instrumentalizujući i skrenemo pažnju na želju koja je uronjena u živo iskustvo, te da ne odvajamo igru od svakodnevice već je sagledamo kao njen sastavni deo i pokretačku snagu.

Ovaj apel rezonira sa postojećim istraživanjima igre zasnovanim na posthumanističkom pristupu, u kojem istraživači tragaju za načinima da konceptualizuju igru kao tekući, raznovrsni proces koji se dešava na preseku bivanja i postajanja (Harker, 2005, str. 53), čime se i istraživačka metodologija transformiše kao kreativni proces sposoban da prepozna i afirmiše svakodnevne, naizgled sitne događaje koji se *osećaju* kao značajni čak i kada ne mogu biti racionalno objašnjeni (Coppard, 2013). U takvom istraživačkom pristupu igri, fokus se stavlja na proces odnošenja, na relacije između dece, odraslih i više-od-racionalno-humanog sveta, te se snažno oslanja na materijalnost, otelovljenost, emocije; zvuk, gestove; na ono što je iracionalno/pre-racionalno, afektivno (Fleer, 2021).

Mada je teško odvojiti posthumanizam od novih materijalizama, specifičnost novih materijalizama mogla bi se prepoznati u naročitom skretanju pažnje na ulogu materijalnih objekata u igri, te razumevanju na koji način njihova vitalnost i agensnost učestvuje u tvorenju igre jednako koliko i diskurs, kultura ili istorija (Fleer, 2021). Ističe se da materijalno nije tek pasivan objekat nad kojim se igra vrši, već saigrač koji konstituiše igru i značenja u njoj zajedno sa detetom, te da kada promišljamo kako možemo podstaći afektivnu moć deteta, moramo uzeti u obzir činjenicu



da dete uvek postaje sa više-od-humanim agensnim svetom i da takav svet, kao višestruk i odnosan, oblikuje mogućnosti deteta da čini i prihvata u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

### 3.2.1. Etičnost i igra

S obzirom na prethodno argumentovanu važnost i izazov etičnosti u ostvarivanju ljudskog življenja i obrazovanja, važno je sagledati kako igra, shvaćena na način koji nam transcendentalni empirizam otvara, može učestvovati u razvijanju etičnosti.

Podsetivši se da je sama etika pomerena sa univerzalno postavljenih moralnih pravila i kategorija, a ka ontologiji usmerenoj na događaje kao „nova sazvežđa univerzuma postojanja“ (Gatari, 1995; prema Dahlberg, 2016), ka načinu življenja osetljivom za afekte, intenzitete i sile koji nas otvaraju prema potencijalnosti kretanja i novim mogućnostima koje kretanje otvara i u kom se život inventivno i kreativno oblikuje kao „umetničko delo“ (Surin, 2019), igra koju grade aracionalni procesi, mitopoetični proces „hvatanja neuhvatljivog“ i estetski performans otelovljenja tek naslućenog (Sellers, 2013) snažno rezonira sa zahtevima etičnosti. Simptomatično je da Braidoti etički pristup naziva upravo „etičkom maštom“ (Braidoti, 2016) i insistira na važnosti usmerenja na virtuelne mogućnosti, kreiranje *mogućih* svetova, te transformaciju kroz zajedničko kreativno dejstvo (Braidoti, 2017). Prema Braidoti (2012), etičnost je lucidna u svom prihvatanju sveta kakav jeste na afirmativan i konstruktivan način, stremeći prepoznavanju mogućnosti koje svet *uvek već* nosi u sebi i njihovom otelovljenju kroz jačanje kapaciteta ljudskih i neljudskih tela da čine i prihvataju. U skladu sa time, igra kao proces deteritorijalizacije, koji se odvija na molekularnim linijama i linijama bega i koji u samom kretanju tvori nove, fluidne teritorije drugačijih mogućnosti, drugačijih značenja, drugačijih činjenja, ali i koji ujedno u igračima i u kontekstu u kom se igra ostvaruje podržava „snage promene“, želju i spremnost za izmeštanje teritorija i otkrivanje neafirmisanih mogućnosti u svetu, nosi izrazite potencijale etičkog delovanja.

Dovodeći u odnos čin igre i postupanje u pravcu ostvarenja etičkog idela koje opisuje Braidoti (o čemu je pisano u poglavlju *Transcendentalni empirizam kao pristup naučnoj studiji*), možemo uvideti da igra upravo nosi potencijal kolektivnog, eksperimentišućeg, kreativnog, aktivirajući virtuelne mogućnosti kroz mobilizaciju želje i mašte, afirmišući zajedničko postajanje ljudskih i neljudskih aktera u procesu uzajamnog transformisanja, te transformišući negativne afekte u konstruktivan i kreativan čin. Dodatno, može se argumentovati da nam upravo igra otvara prostor da intenzivno iskusimo i eksperimentišemo sa isprepletanošću naših bića, ekologija i tehnologija; našeg sopstva, našeg uma, našeg tela; da preispitamo olako podrazumevan primat ljudskog bića kao racionalnog, samosvesnog i agensnog; te da otkrivamo kako različiti asemblaži nas samih i naše stvarnosti čine i šta još mogu činiti – a što bi sve moglo potpasti pod odlike etičke mašte o kojoj govori Braidoti.

Međutim, važno je ne prepustiti se olako poletnim rezonancama, već ukazati na izazove sa kojima nas razumevanje igre na osnovama transcendentalnog empirizma suočava.

Prevashodno, na mogućnost potpunog raskidanja sa svakom vrstom forme i prevođenja igre u apsolutno kretanje i izmeštanje, u apstraktnu silu i slobodu, sveprisutni i sveosetni intenzitet bez okvira. Apsolutno neprihvatanje okvira i granica, ma koliko zvučalo inspirativno i potencijalno za spekulativnu misao, može ostaviti misao bez intenziteta; u tom smislu, naša promišljanja o igri

postaju u lošem smislu neuhvatljiva. Prihvatimo li da je sve uvek u kretanju i transformaciji te da je svaki pokret i transformacija igra i da su sva bića i bivstva, ljudska i neljudska, *uvek već* u igri, čini se da stremimo nekakvom spiritualnom proučavanju života koje može donositi samo metafizičke uvide, a da smo daleko od pedagoškog razumevanja i oslonaca za dalja činjenja.

Već Marjanović upozorava o sklonosti nauke da donosi implikacije po ljude na osnovu proučavanja drugih oblika života, te da „danas daleko više znamo po čemu je slično učenje u dece i pacova, a tek ponešto o onim oblicima učenja preko kojih dete ostvaruje sebe kao pripadnika ljudske a ne pacovske vrste“ (Marjanović, 1987a, str. 87). Ne sporeći posthumanističko proširenje razumevanja neljudskih oblika života, te dubine koje se tek otvaraju u spoznavanju njihove osetljivosti, mudrosti, pa verovatno čak i etičnosti i ne ulazeći u dublje razmatranje zavodljivosti i potencijala i rizičnosti posthumanizma; ostaje činjenica da se u vaspitanju i obrazovanju (za sada, i verovatno za još duže vreme) usmeravamo na ljudska bića. U aktuelnom kontekstu, potpuno brisanje granica između ljudskog i neljudskog te otvaranje pitanja o tome kako se igraju, uče i „misle“ drugi oblici bivstvovanja s jedne strane otvara mogućnost za kultivisanje osetljivosti prema njima, dok nas s druge strane opasno približava pozitivističkom tumačenju čoveka kroz prizmu drugih vrsta koje je lakše u praksi ispitivati. Time nam se u nastojanju da jačamo etičku osetljivost za relacije i osnažujemo sva tela da čine i da prihvataju otvaraju novi etički izazovi mogućeg suzbijanja i ponovnog ukalupljivanja – kako ljudskih bića sa kojima radimo, tako i neljudskih oblika bivstvovanja koja (možda) podvodimo pod kategorije humanocentričnih tumačenja.

Dodatno, ukoliko prihvatimo da je za podržavanje igre neophodno podržati deteritorijalizaciju i izmeštanja, ali se i podsetimo da igra, kao ni deteritorijalizacija ni izmeštanja, nije po sebi ni dobra ni loša – na šta nas jednako Rakić i savremena teoretisanja kako igre, tako i koncepta „linije bega“ upozoravaju – čini se da kultivisanje igre mora uključivati nešto više od osetljivosti za deteritorijalizaciju i izmeštanja po sebi. Mada se o etičnosti u post-okvirima intenzivno govori kao mašti, kreativnosti i otvorenosti, etičnost je jednako povezana sa kreativnošću pokreta koliko i sa postojanjem granica koje omogućavaju održivost. S obzirom na to da granice ne mogu biti univerzalno postavljene, Braidotti argumentuje upravo otelovljenost, situiranost i uronjenost u proces zajedno sa drugima kao okvire etičkog delovanja – naša tela i drugi ljudi ukazuju nam kada smo prevazišli vlastite granice i domete, a etičnost se ogleda u nastojanju da kreiramo susrete i postupamo na način koji će pospešiti dalje mogućnosti zajedničkog postajanja. Otud nam se čini da proces eksperimentisanja u igri, a time i njeno kultivisanje, mogu biti usmereni upravo na to – na negovanje životno-afirmativnog ponašanja kao onog koje jača kapacitete tela da čine i da prihvataju, podržavajući pokret i intenzitet, ali na način koji nije sagledan kao svojstvo i pravo jednoga, već se odnosi na afirmaciju celokupnog polja, njegovo osnaživanje ali i njegovu održivost. U tom smislu otvara se potencijal igre u razvijanju etičkog mišljenja – relacije, zajedničke ko-konstrukcije održivih načina postojanja i postajanja, traganja za načinima da razumemo naša iskustva, svet u koji smo uronjeni i ono što nam se dešava i za načinima da se konstruktivno odnosimo sa drugima (Braidotti, 2017).

U razmatranju etičnosti igre sagledane kroz prizmu transcendentnog empirizma značajno je skrenuti pažnju da nismo u potpunosti „pobegli“ od rizika neoliberalne ideologije na koje je prethodno ukazivano – jer upravo neoliberalizam funkcioniše po principima Delezijanske filozofije koje u ovom radu promovishemo, zasnivajući svoju održivost na rizmskoj umreženosti i

asemblažima kao privremenim i funkcionalnim spajanjima, na kapacitetu samotransformisanja, na deteritorijalizaciji i reteritorijalizaciji, te usisavanju svake moguće vrste bega i otpora u poboljšanje vlastitog funkcionisanja, kao i na politici afekta (Massumi, 2015). Moglo bi se učiniti da je argumentovanje igre na okosnicama ovih principa način da igra iznova bude usisana u dominantne globalne struje koje smo prethodno kritikovali kao po igru opasne. Međutim, važno je podsetiti se onog što nam Malabu ukazuje – da „plastičnost“ (za koju se ona zalaže) ne možemo razmatrati kao alternativu nezavisno od postojećih načina postupanja, već kao alteraciju, potencijal koji se u samom postupanju otvara – kao liniju bega koja *uvek već* u njima postoji i koja *može* biti usisana, ali može i odvući celo polje prakse u drugi plan i transformisati ga. Naše nastojanje da radimo sa Delezijanskim filozofskim konceptima kao kvalitetima na kojima savremeni sistem funkcioniše nije pokušaj njihovog osporavanja niti legitimisanja neoliberalnog sistema, već upravo pokušaj da snažno verujemo u svet kakav jeste (Thiele, 2010) i prihvatimo našu stvarnost u svemu dobrom i lošem što nosi, te nužde da se u globalnim tokovima u koje smo uronjeni „borimo oružjima“ koja su već protiv nas samih uperena ne bismo li preokrenuli njihovu moć u vlastitu korist. Delezovim rečima: „Moramo ujedno preći granicu i učiniti je izdržljivom, izvodljivom, mislivom. Naći u njoj, koliko je to moguće i dokle je to moguće, umetnost življenja“ (Deleuze, 1995, str. 111).

Kako Braidoti napominje, zadatak naučnika danas jeste da „budemo dostojni našeg vremena kako bismo se mogli sa njim odnositi, kako bismo mu mogli odoleti, kako bismo se mogli od njega razlikovati, naročito kada to vreme odražava nepravdu i negativnost. Etički ideal je težiti radosnoj afirmaciji virtuelnih mogućnosti, onoga što smo *mi* sposobni postajati“ (Braidotti, 2017), čime se nadovezuje na etički zahtev drugačije spone teorije i prakse u kojoj kreativnost igra glavnu ulogu. Upravo istraživanja igre koja u okosnici imaju ideje transcendentnog empirizma nose potencijal ostvarivanja ovog zahteva – istraživanja koja se usmeravaju na igru – kao živi i sveprisutni proces koji se dešava na preseku bivanja i postajanja (Harker, 2005, str. 53), ali koja se i sama odvijaju kao igra - kao kreativni proces koji prepoznaje i afirmiše svakodnevne, naizgled sitne događaje, podržavajući njihov potencijal u ko-konstrukciji održivih načina postojanja i postajanja.

### *Rezonance: Položaj igre u Ređo Emilija pedagogiji*

Ređo pedagogija izranja i oblikuje se u procesu zajedničkog istraživanja dece i odraslih, u konstruisanju problematike koja je svim učesnicima smisljena i u dijalogu koji se odvija kroz različite načine izražavanja i slušanja. Praktičari koji se oslanjaju na ovu koncepciju u svom radu veruju u detetovu spremnost, potencijal, radoznalost i zainteresovanost za aktivno učešće zajedno sa drugima u konstruisanju procesa zajedničkog učenja, te u snagu deteta da otvori i konstruiše nove veze, nove misli, nova rešenja, te pokrene inovacije i transformacije ka kojima je proces učenja usmeren (Gandini, 1992; Rinaldi, 2006; Thornton & Brunton, 2007). U tom smislu, u okosnici razvijanja prakse na Ređo Emilija koncepciji nalazi se kreativnost, ne kao izuzetak i individualni dar, već kao karakteristika načina mišljenja, saznavanja i pravljenja izbora koju svi odrasli i deca imaju, a koja im omogućava da povezuju različite načine i područja saznavanja i da konstruišu ideje na nove i neobične načine (Gandini, 1992; Thornton & Brunton, 2007). Dodatno se sugerije da je kreativnost suštinska odlika promišljanja dece, posvećene istraživanju, promeni perspektiva i stalnom preispitivanju značenja sebe i sveta, pri čemu je zadatak odraslih da tu kreativnost podrže (Krnjaja, 2010).

Kao pristup svetu, a ne izolovana sposobnost koja se izražava kroz određene tipove aktivnosti, kreativnost može izroniti u bilo kojoj situaciji – iz produkta neke aktivnosti jednako koliko iz procesa, iz različitih načina angažovanja, bilo u umetničkim praksama ili u rutinskim aktivnostima u toku dana, te i sam tvorac Ređo koncepcije, Loris Malaguci ukazuje da je kreativnost teško primetiti „kada je obučena u svakodnevno ruho i ume iznenadno da se pojavi i nestane“ (Malaguzzi; prema Gandini, 1992). U tom smislu, o igri se „po sebi“ u Ređo koncepciji retko govori. Rinaldi (2006) navodi igru kao način delanja u kom se jasno ukazuje kreativnost – sloboda dekonstruisanja ustaljenih značenja i konstruisanja novih u našem nastojanju da se suočimo sa realnošću i prihvatimo tokove sveta u koji smo uronjeni na način koji nam omogućava da nešto činimo s njim. „Igrati se (rečima, trikovima, ...) je sastavni deo ljudskog bića“ (Rinaldi 2006, str. 93), neodvojiv od učenja, te je igra protkana kroz celokupnost planiranja i življenja programa (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008). To se može prepoznati i po načinu na koji se sama reč igra (*play*) koristi u radovima autora Ređo koncepcije, kao glagol koji opisuje načine zajedničkog istraživanja sa decom kao „igrati se svetlošću i senkama“, „igrati se bojama“, „igrati se metaforama“, „igrati se višestrukostima“, „igrati se odnosima“...<sup>15</sup> u zajedničkom upuštanju u neizvesnost i traganju za novim i drugačijim razumevanjima i činjenjima. Deca su po prirodi radoznala, otvorena za sagledavanje i osluškivanje sveta i drugih – ljudskih i neljudskih - u njemu, još uvek neograničena uspostavljenim kategorijama koje uobličavaju mišljenje odraslih, te njima „poigravanje sa svetom“ – kreativni pristup – dolazi kao spontan način promišljanja i učenja u svim situacijama (Rinaldi, 2006). Međutim, svedoci smo da mahom kroz život ne ostaje tako –promišljanje i istraživanje dece u vaspitno-obrazovnom procesu najčešće biva uobličeno u predodređene tokove, deca dobijaju poruke o univerzalnim tačnim odgovorima i jedinstvenim istinama, te o neadekvatnosti pitanja koja postavljaju i ideja koje otvaraju – poruke o poželjnosti da „misle kao drugi“, umesto da mišlju stvaraju novo i drugačije, čime kreativnost mišljenja ostaje rezervisana samo za određene aktivnosti u kojima je eksperimentisanje dozvoljeno – najčešće za umetničke aktivnosti i za „slobodno vreme“. Time se ukazuje da je kreativnost, mada kvalitet koji imamo svi – relaciona. Kreativnost nije pitanje ličnih sposobnosti, već ličnu sposobnost oblikuje pitanje šta se sa kreativnošću kao silom i pristupom u konkretnom kontekstu dešava – šta ona i da li išta otvara, da li je prepoznata, da li je podržana, u kakve tokove usmerena, u kakve funkcije stavljena. Kreativnost je pitanje konteksta i odnosa koji je čine mogućom, vidljivom i važnom, te je time podrška kreativnosti socijalni projekat, usmeren na promenu konteksta a ne na rad sa pojedincima (Rinaldi, 2006). Otud se u Ređo pedagogiji ističe da podrška kreativnosti podrazumeva bogatstvo iskustava i podršku ličnom potencijalu jednako koliko i razvijanje konteksta u kom vlada osećaj slobode da se upustimo u neizvesno (Krnjaja, 2010).

Pažljivim slušanjem različitih načina izražavanja deteta vaspitač može u činjenju deteta, njegovim akcijama i vezama koje uspostavlja sa okruženjem, rečima koje upućuje drugima, prepoznati začetke „nove misli“ koji će nam pružiti okosnicu za dalje istraživanje i zajedničko stvaranje nečeg novog (Gandini, 1992). Kako bi podstakao kreativnost deteta, vaspitač kreira okruženje bogato prilikama za različite načine izražavanja, saznavanja i povezivanja, za eksperimentisanje, za angažovanje svih čula, te za razmenu sa drugima i zajednički rad. Kao neki od postupaka kojima se vaspitači služe ne bi li kreirali bogato okruženje, navode se: obezbeđivanje nestrukturiranih i polustrukturiranih materijala, odlaganje materijala za rad tako da uvek budu dostupni deci i da ih deca mogu samoinicijativno istraživati, predviđen prostor za izlaganje produkata u različitim fazama procesa, planiranje bogatih i raznovrsnih iskustava, podsticanje

---

<sup>15</sup> Kao primer može poslužiti način na koji o zajedničkom istraživanju u ateljeu govori Veia Veki u svojoj knjizi *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*.

isprobavanja u različitim veštinama i slobode da se probaju nove stvari, fleksibilno planiranje vremena koje deci ostavlja mogućnost da razvijaju svoje ideje, kao i modelovanje kreativnosti od strane odraslog – koji se kreativno orijentiše u neposrednom radu sa decom, ali i u širem ostvarivanju svoje profesionalne uloge (Thornton & Brunton, 2007).

Sama profesionalna uloga vaspitača postavljena je tako da u neposrednom radu sa decom vaspitač učestvuje kao ko-istraživač, neko ko zajedno sa decom uči o različitim problematikama postavljajući ih pred sebe kao nepoznanicu, kao resurs i podsticaj koji produbljuje istraživanje nastojeći da otvori nove kreativne mogućnosti u njemu, ali i kao pažljivi posmatrač koji, pre svega otvara samog sebe za kreativno tumačenje svakodnevnih zbivanja i sagledavanje deteta kao „novog“ i drugačijeg (Gandini, 1992). Dodatno, kreativnost vaspitača u prepoznavanju i stvaranju novih veza izražava se i mimo neposrednog rada sa decom, a kroz povezivanje i razmenu sa kolegama, kao i sa stručnjacima različitih profila iz različitih oblasti – na primer psihologije, neurologije, umetnosti i dizajna – kako bi se otvorile nove, „razigrane, iznenađujuće i neizvesne“ mogućnosti sagledavanja i razvijanja prakse (Rinaldi, 2006).

### *Rezonance: Položaj igre u Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*

Možemo reći da sam način postavljanja programa – kao okvira koji se u praksi razvija kroz zajedničko istraživanje, podršku delanju i razvijanju kvalitetnih odnosa među svim učesnicima – jednako kao i u Ređo Emilija pedagogiji podrazumeva stvaralački potencijal u okosnici prakse i kreativnost kao univerzalnu odliku dece i odraslih. O igri se, međutim, nešto eksplicitnije govori nego što je to u Ređo pedagogiji slučaj, i o razumevanju igre u koncepciji Osnova programa *Godine uzleta* detaljnije je diskutovano u poglavlju *Polazišta studije: Utemeljenje u teoriji i praksi*.

Kroz razumevanje igre u koncepciji Osnova programa *Godine uzleta*, predstavljeno u pomenutom poglavlju, eksplicitno je napomenuto da se igra ogleda u specifičnosti pristupa onome što radimo – šta god to bilo – te je igra nešto što jednako možemo prepoznati u ponašanjima dece, bilo da se bave istraživanjem neke problematike sa materijalima u sobi ili da provode vreme napolju, i u ponašanjima odraslih – bilo u neposrednom radu sa decom, u zajedničkom razmatranju daljih mogućnosti za razvijanje prakse, ili u samostalnom radu na planiranju daljeg razvijanja teme/projekta. Otud je igra neodvojiva od sveukupnosti života u vrtiću – sveukupnosti života svih aktera vrtića – te je od suštinskog značaja za njeno kultivisanje upravo postavka celokupne programske koncepcije, razumevanja učenja i razumevanja institucije u kojoj se predškolsko vaspitanje i obrazovanje ostvaruje.

Način razvijanja realnog programa<sup>16</sup> kao zajedničkog istraživanja kroz teme/projekte zajednički je za Ređo Emilija koncepciju i koncepciju Osnova programa *Godine uzleta*, kao i pedagoška svrha ovakvog načina rada – kao povezivanja različitih načina i područja saznanja, konstruisanja novih i neobičnih ideja, otvaranja prilika za iskustva, za aktivitet, za ideje, za odnose, za posvećenost i ponešenost, za uživanje i radovanje; pedagoška svrha koju bismo mogli pripisati dejstvu kapaciteta fleksibilnosti bez instrumentalizacije, jednako kao i obrazovnoj težnji transformacije miljea u koji smo uronjeni i kompleksnih relacija u njemu koju zastupa transcendentalni empirizam.

---

<sup>16</sup> Kada govorimo o realnom programu, govorimo o realnom životu u vrtiću, koji se oblikuje zajedničkim učešćem odraslih i dece i koji dalje oblikuje mogućnosti deteta da ostvaruje dobrobit kroz odnose sa fizičkim okruženjem, vršnjacima, odraslima i u realnim situacijama delanja (Godine uzleta, 2019, str. 23).

Međutim, transformacija miljea u koji smo uronjeni je „mač sa dve oštrice“ i s jedne strane postavlja svakog od nas u agensan, moćan i odgovoran položaj da svojim postupcima oblikujemo svet, dok s druge strane ukazuje koliko su naši postupci, naše mogućnosti, naše snage *uvek već* oblikovani miljeom u koji smo uronjeni, segmentiranim linijama i molekularnim kretanjima u njemu. Otud važnost preduzimanja konkretnih akcija na promeni okruženja ne samo u igri kao stvaralačkom činu, već i kao njen preduslov: kreiranja okruženja koje podstiče bogata iskustva i koje otvara prilike za angažovanje u različitim načinima izražavanja, saznavanja i povezivanja, eksperimentisanja i razmene sa drugima. U *Godinama uzleta*, jednako kao i u Ređo Emilija pedagogiji, snažan akcenat je stavljen na značaj fizičkog okruženja i bogatstvo i dostupnost materijala u njemu, na promenu ritma dana kojom se iz institucionalnog načina funkcionisanja prelazi na način primereniji fleksibilnosti i fluentnosti istraživačkog procesa, te na promenu uloge i načina učešća samog vaspitača kao ko-istraživača, kao saigrača, koji zajedno sa decom preispituje okruženje, isprobava mogućnosti, stvara nove veze i nove puteve, u zajedničkom učešću transformiše milje postojanja i postajanja. U ovim konkretnim akcijama jasno se vidi koliko su igra i učenje samom koncepcijom prepoznati kao neraskidivo povezani, i dalje – koliko su oba neraskidivo povezana sa sveukupnošću života i načina na koje bivamo i postajemo zajedno u konkretnom kontekstu, te koliko je zahtev za kultivisanjem igre koji koncepcija Osnova programa *Godine uzleta*, jednako kao i Ređo Emilija pedagogija, pred nas postavlja, etiko-ontopistemološki poduhvat, te istinski skok u „pedagogiju napuštanja“ (Gough, 2015), a ka revitalizovanju obrazovanja kroz promišljanje životnih pitanja i problema, te eksperimentaciju sa novim formama života (Cole, 2011; prema Gough, 2015).



## **PRVI PLAN PRELAMANJA: KA REDEFINISANJU PREDMETA ISTRAŽIVANJA**

*Nema svrhe ni da strahujemo ni da se nadamo, samo da tragamo za novim oružjima.  
(Žil Delez, Postskript o društvima kontrole)*

Važno je skrenuti pažnju da je razumevanje igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu, za koje se u ovom radu zalažemo, utemeljeno na teorijama čiji period stvaranja datira pre razvoja i procvata transcendentnog empirizma, a naročito post-teorija koje ga uzimaju za okosnicu i inspiraciju, te da istorijski period nastanka ovih teorija nužno vuče tragove uronjenosti u pozitivistička, biologistička i humanistička promišljanja nauke i igre kao predmeta proučavanja. Međutim, u nastojanju da uspostavimo odnos među transcendentnim empirizmom kao pristupom i pomenutim teorijama ne težimo pronalaženju direktnih veza i implikacija, koliko traganju za rezonancama – za impulsima koji se iz jedne ideje prenose na drugu, vitalizujući je, afirmišući njen potencijal, čineći da oživi u nekom drugačijem svetlu (Wargo, 2019). U tom smislu, opravdano je zapitati se kakve nam nove mogućnosti razumevanja kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu transcendentni empirizam i filozofije zasnovane na Delezijanskoj koncepciji otvaraju?

Već polazeći od temeljne misli Rakićeve teorije – da se sav život odvija u promenama i ponavljanjima – nalazimo rezonance sa Delezovom idejom razlikovanja kao principa na kom se život ostvaruje, kao i sa posthumanističkim nastojanjem da igru sagledamo kao otelovljenje principa samo-organizovanja i početak, a ne dostignuće, ljudskog postajanja (Stone, 2019). Potencijal za promenu je sveprisutan – za razliku od lokalizovanih i specijaliziranih, molarno uobličeni, rigidnih i segmentiranih ponavljanja - i *uvek već* dejstvuje kao deteritorijalizacija, kao „plus-snaga“ (Rakić, 1946) koji previre iz opcrtanog polja i podstiče na izmeštanje horizonta. U tom smislu, u proširenju razumevanja kapaciteta fleksibilnosti prepoznajemo fraktalnu strukturu sveta, ne u smislu formi već u smislu procesa, ali i blago odstupamo od argumentovanja transformativnog potencijala kao isključive specifičnosti ljudskog roda.

Mada posthumanizam postavlja kao izazov potrebu za neutralisanjem primata čoveka, bilo bi pogrešno time neutralisati i sve razlike između bića. Upravo Delezijanska filozofska koncepcija usmerava nas da razmišljamo o razlikovanjima, ne o generalizacijama i zajedničkim karakteristikama, te pravo pitanje nije po čemu je to čovek poseban, već kakva to razlikovanja ljudsko bivstvovanje u svetu produkuje.

Marjanović afirmiše agensnost sveta tvrdeći da svet „zrači emocionalne utiske, izraze i značenja“ (Marjanović, 1987a, str. 95) koji oblikuju ljudske postupke i da je u početku života čovek uronjen u svoje okruženje celim svojim bićem, tumačeći ga kroz osetljivost u jedinstvu s njime, te postepeno sebe izdvajajući, neminovno u vlastitom izdvajanju menjajući i svet (Valon, 1959; prema Marjanović, 1979). Čovek je u dijalogu sa svetom (Freire; prema Marjanović, 1987b), „u“ svetu i „sa“ njime (Marjanović, 1987b), u kritičkom i kreativnom dijalektičkom odnosu

uzajamne nerazdvojjivosti, uzajamnog stvaranja, zajedničkog postajanja. Čovek je uronjen u svet i neminovno mu se predaje, u njega ponire, sa njime učestvuje (Marjanović, 1987c) kako bi mogao da razume i ujedno da se odupre silama koje tek oseća u dejstvu, unutar i izvan sebe. Celokupnim svojim bićem doživljavajući život i svet, čovek percipira, ali i svesno registruje „plus snaga“ (Rakić, 1946), percipira procesualnost kojom se svet odvija, te konceptualizuje vreme i svoje postupke oblikuje jednako spram onog što jeste i spram onog što je bilo i što bi moglo biti. Otud čovek stvara – usmeravajući svoj čin na ono što nije dato, već je tek moguće; Otud samo u stvaralačkom činu pojedinac sebe ostvaruje kao čoveka – može istinski biti jedno sa svojom sredinom, drugim čovekom, pa i samim sobom (Marjanović, 1987c), istinski uronjen u potencijalnosti i razlikovanja kao okosnicu življenja i ostvariti svoju delatnu prirodu kao suštinu humanog koja čoveku nije data već zadata (Marjanović, 1987a), misliti suprotstavljeno memoriji, misao kao „neprepoznatljivu“, koja zahteva stvaranje novih koncepata, kretanja, kategorija i izmeštanje postojećih teritorija. Otud je i specifičnost ljudskog bivstvovanja odluka – svest o tome da se svet može menjati i o brojnim mogućnostima koje se u njemu mogu otvoriti, kao i o dejstvu vlastitih postupaka na njihovo ostvarenje, te neizbežnost odabira pravca umesto praćenja instinkta ili puke nužde sa kojom nas okruženje suočava.

Samo čovek, prema onom što je nauči do sada poznato, može uspostaviti odnos prema vlastitoj promeni i promeni sveta na način da se kreće sa njom promišljajući je, predviđajući je želeći je (ili ne) - „biti čovek, biti subjekt, biti sopstvo u suštini znači biti u odnosu čitanja ili kompozicije prema onome što je pozicionirano kao život“ (Colebrook, 2017, str. 652), biti u ekstatičnoj otvorenosti prema svetu i oblikovati sebe oblikovanjem razumevanja sveta ujedno (Fink, 1960/2000). Otud se stvaralački potencijal postavlja u okosnicu ljudskog bivstvovanja (Marjanović, 1987b), ne zato što samo mi možemo učestvovati u stvaranju i transformaciji, već zato što samo mi kao ljudska bića, ljudska vrsta, civilizacija, suštinski *od stvaranja zavisimo*. Osobenost ljudske adaptacije leži u tome što se čovek ne prilagođava svom obitavalištu neposredno – između sebe i prirode čovek umeće tehnologije, društvene odnose i složene simboličke sisteme (Marjanović, 1979), čime je sama ljudska adaptacija – te i sam ljudski život – relaciona, uslovljena tvorenjem složenih asemblaža i transformisanjem funkcija u svetu, i uslovljena učenjem kao permanentnim vlastitim reorganizovanjem (Morin, 2005; prema Krnjaja, 2012a) u različitim asemblažima u kojima stupamo u dejstvo. Ovde nalazimo sponu sa mišlju kao prinudom – prelaskom iz pasivnog u aktivno delovanje u susretu sa svetom koji nam se „opire“ (Deleuze & Guattari, 1991/1994) – ne kao datošću ljudske prirode, već kao načinom njenog ostvarivanja u specifičnosti ljudske egzistencije kojom se ljudska priroda stvara, a na koju na svoj način ukazuje i Rakić sugerišući „voljnu delatnost“ kao okosnicu ljudskog bića i kao onu koja je upravo odlikovana promenom kao svesnim činom koji zahteva prelazak u aktivno delovanje (Rakić, 1946), i na koju u odnosu na igru ukazuje i Marjanović sugerišući da upravo igra preobražava pasivno ponašanje u aktivan čin (Marjanović, 1979).

U tom smislu možemo proširiti razumevanje potencijala igre u ostvarivanju „specifičnih ljudskih karakteristika“ (Marjanović, 1987a). Već afektivnošću igra podstiče nas na prelazak u aktivno delovanje u susretu sa nepoznatim i nespoznatljivim, kreirajući asemblaže koji nisu zasnovani na racionalnim akcijama i predodređenim funkcijama, već predstavljaju stvaranje novog oružja – i novog sveta – „u begu“ (Deleuze & Guattari, 1980/2013), čime nas ujedno podstiče da živimo transformativnost i odgovornost kao okosnice ljudskog postajanja. Marjanović se poziva



na Rejnoldsovu tvrdnju o jedinstvenom afektu radosti koji prati igru (Reynolds; prema Marjanović, 1987a), a koji čoveku omogućava da stupi u aktivno dejstvo i da vlastito činjenje u balansiranju između zanosa i pravila, slobode i povinovanja doživi afirmativno i konstruktivno, te pruža oslonac razvoju volje. Pokretač igre i učenja u igri upravo leži u igri samoj i načinu na koji u igri ljudsko biće pristupa iskustvima, otvarajući se za njih kao nova i nepojmljiva, aracionalnim mentalnim procesima doživljavajući celinu, te produkujući nešto novo pre iz osećanja nego iz razuma (Marjanović, 1987c). Time nas aracionalni, metaforični i mitopoetski procesi koji pokreću igru – kao čulno i emotivno zasićeni, koji u sebi sadrže predmet umesto da ga prevazilaze, pomoću kojih se ne može u potpunosti iskazivati već samo prikazivati (*Ibid*) – približavaju Delezijanskom razumevanju koncepata kao osovine „pravog“ mišljenja – kao izranjajućih iz proživljenog iskustva, uronjenih u pitanje funkcija, senzacija i materijalnost afekta, koji ne opisuju stvari već izražavaju događaje evocirajući ih kao intenzitet, doživljaj, zamisao koja dalje orijentiše naš odnos u praktičnim iskustvima. Kreiranje koncepata jednako je konstituisanju problema kao polja mogućih iskustava, pitanja i odgovora, a koje Delez i Gatari prepoznaju pedagoškim poljem (Deleuze & Guattari, 1991/1994), ali za koje se zalaže i Marjanović argumentujući situaciono učenje, u stvarnim saznavnim situacijama, u kojima je svrha obrazovanja „predstaviti čoveku ovaj svet kao problem“ (Marjanović, 1987b), i koje na svoj način argumentuje i Rakić insistirajući na „pravom vaspitanju“ kao otvaranju prilika slobodnog životnog obnavljanja i transformativnog dejstva u svetu, odnosno kao polja istinskog preispitivanja, rekonceptualizovanja i stvaranja (Rakić, 1946).

Marjanović izdvaja i naročito vrednuje simboličku transformaciju iskustva, te i simboličku igru kao izraz jedinstvenog kapaciteta čoveka (Marjanović, 1987a) i ovo viđenje može se prepoznati kao široko prihvaćeno kroz raspoloživu naučnu literaturu o igri ljudskih bića – te i o vrednosti igre u obrazovanju, a čiji je fokus upravo na simboličkoj igri. Ne dovodeći u pitanje važnost simbolike i simboličke transformacije iskustva, a u odnosu na transcendentalni empirizam i post-teorije zasnovane na njemu možemo se zapitati da li je simbolika tako jasno odvojiva od sveukupnosti ljudskog življenja, te može li se neosporno po vrednosti izdvojiti simbolička igra u odnosu na prakse igranja u kojima je manji fokus na simboličari, priči, ulogama i drugim kulturnim tekovinama, a više na kretanju i manipulisanju predmetima, čime nam se otvaraju nove mogućnosti za produbljeno istraživanje igre, njenog funkcionisanja i njene važnosti u obrazovanju.

Međutim, nije svako polje preispitivanja, rekonceptualizovanja i stvaranja, svako polje susreta sa nepojmljivim i svaka situacija transformacije ujedno i igra. Igra je samo jedna forma dejstva kapaciteta fleksibilnosti, a ne njegov apsolut. Lako je baveći se transcendentalnim empirizmom, novim materijalizmima i posthumanizmom upasti u zamku da apsolutno sve tretiramo kao igru – jer sve je uvek u kretanju i sav je život u razlikovanju i transformacijama. Suština igre i njene važnosti za ljudsko bivstvovanje zaista leži u procesu kojim se stvara, u samom kretanju kojim se uobličava i potencijalu koji to kretanje u sebi nosi. Rakić identifikuje veći broj pojava kojima se snage za promenu jačaju i u njih svrstava sve pojave koje su „same sebi svrha“ – poput mode, svečanosti, dekoracija, ali i hrane koju jedemo ne radi njene hranljivosti već radi „novine koju unosi“ (Rakić, 1946, str. 18) – ali vrednost igre i umetnosti ističe upravo po slobodi prerade animalne delatnosti i apsolutnoj odvojenosti funkcije i formi od praktičnih radnji tako da ih može podražavati sa drastičnim, potpuno slobodnim, pa čak i nepredvidivim izmenama (Rakić, 1946, str. 19) te u tom smislu apsolutno odstupiti od svake svrhe mimo sebe same i vlastitog kretanja. U tom smislu, Marjanović igru sagledava kao vid „podvojene stvarnosti“, jasno ograđene

od zbilje, koja odvaja činove od posledica, te koja pruža sigurnost i aktivno poziva kapacitet fleksibilnosti da se otelotvori i intenzivira, čime se igra ukazuje i kao kontekst, i kao dejstvo kapaciteta fleksibilnosti ujedno (Marjanović, 1979).

Ovde se može učiniti da nailazimo na paradoks: Rakić i Marjanović jednako insistiraju na nekoj vrsti „podvojenosti“ koja od igre tvori uslov ispoljavanja kapaciteta fleksibilnosti, dok s druge strane promovisu igru kao „uronjenost“ u celokupnost života i postajanja. Mogli bismo se zapitati da li nas onda igra odvaja od stvarnosti, ili nas, na neki osoben način, stvarnosti približava. Može nam biti značajno podsetiti se opisa stvaralačkog procesa ljudske adaptacije koji daje Marjanović, ukazujući da je čovek uronjen u svoje okruženje celim svojim bićem, tumačeći ga kroz osetljivost u jedinstvu s njime, te postepeno sebe izdvajajući u kritičkom i kreativnom dijalektičkom odnosu uzajamne nerazdvojenosti, uzajamnog stvaranja, zajedničkog postajanja, neminovno u vlastitom izdvajanju menjajući i svet (Valon, 1959; prema Marjanović, 1979). U tom smislu mi uvek polazimo iz jedinstva i krećemo se u odgovoru na njega/sa njime, ali „podvojenost“ sebe od sveta, aspekata življenja, vrednosti, istorija postaje u procesu razlikovanja – u kom mi *i* svesno uzimamo učešće svojim zamislama, svojim postupcima, svojom voljom, svojim namerama. Nije specifičnost ljudske igre po tome što u igri čovek stupa u akciju bez svrhe. Specifičnost čoveka pre leži u tome što *imamo* svrhu – ne instinkt, niti nuždu – i *biramo* da odstupimo od nje ili da je transformišemo. Time igra kao „podvojena stvarnost“ nije data, već se stvara, ne kao otuđenje od „dijaloga sa svetom“ (Freire; prema Marjanović, 1987b), već kao još jedna njegova forma, aktivan čin razlikovanja, način da uspostavimo odnos sa svetom mimo do sada već utvrđenih podvajanja. Otud kao strukturalna obeležja igre Marjanović (1987a) izdvaja upravo iluzorni plan i pravila – elemente čije stvaranje predstavlja stvaranje igre, oko čijeg konstruisanja igra orbitira, kontinuirano pregovarajući samu sebe kao „ne-zbilju“, ali kao stvarnu na način koji od igrača ipak nešto zahteva i time ga izaziva.

Igra je proces, događaj, „glagolski oblik“ (Lester, 2016, str. 41), intenzitet postajanja. U tom smislu, sve otelovljene forme stvaralačkog kapaciteta – naročito one koje u zbilji ostaju nesvrstane, neobjašnjive i neinstrumentalizovane – možemo prepoznati kao tragove tog procesa; kao pukotine kroz koje možemo sagledati procese, tokove i procesualnosti razlikovanja, te putem kojih nam se ukazuju virtuelne, još neostvarene, mogućnosti sveta. U tom smislu jasno je zašto se igra nekada označava kao „kanta za otpatke“ (Marjanović, 1987a) – pojam kojim se obuhvata sve ono za šta nemamo druge svrhe i drugog imena, ali i zašto se nekada u njoj prepoznaje „sveti gral“ novih utopija o slobodi i beskonačnosti čoveka (Marjanović, 1979). Takođe, s tim na umu možemo razumeti i tezu da je igra „višak“ (Spencer, 1873; prema Evans & Pellegrini, 1997), kao energija koja ne može biti uramljena postojećim funkcijama i svrhama, te koja kao takva, u zavisnosti od tumačenja, može predstavljati suvišnost jednako koliko i prevazilaženje postojećeg.

Otud je praktično nemoguće govoriti o krutoj odvojenosti igre od drugih delatnih formi i o njenom svodenu na aktivnost i vidljiva ponašanja (Krnjaja, 2012a), čime razumevanje igre kao kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu rezonira sa uvidima autora koji se pozivaju na transcendentalni empirizam Žila Deleza (a o kojima je bilo reči u prethodnom poglavlju). Igra kao kapacitet fleksibilnosti u dejstvu može biti označena kao proces deterritorijalizacije – te time kapacitet ne pojedinca, već polja u kom on dejstvuje, asemblaža čiji je pojedinac deo i njeno ostvarivanje osnažuje transformativni potencijal kako pojedinca, tako i zajednice i nacije (Rakić, 1946). Celokupna kultura transformiše se i razvija zahvaljujući mašti i fleksibilnosti „igrača“ (Krnjaja,

2012a), čime se igra pokazuje ujedno kao prostor slobodnog ostvarivanja – a možda pre stvaranja – pojedinaca kao „linija bega“ u odnosu na društvene sisteme kojima su obuhvaćeni. Odgovornost sistema u tom smislu leži u tome da se za igru otvori vlastitom spremnošću da se u igri i sa igrom promeni – a u kontekstu obrazovanja ova odgovornost izražava se kroz remećenje granica između dece i odraslih i remećenje ustaljenih razumevanja i praksi obrazovanja.

Mada Marjanović tvrdi da se mladi igraju samo pod određenim društvenim okolnostima – u susretu sa vršnjacima, inspirativnim doživljajima i podržani od strane odraslih (Marjanović, 1987a), istraživanjima igre u vanrednim situacijama i okolnostima te teškim civilizacijskim periodima (Fieldman, 2019; Khatat & Callaghan, 2016) to možemo jasno demantovati. Ipak, odbacujući kao irelevantno pitanje „Da li će igre biti?“ – jer čini se očiglednim da se igra uvek dešava i uvek postoji – ostaju možda još značajnija pitanja: „Kakva će ta igra biti?“ i „Kome ona služi?“. Već Rakić i Marjanović ukazuju da igra nije po sebi ni dobra ni loša – snage za promenu ne streme ni dobrom ni rđavom cilju, već isključivo da čovekov život, socijalni i individualni, podignu do veće unutrašnje slobode koja, opet, može biti životno afirmativna ili pak destruktivna po zajednicu i širi kontekst. Ovaj izazov prepoznali smo i u kritikama fleksibilnosti kao neoliberalnog koncepta (na koje je ukazano u poglavlju *Polazišta studije: Utemeljenje u društvenoj praksi*), kao i u skretanju pažnje posthumanističke etike na osećaj za granice – njegove otelovljenosti, afektivnosti i isprepletanosti sa humanim i nehumanim drugima – kao marginu održivosti te i okosnicu etičnosti (na koje je ukazano već u prvom poglavlju ove studije) koja se razvija eksperimentalno i kreativno, kao konkretna socijalna praksa. Prepoznajući igru upravo kao potencijal takve prakse, postaje očigledno da se igra ne može prepustiti „samoj sebi“ niti da je dobro da bude prepuštena isključivo ma kojoj društvenoj kategoriji, jednako odraslima ili deci – igra *postaje* spram onog sa čim radi i *može biti* otvorena kao polje istraživanja i razvijanja etičkih odnosa u živom iskustvu razmene i stvaranja između različitih aktera, odraslih i dece jednako. U tom smislu, kultivisanje igre i obrazovanje neraskidivo su povezani – usmereni na osnaživanje kapaciteta fleksibilnosti na način koji će praksu zajedničkog postojanja i postajanja učiniti „lepim“, „osetljivim“, estetskim, umetničkim, na neki način simboličkim i uzvišenim.

Već Marjanović ukazuje na to da vaspitno-obrazovni proces uvek na izvestan način reguliše fleksibilnost i zauzdava stvaralački potencijal, upravo usled njegove nepredvidivosti i potencijalne destrukcije koju on može da nosi (Marjanović, 1979). Međutim, zauzdavanje i regulacija ne znače nužno instrumentalizaciju i manipulisanje. Činjenica da je neophodno postaviti granice ujedno podržava viziju etičnosti i održivosti na koju smo u prethodnim odeljcima ukazivali, koliko podržava i samu igru – kao kretanje koje nužno koristi i samo sebi postavlja okvire koje će preispitivati, uvrutati, izazivati, sa kojima će se poigravati. U tom smislu, kultivisanje igre za koje se Marjanović zalaže podrazumeva razvijanje stvaralačke energije kroz obogaćivanje i oplemenjivanje materijalnih i simboličkih „sredstava“ sa kojima se dete poigrava – kroz bogata iskustva kao „izvor mašte“ (Vigotski, 1930/2005) i kroz jačanje dispozicija kao „hrane“ za promenu (Rakić, 1946). Ujedno, kultivisanje igre može se sagledati kao „upliv“ u igru koji će omogućiti situaciono pregovaranje i postavljanje granica, negovati osetljivost za otelovljenost, afektivnost i isprepletanost igre i igrača sa ljudskim i neljudskim drugima i podržati životno-afirmativno ostvarivanje kapaciteta fleksibilnosti u građenju etičkih praksi. Iz pedagoške perspektive, pitanje kapaciteta fleksibilnosti i njegovog dejstva nije pitanje naše mogućnosti prilagođavanja na *šta bilo* i mogućnosti stvaranja novog po svaku cenu, već podrazumeva i mogućnost i odgovornost sagledavanja sebe, sveta i života kroz otvaranje i afirmisanje mogućnosti

šta još možemo biti u vlastitom potencijalu, ne po nametnutom i predefinisanom idealu ili nečijoj zamisli. U tom smislu kultivisanje igre nužno je relacioni i situacioni, kao i etički i estetski čin.

Rakić ističe da sve pojave koje služe jačanju sposobnosti za promenu, računajući i igru i umetnost, spadaju u estetsku stranu života koja po sebi ima vaspitni značaj (Rakić, 1946). Mada Rakić dublje ne pojašnjava odnos vaspitanja i estetike, upravo transcendentalni empirizam ukazuje na estetiku ne kao na apstraktnu teoriju o umetnosti ili o „lepom“, već kao proces etičnog postajanja sa svetom (Guattari, 1992/1995) – što bismo ujedno mogli odrediti i kao suštinu i ključni izazov vaspitno-obrazovne prakse. Prema Rakiću, sposobnost za promenu i prakse koje je osnažuju ima naročit značaj za estetsko dejstvo celokupnošću doživljaja koji pruža uvid u „opštečovečansko“ (Rakić, 1946, str. 30) – u ono što prevazilazi situacione okvire i subjektivne impresije – mogli bismo reći, u „Život u živima, Življenje u proživljenom“ (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 172), čime izmešta horizonte poznatog na životno-afirmativan način, omogućavajući i pojedincu i svetu da bivaju i postaju nešto više nego što su do tada bili. Otud kultivisanje igre, s jedne strane, podrazumeva dejstvo koje se vrši u odnosu na igru i u procesu igre same, ali ujedno i prostore koji se otvaraju za dejstvo igre na šire okvire konteksta i praksi u kojima se odvija.

Iznova nam se kapacitet fleksibilnosti ukazuje kao kapacitet polja, a ne individue, te u razmatranju njegovog ostvarivanja, odvijanja, dejstva, činjenja moramo uzeti u obzir ne pojedinačne aspekte, već upravo relacije i funkcije koje tvore polje i razmatrati potencijale njegove deteritorijalizacije i reteritorijalizacije.

Kako Marjanović ukazuje, za kultivisanje igre od suštinske je važnosti otvoren model vaspitanja kao model koji je usmeren ne na ono što je postojeće, koliko na ono što je tek moguće (Marjanović, 1987d) – na eksperimentisanje, stvaranje, na „Život u živima“ (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 172), bilo da se radi o linijama bega koje prepoznajemo u dejstvima pojedinca, širim uslovima, ili celokupnoj kulturi, ali i da je od suštinskog značaja kvalitet interakcije i partnerski odnos između dece i odraslih, bez kog svaka druga promena na nivou metoda ili sadržaja ostaje na nivou formalnog, te time i nesvrshodna i besmislena (Marjanović, 1987d). Međutim, imajući na umu etičnost iz perspektive otelovljenosti, afektivnosti i isprepletanosti svih aktera, značajno je i pitanje kvaliteta odnosa otvoriti na način širi i ujedno apstraktniji od pitanja formi, principa i dimenzija interakcija, a kao afektivno pitanje koje možda na najbolji način „dotiče“ svakodnevnicu i situiranost zajedničkog življenja u dečjem vrtiću i omogućava da sagledamo praksu u „momentima materijalizacije nade“ o kojima govori Lester, u kojima se može prepoznati kolektivna agensnost i iz kojih zapravo proističe transformacija i revitalizacija života (Lester, 2016).

### **1-X-1. Kultivisanje igre kao molekularni problem**

Za razliku od velikog broja država, možemo se pohvaliti činjenicom da su u Srbiji već samim programskim dokumentom postavljene kvalitetne i savremene osnove za kultivisanje igre u vaspitno-obrazovnoj praksi na način koji igru sagledava kao neraskidivu od učenja i kao okosnicu sveukupnog kvaliteta života, učenja i razvoja predškolskog deteta. Ipak, kao što smo mogli uvideti iz prethodnog poglavlja, razumevanje igre na način koji se *Godinama uzleta* promovise, te već i samo argumentovanje za kultivisanje kao okosnicu podrške učenja i razvoja predškolskog deteta ne pojavljuje se u programskim dokumentima u Srbiji po prvi put. Sve prethodne Osnove programa, počevši od prvih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, prepoznavale su i promovisale važnost igre, te nuždu njenog oslobađanja od krutih

stega obrazovnih disciplina i planiranih aktivnosti i kreiranja prostora i vremena koji će deci omogućiti bogatstvo iskustava i inspiracije za igranje. To ne znači da je u vaspitno-obrazovnoj praksi igra zaista bila prihvaćena i uvažavana, a kamoli kultivisana.

Iz prethodnog poglavlja i detaljnijeg razmatranja ovog problema može se uvideti da zastupljene ideologije i dvosmislenosti u formulacijama pređašnjih programa, pa ni eventualni nedostatak podrške kroz dodatnu literaturu i obuke nisu isključivi uzrok ovakvog stanja – jer upitnost igre u praksi, makar u ovom trenutku prvih godina „uzleta“ aktuelne reforme – jednako ostaje. Dodatno, ukoliko se vratimo još dalje kroz tekst ove studije i prisetimo se ne-reperzentacionalnih polazišta datih još na njenom početku, prisetićemo se i da ne postoji primat diskurzivnog nad materijalnim – dok je naše dosadašnje razmatranje aktuelne reforme bilo isključivo na planu promene diskursa. Možemo postaviti sebi pitanje koliko je naša reforma zasnovana, ili makar u praksi prihvaćena samo kao „promena načina da *mislimo o*“, a ne „promena načina da *budemo i bivamo sa*“, te šta je sem dokumenta, priručnika i obuka potrebno kako bi se istinska promena – rekonfiguracija materijalno-diskurzivnih aparatusa, kako je Barad naziva (Barad, 2007, str. 219) – pokrenula?

S tim na umu, čini nam se jalovim iznova se baviti položajem igre na molarnom planu segmentacije kakav je formalni dokument obrazovne politike. Jasno je istaknuto kako kroz razumevanje igre Marjanović i Rakića od kojih polazimo, tako i kroz razumevanje igre koje se razvija na transcendentalnom empirizmu, da se igra ne može svesti na konkretne aktivnosti ili sadržaje, konkretne i predefinisane okvire, konkretne situacije, već njena suština leži u procesu i kretanju – time, u molekularnim linijama prakse. Tek praćenjem molekularnih linija možemo razumeti vitalne procese života, procese kojima tela i prakse postaju, te razumeti gde se u vaspitno-obrazovnoj praksi i na koje načine igra odvija, kao i gde i na koje načine i u kojim okolnostima vaspitno-obrazovna praksa odstupa od zvaničnih politika.

Dodatna važnost skretanja pažnje proučavanja sa molarnih linija segmentacije – sa definisanja, kategorisanja, određivanja, univerzalija i velikih narativa – ogleda se u razumevanju pedagoškog potencijala igre upravo kao potencijala deteritorijalizacije i transformacije ne samo pojedinca, već celokupnog polja u kom on deluje, čime igra biva sagledana kao izmeštanje u odnosu na uspostavljene sisteme – odvijajuća na molekularnoj „liniji bega“ u odnosu na molarne linije. U tom smislu, čini se da istinski potencijal igre, pa ni pedagoški, nećemo moći sagledati ukoliko ne krenemo tragom molekularnih linija, poigravajući se sa njima.

Time već i ovaj rad zahteva izvesnu deteritorijalizaciju – izmeštanje u odnosu na dominantne naučne prakse ne bismo li izmestili ustaljeno razumevanje igre kroz izmeštanje ustaljenih načina na koje igri pristupamo i na koje je istražujemo, čime igra kao deteritorijalizacija postaje ujedno i predmet, ali i princip istraživanja, koncipiranja i pisanja ove teze.

Važno je istaći da su procesi teritorijalizacije, deteritorijalizacije i reteritorijalizacije isprepletani, te da bi svodenje igre na deteritorijalizaciju moglo biti pogrešno i opasno – svodeći igru na pitanje intenziteta i kretanja, zaboravljajući da igra *jeste* i određeno uobličavanje – igra tvori konkretne forme, zauzima konkretne pozicije – te da intenzitet i kretanje, koji je neminovno čine uvek nešto konstruišu. U razmatranju položaja i mogućnosti kultivisanja igre u obrazovanju, značajnije bi moglo biti sagledavanje dometa i mogućnosti takvog uobličavanja kao reteritorijalizacije obrazovne prakse – pa možda i politike; kao mogućnosti suštinskog izmeštanja, suštinske misli, suštinskog učenja kako za neposredne aktere vaspitno-obrazovne prakse, tako i za

nas koji igru istražujemo i o igri promišljamo. Time se podsećamo i prethodno pomenutih upozorenja koja daje Malabu, a koja moramo imati na umu ukoliko želimo da kapacitet fleksibilnosti sagledamo kao potencijal otpora dominantnim porobljavajućim diskursima i praksama – o nuždi „ostajanja na površini“, između inertnosti i prihvatanja apsolutnog izmeštanja, a koja se ogleda u razumevanju načina na koje se teritorije tvore i otvaranju višestrukih potencijala za nove teritorije – i nove horizonte.

S tim na umu, kao ključno za razmatranje položaja igre i mogućnosti njenog kultivisanja u obrazovnoj praksi izdvaja se nužda da skrenemo pažnju na afektivni plan zbivanja – kao plan koji utemeljuje kreaciju, eksperimentisanje i naše relacije u svetu, ali i kao plan na koji se upravo neoliberalna ideologija oslanja gradeći svoju vladavinu kroz „porobljavanje želje“ (Deleuze & Guattari, 1980/2013) u „politici afekta“ (Massumi, 2015).

# 4.

## AFEKTIVNI ZAOKRET

*Afekt stiže u svakom trenutku kontakta, telo-svet susreta i zato „mi“ predajemo sebe iznova i iznova iskustvenim-eksperimentalnim uplitanjima, privikavanjima, intuicijama i drugim senzornim treninzima. Afekt i pedagogija su neraskidivo povezani.*

(Gregori Sigvort, *Prva lekcija Afekta*)

### 4.1. Važnost afekta

U Delezijanskom transcendentnom empirizmu naročito značajnu – i za istraživače provokativnu i plodonosnu – ulogu igra koncept afekta. Kroz filozofiju i nauku termin afekt ima različita značenja i funkcije, ukazujući na fizičke, spiritualne, kognitivne, emocionalne i intelektualne procese, reakcije i stanja, dominantno sa fokusom na doživljaje pojedinca (Colman, 2010b). Delez, s druge strane, jasno podvlači razliku između afekta i subjektivnog doživljaja – za Deleza, afekti i percepti su ti koji su objektivni, dok je koncept taj koji je produkt subjektivnog doživljaja (Young et al., 2013). Za savremene teoretičare afekta, upravo afekt omogućava pomirenje pristupa koji svet posmatra kao ljudsku projekciju i pristupa koji polazi od materijalnosti sveta, prepoznajući afekt kao nešto što izranja iz odnosa sveta i pojedinca i što je jednako oblikovano spoljašnjim i unutrašnjim faktorima – primera radi, Tereza Brenan navodi da način na koji „osećamo atmosferu“ ulazeći u prostoriju zavisi jednako od zbivanja i ugodnosti konkretnog prostora, koliko i od ugla iz kog mu mi sami pristupamo (Brenan, 2004; prema: Škrbić Alempijević et al., 2016).

Postavlja se pitanje može li se sagledati fenomen koji je ujedno somatski, neuralan, subjektivan, istorijski, socijalan i personalan, bez svođenja na bilo šta od toga (Staunaes, 2015; Robinson & Kutner, 2018)? Kao odgovor, Klou (Ticineto Clough, 2007) poziva na „afektivni zaokret“ u društvenim naukama koji bi uvažio pojačani interes za telesnost i emocije kao putokaz u razumevanju ljudskih akcija, zasnivajući se na informacijama jednako koliko i na afektima, na neorganskim koliko i organskim formama života, težeći ne ka razrešenju problema i zatvorenim sistemima saznanja, već ka aktivnom učešću u kompleksnosti otvorenih sistema koji tvore svet. Međutim, važno je skrenuti pažnju da sam termin „afektivnog zaokreta“ ima i svoje kritičare. Mada se „afektivnim zaokretom“ ukazuje na nužan izmak od postsktrukturalističkih okvira poimanja sveta kroz diskurzivne konstrukte, insistiranje na terminu „zaokreta“ sugerise potpuno odbacivanje kontekstualizacije, semantike i simboličke dimenzije sveta, time i kritičkog promišljanja (Škrbić Alempijević et al., 2016). Kako Jansen podseća, neodvojivost „unutrašnjeg“ i „spoljašnjeg“ na koju afekt upućuje ukazuje i da su kontekst i značenja uvek ugrađeni u način na koji do afekta dolazi, te da je kritička analiza neraskidivi deo bavljenja društvenim i kulturnim fenomenima (Jansen, 2016; prema Škrbić Alempijević et al., 2016).

Podsećajući se već navedenog u prethodnim odeljcima, ukazaćemo na afekt kao relacijski fenomen koji izranja iz različitih činilaca konkretne situacije – ljudskih i neljudskih, živih i neživih – kao promena, varijacija, intenzitet susreta koji označava prelazak između iskustvenih stanja i nije svodljiv na osećanje i emociju, već predstavlja snažnu silu koja određuje kapacitet tela da postoji i postaje, koja tvori kapacitet da činimo *nešto* (Semetsky, 2006). Afekt je potencijal

postajanja (Leander & Boldt, 2013; prema Hargraves, 2020, str. 47), „Život u živima, Življenje u proživljenom“ (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 172).

Time bi se, kako već Masumi (2002) primećuje, mogao izvući zaključak da je afekt sve i da se ceo svet u njega može „spakovati“ – što nije sasvim daleko od istine. Teorijski i apstraktno shvaćen kao potencijal, kapacitet, intenzitet, afekt je neomeđeno polje u koje je ceo univerzum uronjen. Ipak, na nivou neposrednog života i konkretnih situacija, afekt se tvori, postavlja nekakve, ma koliko porodne, međe i mostove, čini mogućim da *nešto* možemo činiti, *nešto* biti, *nešto* promeniti – nipošto sve u svakom trenutku; proces prelaska u aktuelnost – situaciono uronjen proces postajanja u konkretnim relacijama – je ono što je ključ tvorenja i razumevanja afekta. Otud Vetterel (Wetherell, 2012; prema Staunaes, 2015) kao produktivan način bavljenja afektom prepoznaje upravo usmerenost na procese, obrasce i asemblaže kojima se afekti uobličavaju, upliću, mobilišu u konkretnim situacijama.

#### 4.1.1. Kako istraživati afekt?

Afekt predstavlja izazov po kogniciju i reprezentaciju, po ideologije i hijerarhije, društvene strukture, konstrukcije identiteta i sve ono čime racionalistički okvir nastoji da konceptualizuje svakodnevnicu, ne sporeći njihovu važnost, već ukazujući na potrebu za još jednim uglom njihovog sagledavanja (Škrbić Alempijević et al., 2016; Waterton & Watson, 2015). Usmerenje na istraživanje afekta pomaže da dominantne fenomene i procese koji okupiraju naučnu misao sagledamo „odozdo“ – u konkretnim kontekstima, kroz njihov konkretan učinak i izranjanje u svakodnevnim praksama, među ljudskim i neljudskim, živim i neživim akterima, u praksama koje fenomene i procese čine delatnim i dejstvujućim, time i suštinski relevantnim (Stewart, 2007). Istraživanje afekta pokušaj je da se pokrene drugačija vrsta znanja i razumevanja sveta – ne kao isključivo epistemološkog, već kao onto-epistemološkog pitanja, znanja kao samog življenja i otelovljenja – kao predmeta istraživanja, ali i istraživačkog pristupa, ne bi li se nauka uhvatila u koštac sa nepredvidivošću, haotičnošću i prolaznošću socijalnog života (Knudsen & Stage, 2015).

Istraživanje afekta u konkretnim praksama podrazumeva fokus na relacionalnosti, odnosno na tokovima sila u konkretnom polju, a koji intenziviraju ili sputavaju moći različitih ljudskih i neljudskih aktera da čine i da prihvataju – time intenzivirajući, ili pak suzbijajući i moći samog polja.

Afekt, međutim, predstavlja „empirijski problem“ (Waterton & Watson, 2015). Afekt je nematerijalan, više osetan nego razumljiv, uvek „između“, nestalan i prolazan – time, teško uhvatljiv metodološki. Ovo bi se moglo sagledati kao ozbiljna prepreka, ali i kao izazov i potencijal za razvijanje drugačijih, inventivnih metoda, za prepoznavanje i uvažavanje drugačijeg empirijskog materijala – čak onog koji bi u tradicionalno shvaćenim okvirima naučnog istraživanja bio doživljen kao nesofisticiran i banalan (Knudsen & Stage, 2015). Otud istraživači ne odustaju od mogućnosti istraživanja afekta, već tragaju za načinima da se angažuju sa njime kroz različite metodološke strategije i postupke.

Već kod same Ketlin Stjuart (2007), koja se smatra jednim od začetnika afektivne etnografije i zasigurno najuticajnijih zastupnika istraživanja afekta, ukazuje se na činjenicu da istraživanja afekta nisu specifična po formi metoda kojima se služe, koliko po tome šta se istraživanjem prati, prepoznaje, akcentuje – po modifikaciji perspektive samog istraživača i istraživačkim pitanjima. Otud specifičnost istraživanja afekta leži u usmerenju na intenzitete i relacije među ljudskim i neljudskim akterima i njihovim okruženjima kao i njihovim zamišljenim svetovima, na tragove koje taj proces odnošenja ostavlja na ljudima, neljudskim drugima i na



okruženju, na atmosferu koja se pri interakcijama stvara, te naposljetku na pitanju šta je uopšte to što doživljavamo kao događaj, učinak, pokret i što prepoznajemo kao razlog da reagujemo (Škrbić Alempijević et al., 2016).

Izvesna nekonvencionalnost, ipak, čini se neophodnom – po samoj definiciji afekta kao kapaciteta tela da čine i da prihvataju, nemoguće je zamisliti metodologiju kojom se afekt istražuje a koja samog istraživača ne postavlja u položaj radikalne izloženosti – da čini i da prihvata. U istraživanju afekta, sam istraživač postavljen je kao instrument, što istraživače najčešće navodi da ostave konvencionalne metode istraživanja po strani. Metodološke preporuke za istraživanje afekta ukazuju na tri moguće meta-strategije kojima istraživač može produktivno ostvariti svoju ulogu: unoseći inovacije u kontekst koji istražuje, čineći ga eksperimentalnim poljem; eksperimentišući sa tehnikama prikupljanja podataka, ne bi li ih (i sebe pomoću njih) učinio osjetljivijim za afektivno polje; i eksperimentišući sa načinima pisanja i drugih medija izražavanja kao mogućnostima drugačije analize podataka i njihovog daljeg komuniciranja koje će biti sposobno da nastavi da vrši afektivno dejstvo (Knudsen & Stage, 2015). Dalje, neizostavno je da istraživač „bude i biva“ u konkretnom kontekstu, konkretnim situacijama, konkretnim događajima i da upravo od takvih situiranih praksi polazi, a kao mogućnost dalje razrade istraživanja navodi se dovođenje u vezu sa drugim uporedivim tipovima interakcija i intenzivnosti u duštvenoj sferi i postavljanje konkretnih, posmatranih praksi u društveno polje kroz kontekstualizaciju i istorizaciju (Škrbić Alempijević et al., 2016).

## 4.2. Afektivni zaokret u obrazovanju

Neophodnost proučavanja obrazovanja na afektivnom planu može se argumentovati na više načina.

Najpre, u Delezijanskom transcendentnom empirizmu, afekt je neraskidivo povezan sa perceptima i konceptima. Jednako kao ni afekt, za Deleza i Gatarija (1991/1994) percepti i koncepti nisu zatvoreni i omeđeni, niti uslovljeni individualnim doživljajem, već predstavljaju bivstvo po sebi – a u slučaju koncepta, bivstvo koje u doživljaju i tumačenjima otvara mogućnost za nova i drugačija bivstvovanja. Percept biva sagledan kao „paket senzacija i relacija koje žive nezavisno od onog koji ih doživljava“ (Semetsky, 2006), kao „pejzaž pre čoveka, u odsustvu čoveka“ (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 169). U susretu percepta i pojedinca tvori se afektivno polje, a u kom se dalje uobličava koncept. Prema Delezu, koncepti nisu apstraktni ideali koji egzistiraju nezavisno od ljudskog iskustva – koncepti, ideje i kategorije izranjaju upravo iz proživljenog iskustva, iz tela koja iskušavaju intenzivne i nekad nasilne susrete i odnose sa svetom i drugim telima u njemu (Lenz Taguchi 2017). Koncept nije označitelj, niti generalizacija – koncept ne predstavlja sažetak ili reprezentaciju sveta. Kao takav, koncept nije autentični prikaz stvarnosti, već mogućnost gledišta, sočivo koje nam može pomoći da sagledamo drugačije, da doživimo drugačije, da artikulišemo nešto što ranije nije bilo moguće artikulirati i da svoju misao i postupke orijentišemo u nekom prethodno nesagledivom pravcu. Koncepti su „čin mišljenja“ (Deleuze & Guattari, 1991/1994, str. 21), akt koji misao postavlja na drugi plan, pri čemu proces promišljanja nije u apsolutnom vlasništvu ljudskih aktera. U proživljenom iskustvu, koncept ne dolazi kao svesna namera – koncept izranja iz problema sa kojim se suočavamo, u kom se zatičemo, iz slutnje mogućih linija komplikacije ili razrešenja i želje da ih otelovimo, živimo, učinimo nešto sa njima – dakle koncept uvek proističe iz susreta i jednako je uslovljen pre-individualnim, kreativnim silama odvijanja samog života i svesnim naporima kreiranja značenja. Koncept nikad nije gotova datost – on je takođe u procesu postajanja kroz odnose sa drugim

konceptima situiranim u istom polju i jedino što možemo spoznati su konture koje on u polju opctrava i kretanja koja u tim konturama, iz njih i oko njih postaju moguća (Deleuze & Guattari, 1991/1994). Svi koncepti koje imamo i na koje se oslanjamo predstavljaju silu koja oblikuje mogućnosti i ishode susreta, te reteritorijalizacija koncepata i tvorenje novih predstavlja nužne uslove za misao – za Deleza i Gatarija primarni zadatak filozofije i njenu pedagošku funkciju. Time nam se i na način relevantan za pedagogiju ukazuje uronjenost misli i učenja u percepte, afekte i koncepte jednako, neraskidivost filozofije, umetnosti i nauke (Deleuze & Guattari, 1991/1994), te i relevantnost uzimanja u obzir svih navedenih aspekata iskustva u obrazovanju.

Dalje, upravo transformacija kapaciteta tela „da čine i da prihvataju“ mogla bi se poistovetiti sa učenjem kao iskustvenim povezivanjem onoga što u svetu možemo da činimo i prihvatamo; sa učenjem kao isprobavanjem, eksperimentisanjem u svetu i sa njime (Dewey, 1916; prema Semetsky, 2017), sa poimanjem kretanja sveta u pokretu samom (Semetsky, 2017), čime razumevanje afektivnog plana i angažovanje sa njime postaje neophodno u revitalizaciji kako istraživanja obrazovanja tako i same obrazovne prakse.

Naposletku, kao kapacitet tela da čine i prihvataju, afekt stoji u okosnici preispitivanja organizacione strukture moći u savremenom svetu (Semetsky, 2006). Mada je neosporno dejstvo ideologija, koncept ideologije više ne obuhvata načine na koje se moć u savremenom svetu kreće i vrši dejstvo na globalnom nivou – čak ni ne pomaže da razumemo realne uslove i razloge u kojima ideologija izranja (Massumi, 2002a). U Delezijanskom okviru razumevanja, upravo afekt operiše kao dinamika koja oblikuje značenja i relacije, informiše i uobličava želje generišući intenzitet situacije, čime afekt biva označen kao iskustvena i iskušena moć, izvor moći koji u susretima i odnosima biva pretočen „u ideju, sistem znanja, istoriju, sećanje i koji dalje tokove moći oblikuje“ (Colman, 2010b, str. 12). Time afekt nosi snagu kako da transformiše, tako i da učvrsti dominantne kulturne norme i načine saznavanja, bivanja i činjenja i da dalje produkuje socijalne, kulturne i političke nejednakosti (Dernikos et al., 2020).

Funkcionisanje moći na afektivnom planu uveliko se prepoznaje u vaspitanju i obrazovanju, naročito u savremenom dobu „post-istine“ (Strom & Martin, 2017; prema Dernikos et al., 2020), kako u odnosima koji se uspostavljaju između praktičara i dece, tako i u odnosima među decom samom i u odnosu između vaspitno-obrazovne institucije i šireg društvenog konteksta u kom se ona nalazi. Samo vaspitanje i obrazovanje snažno je afektivno obojeno predubedenjima o tome kakav treba da bude vaspitač, ko su i kakva su deca, čemu služi znanje i kako se orijentisati prema budućnosti (primera radi, pogledati Franklin-Phipps, 2020; Blaise & Andrew, 2005; McCall, 2020; Moriss, 2016), dok u širem smislu intenziteti koji se na afektivnom planu prepoznaju ukazuju na uslove i ishode obrazovnog procesa koji prevazilaze mogućnost planiranja i ujedno su lokalni i globalni, ograničeni i ogromni, ujedno pretnja i potencijal prižaljktivanih obećanja (Stewart, 2007).

Afektivni intenziteti u obrazovanju mogu funkcionisati na način koji pospešuje, ili pak diskredituje sam „život“ (Berliant, 2004; prema Dernikos et al., 2020), te se afektivni plan prepoznaje kao polje potencijala za remećenje aktuelnih dominantnih tehno-racionalnih diskursa u obrazovanju (Dernikos et al., 2020), za skretanje pažnje na mikropolitiku svakodnevice u obrazovnim ustanovama i preispitivanje položaja deteta i detinjstva u obrazovnom kontekstu.

#### 4.2.1. Istraživanja afekta u obrazovanju

Kako Robinson i Kutner (Robinson & Kutner, 2018) ističu, dva su primarna načina na koji se pitanje afekta razmatra u obrazovanju: sa posthumanim fokusom na vaspitno-obrazovni

kontekst kao rizomski asemblaž, ili kroz analizu konkretnih obrazovnih okruženja, praksi, situacija i doživljaja u terminima „linije bega“ ili „izranjajućih postajanja“. Teoretičari afekta u polju obrazovanja u poslednjoj deceniji uhvatili su se u koštac sa različitim problematikama funkcionisanja afekta na polju osećaja poput neuspeha (na primer Halberstam, 2011), depresije (na primer Cvetkovich, 2012), ali i radosti (na primer Ahmed, 2010) i vitalnosti (na primer Hargraves, 2020); sa društvenim tendencijama poput rasizma (na primer Matias, 2016) i razvijanja rodnog i seksualnog identiteta (na primer Huuki & Renold, 2016), sa obrazovnim područjima poput fizičkog obrazovanja (na primer Suominen Ingulfsvann et al., 2020), sa obrazovnim pristupima poput ekološkog (na primer Payne, 2018) i poput kreiranja inovativnih okruženja za učenje (na primer Mulcahy, 2012), ali i sa opštijim pitanjima poput položaja deteta (na primer Pires, 2014), njegovog angažovanja u vlastitom učenju i učenju sa vršnjacima (na primer Johnson, 2017), sa preispitivanjem uloge nastavnika/vaspitača, podučavanja (na primer Watkins, 2006), opšte afektivne atmosfere u obrazovnim institucijama (na primer Nyong'o & Tompkins, 2018; Saldanha 2006) i preispitivanjem samog pedagoškog dejstva afekta uopšte (na primer Hickey-Moody, 2013; Zembylas, 2007).

Kao naročiti potencijal teorija afekta u pedagogiji izdvaja se napuštanje krute dihotomije između uma i tela – mogućnost da razumemo svest kao otelovljeni fenomen i telo kao predmet pedagoške brige (Watkins, 2006), čime teorije afekta nadograđuju napore poststrukturalističkih i feminističkih studija u pedagogiji (Dernikos et al., 2020). Pojačanom osetljivošću za kompleksnu uronjenost i otelovljenost obrazovne prakse, otvara se prostor njene revitalizacije ka kreativnim, svrhovitim i u Delezijanskom smislu etičkim procesima – koji omogućavaju da živimo život na ispunjen, intenzivan, afirmativan način (Hargraves, 2020). Time se i u samoj pedagogiji otvara prostor za prevazilaženje ustaljene binarnosti između potčinjavanja i otpora (Grossberg, 1994; prema Watkins, 2006), a ka osnaživanju kapaciteta svih tela da čine, doživljavaju i istrajavaju zajedno. Teorije afekta pomažu nam da razumemo ljudski život i društvene prakse, pa i detinjstvo i obrazovanje, kao višestruke i haotične, te da dublje sagledamo na koji način se odnosi među decom, odraslima i njihovim okruženjima oblikuju i transformišu u susretu sa aktivnim i pasivnim silama i kako ih dalje produkuju (Suominen Ingulfsvann et al., 2020), pružajući nam „marginu za manevar“ (Massumi, 2015, str. 2), „prostora nade“ (Dernikos et al., 2020) i potencijale oslobađanja od dominantnih normi i ideologija.

Ipak, prepoznaje se da su u oblasti pedagogije potencijali teorija afekta na početku otkrivanja i razvoja, te da je dosadašnjim istraživanjima tek „zagrebano“ pitanje kako nam afekt može pomoći da mislimo, osećamo i tvorimo obrazovanje (Dernikos et al., 2020). Tek nam predstoje neophodni napor u angažovanju teorija afekta kao okosnice zajedničkog promišljanja i reformisanja vaspitno-obrazovne prakse, ne samo u „naučnim krugovima“, već sa svim akterima koji vaspitno-obrazovnu praksu čine.

### **4.3. Igra na afektivnom planu kao upuštanje u nešto-više**

Prethodno ukazana razumevanja afekta – kao pre-individualnog i više-od-individualnog kapaciteta, intenziteta, sile koja se produkuje u relacijama, a prevashodno kao potencijala promene i varijacije koji uvek prevazilazi vidljive forme aktivnosti i prakse – jasno naslućuju potencijal „produktivne veze“ (Ceder, 2015) između teorija afekta i razumevanja igre kakvo smo u prethodnim poglavljima argumentovali. Podsetivši se da u ovom radu igru sagledavamo kao kapacitet fleksibilnosti u dejstvu (Marjanović, 1979), kao pokretač ukupnog ljudskog kapaciteta za promenu (Krnjaja, 2012a), izraz šire životne sile promene u čoveku (Rakić, 1946) i otelovljenje

„osećaja za drugačije“ kojim čovek pojmi smisao vladajuće celine kao otvoreno-moguće (Fink, 1960/2000), možemo zaključiti da suštinu igre – ako o njoj nastojimo teorijski i na opštem nivou govoriti – nalazimo upravo u osećaju slutnje i potencijala koji se njome otvara i koji podrazumeva transformaciju snaga pojedinca „da čini i da prihvata“, kao i transformaciju afektivnih kapaciteta polja u kom igra nastaje. Time, možemo zaključiti da suštinu igre – ono po čemu je prepoznajemo bez obzira na kontekst u kom se odvija i formu koju preuzme – prepoznajemo upravo na afektivnom planu.

Razmotrićemo ovu pretpostavku na primeru jedne situacije iz vrtića u kom smo realizovali istraživanje:

Tanja ulazi na vrata vrtićke sobe.

Deca okupljena na tepihu, na kolenima, počinju tiho da mrmljaju.

*Toplo toplo toplo toplo*

Tanja se smeši dok ide ka polici.

*Toplo toplo toplo* postaje glasnije, ritam brži.

Lazar i Đorđe se uspravljaju na kolenima, vire iznad glava ostale dece.

Tanja se sagne do donjih policica i kroz *toplo toplo* čuje se poneko *hladno*.

Ona kreće ka višim policama i *toplo toplo* razliva se u različitim ritmovima.

Poneko silovito *vruće! vruće!*

Odnekud, *mleko mleko...?*

Tanja otvara kutije na polici.

*Hladno hladno* kreće i preuzima, ujednačava se ritam.

*Nije! Preseca. Toplo toplo toplo!*

Sve više dece uspinje se na kolenima i osvrću se hitro jedni ka drugima, ponavljajući *toplo toplo toplo*.

*Vruće vruće vruće*, prerasta odjek kroz grupu.

*Hladno hladno hladno*, odjekuje paralelno.

Laura iznervirano rukom pokazuje Lazaru ka polici i iz horskog, ritmičnog ponavljanja izleti njeno: *Pa kako kad je toplo!*

Tanja ostavlja kutije i vraća se polici.

Glasovi ujednačeno postaju brži.

Deca ustaju, propinju se ka Tanji.

*Toplo toplo toplo toplo*

Ustaju i propinju se.

Milena<sup>17</sup> se uspravlja u stolici i skida naočare:

*'Ajmo svi se vratite nazad i odatle joj govorite. 'Ajmo.*

Hor zanemi.

Sedaju na pod.

Nastavlja:

*Toplo, toplo, toplo, toplo...*

Tanja prelazi na gornju desnu policu i kroz *toplo toplo* prasne: *Vrelo! Vrelo!*

Gomila proključa, glave se u sekundi uspinju preuzimajući: *Vrelo! Vrelo! Vruće!*

Njišu se kako ponavljanje dobija ritam, dok Tanja užurbano prelazi na srednju policu i pomera kutije.

---

<sup>17</sup> Vaspitačica u vrtićkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

*Vruće!*

*Vruće!*

*Toplo!*

*Vruće!*

Glas pevuši: *vrelo vrelo vrelo vrelo*

*Tu je hladno, Tanja, tu je hladno*, ubacuje se Milena.

Tanja se brzo vraća gornjoj desnoj polici.

*Vruće, Tanja*, govori Milena i Tanja je gleda preko ramena dok rukom brlja po polici.

*Vru-će!*

*Vru-će!*

*Vru-će!*

*Vru-će!*

Preuzimaju glasovi dok se deca ritmično njišu gore-dole, napred-nazad ka Tanji, poneko i rukama tapše u ritmu.

*Jedan minut*, saopštava Milena.

*Vru-će!*

*Vru-će!*

*Vru-će!*

Đorđe i Veljko gledaju jedan u drugog dok silovito odbrojavaju

Tanja zaviruje ispod kutija i ne nalazi ništa. Okreće se i gleda u decu koja se klate u ritmu *vru-će vru-će*

Osvrće se prema polici, pogled joj padne u desni ćošak

Glas pukne: *Vrelo! Vrelo!*

Tanja rukom hita tamo

*Vru-će vru-će* istrajava ritam još sekund kad, shvatajući, hor puca u *Vrelo! Vrelo! Vrelo!*

Skaču na noge

*Vrelovrelovrelovrelovrelo!*

Glasovi se preklapaju i previru, buka raste

Višnja se trza i stiska šake u iščekivanju

David ustaje na noge

*Vrelo! Vrelo!*

Lazar brzo tapše rukama i osvrće se uzbuđeno oko sebe smejući se

Đorđe se smeje

*Pronašla!* uzvikuje Tanja podižući skriveni predmet iznad glave.

Grupa aplaudira i raduje se, dok Vuk i Lav pobjednički podižu ruke na suprotnim stranama kruga.

Milena pogleda na sat i dok uzima olovku da zapiše rezultat kaže: *Bravo, Tanja, nije ni ceo minut*

(Opis snimka: 20190315\_113654, Posete, 15.03.2019.)

S namerom je za primer uzeta situacija igre koja bi mogla biti označena kao „stereotipna“ – bilo bi lako govoriti o „osećaju za drugačije“ (Fink, 1960/2000) i „kapacitetu fleksibilnosti u dejstvu“ (Marjanović, 1979) na primeru igre koja je otvorena. U iznetom primeru u pitanju je dobro poznata igra „toplo-hladno“, igra koja ima jasan tok i pravila i koja se učestalo izvodi u vaspitno-obrazovnoj praksi kao vođena igra, a najčešće sa namerom da se „oživi“ neka unapred zamišljena edukativna aktivnost, ili da se „prekrati vreme“. U situaciji koja je predstavljena, upravo je sa tom namerom igra inicirana – kako bi se deca nečim zabavila nakon povratka iz

dvorišta, dok čekaju užinu. Zbog ustaljenosti i jednostavnosti igre „toplo-hladno“ kao forme, a naročito zbog njene vođenosti, teško da bi nam ona prva pala na pamet kada razmatramo igru kao silu varijacije i promene, a naročito kada razmatramo igru kao odnos između čoveka i širih životnih sila. Ipak, u iznetom primeru jasno možemo videti da konkretna situacija igre „ključa“ od intenziteta i *osetiti* da se ovde *nešto-više* od pukog praćenja pravila i prekraćivanja vremena u vrtićkoj sobi dešava. Bez obzira na uloge i rizike koji su, u suštini i u zbilji, nikakvi (ne postoje nikakve posledice ni po Tanju ni po drugu decu ukoliko skriveni predmet ne bude pronađen) i na izvesnost ishoda (svi sem Tanje znaju gde se predmet nalazi; predmet nije teško skriven, tako da je prilično izvesno da će ga Tanja naći, pitanje je samo u kom vremenskom roku), uzavrelost glasova i pokreta prevazilazi kontekst, podiže uzbuđenje već na nivou atmosfere i povlači linije relacija među decom koje iz perspektive pravila igre uopšte nisu neophodne. Mi *osećamo* da je ovo igra i da deca u njoj svim svojim bićem u datom trenutku učestvuju.

Već je Hans Georg Gadamer govorio o „primatu igre nad svešću igrača“, pojašnjavajući da je igra manje nešto što igrač radi, a više nešto što igrača „usisava u sebe“ – jedan se „izgubi“ u igri, i samo tako se može igrati zaista (Gadamer, 1989; prema Wall, 2013). I dok Gadamer time argumentuje da se igra ostvaruje kao „igra istorije“ u koju je pojedinac uronjen, Karni naglašava da se uronjenost u igru pre može sagledati kao uronjenost u prostor između istoričnosti našeg bivstvovanja i njegove dekonstrukcije – igra je tenzija između bivstvovanja i nebivstvovanja, istoričnosti i razlikovanja (Kearney, 2002; prema Wall, 2010); igra je ono što se odvija kao intenzitet u liminalnom prostoru između dejstva intenziteta dveju sila – sile postojanja i sile postajanja (Boundas, 2005; prema Sellers, 2013), igra je odvijanje slutnje koja nas podseća da budućnost nije data već da uvek nosi potencijal za inovacije i neočekivanosti (Lester, 2013; Wall, 2013).

Lester igru opisuje kao namerno kreiranje neizvesnosti, kao „preuzimanje kontrole nad neimanjem kontrole“ (Lester & Russell, 2014), te kao razvijanje želje da činimo i prihvatamo *nešto-više* od onog što smo do sada spoznali – da jačamo svoje afektivne kapacitete upravo u afirmaciji neizvesnosti (Lester, 2013). Time, igra uvek prevazilazi okvire konkretnih aktivnosti i situacija ukazujući se kao dinamika ljudskog bivanja-u-svetu (Wall, 2010) – dinamika postajanja.

Vratimo li se na situaciju igre „toplo-hladno“ predstavljenu u primeru iznad, možemo zaključiti da njen igrovni potencijal ne leži u formi u kojoj se ostvaruje, već upravo u intenzitetu koji naslućuje da *nešto-više* iz forme može proisteći. Ishodi su izvesni – ali kretanja i glasovi igrača osvetljavaju tenziju između predvidljivih ishoda i mogućnosti da se oni ne dogode. Šta bi se drugo moglo dogoditi? Ne znamo, ali slutimo *nešto-više* od konačnosti i upravo otelovljenje te slutnje gradi osećaj neizvesnosti.

Brajan Masumi, teoretičar koji se najneposrednije bavio razumevanjem igre na afektivnom planu (Masumi, 2014) ukazuje da je odlika igre „življena apstrakcija“ – ne sadržaj, forma, ono što se radi, već način na koji se radi, stil igranja. Stil kojim se igra ostvaruje stil je koji preteruje, preuveličava navodi na pogrešno u odnosu na ono što predstavlja, on je nalik ali sa „nečim drugačijim, nečim dodatim, pokret sa viškom – viškom energije ili duha“. Upravo u tom „višku“ kao namerno probuđenoj moći varijacije, kao namernom stvaranju razike, Masumi prepoznaje „afekt vitalnosti“ i potencijal igre.

Važno je povući razliku između razumevanja igre kao „produkcije viška“, koje argumentuje Masumi, i razumevanja igre kao „oslobađanja viška“ – razumevanja višestruko osporavanog, ali svejedno široko rasprostranjenog u vaspitno-obrazovnoj praksi. Kako pojašnjavaju Evans i Pelegrini (Evans & Pellegrini, 1997), teorija o igri kao „oslobađanju viška energije“ oslanja se na tezu Herbarta Spensera o višku energije koji ostaje ljudskim bićima kao

nasleđe iz perioda lovačke prošlosti – kada je postojala egzistencijalna potreba za više kretanja i fizičke aktivnosti – a koja ne može biti iskorišćena u industrijskim (naročito post-industrijskim) uslovima življenja. Višak energije koji nam ostaje čini nas frustriranim i nefokusiranim, te je neophodno duge periode sedećeg rada kompenzovati periodima fizičke aktivnosti. Ova teza i dalje stoji kao snažan argument u osnovi postojanja odmora i vremena za „slobodnu igru“ u vaspitno-obrazovnim ustanovama. Ipak, kritike ove teorije jasno ukazuju da igra ne može biti poistovećena sa „oslobađanjem energije“ – intenzitet fizički angažovanih igara koje igraju deca vremenom ne opada, čak naprotiv, deca se sa odmora često vraćaju nemirna, željna da se upuste u dalju igru čak i kada su fizički iscrpljena. Dodatno, kada im se da mogućnost izbora, veliki broj dece odlučuje se za igre koje nisu fizički aktivne – naročito u savremenom svetu digitalnih tehnologija. „Višak“ o kom govori Masumi nema veze sa energijom već sa mogućnostima daljih kretanja i ne naziva se viškom zato što je beskoristan, već po svom razlikovanju od omeđenih okvira. U tom smislu, sagledavajući igru kao kapacitet fleksibilnosti u dejstvu i otelovljenje transformativnog potencijala čoveka i sveta, jasno je da tenzičnost igre ne dolazi iz potrebe da se „rešimo onog što nam ne treba“, već da stvorimo – produkuje – nešto novo time i transformišemo same okvire egzistencijalnih potreba. Otud nam se čini i da bi na srpskom jeziku umesto termina „višak“ koji sugerise fokus na nešto što štrči iz postojećih okvira, adekvatnije bilo koristiti kovanicu *nešto-više*, a koja, osim što nosi osećaj slutnje u sebi, sugerise i postojeće okvire kao ne-fokusirane, porozne, transformativne i uvek uključene u proces postajanja.

Značajno je napraviti još jednu ogradu na samom početku, a u odnosu na razumevanje „produkcije viška“ – odnosno, upuštanja u *nešto-više* – kao „afekta vitalnosti“ (Masumi, 2014) i intenziviranja kapaciteta tela da čine i da prihvataju. Robinson i Kutner (Robinson & Kutner, 2018) ukazuju na sklonost onih koji se bave teorijom afekta u savremenoj nauci da afektu olako pripišu odbacivanje stega i pozitivan porast kapaciteta tela, ne uzimajući u obzir već Spinozine i Delezove opomene da afekt može uzrokovati i smanjenje ličnih snaga i smanjenje mogućnosti polja da se čini i prihvata u njemu (kao što tuga, bol i strah mogu uzrokovati povlačenje pojedinca ali i zatvaranje šireg društvenog polja delovanja). Time nas razumevanje igre kao dejstva na afektivnom planu, ukoliko i afektu i igri pristupimo olako, može vratiti naivnoj romantizaciji i idealizovanju igre kao sile koja će već sama po sebi i svojoj prirodi na bolje promeniti svet (Wall, 2013). Važno je podsetiti se već ukazano – da igra nastaje u tenziji postojanja i postajanja – čime ne želimo samo da sugerišemo njenu tendenciju oslobađanja od postojećih okvira, već i stvaranje *novih*, novog postojanja, zatvaranja i uobličavanja kao sastavni deo njenog odvijanja. Igru nikada ne možemo tretirati samo kao silu „po sebi“, nesvesni međa sa kojima se sila poigrava i tragova koje njeno dejstvo za sobom ostavlja. Izranjajuća u konkretnom društvenom kontekstu i prostorno-vremenskim uslovima, igra može biti dobra i loša, etična i destruktivna i igrači koji učestvuju u njoj jaki i moćni, jednako kao i uništeni. Čini se da se upravo u procesu odvijanja između intenziviranja i uobličavanja, slutnje i forme, odbacivanja i uvažavanja ogleđa izazov „dobro odigrane igre“ (Henricks, 2014) i njenog kultivisanja.

#### 4.3.1. Pedagoški potencijal igre na afektivnom planu kao upuštanja u *nešto-više*

Već argumentovanje učenja kao transformacije kapaciteta tela da čine i da prihvataju, pomenuto u prethodnim odeljcima, otvara nam mogućnost da sagledamo pedagoški potencijal igre. Međutim, važno je izbeći zamku da transformacija kapaciteta bude sagledana u konkretnim ishodištima – te da bismo mogli priču svesti na tvrdnju kako je igra decu osnažila time što je produkovala konkretna znanja, konkretne veštine, konkretne relacije koje će deci sutra pomoći da

čine i prihvataju na drugačije načine. Mada zasigurno ishodi koji iz igre izrone mogu biti sagledani kao konkretan porast kapaciteta i čine važne oslonce naših daljih kretanja, Lester podseća da afektivni kapaciteti – kapaciteti da činimo i prihvatamo i želja da te kapacitete jačamo – uvek klizaju mimo predodređenih meta i ciljeva koje pretpostavljaju dominirajuće forme moći, te da je snaga igre u tome da nas podseća na potencijalnost našeg bića i sveta sa kojim bivamo, aktivno tvoreći drugačiju viziju nade, ne kao apstraktne utopije, već kao imanentne čak i naizgled banalnim praksama naše svakodnevice (Lester & Russell, 2014). Igra intenzivira kapacitete tela da čine i da prihvataju, ne time što ukazuje na konkretne nove načine, nova kretanja, nove nadražaje, nova iskustva koja se mogu činiti i doživeti, već samim buđenjem i angažovanjem svesti da uvek možemo činiti i prihvatati *nešto-više* – šta god to bilo. U tom smislu, pedagoški potencijal igre na afektivnom planu kao upuštanja u *nešto-više* leži u aktivnom iskušavanju i provociranju kontinuiranog postajanja *nečim-više*.

Dodatno, ukazali smo da „nužda misli“ (Deleuze, 1968/2001) uvek dolazi iz susreta sa potencijalnošću sveta, koji nas poziva na prelazak iz pasivnog u aktivno delovanje – u vaspitno-obrazovnoj praksi, iz susreta koji „zahtevaju promenu“ (Ceder, 2015). Igra, više od svih drugih načina vlastitog angažovanja, nosi pedagoški „zahtev za promenom“, bez da predodredi svrhu i mogućnosti promene – „zahtev za promenom“ kao zahtev za kontinuiranim stvaranjem, za aktivnim upuštanjem u neizvesno, nepredvidivo, još-neracionalizovano, kako bi se odgovorilo na *nešto* u svetu što nas *tera* da mislimo, te za produkovanjem novih misli, novih načina, novih odnosa, novih teritorija, koji ujedno predstavljaju novi poziv i otvaraju nove potencijale. U tom smislu, pedagoški potencijal igre na afektivnom planu leži u osveščivanju, afirmisanju i produkovanju *nečeg-više*, ne samo na individualnom planu već i kroz transformaciju konteksta u koji je pojedinac uronjen.

Sa svim rečenim na umu, iznova bismo ukazali da igra kao dejstvo kapaciteta fleksibilnosti, o kom smo u prethodnim poglavljima govorili, ne podrazumeva kapacitet individue već celokupnog polja u kom se odvija, kao i da nije tek dejstvo koje pojedinac vrši na svoje okruženje već i obratno. Afektivni zaokret dodatno nam omogućava da pomenuto dejstvo ne svedemo na trenutno vidljive akcije i njihove neposredne posledice kao svedočanstvo ili potvrdu sveta koji poznajemo i paradigmi u kojima se već krećemo, već da ga sagledamo u isprepletanosti *prostorvremena* kao nova otvaranja, nove potencijale, nove neizvesnosti, kao delić procesa i delić kompleksnih relacija koje i dalje teku i sa kojima neumitno *uvek već* nešto činimo. Otud nam se čini da sagledavanje „kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu“, odnosno proučavanje igre, na afektivnom planu – a upravo kao upuštanja u *nešto-više* – može odgovoriti na probleme iz kojih je ova studija proistekla i pomoći nam da kultivisanje igre u pedagoškom smislu zadržimo „na površini“ (Malabu, 2011/2017), između bega od instrumentalizacije i nužde ostavljanja opipljivih i svrsishodnih tragova u svetu.

Razmatranje igre na afektivnom planu kao upuštanja u *nešto-više* – umesto prethodno razmatranog određenja kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu – pomaže nam da se udaljimo od individualističkih i humanocentričnih okvira kojima su koncepti kapaciteta i fleksibilnosti uveliko politički obojeni i koji nas odvlače ka porobljavanju igre u neoliberalni diskurs, te da goruća pitanja agensnosti i odgovornosti sagledamo u istinski kompleksnom smislu. Time igra prestaje da bude pitanje „ličnih kapaciteta i izbora“ već pitanje oblikovano celokupnim poljem, fenomen u nastajanju koji se oblikuje u procesu intra-akcije ujednim oblikovanjem svih svojih elemenata, a „plus snaga“ (Rakić, 1946) na koji još Rakić ukazuje kao na pedagoški potencijal snaga za promenu (više o ovome rečeno je u poglavlju *Polazišta studije: Utemeljenje u teoriji i praksi*) ukazuje nam se kao „plus sveta“ – kao njegova kontinuirana nespoznatljivost, neostvarivost, ali i



kontinuirana moć u nastajanju; ponovo, ne kao „plus snaga“ koji je na nama da iskoristimo, već kao „plus snaga“ čiji smo mi sastavni deo i u odnosu na koji preuzimamo odgovornost. Pitanje kultivisanja igre nije pitanje uticaja na igru po sebi niti na pojedinca po sebi, već pitanje kultivisanja celokupnog miljea i kompleksnih relacija *u konkretnom kontekstu i u direktnom procesu* sa-učestvovanja ljudi i sveta koji se uzajamno konstituišu.

Mogli bismo se zapitati da li nam afektivni zaokret u ovoj studiji oduzima „čoveka“? Odbacujemo li sa individualizmom i humanocentričnošću ma kakvu specifičnost ljudskog roda? Da li skretanjem pažnje na afekt kao „prostor između“ gubimo konkretne aktere obrazovnog procesa?

Razmatranje igre na afektivnom planu kao upuštanja u *nešto-više* ne spori prethodno iznešenu tvrdnju (u poglavlju *Prvi plan prelamanja: Ka redefinisaniu predmeta istraživanja*) o odlučivanju kao specifičnosti ljudskog bivstvovanja – o svesti da se svet menja i da se može menjati, da naši postupci utiču na te promene i da ne možemo pobeći od odgovornosti za tragove koje u svetu ostavljamo; da moramo donositi odluke. Uzimanje afektivnog plana u obzir, naročito razmatranje slutnje *nečeg-više* pomaže nam da sagledamo kompleksnost odluka koje donosimo i opseg tragova koje ostavljamo. Kao ljudi, ne samo da možemo zamisliti svet kao nešto drugo i odnositi se prema njemu u skladu sa time; mi *slutimo* da je svet *nešto-više* i svesno ili nesvesno uvek ka *tome* težimo; *tome* se nadamo, od *toga* strepimo, *to* slavimo, zbog *toga* patimo. Željom kao produktivnom težnjom (Olsson, 2009) mi želimo *nešto-više* od ovog sveta i od sebe samih oblikujući svoje postupke u skladu sa time, iako *nešto-više* nije konkretan ishod niti forma. Već se naslućuje opasnost ove ideje i razlog zašto smo tako lako – i, naizgled, tako sebi primereno – stvorili neoliberalizam; zašto je tako lako porobiti nas željom i slutnjom koja je ujedno i naša snaga kao vrste i naša najveća slabost. Time, skrećući pažnju sa individualizma i humanocentričnosti mi ne gubimo čoveka – mi smo odgovorni da se vratimo i bavimo našim specifičnostima, ne kako bismo ih nadograđivali u svrhu ovladavanja/vladanja svetom, već kako bismo ih kultivisali spram odgovornosti koju u svetu imamo.

U tom smislu, kultivisanje igre je naročito relevantno ukoliko je shvaćeno kao kultivisanje dejstva koje održava potencijal sveta gipkim, omogućavajući otelovljavanje razlikovanja, te praktikovanje i variranje odnošenja kojim se na životno-afirmativan način uvažava višestrukost različitih aktera koji svet tvore.

#### 4.3.2. Istraživanja igre na afektivnom planu

Argumentujući važnost istraživanja igre na planu afekta, Lester sugerise da je neophodno napustiti jalovi fokus na pitanje „Šta igra jeste?“ i usmeriti se na pitanje samih momenata igre i njihovog dešavanja – kako se oni zbivaju i gde nas dalje vode, čime cilj nije da utvrdimo šta igra znači, već kako *radi* i kako može raditi *drugачije* (Lester, 2016). U tom smislu, odgovornost istraživača postaje da budu osetljivi za svakodnevne momente odnošenja između različitih tela (ljudskih i neljudskih, materijalnih i nematerijalnih), načine na koje afekti, odnosi, tela i susreti konstituišu procese, i da budu responzivni na mogućnosti koje ova odnošenja otvaraju a kojima se život može afirmisati (Lester & Russell, 2014). Takav istraživački pristup zahteva empirizam, ali ne kao empirijsko proučavanje identiteta, struktura i supstanci, već kao transcendentalni empirizam događaja, procesa i relacija (*Ibid*).

Takav istraživački fokus donekle komplikuje mogućnost da napravimo pregled istraživanja zasnovanih na teorijama afekta, a koja su direktno na igru usmerena. U literaturi se može sresti veliki broj istraživanja u domenu igre i kreativnosti koja se imenuju kao „istraživanja afekta“, ali

koja afekt ne tretiraju u holističnosti, procesualnosti i relacionalnosti koju ovde argumentujemo, već dominantno iz psihološke perspektive – kao individualni doživljaj i pitanje individualnih osećanja, te igru sagledavaju kao put razvoja socio-emocionalne inteligencije i terapijski potencijal (primera radi, pogledati radove Sandre Voker Rus<sup>18</sup> kao jedne od primarnih referenci koja se javlja na ovom polju). S druge strane, primena savremenih teorija afekta na proučavanja igre kao jasno i usko omeđenog polja pojavljuje se u poslednjoj deceniji, ali dominantno na polju proučavanja igre u digitalnim okruženjima – u igranju konkretnih igara („igra“ kao *game*) i ponašanjima i reakcijama konkretnih zajednica igrača koje date igre okupljaju. Problem usmerenja je jasan kada se podsetimo sagledavanja igre na afektivnom planu, te argumenta da igra ne može biti svedena na konkretne aktivnosti, već je neodvojiva od celokupne svakodnevice prakse u kojoj se dešava (Lester, 2016). U tom smislu, tragajući za istraživanjima igre zasnovanim na razumevanju afekta koje u ovom radu argumentujemo, teško je pronaći eksplicitno omeđeno polje igre i eksplicitno podvučenu utemeljenost na teorijama afekta, već se moramo okrenuti ka širem utemeljenju u ne-reprezentacionalnim teorijama i široj usmerenosti ka polju kreativnosti, stvaralaštva i kretanja u kojem igra kao tema provejava.

Stjuart Lester (2016) u svojim istraživanjima nastoji da igru „omeđi“ označavajući je kao proces življenja koji se odvija na afirmativan način – kao kreativnu i produktivnu silu koja tvori različitost, te da je sagledava u momentima začudnosti i lutanja koji izranjaju iz svakodnevice. U svojim istraživanjima, Lester se oslanja na „egzemplarni metod“ (Massumi, 2002; prema Lester, 2016) kao elaboraciju pojedinačnih primera situacija koje su izranjale u različitim kontekstima – praksi rada sa decom (Stjuart Lester bio je jedan od nosilaca *playwork* pokreta na avanturističkim igralištima u Velikoj Britaniji), svakodnevnom životu, istraživačkim projektima, u čitanju i proučavanju različitih pisanih i medijskih izvora – a kako bi se doveli u život novi koncepti i mogućnosti za nova razumevanja. U tom smislu, zaključci koje Lester izvodi nisu vezani za kontekst vaspitno-obrazovnih ustanova, pa ni za samu pedagogiju, već na širem planu sagledavaju pozicioniranje igre i detinjstva u savremenom svetu. Takođe, ono što bi se u Lesterovom radu moglo dovesti u pitanje jeste isključivost u smeštanju igre na „pozitivni kraj“ afektivnog registra i fokusiranost konkretnih primera na javljanje igre, bez daljeg razmatranja šta se iz takvih momenata u zbilji dešava i može desiti, čime ostajemo uskraćeni uvida u „okvire“ u kojima igra izranja i u mogućnosti njenog kultivisanja.

Nešto jasniji fokus u smislu „proučavane teritorije“ uspostavlja Harker (2005), mada u polju humane geografije, proučavajući igru kao proces kretanja i kontinuiranog „izmeštanja, popuštanja, uvrtnja, rekonfiguracije, transformisanja – koju god formu on preuzeo“ (*Ibid*, str. 51), ali u konkretnoj vaspitno-obrazovnoj ustanovi, kroz uronjenost u svakodnevicu njenog življenja. Performativna etnografija koju Harker sprovodi ogleda se u tome da istraživač svakoga dana odlazi u konkretnu školu i boravi u njoj koliko i deca, radeći sve što deca rade zajedno sa njima, a sa istraživačkim usmerenjem na „bilo šta što se oseća kao igra“. Zaključci do kojih dolazi ukazuju da se igra može sagledati kroz otelovljenost, afektivnost, kroz objekte i relacije među njima, te kroz *prostovreme* u kom se odvija; da ne možemo težiti uspostavljanju jedne i univerzalne teorije o igri upravo usled njene uronjenosti u konkretne društvene kontekste, te razlikovanja kao njene okosnice; kao i da je izazov proučavati igru i pisati o njoj na način koji „čuva u životu“ osećaje po kojima igru prepoznajemo i koji ih, makar u izvesnoj meri, može preneti dalje. Kao humani geograf, Harker svojim istraživanjem ne teži da da ma kakve preporuke, pa ni za vaspitanje i obrazovanje, već da prikaže igru kao fenomen i ukaže na dalje mogućnosti njenog istraživanja.

---

<sup>18</sup> Sandra Walker Russ

Time, Harkerov rad je značajan i inspirativan za otvaranje novih pitanja i perspektiva onima koji igru istražuju, ali malo toga može dati kao direktan oslonac praktičarima u njenom kultivisanju.

Možemo pronaći istraživanja zasnovana na teorijama afekta koja se sprovode u neposrednoj vrtičkoj praksi, ali sa usmerenjem na kreativnost izražavanja i stvaralaštvo kroz zajednički rad dece i umetnika. Hargrejs (Hargraves, 2020) preispituje ustaljene okvire razumevanja u vaspitno-obrazovnim ustanovama iz perspektive kreativnosti kao slobode, potencijala, razlikovanja, fokusirajući se na momente dešavanja koji otvaraju potencijal da praksu sagledamo drugačije, te elaborirajući ove momente iz perspektive teorijskih koncepata transcendentnog empirizma i novih materijalizama. Međutim, jednako kao i u egzemplarnoj metodologiji kojom se služi Lester, momenti na koje se analiza oslanja ostaju na nivou „trenutka izmeštanja“, ne pokazujući širi kontekst u kom se situacija odvija, da li se i kako igra iz nje razvija i da li – ako uopšte – igra konkretne okvire situacije i konteksta izmešta, te se može učiniti da je fokus analize na elaboraciji teorijskih koncepata, čime situacija sa kojom dolaze u susret pada u zasenak. Postoje i drugačiji primeri istraživanja usmerenih na umetnički izraz u vrtičkom kontekstu (poput radova datih u zborniku *Zajednica prakse: Umetnost, igra i estetika u ranom detinjstvu*<sup>19</sup>), a koja stavljaju fokus na značaj estetike uopšte i na razumevanje obrazovne prakse kao kreativne, nepredvidive i utemeljene u odnosima. Takvim fokusom jasnije se ukazuje šta momenti izmeštanja u konkretnom kontekstu *rade* i kako se zajednički rad dece i odraslih dalje na njih oslanja. Ipak, sami primeri i zaključci –spram istraživačkog usmerenja i fokusa – vezuju se za rad umetnika i ateljerista, a igra biva uobličena i razvijana u okvirima umetničkih procesa i tehnika.

Zaključak sa kojim ostajemo nakon pregleda postojećih istraživanja jeste da je izazov u potpunosti dosegnuti razumevanje igre na afektivnom planu kao upuštanja u *nešto-više*, te fokus dominantno ostaje na momentu iniciranja, trenutku osećaja da se *nešto-više* javlja, propuštajući dalje praćenje razvoja igre (odnosno, ma koje prakse koja iz nje proističe), te razumevanje da li i na koji način upuštanje u *nešto-više* u daljem uobličavanju prakse funkcioniše. Momenti javljanja osećaja da se *nešto-više* dešava mahom su navedeni mimo pojašnjenja šireg konteksta i procesa, na apstraktnom nivou praćenja relacija među različitim telima, koji – mada za transcendentni empirizam neophodan – sugeriše potrebu da preispitamo mogućnost balansiranja između napuštanja antropocentričnih pozicija i apstrahovanja situacija do mere koja postaje devitalizujuća. Dodatno, možemo primetiti i da za proučavanja igre na afektivnom planu kao i za sva proučavanja igre do sada ostaje izazov udaljiti se od slike o igri kao radosnoj, ispunjenoj, spontanoj i naivnoj aktivnosti, o igri kao „sili prirode“ koja se životno afirmativno odvija po sebi, te uvažiti njenu ambivalentnost – kao sile i kao prakse u koju se sila uobličuje – i njene potencijale i izazove jednako.

Međutim, važno je ukazati da se na afektivnom planu igra prepoznaje manje kao predmet, a više kao potencijalna metodologija – kao ohrabrenje da pratimo radoznalost koja izlazi iz ustaljenih metodoloških okvira, da otvaramo probleme na drugačiji način i kreativno eksperimentišemo sa pitanjem kako *još* oni mogu biti sagledani i šta *još* sa svetom možemo činiti<sup>20</sup>. U tom smislu se i igri može pridati važnost upravo u skladu sa razumevanjem kultivisanja igre koje smo prethodno argumentovali – ne kao instrumentalizovanoj u postojećim okvirima, već spram mogućnosti njihovog transformisanja.

---

<sup>19</sup> Schulte, S. M. & Thompson, C. M. (Eds.) (2018). *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*. Springer.

<sup>20</sup> Kao naročito interesantni primeri i oslonac u donošenju ovakvog zaključka mogu se pogledati radovi u časopisu *Qualitative Inquiry*, a u specijalnim izdanjima iz 2018. godine pod nazivom *Work/Think/Play in Qualitative and Post Qualitative Inquiry* i *Work/Think/Play in Doctoral Education*.

# 5.

## OPCRTAVANJE POLJA ISTRAŽIVANJA

*Možda ovaj život u ruševinama poziva na naizgled neprirodno ujedinjenje  
spekulativnog – kao otvorenog za moguće  
i pragmatičnog – kao umetnosti da odgovorimo/budemo odgovorni.*  
(Didije Bebe i Izabel Stendžers, *Insistiranje mogućnosti: Ka spekulativnom pragmatizmu*)

### 5.1. Predmet, cilj i istraživačka pitanja

U odnosu na prethodna teorijska preispitivanja, predmet ovog istraživanja – kultivisanje igre u dečjem vrtiću – možemo dodatno profilisati u pravcu kultivisanja igre kao upuštanja u *nešto-više* na afektivnom planu u dečjem vrtiću.

S obzirom na to da se ovim istraživanjem usmeravamo na afektivni plan neposredne vaspitno-obrazovne prakse, u nastojanju da sagledamo molekularni nivo funkcionisanja kao potencijal transformacije i izmeštanja svakog sistema ili konteksta, pa i dečjeg vrtića, značajno je napomenuti da se ovim istraživanjem fokusiramo na realni program u dečjem vrtiću. Suština sintagme „realni program“ leži u razumevanju šta je program iz perspektive deteta. Za dete, program nije napisani dokument, već realni život u vrtiću – manifestovan mogućnostima deteta da ostvaruje dobrobit kroz odnose koji se razvijaju sa fizičkim okruženjem, vršnjacima i odraslima u realnim situacijama delanja (Godine uzleta, 2019, str. 23). Time, kada govorimo o realnom programu, govorimo ne o dokumentu, već o uspostavljanju odnosa i delanja u svakodnevici dečjeg vrtića, oblikovanim kontekstom konkretnog vrtića u kom se razvijaju – kulturom i strukturom ustanove, neposrednom zajednicom i svim učesnicima programa (Godine uzleta, 2019, str. 32). Kao takav, realni program nije datost niti neko konačno idealno stanje koje je propisano i koje treba postići, već je proces zbiljskog zajedničkog življenja – odnošenja, isprobavanja, transformisanja, kontinuiranog preispitivanja ka intenziviranju mogućnosti za bogate doživljaje, kvalitetne odnose i delatno učenje za sve aktere koji je čine.

U skladu s time, cilj istraživanja koje proističe iz okosnica ove studije jeste istražiti mogućnosti kultivisanja igre kroz otvaranje i podržavanje prilika za upuštanje u *nešto-više* na afektivnom planu u razvijanju realnog programa u dečjem vrtiću.

Kao okosnicu razvijanja realnog programa u dečjem vrtiću, za potrebe ove studije usmerićemo se na proces razvijanja teme/projekta sa decom u vrtićkoj grupi. Prema Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* (2019) tema/projekat predstavlja okosnicu planiranja vaspitno-obrazovnog rada sa decom. Tema/projekat polazi od problematike koja je deci smisljena i izazovna za istraživanje, pri čemu je proces traganja za autentičnim rešenjem ono čime se sadržajima i aktivnostima u projektu daje smisao, a ne rešenje po sebi. On se dograđuje i „izranja“ tokom započetog istraživanja dece i odraslih na osnovu inicijativa, pregovaranja i zajedničkog učešća različitih učesnika, kao i uvida i promišljanja vaspitača o učešću dece i o njihovim životnim kontekstima, ranijim doživljajima, iskustvima i saznanjima. Razvijanje teme/projekta treba da bude stvaralački proces u kom deca i vaspitači zajednički otkrivaju, igraju se i kreiraju, te se za našu studiju otvara naročit potencijal da sagledamo mogućnosti kultivisanja igre kroz otvaranje i podržavanje prilika za upuštanje u *nešto-više* na afektivnom planu.

Postavljeni cilj istraživanja razložićemo na sledeća istraživačka pitanja:

- 1) Kako igra nastaje, kako se odvija, kakvo je njeno dejstvo i čime biva sputavana u procesu razvijanja realnog programa?
- 2) Kakav pedagoški potencijal igra otvara na afektivnom planu u realnom programu?
- 3) Kako možemo kultivirati igru kako bismo taj pedagoški potencijal intenzivirali? Odnosno, kako prepoznatom pedagoškom potencijalu dalje pristupiti?

## 5.2. Dizajn istraživanja

Iz prethodnog poglavlja, kao i iz postavke predmeta, cilja i istraživačkih pitanja jasno je da nastojimo da istražimo igru na afektivnom planu – odnosno kako se odvija, kakvo dejstvo vrši, kakve potencijale otvara i kako je možemo kultivirati. S obzirom na ne-reprezentacionalni pristup istraživanju i difrakciju kao metodološki okvir celokupne studije, pošli smo od uverenja da navedena pitanja nisu nezavisna od naših načina učešća, te da će akcije koje, između ostalog, mi kao istraživači preduzimamo oblikovati pedagoške potencijale igre i mogućnosti da se ona kultiviraju. Otud je za ovu studiju bilo od suštinskog značaja osmisлити dizajn istraživanja – učešća u razvijanju realnog programa, praćenja, dokumentovanja, te naposljetku i analize podataka koji igru neće omeđiti u aktivnost ili očekivanu formu, već će uvažiti njenu otvorenost, fluentnost, i nepredvidivost; koji će moći igru da prati tamo gde se javi, da se performativno poveže sa njom i da „u pokretu“ isprobava mogućnosti njenog kultiviranja; koji će biti performativan u odnosu na igru koliko i na proces razvijanja teme/projekta, ali i koji će biti afektivan kako bi iskustveno razumevao pedagoške potencijale koje nam igra na afektivnom planu otvara.

Otud smo se u ovoj studiji za potrebe istraživanja prakse opredelili za etnografsko istraživanje.

Mnogi autori koji o etnografiji pišu ukazuju da ona ne može biti doživljena kao „set tehnika“, metoda ili teorija, čime je manje metodologija, a više način bivstvovanja u kontekstu koji se istražuje – istraživačka ontologija „bivanja sa“ predmetom istraživanja (Masny, 2014; Melander & Wiszmeg, 2016; Škrbić Alempijević, 2016). Time je etnografija razumljivo bliska teorijskom preokretu ne-reprezentacionalnog pristupa, odgovarajući tezi da subjekat saznanja nikad nije singularan, već kolektivan, multidimenzionalan, parcijalan, nekompletan i situiran – spoznaja i razumevanje uvek se odvijaju u isprepletanosti ljudskih i neljudskih aktera i u konkretnom kontekstu. (Melander & Wiszmeg, 2016). Dodatno, svojom tradicionalnom usmerenošću na svakodnevnicu života i osetljivošću za detalje (Schadler, 2017), etnografija se pokazuje kao pogodno tlo za promišljanje i praćenje molekularnih linija, mikro-politika, otelovljenosti i afekata. Etnografski dizajn studije može odgovoriti na zahtev okosnica ne-reprezentacionalnih istraživanja (nabrojanih u poglavlju *Transcendentalni empirizam kao pristup naučnoj studiji*): omogućiti nam da se usmerimo na ontološku isprepletanost dejstva različitih aspekata fenomena u koje smo uronjeni; na događaje – kao situacije neočekivanog odvijanja koje nas izmeštaju, a koje možemo uronjenošću u praksu osetiti i daljim akcijama pratiti; na postajanje – kao redefinisavanje metodologije, vlastite uloge, ali i predmeta istraživanja u procesu i krećući se sa njime; na relacionalnost – kao razumevanje isprepletanosti, kojima i akteri i aspekti postaju i bivaju na određeni način raspoznati u konkretnom fenomenu; te na performativnost kao aktivno učešće istraživača u transformisanju predmeta istraživanja.

Etnografija ukazuje na konkretan metod terenskog rada – metod koji počiva na aktivnom učešću u životima drugih, na posmatranju ponašanja (učesnika istraživanja, ali i sopstvenog), hvatanju beleški (koje se kreću od kratkih utisaka i crtanih skica, pa do detaljnih opisa scena i događaja) i sprovođenju intervjua (formalnih i neformalnih) (Lasiter, 2005), ali se u susretu sa ne-

reprezentacionalnim pristupom istraživanjima, te zahtevima koje ovaj pristup pred metodologiju postavlja, otvara u drugačijem stilu: usmeravajući istraživača na kreativnu uronjenost u fenomen koji istražuje i mapiranje i situiranje relacija koje je čine i eksperimentisanje sa njima iz njih samih (Melander & Wiszmeg, 2016). U tom smislu, u ne-reprezentacionalnom pristupu istraživanju etnografija ne može biti shvaćena kao prikupljanje podataka bez menjanja i uticaja (Palmer, 2008), niti kao otkrivanje „unutrašnjih značenja“ (Radulović, 1989) kako je često tumačena, već zahteva zajedničko stvaranje znanja (kao zajedničko stvaranje svetova), praktično angažovanje istraživača u kontekstu koji istražuje. U slučaju naše studije, taj zahtev ogleda se u aktivnom nastojanju istraživača da zajedno sa decom i vaspitačima osećaje, uvide i pretpostavke direktno stavi u akciju unoseći nešto novo, čineći nešto sa njima i delatno ih promišljajući kroz pitanje ne „šta znače“, već „kako *dejavuju*“ u konkretnom kontekstu i relacijama. Time se i ko-konstrukcija znanja pokazuje kao performativna i kao ne nužno verbalna i racionalna, već kao igrovna „transindividualna neposrednost“ (Massumi, 2014) kojom su odgovori jednoga *uvek već* sadržani u akciji drugoga u konstiusanju zajedničkog okvira. U ne-reprezentacionalnom istraživačkom pristupu, takvo istraživanje odgovara zahtevu etičnosti kao bivanju i postajanju zajedno, kao aktivnom zajedničkom činjenju, stvaranju i saznavanju, kao uzajamnom performativnom osnaživanju u kreiranju svetova (o čemu je bilo više reči u poglavlju *Transcendentalni empirizam kao pristup naučnoj studiji*).

Sprovođenje istraživanja na kom se ova studija gradi podrazumevalo je naš boravak kao istraživača u jednoj vrtičkoj grupi, u periodu od 6 meseci (januar – jun 2019. godine) dva puta nedeljno. Naše učešće podrazumevalo je ravnopravnu uključenost u sve što se u grupi dešava, bilo kroz spontano priključivanje deci, bilo u realizaciji određenih aktivnosti u dogovoru sa vaspitačima, bilo kroz iniciranje konkretnih aktivnosti i akcija. Mimo navedenog vremena, bili smo u kontinuiranom kontaktu sa vaspitačima kako bi zajedno pregovarali dalje pravce razvijanja konkretne teme/projekta i kako bi bili u toku sa dešavanjima u danima kada nismo boravili u grupi.

Već se i iz prethodnog pasusa može videti da je naša polazna namera u profilisanju načina boravka na terenu bila najpribližnija već pomenutom Harkerovom istraživanju (o kom je bilo reči u poglavlju *Afektivni zaokret*) zasnovanom na performativnoj etnografiji kao boravku u određenom obrazovnom kontekstu zajedno sa decom i zajedničkom učešću u svemu što i deca rade, usmeravajući praćenje na „bilo šta što se osećalo kao igra“ (Harker, 2005, str. 53). Kao situirano opredeljenje istraživača profilisanjem istraživačkog dizajna kroz samo odvijanje istraživanja u praksi, zahvaljujući teorijskom osloncu u teorijama afekta i ne-reprezentacionalnom pristupu, opredelili smo se za afektivnu etnografiju.

Afektivna etnografija blisko je povezana sa malopre pomenutim performativnim pristupom, kao i sa našom polaznom težnjom da igru istražujemo i kultiviramo upravo u igri samoj (pojašnjenoj u poglavlju *Polazišta studije: Utemeljenje u teoriji i praksi*), oslanjajući se na znanje kao onto-epistemološko pitanje načina na koje bivamo i postajemo u jednom istraživanju, čime su predmet studije i istraživački pristup isprepletani i uzajamno oblikujući, dok je istraživač taj koji je instrument (Knudsen & Stage, 2015). U tom smislu, afektivna etnografija omogućava nam da odgovorimo na zahteve koje ne-reprezentacionalni pristup istraživanjima postavlja pred istraživača: da prepozna i prihvati afekt kao vodilju istraživanja; da se usmeri na elemente koji „štrče“ iz konteksta; da se usmeri na mogućnosti postajanja u relacijama, ne na aktuelnost kao datost; da uroni u autentičnost života onih sa kojima istražuje dopuštajući sebi da oseti i razumeva konkretne učesnike iz njih samih i njihovih postupaka; da odbaci postavljene hijerarhije i kategorije, te da odbaci i vlastita predubeđenja o toku kojim istraživanje treba da funkcioniše, već

se kreće s mesta na mesto, od ideje do ideje, od koncepta do koncepta onako kako događaji u kontekstu samom vode.

Za potrebe ove studije, kao fokus istraživanja uzeti su mikro-momenti. Mikro-momenti odnose se na situacije iz svakodnevice vrtičkog života – označene kao „mikro“ ne time što su kratke i male već time što su spram dominantnog sagledavanja toga šta je u obrazovanju i u pedagoškom istraživanju važno, minorne. Radi se o „mikroskopskim iskazima i maleckim događajima u svakodnevici koji omogućavaju praćenje veza između ljudskih akcija, afekata i materijalnih intra-akcija“ (Moxnes & Osgood, 2019), o „mikro-momentima postajanja“ (Davies, 2014) u kojima „različiti haotični elementi i događanja postaju isprepletani i kreiraju razlikovanja“ (Moxnes & Osgood, 2018), čime se ukazuje na još jedan važan aspekt mikro-momenata: u pitanju su situacije koje čine neku vrstu preokreta u odvijanju prakse i izmeštaju horizont svakodnevice. Lester (2012) sugeriše da su takvi momenti sastavni deo svake institucionalizovane vaspitno-obrazovne prakse – da će deca, kao i odrasli, *uvek već* na mahove izmicati pokušajima uspostavljanja kontrole i krutim načinima uređenja i funkcionisanja obrazovne ustanove i da se takva nastojanja primećuju upravo u malim, „minornim“, „mikro“ činovima koji su protkani kroz ono što je uobičajeno i rutinsko. Kepki (Koepke, 2015) ukazuje na posebnu pedagošku važnost takvih momenata, kao upravo onih situacija iz kojih učimo/saznajemo na onto-epistemološki način, u stapanju činova i konceptata, u otelovljenju naslućenih potencijala, a u kontekstu naše studije i koncepcije Osnova programa *Godine uzleta* mogli bismo opravdano izvući implikaciju da u takvim momentima učimo i saznajemo upravo delajući (te dodatno argumentovati jednu od nosećih ideja koncepcije – zašto je igra najviša forma delanja).

U slučaju ove studije i njenog predmeta, fokus je stavljen na one mikro-momente koji su izmeštali sagledavanje igre i načine na koje se delatno odnosimo prema njoj, kao i tok razvijanja teme/projekta.

### 5.3. Dokumentovanje i analiza podataka

Ne-reprezentacionalni pristup istraživanju stavlja u drugačiju perspektivu neka od temeljnih pitanja na kojima metodologija počiva, počevši od mogućnosti spoznaje, reprezentacije i objektivnosti, pa do pitanja šta je to što istraživanjem priznajemo kao znanje, kao metod ili pak – kao podatak. Ne-reprezentacionalni pristup ukazuje na nemogućnost shvatanja podatka kao nečeg što je dato, omeđeno i što se može objektivno i konačno opisati. „Podatak“ je nešto što se u procesu istraživanja stvara i kao takav nije etički neutralan – on zastupa i podržava različite politike, aktere i diskurse, tvoreći privid argumentovanosti i legitimiteta, te kliza u opasnost da, olako podrazumevan, posluži kao podrška opasnih društvenih praksi.

Potreba za podacima nije sporna – svako istraživanje mora imati određeno usmerenje, fokus traganja, na određenim osnovama graditi zaključke; ipak, istraživači ne-reprezentacionalne orijentacije ukazuju da već usmerenje istraživača učestvuje u kreiranju onoga što je „podatak“ – istraživač je već upleten i već uveliko menja ono što proučava, bivajući i sam promenjen u tom procesu (Duhn, 2017). Ustaljena razumevanja podataka i načini rada sa njima, poput kodiranja i kategorizacije, ne pokazuju osetljivost za ovo pitanje i ostaju u dometu retroaktivnog produkovanja znanja koje proučavani život tretiraju kao statičan, a „stečena“ znanja kao konačna, čime prete njegovom zatvaranju (MacLure, 2013). Navedene poteškoće i „nemogućnost podataka“ (*impossibilities of data*; Koro-Ljungberg et al., 2017) ne ukazuju da bi ih trebalo u potpunosti odbaciti, već apeluju na kritičnost i oprez u njihovom definisanju, na svest istraživača o širim pitanjima istine, znanja, prava prisustva i učešća, tehnologija produkcije i odnosa moći, a koja

određuju naš pristup podacima, te na pronalaženje novih načina istraživanja koji će svakodnevne i često aspekte istraživanog fenomena učiniti vidljivim i istinski uzeti u obzir, bez da ih potčine dominantnim shvatanjima sveta i diskursima nauke (Denzin, 2017; Koro-Ljungberg et al., 2017).

U ne-reprezentacionalnim okvirima, „podatak“ je potencijal svakog susreta, jer podatak ne leži u onom što se dogodilo u svetu pre susreta sa istraživačem i pre čina reprezentovanja, već upravo u novim, drugačijim, višestrukim otvaranjima i pravcima koji tek kroz susret i načine angažovanja u njemu postaju mogući (Duhn, 2017; Vannini, 2015). Kako Vanini (2015, str. 12) ukazuje, pitanje relevantnosti „podatka“ nije pitanje njegove autentičnosti u odnosu na prošlost, već pitanje budućnosti: „Šta od istraživanja i njegovih zaključaka može postati? Na kakve drugačije, jedinstvene načine ono može pokrenuti ljude i revitalizovati proučavane fenomene? Kakve socijalne promene može inspirirati i kakve teorijske diskusije pokrenuti? Kakva iznenađenja može prirediti, koja očekivanja izneveriti, kakve nove priče može stvoriti?“

Ukoliko se proces sveukupnog istraživačkog rada sa podacima shvati ne kao prikupljanje nečeg omeđenog što je već prisutno, već kao proces uplitanja u aktuelno dešavanje – i dalje dešavanje koje iz njega nastaje – jasno je da agensnost ne leži na istraživaču kao autonomnom, humanom akteru. U spletu odnosa i zbivanja, istraživač jednako čini i prihvata; dešavanja u koja smo uronjeni nose svoje sile dejstva i imaju svoje načine na koje insistiraju da budu prepoznata, doživljena, da se sa njima nešto čini – na istraživaču je odgovornost da bude otvoren za te sile i da ih uzme u obzir (MacLure, 2013).

U tom smislu, ne-reprezentacionalni pristup istraživanju podstiče nas da podatak razumemo kao događaj – kao preplitanje teorija, promišljanja, pisanja, procesa i praksi istraživanja, različitih aktera, njihovih sadašnjosti, prošlosti i budućnosti, tela, uma i materija, kao susret kojim se uobličuje kolektivno iskustvo, percipirano iz nekog (ne uvek svesnog i jasnog) razloga kao vredno i važno (Duhn, 2017; Koro-Ljungberg et al., 2017).

U prethodnom odeljku već je ukazano da je fokus praćenja na mikro-momentima, upravo kao događaju – spletu relacija u konkretnom kontekstu – koji izmešta sagledavanje igre, kao i tok razvijanja teme/projekta. Takvi događaji su nepredvidivi. Time, proces dokumentovanja nije mogao biti unapred omeđen konkretnim situacijama, niti se mogao ograničiti na jedan medij beleženja i predstavljanja. U našem istraživanju, oslanjali smo se na narativne beleške, fotografije i video-zapise (koje je snimao istraživač, ali i koje su snimla deca služeći se GoPRO kamerom) i istraživački dnevnik (koji sadrži ilustracije koje je prvio istraživač kao podsticaj afektivnog sećanja na ključne momente svakog dana i pisane priče o događajima u vrtićkoj grupi). Dodatno, proces planiranja i razvijanja teme/projekta sa decom dokumentovan je i kroz pisane predloge koje su vaspitači i istraživač koristili kao osnovu za dogovore i kroz tekstualne razmene sa vaspitačima putem vibera. Važno je imati na umu agensnost samih podataka – da dešavanja imaju svoje načine na koje dejstvuju na nas kao ljudske aktere, te i različiti načini dokumentovanja nose različite uticaje i oblikuju različite mogućnosti zaključivanja – iz njih mogu izroniti drugačiji podaci. Otud su u navedenim načinima dokumentovanja zastupljene različite forme – od reči, preko slika, snimaka, pa do ilustracija ključnih momenata – u nastojanju da se zbivanja u vrtiću doživljavaju i promišljaju na više nivoa. S jedne strane, u daljem radu sa podacima ovo se pokazalo kao naročito značajno za istraživača, pomažući mu da „ostane sa“ afektivnošću proživljenih situacija i da ih ne potčini racionalističkim analitičkim naučnim diskursima. S druge strane, načini dokumentovanja vršili su različite sile dejstva u samoj praksi, tokom njenog odvijanja – ono što se u vrtiću zbiva nije bilo isto u zavisnosti od toga da li se beleži krišom i kasnije, ili je u samoj situaciji prisutan telefon, kamera ili beležnica, čime su načini dokumentovanja na mahove intenzivno učestvovali u oblikovanju predmeta istraživanja.



Kao analitički postupak korišćena je difraktivna analiza. Težnja difraktivne analize u našem slučaju bila je da prelamanjem iskustava iz prakse i promišljenih teorija, u svom njihovom bogatstvu i različitim aspektima, otvorimo nove linije promišljanja, nove obrasce koji će produbiti naša istraživačka pitanja. Međutim, sama činjenica da ova studija – pa i deo analize podataka – moraju biti formulisani u tekstualnom obliku postavila je pred nas izazov načina pisanja koji će omogućiti najpre bogato i afektivno prenošenje prakse, a zatim i ovakvu vrstu prelamanja prakse i teorija. U ovoj studiji, naročito korisnim odgovorom na izazov pokazala se mogućnost kreativnog pristupa podacima kroz pripovedanje.

Zalaganje za pripovedanje kao legitimnu naučnu praksu u ne-reprezentacionalnom smislu oslanja se na SF konceptualizaciju Done Haravej (*science-fiction/speculative-fabulation/string-figuring*; Haraway, 2016) o povezanosti naučnih činjenica, spekulativne fabulacije i igre „kolariću paniću“. Prema Haravej, pripovedanje nosi potencijal da (poput u igri „kolariću-paniću“) preplićemo različite teorije i postupanja, različite aspekte i momente, svedočeći materijalnosti, relacijama, intraakcijama i afektivnim tokovima bez da ijedan aspekt podvodimo drugima, te stvaramo i razgrađujemo obrasce, hvatamo i ispuštamo niti i nastojimo da otkrijemo ne *šta jeste*, već *šta još postaje moguće* kada se upletu ili raspletu čvorovi i niti povuku u novim pravcima. Otud je naglasak pripovedanja na neočekivanim spojevima i previranjima koja zajedno tvore nove načine da se uhvatimo u koštac sa starim idejama (Haraway, 2016; Moxnes & Osgood, 2019). Za Haravej, pripovedanje funkcioniše kao naučna praksa u trostrukom smislu: Najpre, kao metod praćenja - prepoznajemo i hvatamo se za niti u gustom tkanju dešavanja i događaja, pokušavajući da pratimo kuda one vode kako bismo videli gde se zapetljavaju i kakve obrasce kreiraju koji nam mogu biti od značaja; potom, kao zbiljska tvorevina, otelovljenje – figura koju pravimo (priča koju kreiramo) je materijalizovana i poziva na odgovor svet u kom se zatekla; naposljetku, kao proces dodavanja i primanja, sklapanja i rasklapanja, hvatanja za niti i njihovog ispuštanja u postajanju nečega novog – ontološki proces *postajanja-sa* u neočekivanim susretima (Haraway, 2016). Otud pripovedanje i sam proces pisanja kroz koji se ono u nastajanju naučnog rada uobličava funkcioniše kao proces kreiranja smisla koji ne prethodi napisanom kao prosto reprezentaciji nečega što je već otkriveno, već u pisanju postaje i velikim delom upravo pisanjem biva oblikovan (Gibbs, 2015).

Ne-reprezentacionalno razumevanje istraživačkog pisanja prevazilazi kruta ograničenja mehanicističke nauke i kvantitativnog nasleđa i odbacuje konvencionalne metode kategorizacije podataka i izdvajanja tema, promovišući kreativno, dinamičko pisanje kao proces otkrića (Richardson & St. Pierre, 2005). Kako tvrdi Goh, pisanje je način da sebe i svet spoznajemo, ujedno i da sebe i svet „izgovorimo u postajanje“ – to postajanje uvek je već u toku, uvek nedovršeno, uvek otvoreno te je važno da i pisanje to odražava i ne zaokružuje već dalje provocira (Gough, 2006). Otud priče koje bivaju pisane u procesu ne-reprezentacionalnog istraživanja nisu linearne niti u potpunosti zaokružene – provociraju dalja pitanja, nove veze, mogućnosti za drugačija uobličavanja, nastoje da realna dešavanja animiraju dalje, ne da ih predstave kao dovršena. Njihova vrednost je drugačija od uobičajenih naučnih tekstova – ovakve priče ne mogu biti objektivno legitimisane, već je njihova istina pragmatično određena njihovim efektima, kritičkim i moralnim diskursima koje produkuju, empatijom koju izazivaju, razmenom iskustava koju omogućavaju i socijalnim vezama koje posreduju (Jackson, 1998; prema Denzin, 2003).

U tom smislu, imajući na umu pripovedanje kao „preplitanje“, te neminovnost da u pripovedanju uvek promišljamo načine na koje metode, tehnike i instrumenti istraživanja oblikuju podatke koji iz njega proizilaze, dok način analize oblikuje šta će biti legitimisano kao „znanje“

do kog dolazimo, može se uvideti jasna spona pripovedanja/pisanja priča i difrakcije kao metodološkog okvira (Gough, 1998).

Sa difrakcijom u formi pripovedanja – odnosno, sprovedenom i prikazanom kroz kreiranje priča – susrećemo se eksplicitno kod Dejvis (2014) i Hodžins (Hodgins, 2014), dok se pripovedanje može susresti u elementima ili pod drugačijim nazivima i kod drugih autora (na primer kod Nxumalo, 2016).

Kako Dejvis (2014, str. 3) navodi, već samo opredeljenje za difraktivnu metodologiju dovelo je do nastojanja da se što detaljnije i pažljivije „oslušuju“ višetruki, višesmerni, bogati obrasci interferencija u proučavanom fenomenu. U tom smislu difraktivna analiza ne može funkcionisati kao linearan i precizan postupak, već serija kretanja – serija susreta etičnosti, materije i značenja, kretanja i susreta već oblikovanih odabirom da ih vidimo kao difraktivne – agensne i oblikujuće – i da o njima promišljamo kao takvim; kretanja i susreta u nepredvidivostima i neočekivanostima. Za Dejvis, način da se uvažavaju i intenziviraju ovi susreti i da im se da kreativna snaga da oblikuju nove obrasce u interferenciji prepoznat je u procesu pisanja priča iniciranih mikro-momentima vrtićkih zbivanja – momentima prepoznatim zahvaljujući prethodnom postavljanju i štimovanju, osetljivosti istraživačkog aparatusa, ali koji su funkcionisali kao afektivne provokacije daljeg promišljanja i angažovanja; momentima koji su predstavljali upadljive tačke uplitanja. Kako sama Dejvis pojašnjava, tako napisane priče nisu reprezent događanja kao nekakve objektivne i konačne istine, već su novi obrazac u intra-aktivnim susretima u kojima je sam čin pisanja još jedan u kompleksnom nizu isprepletanih pokreta.

Hodžins (2014, str. 785) na sličan način govori o posezanju za praksom pripovedanja, kao načinom da se ne nametne već istinski prati i razume „kako se svetovi stvaraju i rastvaraju, kako bismo učestvovali u ovom procesu i mogli da podstaknemo neke forme života namesto drugih“ (Haraway, 1994; prema Hodgins, 2014). Okosnicu pripovedanja takođe predstavljaju svakodnevni, minorni susreti, događaji i odnosi, te preispitivanje čime je oblikovano njihovo postajanje u konkretnom kontekstu (u materijalnom i diskurzivnom smislu jednako) i dalje praćenje njihove međusobne isprepletanosti i uzajamnog oblikovanja. Pripovedanjem, praćenjem i preispitivanjem stvaraju se novi obrasci u kojima istraživač traga za produktivnim i destruktivnim vezama, ne tvrdeći spoznaju istine i univerzalnu primenljivost zaključaka, već se usmeravajući na generisanje novih znanja i aktualizaciju novih materijalnih realnosti.

U nešto drugačijem smislu, pripovedanjem se služi i Fikile Nxumalo (Nxumalo, 2016), oslanjajući se na „performativne slike“ i tekstualne „male priče“ iz svakodnevice jednog dečjeg vrtića kako bi provocirala nova sagledavanja i nova značenja izvan fokusa na dete kao pojedinca. Njeno istraživanje pokazuje kompleksnost svakodnevice i odnosa (između humanih i nehumanih aktera) u kojima se ona odvija, njenu nesvodljivost na linearne tokove i kategorije iz kojih se kontinuirano „preliva“, te je poslužila kao okosnica za postavljanje pitanja šta bi još bilo moguće da se dogodi, šta bismo još mogli primetiti i o čemu bismo još mogli misliti kada bismo prevazišli ustaljene slike o kvalitetu obrazovne prakse i načinima njegovog praćenja.

U ovoj studiji, pripovedanje kao način difraktivne analize funkcionisalo je na dva nivoa:

- Prvi nivo difraktivne analize odnosi se na prelamanje različitih vrsta podataka kako bi se kreirala neka vrsta afektivnih atraktora oko kojih se mogu fokusirati naša iskustva i promišljanja. Na ovom nivou pustili smo da nas podaci „vode“ u nalaženju stila i koncipiranju forme, te tekstovi koji su iz toga proistekli u potpunosti nalikuju pričama. U studiji su aktivno korišćene tri velike i dve kratke priče iz vrtićke svakodnevice, kao i jedna priča o temi/projektu realizovanom u vrtićkoj grupi sa decom. Priče iz vrtićke svakodnevice, usled svoje obimnosti, biće date u celosti u *Prilozima*, dok će priča o

temi/projektu ostati u okvirima pisane studije kao materijalni trag *Drugog plana prelamanja* – odnosno, difraktivnog angažovanja u vrtićkoj praksi – mada je delatno promišljanje u procesu konkretnog istraživanja na nju nesvodljivo, a ona sama dobrim svojim delom čak i nije na takvom promišljanju zasnovana. Imajući u vidu da priča o temi/projektu materijalizuje okosnicu vaspitno-obrazovnog rada sa decom u periodu istraživanja, relevantno je dovesti priču o temi/projektu u vezu sa daljom analizom i pričama iz vrtićke svakodnevice usmerenim jasnije na igru, a u razmatranju pedagoških potencijala igre – i prostora u kojima ih (ne)puštamo da dejstvuju. Otud priču o temi/projektu ostavljamo kao onu koja prethodi difraktivnoj analizi.

- Drugi nivo difraktivne analize odnosi se na prelamanje podataka iz vrtićke prakse i promišljenih teorija, jednako u tekstualnom uobličanju kojim će se materijalizovati novi obrasci, nove linije promišljanja. Forma pisanja proistekla je iz susreta samih tekstova u poromišljanju istraživačkih pitanja. Otud je na ovom nivou, u poglavlju *Treći plan prelamanja: Difraktivna analiza* tekst strukturiran po temama koje su se u susretu otvorile, a sama forma nalikuje formi kojom se u svojim radovima služila i sama Karen Barad (2014; 2015; 2017; 2020), poetski kombinujući priznati naučni diskurs sa odlomcima različitih žanrova.

#### 5.4. Kontekst i učesnici istraživanja

Etnografsko istraživanje sprovedeno je u vrtiću „Zemunski Biser“ koji pripada predškolskoj ustanovi „Dr Sima Milošević“ u Zemunu. Ovaj vrtić je jedan od tri učesnika projekta pilotiranja Osnova programa *Godine uzleta*, te je kao reprezent izuzetnog napretka u njihovoj primeni i jedan od pet vrtića model-centara u daljem procesu implementacije Osnova programa. S tim na umu, u periodu ovog istraživanja vrtić „Zemunski Biser“ već je imao dvogodišnje iskustvo razvijanja realnog programa na koncepciji *Godina uzleta*, kao i saradnje na promeni prakse sa Katedrom za predškolsku pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i potpisan sporazum o saradnji kojim je određen za nastavnu bazu Katedre.

Istraživanje je realizovano kroz boravak istraživača u jednoj vrtićkoj grupi. U pitanju je grupa koja je 2019. godine bila u godini pred polazak u školu. Grupu je činilo 33 dece i 3 vaspitačice, pri čemu su 2 vaspitačice prethodno učestvovala u pilotiranju Osnova programa *Godine uzleta* i uveliko pokazale izuzetne pomake u razumevanju koncepcije i njenom razvijanju u praksi. Značajno je napomenuti i da je pomenuta grupa dece bila sa njima od početka projekta, te jednako imala iskustvo u radu po koncepciji Osnova programa *Godine uzleta* i u saradnji sa istraživačima.

U predškolskoj ustanovi, počevši od njenog rukovodstva pa do roditelja dece koja pohađaju program u njoj, zahvaljujući prethodnim projektima i angažovanju profesora Katedre za predškolsku pedagogiju uspostavljena je kultura poverenja u odnosu na istraživačku zajednicu i na naučna istraživanja, te kontinuirano učenje i zajedničko promišljanje u razvijanju praktičnog rada. Svakako, radi etičnosti samog istraživanja, te informisanosti svih učesnika i dobrovoljnosti njihovog pristanka, mentor ove studije održao je sastanak sa vaspitačima i uspostavio dogovor uoči početka samog istraživanja, roditelji su potpisali saglasnost za učešće kojom su informisani o predmetu istraživanja, boravku istraživača, podacima koji će se prikupljati i načinima njihove upotrebe (*Prilog 7.6*), a deca su kroz prigodno okupljanje i razgovor upoznata sa istraživačem i njegovim namerama na samom početku prve posete. Važno je napomenuti da će, u skladu sa potpisanim saglasnostima i spram etičkih dilema istraživača u odnosu na informisanost učesnika i

način rada sa podacima (pojašnjenim u poglavlju *Izvan horizonta: Potencijali i propusti studije*) kroz prikaz i analizu podataka imena dece i vaspitača biti promenjena.

Difraktivni metodološki okvir u kom se krećemo podstiče nas da sagledamo šta sve oblikuje promišljanja i akcije neposrednih humanih aktera u vrtićkom kontekstu, te da ukažemo da su kao akteri ovog istraživanja – koji su, osim dece, vaspitača i istraživača, jednako pokretali relevantna pitanja, podstakli na suočavanje sa drugačijim perspektivama, iznosili, donosili i razrešavali probleme i nepoznanice, ali i otvarali nove mogućnosti da se čini i promišlja u odnosu na predmet ovog istraživanja – bili ljudi iz lokalne zajednice koji su učestvovali u razvijanju teme/projekta, vršnjaci iz drugih vrtićkih grupa, porodice, deca, kao i naše kolege, bliski prijatelji, bližnji u našim različitim životnim kontekstima koje smo posredno ili neposredno „dovodili“ u vrtić. Mogli bismo otići korak dalje pa pokrenuti pitanje agencnosti neljudskih aktera istraživačkog procesa (od kojih je važnost nekih pomenuta već u uvodnom poglavlju), ali istraživač veruje da je ovo pitanje tek otvoreno i pokrenuto difraktivnom analizom, te ostaje kao „nevolja“ (Haraway, 2016) kojoj kroz dalje studije nameravamo da se detaljnije posvetimo.



## **DRUGI PLAN PRELAMANJA: PRIČA O TEMI/PROJEKTU VREME JE**

### **Prolog**

*... Kod predškolaca u sobi je praznije nego ranije. Nema ni puno dece, a i projekat se završava. Sanja<sup>21</sup> sa troje dece pravi pano, dok se ostali bave nečim drugim. Prilazim Sanji da se pozdravim i da iskoristim priliku da od dece čujem čime su se to bavili, šta im je tu bilo najbolje... sluteći da ćemo time nabasati na ideju šta će biti sledeća tema.*

*„Meni se dopalo u Kini“*

*„Meni je najbolji Brazil“*

*Pričaju mi šta su radili.*

*Gledali kineske štapiće, nisu probali da jedu njima.*

*Sviđa mu se kapoera - nisu je probali.*

*„Putovali smo u mašti“, ali ne kažu ništa o putovanju... Ne znam ni šta da pitam.*

*Na tepihu sedi Vuk sa jednom devojčicom i gledaju globus. Vuk lampom osvetljava određene delove globusa „... kada je ovde dan, tamo je noć...“ Čačkaju po tome. Njena sestra živi u Australiji, kod nje je često mrak kada zove kući...*

*Po odlasku iz vrtića pričam profesorki o tome. „Ne znam da li bi tema da im bude nešto vezano za svetlost, za te promene...“*

*„Ja sam probala letos u drugoj grupi da radimo projekat Vreme je, ali možda možemo to da vratimo Sanji“, kaže ona.*

*Razgovaramo kako je vreme lepa i interesantna tema i šta bi tu sve moglo da se radi... Njihovo vreme u vrtiću kao otkucaji srca, „vreme je za grudvanje“, da crtaju svoje putovanje i određuju koliko su vremena gde proveli... neke su od ideja, a ja se brinem da li je to „vreme“ sa kojim ću se i ja zaigrati i pitam se do koje mere treba da razrađujemo ideje i pretpostavljamo pravac kojim će projekat ići i čime se može završiti...*

*(Beleške sa terena\_26.12.2018.)*

---

<sup>21</sup> Vaspitačica u vrtićkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

## VREME JE

Bio jednom jedan globus, jedna lampa i jedan Vuk.

„Kada je ovde dan...“, objašnjavao je Vuk Tanji dok su sedeli na tepihu, osvetljavajući lampom na globusu teritoriju Srbije, „... tamo ti je noć.“

„Je l' tamo Australija?“; zavirivala je Tanja na mračnu stranu globusa, „Kada moja sestra zove iz Australije kod nas bude dan, a kod njih je noć.“

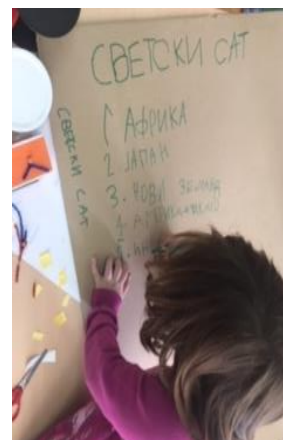
„Ali kako može - negde dan, a negde noć...?“; mrštio se Lav u čudu, okrećući se od kocki sa kojima se igrao i gledajući globus preko Ilijinog ramena.

Zaista, kako može? Da li može? Zašto može?

Ne znamo.

Nismo mi od onih koji poveruju olako, pa smo odlučili da istražimo malo bolje.

Potražili smo na internetu informacije o tome koliko ima sati u različitim delovima sveta, ali dobili smo čudne rezultate: izgleda da u svetu postoji mnogo različitih vremena – i to u isto vreme. Napravili smo Svetski Sat, ne bi li sve te različite sate uhvatili u istom trenutku, ali trenutak nam je pobegao – vreme je bilo svakakvo i svugde.



Došlo je vreme za zimovanje i deo grupe otišao je na Goč. Ovog puta, sem sankanja, planinarenja i drugih avantura, krenuli su sa još jednim jasnim zadatkom – da istraže da li je na Goču vreme drugačije od našeg.

Svakodnevno smo bili u kontaktu – grupa u vrtiću i grupa na Goču. Beležili kada je kome ručak, kad ko izlazi napolje, kada pada mrak... Zatim bi se čuli telefonom i komentarisali. Utvrdili smo da među našim vremenima nema puno razlike. Ponosno smo Svetskom Satu dodali i Goč kraj Zemuna, sa istim rasporedom kazaljki.

To je to. Izgleda da smo ga uhvatili.

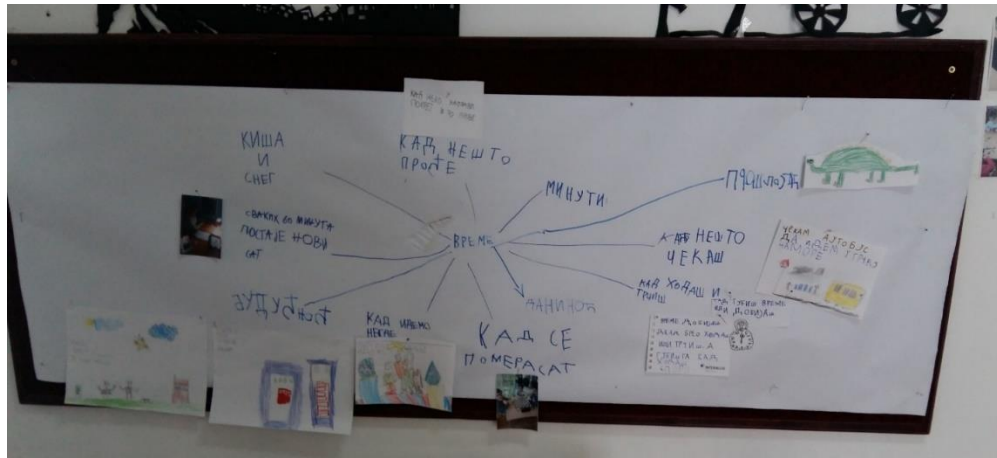
Ali jednog sunčanog dana, negde posle ručka, kada smo se već spremali da krenemo kućama, Larina mama je došla u vrtić i pred nama pozvala preko vibera tatu koji živi u Americi. Kada se tata javio na video-poziv, svi smo videli mračno jutro iza njega i zimsku jaknu na njemu. Rekao je: „Dobro jutro“ i da ide na posao.



... i tako nam je vreme ponovo umaklo.

Šta je, uopšte, „vreme“? Kako znamo da postoji? Da li vreme leti i može li ti ga neko ukrasti? Da li se troši? Gde ode kada ga gubiš? Može li se nekako uhvatiti? Možeš li se igrati (sa) vremenom...?

Odlučili smo da istražimo ova pitanja.



### Kako se meri vreme?

Kada te neko pita za tačno vreme, pogledaćeš u sat. Prema tome, ako ćeš da juriš za vremenom, prvo treba uloviti satove.

U našoj sobi bilo ih je nekoliko – veliki zidni sat, ručni sat na Nininoj ruci, mali peščani sat, a Milena<sup>22</sup> je donela i stoni budilnik, kuhinjski alarm, veliki, stari sat sa klatnom i nešto neobično – sa zelenom tečnošću – što nije izgledalo kao sat, ali merilo je vreme.



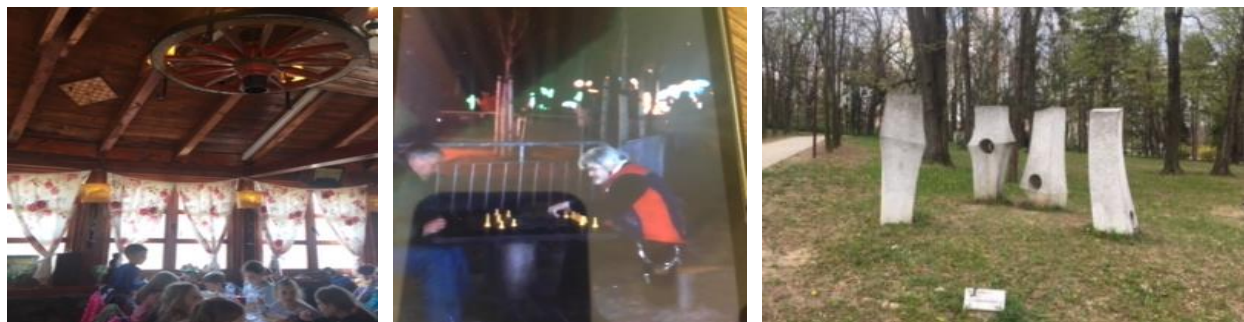
Nastavili smo potragu kroz vrtić, pozajmili da ispitamo i velike peščanike iz jaslene grupe i, dok smo se igrali u dvorištu, naročito pažljivo motrili naš sunčani sat, napravljen u projektu „Senke“.



<sup>22</sup> Vaspitačica u vrtićkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

Štopericom na telefonu računali smo koliko kom satu treba da otkuca određeno vreme i eto opet čudnih rezultata – u jednom istom gradu, jednom istom vrtiću, jednoj istoj sobi, kroz različite satove vreme različito prolazi.

Kud god da krenemo, vreme je išlo za nama i vraćalo se natrag u našu sobu kroz slike različitih vremenskih prikaza i sprava koje smo sretali na izletima, u šetnjama i različitim posetama.



Misterija vremena pratila nas je i kada izađemo iz vrtića. Tako je Vlada, u društvu svog tate, kod kuće nastavljao da istražuje. Tragajući za informacijama kakvim se sve čudnim spravama vreme merilo još od davnih vremena Maja, naišli su na jednu čudnovatu spravu po imenu Klepsidra – sprava koja vreme meri isticanjem vode. Začudeni nad pitanjem da li je i to sat i kako on funkcioniše, Vlada i njegov tata pokušali su da ga konstruišu. Sledećeg dana, u vrtiću nam se sa Vladom pridružila i Klepsidra.



Čuli smo da se vreme može izmeriti i klatnom – samo okačiš neki predmet na kanapčić i zaljuljaš. Nismo baš sigurni šta to govori o vremenu, pošto se različite stvari ljuljaju različito. Sanja nam je donela Njutново klatno, ali ni ono nije bilo poslušno – koliko jako zaljuljaš, toliko brzo otkucava.



Zašto naše vremenske naprave luduju? Da li, uopšte, znaju kako se meri vreme? Valjalo bi istražiti kako satovi rade – jer, šta god da rade, nešto, očigledno, ne rade kako treba.



Odlučili smo da posetimo najpoznatijeg zemunskog časovničara, deda Srbu. A tamo, u časovničarskoj radnji, satovi su odjednom počeli da izgledaju kao tajnovite i magične naprave.



Na sve strane, mnoštvo neobičnih alata i sprava – čak i jedan sat koji ide naopačke. Ovim kucneš, ovim zavrneš, ovo je za kazaljke, ovde ide baterija, a sve sitno-sitno, fino i polako... Staviš stvar po stvar i odjednom – kuca sat!



Deda Srba strpljivo nam je pokazivao čemu različiti delovi sata služe i kako se različiti alati koriste. Dao nam je da ih isprobamo i sami.

Nije to bila magija – samo radiš polako i pažljivo i možeš ti to. Svi smo probali i svi smo se pokazali kao sasvim pristojni časovničari.

Čačkajući po satovima, došli smo na ideju da bi se tu negde mogla kriti tajna o vremenu. Odlučili smo da napravimo svoju časovničarsku radnju u vrtiću, da bi nastavili da istražujemo. Deda Srbi se naša ideja dopala, pa nam je poklonio ponešto od alata i delova – da se snađemo za početak. I tako smo se vratili u vrtić uzbuđeni, sa opremom koja će nam sigurno pomoći da uhvatimo vreme koje nam uporno izmiče.

Kucnuo je čas!



Radionica je brzo oživela. Svakoga dana, na smenu smo popravljali, rastavljali, sastavljali, pod lampama istraživali svaki detalj svakog sata koji nam padne pod ruke, pažljivo pincetom proučavali one naročito sitne. Uskoro su počeli da nam pristižu satovi za popravku. Puno mušterija, puno časovničara – morali smo da utvrdimo radno vreme i neka pravila.

„Ovu ceduljicu damo muštriji i ona nam da svoj sat i onda kada dođe po svoj sat ona nama da to i mi tako vidimo koji sad treba da joj damo“, objašnjavala je Mia svojoj mami koja je svratila u časovničarsku radnju, „Evo, piše i *sto dinara*, to je cena, piše ručni sat, piše *Sanja Medović*, i u sati ovoliko da dođe... U *12 sati*.“



## Zašto se meri vreme?

Kud god da krenemo, vreme je nastavilo da nas prati. Radno vreme, vreme za posete, vremenska prognoza, vreme za ručak... Nemam vremena, Krajnje je vreme došlo, Gubimo vreme, Kako vreme leti... Ljudi se, izgleda, stalno na njega pozivaju. Ali zašto? Najpre smo potražili odgovor u vrtiću.



U kancelariji smo pronašli raspored – radno vreme vaspitačica. Tako vaspitačice znaju kada je vreme da se dođe u vrtić i da se ide kući. Ali ako vaspitačice imaju radno vreme, kako to da mi ne znamo naše?

Napravili smo tabelu i okačili je kraj ulaznih vrata. Ispod tabele, postavili smo sat. U narednim danima, svako od nas bi u tabeli označio tačno vreme svog dolaska i odlaska. U međuvremenu, pogledivali smo na satu koliko još treba da prođe dok ne dođe neko od naših drugara, koliko još vremena do izlaska u dvorište, koliko nam je vremena ostalo dok ne krenemo kući... Sada je jasno da nas vreme prati – otkucavalo je za svakim našim korakom.



Ali ako ste mislili da nas je otkucavanje vremena uplašilo, prevarili ste se. Našli smo način da se igramo sa vremenom koje brzo protiče – što brže, to zabavnije!



Prateći naš projekat, Majina mama, profesor klavira, donosi nam novu provokaciju – Metronom. Služeći se različitim materijalima da ispratimo njegove ritmove i intervale, shvatamo da vreme koje otkucava ne samo što nije strašno i što može biti zabavno, već može da nam pomogne da oslušnemo jedni druge i da otkucavamo zajedno.



Tako smo u ritmu zajedničkih otkucaja nastavili putem muzike i rešili da kupimo sebi vreme da se uštimamo. Oformili smo bend – Buba Bend.



Nastavili smo da se igramo sa vremenom i, što je najbolje, nisu nam trebali neki naročiti rekviziti – vreme je uvek tu. Počeli smo da osmišljavamo svoje igre. Iskoristili smo peščanike pozajmljene iz jasli i stavili jedni druge na probu – ko će za manje obrtaja preći ceo hodnik na našem spratu!



Tada smo načuli da se nismo prvi takve igre dosetili. Milena nam je donela štopericu i objasnila da je to „sat“ koji sportisti koriste da izmere ko će brže doći do cilja. Otišli smo na stadion da to proverimo. Tamo smo saznali da biti pravi trkač nije tako jednostavno.

Prošli smo ozbiljan atletske trening i isprobali trkačku stazu i svoje trkačke mogućnosti na čak 200 metara. Nada<sup>23</sup> nam je merila vreme. Nije bilo lako, ali fudbaleri koji su čekali svoj trening navijali su za nas sa tribina i nismo posustali. Uvek će biti sporijih i bržih, ali naučili smo da nije pobeda kad tuđe vreme izjuriš – već kada u svom vremenu istraješ do cilja.

Za svaki slučaj, merili smo otkucaje srca na startu i samom kraju baš onako kako nam je objasnila Zoranova mama kada je bila u poseti.

<sup>23</sup> Stručni saradnik za fizičko u predškolskoj ustanovi u kojoj je realizovano istraživanje



U različitim sportovima, na različite načine, vreme igra svoju ulogu. Kada smo saznali da i partija šaha ima svoje vremensko ograničenje i dobili poseban sat za šah, šahovske partije u vrtiću dobile su sasvim novi smisao.



Sutradan nam je Tara donela pehar koji je njen tata osvojio na šahovskom turniru, a Bojana medalju koju je osvojio njen brat. Došli smo na ideju da jedan takav turnir organizujemo upravo u vrtiću, za decu iz svih grupa.



Međutim, organizovati turnir je ozbiljan zadatak. Bila nam je potrebna pomoć profesionalaca. Andrein tata nam organizuje odlazak u obližnji šahovski klub kako bismo pravim profesionalcima postavili pitanja o svim detaljima koje moramo znati.

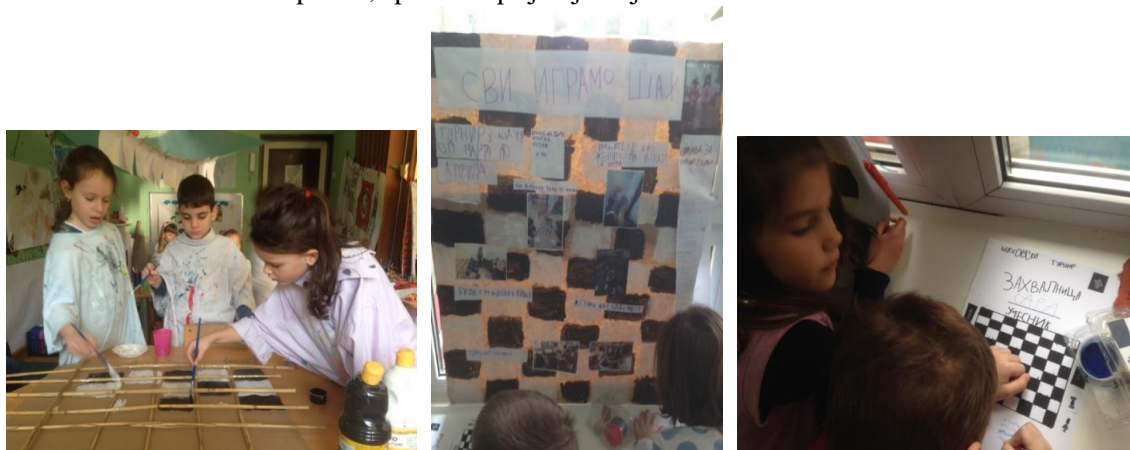


Saznali smo ponešto o tome kako su neobične šahovske figure dobile svoja imena, o pravilima koja se moraju poštovati u partiji šaha i o tome kakve titule dobijaju pobjednici. A onda smo zaigrali.



“Moj deda iz Užica je najbolji u šahu, on me je učio da ovako dobro igram“, rekao je Vlada i prvi se odvažio da stane na crtu velemajstoru. Šahovski majstori koji su nas ugostili bili su iznenađeni kako umemo da igramo i neustrašivo odgovorimo na izazove.

Kada smo se vratili u vrtić, osmislili smo izgled plakata kojim ćemo pozvati decu iz drugih grupa na turnir. Napravili smo sve što treba - plakat, spisak za prijavljivanje i zahvalnice za učesnike.



I turnir je mogao da počne.

Naš turnir privukao je brojne zainteresovane poglede i spisak prijavljenih brzo se popunjavao. Procenili smo da nema lošeg vremena za dobru partiju, pa smo ostavili otvorene prijave. Mesecima kasnije opet bi se pojavilo neko novo ime na spisku ili provirilo zainteresovano dete u našu grupu i neko od nas odazvao bi se da zaigra još koji put. Za šahovskom tablom, seli smo prekoputa dece različitih uzrasta, ali i studenata na praksi, stručnih saradnika, istraživača sa fakulteta i, naravno, vaspitačica.



U dvorištu našeg vrtića, u jednom kutku betonskog terena na kom svakodnevno igramo odbojku, fudbal i jurimo se, bleđi pod našim nogama naslikana šahovska tabla. Vadimo velike šahovske figure iz vrtićkog skladišta i iznosimo ih u dvorište. Vaspitač Aca, naš stari prijatelj iz drugog vrtića i veliki poznavalac šaha, dolazi nam u posetu. Pod zracima ranog proleća, u društvu velikih, nemih šahovskih figura, Aca nam govori o dalekim kraljevima i slavnim bojevima, velikim vojskama i herojima, šahu nad šahovima – vladaru nad vladarima i šta znači šah-mat.

Mart je – mesec koji nosi ime boga Marsa. I mi ratujemo. Kao heroji, kao tim, jedni za druge; u mašti – brzim nogama i drvenim štapovima i na šahovskom polju – velikim figurama. Naša igra priziva svu decu iz dvorišta i naše zamišljene vojske sve su veće, a naša zbiljska drugarstva sve bliskija i bogatija.



### Šta vreme radi?

Taman smo se navikli da vreme odasvud vreba, kada nas je zateklo gde mu se nismo nadali – po sred knjige.

„Kada sat otkuca ponoć, Pepeljuga mora da se vrati kući, tada magija prestaje“, objašnjavala je Sunčica. Ali šta radi vreme u bajci? I kakve ono ima veze sa magijom? Nova misterija koja zahteva detaljniju istragu.



Grupa dece koja voli da provodi vreme u našoj biblioteci preuzela je zadatak da pregleda knjige koje imamo i otkrije da li se vreme još negde krije.

„Uspavana lepotica spavala je sto godina!“, saopštava nam Bojana. „Kada prolazi vreme, otpadaju latice sa ruže i kada sve otpadnu Zver će da ostane čudovište!“, izveštava Sofija.

„Ja kasnim! Ja kasnim!“, smeja se Lav trčeći po dvorištu, imitirajući Belog Zeca.

I tako, kao što smo hvatali različite trenutke na Svetskom Satu, počeli smo da hvatamo i različite trenutke javljanja vremena u bajkama. Možda nam ova skica svih misterioznih uloga koje vreme igra otkrije nešto više o njemu?



Nije dugo trebalo da vreme dobije ulogu i u pričama koje smo mi smišljali.

„Budi se, budi se, jutro je!“, vikala je Nina paleći lampu iza platna u našem pozorištu senki.



„Seko, gde si?“  
„Želim da idem u prošlost.“  
„Dobro, seko, napravljena je vremenska mašina. Evo nas!“  
„Ali ja želim da idem u vreme vitezova!“  
„Kako je lepo! Pogledaj kako lep zamak!“  
„Ali, seko, mislim da je već pao mrak. Bolje da se vratimo kući, mama se sigurno zabrinula“  
Igrale su se Sara i Mia.

„Idemo u budućnost! Sedajte svi na ovu stolicu!“, postrojavala je devojčica - Višnja, svoje ljubimce medveda - Miu i ježa - Sofiju. Ali medved i jež nisu je slušali i izgubili su se - cela predstava je prošla dok su oni kroz prošlost, sadašnjost i budućnost jedno drugo tražili i konačno našli.

„Moram da vas naučim da gledate na sat“, zaključuje umorna devojčica na kraju.



## Gde nas vreme vodi?

Igrajući predstave o vremenskim putovanjima, počinjemo da se pitamo šta su, uopšte, prošlost i budućnost i šta se u njima krije.

U prethodnom projektu, „Od Afrike do Zemuna“, istražujući različite zemlje sveta, često smo po enciklopedijama susretali slike i priče pod nazivom: „Istorija“. Tada smo saznali da je „istorija“ nešto što se desilo u prošlosti, ali nismo se puno bavili time. Sada smo se vratili slikama i pričama o „Istoriji“ sa novom pažnjom. Neka drugačija odeća, neki nepoznati predmeti, velike i čudnovate građevine... Čemu je to sve služilo? Zašto se koristilo? Kako se pravilo? Tragali smo za odgovorom na razne, nama svojstvene načine.



Istražili smo veliku istoriju sveta, vitezove, dinosauruse i piramide, ali to je bila prošlost čudna i daleka, isto kao bajka. Međutim, jednog dana Milena je ušla u sobu vodeći sa sobom vaspitačicu-pripravnicu iz susedne grupe.

„I ona je bila moje dete, kao što ste sada vi“, saopštava nam Milena i ostajemo u čudu.

„Ali, Milena, jesi li ti bila velika?“

„Jesam, ali je ona bila mala.“

... Sumnjivo.

Zato nam Milena donosi slike iz svoje prošlosti – različitih perioda svog života.



Na slikama vidimo neku čudnu odeću, neobične frizure, nepoznato okruženje – pa još crno-belo! To je Milena, ali u nekom drugačijem svetu. Počinjemo da se pitamo kako je svet oko nas izgledao u neka prošla vremena. Koga bismo mogli da pitamo?

U vrtić je po Petra često dolazio deka – sede kose i brkova, izgledao je kao neko ko je video puno prošlih vremena, pa smo ga zamolili da nam kaže nešto više o tome. Već sledećeg dana, deka nam je doneo svoje stare fotografije i pričao o vremenu kada je on bio dečak, pa kako je rastao i kako su se sa njim menjala i vremena u kojima je živio.



Čuvši za posetu Petrovog deke i uspomene o kojima sve više pričamo u vrtiću, Sarina mama jednog dana šalje u vrtić ukrasnu kesicu sa svojim uspomenama – različitim predmetima koji je podsećaju na stare prijatelje, davna putovanja, mesta koja je nekada volela, stvari koje je nekada radila. Sara nam priča šta svaka uspomena znači i zajedno zamišljamo svaki predmet, sada pred našim očima, u nekom drugom vremenu, sa nekim drugim ljudima.

Ali ako je za nas vreme Petrovog deke i vreme Sarine mame prošlost, da li ćemo i mi biti prošlost nekome...?

„Robotima“, zaključuje Adam.

Video je u filmovima da budućnost krije neke sasvim drugačije gradove i mašine od ovih koje mi poznajemo i da ljudima budućnosti neće biti lako da se snađu. Želimo da vidimo i mi, pa tražimo na internetu slike gradova budućnosti i pitamo se kako će ih uopšte ljudi napraviti i kako je moguće u njima živeti.





„Ovo je grad pod vodom“  
 „Zašto žive ispod vode?“, čudio se Zoran.  
 „Možda im se gore sve uništilo. Ali kako da živiš u vodi?“  
 „Pa vidiš da imaju neko staklo okolo, da voda ne uđe“,  
 primećuje Adam.  
 „Napraviš kao mehur“, slaže se Vlada, pažljivo zagledajući sliku.  
 „A odakle ti hrana kad si se zatvorio u mehur ispod vode?“

Adam razmišlja i uzbuđeno digne prst iznad glave, dosetivši se: „Napraviš kao neku cev u tom mehuru da kroz nju uđu male ribice!“

Pokušavamo da napravimo grad sa slike i, kao inženjeri na ozbiljnom zadatku, tražimo rešenja za sve što ljudi moraju u jednom gradu da imaju. U mehuru, pa još u vodi... Nije to lak zadatak. Shvatamo da ćemo morati da izmislimo razne nove mašine da nam pomognu, pre nego što se odlučimo da pravimo gradove negde dole.  
 Proćiće do tada još puno, puno vremena.

... a možda ćemo i njega morati da napravimo.



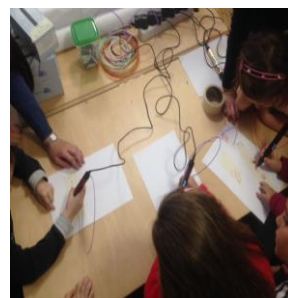
## Kako se pravi vreme?

Malo smo se raspitali i saznali da nismo jedini koje muči ovo pitanje. Za Milana, dizajnera iz Beograda, vreme je jako važno za razne animacije i instalacije koje pravi – vreme od početka do kraja, vreme koje možeš da vidiš dok prolazi, vreme koje menja izgled onoga što si napravio. Dogovorili smo sa Milanom sastanak i zajedničku radionicu nas „istraživača vremena“ u Centru za promociju nauke.

Zajedno smo se pitali:

- **Možeš li vreme da pipneš?**

... jedino ako ostavljaš za sobom tragove koji se mogu pipnuti. Volonterke Centra za promociju nauke – Jelena i Anđela, pomogle su nam da u radionici pronađemo alate koji nam u tome mogu pomoći. Tako smo se oprobali sa 3D olovkama.



„Stavi se plastika u nju, pritisne se dugme i može da se crta“, objašnjava Ljubica.  
 „... ja sam tako napravila srce, oblak i krug!“, hvalila se Maja.



#### • Možeš li vreme da zamrzneš?

... jedino ako tvoji tragovi, i kada odeš dalje, dugo ostaju da se vide. Milan nam je objasnio da postoji tehnika koja se zove „produžena ekspozicija“, a koja to može da učini. Pomoću senzora, gestovima ruku pravili smo svetlosne tragove koji su se, sa svakom novom sekundom i svaki novim pokretom, stapali jedni sa drugima i stvarali sliku našeg kretanja kroz vreme koje smo kraj laptopa proveli.

„Moraš da namestiš ruku ovako i da raširiš prste, ali ne previše...“, pokazuje nam Lara.

#### • Možeš li vreme da recikliraš?

... jedino ako svoje uspomene pretvoriš u nešto novo. Milan nam je napravio za nas jednu zanimljivu igricu – „Bacanje kockica“, koja je svakim pritiskom na taster pravila drugačije kombinacije naših snimaka – uspomena iz vrtića. Rado smo se prisećali trenutaka koji su pred nama i zamišljali kakvu novu priču mogu ispričati sada kada se stave jedni pored drugih.

„Pritisneš neko dugme i da ti te snimke, kao, šta sve možeš da radiš – na primer na 1 i 6, možeš da crtaš i igraš ne ljuti se čoveče“, prepričava Mia VIšnji.

„Treba izračunati... Pritisni što jače, Zorane! Evo – 5 i 6!“, Petar – već iskusan bacač kockica, objašnjava Zoranu kako se to radi.



#### • Možeš li vreme da usporiš?

... jedino ako ga programiraš da otkucava sporije. Na posebnoj mašini unosili smo melodije i otkucaje, a onda menjali brzinu kojom se reprodukuju. Tako za nekoliko sekundi koje si utrošio dobiješ melodiju koja može dugo, dugo da traje.

„Ovo je kao metronom“, rekao je Zoran.

„...ili kao da sviraš violinu“, primetila je Višnja.



#### • ... a da ga ubrzaš?

... jedino ako uspeš da ga vrtoglavo zavrtiš. Koristeći različite motore i kablove, zajedno smo sastavili propeler kom možeš da programiraš brzinu kojom se vrti. Samo ukucaš brojeve u laptop, na pravo mesto. „Od 1 do 10“, rekao nam je Milan.

„Može li to da leti...?“, pitala je Laura.

„Možda ako ukucamo 100?“, predložio je Vlada, pa smo probali. Bilo je brzo, ali nije letelo.

„A ako ukucamo 1000?“, uzbuđeno je predložio Lazar. Pa smo i to probali.

Nismo poleteli, ali su i motor i atmosfera u sobi proključali.

„E, ovo je da ludujem“, zaključio je Adam kada su se užurbanost i poskakivanje oko motora smirili i kada je Milan došao da nam pomogne i da sve isključi.



Kao i u svakoj dobroj priči, sve se završilo velikim, zajedničkim poduhvatom. Podelili smo se u timove i osmislili dizajn satova pomoću kojih bi mogli da putujemo u prošlost, u budućnost, ali i u najvažnije vreme – u sadašnjost, gde smo “kod kuće“. Milan nam je obećao da će, uz pomoć Centra za promociju nauke, naše satove pretvoriti u prave, trodimenzionalne predmete i doneti nam ih u vrtić.



*Tim Prošlost*



*Tim Sadašnjost*



*Tim Budućnost*

Vraćamo se u vrtić puni utisaka i pravimo pano za uspomenu – sve nam je jasnije zašto su uspomene važne i šta sve možeš sa njima. Ali ovog puta, sećanje na Centar za promociju nauke otvorilo je nova pitanja. Svašta smo sa vremenom radili – crtali ga i svirali, vrteli i dodirivali i možda smo bili jako, jako blizu, ali nismo ga uhvatili – čak ni videli!

Vreme je, zapravo, u pokretu.

### **Kako se vreme kreće?**

Nije teško videti da vreme prolazi: kada se probudiš onda je jutro, dok ti svašta nešto radiš sunce ide preko neba i očas posla, posebno kada ti je zabavno, sunce ode, padne mrak i dođe opet vreme da se spava – i tako je prošao jedan dan. Bude Nova Godina pa bude hladno i bude sneg; kasnije sve postaje zeleno i pojave se cveće i bube u dvorištu, a onda dođu i komarci i mnogo ti je vruće i odeš na more; kada se vratiš u vrtić ubrzo dvorište počne da žuti i još malo vremena prođe i opet bude hladno i čeka se Deda Mraz. I tako prođe jedna godina.

Milena nam pokazuje slike velikih pešćanika koje je videla na Kineskom festivalu svetla - četiri godišnja doba, četiri različita vremena, a sve je to samo jedna godina.



Znali smo da kako zima prolazi, tako se sneg topi i proleće je na putu. Dok je još bilo snega u našem dvorištu, posmatrali smo kako se to dešava i svakoga dana kroz prozor pratili visinu snežnog pokrivača i promene na njemu. Sve se to dešavalo prilično sporo, a mi još nismo bili sigurni šta da očekujemo i šta pogledom da tražimo, pa smo ubrzali proces tako što smo topili led u našoj sobi i crtali promene koje se dešavaju na njemu.





Sada smo znali šta da očekujemo od snega, ali šta da očekujemo od cveća i trave? Kada će oni doći? Odakle će doći? Kako da znamo da stižu pre nego što nas iznenade i sasvim porastu?

Marija<sup>24</sup> nam donosi filmić na kom možemo da ubrzano vidimo kako raste jedna biljka.

„Vidiš koliko raste, piše ti u čošku. Eno 19, 20... Rećiću ti kada je gotov film“, objašnjava Lav, koji gleda već treći put zaredom.

... mnogo je brzo porasla ta biljka. Skeptični smo, pa odlučujemo da se uverimo i sami. Stavljamo proključala zrna pasulja u providne kesice i kačimo ih na prozor – trebaće im svetlost da proključaju. Svakog dana pratimo šta se sa njima dešava i crtamo kako danas pasulj izgleda. Na kraju dobijamo puno sličica koje kada brzo prelistaš izgledaju skoro kao film – pasulj koji brzo raste!



... a za to vreme, Bojana kod kuće priča svojoj mami o biljkama koje istražujemo i kako one brzo rastu. Bojanina mama dolazi na ideju da napravi vremensku traku od Bojaninih fotografija i pokaže nam da ne rastu samo biljke – rastu i deca.

Vremenska traka je dobra ideja - različite promene vremena koje smo pratili i o kojima smo pričali možeš da prikažeš na taj način. Tako i bi – na internetu pronalazimo vremenske trake za različite procese i koristimo tanke bele papire da sami nacrtamo procese koji nedostaju.



Dobro. Kada nešto ide jako, jako polako, možeš da uhvatiš i posmatraš vreme kroz različite slike, to smo savladali. Ali šta ako nešto ide mnogo, mnogo brzo? Kao, na primer, blejd. Ne možeš da zaustaviš i pogledaš vreme koje potrošiš kad zavrtiš blejd.

...Ili...?



<sup>24</sup> Vaspitačica u vrtićkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

... povlačimo reč. Počinjemo da se igramo sa fotografijama duge ekspozicije – novom aplikacijom na Neveninom telefonu. I moramo da primetimo – sve ono što sasvim obično svakoga dana radiš mnooooooogo luđe izgleda kada mu se vreme na svakom malom koraku zaustavi!



Gledamo čudne fotografije iznova i iznova i pokušavamo da prepoznamo – gde je nos, gde je uvo, gde si bio, gde si sada, gde je pokret, gde je korak... Dok vreme teče sve je tako prosto, ali kada ga iseckaš stvari su užasno zapetljane. Pokušavamo da usporimo ono što nam je neuhvatljivo, imitiramo pokretima svaki trenutak koji prepoznamo i pokušavamo da nacrtamo nešto prostiju mapu po kojoj se naše vreme kreće.

Najpre, vrlo prosto – pomeraš samo ruke...  
... zatim i prste...  
... zatim i glavu...  
... zatim i noge...



... dok nismo, na kraju, i potrčali. Sva deca – kao jedno.



Naš zajednički juriš, oslikan na velikom najlonu, okačili smo iznad tepiha na kom često odmaramo i igramo se. Sve do kraja projekta, s vremena na vreme, ispružili bi se po tepihu i gledali svoje pokrete, zaustavljene u trenutku.



## Tragovi u vremenu

„Pomiriši ovaj pasulj!“, uzvikne Laura, gurajući Neveni pod nos kesicu sa prokljalim zrnima pasulja, „Miriše buđavo, mnogo smo ga zalivali.“

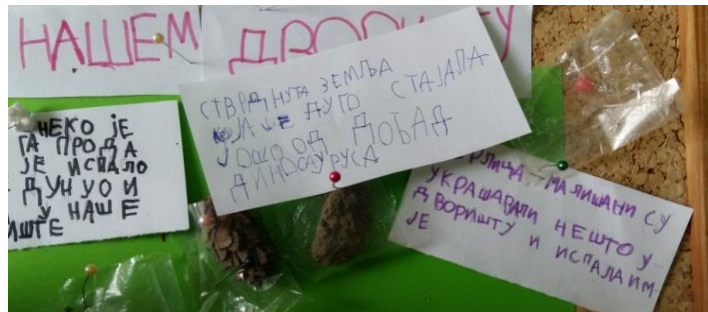
Mia kreće da slika, ali zastane i razočarano gleda u paletu sa bojama: „Vidi šta im se desilo. Juče smo ih tu stavili i danas – vidi!“ Tempere su se potpuno osušile.

Dolazimo na ideju da čak i kada nešto prođe, čak i kada nema kretanja u kom vidiš vreme, znaš da se nešto desilo zato što ostavlja tragove. Tragovi u vremenu... Šta li sve možemo saznati o našem vrtiću, ako ih pratimo?

Pripremamo se za istraživački poduhvat. Pažljivo opremamo naš „vremenski ranac“ lupama, pincetama, kesicama i različitim alatima za kopanje i izlazimo u dvorište.



Razvijali smo teorije o različitim predmetima koji su ostali da leže u travi. „Ova perlica je sigurno ispala malima kada su se igrali“, kaže Laura. „Ovu kost su neke kuce donele!“, pokazuje Višnja komad koji je pronašla. „Mislim da je ovo stiropor“, razmišlja Simonida, proučavajući malu, belu kuglu na dlanu, „Sigurno su nešto pravili pa je vetar doneo.“ Pronađene predmete skupljamo pincetom u kesice i donosimo u sobu da ih bolje proučimo. Pravimo pano sa našim istraživačkim nalazima.



Ali i osim tragova koje smo pronašli, sama zemlja kao da je imala mnoštvo priča da ispriča i počinjemo da se pitamo:

- Koliko dugo je zemlja tu? „Stvrđnuta je, sigurno je još iz doba dinosaurus“, sugeriše Vlada.
- Odakle na zemlji toliko pukotina i malih rupa? „Pa možda su to mravi napravili svoje kućice i skrovišta“, pretpostavlja Jana.
- Kada kopaš, zašto je zemlja mokra iznutra? „Možda ima neka voda dole ispod“, razmišlja Lav.
- ... a zašto unutra ima kamenčiće? „Nisu to kamenčići!“, javlja se Tanja, „To je kostila – to su nekada bile kosti i postale su kamen!“ „Ako kopamo dovoljno duboko, možemo li da nađemo i kosti dinosaurus“, pitamo se. „Ne, ne“, Lav ozbiljno odmahuje, „To bi bilo mnogo veliko i mnogo skupo.“

Puno je nedoumica i zaključujemo da će nam trebati pomoć stručnjaka – nekoga ko se razume u zemljište, kamenje, tragove i dubine. Ne znamo puno o ljudima koji se takvim naukama bave, pa pozivamo geologa, speleologa i geometra da nas posete.

Najpre nam speleolog Dušan objašnjava kako je to kada se spuštaš u dubine zemlje, šta sve tamo možeš pronaći, ali i kako moraš da se pripremiš za taj opasan put. Postavljamo mu pitanja o vlažnosti zemlje, kamenčićima unutra i čudimo se pričama o tragovima različitih ljudi i životinja koje je na svojim putovanjima susretao. Maštamo da jednog dana krenemo i sami na takav put, pa nam Dušan pokazuje kakvu sve opremu treba da imamo i uči nas najvažniju veštinu – da dobro vežeš čvor da te zemlja ne bi progutala.



Geolog Časlav znao je da se bavimo tragovima i da nas interesuju kamenčići, pa je doneo celu kolekciju neobičnog kamenja koje je skupljao na različitim terenima i pokazivao nam tragove na njima. Glatki, beli oblatak koji je kotrljalo more, tragovi školjke ostali u steni, tragovi biljaka, različite strukture... Samo pogledom možeš da znaš kako je kamen nastajao i živeo.



Vodimo ih u dvorište i pokazujemo im sve misterije našeg istraživanja. Pukotine nisu od mrava, nego od glista, zemlja nije suva jer je stara, već zato što se sunča, „kostila“ ipak nisu bile kosti već stene, a misteriozni komad lima na koji smo naišli nije staro zakopano blago, niti vodovodna cev, već limeno bure.



Nastavljamo da kopamo sa novim žarom – sada kada su stručnjaci tu, imamo toliko pitanja. Studenti na praksi, koji su bili sa nama u dvorištu, zaigrali su se sa nama i vredno kopali i istraživali, prateći naše instrukcije.



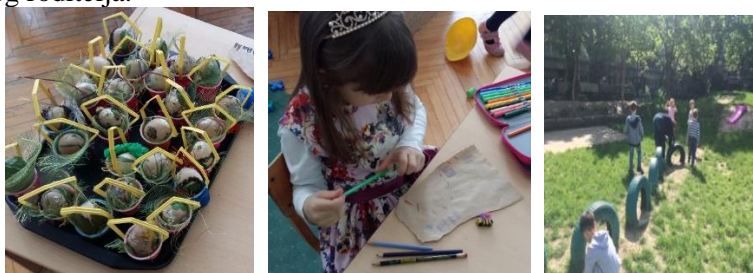
I dok jedna grupa vredno kopa, geometar Danijela pokazuje ostalima zašto su sva ova znanja o zemljištu važna kada želiš da nešto sagradiš i kako da mapiraš teren na kom ćeš graditi. Zajedno crtamo mapu našeg dvorišta i smišljamo sa Danijelom različite simbole kojima se predmeti u njemu mogu označiti.



Kada su naši stručnjaci krenuli kući, Dušan nam je dao zadatak: da svakom kamenu koji smo njemu i Časlavu u dvorištu pokazali moramo da damo ime. Mi smo zadatak ozbiljno shvatili.

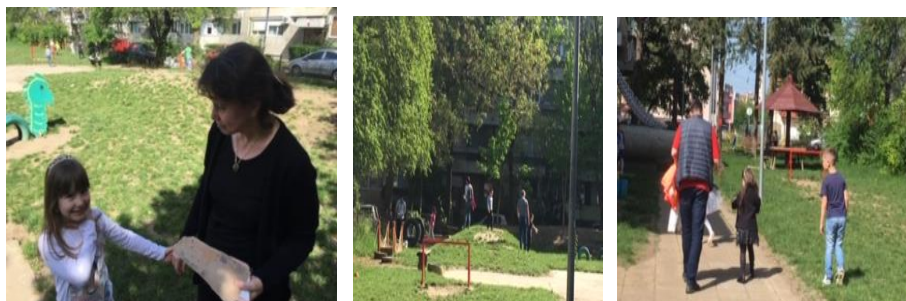


Bio je April i bližio se Uskrs, pa smo odlučili da naša nova znanja o mapama, tragovima i teritoriji našeg dvorišta iskoristimo da napravimo zagonetku za roditelje. Ukrašena jaja sakrili smo u dvorištu i napravili mape – svako za svog roditelja.





Poslednjeg dana u vrtiću pred Uskrs, roditelji su morali da reše zagonetku i pronađu jaje skriveno u travi da bi mogli da nas odvedu kući!



Razmišljali smo tokom Uskršnjeg raspusta o tragovima koji pričaju priče o prošlosti. Da li ćemo i mi biti prošlost nekome...? Želimo da i naš trag ostane u vrtiću.

U novinama čitamo o vremenskim kapsulama – posebnim kutijama koje mogu da potraju dugo, dugo vremena i u koje možeš odložiti uspomene koje su ti važne. Sve uspomene spakuješ, kutiju zatvoriš i zakopaš na tajno mesto, a onda se posle mnogo godina vratiš i iskopaš i sve tvoje uspomene su tu – kao podsetnik na vreme koje je nekada bilo. U narednim nedeljama, tražimo, biramo i odlažemo predmete koji su nam u vrtiću posebno važni i predstavljaju uspomene koje bismo želeli da sačuvamo. Uz svaki predmet pišemo šta on predstavlja – da se lakše setimo jednog dalekog dana kada se našoj kapsuli vratimo.



Istražujemo šta bi bila dobra posuda za vremensku kapsulu i biramo plastičnu teglu – plastika može dugo, dugo da traje, čak i u vlažnim dubinama zemlje. Ali hoćemo li prepoznati našu vremensku kapsulu za dugo godina? Šta ako još neko nešto zakopa, ili je otkopa i premesti? Ukrašavamo je tako da bude „samo naša“, za svaki slučaj.



“Vidiš, kad ostarimo, možemo to da iskopamo, za više godina...“, objašnjava Vuk ukrašavajući plastičnu teglu.

„Možda je to naše vreme kako prolazi“, razmišlja Lav, pakujući odabrane predmete u kesice.

## Vremenske mašine



„Stalno pravimo nešto za vreme, moramo da imamo i sto za vreme“, objašnjava Mia dok sa Višnjom oslikava godišnja doba na staroj, kartonskoj kutiji.  
„...to vam je neko naopako vreme?“, primeti Marija.  
„Jeste,“ prihvata Mia spremno, „Zato ga i crtamo naopako.“



Skupljajući i donoseći različite predmete koji nam govore o vremenu – našem u vrtiću, i vremenu uopšte, shvatamo da jedan „sto za vreme“ neće biti dovoljan i odlučujemo da napravimo „vremensku policu“. Nalazimo neobičan komad stiropora koji će nam poslužiti – osim što ima dovoljno pregrada, velika, okrugla rupa na njemu podseća na nekakav portal – kao da kroz nju možeš zaviriti u vreme!



Vremenski portal – to je uzbudljiva ideja. Kako bi bilo kada bi mogao da zaviriš kroz vreme? Da pogledaš u prošlost ili budućnost? Ili - čak i da putuješ do njih? Tragamo za slikama portala na internetu i nailazimo na jedan zanimljiv tunel. „To stvarno radi?“, sumnjičava je Mia i odlučujemo da probamo.



Ne, nismo poslali Miinu mamu u prošlost ili budućnost. Vremenski tunel ne radi.

„Naravno da ne radi“, saopštava nam Veljko, „Da bi putovao kroz vreme moraš da ideš jako brzo.“

„Ja sam gledao epizodu gde kojot sedne u trkački auto i ide toliko brzo da stigne kod dinosaurusu!“, dodaje Vlada uzbuđeno.

„Zato što ide brzinom svetlosti“, slaže se Adam.

„Za to ti treba neka mašina“, nastavlja Veljko, „Ali to ne postoji.“

„Pa je l' možemo mi to da napravimo?“

Ne znamo. Ali možemo da zamislimo.

Razmišljajući o tome kako da postignemo dovoljnu brzinu, Tanja osmišljava „vremensku vetrenjaču“ – „Duneš u nju i kada se zavrti pomisliš na vreme i u tom si vremenu“.



Vlada, s druge strane, razvija ideju o „vremenskom brodu“ – „Nije širok, jer onda ne bi bio aerodinamičan. A treba nam jako brz da ide kroz vreme. Trebaće mu i motor.“



Na časovima glume, Mii i Višnji zapadne za oko čarobni šešir. Ako može šešir da bude čarobni – može da bude i vremenski. „Staviš ga na glavu i kada ovako okreneš, odeš u drugo vreme“, objašnjava Višnja dok se igraju u kutku senki, skidajući šešir sa glave i pokazujući brojeve na njemu.

Shvatamo da će nam trebati veća i složenija mašina da bi mogli da uđemo u nju i koja bi nas velikom brzinom prenela kroz vreme. Neće biti jednostavno, takve mašine imaju puno delova. Teško nam je čak i da ih zamislimo, pa pokušavamo da napravimo skicu i nekakav model kako bi nam pravljenje mašine bilo lakše.



Nalazimo dovoljno veliku kutiju i počinjemo sa radovima.



Oblik nije težak, ali najteži deo posla je opremiti mašinu – o mnogo toga čovek mora da misli kada putuje kroz vreme!



„Pravimo motor, to sam ja juče započeo“, objašnjava Vlada.

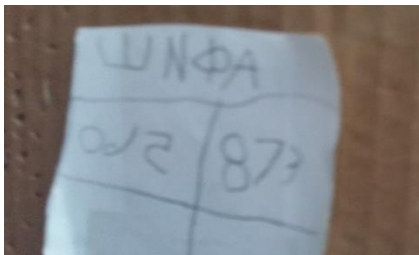
„Ovo je ventilator, pošto je unutra mnogo vruće“, pokazuje Uglješa.



„Ovaj krov se stalno ruši...“, gunđa Adam.

Užurbano, dok pomaže Adamu da popravi krov, Vlada nam pokazuje: „To je sat koji pokazuje koliko putuješ, to je drugačiji sat, ide unazad.“

„Misliš, kao kad ideš u prošlost?“  
„Tako nekako.“



„... pa ne možeš da pustiš da ti svako uđe unutra!“, čudi se Vuk pitanju čemu služi šifra.

Setimo se da kada putuješ kroz vreme možeš i da zalutaš, i da na razna interesantna mesta dođeš i svašta novo da probaš da radiš – u svakom slučaju, možeš da se zadržiš. A ko zna ima li hrane tamo gde si se zatekao. Marija nam čita interesantan članak o hrani budućnosti – čudnoj nekoj hrani koja će sva da stane u praškove i epruvete. Zvuči bljak, ali zgodno za put, pa pravimo i sebi malo takve hrane za predstojeća putovanja.



... a u međuvremenu, između opravljanja i popravljanja i beskrajnog doterivanja naše mašine, maštamo gde sve možemo dospeti njom.



„A gde ćete vi da putujete?“

„Na Kopaonik!“, uzvikne Uglješa.

„Ja ću u Španiju!“, oduševljeno dodaje Tea.

„Laura! Čuješ li nas! Gde si!?“  
„U budućnosti!“, čuje se prigušeni glas iz kutije.  
„Šta ima tamo?“, pita Bojana.  
„Tamo jedu tempere!!!“, užasno odgovara Laurin glas iz kutije.



## Mi, vremeplovci

Dok smo eksperimentisali sa vremenskim mašinama, leto nam se prišunjalo... a na leto mnogi od nas ićiće na more, ići kod bake i deke, biti sa mamom i tatom, igrati se sa braćom i sestrama... a kada leto prođe, neće se vratiti u vrtić. Bliži se septembar, mesec u kom će ove godine krećemo u školu.

Ako smo želeli da ostavimo trag u vrtiću,  
Ako smo želili da imamo još jedan veliki, zajednički poduhvat za uspomenu,  
Ako smo želeli da uradimo nešto sa svim što smo u prethodnim mesecima naučili...

Sada. Vreme je sada.

Odlučujemo da napravimo veliku vremensku mašinu u atrijumu, kako bi drugari koji dolaze posle nas mogli da nastave putovanja koja smo mi započeli. Vraćamo se pravljenju skica – ovog puta preciznije određujemo mere i biramo materijale, ova mašina moraće dugo da opstane.



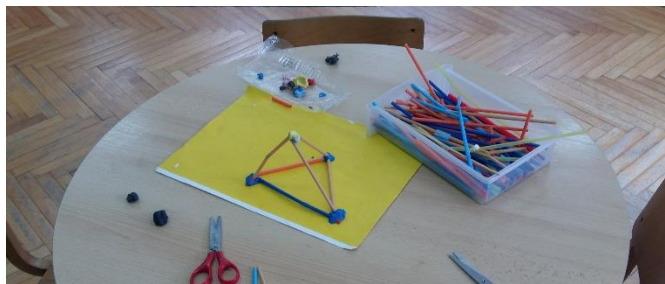
Mašina mora da bude otporna – na vetar, kiše, sve hladne noći koje joj predstoje. Mora da stoji čvrsto – biće napolju, ne želimo da je neko pokvari ili ukrade. Mora da bude teška. Zato biramo da bude u obliku piramide – zbog aerodinamike.

Međutim, mi nikada nismo gradili piramidu i ne znamo kako da je postavimo. Pozivamo profesora iz obližnje Visoke inženjerske škole „Tehnikum Taurunum“ da nam pomogne u osmišljavanju.



Profesor donosi fotografije piramidastih građevina za koje smatra da bi nam mogle poslužiti u pravljenju vremenske mašine i daje nam savete o izboru drveta, načinu sastavljanja i materijalima koje u mašinu možemo instalirati.

Počinjemo sa radom. Najpre pravimo makete od različitih materijala, kako bismo savladali čudnu konstrukciju piramide.



„Pa da, ali kako će tu da ti uđu oni... oni što putuju...?“, pita se Veljko.

„Koji, Veljko?“

„Pa oni, vremenoplovci!“

Bacamo se na pravljenje mašine dovoljno velike za nas „vremenoplovce“. Zadatak je ozbiljan a slamčice koje su nam na raspolaganju nisu mu dorasle. Radimo svi zajedno kako nam se spojnice ne bi raspale i kako bi dostigli potrebnu visinu.



Nismo znali da je tako teško napraviti špic na piramidi. Kako je Egipćanima to uspevalo? Natkrili smo našu „piramidu“ kako smo znali i umeli – a zatim se kroz smeh batrgali da izađemo iz nje, a da je ne srušimo.

Shvatamo da će nam trebati pomoć iskusnih majstora i pozivamo tehničku službu u pomoć.

... a dok tehnička služba vredno radi na pravljenju okvira vremenske mašine, na nama je zadatak da je opremimo. To neće umeti tehnička služba - ipak smo mi „vremenoplovci“. Na osnovu prethodnih skica koje smo pravili razmatramo kakve sve materijale treba da prikupiti i pravimo veliki pano za roditelje ne bi li ih zamolili za pomoć.



Kako koji materijal pristigne u vrtić, tako ga isprobavamo i pokušavamo da mu nađemo funkciju u vremenskoj mašini.



Odlučujemo da našu vremensku kapsulu takođe postavimo u mašinu, na sam vrh – u onaj špic koji je najteže napraviti.



„A kako da budemo sigurni da niko neće da je dira pre nego što dođe vreme da je otvorimo?“

„Možemo da okačimo neko zvonce, kao alarm!“; predlaže Lav.

„Mrežu! Pa ako lopov provali u mašinu mreža padne na njega i uhvati ga!“, dosetio se Veljko.

Zašto ne i jedno i drugo? Nalazimo na internetu uputstvo kako se pravi mreža, proveravamo sa tehničkom službom i izračunavamo koliko treba da bude velika, pravimo okvir prema datim merama i pletemo – kasnije ćemo na nju okačiti zvonce.

U pravi čas, javlja nam se Milan iz Centra za promociju nauke – satovi za prošlost, sadašnjost i budućnost koje smo dizinirali konačno su i napravljeni.

„Malo smo se i mi u radionici zaigrali sa vremenom, pa smo se pomučili“, objašnjava nam Milan kada ih je doneo u vrtić, „Hteli smo da podesimo satove tako da 3D štampaču treba isto vremena da odštampa svaki sat.“



Iz tehničke službe javljaju nam da je mašina spremna za montiranje. Mi smo pripremili instrument-table u našoj sobi. Silazimo u atrijum i postavljamo natpis „Radovi u toku“. To je to – krećemo!





Vredno smo radili danima i konačno smo mogli reći da je naša mašina spremna za poletanje.

„Da napravimo lansiranje!“ uzbuđeno, Tanja daje predlog za proslavu projekta, „I da brojimo 10, 9, 8,7...!“

Predlog nam se jako dopao i odlučujemo da ćemo tako i uraditi – napravićemo svečano lansiranje vremenske mašine. Na internetu gledamo snimke kako lansiranje izgleda ne bi li dobili ideje za organizovanje ovog svečanog događaja.

Odlučujemo da pozovemo drugu decu iz vrtića, naročito decu iz mlađih grupa koje će ostati i kada mi krenemo u školu – ipak mašinu ostavljamo njima. Želimo da pozovemo i sve prijatelje koji su nam pomagali da istražimo šta sve sa vremenom možeš da radiš - roditelje, prijatelje iz šahovskog kluba, geologe, prijatelje iz Centra za promociju nauke... Dogovaramo datum i vreme i pravimo im pozivnice.



Tog svečanog dana, 21. juna 2019. godine, u 10 časova okupljamo se u atrijumu. Nataša je donela vatromet-svećice i postavila ih na mašinu kao mlaznice. Vaspitačica Bojana stoji na prozoru iznad atrijuma sa spremnim konfetama.



Uzbuđenje raste, i dok mlaznice varniče mi odbrojavamo:  
10... 9... 8... 7... 6.. 5.. 4... 3... 2... 1...!



Deca tapšu, jedna svećica dogoreva i pada, visoko iznad nas sa prozora vrtića lete konfete!  
Mašina je lansirana!



Uvodimo decu iz drugih drupa unutra i pokazujemo im šta sve tu ima i kako se koristi.



U atrijumu delimo posluženje: za prošlost – posebni ratluk iz prodavnice koja prodaje slatkiše još od 1936. godine; za budućnost – kolačiće sreće koji kriju poruku o tvojoj sudbini u narednom periodu; a za sadašnjost – šampanjac, jer kako drugačije završiti ovako veliki poduhvat i nazdraviti dragocenom vremenu koje smo proveli zajedno?



Odakle vreme dolazi, ko ga pravi, da li će nužno teći i može li se uloviti – i dalje ne bi znali da kažemo. Ali ono što možemo sa sigurnošću reći je da kada se odvažimo da isprobavamo i stvaramo zajedno, inspirišući, ohrabrujući i zasmehavajući jedni druge, možda nećemo uloviti vreme po sebi, ali vreme koje imamo napravićemo vrednim življenja.



### **TREĆI PLAN PRELAMANJA: DIFRAKTIVNA ANALIZA**

U poglavlju koje sledi fokusiraćemo se na mikro-momente procesa zajedničkog učešća dece, vaspitača i istraživača u razvijanju teme/projekta *Vreme je* (predstavljenog u prethodnom poglavlju), a koje smo prepoznali kao relevantne za promišljanje mogućnosti kultivisanje igre. Značajno je na samom početku dati nekoliko napomena u odnosu na proces zajedničkog razvijanja konkretne teme/projekta, a koje ne mogu biti zaključene iz priče o temi/projektu po sebi.

Prevažodno, „neuhvatljivost“ problematike koju smo sa decom odabrali da istražujemo – problematike vremena – pokazala se kao izazov i kao prednost ovog procesa, podstičući istraživača i vaspitače da kontinuirano preispituju vlastita razumevanja vremena. Istražujući vreme sa decom, intenzivno smo se poigrali različitim načinima istraživanja – pokretom, slikama, modelima, zvukom, supstancama; kao i različitim tehnologijama – poput aplikacija za merenje otkucaja srca i za pravljenje fotografija sa dugom ekspozicijom, ali i poput same GoPro kamere koju je istraživač koristio zajedno sa decom kao sredstvo dokumentovanja (poigravanje sa vremenskim ograničavanjem snimaka biće primetno u jednom mikro-momentu u ovom poglavlju). Dodatno, u promišljanju toga šta se može uneti kao inspiracija u projekat, kontinuirano smo se poigrali simboličkim značenjima imena meseca u godini. U kontekstu poglavlja koje sledi, relevantno je istaći boga rata, Marsa, po kom je mesec Mart dobio ime – u Mart smo ušli upravo praveći šlemove boga Marsa; igre sa ovim šlemovima unutar sobe (koje se u jednom mikro-momentu ovog poglavlja mogu opaziti) prethodile su igrama ratovanja u dvorištu (koje će biti intenzivnije zastupljene u ovom poglavlju). Takođe, u kontekstu poglavlja koje sledi, relevantno je istaći staro slovensko ime za mesec April, koje je glasilo Ležitrava – te smo mesec April započeli sa namerom da ležimo u travi i da otkrivamo šta još leži u njoj; iz ove namere proistekla su istraživanja buba, tragova i zemljišta koja će provejavati kroz ovo poglavlje.

Kroz zajedničko istraživanje vremena sa decom, vaspitači i istraživač nastojali su da budu naročito osetljivi za to kako deca doživljavaju vreme u svim situacijama kroz koje prolazimo zajedno i da nude provokacije u odnosu na njihov doživljaj. Otud je naročiti fokus u razvijanju teme/projekta stavljen na transformaciju, kretanje i tragove, iz kojih proističe većina situacija na koje se u ovom poglavlju referiše (a koji se, u simboličkom smislu, mogu opaziti i u samom načinu strukturisanja ovog poglavlja).

Zajedničko promišljanje vremena „prelilo se“ mimo neposrednog istraživanja sa decom, a u način na koji istraživač i vaspitači pristupaju uobličavanju glavnih linija razvijanja teme/projekta – već iz priče o temi/projektu može se primetiti da ona nije napisana hronološki, kao i da postoje višestruka nelinearna preplitanja inspiracija, provokacija, odgovora i odvijanja niti u razvijanju teme/projekta. Dodatno, zajedničko promišljanje vremena oblikovalo je i način na koji ja kao istraživač pristupam procesu realizacije ove studije, pišući je i uobličavajući „iz sredine“ (poglavljje koje sledi ujedno je prvo napisano poglavljje), kao i sa pojačanom osetljivošću upravo za „momente“ (koji postaju okosnica razmatranja kultivisanja igre) i pojačanom kritičnošću prema vlastitim trenucima užurbanosti i hronološki linearnom napredovanju ka „narednim“ koracima (a koji mogu biti opaženi u pričama i beleškama istraživača u ovom poglavlju).

### 3-X-1. Igra nastaje iz preokreta

*Nešto radi. Toliko već znamo. Nešto se događa. Ma koliko mi pokušavali da steknemo odstojanje posmatrača, uvek ćemo se tu zateći: u sred stvari.*  
(Brajan Masumi, *Naličitost i događaj*)

U celini koja sledi razmotrićemo kako igra kao upuštanje u *nešto-više* na afektivnom planu nastaje – u kojim momentima i po čemu je prepoznamo, iz kakvih relacija takav afekt izranja i na koji način dalje relacije transformiše. Kroz difrakciju mikro-momenata vrtićkih zbivanja i teorija koje su se iskristalisale kao relevantne, ukazaćemo da igra nastupa u nenadanosti svakodnevice, u preokretima; u planiranim situacijama učenja jednako kao i u situacijama lutanja, u rutinskim jednako koliko i u autentičnim zbivanjima, iz relacija odraslih, dece i živog i neživog sveta pre nego iz jasnih namera pojedinca, te da je pitanje kultivisanja igre neodvojivo od pitanja koliko smo spremni da afirmativno pratimo ono što nismo mogli predvideti.

Difrakcija kojom razmatramo nastajanje igre kao upuštanja u *nešto-više* na afektivnom planu otvara nam prostor da produbljeno preispitamo predrasude o igri kao aktivnosti, kao svesnoj, namernoj i planiranoj situaciji, kao zasnovanoj na interesovanjima deteta, te i da se zapitamo nad time šta sloboda u igri znači – i može li sloboda igre biti opravdanje za oslobađanje od odgovornosti i teskoba. Kroz takvu prizmu, drugačije se prikazuje i sama vaspitno-obrazovna praksa – kao proces koji se *poigrava* sa postavljenim granicama, vremenskim tokovima, pretpostavljenim uzrocima i posledicama i u čijem se kompleksnom kretanju nužno preokreće i razumevanje potencijala i prepreka u kultivisanju igre, te i razumevanje naših profesionalnih mogućnosti i uloga.

#### 3-X-1.1. „Pratiti interesovanja deteta“?

„Petak je dan za igračke“.

Imam utisak da se ceo dan motam po sobi i pokušavam da se ubacim u neku igru, uhvatim neku nit, pokrenem neki razgovor povezan sa projektom, ali da je sve kratkog daha. Uljudno se nasmeše, klimnu, pokažu mi igračke i čekaju da odem.

Izlaze napolje da se trkaju i mere vreme prolaznosti. Završili su trku i jure na klupe.

Sedam pored Višnje i Lare, pokušavam da se uključim, ali „piši-briši“ sličice su im potpuno okupirale pažnju – a ja nemam „piši-briši“ sličice.

„Petak je dan za igračke“.

Vidim mlađu grupu pored. Ena, devojčica koju od ranije poznajem, sa nekim dečacima ćućori u ćošku kraj zida.

Doviknem: „Šta vi to, bando, tamo radite?“

„Pljačkamo!“, uzvratila Ena oduševljeno.

„Pljačkate? Koga?“

„Banku! Dođi, dođi!“

Konačno se osetim poželjno i prilazim.

„Ti sad pljačkaš sa nama!“, proglašava Ena.

Zaledim se u sekundi. Nisam sigurna šta treba da radim – da li ja ovo umem, da li ja ovo smem, u čemu sam se ja to zatekla i smem li u ovakvoj priči da budem.

Ali deca me gledaju i ja uzmem šal i krenem da ga vezujem oko glave:

„Dobro. Ako ćemo da budemo banda, hajde da to radimo kako treba.“ Smeju se.

„Jeste li vi banda?“ pitam oštro dva dečaka koji se motaju pored.

„Ne“, tiho će, sa nagoveštajem osmeha, jedan od njih, dok im stopala već titraju unazad po travi.

Krenem da režim i, u opštoj vrisci, da ih jurim.

(Izvod iz priče *Bande Bisera*)

U datom primeru – kratkoj priči o traganju za igrom u „danu za igračke“ i aktiviranju priče o bandi koja pljačka banku – može se primetiti kako igra koja se iz momenta razvila nije već tekla, niti postojala kao okvir nameren od strane bilo dece ili odraslog. Igra bande nastala je u pukoj slučajnosti susreta, kao „pukotina“<sup>25</sup> koja se otvorila u aktuelnim dvorišnim zbivanjima i naslutila i deci i odraslom da bi „ovde nečeg moglo biti“. Bez obzira na svestan nedostatak svrhe, čak i dilemu o etičkoj opravdanosti upuštanja u tematiku koja se otvorila, osećaj koji se u susretu aktivirao dao je situacioni legitimitet i utisak da nemamo izbora do da krenemo. *Deca me gledaju*. „Pukotina“ zahteva odgovor. Istupanje je načinjeno odraslom iza leđa i tek upuštanjem igra se pokrenula.

Nasuprot tome, ideja o kultivisanju igre u dečjem vrtiću najčešće se oslanja na pretpostavku da je neophodno biti osetljiv za igru dece koja se odvija – prepoznati je, podržati, proširivati. Međutim, u praksi se ispostavlja da nas igra ne dočekuje tek tako, „raširenih ruku“. U nastojanju da otkrijemo gde se i kakva to igra odvija, skloni smo da tragamo za uobičenim formama igara koje su nam iz dosadašnjeg iskustva poznate – poput fudbala, žmurke, ili igre „mame i bebe“ – ili na prisustvo konkretnih igračaka i sprava, kao i da mogućnosti njihovog proširivanja tumačimo iz perspektive unapred postavljenog okvira pravila i uloga, sa usmerenjem ka obrisima teme/projekta koji u datom trenutku sa decom razvijamo. Iskustvo pokazuje da ovakve situacije ne nose nužno u sebi intenzitet za kojim smo tragali, da nam prepoznavanje okvira – konkretne igre ili igračaka – ne garantuje ulaz u igru, kao i da povezivanje sa obrisima teme/projekta ne obećava uspeh njenog proširivanja.

S jedne strane, kada naslutimo igru dece, učestalo intervencije odraslog u nastojanju da se uključi – postavljanje pitanja o igri, ulaz iz pretpostavljene uloge ili sugerisanje drugih materijala i igračaka – na planu potencijala relacije ostaju mimo relevantnosti. *Uljudno se nasmeše, klimnu, pokažu mi igračke i čekaju da odem*. S druge strane, nekada i u samim tim situacijama – uobičenim formama igara ili u angažovanju dece oko igračaka i sprava – ulaz u igru čini se nemogućim jer, na afektivnom planu, i sama deca lutaju bez smisla i entuzijazma. Ne uspevamo da kultiviramo igru jer kao da je ni nema – *ništa se ne dešava*.

Praktično je nemoguće da se u ma kojoj situaciji baš “ništa ne dešava”, ali to ne menja utisak da u svemu tekucem *za nas nema mesta* – ne dešava se ništa u pretpostavljenim okvirima projekta i istraživanja, u okvirima igre koje poznajemo i razumemo, u ustaljenim okvirima naših pozicija– vaspitača, istraživača, odraslog – unutar kojih sebi pronalazimo aktivnu ulogu. Čak i u našem slučaju, s obzirom na to da smo razmotrili prirodu projekta sa decom u vrtiću kao fleksibilnog, stvaralačkog procesa (detaljnije pojašnjeno u poglavlju *Polazišta studije: Utemeljenje u društvenoj praksi*) i prirodu konkretnog istraživanja kao otvorenog i neizvesnog (detaljnije pojašnjeno u poglavlju *Opertavanje polja istraživanja*), moglo se pretpostaviti da će sve ono što se u vrtiću zbiva, a što deca nalaze inspirativnim, interesantnim i u tom trenutku relevantnim, naći mesto u tako širokim i propustljivim okvirima. Međutim, bilo bi iluzija reći da su okviri projekta i istraživanja u praksi funkcionisali tako propustljivo kao što je bilo namereno.

---

<sup>25</sup> „Pukotinu“ Boldt i Leander opisuju kao prekid koji se tvori u odnosu toka želje kao produktivne sile (o čemu će biti više reči) i obrazaca u kojima se ona odvija – prekid koji unosi različitost i koji može predstavljati razliku u daljem odvijanju situacije (Boldt & Leander, 2017).

*Možda sam ja konvencionalna, ali volim da znam šta je svrha nečega što pravimo.*  
(Izjava vaspitačice, *Ilustrovani dnevnik*, 01.03.2019)

Duboko je ukorenjena pretpostavka da profesionalac, bilo da je u pitanju vaspitač ili istraživač, u okviru svog profesionalnog delovanja na određenom polju ima dužnost da osmisli rešenje i predloži dalje korake za sve potencijale i izazove koji se u konkretnom kontekstu mogu prepoznati (Kofoed & Staunaes, 2015). Time, mada ne sporimo da praktičari jednako kao i istraživači – poput nas samih u ovom istraživanju – prevashodno nameravaju da podrže dete u igri i da u etičkom odnosu sa drugima zajedno razvijaju realni program na kvalitetan način, iz jednostavne želje da budemo „dobri“ u svom poslu skloni smo da preuveličamo važnost institucionalnih i akademskih okvira, te da prebrzo skliznemo u okvire smisla na koje smo naučeni – u uobličene teme i kategorije, te pretpostavku o temi kojom se dete, ni ne znajući, bavi. Uobličena tematika istraživanja kao pretpostavljeni okvir smisla često može da nam sugerise moguće pravce promišljanja o tome kako dalje usmeravati zajednički projekat i zajedničko istraživanje, bez da postavimo pitanje da li taj okvir smisla uopšte delimo sa decom. Ideja o praktičaru – najčešće vaspitaču – kao onom ko je odgovoran za smer i kvalitet procesa, mada neizbežna, nosi rizik mesijanske vizije o jednom odabranom koji spašava svet. Istu opasnost krije i ideja da je dovoljno prepustiti se procesu i „pratiti interesovanja deteta“, sa pretpostavkom da će praktičar uvek videti ispravno i umeti da učini pravu stvar – o praktičaru kao onom koji samo treba da dobro oslušne i dovoljno da se potruđi i sa sigurnošću će uvideti sve postajuće elemente procesa, znati šta je to što deca osećaju i žele i umeti da odgovori na delotvoran način. Profesionalno delovanje vaspitača ili istraživača poistovećuje se sa umešnošću problematizovanja i tumačenja prakse, pri čemu vaspitno-obrazovni proces koji se odvija – igra, projekat i sve što se dešava u vrtiću, pa čak i sama deca i svi akteri u njemu – biva implicitno postavljen kao problem koji profesionalac treba da odgonetne i razreši.

U tome leži koren zamisli da možemo prepoznati igru kao izdvojenu delatnu situaciju i „pratiti interesovanja deteta“ kao gotovu datost, sa pretpostavkom da deca poseduju konačno znanje o tome šta žele, kuda streme i zašto se tako osećaju, te da su njihove želje, stremljenja i osećanja gotova stvar, nezavisna od kretanja i odnošenja različitih činilaca konkretne situacije – ljudskih i neljudskih, živih i neživih (Arndt, 2020b). Jednako, iluzija je misliti da su deca svo vreme zainteresovana, inspirisana i angažovana oko nečega i da se njihova zainteresovanost, inspirisanost i angažovanost mogu lako prepoznati. Za decu, jednako kao i za odrasle, nastupaju periodi lutanja, periodi traženja (i gubljenja) smisla. Jednako kao i odrasli, deca mogu tragati „u prazno“, skliznuti u rutinske obrasce, rutinske igre, rutinske prakse.

Kada bismo igru tumačili kao aktivnost, mogli bismo se složiti sa ne tako afirmativnim teorijskim stanovištima i primetiti da u igri nekad zaista i nema ničeg drugog po sredi do potrebe da se „ubije vreme“ – nikakve više svrhe niti ikakvog smisla. Međutim, način na koji mi u ovoj studiji igru sagledavamo i istražujemo ne vezuje se za okvire aktivnosti, već za pitanje intenziteta na afektivnom planu, a koji u konkretnim aktivnostima može nastupiti, ali i ne mora – dok se jednako može javiti u nekim drugim svakodnevnim situacijama; na pitanje intenziteta iz čijeg se postojanja, odnosno tek kroz njega, osećaj smisla i svrhe aktivnosti razvija.

U nastojanju da aktivno učestvujemo u razvijanju realnog programa suočili smo se – slutimo, kao i mnogi – sa višestrukim pokušajima da se naslućene zainteresovanosti dece prošire, da se podstakne dublje istraživanje, da se inspiriše zajedničko angažovanje i stvaranje, a koji su rezultovali neuspehom i pomišlju da ni jedan od naših pokušaja nije dovoljno „inspirativan“ i „interesantan“ da bi dugo ostao „relevantan“. Možemo se zapitati da li je tema konkretnog projekta

zaista bila nešto što decu interesuje i inspiriše. Međutim, možda je značajnije pitanje da li su interesovanje i inspiracija uopšte vezani temom i spoznajom njene prirode, ili se tek u inspirisanosti i interesovanju tema i njena priroda profilišu?

Pozivajući se na Deleza, Olson ukazuje na relevantnost smisla kao osećaja koji izranja iz relacija u konkretnim situacijama i koji je uvek više od onog što o situacijama možemo reći i načina na koje ih možemo tumačiti i razumevati, više od preduslova, od zbira aktera i stvari, više od mentalnih procesa koji stoje iza racionalizacija – osećaja smisla koji tvori ono što smatramo istinom, a koji izranja kao intenzitet na međi otelovljenja i naslućenog obećanja u onom što se zapravo zbilo (Olsson, 2009). Smisao nije svodljiv na svesnu odluku i pitanja volje – mi ne odlučujemo da li nešto ima smisla ili ne, mi *osećamo* da naši postupci nešto znače, rezoniramo sa tim (Mazzarella, 2017). Problem sa kojim se u vaspitno-obrazovnoj praksi suočavamo i koji nas dovodi do osećaja izgubljenosti i lutanja je nemogućnost da napustimo horizonte postojanja i postajanja u vrtiću u kojima smo se ustalili – da stupimo izvan naših razumevanja prakse, vrtića, dece, dvorišta; naših očekivanja od toga kako treba igrati ili istraživanje da izgleda; naših uloga i naučenih pedagoških i humnocentričnih okvira; naučenih kauzalnih odnosa; pretpostavki o tome šta je ispravno, a šta pogrešno, koja pitanja smemo da postavljamo, a koje puteve ne smemo sa decom da otvaramo; problem nastojanja da otvorimo nove linije istraživanja i nove mogućnosti u razvijanju realnog programa, da se otvorimo za neizvesnost zajedničkog eksperimentisanja i zajedničkog kreiranja smisla, a da sačuvamo predoumišljaj koji garantuje sigurnost poznatog tla pod nogama.

Međutim, intenzitet za kojim tragamo, intenzitet koji kultiviše smisao i po kom znamo da se „ovde nešto događa“, prepoznaje se po osećaju uronjenosti, gorućoj slutnji koja nas doziva da krenemo, da učinimo nešto i koja nas time provocira da istupimo – a „istupanje se nikada ne dešava tako (*po zamisli*). Pokret se desi misliocu iza leđa, ili dok on trepne. Istupanje je već načinjeno – ili nikada neće ni biti.“ (Deleuze, 2002; prema Zourabichvili, 2012, str. 52).

Otud ovim istraživanjem nastojimo da sagledamo momente koji tvore istupanja i izmeštaju horizont ma kog zbivanja, koji aktiviraju intenzitet i otvaraju novi, gorući osećaj smisla i važnosti bez predodređene svrhe ili ishoda, vodeći mogućnosti razvijanja prakse i naših odnosa u neko novo polje mogućnosti.

### 3-X-1.2. Izmeštanje horizonta – *preokret*

Kako i kada nastupa taj intenzitet po kom igru prepoznamo – odnosno, osećaj koji naslućuje da „ovde ima nešto“ iz čega se igra može odviti? Odakle on dolazi ako ne iz aktuelnosti zbivanja po sebi i čime/ka čemu provocira istupanje? Priča oko koje ćemo ovaj odeljak postaviti, odnosno izdvojeni mikro-momenat na koji je fokusirana, ukazuje na kompleksna uplitanja koja tvore zbivanja u vrtićkoj svakodnevnici, a koja istupanja i izmeštanje čine uopšte mogućim i otvaraju nužnost drugačijeg razumevanja – time i izmeštanja – već prostora i vremena kao osnovnih okosnica horizonta naših iskustava.

*Miris prolećne kiše uvlačio se u stan dok se moj momak izuvao kraj vrata.*

*“Zadržao si se?”*

*Odmahnuo je neobavezno: “Oni prokleti puževi su izmiledi na sve strane, dok sam ih vratio u travu, da ih neko ne zgazi...”*

*Zamislim se nad time i bude me nekako stid. Nikada se nisam zabrinula da li ću, dok koračam posle kiše, slučajno zgaziti puža.*

Bio je Mart i nisam bila sigurna da li se projekat uopšte kreće.  
Nakon dva meseca, jednako me prati utisak da smo tu i nismo tu, zaikri i zgasne se, nikako da nas ponese, nikako da se zavrti. Kao da se vrtimo u krug.  
Bio je jedan od onih dana kada sam osećala da ovde nema mesta za mene. *Ništa se ne dešava.*  
Posle par sati bezuspešnih pokušaja da se povežem sa decom i uključim u ono čime se trenutno bave, tumarala sam dvorištem sa Laurom i Janom, od tačke do tačke, od travke do travke.  
Laura pride tunelu da se popne na njega i ciknu iznenada: "Pauk!". U sekundi, til njene suknje uzleprša dok je kretala nogom da ga zgazi. Nisam stigla ni da promislim, iz mene izjuri teatralni povik:  
"Ne Miću!"

*Godinama ranije, otac se popeo na merdevine da očisti plafonjeru u ćerkinoj tinejdžerskoj sobi, kada se susreo lice u lice sa zapanjujuće glomaznim paukom.  
"Šta je bre ovo?", okrete se tata ka meni zgroženo.  
Sedeći na patosu gvirnula sam ka pauku, i kao da se podrazumeva rekla: "To? To je Mića."  
(odlomak iz priče BAG)*

Nije bilo filmske scene sećanja na oca i pauka koje je prethodilo akciji – dozvano je tek nakon. Dok sam ja kao istraživač razmišljala kako da se povežem sa projektom koji su razvijali vaspitači i deca, sa potencijalima kultivisanja igre u konkretnom kontekstu i ujedno da nađem put kroz sopstveni istraživački proces, negde „iza leđa“ stupio je u dejstvo pauk iz prošlosti, kao i stid iz uvodnog pasusa koji naizgled nikakve veze sa pričom iz vrtića nema – brige o puževima posle kiše i pitanja koje nad time nikada nije bilo postavljeno. U trenutku, „upetljala sam se u čvor“ svoje prošlosti i promisli za budućnost i pauk kog smo sreli bio je sve – i buba iz uspomene, i sve nesvesno zgažene bube i sve bube koje je istraživač sebi obećao da više neće gaziti. Relacije koje tvore svaku konkretnu situaciju prenose se mimo ljudskih aktera i mimo neposrednih *prostovremenskih* okvira, uplićući prošlost, budućnost i potencijalnost svih upletenih trenutaka i upravo ta uplitanja omogućavaju nam da prevaziđemo neposredne okvire kao datost i da u situaciji naslutimo *nešto-više* – afekt iz kog se igra pokreće.

Kako se tvore ova *prostovremenska* uplitanja i čime to u njima igra biva inicirana pojasnićemo u nastavku.

Delez tvrdi da je vreme: „... transverzala svih mogućih prostora, uključujući prostore vremena“ (Delez, 1970:157; prema Williams, 2013). Ipak, krećući se po transverzali koja prožima *prostovreme*, mi nekako uspevamo da tvrdimo da smo *sada*, kao i da smo *ovde*. Mi kažemo: „*Ovo jeste/je bilo/biće*, a *ovo* je nešto što bi/je moglo biti“. Naše iskustvo vremena stvara prevoj, previja transverzalu, stvara omotač koji čini mogućim da nešto od tog *prostovremena* označimo kao „unutra“ – a nešto kao „spolja“, nešto kao „ovde“ – a nešto kao „izvan“, nešto kao „zbivanje“ – a nešto kao „sećanje“, te da određene aspekte stvarnosti otelovljavamo, priznajemo i proglašavamo za živo iskustvo, dok brojne druge ostavljamo u polju virtuelnih potencijala (Conley, 2010; Semestky, 2010).

Prema Delezijanskom transcendentalnom empirizmu, virtuelno nije nekakav „viši nivo“ stvarnosti, niti mimo nje, već polje u kom se tvori sve ono što prepoznajemo kao stvarnost i koje sadrži sve moguće stvarnosti u sebi (Young et al., 2013). Virtuelno je stvarno, ali nikada u potpunosti aktualizovano, jer je sačinjeno od razlikovanja koja ne mogu biti istovremeno dovedena u postojanje (*Ibid*); virtuelno je sve ono što jeste/je bilo/biće, i sve ono što nikada nije bilo/neće biti a moglo je/bi da bude – bilo da možemo da ga pojмимо ili ne (Seppi, 2016). Virtuelno je ono

*nešto-više*, uvek sa viškom (Nesbit, 2010) – slutnja mogućnosti da napustimo neposredne okvire kao datost, afekt iz kog igra nastaje.

Virtuelni potencijali time što su „izvan“ međa koje priznajemo i proglašavamo za živo iskustvo nisu ništa manje stvarni i nalaze načine da deluju na nas. *Još nešto* moguće – istupanje iz ustaljenog toka misli i delovanja – ne dolazi iz prevoja koji drži haos virtuelnog sveta podalje. Istupanje se dešava u neočekivanom zapletu, u rađanju misli iz slučajnog susreta sa nečim „izvan“, nečim što sama nije izazvala i čemu sama nije prethodila (Zourabichvilli, 2012). Zainteresovanost, relevantnost i inspiracija ne dolaze iz formiranih tema i odluka. „Misliti ne znači ni znati ni ne znati, već tragati – a čovek traga tek kada susretne znak koji misao uvuče u potragu“ (*Ibid*).

Bio jednom jedan globus, jedna lampa i jedan Vuk.

„Kada je ovde dan...“, objašnjavao je Vuk Tanji dok su sedeli na tepihu, osvetljavajući lampom na globusu teritoriju Srbije, „... tamo ti je noć.“

„Je l' tamo Australija?“, zavirivala je Tanja na mračnu stranu globusa, „Kada moja sestra zove iz Australije kod nas bude dan, a kod njih je noć.“

„Ali kako može - negde dan, a negde noć...?“, mrštio se Lav u čudu, okrećući se od kocki sa kojima se igrao i gledajući globus preko Vukovog ramena.

Zaista, kako može? Da li može? Zašto može?

Ne znamo.

(Odlomak iz priče o temi/projektu *Vreme je*)

Kako Macarella ukazuje (Mazzarella, 2017, str. 6), produktivnost relacije uvek ima retroaktivni efekat: jednom kada se određena želja otelovi posredstvom određenog susreta, nama se čini – mi osećamo – kao da je to bilo neizbežno. Nužnost ne prethodi procesu postajanja, već je nužnost ta koja postaje u procesu, izranjajući kao osećaj smisla, kao svrha. Time se naša agencnost ukazuje kao kontradiktorna: s jedne strane, sam trenutak u kom nam postaje jasno ko smo mi *sada* i *ovde* (i šta je *sada* i šta je *ovde*), te šta je svrha našeg delovanja, ujedno je trenutak u kom smo suspendovali sebe pred osećajem nečeg većeg od nas samih; s druge strane, mogućnost da načinimo izbor kao da proklizava na međi trenutka u kom ga nismo još načinili i trenutka u kom je jasno da je izbor već načinjen (*Ibid*).

Interesantno je iz ove perspektive vratiti se pitanjima interesovanja i namera, postavljenim u prethodnom odeljku: Da li je interesovanje prouzrokovano temom, ili se pre odražava u procesu kojim se tema profilise? Mogu li namereni pravci kretanja i pretpostavke o ishodima proklizati iz omeđenog horizonta prakse izmeštajući ga odistinski ka zajedničkom istraživanju i kreiranju novih značenja?

Taman smo se navikli da vreme odasvud vreba, kada nas je zateklo po sred knjige.

„Kada sat otkuca ponoć, Pepeljuga mora da se vrati kući, tada magija prestaje“, objašnjavao je Sunčica.

Ali šta radi vreme u bajci? I kakve ono ima veze sa magijom? Nova misterija koja zahteva detaljniju istragu.

Grupa dece koja voli da provodi vreme u našoj biblioteci preuzela je zadatak da pregleda knjige koje imamo i otkrije da li se vreme još negde krije.

„Uspavana lepotica spavala je sto godina!“, saopštava nam Bojana.

„Kada prolazi vreme, otpadaju latice sa ruže i kada sve otpadnu Zver će da ostane čudovište!“, izveštava Sofija.

„Ja kasnim! Ja kasnim!“, smeja se Lav trčeći po dvorištu, imitirajući Belog Zeca.

...



Nije dugo trebalo da vreme dobije ulogu i u pričama koje smo mi smišljali.  
 „Budi se, budi se, jutro je!“, vikala je Nina paleći lampu iza platna u našem pozorištu senki.  
 „Seko, gde si?“  
 „Želim da idem u prošlost.“  
 „Dobro, seko, napravljena je vremenska mašina. Evo nas!“  
 „Ali ja želim da idem u vreme vitezova!“  
 „Kako je lepo! Pogledaj kako lep zamak!“  
 „Ali, seko, mislim da je već pao mrak. Bolje da se vratimo kući, mama se sigurno zabrinula“  
 Igrale su se Sara i Mia.  
 „Idemo u budućnost! Sedajte svi na ovu stolicu!“, postrojavala je devojčica - Višnja, svoje ljubimce medveda - Miu i ježa - Sofiju. Ali medved i jež nisu je slušali i izgubili su se - cela predstava je prošla dok su oni kroz prošlost, sadašnjost i budućnost jedno drugo tražili i konačno našli.  
 „Moram da vas naučim da gledate na sat“, zaključuje umorna devojčica na kraju.  
 (Odlomak iz priče o temi/projektu *Vreme je*)

Iskustvo, pa ni naša interesovanja ni naše namere, nisu ograničeni na ono što neposredno percipiramo – objekat iskustva, ono što doživljavamo, na šta se fokusiramo, čime se poigravamo i čemu pridajemo smisao je ono što nam se predstavlja samo kroz tendenciju da postoji, uvek nedovršeno, uvek *nešto-više*, uvek u virtuelnom stanju (Semetsky, 2010). Time je iskustvo uvek orijentisano ka budućnosti, produženo i odvijajuće eksperimentisanje sa onim što prepoznajemo kao novo u odnosu na prošlost i onim što naslućujemo da tek dolazi u postajanje. Prošlost, sadašnjost, budućnost; ono što je bilo, što jeste, što će biti, ili samo jedno od onih koja bi mogla da budu – kojim god prevojem i petljom nas sapleo znak, u nepredvidivosti susreta nove sile stupaju u dejstvo, sile koje sugerišu da nije sve onako kako smo mislili, da postoji *nešto-više* izvan prevoja utvrđene stvarnosti i sada kada smo ga susreli (pojmi ga ili ne) ne možemo se praviti da ne postoji – to *nešto-više* je oslonac osećaju smisla, legitimitet naših postupaka, aktivator izmeštanja prakse. Intenzitet koji iskustvo zadobija i istupanje koje se njime čini ne ogleđa se u aktuelnom stanju stvari, već u onom „skrivenom delu“ koji tek slutimo iz aktualizacije kao bekonačno kretanje u svim stvarima, a koje životu daje konzistentnost (Ansell-Pearson, 2017).

Nadvile su glave nad Miću sumnjičavo. Zatekle smo ga u sred borbe sa drugim paukom.  
 “Ima još jedan!”, primeti Jana.  
 “To je Kića”, uzvratila sam.  
 ...  
 “Gde ćeš, Mićo?”, cvrkutala je Laura za njim.  
 “Mislim da se uplašio”, odgovorila sam.  
 “Nemoj da se plašiš, Mićo, neću da te povredim, tako si sladak!”, Laura je zavirivala u procepe između zemljišta brežuljka i veštačke trave kojom je prekriven, u potrazi za Mićom.  
 “Nevena!”, začu se Janin tihi, uznemireni glas, “Kića je nestao!”  
 “Možda se i on uplašio. Ili beži od Miće.”  
 “A šta ako je umro?”  
 “Pa, posmatraćemo ovih dana da li ćemo ga opet spaziti. Ja sam sigurna da je tu negde.”  
 ... mada, iskreno, nije baš izgledao živahno u Mićinom zagrljaju.

(Odlomak iz priče *BAG*)

Kao *nešto* što okupira predviđeno mesto našeg koraka – sedi na tunelu gde mu mesto nije – pauk je prepreka. On je nenadan (Laura je ciknula kada ga je videla) i nepoželjan (krenula je da

ga zgazi). Takav pauk je *nešto* što treba ukloniti. Međutim, kao *neko* ko ima ime i kome slutimo neki karakter – čim možemo reći da mu ime *pristaje* – pauk je sladak. On nekud ide, nešto radi, čini i prihvata (može da se uplaši, a može i da ubije), stupa u nekakve odnose (ima i neprijatelja) i naslućujemo u njemu neki život nama nepoznat. *A šta ako je umro?* Zabrinutost zbog pauka – a malopre smo hteli jednog takvog i sami ubiti. U svojim kvalitetima, svom ponašanju i pojavi, pauk ništa nije dobio niti izgubio. Pauk je isti – a opet, sasvim drugačiji.

Ako prihvatimo tezu da se iskustveno polje tvori previjanjima aktuelnog i virtuelnog, unutra i spolja, materijalnog i nematerijalnog (Seppi, 2016), jasno je da odgovor na pitanje šta stvarnost jeste zavisi od toga gde se mi nalazimo – šta je naše “unutra”, naše “aktuelno”; za nas “materijalno”. Naša pozicija je u kretanju i menja se; kao ni prevoj, nije statična niti predodređena. Ipak, promena pozicije i perspektive kao istupanje u nešto “izvan” ne dolazi iz naše namere. Agensi kretanja i promena nisu ljudski akteri po sebi, niti su u isključivom dejstvu racionalne promisli.

“Istupanje se nikada ne dešava tako. (...) Istupanje je već načinjeno – ili nikada neće ni biti.” (Deleuze, 2002; prema Zourabichvilli, 2012, str. 52)

Nešto se preokrene

Tačka preokreta, agens promena u Delezijanskoj koncepciji naziva se događajem; formativnom silom koja stvara prevoj i unutar njega subjekte i objekte, suštine i motive, čvorišta relevantnosti i inspiracije (Seppi, 2016).<sup>26</sup>

Moje naredne posete počinjale su tako što Laura i Jana pritrče čim me spaze na vratima i pričaju mi o Kići i Mići. Obilazile su tunel svakog dana. Kiću su iznova bezuspešno tražile. Vidale su Miću u početku, a onda je i on prestao da posećuje tunel. Čekale su ga tamo, špijunirale da ga ne bi uplašile, tražile mu skrovišta, ali činilo se da se preselio. Danima kada sam boravila u vrtiću zajedno bismo ga tražile po zadnjem dvorištu – ne toliko uverene da ćemo ga naći, koliko zabavljene upoznavanjem drugih buba u tom traganju. Ostala deca приметila su da se nešto dešava. “Šta to radite?”, pitao bi neko, na šta bi Laura nestrpljivo odgovorila: “Gledamo bube!”

(Odlomak iz priče *BAG*)

Događaj je presek, izmeštanje (Colebrook, 2010a) – ne prekid kontinuiranog stanja kako bi nastupilo neko drugo, koliko otvaranje pukotine kojom “aktuelno stanje” može skliznuti u *nešto-više*, momenat aktualizacije koji tek naknadno možemo da označimo kao transformativan (Stagoll, 2010c). Događaj uvek počinje u domenu afektivnog i virtuelnog, ali se može aktualizovati samo otelovljenjem u prostoru – ne kao manifestacija, već tek otelovljenjem menjajući aktuelno stanje kao materijalnu realnost (Beck & Gleyzon, 2016). Uronjeni u situaciju – suočeni sa neočekivanom borbom paukova na tunelu na koji smo se hteli popeti – teško možemo pretpostaviti kuda ovaj susret, ova „pukotina” vodi. Međutim, u daljem odvijanju, kao provokacija prihvaćena i otelovljena performativnošću svih aktera, susret otvara drugačiji ugao, drugačiju misao, kliza u neke drugačije prakse koje počinju da se odražavaju i na one koji u susretu nisu učestvovali. Time događaj nije ni početak ni kraj zbivanja, već *preokret* – nepredvidivi momenat u intenzivnom odvijanju sveta o kom možemo tek naknadno govoriti (Stagoll, 2010c).

Kada događaj počinje, kada se završava i koliko traje?

---

<sup>26</sup> Mada se u daljem pojašnjenju preokreta oslanjamo na Delezijansko određenje koncepta „događaj“, opredelili smo se da za potrebe ove studije ostanemo pri upotrebi reči „preokret“, koja na srpskom jeziku jasnije i direktnije sugerise suštinski aspekt događaja neposredno relevantan za razumevanje pitanja kako igra nastaje.

... ako govorimo o saobraćajnoj nesreći, ili ako govorimo o padu Rimskog carstva?

Pad Rimskog carstva jednako može sadržati nesreće u sekundi i odražavati se u njima, koliko i saobraćajna nesreća može biti deo završetka jedne epohe – ili pak njegova kulminacija. Događaj ima fraktalnu strukturu i sačinjen je od mnoštva drugih događaja, određen jednako svojom unutrašnjom strukturom i svojim odnosom sa drugim događajima (Patton, 1997) – koji, pri tom, ne moraju činiti celinu u prostoru niti sled u vremenu.

Dan po dan i dete po dete, cela vrtićka grupa skliznula je u potragu za bubama.

Prepoznavali smo ih u dvorištu, pratili, snimali, zaobilazili, nosili na rukama; Gradili kuću mravima; Oformili u sobi buba-bend od igračke-bube i prirodnih materijala; Otisnuli se u višenedeljno istraživanje misterioznog stršljena-koji-nije-stršljen; Sa dostojnom simbolikom i proceduralnošću ispratili mrtvu buba-maru u večna lovišta.

Preko mesec dana proveli smo sa glavama, mislima i srcem u travi, a da prethodno bube nismo ni slutili kao deo teme našeg projekta.

Koliko god fraktalna struktura događaja delovala apstraktno, dovedena u kontekst igre ili proces razvijanja teme/projekta sa decom u vrtiću čini se poznatom i bliskom. I za igru i za proces razvijanja teme/projekta teško je precizirati nivo veličine relevantnih događaja i svesti se na sled konkretnih situacija, te reći kada počinju, kada će se završiti i kroz kakva će se sve *prostovremena*, sa kakvim neočekivanim prostorno-vremenskim skokovima i u kojim oblicima i odnosima javljati. Događaj kao trenutak u intenzivnom postajanju sveta (Stagoll, 2010c), prakse, konteksta – ne sekvenca u nizu postajanja, već kadar kroz koji postajanje prolazi – sugerise da ni igra ni razvijanje teme/projekta sa decom u vrtiću nisu locirani u zbiru situacija, skupu ideja i provokacija, već u *kretanju* kroz sve njih i intenzitetu koji se kretanjem zadobija; u svemu onome što su situacije, ideje i provokacije otključavale; u omogućenom i nepredvidivom odvijanju, sudaranju, povezivanju i izranjanju „iza naših leđa”.

U tom smislu možemo nešto bolje razumeti i zašto igra nije svodljiva na aktivnost. Afektivna smislenost igre nikada ne leži u „onome što se desilo“, već u otvaranju, istupanju koje je načinjeno – „pukotini“ koja naslućuje polje virtuelnog i izmešta našu zbilju u polje mogućih stvarnosti koje se pred nama otvaraju. Možemo postaviti pitanje da li je upravo ovaj aspekt igre – njena neuhvatljiva smislenost u postajanju i kontinuiranom otvaranju – onaj element igrovnog oko kog pokušavamo da zavrtimo vaspitno-obrazovni proces? Izmešteno razumevanje smisla otvara nam mogućnost da i samo mišljenje, pa time i učenje, dublje sagledamo mimo isključivo kognitivne i individualne aktivnosti, a kao holistički, eksperimentalan i iskustven proces, neodvojiv od želje, uvek izražen u novim otvaranjima, novim prelamanjima i istupanjima iz ustaljenih načina bivanja i postajanja. Kao što se život može živeti samo u riziku uspostavljanja odnosa sa drugim moćima i potencijalima, tako se i mišljenje može desiti samo ako postoji susret sa relacijama, potencijalima i moćima koje nisu naše sopstvene (Stagoll, 2010c). Oslanjajući se na pretpostavku da je kultivisanje igre nedvojivo od intenziviranja promišljanja i učenja, možemo sa novom nužnošću razumeti važnost da u razvijanju teme/projekta sa decom iskoračimo iz prostornih okvira vrtića i vrtićkih zajednica, iz ustaljenih vremenskih rasporeda i pretpostavki o linearnosti procesa, da dopustimo temi/projektu i svim akterima koji u njegovom razvijanju učestvuju da se „prelivaju“ mimo pretpostavljenih granica, otvarajući se za neočekivane spojeve i nepredvidivosti susreta.

### 3-X-1.3. „Pukotine“ u horizontu: okosnica preokreta

Pošto se fokusiramo na relacije i preokret koji izranja iz nenadanosti i kompleksne isprepletanosti susreta, u želji da razumemo kako možemo intenzivirati mogućnosti otvaranja i odvijanja preokreta – bilo na polju igre ili razvijanja teme/projekta sa decom – ne možemo se baviti uzročno-posledičnim vezama. Nužno pitanje postaje šta se to u susretu aktivira što ga čini momentom obećanja, iščekivanja, osećajem pretnje ili potencijala (Mazzarella, 2017)? Šta to u susretu izranja kao okosnica momenta začudnosti – napuštanja uobičajenih načina promatranja i shvatanja i ujedno otvaranje prostora da se stvarnost sagleda drugačije? Gde se intenzitet taloži? Čime se intenzitet provocira? Odnosno, šta je to što iz susreta izranja kao „pukotina“ i oslonac dalje reteritorijalizacije horizonta vrtićkih zbivanja i vaspitno-obrazovne prakse uopšte?

„Pukotine“ koje smo prepoznali kao okosnice preokreta i o kojima ćemo u nastavku govoriti nipošto nisu kategorizacija svih mogućih okosnica – one otvaraju prostor promišljanja konkretnih momenata koji su se (sa) nama dogodili, te ukazuju na tek neke aspekte afektivnog polja koje treba imati u vidu. U tom smislu, „pukotine“ o kojima ćemo u nastavku govoriti nisu ni međusobno razdvojene – na afektivnom polju one se prepliću i kreću zajedno, jedna drugu mogu provocirati ili pojačati, zajedno postati nešto novo. Isključivo radi lakšeg pojašnjenja u daljem tekstu o njima govorimo zasebno. Važno je napomenuti da ne težimo postavljanju univerzalnog značenja – pokušavamo da ih razumemo kroz pitanje šta one na afektivnom planu – u intenzitetu zbivanja i relacijama odvijanja – *rade* u konkretnim događajima, konkretnim situacijama, čime postaju „pukotine“ u konkretnim horizontima i kako otvaraju mogućnost za drugačije promišljanje potencijala igre, mogućnosti i izazova njenog kultivisanja.

#### „Pukotina“: Ludički gest

U svom delu *Šta nas životinje uče o politici* (Massumi, 2014), Brajan Masumi ukazuje na ludički gest – specifičnu formu koja se koristi u igrama kao oponašanje i komentar na akcije iz zbiljskog sveta ujedno. Ludički gest nije ono što bi gest u zbiljskom svetu bio; razlikuje se po stilu, po svojoj prenaplašenosti i „višku“ koji nosi u sebi, čime jasno sugeriše da ovo *jeste* ali i *nije* određena akcija na koju se ukazuje. Poznat je primer „kobajagi-ugriza“ kao ludičkog gesta koji daje Bejtson (Bateson, 1972; prema Massumi, 2014), a koji referiše na specifičan, performativno prenaplašen, ali po posledicama blag ugriz kojim psi napadaju jedni druge u igri, jasno poručujući da je ovo *kao*-borba: ovo treba da se oseća *kao*-borba, ovo treba da izgleda *kao*-borba, ali ovo *nije* borba.

Sama reč „ludički“ ima koren u latinskom terminu *ludus*, koji je označavao igru, ali i različite druge pojave u prirodi i ljudskoj kulturi, uvek sa izvesnom primesom neozbiljnosti, nalikovanja, zavaravanja, nestašluka, ili raskrinkavanja, provocirajući nekakve nove veze i odnose, nove ideje, nova otkrića, aludirajući na potencijal novih početaka (Huizinga, 1955; prema Rapti & Gordon, 2021). Otud, ludički gest označava specifičnu performativnu naglašenost zvukova i pokreta – moć mimike koja nemo poručuje da pored eksplicitnog sadržaja, evidentnog u akciji sada i ovde, postoji *nešto-više*, što se viškom gesta tek naslućuje (Massumi, 2002a).

Prenaplašenost ludičkog gesta izaziva dekompoziciju pokreta. Svaki pokret raščinjen je na niz subpokreta, akcentovanih trzajima, čime se pokret izmešta iz svoje svakodnevne upotrebe i otvara za potencijal da postane drugačije kretanje; bez da se potencijal istinski aktualizuje, na afektivnom planu on živi kao slutnja i već samim naslućivanjem oblikuje ono što vidimo, pravac u kom razmišljamo i u kom dalje dejstvujemo (Massumi, 2002a). Time ni moć ludičkog gesta nije svodljiva na neposrednost akcije – on je prikazivanje akcija, poruka, poziv, komunikacija, uvek

upućen nekome u želji da izazove reakciju, uspostavi odnos i pomeri deljene okvire smisla mimo aktuelnog stanja stvari i nužnosti situacije. Otud se ludički gest prepoznaje kao transpersonalna sila koja izmešta horizont (Massumi, 2014).

Sedela sam sa Laurom i Janom u "brodiću"<sup>27</sup> u dvorištu, kad pored nas divlje protrčaše dva dečaka. Jedan od njih – onaj koji je jurio – nosio je grane u rukama, uperene poput pušaka. Begunac ulete u teren "brodića" i u tren oka stvori se iza mojih leđa, grabeći me za ramena. Dok su se i drugi progonitelji približavali, dečak koji je jurio uperi grane ka meni, bez naročitog nišanjenja.

"Bam! Bam! Bam!" pucalo mu je s usana. Laura i Jana bile su smireno začuđene, kao da se nas to ništa ne tiče, a ja skočih sa klupe i potrčah iza "jarbola": "Ne mene! Ne mene, ja se ne igram!"

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

U ludičkom gestu ono što prikazujemo i poigravanje sa time ulaze u zonu nerazdvojjivosti, performativno su pomešani bez da budu pobrkani (Massumi, 2014). Jasno je da borba nije igra niti je igra borba, ali ono što se događa je na međi ta dva, otelovljena apstrakcija koja oba naslućuje, tvoreći novi horizont, nova pravila i novi smisao koji je na afektivnom planu za igrače jednako istina – afektivna istina, istina u entuzijazmu koji produkuje i osećajima sa kojima se nosimo kako bi se kretali dalje (*Ibid*).

Skočila sam na raketu pred Veljka, grabeći metalne rešetke: "Vozi nas na sigurno! Jure nas, pomoz nam!"

Većina devojčica i dalje je bežala kroz dvorište, odvlačeći progonitelje u različitim pravcima, dok se nekolicina popela za mnom i, prihvatajući, vikala: "Vozi nas! Vozi nas!"

"Ja se ne igram.", progundao je Veljko, naglašeno namršten, ne dižući pogled. Nagla sam se ka njemu – naglašeno ozbiljna:

"Hoćeš da ti platimo, hm? O tome se radi? Platićemo ti koliko god tražiš, samo nas vozi na bezbedno!"

"Moolimo te, vozaču!", umiljavala se Nina, naglašenim očajem drmajuci rešetke rakete.

"Molimo te! Molimo te!", ponavljali su glasovi oko nas i Veljku zaigra usna kao da će se nasmejati. Nije dugo izdržao. Uspravio se, odlučnih tamnih obrva i isturene brade – Veljko kog poznajem. Odnekud izvlačeći grane i uperivši ih ka nama poput pušaka, Veljko najednom reče:

"Dobro! Ali ja sam sa njima!"

U jednom usporenom trenutku, nemo sam ga gledala, zbunjujuće zagušena osećajem izdaje.

Sekundu kasnije, noge su me već nosile dalje od rakete, uz vriske devojčica koje su bežale.

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

Po čemu onda „svi mi znamo kakav je osećaj igrati se“ (Sutton-Smith, 2001, str. 1)?

Pariset i Albertini tvrde: „Onog trenutka kad poverujemo u sadržaj igre, prestali smo da se igramo“ (Pariset & Albertini, 1980, str. 26; prema Hamayon, 2016, str. 194). Kada poverujemo u sadržaj, osećaj smisla koji igra kultiviše vezuje se za akcije i odnose koje sadržaj predefiniše i zatvara igru za mogućnost da biva *nešto-više*. Kada sadržaj nad procesom dobije primat, igra prestaje da bude igra i postaje ono čime se prethodno poigravala – religija, norma, lekcija, rat.

---

<sup>27</sup> Penjalica u vrtićkom dvorištu napravljena od guma – u njenoj sredini nalaze se klupe i „jarbol“ napravljen od drvene motke, kanapa i zastava, zbog čega deca celu postavku nazivaju „brodićem“

Specifičnost osećaja da se „samo igramo“ poznajemo upravo po tome što, kakvo god i koliko god snažno osećanje u konkretnoj situaciji bilo, ostaje otvoreno i dinamično, ostaje sa viškom.

Zato igra zahteva stvaranje paradoksa koji će istovremeno usisati igrače u živost iskustva i suspendovati realnost njegovih posledica. Otud ludički gest, specifična performativna naglašenost zvukova i pokreta, koja jasno poručuje da je „ovo“ ujed, vrisak, napad, opasnost, dok između redova jasno podvlači da, zapravo, nije. Sila ludičkog gesta je transindividualna sila, koja vrši svoju funkciju samo ako obe strane – onu koja gest upućuje i onu kojoj je upućen – uvuče u drugi referentni plan (Massumi, 2014). Odnosno, samo ako izmesti horizont.

Time je važno podvući da ludički gest nije pitanje pantomime, većstog animatorskog nastupa i nekih određenih postupaka, već onog šta u kontekstu čini – u transformisanju relacija. Razlika je drastična i možemo je uočiti u sledećem primeru:

Bilo je hladno i sivo napolju dok smo se okupljali na travi. Već su im od hladnoće lica bila ozbiljna i nosevi crveni dok sam se spuštala da čučnem među njih. Titrala je nestrpljivost u vazduhu, što od hladnoće, što od želje za ratovanjem. Namestila sam „generalski“ glas, kakav sam i prošlog puta imala obraćajući im se ne kao deci, već kao ratnicima, i ozbiljnost njihovih lica dobi drugu boju. Bili su „na zadatku“.

“Evo ovako”, rekla sam, “Prošli put kada smo ratovali imali smo dosta svađanja, gurkanja, vikanja... Malo smo preterali. Pa sam tražila na internetu da li u ratu postoje neka pravila koja bi trebalo da poštujemo. I evo šta sam našla:

Jedno od pravila...

... Drugo pravilo...

... Treće pravilo...

Klimali su glavama.

“To je to što ja znam da postoji. Ako hoćete da ubacimo neko naše pravilo, sada je dobro vreme.”

“Bela maramica znači pauza!”, dosetio se neko.

“E, da, to nam je dobro pravilo. Ali prošli put smo imali malo problema sa tim, nismo znali koliko dugo traje pauza pa smo se zbunjivali. Koliko ćemo da stavimo da pauza traje?”

“Minut!”

“Deset sekundi!”

“Deset minuta!”

“Tri!”

Zaustavila sam nadvikivanje: “Meni se čini da je tri minuta dovoljno i da se odmorite i da napravite plan i sve što treba. Hoćemo da probamo sa tri minuta? Pa ako nam ne odgovara, možemo da menjamo.”

“Ali to je duuuugoooo...”, bunio se Milan.

“Hajde ovako, neka bude da imaš pravo na tri minuta, a ti ako si spreman ranije samo daš znak i nastavljamo igru?”

“Mooožeee”, odgovarali su otegnuto i po tome kako se linija okupljenih razlivala činilo se da polako gube strpljenje za dogovore i elan da ratuju. Probala sam da se ne obazirem, ubeđujući sebe da ima smisla istrajati do kraja.

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

U postavljanju pravila igre ratovanja u vrtićkom dvorištu, „generalski“ ton glasa nije ludički gest u pravom smislu te reči – on stoji kao ukras, da namami u određenom pravcu i da sakrije i legitimiše nametanje namera odraslog u „igrovno“ prihvatljivu formu. Kao takav, ton po sebi nije dovoljan – veštački je pridružen sadržaju koji vraća igrače u omeđenu praksu umesto da

otvori horizont za nove mogućnosti postajanja. Otud i situacija gubi na intenzitetu i linija okupljenih se razliva.

“... vi se onda podelite i pazite da vas ima isto, neću da se mešam. Ja sam danas ionako ratni novinar, ja ne treba da se mešam.”

Iz nepoznatog razloga, izgovorivši to, teatralno sam nabacila šal preko glave.

Deca počеше da se smeju.

“Šta je, šta fali”, nehajno sam se razmetala pred njima, i dalje ne znajući šta radim i zašto to radim – jednostavno, bilo je zabavno: “Vidi, ovako ću da budem pravi ratni novinar”, nabacila sam deo šala preko usta i nosa, tako da mi samo oči vire, “Mogu da se šunjam naokolo i da vas slikam iz raznih tajnih uglova i da me niko ne vidi.”

“A ti nećeš da se juriš?”, pitala je Sunčica.

“Ne danas, prijatelju”, bilo je nečeg ortačkog, nečeg lukavog, nekakve barabe u mom glasu. Ne znam otkud mi to i kakve to veze ima sa ratnim novinarom. Bila sam smešna samoj sebi, ali i ležerna u ulozi koja se gradila kako koju reč izgovorim, “Danas je vaš dan. Ja sam tu samo da ovekovečim vašu slavu.” Nagla sam se ka njoj, pokazujući telefon u ruci, i nešto tiše, mangupski dodala: “Ali zato pazite šta radite - kamera snima.”

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

Ludički gest nije produkt namere jednoga, već izranja iz relacija – na afektivnom polju se i oblikuje i odražava, tako i u situaciji sa slučajnim angažovanjem šala možemo videti kako izmeštanje horizonta podrazumeva izmeštanje za svakoga. Kao transpersonalna sila ludički gest nema dejstvo bez da se i sami njegovom dejstvu izložimo – ne znamo šta radimo niti zašto to radimo, ne znamo kakve to veze sa bilo čim ima, ali slutimo i krećemo se sa time, dopuštajući sebi da oslonce daljih koraka gradimo u reakciji drugoga.

*Popela sam se na uzvišenje sa kog sam mogla bolje da pratim šta se dešava u oba tabora, čučnula i spremila kameru na telefonu.*

...

*Međutim, kada zaraćene strane potrčaše u susret jedna drugoj, kako sam fokusirala kameru u mesto susreta, nešto mi nalete na leđa i zauzda mi ruke.*

*Šal spade s glave preko lica, povlačeći pramenove kose u oči.*

*Režalo mi je i podvriskivalo kraj uva:*

*“Arrrrr!”*

*“Uhvaćena si! Uhvaćena si!”*

*Otresajući glavom i snažno trepćući, uspela sam da se oslobodim kose i šala i pogledam šta me je snašlo.*

*“Davide! Tea!”*

*Dvoje dece se pobednički smejalno i pokušavalo da me uspravi na noge, držeći mi ruke na leđima.*

*“Ali ja ne ratujem!”, usprotivila sam se.*

*“Mi smo te uhvatili!”, rugao se David, ne obraćajući pažnju na moje reči.*

*“Pa šta ima da me hvataš kada ja ne ratujem?”*

*“Uhvatili smo te”, ponovila je Tea polako, tiše.*

*“Ali to se ne računa, ne možeš da hvataš ratnog novinara! Šta smo rekli malopre za pravila - ne smeš da povrediš civile, znači one koji ne ratuju.”*

*Delovali su razočarano.*

*“Vidi”, probala sam da ih utešim, “Oni ratuju tamo dole. Možete tamo da im se pridružite.”*

*“Ali mi hoćemo sa tobom”, otezala je Tea molećivim glasom.*

“Hoćete da mi pomognete, da zajedno budemo novinari?”, ponadala sam se da ću dobiti društvo i priliku da pred nekim igram ulogu u dosadnom zadatku koji sam sama sebi nametnula.

“Ja hoću da te zarobimo”, David je ostajao pri svome.

“Znaš kako ćemo”, gubila sam strpljenje, navlačeći šal nazad na glavu, “Kada imam ovaj šal na glavi, to znači da sam ja ratni novinar. I onda ne smeš da me diraš. Ali kada budem htela da ratujem, ja ću skinuti šal”, svukla sam ga, da to i pokažem, “i kada mi vidiš kosu onda možeš da me juriš. Okej?”

“Važi!”, prasnu iz Davida divlji smeh. On pozva Teu rukom i strčaše zajedno niz brežuljak da se pridruže drugoj deci. Ili sam bar ja tako mislila.

...

Popela sam se nazad na brežuljak sa kog sam mogla da vidim oba broda i bojno polje između njih. Razmišljala sam kako da na telefonu sa štoperice brzo prebacim na kameru i snimim predstojeći događaj, a da ne propustim početak. Pod brežuljkom, oba tabora tiho su se komešala u pripremama. Još možda minut...

Bacila sam pogled na štopericu, ali pažnju mi skretoše senke na zemlji. Svetlost sunca jasno je odavala pokraj moje siluete još dve, sitnije, koje su pokušavale da ostanu neprimetne iza mojih leđa.

David i Tea.

Preterano upadljivo napravih se da ih ne primećujem, teatralno nameštajući šal na glavi, zviždućući i pogledujući svud oko sebe samo ne u njih. Njihove senke treperile su po zemlji, a po mojim leđima titralo je njihovo prigušeno kikotanje u nezgrapnim pokušajima da se sklone od pogleda. Srećom po ulogu, ni oni meni nisu mogli da vide lice i uglove usana koji titraju u grču da ostanem ozbiljna.

(Odlomak iz priče PARABELLUM)

„Pukotina“: Harizma

„Nije isto kada si ti tu, sada su u vremeplov ušla deca koja nikada ne ulaze jer im je zabavno kada se ti tamo sa njima glupiraš.“

(Izjava vaspitačice, *Beležnica*, 20.03.2019.)

Učestalo se može opaziti da deca vezuju vlastite mogućnosti da čine i prihvataju za konkretan susret, odnosno osobu sa kojom su – kao i da postoje osobe sa kojima se u susretu lakše dolazi do preokreta i upuštanja u igru.

Pitanje gesta i izmeštanja koje on nosi ne dolazi uvek sa jasnom porukom da je „ovo“ igra. Nekada susret „usisa“; nekada nesvesno sklizneš; nešto te u susretu izvuče na površinu, otvori, prigrabi. Kada nekoga sledimo poštujući ulogu koji smo mu pripisali, ne pratimo nužno njegove instrukcije zato što nam se čine mudrim ili zato što prihvatamo okvire koje on postavlja, već izvesna fizička energija, imanentna ideji koju o toj osobi slutimo i stvaramo, povija našu volju i okreće je u određenom pravcu pre ikakvih jasnih namera (Mazzarella, 2017).

Dečaci, do malopre raštrkani po dvorištu, radosni pojuriše ka Veljku i po načinu na koji su linije daljih potera uvek od njega kretale i njemu se vraćale svi smo i bez reči znali da su dečaci dobili svog vođu.

...

Veljkova uživiljenost u igru bila je neodoljiva – način na koji je samo njegovo prisustvo podizalo celu jurku na drugi nivo i davalo joj strukturu, njegov izraz lica glavnokomandujućeg od kog i meni dođe da mu se obraćam isključivo sa: “Da, gospodine”...

(Odlomak iz priče PARABELLUM)



U svom delu *Mana*<sup>28</sup> *Masovnog društva* Mazarela (2017) detaljno razmatra oživljeno interesovanje savremene antropologije za pitanje harizme kao odlike nekadašnjih šamana i čarobnjaka – danas mnogih slavni ličnosti i političkih lidera, a koja je zaslužna za poverenje koje uživaju. Mada se harizma mahom shvata kao kvalitet pojedinca – skup odlika koje ga čine prijemčivim i primamljivim za druge, u teorijskim razmatranjima sve je jasnije da je pitanje harizme više pitanje odziva nego pitanje ličnih atributa. Harizma ne postoji ukoliko nije prepoznata od strane drugoga – mora biti viđena i posvedočena, što se primećuje i po snažnom fokusu na pojavnost pojedinaca koje smatramo harizmatičnim i način na koji ih opisujemo: njihove poglede koji hipnotišu, glas koji uliva sigurnost, ritam govora, stav koji zrači samopouzdanjem i snagom, dinamiku gestikulacije, osmeh, kontakt očima, način dodira... (Kendall Brown, 2020).

Preko trideset pari očiju uprto je u Dušana<sup>29</sup> i on govori oštro, energično, voditeljski, pokreti su mu skoro mađioničarski, reči su mu bez zadržke i poštete. Dušan govori i svi prisutni, deca i odrasli, nemo gledaju u njega i upijaju svaku reč.

„Zna li neko šta će ti šlem u pećini?“, pita Dušan, dok vrti blatnjavi šlem u rukama. Milan se propinje i, podižući dva prsta, uzvikuje: „Pa ako ti nešto padne na glavu!“ Dušan mirno odmahuje glavom i ritmično nastavlja: „U pećini jako malo toga pada, i ako nešto pada, onda ste nesrećni – vičete *Kamen!* i nadate se da niste ispod njega. Ali se često provlačite i morate da puzite, da potpuno puzite...“ Deca, pribijena jedna uz druge ka ivici tepiha, nemo i bez pokreta gledaju u njega dok im pokazuje kako u pećini pužiš na laktovima.

Čak i objašnjenja kaloričnosti hrane koju treba poneti kada se spuštaš u pećinu i procesa kruženja vode u prirodi zvuče uzbudljivo. Pažnja publike nije data, ona je izmamljena, ogoljena, zgrabljena. Nešto opasno vreba iza ravnoće njegovog glasa, nešto šokantno u brutalnoj i komičnoj iskrenosti njegovih reči, nekakva avantura ispod skorele zemlje kojom mu je oprema prekrivena.

Njegova ozbiljnost ujedno je na mestu, ali i *nije*; On kao da je nezainteresovan da se bilo kome dokazuje i pokazuje, a ujedno celu sobu usisava u nekakvu magiju – prstom da mrdne, svi bi skočili za njim.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

„Njegove reči, njegovi pokreti, njegovi pogledi, čak i njegove misli su sila po sebi. Njegova ličnost zrači uticajem pred kojim i priroda i ljudi, i duhovi i bogovi moraju posustati“ (opis čarobnjaka: Mauss & Hubert, 2001; prema Mazzarella, 2017, str. 57).

Masumi skreće pažnju da se ovde ne radi o kvalitetima tela po sebi, već o načinima njegovog kretanja, odnosno načinima na koje ono vrši dejstvo na druga tela – o čistom afektu, relaciji i intenzitetu koji određuje mogućnosti tela da čine i prihvataju (Masumi, 2002a). Time je harizma direktno locirana u prostoru-između, u polju postajanja, kao pokret koje otvara na horizontu mogućnosti novih načina kretanja (Kendall Brown, 2020): „... Mali, ali efikasni načini kojima se iskrivljuju potencijalna kretanja koja tvore polje. Zvezda je onaj ko modifikuje

<sup>28</sup> Reč „mana“ preuzeta je iz polinezijske mitologije kao označitelj spiritualne energije ili isceliteljske moći koja prožima univerzum i koju može kultivisati svako kao moć i energiju

<sup>29</sup> Speleolog u poseti vrtičkoj grupi pozvan u okviru razvijanja teme/projekta *Vreme je*

očekivane mehanizme ostvarivanja potencijala. On ne igra po pravilima. Niti ih krši. On igra oko pravila“ (Massumi, 2002a, str. 77).

To se može primetiti i u Dušanovom nastupu. *Njegova ozbiljnost ujedno je na mestu, ali i nije*, njegovo ponašanje niti usklađeno – niti nije sa onim što smo očekivali od eksperta u poseti vrtiću. On se ne ponaša *ispravno*, niti radi išta pogrešno; on nije slika i prilika eksperta, ali nije ni nešto konkretno drugo – svojim prisustvom i nastupom *naslućuje* nešto drugačije u našoj stvarnosti, nešto drugačije u ljudima, u životima koje možemo živeti i načinima na koje ovde i sada možemo bivstvovati. Moć harizme leži upravo u načinima kretanja koji pokreću druge, otvarajući im mogućnost i podstičući želju da i sami budu deo naslućene promene, da eksperimentišu sa sopstvenim načinima bivanja i postajanja, menjajući svoje životne puteve (Kendall Brown, 2020).

Time se jasno ukazuje i zaključak da harizma nije svojstvo jednoga – posedovanje nekakvih izuzetnih i očaravajućih kvaliteta sa kojima se pojedinac rađa ili koje vremenom može steći, već izranja iz relacija kao aktualizacija naslućenih potencijala socijalnog okruženja kojom se transformišu aktuelni okviri (Mazzarella, 2017). Harizma je kvalitet odnosa koji nastaje iz interakcija, kretanjem tela u konkretnim situacionim procesima zajedničkog postajanja (Kendall Brown, 2020). Harizma fokusirana oko pojedinca nagoveštava želje zajednice koja ga prati; aktualizuje, simbolički ili zbiljski, neki potencijal koji se u zajednici tek naslućuje, pomažući da o njemu mislimo, da ga postavimo, otelovimo, da nešto činimo sa njim. „Magija“ pojedinca – bilo da je reč o čarobnjaku, šamanu, slavnoj ličnosti, političaru ili ma kojoj osobi koju smatramo harizmatičnom – ima efekta samo onda kada uspe da apsorbuje vitalnu energiju kolektiva i pokrene transformativne potencijale u polju zajedničkog postajanja (Mazzarella, 2017).

Može se činiti suvišnim da razmatramo pitanje harizme u obrazovanju, bilo u kontekstu igre ili razvijanja teme/projekta sa decom. Ipak, za igru i za projekat jednako je važno zajedničko izmeštanje horizonta koje se u praksi i češće nego što priznajemo odvija upravo u praćenju i oponašanju pojedinaca (dece i odraslih) koje označavamo kao harizmatične – onih čiji postupci naslućuju nešto posebno, nešto „magično“, čija sama pojava funkcioniše kao „znak koji misao uvuče u potragu“ (Zourabichvilli, 2012). I kažemo – neko prosto ima dara; ume da vodi, ima vrcave ideje, ima nastup... ali to nije za svakoga. Zaboravljamo da moć harizme ne leži u jednome i da iz harizme možemo učiti ne time što ćemo nastojati da budemo *nalik*, već prateći linije želje, naslućene potencijale na koje probuđena harizma upućuje. Kakve nove mogućnosti kretanja ona otvara? Nove mogućnosti bivanja, postajanja, nove mogućnosti odnosa? Kakav se intenzitet u grupi budi? Kakva inspiracija? ... i kako se možemo dalje kretati sa tim?

Kao sila, harizma je dragocena. Ukoliko ostane na površini zbivanja i ne utone u konkretnu osobu, simbol, ili obličje u kom se iskazala, harizma nam može pomoći da odmotamo linije želje u konkretnom kontekstu u kom se nalazimo, da ih učinimo vidljivim, razumljivim, operativnim, podložnim za zajedničku akciju.

Međutim, kao stvar – shvaćena kao posed jednoga, harizma može biti opasna.

„Nina. Nina“, doziva Dušan poverljivo, čučnuvši kraj dece koja gledaju rupe u zemlji, dok Dragana čuči na uzbrdici i snima, „Šta misliš, da li bi ti mogla da se popneš Dragani na krke?“ Nikolina pogleda ka kameri i ozari se: „Da!“

„A... a... ali ne moraš da probaš, Nina, ne moraš da probaš!“

Kamera podrhtava i kadar izmiče dok Dragana beži od Nine.

*Nešto kasnije, dok odmičemo od vrtića i razmenjujemo utiske, Dušan prokomentariše:*

*„Njih je tako lako izmanipulisati“.*

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Dovoljno je kada su ovakve misli izrečene da naslutimo opasnosti manipulacije koje se u njoj kriju. Mada u navedenom primeru ne postoji loša namera niti tendencija da se decom manipuliše, jasno nam može naslutiti opasnosti nepromišljenosti i olakog oslanjanja na harizmu. Harizma kojom pojedinac okuplja zajednicu može stupiti u dejstvo čak i kada se on izlaže proračunato, sa namerom i merom koju može nepromenjen da podnese.

Želimo da mu verujemo jer u njegovom nastupu – nesvesni namera – osećamo otelovljenje vlastitih nedorečenih misli i neopipljivih potencijala. Otud kada želju otelovimo kroz čoveka, kada poverenje vežemo za konkretnog pojedinca (ili konkretan simbol, primer, praksu, model), prilično je lako da otelovljenje kao forma postane entitet za sebe, mimo konteksta i procesa, mimo zajednice i kretanja kojima se želja i vera stvorila.

„Onog trenutka kad poverujemo u sadržaj igre, prestali smo da se igramo“ (Pariset and Albertini, 1980, str. 26; prema Hamayon, 2016, str. 194). Kada poverujemo u sadržaj ili gotovost forme, zatvaramo se za osećaj smisla koji se naslućuje u „skrivenom delu“ nečije pojave ili postupanja; zatvaramo istinu i relevantnost naše zbilje za mogućnost da bivaju *nešto-više* od onog što nam je predloženo kao datost. Proces stvaranja značenja postaje postupak slepog prihvatanja, implicirajući svet kao osvetljen, zaokružen, pojašnjen i dajući legitimitet „harizmatičnim autoritetima“ da umesto nas stoje iza naših odluka.

Pojednostavljeno razumevanje i zloupotreba harizme kao „pukotine na horizontu“ nosi rizik dvostrukog zavaravanja – s jedne strane, manipulacije nad zajednicom; s druge strane zatvaranja samog „harizmatičnog pojedinca“ za izmeštanje i mogućnost kvalitativne transformacije. Maus i Hubert (Mauss & Hubert, 2001; prema Mazzarella, 2017) upozoravaju da harizma ne nosi tek moć, već pre svega odgovornost – čarobnjak nije onaj koji radi za sebe i u sopstveni korist; on je ozvaničen od strane *drugih* i odnosa koje sa njima uspostavlja, autoritet mu je *dat*, zasnovan na poverenju koje treba iznova i u svakoj situaciji oživljavati. Kada čarobnjak manipuliše, on „samoga sebe čini glupim“ – pripisuje sebi zasluge koje nema, čime uništava sopstveni naslućeni potencijal izmeštanja horizonta kao izvor „magije“.

Time, pitanje harizme iznova ukazuje nerazdvojivost pojedinca od zajednice – učenja i razvoja jednoga od kolektivnog postajanja – i postavlja se kao relevantno za promišljanje zajednica koje gradimo i odnosa moći koje podržavamo u svakom kontekstu, pa i igrovnom i obrazovnom.

*„Pukotina“: Vitalnost objekata*

Porast popularnosti novih materijalizama i više-od-humanih teorijskih polazišta skreće pažnju na materijalnost događaja i iskustava, te i na pitanje učešća neživih objekata i načina na koji materija takođe može biti agensna. Istraživanja materijalnosti događaja ukazuju da je materija aktivna u relacijama, *ono što čini razliku*, eksplicitno ili implicitno učestvujući u konstituisanju identiteta humanih individua i grupa (Wilford, 2008). Kako Benet argumentuje, situaciona „moć stvari“ pokazuje se u kultivisanju pojačanog osećaja za isprepletanost svih aspekata stvarnosti – humanog i nehumanog, živog i neživog (Bennet, 2004, str. 354; prema Wilford, 2008, str. 410), time i za intenziviranje afekta kolektivnog postajanja, čak više-od-humane intimnosti koja redefiniše mogućnosti da činimo i prihvatamo u pravcu etičke osvešćenosti kompleksnih tragova naših postupaka.

Situaciono kultivisanje osećaja kolektivnog postajanja može se primetiti u svakodnevicu dečjeg vrtića kroz interakciju sa drugima, sa okruženjem i materijalima, a kao provokacija za razvijanje igre i oslonac u razvijanju kretanja teme/projekta.

... i tako kretoše<sup>30</sup>. Bez predstave i bez cilja, i najpre se moglo videti kako koračaju dvorištem, tek pogledujući na dole, ne znajući na šta da se usmere.

*Šta sve leži u travi?* Puno je tu trave, a – gledano s visine – ne čini se da puno toga leži u njoj. Međutim, kako se spustiše niže, ne bi li lupe i lampe mogle dosegnuti, pinceta dohvatiti i oči videti, tako su otkrića počela da se odvijaju.

...

Nosevi i ruke bili su već duboko u travi. Našli su kamenje, našli su šišarke, komade zemlje, travke, cvetove i lišće – sveže i sasušene – po čijem se obliku više nije moglo reći šta su bili pre nego što su na zemlju pali. Tamo dole, sa očima tek nešto iznad poredanih travki, sve ono što inače ne vidimo počinjalo je da iskri, senči, šunja se i doziva.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Kako Frikmanovi pojašnjavaju u uvodu zbornika *Senzitivni objekti: Afekt i Materijalna kultura*<sup>31</sup> (Frykman & Povrzanović Frykman, 2016) i nežive stvari se predstavljaju, čine se prisutnim – zadobijaju supstancu, smisao i značenje u odnosu na kompleksnost njihove materijalne i simboličke uronjenosti, čime počinju da „štrče“ u odnosu na okruženje koje smatramo neutralnim. Bez da svesno istražimo okolinu i razmotrimo relevantnost onog što se nalazi u njoj, mi prostor osećamo, naslućujemo smislenost i tek od slutnje i u njoj konstruišemo položaj i značenja osoba, predmeta i potencijale kretanja. Time se odnos sa materijalnim pokazuje kao, u određenom smislu, i sam materijalan – pre svega afektivan, telesni i tek naknadno racionalizovan; doživljeni afekt je taj koji određuje mogućnosti stvari da nešto znače, time i šta mogu da čine i da trpe. U takvoj konstelaciji, jednako kao i humani akteri, objekti imaju agensnost; oni mogu inicirati u svom okruženju određena ponašanja, provocirati nekakve postupke, izazvati osećanja i reakcije (Vedeler, 2018) – inicirati igru i istraživanje.

Možemo primetiti da je često agensnost objekta oblikovana „nataloženošću“ afektivnog naboja u njemu kroz iskustva prethodnih upotreba i simboliku koju mu pridajemo – objekat postaje „totem“ koji čuva i oživljava značenja u svakoj novoj konstelaciji u kojoj se nađe, oblikujući moguće načine bivanja i postajanja (Frykman & Povrzanović Frykman, 2016; Mazzarella, 2017).

Stojim sa grupom devojčica u predsoblju i razgovaramo o radovima na panou, dok, jureći se, ulaze-izlaze oko nas i predsoblja dečaci sa kartonskim šlemovima boga Marsa na glavi. Pored panoa nalazi se korpa sa maskama i rekvizitima iz prethodnog projekta – „Afrika“. Dok gledam radove, Višnja vadi iz korpe Afričku ogrlicu, napravljenu od tvrdog kartona, i pruža mi je. Ne razmišljajući – a ne znajući da je o ogrlici reč, stavljam je na glavu kao krunu. Deca se smeju.

„Ja sam Kraljica Afrika!“, pompezno proglašavam. Dečaci uleću u predsoblje i upirem u njih prstom: „Šta ćete vi, Marsovci, u mojoj Africi!?“

„Hoćemo zlato!“, dočekuje se Veljko.

(*Beležnica*, 20.03.2019.)

Međutim, Macarela skreće pažnju da afekt vitalnosti koji objekti bude u relaciji, mada povezan sa simbolikama i reprezentacijama, uvek pretili da se iz istih prelije i izmesti horizont u neočekivanim i do tada nepostojećim pravcima (Mazzarella, 2017). Svaki objekat je više od onoga

<sup>30</sup> U pitanju je početak istraživanja „Šta sve leži u travi?“, iniciran starim nazivom za mesec April – Ležitrava; Za početak istraživanja obezbeđeni su istraživački instrumenti, ali sama zamisao toka istraživanja u dvorištu nije bila precizirana. Više o konkretnoj situaciji može se pročitati u priči *LEŽITRAVA* datoj u prilogu.

<sup>31</sup> U originalu: *Sensitive Objects: Affect and Material Culture*

što subjekt može spoznati – uvek je nešto drugačije, *nešto-više* od ideje o njemu, nešto što se može samo naslutiti ali ne i znati (Benjamin, 2002b, str. 128; prema Mazzarella, 2017, str. 124). Kategorije kojima nastojimo da odredimo objekte, pojave i uopšte svet uvek će biti neadekvatne, te istinsko promišljanje i učenje – istinski etički čin – podrazumeva da dozvolimo objektu da „zasija“ i da se svesno, slobodno i kritički otvorimo za sve ono u objektu što nije pridodato od strane nas samih (Mazzarella, 2017). Upravo ta otvorenost omogućava začudnost – dojam kojim se izmešta prethodno uobičajeno shvatanje – i omogućuje da vitalnost objekata stupi u dejstvo kao jasni situacioni aktivator događaja (Vedeler, 2018).

Nekoliko dece počinje da primećuje kamenje kraj Časlava<sup>32</sup> i upire prstom. Videvši decu i njihove ispružene ruke koje skoro do njega dosežu, Časlav se blago nasmeje:

„Šta je?“

„Kako ti je taj kamen takav?“, ozbiljan je i kritičan Simonidin glas iz prvog reda.

„Ovo vam je iz pećine, samo sam ja ovaj našao na površini“, odgovara Časlav vedro, uzimajući kamen da im ga prinese, objašnjavajući. Devojčice iz prvog reda na kolenima kliznu sa tepiha primičući se Časlavu na korak, unoseći lica u sivi kamen na njegovim dlanovima.

...

„Ja u ruci držim jednu mini-pećinu. Možete i vi da pogledate, samo polako, dosta je osetljiv.“

„Daj ja!“

„Polako, polako...“

„A ja da probam!“

„Čekaj, čekaj, čekaj, podićiću pa da vidite svi.“

Sa svih strana, u tišini, ruke posežu ka kamenu, sklapajući krug Časlavu oko glave.

„Wow“, šapuću kako dodirnu.

„Wow!“, kamen ubode i brzo povlače ruke.

Smejulje se i z gledaju među sobom.

Oni koji su već dodirnuli kamen i ustupili mesto drugima, prolaze Časlavu iza leđa i oprezno pipkaju kamenje koje tamo stoji.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

U navedenom primeru, važno je primetiti da kamen nije budio začudnost po sebi – stajao je na poslužavniku već izvesno vreme bez da oblikuje tok situacije. Materija, predmeti, stvari, ljudi provociraju kao *nešto-više* tek bivanjem i postajanjem u asemblažima – tek iz prirode odnosa jednih sa drugima; materija, predmeti, stvari (pa i ljudi) imaju potencijal da se pokažu kao „živi“, kao politički i agensni ali uvek u zavisnosti od otvorenosti horizonta njihovih mogućih relacija i kretanja (Tesar & Arndt, 2016).

“Mi smo im najavile da ćemo istraživati napolju”, Sanja<sup>33</sup> mi pokazuje grupu dece koja kraj stola užurbano, uzbuđeno, smejući se, prebacuje nešto iz ruke u ruku, “Spremili smo i lupu, kesicu i pincetu.”

Prepoznajem ranac koji kruži među decom i ozarim se shvatajući: “Stavili ste ih u vremenski ranac!”

---

<sup>32</sup> Geolog u poseti vrtičkoj grupi pozvan u okviru razvijanja teme/projekta *Vreme je*

<sup>33</sup> Vaspitačica u vrtičkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

*Još smo rezali slike makazama kada su deca počela da ih raznose po sobi i da ih pokazuju jedni drugima. Izgleda da je steam-punk bio dobar izbor. Primećujem da od ruke do ruke naročito često kruži slika ranca.*

*Slike smo izložili u radionici, kraj skica vremenske mašine koje su deca napravila.*

*“Stalno se vraćaju na onaj vremenski ranac”, kaže mi Sanja naredne nedelje, “...pa smo mislile da ga napravimo”.*

*Nemam neki odnos prema tome – nisam sigurna šta bi se sa rancem moglo raditi, a čini mi se da ne znaju ni oni. Ipak, Sanja deluje ponešeno idejom i ja vidno, donekle usiljeno, pokazujem da delim njen entuzijazam. Prilikom sledeće posete donosim sportsku vrećicu koja bi mogla da posluži.*

*Ranac je nastajao uglavnom kada ja nisam bila u vrtiću, te sam tek na mahove hvatala odsjaje zaposlenih ruku manjih grupa dece koja posvećeno negde u ćoškovima buše, seku i boje delove, kao i Sanju koja se iznova vraća rancu i na marginama vrtićke sobe, prišiva, lepi i bezbroj puta pokušava da priveže flašice.*

*Kada je ranac konačno završen, sa ponosom su ga stavili kraj drugih “vremenskih sprava” koje su tokom projekta pravili – i ostavili tu. Nakon svog truda, niko nije znao kud ćemo i šta ćemo dalje sa njim – a bio je previše krhke građe da bismo ga olako nosili.*

“Pa da”, smeška se Sanja ponosno, “Kao pravi istraživači.”

(Odlomak iz priče LEŽITRAVA)

U susretu sa rancem bilo je *nečeg* još od samog početka – *nečeg* zbog čega je slika ranca svima zapadala za oko, *nečeg* što je teralo decu i vaspitačice da nastave da rade na njemu čak i kada materijali ne idu na ruku niti ideja o njegovoj svrsi postaje išta jasnija, *nečeg* čime nas je misao o rancu držala na okupu. Slutila se rezonanca, a u njenom otelovljenju postajao i ranac, i mi, i obličje istraživanja u dvorištu, i projekat i svrha svih aktera u njemu. U primeru ranca jasno se može videti izranjanje smisla i postajanje praksi iz eksperimentisanja sa neizvesnim relacijama i otvorenosti kolektivnog postajanja. Već sama materijalna pozicioniranja – slika unešena u vrtićku sobu, pokušaji da se raspoloživi materijali dovedu u konstelaciju kao odgovor na provokaciju, te naposljetku prisustvo ranca koji naizgled nema jasnu svrhu, ali je *tu*, u sred stvari – izmeštaju horizont prakse i bude afekt vitalnosti (Goodchild, 1996), bez predodređenog cilja i jasne namere, uobličavajući intenzitet zbivanja u napor da istrajemo, da se transformišemo, da imamo smisla. Ali kao i u slučaju harizme, značajno je skrenuti pažnju da se ne radi o kvalitetima tela po sebi – pa ni o materijalnim pozicioniranjima kao konkretnim formama; pitanje nije šta i kakva tela *jesu*, već šta i kako u asemblažu *čine*, čime se fokus skreće na načine kretanja i njihovu otvorenost u kojoj nastaje intenzitet i mogućnosti uspostavljanja odnosa.

Tragali smo za nekim novim i neočekivanim načinom da se upustimo u istraživanje problematike vremena. Obratili smo se za pomoć Centru za promociju nauke i oni su nas povezali sa umetnikom koji stvara generativne interaktivne instalacije. Dugo su istraživač i umetnik zajedno pripremali radionicu – vodili filozofske rasprave o vremenu, o deci i njihovom angažovanju sa problematikom u vrtiću, pokušavali da otkrivenu simboliku pretoče u digitalni medij. Kada je došao dan radionice, decu su u Centru za promociju nauke dočekale razne čudnovate sprave sa kojima se nisu ranije susretala: senzori za praćenje i otkrivanje gestova ruku, Arduino razvojne ploče, servo motori, ritam-mašina i posebno kreiran računarski program oslonjen na snimke iz vrtića. Pošto nisu sva deca mogla u isto vreme da

rade sa ovim tehnologijama, volonterke Centra za promociju nauke donele su i 3D olovke kako bi se nečim deca okupirala između predviđenih stanica.

... Nekoliko dana kasnije, kada smo pitali decu šta im je ostavilo najveći utisak na radionici, skoro pa jednoglasno deca su odabrala – 3D olovke. Kasno smo shvatili da su, bez obzira na sva naše filozofije i napore uspostavljanja kreativne simbolike, 3D olovke bile jedino sa čim si zaista mogao nešto opipljivo da činiš i napraviš – ne samo da pritisneš dugme, nemo fasciniran spletom čudnovatih lampica i kablova, i pretpostavljaš naša skrivena značenja.

### 3-X-1.4. Produktivne veze

Uvid da igra nastaje iz preokreta, usmerava nas da igru sagledamo kao duplu strukturu: s jedne strane kao momenat aktualizacije, otelovljenja u stanju stvari i individuama – ono što vidimo i razumemo, po čemu najčešće igru prepoznamo i tumačimo; s druge strane kao slutnju koja nastavlja da živi „uživajući u sopstvenoj prošlosti i budućnosti, progoneći svaku sadašnjost, čineći je da se vraća kao preispitivanje aktuelnosti i oslobađajući se granica koje aktuelno stanje stvari nameće“ (Ansell-Pearson, 2017). Kao takva, igra ne srlja ka razrešenju, već traga za novim koracima, novim osloncima o koje bi se mogla odbaciti i nastaviti sa svetom i nama da postaje.

Upravo u ovom drugom aspektu prepoznamo afektivnu snagu igre i potencijal njenog kultivisanja. Aspekt „slutnje“ koja se u igri i oko igre oseća – koja igru inicira i iz igre proishodi, „slutnje“ na kojoj se igra odvija – predstavlja direktnu, delatnu sponu sa poljem virtuelnih potencijala i otvara mogućnost upuštanja u istinsku avanturu zajedničkog promišljanja i učenja.

U tom smislu, zadatak kultivisanja igre ne ogleda se u bavljenju događajem kroz refleksiju na ono što je bilo, već u otvaranju potencijala za *nešto-više* da se događa.

Nikada ne znamo kuda se sve ideja kreće i kakve sve produktivne veze gradi izvan okvira koje smo mi postavili i unutar kojih je mi sagledavamo. Ovaj zaključak značajan je za promišljanje u kontekstu razvijanja teme/projekta sa decom, kao i u kontekstu igre – mi nikada ne znamo u potpunosti gde se sve i u kojim formama igra ili projekat odvija i odakle nova linija razvijanja može iskrsnuti. Tek suspendujući sopstvenu potrebu za kontrolom, za postavljanjem jasne svrhe i unapred omeđenih okvira kretanja, te za hitrim razrešenjima svakog „problema“ koji ustaljenost svakodnevice uzdrma, možemo ostaviti horizont otvorenim za novoukazane linije ne tako da ih potčini predodređenoj zamisli, već tako da se u susretu sama zamisao transformiše i sam horizont promišljanja i učenja izmesti. Mi nikada ne znamo hoće li susret zaista to uspeti da učini, ali dokle god situaciono osnažujemo kapacitete tela da čine i da prihvataju, *nešto* će se oteloviti; *nešto* će se otvoriti. Mi nikada ne znamo kada i koga ta nova teritorija može dozvati, gde ćemo je opet sresti i u kojim novim linijama kretanja će, možda, *nešto-više* značiti.

Govoreći da konkretne situacije uvek otvaraju *nešto više*, o susretima kao „pukotinama“ kroz koje celo iskustveno polje klizne u *nešto* drugačije, jasno je da ne možemo tvrditi da je to *nešto* nužno prijatno. Odgovornost ne dopušta ignorantnost – što ujedno znači da moramo biti svesni rizika, ali i da ne možemo tražiti ignorantnost od dece. Možda je pitanje da li smo ikada, zapravo, izvan rizika? Ideja o tome da postoje aspekti života koje možemo isključivo odrediti kao pozitivne i aspekti koji su isključivo negativni jednako spada u binarne podele koje bivaju dovedene u pitanje. Apstraktna osećanja i vrednosti, kao ni sami događaji, nisu nezavisni jedni od drugih – ne samo u smislu da jedni iz drugih proističu, već i time što jedni u drugima obitavaju (Williams, 2013). Da bismo ih živeli i otelovljavali etički – lično i sa decom – ne možemo ignorisati njihovu isprepletanost i očekivati da se određena osećanja, vrednosti i događaji drže po strani.

Iz perspektive transcendentalnog empirizma, koncept događaja nije ključan samo za razumevanje mišljenja i učenja, već je i okosnica etičkog življenja. Kako tvrdi Delez: „Ili etičnost nema nikakvog smisla, ili je smisao u ovome i ničemu više: biti dostojan onog što nam se događa“ (Deleuze, 1969; prema Ansell-Pearson, 2017). Etički zadatak je misliti život kao izraz mogućeg sveta i uvek tragati za novim, kreativnim linijama koje će ga afirmisati kao „umetnički rad“; ostaviti događaj uvek pomalo otvorenim – želiti ostvarenje, ali nikada prihvatiti da je ostvareno u potpunosti, sačuvati „pukotinu“ i živeti je, konstruktivno prihvatajući kompleksnost i sve nezgode i obećanja koje ona nosi (Ansell-Pearson, 2017).

Na taj način shvaćena osetljivost za preokret – pa i za igru koja iz njega nastaje – zahteva balansiranje između kretanja i umirenja, između prepuštanja i preuzimanja i vodi zaključku da istinski potencijal etičkog postupka leži tek u kontradiktornosti suspenzije samoga sebe – odnosno vlastitih uloga, pretpostavki i namera, a koja nam omogućava da zaista „oslušnemo“, osetimo i pokrenemo se sa preokretom koji se odvija.

Višestruko smo isticali zalaganje za obrazovanje kao uzajamni proces razumevanja i za istraživanje kao deljeni proces kreiranja smisla i novih potencijala u svetu, te za oba kao pre svega etičke prakse koje otelovljavaju i dalje oblikuju načine bivstvovanja u svetu. Ukoliko je tako, za obrazovanje i istraživanje jednako je nužan momenat suspenzije – umirenja koje će im omogućiti da se preispitaju u konkretnoj situaciji i konkretnom kontekstu, da se transformišu i da otvore prostor za neke nove načine razumevanja i postajanja (Hinshelwood, 1998, str. 118; prema Mercieca, 2011, str. 67). U tom smislu, ono što je „igrovno“ – neuhvatljiva smislenost u postajanju i kontinuiranom otvaranju, a koja nužno balansira između suspenzije i kretanja – predstavlja ključnu vrednost i za obrazovni i istraživački proces, čime nam se otvara mogućnost da u intenziviranom i oživljenom svetlu razumemo važnost kultivisanja igre kroz podređivanje celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa njenim načelima.

Vraćamo se zaključku na koji smo višestruko ukazivali – igra nije aktivnost i ne može biti ogradena od celokupnosti zajedničkog življenja u vrtiću. Igra kao događaj prevazilazi prostorne i vremenske okvire, izražava se u fraktalnoj strukturi i nepredvidivim prostorno-vremenskim skokovima, čime se uvek preliva izvan omeđenih granica. U tome se ogleda potencijal čije ostvarenje omogućava kultivisanje i igre, i prakse, i zajednice ujedno; s druge strane, u neomeđenosti i prelivanjima igre leži i jedan od razloga zašto njeno kultivisanje možemo osećati kao opasno.

Vaspitno-obrazovni proces nosi pojačanu odgovornost po odrasle. Odgovorni smo za decu koja su nam dodeljena, odgovorni smo pred njihovim roditeljima i naposljetku – kao i u svakoj hijerarhijski ustrojenoj instituciji – odgovorni smo pred svojim nadređenima, bilo da se oni nalaze u predškolskoj ustanovi, ili u istraživačkim institucijama. Odgovorni smo da *znamo* šta radimo i zašto to radimo, da znamo kuda proces vodimo i zašto je taj pravac za celokupnu zajednicu – vrtićku i širu – važan. U ustaljenim okvirima tumačenja odgovornosti, okvirima kojima smo najčešće učeni i po kojima će nam se mahom „suditi“, legitimitet kvaliteta našeg rada zahteva predoumišljaj, jasan i utemeljen okvir, precizan plan. Prepuštanje nipošto ne može biti opcija.

S druge strane, nužnost da se prepustimo „igrovnom“ u svim njegovim nepredvidivostima i prelivanjima za istraživača ili vaspitača – za profesionalca koji preuzima odgovornost za kvalitet procesa – često nosi osećaj poraza. „Moj mi se život čini preslabim, klizajući iz sadašnjosti; ili sam ja preslab za život – život me prevazilazi i preplavljuje, rasipa singularnosti svud oko mene bez ikakve veze sa onim što uzimam za sopstvo i svoje postojanje...“ (Ansell-Pearson, 2017, str. 79). Suočeni sa kompleksnošću i nepredvidivošću sveta i uporedo sa vlastitim neizbežnim preispitivanjima u čemu leži naša uloga, na čemu i kako praksu da razvijamo i šta je to što mi svetu



možemo da ponudimo, neretko ćemo se susresti sa osećajem krivice, osećajem da smo izneverili očekivanja, osećajem da smo mi iznevereni, da nešto dragoceno ispuštamo, ili pak da smo otišli predaleko. Decenijama se u teoriji i kroz stručna usavršavanja bavimo pitanjem fleksibilnosti, argumentovanjem kompleksnosti vaspitno-obrazovnog procesa i neizvesnosti njegovog kretanja, te bi se moglo očekivati da se u takvom kompleksnom polju osećamo kao na „svom terenu“. Ipak, mi *osećamo* da naši postupci nešto znače, rezoniramo sa tim (Mazzarella, 2017). Možemo li u uslovima u kojima živimo – suočeni sa globalnim, kulturološkim, političkim i ekološkim izazovima našeg vremena – rezonirati sa neizvesnošću i prihvatiti je kao deo sebe, kao svoj potencijal i svoju kob?

Suočeni sa gorućom nužnošću promene sa kojom nas aktuelno stanje obrazovanja suočava i sa opštim i ličnim kompleksno uslovljenim nesigurnostima našeg vremena, zatičemo vaspitno-obrazovnu praksu u nastojanju da se živi i razvija *pomalo* neizvesno, *pomalo* kreativno, *pomalo* revolucionarno, *pomalo* u skladu sa reformama koje donose Osnove programa – a da se svo vreme grčevito drži dometa ustaljenih razumevanja i pretpostavljenih zahteva. U tom kontekstu, nije začuđujuće da se i praktičari učestalo kultivisanja igre, na pogrešan način, *igraju*: koristeći pojavnost ludičke gestikulacije, vizuelnu reprezentativnost objekata i srećnu okolnost harizme da produkuju forme koje su *nalik* primerima kvalitetnog kultivisanja igre, nazivajući ih pompeznim imenom i tvrdeći da je *ovo to* – samo što *nije*. Problem nastaje u pitanju kome upućujemo taj ludički znak, koga u takvu igru pozivamo i izmičemo li njome ičemu sem nužnosti promene. Kultivisanje igre bez istinske, lične i sistemske, otvorenosti i spremnosti da budemo pomereni sa sigurnog mesta nosi opasnost da bude svedeno na „igrariju“, pa time i manipulaciju autoriteta u kojoj su deca (pa i odrasli?), grubo govoreći, ne saigrači već igračka.

Najbolnije se ova opasnost ostvaruje u slučajevima u kojima pompezna terminologija služi kao maska za čekanje da momenat izmeštanja i pokretanja promene – momenat koji bi trebalo da inicira autentično promišljanje i autentično učenje za *nas* – prođe, te da se vratimo ustaljenim načinima rada. Učestalo se susrećemo sa tvrdnjama poput: „Ovde se sve radi kroz igru“, „Deca su slobodna da rade šta god žele“ i „Mi samo pratimo dečja interesovanja“, a koje najčešće stoje kao opravdanje za isključivanje vaspitača i stručnih saradnika iz onog čime se bave deca, za prepuštanje i suspenziju ne kao deo zajedničkog postajanja, već kao ograđivanje od njega. Iz ovog poglavlja mogli smo videti da ni igra, ni zainteresovanost, ni učenje, ni želja ne dolaze sami iz sebe već iz susreta i otvaranja daljih prilika. Ukoliko kao autoriteti ne otvaramo sebe – spremnošću da činimo i prihvatamo – u susretima, ukoliko takvim susretima ne postajemo kao *zajednica*, možemo se zapitati šta će nam uopšte obrazovna institucija i može li ona služiti kao išta drugo sem kao mehanizam reprodukcije i sredstvo prikrivenog manipulisanja.

### **3-X-2. Igra se odvija u kretanju sa viškom**

*Ne budi adaptivan, budi prediktivan.*  
(Vilijam Forsit, *Sinhroni objekti*)

U prethodnoj celini razmatrali smo kako igra na afektivnom planu kao upuštanje u *nešto-više* nastaje iz preokreta. Međutim, jasno je da trenutak iniciranja po sebi ne čini događaj, pa ni igru. Igra, kao i događaj, trajnog je glagolskog oblika – igra se *događa*, čime njen suštinski aspekt postaje način na koji se odvija. U celini koja sledi težićemo da uđemo u sam proces igranja i da razumemo intenzitet sa kojim se igra kao proces odvija. Kroz difrakciju mikro-momenata vrtičkih zbivanja i teorija koje su se iskristalisale kao relevantne, ukazaćemo da se igra odvija u

otelovljenom, nepredvidivom, otvorenom kretanju kojim se delatno transformišu relacije sa ljudskim i neljudskim drugima, te da je pitanje kultivisanja igre neodvojivo od pitanja koliko u vaspitno-obrazovnoj praksi prepoznamo i podržavamo ovakav intenzitet kretanja.

Difrakcija kojom razmatramo odvijanje igre na afektivnom planu kao upuštanja u *nešto-više* otvara nam prostor da zađemo dublje u razumevanje funkcije pravila u igri, u razumevanje delanja kao jedinstva misli, akcije i doživljaja (Krnjaja, 2010), a naročito u razumevanje ekspresivne funkcije delanja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 36), te da preispitamo naša očekivanja u odnosu na decu i mogućnosti da uživaju prava i slobode u kontekstu dečjeg vrtića. Time nam se otvara i prostor da postavimo možda i oštra pitanja nad političnošću naših svakodnevnih postupaka. Na afektivnom planu, pozicija igre kao kretanja u vaspitno-obrazovnoj praksi otvara se kao polje za istinsku mogućnost učešća i doprinosa deteta, te se nadamo da poglavljem koje sledi nudimo osnove za preispitivanje da li upravo poigravanje sa granicama – kao pokret i kao preokret – predstavlja najveći izazov, ali ujedno i samu svrhu pedagoškog rada.

### 3-X-2.1. „Omogućiti detetu da se izrazi“?

Scenografija je postavljena na tri stolice – naslonjene tri knjige sa tri različita crteža naselja. Na dve stolice su plastične kućice, na stolici u sredini stoji sat.

Mia drži lutku kralja, Sara drži princezu. Pokreću ih na stolici u sredini i pričaju nerazgovetno, jedna drugoj. Mia dramatično maše rukom dok govori. Kako Mia digne ruku, tako sat padne na stolicu i Mia ga iznova, nestrpljivo, uspravlja.

„Sekoooo, gde siiiii?“ pita princeza (Sara) u jednom trenutku i Mia podiže drugu lutku iza stolice uz odgovor: „Evo meeee, šta sad želiš?“

Posle kraće tišine, Sara kaže: „Želim da idem u budućnost.“

„... sa vremenskom mašinom“, dodaje Mia.

„Sa vremenskom mašinom.“

Donose na stolicu u sredini jednu plastičnu kućicu i poskakuju lutkama po njoj i oko nje – *grade vremensku mašinu*. Mrmljaju jedna drugoj prenaplašenim glasovima.

Kada je vremenska mašina napravljena, one nose lutke i kućicu sa stolice na stolicu, dok druga deca koja su se našla po strani priskaču u pomoć da promene slike scenografija, izbace kućicu, donesu plastični dvorac – ali u svakom „vremenu“ u koje pristignu, princeze oduševljeno gledaju gde su se zatekle i komentarišu: „Jao što je lepo, jao što je lepo!“ i ne zadržavaju se.

„Hajde da idemo u vreme vitezova!“

Nakon što su proputovale, princeze se vraćaju kući gde ih dočekuju zabrinuti mama i tata. Grle se i raduju jedni drugima.

Predstava se završava.

Tapšem, naglašeno iskazujući oduševljenje, zaintrigirana načinom na koji se Mia i Sara poigravaju kretanjem kroz vreme, ali moram priznati da sam zbunjena. Mada vidim šta je po sredi, nemam ideju kako to dalje u projektu da proširujemo.

(Beleške na osnovu snimka *Vreme 1*, 30.01.2019)

Ideja o kultivisanju igre u dečjem vrtiću – kao organizovanju sveukupnog vrtićkog života na igrovnom obrascu – u praksi se često „sudari“ sa pretpostavkom da je važno da *igrom* otvorimo prostor deci da se izraze i *iz igre* uzmemo u obzir njihova autentična viđenja i razumevanja života, njihove želje i ideje i u skladu sa time omogućimo da biraju i isprobavaju čime će se i kako u vrtiću baviti. Otud se uloga odraslih u dominantnim praksama rada sa decom predškolskog uzrasta – pa i šire, u radu sa decom ma kog uzrasta zasnovanom na podržavanju igre (poput uloge *playworker*-a koji rade na avanturističkim igralištima u Velikoj Britaniji), često usmerava na posmatranje i „oslušivanje“ dece, na „tiho podsticanje“ kroz organizaciju prostora i materijala i na praćenje i

tumačenje onoga što deca rade. Međutim, ono što deca rade, a naročito igre koje deca igraju, često nas ostavljaju tamo gde se i istraživač u segmentu priče s početka zatekao – u osećaju potpune zbunjenosti potrebom da uobličimo temu i pravac iz otvorene igre koja se posmatraču sa strane može činiti haotičnom, nefokusiranom i nesvršishodnom.

U težnji da izvuku „vaspitnu nit“ i pravac zajedničkog istraživanja koji se u ustaljenim okvirima razumevanja može lako argumentovati kao obrazovno vredan, praktičari i istraživači često se vraćaju rešenju da pitaju decu šta su zapravo htela da kažu: organizuju „krugove“ i „polukrugove“ na tepihu, podstiču zajedničku refleksiju i zajedničke dogovore daljih koraka u razvijanju teme/projekta. S jedne strane, takvo rešenje prepoznaje se kao dobro jer otvara prostor za ostvarivanje prava deteta da izrazi svoje mišljenje i učestvuje u odlučivanju o svemu što ga se tiče (Convention on the Rights of the Child, 1989, str. 6), pomažući deci ujedno da verbalizuju svoja iskustva i ideje i razumeju verbalizaciju u različitim formama i prilikama. S druge strane, ko god je prisustvovao takvim „krugovima“, mogao se iznenaditi *osećajem* nedostatka interesovanja i inovativnosti u načinima na koje neka deca, kada im je traženo da verbalno reflektuju, to čine. Kao da nekada za samu decu verbalizovanje onog što se dogodilo nema smisla.

Pokušala sam da vraćam decu na snimke. Čim uđemo u sobu, dan kasnije, dva... Prebacivala sam snimke na laptop i manično ih vrtela u nedogled pokušavajući da postavim pravo pitanje. Ali šta god da pitam, deca su retko bila raspoložena da govore o snimcima. Uvek su bila raspoložena da snime nešto novo.

(Odlomak iz *Priče o Petru*)

Iz navedenog primera možemo sugerisati da je mogućnost i volja deteta za verbalizacijom ideja i iskustava zasigurno oblikovana umeščnošću poziva koji odrasli upućuje, te postaviti pitanje da li su snimci koje smo pokazivali deci bili dobro odabrani, pušteni u pravo vreme, kao i koliko su pitanja na njima zasnovana bila za samu decu relevantna. Ipak, na osnovu navedenog primera možemo otići korak dalje i zapitati se da li je insistiranje na verbalizaciji jedini, ili pak najbolji, način da zajedno sa decom gradimo razumevanje. Kada znamo da dete gradi odnos sa svetom delajući – čime misao nije preduslov iskustva, niti određeno iskustvo preduslov adekvatnog mišljenja, već se misao i akcija odvijaju uporedo – jasno nam je da se dete *uvek već* izražava, promišlja obrasce, gradi odnos, razvija stav, oblikuje mišljenje i akcijama u svetu svoj tok promišljanja pokazuje. Dete se izražava i pre nego što je pitano, izrazom stvarajući u pokretu, otvarajući nešto novo u svetu, a ne tek kako bi verbalizovalo nešto što se završilo ili kako bi iskazalo oformljeno mišljenje. Insistiranjem na verbalizaciji – kao kriterijumu adekvatnog izraza i vaspitno-obrazovne vrednosti koji smo mi odrasli postavili jer smo mi u njemu vešti i možemo ga najlakše razumeti – mogućnost deteta da se izrazi biva ograničena. U praksi se može primetiti da određena deca intenzivnije učestvuju, češće bivaju saslušana, pa čak i proglašena kao „kreativna“, „pametna“ i „ona koja imaju ideje“, upravo zahvaljujući svojoj umešnosti da učestvuju u narativnom diskursu i spram primerenosti izraženih ideja onome što odrasli očekuju kao poželjnu situaciju učenja. Isto tako, neka deca kontinuirano ostaju na marginama „kruga“ i tepiha – ili kontinuirano pokušavaju da pobegnu iz njega – čime olako bivaju označena kao povučena, neizinteresovana, ili čak problematična. Možda pravo pitanje nije kako detinjstvu možemo otvoriti prostor da se „izrazi“, već kako možemo da otvorimo odraslost da zaista (različite izraze) „čuje“.

Na istim osnovama možemo postaviti pitanje da li kulturološka dominacija verbalizacije oblikuje naš odnos prema igri i koje to igre smatramo važnim za učenje i razvoj, pa time i vrednim pažnje i kultivisanja. U naučnoj literaturi koja se bavi igrom primetna je snažna usmerenost na

simboličku igru kao specifičnost i pokazatelj primata ljudskog roda (Marjanović, 1979; Mawson, 2010), kao najrazvijeniji oblik igre i onaj u kom dete ostvaruje najviše benefita (Mawson, 2010), a možda upravo zbog toga što se čini da se simboličkoj igri sa izvesnom lakoćom mogu pripisati racionalno omeđene uloge i teme – uloge i teme u koje i odrasli mogu lako uskočiti – i što se simbolička igra i sama u svom odvijanju u velikoj meri oslanja na naraciju i verbalne pregovore. S druge strane, igre koškanja, tumbanja, penjanja, skakanja i uopšte zasnovane na intenzitetu fizičkog kretanja – kao i igre pukog začikivanja i „glupiranja“, bez jasnog okvira smisla – učestalo bivaju u vaspitno-obrazovnoj praksi uobličene u nešto funkcionalno, ili odbačene kao *divlje* i *opasne*. Pa ipak, bez obzira na teorijska polazišta i stavove o igri koje zastupamo, upravo su ovakve situacije – tumbanja, koškanja, začikivanja... – one oko kojih bi se najlakše usaglasili da je igra na snazi; one koje *osećamo* kao igru.

Otud je proces našeg istraživanja od samog početka u vrtiću nastojao da se osloni upravo na ovakve situacije u građenju zajedničkog učešća dece i odraslih – na momente koji su odlikovani kretanjem u dinamičnom ritmu i koji su izranjajući iz njega, pokrenuti neizvesnošću, bez ideje o konačnom cilju, sa improvizovanim i nedomišljenim problemima i rešenjima, bilo da se oni javljaju u omeđenim „igrovnim“ situacijama ili ne. Time smo želeli da preokrenemo dominantni pristup razumevanju pedagoške vrednosti igre – da izbegnemo rizik kolonizacije igre ekspertskim i „odraslim“ pretpostavkama i očekivanjima i sagledamo šta možemo iz ovakvih situacija i osećaja naučiti o procesu razvijanja realnog programa, umesto da igru podredimo didaktičkim merilima. Dodatno, pomerajući fokus sa omeđenih situacija i simboličke igre na afektivni plan, nastojali smo da u odnosu na pomenute situacije preispitamo i produbimo razumevanje kapaciteta fleksibilnosti u dejstvu i prepreka i potencijala u njegovom dejstvovanju.

### 3-X-2.2. Izmeštanje horizonta – *kretanje sa viškom*

U prethodnoj celini (*Igra nastaje iz preokreta*) pokazali smo da igra uvek dolazi iz susreta. Skretanjem pažnje na rasprostranjenu dominaciju narativnog i verbalnog želimo da ukažemo da fokus susreta koji provocira igru nije na dijalogu u smislu verbalne razmene i racionalnih tumačenja, već na doživljenim, otelovljenim, fizički i simbolički situiranim odnošenjima, čime se u novom svetlu i jačem intenzitetu otvara važnost holističkog poimanja kako igre, tako i mišljenja i učenja. Priča oko koje ćemo fokusirati ovaj odeljak, i oko koje u velikoj meri orbitira celo poglavlje, pomoći će nam da ukažemo na neodvojivost uma i tela, misli, akcije i doživljaja, te na procesualnu i otelovljenu dimenziju motivacije, igre i učenja.

Sedela sam sa Laurom i Janom u „brodiću“<sup>34</sup> u dvorištu, kad pored nas divlje protrčase dva dečaka. Jedan od njih – onaj koji je jurio – nosio je grane u rukama, uperene poput pušaka. Begunac ulete u teren "brodića" i u tren oka stvori se iza mojih leđa, grabeći me za ramena. Dok su se i drugi progonitelji približavali, dečak koji je jurio uperi grane ka meni, bez naročitog nišanjenja.

“Bam! Bam! Bam!” pucalo mu je s usana. Laura i Jana bile su smireno začuđene, kao da se nas to ništa ne tiče, a ja skočih sa klupe i potrčah iza “jarbola”: “Ne mene! Ne mene, ja se ne igram!”

Ipak, skočila sam. Šta god sada vikala, moj skok je, čini se, značio nešto drugo, jer dečaci sa “puškama” smesta zaboraviše na onog kog su jurili i potrčase za mnom. Mogla sam smireno

---

<sup>34</sup> Penjalica u vrtićkom dvorištu napravljena od guma – u njenoj sredini nalaze se klupe i „jarbol“ napravljen od drvene motke, kanapa i zastava, zbog čega deca celu postavku nazivaju „brodićem“

da ponovim da ne učestvujem. Mogla sam i da im ozbiljno naglasim da se ne igram i da ih propustim da otrče dalje. Ali nisam. Bez razmišljanja, dadoh se u beg.

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

Nemoguće je sa sigurnošću tvrditi koji su sve odnosi i procesi već bili u dejstvu stvarajući okvir za odvijanje ove priče. Ipak, usmerivši se na konkretnu situaciju, početak njenog uobličavanja locirali smo u upadu „begunca“ i nepromišljenom skoku odraslog. Skok je praćen rečima koje jasno signaliziraju izuzeće iz igre, ali sam entuzijazam skoka – *kao da* je pretnja kojom je podstaknut zbiljska – potvrdio je igrovni okvir (mada istraživaču još uvek nepoznat) i na tu potvrdu, ne na reči, deca su odgovorila. Bez obzira na nedostatak promisli i vremena za racionalno odlučivanje, igru su dogovorila tela – u hvatu, skoku, jurišu i upuštanju u beg.

Mada se najčešće u diskusijama o igri referiše na slobodu, unutrašnju motivaciju i samoregulisano činjenje, olako se može podrazumevati da stupanju u igru prethodi jasna namera. Međutim, situacija igre na koju ovde referišemo počela je u afektu – u onoj misterioznoj polovini sekunde u kojoj telo već prepoznaje i reaguje dok mozak još nastoji da posloži informacije (Massumi, 2002a, str. 38). Francuski filozof Merlo-Ponti govorio je o kreativnoj moći tela, nesvodljivoj na racionalnu svest, a koja upravlja našim kretanjem i omogućava nam da uspostavljamo inteligentne veze sa svojim okruženjem, doživljavamo ga i u otelovljenju razumevamo (O’Loughlin, 1995). U uspostavljanju odnosa, telo se ne može svesti na sprovođenje zamisli – ono aktivno čini, prihvata i u trenu zaključuje, pozicionirajući se i transformišući se u odnosu na interne i eksterne sile sa kojima se susreće (Smith & Ovens, 2014) – *osećamo* da neki postupci imaju ili nemaju smisla.

Ali spram koje to sile, bilo „interne“ ili „eksterne“, u navedenom primeru srce zatutnji i noge ubrzavaju ritam? Sigurno ne spram opasnosti grupe šestogodišnjaka za petama. Ipak – *za petama su nam*. Nešto sledi. Nešto se preokrenulo.

Slutimo, svedočeci kontinuiranom odvijanju i transformaciji života u koji smo uronjeni i ta slutnja podstiče nas da se krećemo sa njim. Iskustvo života nesvodljivo je na ovladavanje gotovom formom – život se iskušava kroz kontinuirano oblikovanje sveta i sebe spram promena u svetu, čime smo i mi i život kontinuirano između iskustava – uvek tek naslućeni, uvek „radovi u toku“. Intenzitet koji nas pokreće ka sledećem iskustvu, ka sledećem pokretu, Spinoza naziva entuzijazmom (Manning, 2012, str. 185). Entuzijazam nije odlika niti izraz pojedinca, već bujnost i vibriranje samog iskustvenog polja u kom se izraz pojedinca dešava (Manning, 2012), pozitivna sila koja se ne može uhvatiti ni izmeriti, već samo osetiti (Rotas, 2015) kao „afekt vitalnosti“, „osećaj živosti“ (Mevorah, 2013, str. 3), opaziti u ponašanjima drugih po načinu na koji oni čine – šta god činili (Español et al., 2015). Mogli bismo time olako reći – u redu: prostor, vreme, materijali, akteri, ideje, namere, sve što oblikuje konkretno iskustveno polje utiče na silu njegovog entuzijazma, time i na osećaj živosti koji će akteri u datom polju moći da iskuse. Ipak, ni jedna od pobrojanih stavki, kao statična informacija po sebi, ne daje mu opravdanje, ali način na koji svi pobrojani elementi *rezoniraju u pokretu* gradi intenzitet i osećaj živosti, specifičnu formu vitalnosti koja funkcioniše kao neutvrđeni igrovni okvir i jasno šalje poruku – ne šta treba i sa kojim ciljem činiti, već kako se sa ovim poljem još možemo kretati.

Uletele smo u teren na kom je jurka, očigledno, trajala već neko vreme i između nas i dečaka ispreči se još jedna grupa dece. Nastade pometnja. Ko beži, a ko juri pregovaralo se u trenutku. "Aaaaaa!", zacikao bi neko, trčeći na drugu stranu čim susretne pogled drugog deteta.

"Ma ne mene, ja jurim!", pobunio bi se neko drugi kada ga u opštem haosu zgrabe. Jedni su pucali suvim granjem, isturenim opasno ka protivnicima, dok su drugi vitlali rukama oko sebe

uzvikujući magične reči i zbrzano izgovarajući njihovo nevidljivo dejstvo. U svakom slučaju – ratno stanje. Iskoristila sam situaciju da strčim niz brežuljak i zamaknem za drvo. Kliznu mi kroz pamet pomisao šta ja to uopšte radim, ali srce je još uvek tuklo divlje, vazduh uzavreo od cike i smeha i nije bilo vremena za promišljanje. Samo je pitanje trenutka kada će me neko pronaći.

Čučnula sam iza drveta kada se pojavi Bojana. Prstom na usnama, pokazah joj da bude tiha. "Hoćeš da se igraš sa nama?", Bojanin šapat bio je užurban, oči širom otvorene. Bacila sam pogled preko ramena na haotičnu jurku koja je neumoljivo preplavila celo dvorište i neodoljivo upijala svakog koga potkači.

"A čega se vi to, uopšte, igrate?"

"Pa ne znam", Bojana slegnu ramenima, kao da je nebitno, već telom u okretu da se vrati u igru, "Mi se tako kao nešto jurimo."

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

Kako je moguće da ne znamo šta se dešava?

Možda ipak znamo. Dešavamo se sa time. Uživamo u pokretu koji jurenje oslobađa.

Virtuelnu silu kretanja koje tek zadobija formu Maning naziva pred-ubrzanjem (Manning, 2009). Pred-ubrzanje je osećaj kretanja u njegovom okupljanju, potencijal u samom početku pokreta, naboj koji pokreće, usmerava i daje dinamiku. Trenutak pred-ubrzanja je neizvesnost u kojoj je sve moguće – osnov slutnje i entuzijazma. Svaki korak koji se formira ujedno zatvara polje potencijala, čineći iskustvo konačnim, i otvara novu tačku pred-ubrzanja sledeće akcije. Entuzijazam pred-ubrzanja, kao naslućivanja mogućeg, podstiče nas da napravimo sledeći korak. I sledeći. Fokus nije na pitanju šta to radimo i gde će nas korak odvesti, već u samom kretanju koje otvara osećaj za nešto-više sem neposrednog "ovde".

Maning i Masumi (2014) skreću pažnju da kreativna moć tela, na koju se kroz sile pred-ubrzanja, entuzijazma i otelovljene slutnje *nečeg-više* ukazuje, nije isto što i koncept telesne sheme. Telesna shema označava postojano, opšte znanje o prostornim karakteristikama naših tela – međusobnim odnosima različitih delova, njihovoj pokretljivosti i funkcijama (Reed, 2002) i kao takva ukazuje na mentalni proces koji stoji iza upravljanja pokretima po logici kauzalne veze – ako se desi *to*, onda naše telo može/ne može da učini *ovo*. Time dinamika otelovljenog kretanja u prostoru i vremenu može biti svedena na mehanizam adaptacije, zavistan od kognitivnog i svodljiv na izraz kao prikazivanje već oformljene ideje, te osiromašena svoje kreativne prediktivnosti.

Jedan od najpoznatijih Spinozinih citata na kojima počivaju osnove teorija afekta jeste da mi nikada zapravo ne znamo šta sve telo može učiniti (Deleuze, 1968/1990, str. 226) – čak i adaptacija je kreativna. Svaki pokret je potencijal i osećamo ga kao takav – apstraktan, još uvek ni *ovo* – ni *ono*, ni *tamo* – ni *ovamo*, upuštanje u tek naslućeno i kao takav već po sebi je misao. Kretanje našeg tela nesvodljivo je na logiku ako-onda, već pokrenuto osećajem *šta-ako*, eksperimentišući i kreativnom logikom kojom iznova, u pokretu, i sebe i svet preispitujemo, pregovaramo i stvaramo (Manning & Massumi, 2014).

Govoreći o animizmu kao religiji plemenskih zajednica, Ingold ukazuje na animizam, začetak civilizacije, kao prihvatanje kontinuiranog kretanja sveta i nastojanje da se na to kretanje bude osetljiv i da se u kretanju samom donose etične odluke; na animizam „ne kao verovanje o svetu, već kao način da se u svetu bivstvuje“ (Ingold, 2015, str. 63). U susretu sa intenzivnim pojavama i dešavanjima koja u datom trenutku nisu mogla biti objašnjena, plemenske kulture razvijale su načine da telesno, u pokretu odgovore na njih, oponašajući ih, krećući se sa intenzitetom koji naslućuju, čineći „kao“ voda, „kao“ grmljavina, „kao“ zver (Hamayon, 2016). Imitacija nikada nije prosta reprodukcija forme – oponašanje onoga što određena stvar ili pojava *jeste*, već vitalni gest, davanje života, otelovljenje naslućenog – dinamike pojave ili stvari, njenog

stila, procesnog potencijala kojim ona *postaje* (Massumi, 2014). Poput deteta koje se igra da je tigar i u toj igri otelovljava tigra u situacijama u kojima tigra nikada nije videlo – čak šta više, u situacijama u kojima se ni jedan tigar nikada nije zatekao (*Ibid*), činiti „kao“, činiti „na način“, uvek je kretanje sa viškom, prevazilaženje datog, stvaranje novih teritorija, novih načina da se u svetu bivstvuje i da se na život odgovori.

Interesantno je podsetiti se onog što i same Osnove programa promovišu: dete uči delajući, sopstvenim činjenjem (Godine uzleta, 2019, str. 26), u jedinstvu misli i akcije (Krnjaja, 2010), te se zapitati da li je i učenje deteta uvek kretanje „sa viškom“, prevazilaženje očekivanog, predubrzanje ne samo deteta, već sveta u kom *nešto-više* postaje moguće, te da li usled toga igru prepoznamo kao najvišu formu delanja. Možda upravo u predubrzanju, u tom *nešto-više*, leži motivacija za igru. U igri nas pokreće želja, ali želja nije fantazija, potreba, niti čežnja za nečim što nedostaje (Holland, 2010).

Prema Delezu i Gatariju, želja nije lični nedostatak, niti nedostajanje, već produktivna, situirana sila koja kreira nove konstelacije, socijalna i radoznala težnja kojom se stvara realnost (Holland, 2010; Olsson, 2009). Želeti nešto, znači slutiti da je *nešto-više* moguće – nešto može biti drugačije u konstelaciji u kojoj se nalazimo, i time što želimo već smo na tragu načina da stvarnost bude *nešto-više*. To ne znači da imamo nedostatak zbog kog se ne možemo prilagoditi, niti da sanjarimo mimo sveta i uslova u kojima se nalazimo. Želeti znači slutiti prostor drugačije realnosti, prostor koji trenutna situacija (realno) nosi u sebi. Kao takva, želja je transformativna i pedagoška, okosnica učenja kao razumevanja sveta kroz transformisanje odnosa u njemu (Ceder, 2015; Zembylas, 2007). Takođe, kao takva, želja je neodvojiva od kreativne moći tela – od toga kako transformišemo granice onoga što možemo da činimo i prihvatamo.

Ipak, obrazovne institucije dominantno sagledavaju želju kao izraz individualne potrebe – nečeg što nam manjka ili ga imamo previše – suptilno namećući ideju ko smo i kakvi treba da budemo, te oblikujući obrazovna iskustva kao uklapanje naše želje u predodređene ciljeve (Olsson, 2009). Čak i novi imperativi razumevanja deteta kao autonomnog, fleksibilnog i željnog učenja nose rizik porobljavanja želje u ciljeve i standarde koji definišu upravo šta je to što detetu nedostaje (*Ibid*). Na taj način želja postaje aparatura manipulacije i porobljavanja (Zembylas, 2007), a obrazovni proces blizak indoktrinaciji. Pedagoški potencijal želje leži upravo u afirmaciji svakodnevnih mikro-praksi kroz koje se ona odvija, njenom prepoznavanju kao pitanja relacija i susreta i u „ostajanju u pokretu“ – zajedničkom eksperimentisanju sa novim akcijama, silama, moćima, kombinacijama, ne kako bismo videli šta će se dogoditi, već kako bismo otvorili *nešto-više* na šta različiti entiteti (tela, jezici, socijalne grupe, okruženja...) mogu biti sposobni.

Jurka se valjala kroz dvorište kao plamteća kugla, fantastična i nemilosrdna. Kroz asfalt i travu, prepreke i čistine, usklrike i vriske. Nekoliko devojčica umorno se srušilo na ljuljašku pod „bananom“<sup>35</sup>. One ne mogu više.

Nekoliko dečaka ih spazi. Izgledale su kao plen. Zaleteli su se ka njima.

Sjurila sam niz brdašce probijajući se kroz dečake i, dočepavši se igrališta sa „bananama“, zgrabila rešetke pod kojima su devojčice sedele i povikala: „Sklonište! Sklonište!”

U prvi mah nisu čuli, ili nisu razumeli. Zbunjeno su zastali na obodu igrališta i ja začikujuće, glasnije ponovih: „Sklonište! Ovo je naše sklonište, ne možete nam ništa!”

“Tako je!” prgavo je varničilo sa ljuljaške Nininim glasom, “Ovo je naš brod! Sada nam ništa ne možete, ništa!”

Kroz raštrkane redove dečaka prođe talas razočarenja.

---

<sup>35</sup> Penjalica-merdevine lučnog oblika, koju deca zovu „banana“

“A brateee...”, Milanov otegnuti uzdah neverice bio je umoran, ali je poigravao od osmeha. Veljko, koji je pristigao poslednji, stade uz samu ivicu igrališta.

“Ne možete nam ništa, Veljko, ovo je sve zaštitni zid”, mirno, pobeđnički, dlanovima sam ocrtavala nevidljivi zid u vazduhu između nas, dok su se devojčice naginjale ka dečacima, smejući se, zadirkujući – i ne prelazeći zamišljenu liniju.

Napet u razmišljanju, Veljko se nije dao:

“Kada laserom isečem ovde i ovde...”, grčevito je sekao pesnicom nameštenom u “laser” – šta god to značilo.

“Ovo je brod otporan na laser!”, prekide ga Nina.

“Mi imamo mnogo moćan laser koji seče kroz sve!”, odbrusio je Veljko.

“Mi imamo drugi laser koji može da popravi!”

“Imamo ovo da zalepiš!”

“Ma ne može da preseče, Veljko!!”

Devojčice okupljene pod “bananom”, do malopre umorne i spremne da odustanu, skakale su na noge, užareno, uglas, braneći svoju teritoriju.

“Može da preseče!”

“Ali mi zalepimo!”

“Ali ja onda isečem ovaj deo! I mi ga sklonimo! I onda tu uđemo!”

“Čekaj, bre, Veljko, ne možeš tako da nam nosiš pola broda...”, umešala sam se, ali Veljko uhvati slabost mašte u odbrani i povika ostalim dečacima:

“E baš hoću! Seci im brod, seci im brod!”

Direktivnost njegovog glasa, hitri skok dečaka već na prvo naređenje i natrag u beg.

Nismo ni pokušale da se branimo, trčale smo glavom bez obzira, što dalje odatle, dok je šibao po nama sve dalji poklič: “Pobeda! Pobeda!”

“Sakrijmo se na drugi brod!”, Nina se nije predavala i povede nas ka oborenoj raketi u kojoj smo, tek minutima ranije, pronašle Veljka.

Devojčice skočiše na raketu, dočekavši se vešto. Ja sam ostala da stojim pored, osećajući ushićenost, ali i teskobu usled neizvesnosti daljeg odvijanja situacije.

Dečaci, i dalje u slavljenju pobede, nisu obraćali pažnju na nas. Moglo bi se pomisliti da će se, našavši sigurnost novog “broda” i izbegavši pažnji progonitelja, devojčice primiriti i odmoriti, ali to nije bio slučaj. Posle kratkog predaha – kraćeg od minute – Nina nestrpljivo napusti “brod” i pope se na brežuljak.

“Mi imamo novi brod!”, prodrala se prkosno, “Nikada ga nećete osvojiti!”

Sa teritorije kojom su vladali dečaci začuše se povici odgovora i nekoliko dečaka okinu se od ostatka grupe, pojurivši ka Nini. Bez ikakvog dogovora, pa ipak sasvim očigledno – bila je to zamka.

Tek što su dečaci krenuli, devojčice pustiše rešetke svog novog broda i pohrliše im u susret, okružujući Ninu. Svesni odjednom da će biti nadjačani, dečaci su se u pola koraka okretali, žureći natrag svom skrovištu i ovog puta devojčice su njih divlje gonile sve do poslednje linije, jedva zaustavljene na obodima igrališta sa “bananama”. Nešto se preokrenulo u vazduhu i sada su predatorski pogledi, ali i pogledivanja preko ramena progonjenih varničili jednako sa obe strane.

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

Navedeni primer jednako ukazuje očuvanje kretanja sa viškom – koji omogućava kontinuirane preokrete i odvijanje igre – koliko na mahove ukazuje i teskobu koju ovakav način kretanja može proizvesti za odraslog koji se igra sa decom.

Po pitanju kretanja sa viškom, relevantno je ukazati na tvrdnju Brajana Masumija (Massumi, 2002b, str. 210): „Hodanje je kontinuirano sprečavanje padanja“. Sloboda kao mogućnost da se krećemo i napređujemo kroz život nije vezana za idealne uslove i nepostojanje



granica – granice uvek postoje, bilo da je reč o fizičkim granicama poput gravitacije i ravnoteže, ili da se radi o granicama koje postavljaju drugi. Granice su deo onog što mi jesmo – u kompleksnom međudnošenju sa njima i u poljima koje one opcrtavaju oduvek gradimo sopstvene identitete – time, ne možemo se praviti da ne postoje ili zahtevati njihovo brisanje; ali možemo preduzeti korake koji će pomoći da se granica *izvrne*. Sloboda, kretanje, napredak ogledaju se upravo u tome kako se igramo sa granicama, ne u bežanju od njih.

Time je kao subjekt igre prepoznat ne humani subjekt, već *kretanje*, a sama igra kao „održavanje misli u pokretu“ (Villani, 2006, str. 230) – ne sloboda da biraš aktivnosti kojima želiš da se baviš i kontekste kojih želiš biti deo, već sloboda pokreta kojom se sami konteksti i aktivnosti redefinišu. Kao takva, igra zahteva okvire kojima će se poigravati, sa kojima će se kretati. Kako Masumi ukazuje (2002, str. 72), tek način na koji različiti elementi i okviri situacija rezoniraju i na koji te rezonance provociraju dalja kretanja gradi zajedničko polje potencijala kao uslov javljanja igre – sva igra koja postaje je kontinuirana modifikacija ovog polja, njegovo otkrivanje, pregovaranje i dalje otvaranje, u kom su subjekti igre humani i nehumani akteri jednako. U tom svetlu nešto drugačije možemo razumeti argumentaciju o igri kao slobodi „zauzdanog“ pravilima (Marjanović, 1987a, str. 92), a kojom se pravila postavljaju kao strukturalno obeležje igre spram forme koju propisuju i kojoj se dete mora potpuno pokoravati kako bi ostalo u igri (Vigotski, 1971; prema Marjanović, 1987a). Udaljavanje od forme ka kretanju omogućava nam da se usmerimo na osećaj intenziteta kojim je igra odlikovana i da kroz prizmu intenziteta drugačije sagledamo pitanje granica. Da li će se intenzivnije kretati loptica-skočica bačena na livadu ili bačena u malu prostoriju omeđenu zidovima? Igra je pokret koji se odbija, deformiše okvire i kroz njih se probija, ali koji svoju snagu dobija tek radeći sa njima – koji *postaje* tek u kretanju sa njima – ne sam iz sebe i uperen u prazno. Otud je možda srećnije reći da pravila pomažu igri da fokusira svoju snagu i time se intenzivira, nego da funkcionišu u svrhu njenog „zauzdavanja“.

Ipak, kretati se na način koji očuvava „višak“ i potencijal za odvijanje igre nije uvek jednostavno i prijatno, naročito iz pozicije odraslog – a naročito praktičara ili istraživača. Otud pravila učestalo bivaju sagledana kao nešto što treba da ukaže igračima kada je dosta i legitimise vrednost i domete igre unapred. Nametanje pravila „sa strane“, kako bi se uspostavila kontrola nad silama slobode i varijacije (Andrews, 2016), nastoji da unapred ograniči šta je to što sile i tela mogu da rade, sprečavajući ih upravo da se *igraju* – da ostanu u pokretu, oprobavajući se u novim aranžmanima (Villani, 2006). Mogli bismo reći da je takvo nastojanje, naročito u vaspitno-obrazovnom kontekstu, opravdano – uprkos činjenici da pravila postavljaju strukturu i nužno zauzdavaju proces, „nije najgore ostati stratificiran – organiziran, označen, subjektiran“ (Deleuze i Guattari, 1980/2013, str. 182). Otud i Delez i Gatari apeluju za očuvanjem neke vrste pribežišta. Ipak, „priežište“ ne može biti predodređeno igri i nametnuto mimo procesa njenog odvijanja.

“Evo ovako”, rekla sam, “Prošli put kada smo ratovali imali smo dosta svađanja, gurkanja, vikanja... Malo smo preterali. Pa sam tražila na internetu da li u ratu postoje neka pravila koja bi trebalo da poštuju. I evo šta sam našla:

Jedno od pravila je da kada ratuješ, moraš da pomogneš ranjenicima. Znači, ako neko padne, ili se povredi, ili vidiš da neko plače... Nema veze da li je sa tvoje strane ili sa druge strane... Moraš da zastaneš pored njega i da ga pitaš da li je dobro. I ako treba, da pozoveš pomoć. Okej?”

Klimali su glavama.

“Drugo pravilo je da ne smeš da povrediš civile - znači, one koji ne ratuju. Ako prođe neko dete koje se igra nešto drugo, ili prosto neće da se igra ratovanja, ne smeš da ga hvataš, guraš,

juriš na silu. I da pazimo kako gazimo po travi. Bube i cveće žive tu, nećemo da ih povredimo. Okej?”

Klimali su ponovo i začu se poneko vojničko: “Da!”

“Treće pravilo - kada nekog zarobiš, ne smeš da ga povrediš. Znači, kada hvatate i vodite zarobljenike, pazite da ih ne udarite, ne stegnete jako... Okej?”

Klimnuli su opet.

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

U navedenom primeru, sklop pravila ne nastaje u funkciji koja je našem igrom izronila, već se unosi sa strane, manje u funkciji intenziviranja kretanja, a najpre u funkciji saniranja mogućih neželjenih posledica. Skretanje pažnje na formu i temu igre, a ne na proces igranja, te postavljanje pravila u odnosu na predefinisane i već postojeće prakse dovelo je do iluzije da smo *stigli* negde, „do nekakve već postojeće, obećane zemlje“ (Deleuze & Guattari, 1977, str. 322; prema Windsor, 2015, str. 169), koja nije nova, naša, niti igrom stvorena, već je predodređena teritorija koju je kreirao neki viši princip.

Došlo je vreme da se ratuje. Bilo je čudno ugovarati nešto što je prošlog puta krenulo tako spontano. Ipak, deca su se snašla bolje od mene i, ne obazirući se naročito na ovu razliku, otrčaće ka “brodovima” osvojenim u prethodnom boju i odmah uskočiše u dogovaranje i svoje uloge u nastajanju.

...

Okrenula sam se ka bojnopolju, da vidim šta se dešavalo dok nisam pratila, ali nije bilo šta da se vidi. Štaviše, činilo se da su se “bojna polja” uselila u same zaraćene tabore. U oba tima vodile su se nekakve žučne rasprave i po izrazima lica, naglim pokretima ruku, kretanjima koja su se udaljavala od brodova i vraćala natrag da kažu još nešto, ni jedan tim nije delovao složno i zadovoljno. S jedne strane, u uzavreloj gomili dečaka koja kao da se svađala, isticao se Veljko koji se udaljio od svog tima i sam sa uzvišenja posmatrao protivnički brod, ne obazirući se na njih. S druge strane, silovitost pokreta izdvajala je Ninu i Bojanu u sporu.

“... ali moramo prvo...”

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

Možemo se zapitati da li je uvođenje pravila uvelo i drugačiji odnos prema igri – pre svega, osećaj da se mora unapred promisliti i dogovoriti, pre nego da se samim procesom i kretanjem pregovara i razvija. Otežalost pregovora, a u odnosu na zadata pravila, ukazuje na potrebu za javnim proglašavanjem nekoga ko će koordinisati, logike oko koje će se svi usaglasiti, cilja i smisla koji će se pretpostaviti, čime igra prestaje da bude pokret i biva usisana u logiku struktura kojima se prethodno poigravala. U skladu sa time, menjaju se i prioriteti, te proces – trčati, posegnuti, izmaći – gubi primat nad ishodom – domisliti, pobediti, osvojiti. U primeru iznad, intenzitet i entuzijazam situacije su u naboju – primetno je da su akteri duboko i emotivno angažovani oko onog što se dešava – ali njihova posvećenost više nije u kreativnom procesu, već u grčevitom očuvanju položaja.

Jure svi u grupi ka raketi uz glasne povike. Nekoliko devojčica odmah kreće da beži. Sunčica maše maramicom brže, ali kako se napad ne zaustavlja, pojuri i ona u beg. Simonida stoji ispred rakete, kao da će pokušati da zadrži napad, ali ne kreće.

Ljubica beži među poslednjima i, dok dečaci zauzimaju raketu, pada.

Dečaci protrčavaju pored nje jureći devojčice.

Ljubica ustaje i polako, pogledujući oko sebe, odlazi.

...

„Stoj! Stoj!“, povikala sam trčeći niz brežuljak i svi se zaustaviše. Strgla sam sa glave šal i pružila im svoj telefon tako da vide kameru: „Sazivam ratni savet.“

„Ali...“, nekolicina je pokušala da se pobuni.

„Dogovorili smo se“, prekinula sam ih, „Snimila sam nešto što me je zabrinulo i mislim da to treba da vidite.“

Izašli smo svi zajedno na zaravan “bojnog polja”. Čučnula sam u travu, pripremajući na telefonu snimak „akcije“ od maločas, dok su se dečaci i devojčice okupljali oko mene. Ljubica nije bila među njima.

Pustila sam snimak. Naredba, juriš, bela maramica koja kruto maše umesto zastave, nastavak juriša i bežanje, Ljubica koja pada, ostali koji protrčavaju pored nje. Snimak je još tekao, a već se čulo komešanje među njima:

“Sunčica je mahala zastavom!”

„Pa nisam video!“

„Jeste, mahala je!“

„Ljubica je pala!“

„Ti si bila pored nje!“

„Nisam!“

„Okej, okej“, prekinula sam komešanje, „Šta smo rekli, koja su pravila ratovanja?“

Požurili su uglas: „Ne smeš da povrediš civile , a to su oni koji se ne igraju – i cveće i bube! Moraš da pomogneš onima koji se povrede sa koje god da su strane – i mora da nas bude isti broj sa obe strane! I bela zastava znači pauza!“

„Sunčica je mahala zastavom, ali oni nisu stali!“ pobunila se jedna od devojčica.

„Jeste, i koliko ja vidim Ljubica je pala, a da joj niko nije pomogao“, dodala sam, „Izgleda da smo prekršili neka pravila. Čak i u pravom ratu, kada se prekriše pravila ide se na sud i dobije se kazna.“

Čutali su, gledajući jedni u druge i u zemlju. Ustala sam.

“Sad sačekajte ovde i dogovorite se kako ćemo to da rešimo. Idem da vidim gde je Ljubica.”

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

Čak i težnja da pravilima saniramo moguće opasnosti i neželjene posledice igre pokazuje svoju ambivalentnost. S jedne strane, činjenica da su već bila postavljena olakšala je da deca sama prepoznaju njihovo narušavanje i uvide problematičnost svojih postupaka. S druge strane, činjenica da su pravila bila postavljena nije decu sprečila da ih prekrše, niti nam je pomogla da uvidimo potencijalne probleme u procesu mimo postavljenih pravila. Time nipošto ne želimo da ukažemo da su pravila besmislena i da ih ne treba biti, koliko da pravila po sebi nisu dovoljna i ne mogu biti garancija izvesnosti niti zamena za etičku odgovornost donošenja odluka.

Vending, antropolog koji je proučavao igru šaha, isticao je značaj pravila upravo po načinu na koji postojanje pravila i verovanje u njihov legitimitet čini šah svetom za sebe, u kom se prostor, vreme i odnosi odvijaju drugačije (Wending, 2002; prema Hamayon, 2016, str. 16) – što se može odnositi na gotovo sve igre sa pravilima. Ne prihvatamo pravila igre u zabludi da je njihova osnova zbiljska i njihovo važenje od univerzalnog i objektivnog značaja – prihvatamo pravila pristajući da budemo deo sveta koji ona ocrtavaju, da ga zamišljamo i stvaramo sa drugima. Da bi sa drugima u igri gradili zajedničke okvire potrebno je *nešto-više* od skupa pojedinaca – potrebne su zajedničke akcije i ideje, zajednički entuzijizam koji ih pokreće, vera da smo *nešto-više* i da *nešto-više* možemo zajedno postajati (Hamayon, 2016). Tako shvaćen značaj pravila ne ogleda se u mogućnosti da ih biramo i prihvatamo kao gotov sistem, već u poverenju koje nam daje oslonac da se krećemo sa njima – da ih sledimo zajedno, izvrđavamo zajedno, izmišljamo zajedno, da izmišljamo čak i samo izmišljanje pravila (Villani, 2006).

Maning i Masumi podvlače da ono što treba da nam bude u fokusu jeste *milje* – zajedničko polje potencijala koje nastaje kretanjem u rezonancama – kretanje „u sredini“ koje se intenzivira time što nastojimo da sačuvamo „višak“ i kreativno radimo sa njim stvarajući nešto novo, ne da ga suspendujemo (Manning & Massumi, 2014). U odnosu na pitanje kako se igra odvija možemo dodatno precizirati ovu sugestiju ka važnosti zajedničkog polja koje se gradi i održava verbalnim i neverbalnim „pregovorima“, a koje otvara potencijal „viška“ mimo kapaciteta individualnih aktera i elemenata koji ga čine; ka važnosti otelovljenog (spo)razumevanja i otelovljenja deljenog verovanja kojim se „višak“ oživljava; ka kreativnoj moći samog kretanja kojim se „višak“ elaborira i igra odvija. Sagledavanje igre kao kretanja i osećaja koji se u tom kretanju razvija pomaže nam da revitalizujemo razumevanje igre kao simbola sveta (Fink, 1960/2000), sile sveta – sveta kao kretanja, razlikovanja u potencijalu, nizu aranžmana koji se kontinuirano rekonfiguriraju i transformišu čineći mogućim da osetimo slutnju *nečeg-više* i poziv da ka njemu posegnemo (Villani, 2006). U skladu sa ovom linijom promisli, etički čin bivanja i postojanja u svetu – *učenja* u njemu – blizak je igri, a ne njoj suprotstavljen: zahteva da prihvatimo svet u njegovoj promenljivosti i krećemo se sa njim, prepoznajući i osvetljavajući njegovu nedorečenost kao „višak vrednosti u kodovima“ (Villani, 2006, str. 233) – *nešto-više*, sa čim mi *nešto-više* možemo činiti i *nešto-više* postajati. Time pedagoški rad, kao podrška etičnosti– i kultivisanje igre ujedno – podrazumeva usmerenost na relacije, na postajanje umesto na gotove identitete, zajedničko izranjanje umesto separatisanih domena interesa – politiku prostora između, koja mora operisati na nivou afekta (Massumi, 2002b).

### 3-X-2.3. Deteritorijalizacija: horizont u pokretu

Nastojeći da razumemo igru kao *milje* koji se kreira zajedničkim kretanjem u rezonancama, ponovo se usmeravamo na intenzitete i relacije iz kojih igra izranja, s tim što fokus promišljanja pomeramo na *odvijanje* igre kao procesa. Umesto misli-vodilje prethodne celine – šta je to što se u susretu aktivira (Mazzarella, 2017) – ovog puta nastojimo da razumemo *kako* se aktivira; jer ne vodi svaki preokret igri, niti se u igrovnom smilu elaborira. Time skrećemo pažnju sa nepredvidivih susreta kao inicijatora na *agensnost kretanja* kojim postajemo „dostojni onog što nam se događa“ (Deleuze, 1969; prema Ansell-Pearson, 2017) i kojim naslućeni „momenat obećanja“ (Mazzarella, 2017, str. 6) živimo kao stvarnost, ujedno stvarnost deteritorijalizujući.

„Pokreti“ kroz koje ćemo u nastavku govoriti su međusobno ispreplitani i ne može se reći da su istog reda – kao ni da je jasan ikakav red među njima, ali predstavljaju koncepte oko kojih se kristališu naša proživljena zajednička kretanja sa decom i vaspitačima, te koje možemo označiti kao zamahe koji su deteritorijalizovali vrtićku praksu u konkretnom slučaju ovog istraživanja. Mogućnost igrovnog pokreta time nije iscrpljena, niti su – kao što će se u daljem tekstu videti – navedena kretanja garancija preokreta. Fokus nije na teorijskim konceptima i njihovim apstraktnim značenjima po sebi, već na razumevanju kako oni (o)žive sa konkretnim kontekstom dečjeg vrtića, te šta nam novo mogu otvoriti u promišljanju potencijala igre i mogućnosti i izazova njenog kultivisanja.

„*Pokret*“: *Linija bega*

Proučavajući kako se sile kreću pregovarajući procese umirenja i postajanja, te kako u pokretu konstituišu društvenu stvarnost, Delez i Gatari koriste pojam linija kao načina na koji se sile okupljaju i stupaju u dejstvo; za razliku od tačaka i pozicija, linije su uvek artikulacija, granica

ili probaj nekog šireg polja, uvek predstavljaju neku vrstu odnosa, pokreta, procesa. U konstituisanju društvene stvarnosti, Delez i Gatari razlikuju pre svega molarne i molekularne linije. Molarne linije usmerene su ka uređivanju masovnog, stvarajući kategorije kao što su socijalne klase, polovi, političke partije, nacije, pa i identiteti, okupljajući tokove sila u režime i obrasce kojima se može upravljati time što im propisuju vrednost i smisao, određujući „šta tela jesu“ (Windsor, 2015). Molekularne linije, s druge strane, predstavljaju kretanja u prostoru između – kategorija, pojedinosti i pojedinaca, različitih veza i odnosa, često na daljinu i presecajući kroz različite nivoe (Thornton, 2018) – kretanja bez jasnog porekla i destinacije, usmerena na pitanje „šta tela mogu da čine“ (Windsor, 2015). Molekularne linije čine rigidne segmentacije elastičnim, čineći tela na polju virtuelnih intenziteta živo i osetno povezanim sa drugim telima, drugim kategorijama, drugim asemblažima, čime se otvara potencijal da se molarne linije transformišu (*Ibid*). Kao takve, molekularne linije uvek su postojeće i žive – na nivou slutnje one oblikuju naše razumevanje sveta, sopstva, naše odluke i akcije. Međutim, njihov transformativni potencijal nije samim postojanjem nužno i ostvaren – „razlivenost“ molarnih kategorija do koje one dovode neće nužno kategorije transformisati.

Pokret koji uspeva da „iscuri“ iz omeđenih kategorija i preseče rigidno stanje stvari, spajajući nespojivo, sluteći nezamislivo, funkcionišući kao sam „prag prelaza“ (Fournier, 2014, str. 121) naziva se linijom bega. Ova linija nije „bekstvo od...“, niti jasan „beg ka“, ona je jednostavno „beg izvan“ propisanih putanja, utvrđenih okvira, ustaljenih ideja i reprezentacija – bekstvo aktuelne teritorije iz same sebe, stvaranje radikalno drugačijeg iskustva postajanja (Thornton, 2018; Windsor, 2015).

Obazrivo smo koristili GoPRO kameru u vrtiću. Najpre sam snimala ja, potom i deca, pažljivo, po mom uputstvu.

Jednog dana, Petar je pitao može li da snimi decu koja igraju šah. Nisam izražavala sumnje, ali držala sam četvore oči otvorene.

Jer Petar je mahao, skakao, uzvikivao i smeja se, sa sve kamerom na ruci. Smejala su se i deca pored njega, pa nisam prilazila.

Nešto kasnije, došla sam po kameru i Petar je neosporno negodovao. Namrštio se, učutao, potom svalio beživotno na sto, mlitavom rukom usporeno gaseći kameru.

Udahnula sam duboko i zahvalila mu se.

(Odlomak iz *Priče o Petru*)

Liniju bega često pronalazimo „u nevolji“ – tamo gde osetimo da više nemamo kontrole i da nam tlo kliza pod nogama – u kretanju „sa viškom“, prevazilaženju očekivanog, u susretu sa pred-ubrzanjem sveta u kom *nešto-više* postaje moguće. Slutimo, i strepimo šta to može doneti. Linija bega nošena je duhom želje kao produktivne i revolucionarne sile koja nikada ne može biti u potpunosti omeđena i domišljena (Thornton, 2018), čime ostaje neizvesna i kao takva za vaspitno-obrazovni kontekst često problematična. Linija bega sama po sebi nije ni dobra ni loša, niti je odlikovana emancipatornim kvalitetom. Po samoj prirodi procesa eksperimentisanja, ne može se znati unaprad šta će se dogoditi.

U vrevi igre ratovanja, čuje se Milenin<sup>36</sup> glas i vidi se grupica dece okupljena ispred nje: “Nemoj da vučeš, nemoj da guraš...”. Milena im govori, ali oni i dalje deluju ponešeno – neki poskakuju, neki dižu ruke, čuju se uzvici.

“... nemoj da udaraš”, nastavlja neko.

---

<sup>36</sup> Vaspitačica u vrtićkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

“A ne...” Veljko deluje razočarano dok se udaljava od grupe.  
Milena ih pušta i oni se polako razmiču.  
Veljko viče: “Na moju poziciju!”

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

U navedenom primeru iz igre ratovanja, s obzirom na to da vaspitačica nije upoznata ni sa igrom ni sa njenim pravilima, jasno je da su intervencije izazvane intenzitetom kretanja dece i usmerene ka sprečavanju potencijalnih negativnih ishoda. Slutimo neki višak u onome što dete izražava, višak u odnosu na naše okvire i pravila, nešto što im štrči – što preliva i ispada i strepimo da će se i naši okviri izliti za tim. Situacije igre koje su odlikovane intenzitetom kretanja – one u kojima najupadljivije deluje kreativna moć tela i entuzijazam pred-ubrzanja kao kreativna sila – često su praćene intervencijama odraslih. Čak i kada u aktuelnim zbivanjima nema razloga za strah, *šta ako se otrgne, šta ako se povredi, šta ako nas uništi...?* Pretnja uvek stiže iz budućnosti, stvarna samo zato što je *osećamo* kao takvu, afektivno legitimišući preduzimanje preventivne akcije (Massumi, 2017) – *osećajem* da određena akcija ima *smisla*. Stvarnost koju živimo oblikovana je slutnjom *nečeg-više* što bi moglo biti i nastojanjem da brojne moguće ishode stavimo pod kontrolu.

Priča se dodatno komplikuje ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da ni odraslost uključena u vaspitno-obrazovni proces – bilo da je reč o odraslima kao vaspitačima, istraživačima, roditeljima – nije jedinstvena kategorija. Različite potkategorije kojima pripadamo (molarne linije u našim identitetima), poput nacije, profesije, pola, roda, ili socijalne klase nose drugačija normiranja poželjnog i razumevanja pretnje – pomenuvši samo pitanje roda, možemo istaći problem feminizacije kulture vrtića kojom se preferencije dečaka u aktivnostima i karakteristike pripisane „muškom“ izrazu (biti glasan, upadljiv, fizički aktivan) etiketiraju kao nevažno, ili čak neprimereno ponašanje (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2016). Dodatno, potkategorije kojima pripadamo i kojima krojimo svoje identitete – time i svoje mogućnosti da činimo i prihvatamo – uslovljavaju i naš lični osećaj izloženosti i moguće reakcije u odgovoru na njega.

Zamolila sam Milenu da preuzme grupicu koja želi da piše pismo i da ga sastave zajedno, dok ja odem do buba-benda. Dajem Zoranu kameru da snima proces. Dok se grupa dece gura oko Milene, u glas pokušavajući da joj obrazlože svoje ideje o bubi koju su otkrili u vrtićkom dvorištu i svoju zamisao kako pismo naučnicima treba da zvuči, Milena odmahuje rukom na kameru: „E, al’ nemoj da snimate nas, brate, ovde kako pričamo, malo galamimo!“

U žurbi pokazujem Mileni palčeve, namigujem i odlazim, dok ona širi oči i maše ka meni, a onda se uozbilji, nervozno pogledujući kameru: „Kako... Kako bi ti... Kako da napišemo pismo.“

(Odlomak iz priče *BAG*)

Napetost vaspitačice nametnuta je spolja. Pomisao na moguće procenjivače nosi rizik da nas izmakne iz procesa u kojem bismo reagovali autentično. *Videće da galamimo* – i mada galama dolazi iz njihove ushićenosti istraživanjem i želje da doprinesu, neko bi mogao reći da to nije dobro, da vaspitačica ne ume da kontroliše situaciju. Jasno da se time ne omalovažava posao vaspitača i ne dovodi u pitanje težina, neizvesnost i izloženost koju on nosi, ali kao da se prećutno podrazumeva da je do ulaska u grupu i do početka konkretne situacije taj posao gotov – „dobar vaspitač“ je uveliko predvideo, promislio, izvagao i prevagnuo, obavio svoj zadatak u svoja četiri zida, te kada kućne čas on jasno zna šta i zašto čini. Sa takvom pomišlju, jasno je zašto svaki ulazak nekoga sa strane u vaspitnu grupu može za vaspitača nositi teskoban osećaj izloženosti –

osećaj da je vaspitač na meti kontrole i procene, a koji mu nameće da „radi svoj posao“ tako što će blagovremeno sankcionisati nepredvidivosti i držati sve konce u svojim rukama.

„Kako ti je taj kamen takav?“, ozbiljan je i kritičan Ninin glas.

„Ovo vam je iz pećine, samo sam ja ovo našao na površini“, odgovara Časlav<sup>37</sup> vedro, uzimajući kamen da im ga prinese, objašnjavajući. Devojčice koje sede blizu njega na kolenima kliznu sa tepiha primičući se Časlavu na korak, unoseći lica u sivi kamen na njegovim dlanovima.

„Hajde malo da svi čuju čime se ti baviš, pošto si već počeo priču?“ ubacujem se suviše glasno. Časlav se trgne i dok se zbunjeno osvrće grupa dece već se približava i okružuje ga, nad glavom, kraj ramena, oko kolena, iznad kamena i dlanova. Na trenutak kao da se izmaknuo tepih i soba preokrenula – deca su svuda, zbijena oko Časlava i sad već jedva primetnog kamena. Iščekivanje treperi. Časlav nastavlja da govori nešto glasnije, ali sa osetnom napetošću iza jasnih, spornih rečenica.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Izloženost ume da bude bukvalna; ne samo pitanje otvorenosti našeg uma, već i pitanje fizičkih granica. U takvim situacijama najčešće reakciju oblikuje afektivna dimenzija događaja – i kada znamo i verujemo da dete nema loših namera, *osećamo* bojazan i slutnju „u šta će se to pretvoriti“.

Te večeri, pustila sam Petrov snimak i bila zatečena. Najpre sam se zbunila, potom smejala, a do kraja snimka i brisala oči preplavljena olakšanjem i grižom savesti.

Petar je sportski komentator i izveštava o: „Super šahu“.

Njegov glas je pompezan, karakterističan, entuzijastičan, izraz lica komičan, ali šahovski dvoboj u koji je upao gubi oštrinu i, uz sve više osmeha i spontanih dobacivanja, postaje prijateljski susret. Petrovo mahanje rukama i užarenost komentara okupljaju decu iz drugih delova prostorije i mnogi se i sami upuštaju u igranje televizijske emisije. Šahovska tabla, toliko puta do sada korišćena, vibrirala je novim životom.

Vreme za snimanje ističe i Petar to zna. Glasom podiže tenziju, ubrzavajući igrače:

„Brzo Milane! Milan će izgubiti! Izgubiće!“ (diše ubrzano na kameru)

„Kakav potez, kakav potez! Oni se bore do kraja života!“

„Dolazi konj, Milane! Konj, Milane! Šta će da se desi, ljudi, šta će da se desi...“

... Wow. Čujte mog druga Andrejeva.“

„Ne znam šta će da se desi, ne znam kako će da odigraju i ne znam ko će da pobedi“, ozbiljno izjavljuje Lav Andrejev za medije.

... tada se na snimku čuje moj glas.

„Uh, prošlo ti je 5 minuta. Hoćeš da ugasiš?“

(Odlomak iz *Priče o Petru*)

Kako Braidoti (2006a str. 39) pojašnjava, granice održivosti, tačke pucanja, pragove preko kojih je opasno preći razotkrivamo tek kako se sa njima susrećemo – otud mišljenje, učenje, pa i igranje, ume biti neugodno. „... ali kada bi razmišljanje bilo ugodno, više ljudi bi se oko njega angažovalo – ubrzanja i intenziviranja su ono što većina preferira da izbegne“. Etičnost zahteva od nas da podnesemo sukob, da se slomimo *pomalo* u susretu sa neočekivanim, ali da ne dopustimo

---

<sup>37</sup> Geolog u poseti vrtićkoj grupi pozvan u okviru razvijanja teme/projekta *Vreme je*

da nas uništi – da ga preradimo u nove granice održivosti, jačajući kolektivne potencijale postojanja, stvarajući nove mogućnosti odnošenja sa drugim silama, entitetima, bićima, talasima intenziteta.

Časlav, svesno ili nesvesno, odlučuje da „radi“ sa blizinom i blizina počinje da „radi“ kao bliskost, a ne pretnja. Fizička teskoba postaje nekako intimna i iz nje se gradi svojevrsna magija. Kako priča teče tako odnosi napetost i Časlav i sam kao da biva usisan onim što govori, tiše, zvonkije, poletnije:

„Ovo je bio deo kanala. Voda kako je išla i rastvarala ona je napravila kanal. I onda je iz vode krenuo da se taloži sloj po sloj ovih kristala. I vidite kako je to slojić...

... pa još jedan drugačiji slojić...

... pa još jedan drugačiji...“

Kao da se samom pričom poigrava.

Časlav pripoveda kao da govori bajku, lagano prelazeći prstom po površini kamena. Pokreti mu postaju nežniji, sitniji, usisavajući okupljene sve više u kamen i u dlan na koji je položen. Deca stoje, kleče, čuče oko njega, svud su mu uz kolena, ruke i ramena, pogleda uprtih u površinu kamena, sve više sužavajući krug.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

U navedenom primeru jasno se može opaziti kako izmeštanje horizonta kojim se igra odvija zahteva da naslućena linija bega povuče celokupno zajedničko polje u *nešto-više*. „Postoji čitav svet razlike između shizo i revolucionarnog: razlike između onog koji je pobegao i onog koji zna kako da učini da i ono iz čega se bežalo pobegne“ (Deleuze & Guattari, 2012, str. 372; prema Thornton, 2018, str. 175). Deteritorijalizacija je potpuna tek kada produkuje nove veze povezujući različite linije bega i osnažujući kapacitete različitih tela da čine i da prihvataju, čime ne samo da prevazilazi horizont iskustvenog polja, već ga izmešta i stavlja u novu perspektivu (Ross, 2010; Thornton, 2018; Young et al., 2013). U tom smislu, revolucionarni potencijal linije bega nije u izmaku pojedinca iz realnosti, već u stvaranju novih veza koje realnost u koju smo uronjeni dovode u pitanje i u njoj tvore „novu zemlju“ kolektivnog postojanja, sada i ovde, uvek u svetu i uvek sa drugima (Thornton, 2018; Windsor, 2015).

Nakon Petrovog snimka, pustila sam da se kamera otrgne od mene.

Rađali su se intervjui, avanturističke emisije, dramski prikazi. Snimci različitih glasova i kretanja, različitih sezibiliteta, različitog intenziteta.

Bili su ushićeni. Bili su nežni. Bili su osnažujući. Bili su zbunjujući.

Bili su posebni.

(Odlomak iz *Priče o Petru*)

### „Pokret“: Kontra-aktualizacija

Nije uzalud što se igra i stvaralaštvo najčešće u teorijama, pa i laičkim razgovorima, javljaju zajedno – „izmeštanje horizonta“ i opcertavanje novih teritorija, kakvo se u igri dešava, neminovno je stvaralački proces. Nije nova ni ideja da je istinsko učenje po svojoj prirodi stvaralačko – ono podrazumeva aktivno kreiranje saznanja, ko-konstrukciju značenja, zajedničko preispitivanje i razvijanje ideja, iskorak u novo, stvaranje novog, transformaciju sopstva i okruženja. Otud potreba da u razumevanju deteritorijalizacije usmerimo pažnju upravo na



stvaralački aspekt, ali ne u smislu produkta, već stvaralaštva kao procesa – da ga usporimo, *osetimo* i kroz mikro-momente razumemo kako se on odvija.

Bez obzira na deklarativno poverenje u moć kreativnih procesa i dečjeg stvaralaštva, iznova se suočavamo sa zabludom o kreativnosti svodljivoj na produkt – na kvalitet izloženog dečjeg rada i njegovu prolaznost na likovnom konkursu, te o stvaralačkom procesu svodljivom na materijale – primera radi, na samo prisustvo likovnih i nestrukturiranih materijala u aktivnosti kao garancije njenog stvaralačkog potencijala, bez obzira na to kako se kroz aktivnost odvijaju odnosi moći i koji stepen neizvesnosti njome ostaje otvoren (i dozvoljen). Materijalni oslonci stvaralačkog procesa, bilo da je reč o produktu koji postaje ili o materijalima kojima se stvara, neosporno su značajni, ali samo ukoliko razumemo da aktuelna, opipljiva forma nije tek datost – ona ne iscrpljuje mogućnosti aktualizacije, već uvek ostaje sa viškom koji naslućuje buduće moguće aktualizacije i koji nas nagoni da stvaramo (jagodzinski, 2013).

Već smo ušli u April, kada su Laura i Jana odnekud u sobi iskopale igračku-bubu.

“Napravićemo joj kućicu!”, izjavila je Laura, noseći bubu u odeljak sa prirodnim materijalima.

“Super, zovi me ako treba neka pomoć.”, odgovorila sam preko ramena i vratila se Sanji i grupi dece koja je spremala instrumente za istraživanje dvorišta. Ubrzo su me pozvale.

“Nismo uspele da napravimo kućicu, ali smo napravile ovo”, rekla je Laura ponosno.



(Odlomak iz priče BAG)

Nije jedino važno stvoriti konkretnu stvar – u navedenom primeru, stvoriti kućicu. Važno je *stvarati*. Kada stvaramo, potencijalna ishodišta i polazne ideje samo su tačke oslonca oko kojih se stvaranje pregovara – šta će biti stvoreno nije njima uslovljeno, niti motivacija isključivo iz njih proističe. Nekada stvaramo sa jasnom idejom o tome šta nam treba i šta bismo želeli postići, ali ni sadržaj, ni produkt ni proces stvaranja ne odražavaju zamisao. Intenzitet koji nas vuče da stvaramo dolazi iz tenzije između virtuelnih potencijala i težnje ka uspostavljanju konačnog stanja (koje se nikada ne očuva) (Smith et al., 2022).

Nije reč o mnoštvu gotovih sadržaja i formi koje iz polja virtuelnog mnoštva treba preslikati – reč je o slutnji mnoštva koje bi je *moglo biti* u svemu što *jeste*, o osećaju da mogućnosti postoje i mogu postati, osećaju viška kom pokušavamo dati neku formu, mesto, smisao, čime stvaramo nove asemblaže u praksi kao tumačenje, provokaciju, odgovor. Stvarati, time – za razliku od razumevanja ustaljenog u vaspitno-obrazovnoj praksi – ne znači identifikovati konkretne moguće sadržaje i forme, imati jasnu ideju, te preduzeti korake potrebne da se ona aktualizuje, već biti otvoren i osetljiv za linije mogućeg, linije koje drugi/drugo u zbivanjima otvara i težiti da sa njima gradimo produktivne veze i time otvaramo nove mogućnosti sveta. Takva otvorenost i osetljivost od suštinskog je značaja u procesu odvijanja igre, te time i u njenom kultivisanju. Proces

orijentisanja misli iz otelovljenosti, iz onog što je materijalno, raspoloživo, „dato“, ka još nečem mogućem, iz aktuelnog ka virtuelnom – proces koji omogućava obrazloženu otvorenost i osetljivost za linije mogućeg – naziva se kontra-aktualizacija (Nesbit, 2010; Paugh, 2008).

“Izgleda kao da ima mikroskop”, primetila sam.

“To je buba pevačica”, prihvatila je Laura.

Nasmejala sam se: “Pa gde joj je bend?”. Vratila sam se dilemama predstojećeg istraživanja dvorišta, ne misleći dalje o bubi. Desetak minuta kasnije, Laura i Jana pozvale su me ponovo.



“Napravile smo bend!”, Laura je blistala.

“Ovo su bubnjevi, ovo joj je gitara, ona školjka svira flautu, a ovde je violina”, objašnjavala je Jana brzo.

“Fenomenalno!”, smejala sam se, zatečena, “Pa ovo su pravi muzičari! Kako će da se zove bend?”

“Buba-bend!”, proglasila je Jana.

(Odlomak iz priče BAG)

Kontra-aktualizacija se ne odvija u vakuumu niti sebe radi – ona nije naspram aktuelnog, već *iz njega*; niče iz aktuelnog stanja, nužno u njegovim međama naslućena – neeksplicitna, ali ne ni proizvoljna, osetna na površini zbivanja (Zourabichvilli, 2012). Ne radi se o “mističnom bekstvu“ od sveta, već o „majstorskoj intenzifikaciji odnošenja sa svetom“ – o razbijanju ustaljenih načina i formi odnošenja, ustaljenih načina da činimo i prihvatamo, koje rezultira usložljavanjem, povećanjem moći nas i drugih da činimo i prihvatamo na bogatije, vitalnije načine (jagodzinski, 2013).

Etički zadatak kontra-aktualizacije je dvostruke prirode: s jedne strane, osloboditi virtuelnu mnoštvenost koju aktuelni događaj nosi u sebi (ono što se *naslućuje* u njemu); s druge strane, ostati veran jedinstvenosti događaja (onom što se *naslućuje u njemu*) (Paugh, 2008). Stvaranje ne teče jednosmerno, od virtuelnog ka aktuelnom (Paugh, 2009). Stvaranje nije nametanje zamišljene forme raspoloživoj materiji, već elaboracija bogatstva i konzistentnosti materijala (Deleuze i Guattari, 1980/2013, str. 95), otvorenost za linije mogućeg koje drugi/drugo (humano i nehumano) otvara i čijim se povezivanjem ujedno transformiše aktuelno stanje i razvijaju nova moguća mnoštva u virtuelnom polju.

Kada sam sledeći put došla u vrtić, autorke su mi predstavile zvanični logo benda i najavile nastup. Do guše u paralelnoj liniji priče o bubama koja nam se otvarala, zamolila sam ih da pripreme nastup i da nas zovu kada budu spremne, da snimimo taj važan događaj. Tako smo i uradili.



U narednim nedeljama, bend je postepeno renovirao scenu – dobio tribine i svečane lože, toalete za publiku i kioske sa grickalicama i pićem. Počeo je sa nastupima. Autorkama su se nasumično pridruživala i druga deca kao članovi benda, kamermani, novinari ili publika.



(Odlomak iz priče *BAG*)

Kako Egjed (Egyed, 2006, str. 82) navodi, ono što je suštinsko u procesu kontra-aktualizacije nije produkt, već proces – metod intuicije koji nam omogućava da osetimo intenzitete koji dejstvuju u otelovljenju i da se krećemo sa njima, pri čemu intuicija nije neki misteriozni pogled „u dubinu“ zbivanja, već čisto „grabljenje događaja“ koje nam omogućava da unutar aktuelnog stanja stvari prepoznamo intenzivne sile koje ga čine aktuelnim i, shodno tome, prepoznamo i održavamo živom klicu događaja kao imanentnu stvarnosti i kao potencijal transformacije.

Kao što se može videti u priči o Buba-bendu, aktualizacija i kontra-aktualizacija se kontinuirano prepliću i zajedno odvijaju; produktivna moć događaja teče, ne ostajući zarobljena u telima kroz koja se odvija. To nije bend sačinjen od buba, niti sačinjen od konkretne dece, niti od instrumenata. Kao zajednička nit provlači se isti kutak u prostoru koji se iznova transformiše oko pronađene igračke kojom je sve i počelo, ali sa novim materijalima, novom decom, novim ulogama; javljaju se novi stvaralački izrazi (pevanje, snimanje, intervjuisanje), nove funkcije. Buba-bend u svakoj situaciji kojom oživljava nedovršen je i sa viškovima, čuvajući potencijal da se dalje gradi i da postaje *nešto-više* nego što pretpostavljamo da može biti.

Čini se da, neplanirano, opisani proces postajanja Buba-benda odgovara etičkom zadatku kontra-aktualizacije: osloboditi virtuelno u aktuelnom u takvoj formi i u takvom kretanju koje će ostati na površini – dovoljno da proces učini „mislivim“, a da ga ne iscrpi i ne zatvori mogućnost da nas iznova iznenadi (Nesbit, 2010; Paugh, 2008).

Jednog dana, srela sam Martu<sup>38</sup> u hodniku.

“Marta, jeste li znali da u trojci<sup>39</sup> imate bend?”

<sup>38</sup> Stručni saradnik za muzičko u predškolskoj ustanovi u kojoj je realizovano istraživanje

<sup>39</sup> Broj radne sobe vrtičke grupe u kojoj je realizovano istraživanje

“Kakav bend?”

“Buba-bend!”

Marta me zbunjeno pogleda: “... misliš, Bitlse?”

Nasmejala sam se naglas.

“Joj, Marta, to je sjajno! Svratite posle da pogledate šta su napravili, pa sledeći put kad budete sa njima možete da im pustite i Bitlse, dopašće im se fora!”

Marta je ozbiljno shvatila poziv. Ne samo da im je puštala Bitlse - napravili su bend. Pravi bend, sa probama, nastupima, studiom, kompozicijama i snimljenim CDom.

(Odlomak iz priče BAG)

Međutim, važno je imati na umu da formiranje – otelovljenje kojim se kontra-aktualizacija kontinuirano poigrava – može biti prekid postajanja. U završetku priče o Buba-bendu – završetku kojim je bend “ozvaničen” jasnim oblikom i učesnicima, jasnim terminima proba i nastupa i jasnim veštinama koje deca moraju savladati kako bi u bendu učestvovala – može se postaviti pitanje ostaje li prostora za dalje *postajanje*, ili smo, jednostavno, *postali*? Sama činjenica da je o „završetku priče“ reč možda već govori dovoljno po sebi.

Mada je umetnost prepoznata kao snažan medij kontra-aktualizacije (jagodzinski, 2013), u svakom obliku umetničkog izraza ostaje problem forme koja se prezentuje – prezentabilnost produkta je važna, s jedne strane kao poziv za uspostavljanje odnosa sa publikom i uopšte interesnim akterima, s druge strane kao svedočanstvo ideji da nas umetnost može približiti nekoj „dubljoj istini“, idealnim obličjima stvarnosti i, ukoliko je „dobra“, učiniti nas korak bližim spoznaji sveta kakav jeste, ili pak posvedočiti da smo zaista nešto naučili (Villani, 2006).

U procesu razvijanja teme/projekta sa decom primetna je tenzija koju nosi balansiranje između procesa i produkta. Snažan pokazatelj ove tenzije može biti situacija iz vrtića u kojoj je, u datom trenutku fokus teme/projekta bio upravo na pokretu i mogućnostima njegovog beleženja:

Počeli smo da proučavamo vreme kao kretanje –rast biljaka, evoluciju, topljenje leda – kao prolaznost i trajanje, poigravajući se sa simboličkim značenjima imena meseca u godini. U traganju za mogućnošću da dokumentujemo kretanje u samom pokretu i provociramo na dalja kretanja, naišli smo na aplikaciju koja je omogućila pravljenje fotorafija duge eskpozicije. Proces stvaranja fotografija podstakao je decu na isprobanje različitih načine i brzina kretanja – kao i različitih načina kadriranja – sa uzbuđenjem neizvesnosti ishoda. Same fotografije bile su dodatna provokacija – činilo se neuhvatljivim i zbunjujućim kako su i zašto ispadale na određeni način, te smo odlučili da pokušamo da usporimo dokumentovane pokrete i raščlanimo ih po koracima – ucrtavajući korak po korak na papir.

Ipak, zabrinutost da će se fokusom na dokumentovanje linije istraživanja zatvoriti za autentične ideje dece opravdana je već u jednoj od prvih situacija „hvatanja“ pokreta ruke na papiru ugljenom.

*Koliko imaš prostora da „osetiš materijal“ sa kojim radiš?  
Tanja i ugljen... tek se zapitala nad njim, ali kakva se pažnja tome pridaje...  
(Beleška sa telefona)*

Istraživač i vaspitači su, pripremajući se, istraživali različite mogućnosti dokumentovanja pokreta i zapazili ugljen kao zastupljen materijal u različitim umetničkim projektima ove vrste, te im se činio pogodnim za rad. Deca nisu ranije koristila ugljen i prva skica započeta je sporo, između zagledanja samog materijala i opreznog ostavljanja tragova na papiru. Vaspitači su, na to, proces ubrzali, skrećući pažnju na ruku koju treba ocrtati, način na koji treba da bude nacrtano – na produkt koji treba napraviti i ishod koji očekujemo. Pokušaj pregovaranja

između kretanja i ostavljanja tragova iznova daje prednost produktu – tragu koji ostaje i pitanju šta on predstavlja, nad pitanjem kako je on postajao i kakve su još mogućnosti procesom njegovog postajanja ostale otvorene.

Učestalo možemo primetiti da su u određenim situacijama konkretna deca angažovana bez autentične želje, a samo na osnovu toga što znamo da mogu „ostaviti lep trag“, ili pak da se deca kreću iz produkta u produkt, iz pravljenja u pravljenje, iz jednog koje „treba završiti“ u drugo koje nam je „ostalo nedovršeno“, a da se kao profesionalci nismo zapitali šta deca dok to prave misle, isprobavaju, kakva pitanja pokreću, koje pravce otvaraju. Očekivanja na koja vaspitači nastoje da odgovore prevazilaze čak i predodređene okvire teme/projekta i postaju nastojanje da se odgovori na očekivanja kolega i drugih koji u vrtić dolaze – da mora postojati nešto novo što će se pokazati, posetiocima smisleno istraživanje na koje se može ukazati, jasna ideja pravca za dalje – a koje vaspitače sputava da se usmere na izranjajuću prirodu učenja, na situirane momente zajedničkog življenja i istraživanja i prekretnice koje oni u praksi mogu otvoriti.

Mada je jasno da neka forma, okvir, vrsta znaka mora postojati kako bi zajednički proces prešao situacione okvire i primio nove aktere u sebe, problem nastaje kada otelovljenje zajedničkog istraživanja postane entitet za sebe, mimo konteksta i procesa, entitet koji nastoji da odgovori pretpostavljenim očekivanjima i već postojećim primerima, toliko veliki i važan da se ne dovodi u pitanje, bitniji od zajednice i zajedničkog kretanja koji su ga stvorili – i koji bi ga mogli i dalje transformisati. Govoreći na nivou afektivnog, o tome kako proces osećamo, nije nužno da će usmerenost na produkt oduzeti entuzijazam – i sami možemo posvedočiti tome da često željeni ishodi i ideja o postignuću i pobedi upravo intenziviraju angažovanje u procesu. Ipak, takav entuzijazam kada je izmešten iz konteksta svog javljanja i uložen u apstraktne ideje mimo situacionih okvira – u ideje poput uspeha i spoznaje (Goodchild, 1996) – gubi svoju relaciju prirodu i transformativni potencijal u horizontu koji delimo, pretvarajući želju u nešto već uobličeno, najčešće nedostižno i spoljašnjim kriterijumima propisano, te čineći sve aktere u procesu podložnim da budu razočarani – i izmanipulisani.

*„Pokret“: Autopoetična mašina*

Kada Delez i Gatarı govore o mašinama, oni ne govore o mehanizmima koji funkcionišu po uzročno-posledičnoj logici, već o sklopovima mobilnih konekcija među različitim elementima konstitutivnim za kretanje i funkcionalnim u izvršavanju „zadatka“ neophodnog za sledeći korak (Swiboda, 2004). Različiti entiteti učestvuju u produkciji i održavanju mašine u pokretu (Kleinherenbrink, 2020), ali se mašina ne može poistovetiti sa njima; kroz vreme i kretanje entiteti su promeljivi. Suština leži u onom što mašina čini (Colebrook, 2010b). Mimo veza koje gradi i mimo svoje funkcije, mašina je ništa. Nastaje tek u konkretnoj konstelaciji kao otelovljenje *nečeg-više* – onog što postoji, a nije dostupno, ne može se spoznati, niti se sa njime išta može činiti. Najpre se javlja funkcija, a tek onda sklop koji će na nju odgovoriti stvarajući novi izraz, nove uloge, novu organizaciju, nove institucije (Livesey, 2010).

U odnosu na dato određenje, jasno je da igru možemo dovesti u vezu sa konceptom mašinskog sklopa, ali može se postaviti pitanje šta je to što igru zapravo drži na okupu? Igra nema funkciju mimo sebe same – nema cilj i zadatak na koji pokušava da odgovori, osim da se nastavi, da se menja, da ostane u pokretu.

Braidoti govori o autopoetičnosti kao kreativnosti procesa po sebi, koja ne teži smislenosti unutar postojećih (i spoljašnjih) sistema označavanja, već samozadovoljenju kao procesu sopstvenog upotpunjavanja, kristalisanju sopstvene jedinstvenosti (Braidotti, 2006b). Autopoetična mašina – ona koja iznova pokreće sopstveno postajanje – nije sačinjena od komponenti već od procesa, tokova, relacija kojima svoje komponente sačinjava (*Ibid*). Ako proces postajanja prestane – ako se zatvori, kodira, uobliči u konačnu formu – mašina nestaje. To su procesi odlikovani kretanjem, brzinama, neočekivanim prekidima i afirmacijom slučajnosti i stvaranja, demonstrirajući sposobnost jednog sklopa da stvori nove prostore – ne da ih okupira spram nekih predodređenih principa. Jasno je da je svaka igra na način na koji o igri ovde govorimo – kao kapacitetu fleksibilnosti u dejstvu, kao kretanju na afektivnom planu *nešto-više* – zapravo autopoetična mašina; nesvodljiva na skup elemenata koji je čine, na aktere, materijale, pa čak i ideje sa kojima se pokreće, već se odvija dejstvom u pokretu, osećajem smisla u samom kretanju, stvarajući samu sebe i tek naknadno sopstvenu funkciju.

Jasno se može povući paralela između autopoetične mašine i igre, ali u nastavku želimo da sagledamo kako se ontologija autopoetične mašine – kao kontinuiranog kretanja i postajanja koje ne želi da bude zaustavljeno – može dovesti u vezu sa učenjem kao zajedničkim istraživanjem u dečjem vrtiću. Odlomak priče koji sledi dat je u celosti kako bi se sagledalo kako je jedna *istraživačka-mašina* postajala u kontekstu vrtića: ko je sve, sa kojom funkcijom i na koji način tvorio assemblaž istraživanja – ljudski i neljudski, živi i neživi, prirodni i artificalni akteri, u vrtiću i van njega ujedno. Kroz nefiltriranost priče koja sledi važno je prepoznati kako proces nastoji da se nastavlja, balansirajući mogućim rešenjima na međi razrešenja i oslonca za naredni korak, čime nam se otvara mogućnost da postavimo pitanje nad samim učenjem kao „problemskim“ – da li se njegova svrha ogleda u ovladavanju svetom kao problemom koji treba rešiti, ili u samom kreiranju problema kao afirmisanju novog, nepoznatog i neizvesnog i uspostavljanju jedne nove, vitalne vrste bliskosti. Ujedno, u celini ove priče možemo prepoznati i teskobu sa kojom se nastojanje kontinuiranog postajanja odvija, u konstantnoj implicitnoj pretnji da iznova bude usisano pretpostavljenim okvirima.

Već je bio April i – podstaknuti starim slovenskim nazivom meseca Aprila „Ležitrava“ – ulazili smo u istraživanje “Šta sve leži u travi”, kad’ dvorištem zatutnjiše skokovi, koraci i uzvici:

“Aaaaaa!!! Beži, beži, BEŽI!”

"Kolika je!!!"

"Nevena! Nevena, dođi brzo!"

Okrenula sam se sa titrajem straha i potrčala ka kraju dvorišta u kom su deca poskakivala uzbuđeno, okupljena u krug oko nečega.

Na prvi pogled, ničega.

Na još bliži pogled...

... ničega?

Tek kada sam stala među njih, spazila sam. U sred širokog kruga koji su napravili telima...



“Je l' to pčela?”, pitao je neko kraj mene.

“Nije!”, skočio je Adam, upirući prstom uvis, “Pčele su male i imaju bodlju, ova nema!”

“Suviše je velika da bi bila pčela”, složila sam se, i sama začuđena veličinom insekta pred nama.

“A šta je to?”

“Ne znam.” I iskreno – nisam znala. “Ali pošto ne znamo šta je, ne znamo da li je opasna, možda je bolje da joj ne prilazimo.”

Nekoliko dece dovelo je vaspitačice da im pokaže veliko otkriće.

“Mislim da je to stršljen”, rekla je Milena polako.

“Nije!”, pobunio se Adam, “Stršljen isto ima bodlju, ova nema!”

Milena slegnu ramenima i rukama pozva decu da joj priđu: “Šta god da je, nemojte mnogo da se približavate, možete da gledate ali je nemojte dirati.”

“Ja mislim da je mrtva”, zaključio je neko. Zaista, nije mrdala. Zgledali smo je sa odstojanja, ne bi li nekim pokretom odala, i iznosili svoje teorije po pitanju njene vrste i živosti.

“Što nemam sada moju enciklopediju o bubama!”, uzdahnu Adam. Zaiskri mi u glavi ne čak ni ideja, tek – *nešto*.

“Adame, je l' možeš da doneseš enciklopediju u petak, kada ja budem tu?”, ideja se sklappala kako sam govorila, “Ja ću da slikam ovu bubu, pa u petak možemo da uporedimo te slike i slike u knjizi, da vidimo koja je.” Adam snažno zaklima glavom.

Oprezno pridoh bubi sa telefonom spremnim za fotografisanje. Tada, krila joj zadrhtaše.

Dvorište prasnu u vrisak i bežanje.

“To je od vetra!”, nervirao se Veljko, dozivajući decu natrag.

“Možda se samo pravi da je mrtva, dok vreba svoj plen!”, Adam je razvijao teoriju.

“Možda se i pravi mrtva jer nas se plaši”, pretpostavila sam.

“Znam!”, uzviknu Adam uzbuđeno, “Hajde da se sakrijemo, da je špijuniramo iz daljine! Tako ćemo znati da li se pomerila i da li je živa!”

Bez dogovora, u grupicama se udaljismo od bube, na različite strane dvorišta.

Neka deca spontano produžiše dalje odatle, druga se zadržase još malo, pričajući među sobom i tek ponekad pogledujući ka bubi, dok je Adam zauzeo najvišu poziciju terena – vrh brežuljka, i dugo tu stajao skoro sasvim miran – kao da vreba plen.

Ipak, buba je prevarila i najupornije. Nakon što nam je svima pažnja popustila, bližeći se povratku u sobu, shvatili smo da je više nema.

Buba je ostala sa mnom i sutradan. Često bih posle vrtića, po dolasku na fakultet, delila sa Draganom<sup>40</sup> novosti i utiske, ali ovog puta sam sa posebnim žarom prepričavala događaj sa bubom i radovala se povratku u vrtić kada ćemo saznati o kojoj bubi je reč.

Pokazala sam joj slike.

“To vam je stršljen”, zatresla je Dragana glavom odlučno.

“To je i Milena rekla.”

“Jeste, jeste, stršljen. Ali, joj ne znam, da se čuvate, oni su opasni.”

Osetila sam talas nelagode.

“Pa, nije se mrdao... Nije pokušavao da napadne ili tako nešto.”

“Ali ako naletiš na njih ili na košnicu mogu da budu gadni, mi smo ih u selu imali i znam da su nam stalno kao deci svi pričali da im ne prilazimo...”

---

<sup>40</sup> Koleginica s Katedre za predškolsku pedagogiju

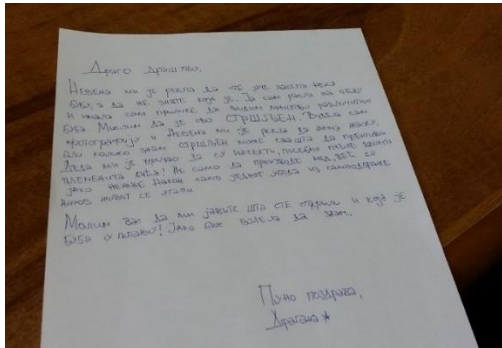
Tada, iz osećaja da sam pogrešila i osećaja da me neko kome verujem kritikuje, izroni odgovor: “Pa ne treba to meni da pričaš, sedi i napiši deci pismo!”

Dragana stade i nasmeja se zbunjeno.

“Ozbiljno! Sutra idem u vrtić pa ću im poneti!”

“Pa šta da im napišem?”

“Pa to što si mi rekla, da ti misliš da je to stršljen i zašto tako misliš. Pa kada proverimo u enciklopediji, nazvaćemo te da ti javimo šta mi mislimo o tome.”



*Drago društvo,*  
*Nevena mi je rekla da ste juče našli neku bubu , a da ne znate koja je. Ja sam rasla na selu i imala sam prilike da vidim mnoštvo različitih buba. Mislim da je ovo STRŠLJEN. Videla sam fotografiju i Nevena mi je rekla da nema žaoku, ali koliko znam stršljen može svašta da preživi. Deda mi je pričao da su insekti, posebno pčele, veoma plemenita bića! Ne samo da proizvode med, već su jako nežne. Nakon samo jednog uboda iz samoodbrane, njihov život se ugasi. Molim vas da mi javite šta ste otkrili i koja buba je u pitanju! Jako bih volela da znam.*  
*Puno pozdrava,*  
*Dragana*

Radna soba broj 3 je narednog dana nalikovala košnici.

Već na vratima pritrčali su mi Adam, Veljko i Vlada. Dok su čekali da dođem, pregledali su enciklopediju i pronašli su rešenje.

“... to je muva koja kopira galsku osu!” , proglasio je Vlada značajno.

“Dobro, to je jedna ideja. Posle ćemo da pogledamo i slike naše bube pa da uporedimo sa enciklopedijom. Ali htela sam da vam pokažem nešto. Ja sam juče pričala sa Draganom, Dragana takođe ima jednu ideju. Napisala vam je pismo u kome je sve objašnjeno.”

Anica i Mia prihvatiše se da pročitaju pismo naglas.

Sricale su na smenu rečenicu po rečenicu i dok je jedna čitala, druga bi joj virila preko ramena i ispravljala je gde pogreši. Trajalo je, ali je veliki broj dece sedeo ili stajao strpljivo oko njih, ozbiljnih lica, upijajući ih pogledom.

Pismo im saopšti da je u pitanju stršljen. Kako su to čuli, dečaci poskakaše:

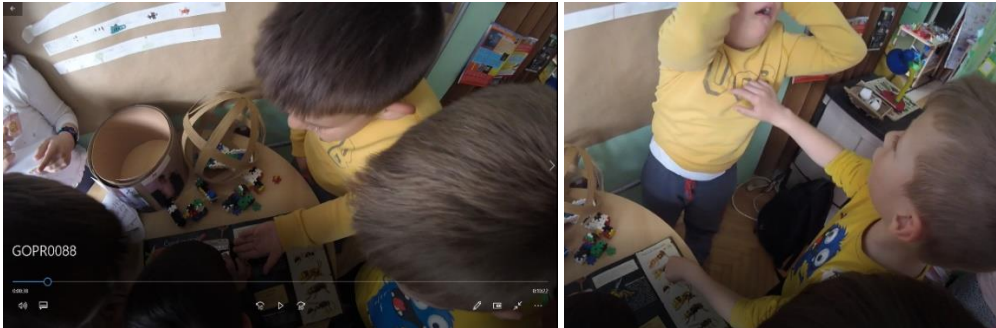
“Nije to stršljen! To je muva koja kopira!”

U graji neslaganja, odveli su me do stola na kom je stajala otvorena enciklopedija, jedan preko drugog bacali se rukama na knjigu i pokazivali slike različitih osa i muva-kopiračica, uglas tvrdeći svoje teorije.



“Hajde da mi pogledamo slike naše bube”, prekinula sam graju, već sluđena time što nikog ne čujem i ne razumem, i otvorila slike na telefonu. Trenutak kasnije, nisam više imala telefon u rukama - ležao je na stranicama enciklopedije i grupa dečaka, poneka devojčica, nadnosila se nad njega, zbijajući glavu uz glavu. Brzo sam stavila kameru na ruku.<sup>41</sup>

*To nije ta debljina!  
Ali ja ne mogu da gledam!  
Sad ću ja da ti prepustim mesto, hoću da snimim jer ne mogu sve da zapišem, evo Lave  
možeš da se pridružiš tu.  
Zatvoreno, Nevena nije ta buba što Vlada kaže zato što ima zatvoreni ovaj tu deo.  
Zorane!  
Kako to misliš ima zatvoreni deo, gde?  
Pa ima zatvoreni deo, ovo ima zatvoreno.  
A je l' znaš zašto, Veljko, je l' znaš zašto? Zato što je to muva koja kopira, zato ima otvoreno!  
Ali ovo ima otvoreno vidiš ovo! A ova...  
Pa to je prekrila krilima! Prekrila je krilima.  
Nije!  
Jeste.  
Ej, ej, evo vidite! Ovo je mala, vidite, Vlado, vidi!  
Aaaaaaaa, smarate me!*



*(Anica i Sunčica svo vreme stoje kraj stola i iznova u tišini čitaju Draganino pismo)*

*Hoćete da pitamo još nekoga?  
Evo ovde je mala...  
Jeste pitali Adama? Adam ima isto ovakvu knjigu, ne znam je l' on zna?  
Ima, on misli isto k'o ja!  
Misli isto da je to muva koja kopira da je osa?  
Galska.  
Muva koja kopira galsku osu.  
Ja mislim isto.  
I ja!  
Ovde je isto, i ovde je isto...*

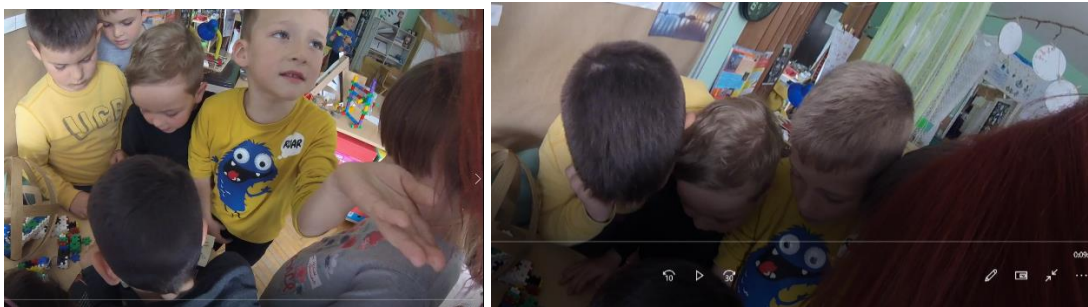
<sup>41</sup> U nastavku, transkript snimka dat je bez naznaka ko izgovara koju rečenicu kako bi se približno uhvatio osećaj konfuzije koji vlada dok se sam snimak gleda – ni istraživaču koji je prisustvovao situaciji dok gleda snimak, u opštoj graji, nije u potpunosti jasno ko koju rečenicu i kao odgovor na šta izgovara.

*Ali zašto ovde ima crno... Crno...  
Nemoj, Lave!  
... Crno-žutu, a ova ima skroz crveno?*

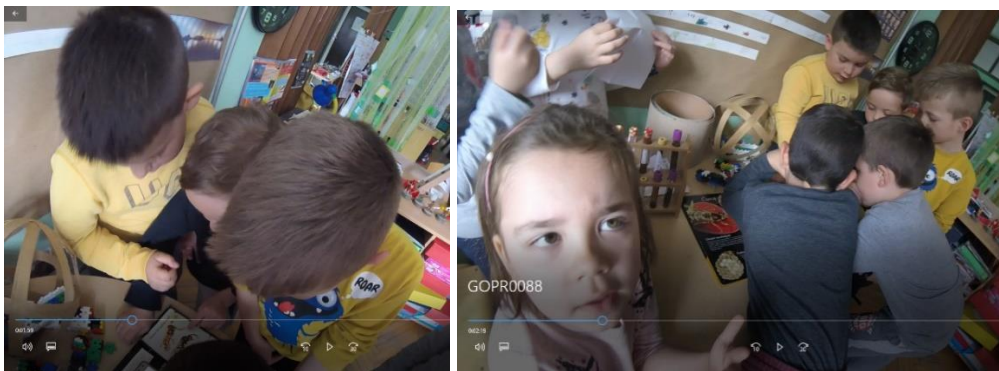
*(pojavljuje se Adam) Adame, koje je tvoje mišljenje, jesi nam ti rekao šta ti misliš, koja je  
buba u pitanju?  
Ja bih rek'o da je ova.  
I ja isto.  
(Adam trlja bradu) Da, ali nije ta. Ova ima ovde bodlju ova nema, naša buba.*



*Da.  
Da, naša buba nema bodlju, na drugoj jednoj slici se...  
Pa ne vidi se!  
Vidi se na drugoj jednoj slici, sad ću – čekajčekajčekaj – da vam pokažem još jednu sliku te  
naše bube.  
Daj da budu svetlije.  
Ali ja ne mogu ništa od vas da vidim!*



*Da! Jeste! Pomalo liči, ali ima crveno, ima crveno, ima crveno okolo.  
Pa evo je krilo!  
Ima crvenu boju i crveno krilo...  
Zorane! Jesi poludeo!  
Da, ovde ima zatvoren deo, sad se malo raširila.  
Čekaj...  
(Ljubica me hvata za ruku i privlači u stranu) Nevena, Nevena, a možda je ubola nekoga pa  
nema više taj u sebi...*



*Aha, evo Ljubica ima jednu ideju, da je to možda bila osa, ali je ubola nekoga pa je izgubila tu svoju bodlju, je l' to može da se desi?  
Ne, ne može! Osa može da izvuče svoju žaoku ali pčela ne može!*



*Ovo je galska...  
Zato što je tanja i glaća!  
Zato što je tanja i glaća iiii možda malo duža...  
Ali naša! Nema! Šiljak!  
Znači, da je osa morala bi da ima šiljak...  
Ali nema šiljak!  
Znači nije osa...  
Nije!*

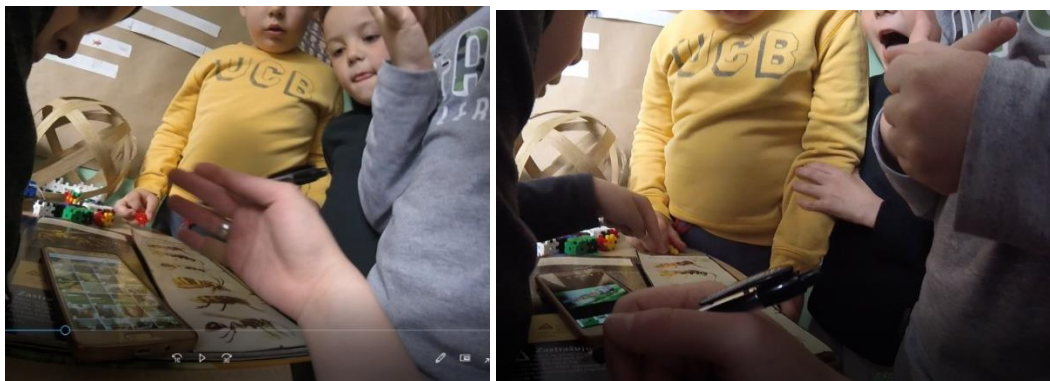


*Dobro. Je l mogu da vam pokažem sad neke druge slike? Dok ste vi užinali – čekajčekajdavamkažem! – dok ste vi užinali ja sam guglala kako izgleda osolika muva. To je ta muva koja se pravi da je osa.*

*Znaaamo!*

*Ovo je osolika muva.*

*Bljaaaaaak!!!*



*To je ova?*

*Da. Ja nisam sigurna...*

*Ali postoje i druge bubolike ose.*

*Ovako isto izgleda osolika muva.*

*Da, vidi se da je muva, pošto ima krila takva.*

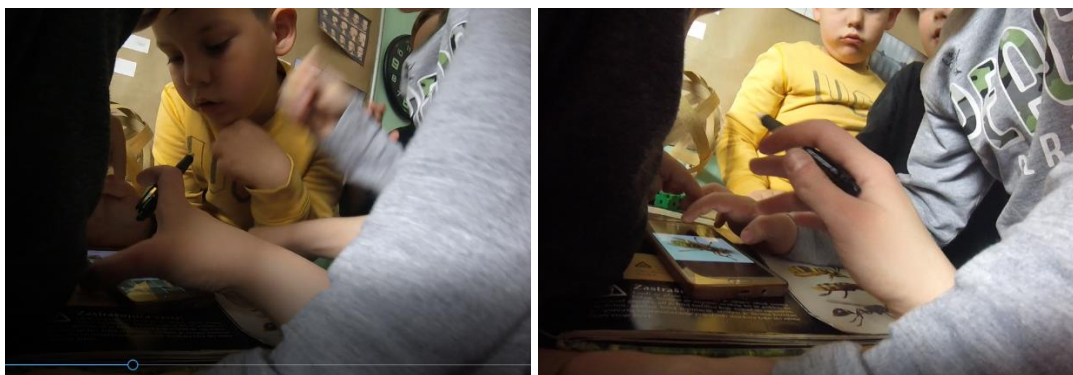
*Nevena! Nevena!*

*Ne, ali čekaj, neću to da vam pokažem još...*

*Nevena Nevena čekaj da vidim!*

*Mislim da je ovo.*

*Da, to je to. Sto posto.*



*Ovo je slika druge jedne bube, je l' to naša buba?*

*Daaaa!*

*To je, sto posto.*

*Znate li koja je to buba?*

*Ne!*

*Koja?*

*Stršljen!*

...  
( *tišina* )

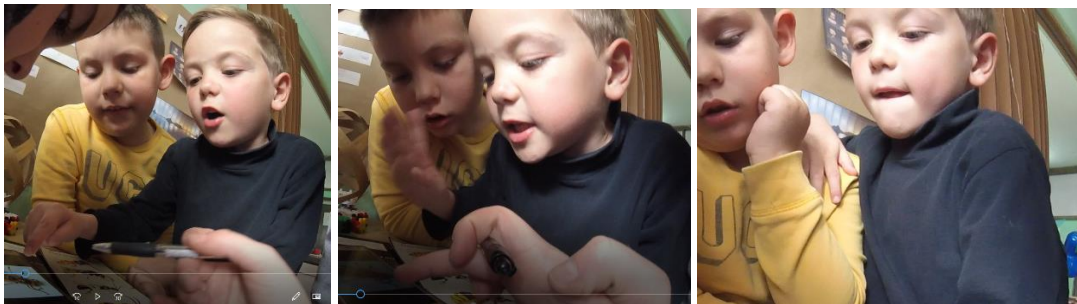


*(polako) Strrršljaaaan...?*

...  
*Ne, ne-ne! Nije! Zato što nema... Naša nema ovde crveno, i ovde crveno... I ovde crveno i ovde crveno...*

*I nema crvene noge!*

*... I, i, i... I nema pet očiju! (zavaljuje se unazad i naslanja na Vladu, zadovoljnog izraza lica)*



*Čekaj da vidim, ovo su sve stršljenovi...*

*Da, postoji i crni stršljen.*

*Postoji i crni stršljen...*

*Ovo, ovo je sto posto.*

*Nije, Veljko!*

*Više liči kao da je ova naša?*

*Nije!*

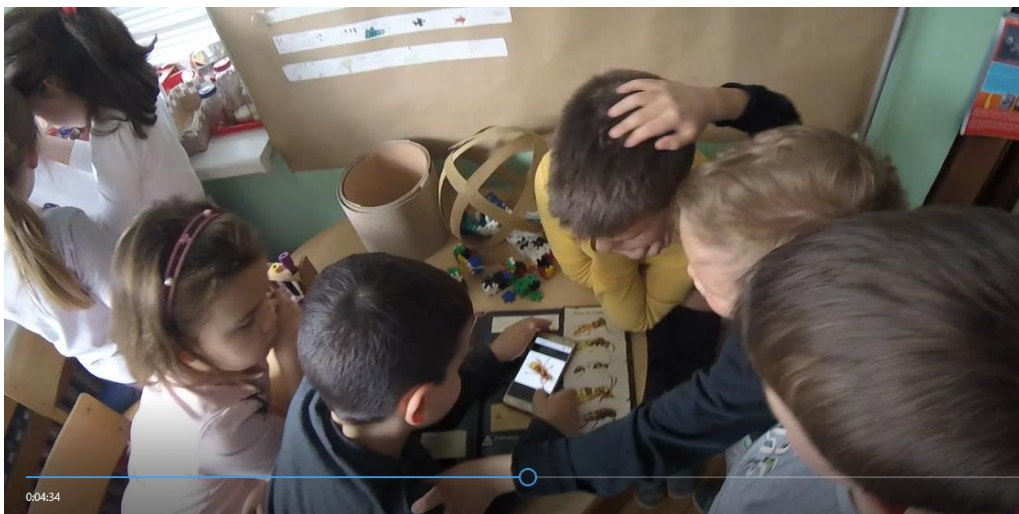
*Da...*

*Ali nije!*

*Mišliš, zato što nema one crvene delove?*

( *tišina* )

*(nervira se) Zašto moraju svi da nabijaju glave, Zorane pomeri se! I ti Veljko, i ti Vlado!*



*Okej, ali šta nam je onda rešenje?  
Ja bi' rek'o galska muva, galska osa.*

*Ne, ne.*

*Da, ali nije.*

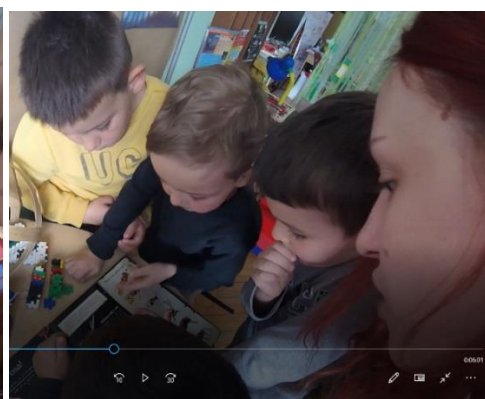
*Čekaj da vidim je l' imamo negde gde joj se bolje vide leđa... To nisam sigurna, da probamo  
da vidimo da li ima one šare...*

*Ima sve isto k'o ova!*

*Ali vidi, malo deluje kao da ima one šare crvene...?*

*Da! Ne!*

*Ne! Jok, nije!*



*(krišom)*

*Moram nešto da ti kažem.*

*(okrenem se)*

*Nije galska muva.*

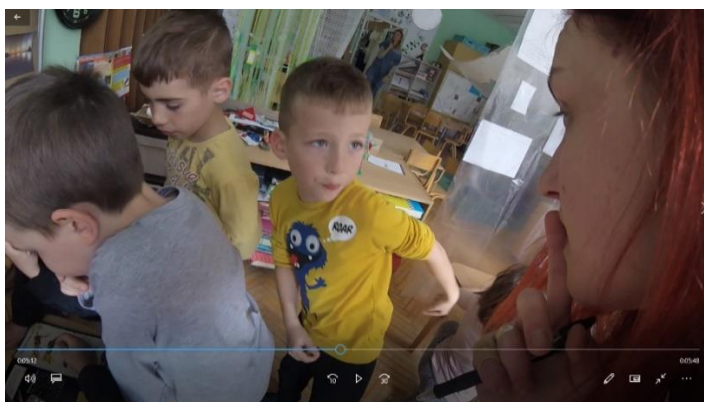
*Nije galska muva? A šta misliš, šta je?*

*Ne, sećaš se da naša nije imala bodlju.*

*Nije imala bodlju.*

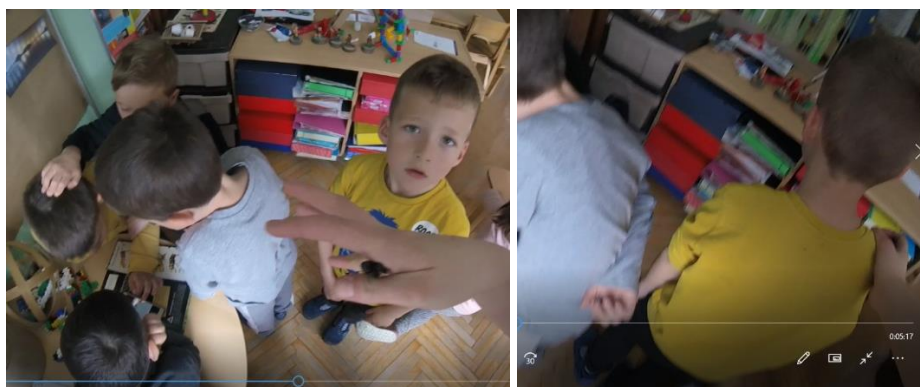
*Da, to se sećam da je bilo.*

*Nije, nije imala bodlju. Ali hajde možeš slobodno da se približiš sad da vidiš opet malo...*



*Zorane, pomeri se malo levo...  
 Mogu ja da snimam?  
 Sad ću da snimam ja da bih mogla da vas uhvatim lepo a posle ćemo da snimamo svi.  
 Ne snimamo ništa!  
 Evo, ona snima!  
 Ja snimam, da.  
 Mogu ja da snimam!?*

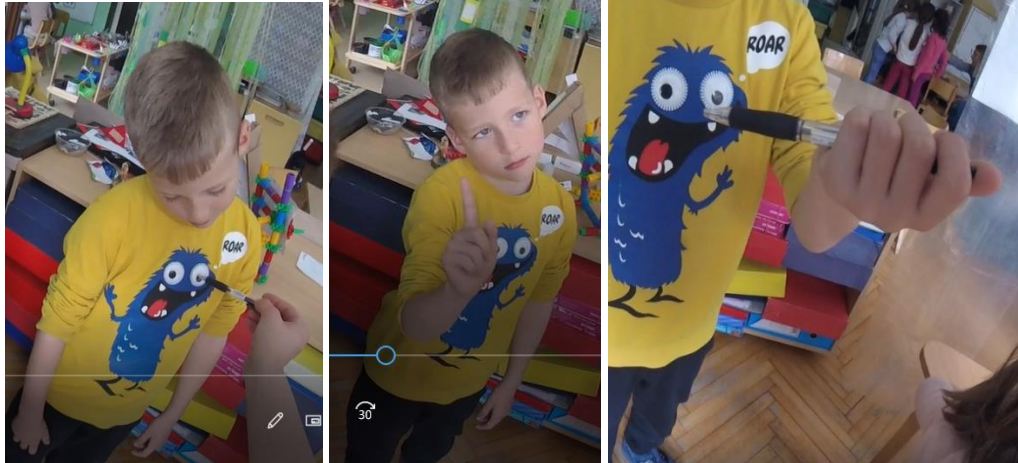
*E, posle ćemo svi da snimamo, sada mi je važno da uhvatim iz visine...  
 Znači ja ne mogu ništa (naduri se i okrene se glave zabijene u ramena).*



*Šta kažeš? Lave? Lave. Kad mi se tako poturiš šta da ti radim drugo. Nego da te golicam. Ne ostavljaš mi puno izbora (bockam ga olovkom). Bocnuću te kao galska muva! Kao galska osa!*

*Ta nema bodlje (natmureno).  
 Onda kao osa koja se pravi da je galska muva!  
 (odmahuje prstom) Pčele jedino imaju to.  
 Šta, da se prave?*

*(uzima mi olovku iz ruke) Ne, nego da izbace ovo, gledaj (klikće olovkom imitirajući  
 uvlačenje i izbacivanje žaoke).*



*Ona je kao sakrije pa ti onda izbaci?  
A može i da te ubode u oko.  
Aaaaaj... I ti ostaneš sa bodljom u oku?*

*Da-p.*

*Pa je l' možeš da vidiš išta?*

*Ne, onda bi bio ubiven.*

*Ajoj. Hoćeš da se pridружиš momcima da gledate? Ali moramo da napravimo malo još mesta,  
Zorane hajde malo ovamo. Hajde malo ovamo, momci.*

*Veljko, ovo je strašno!*

*Ljubice, dođi ti ovamo.*

*Da, ali stršljen jako ujede! Znaš kako jako ujede? Haišššš! (hvata ga za vrat, glumi ujed)*



*Šest ujeda...*

*Hoćete da vam pročitam šta piše ovde o stršljenovima? Pošto je na latinici?*

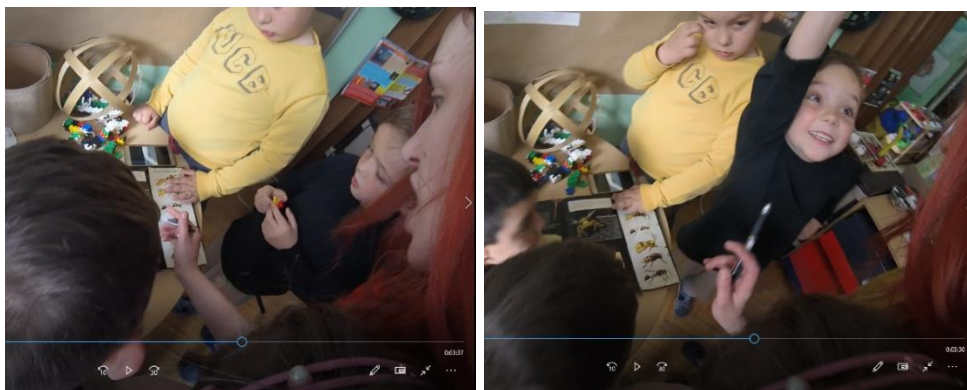
*Ja sam pročitao.*

*Ovo, ovo je džinovska osa!*

*Prema legendi.*



*Piše: Stršljen liči na običnu osu iako je triput veći od nje. Zapravo, to je najveća vrsta ose u Evropi. Matice – one glavne pčele – su duže od 3 centimetra. Stršljeni žive u kolonijama blablablablaba to nije bitno, kažu prema legendi...  
 (diže dva prsta i skače uplahireno)  
 Šta? Kaži Adame?  
 Matica pčele je velika kao odrasla liturgusa kretorum.  
 ...  
 (tišina)*

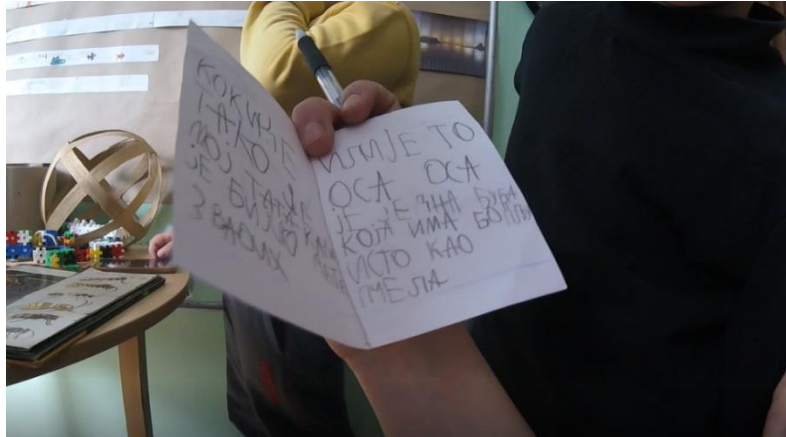


*...  
 (nastavlja) Znači, male pčele-radilice su manje od liturguse kretorum, to je vrsta bogomoljke.  
 Likurgusa kre... Kako si rekao, likurgusa...?  
 Kretorum.  
 To je vrsta bogomoljke?  
 Da, to ja i Adam znamo od Braće Kret.  
 (tišina)*



*Aaa. Svaka čast. Vidiš, kažu prema legendi, ali samo prema legendi šest uboda stršljena ubije čoveka.  
 Samo šest?  
 Prema legendi.  
 Nevena? Nevena? Da ti kažem nešto. O stršljenima.  
 Šta?*

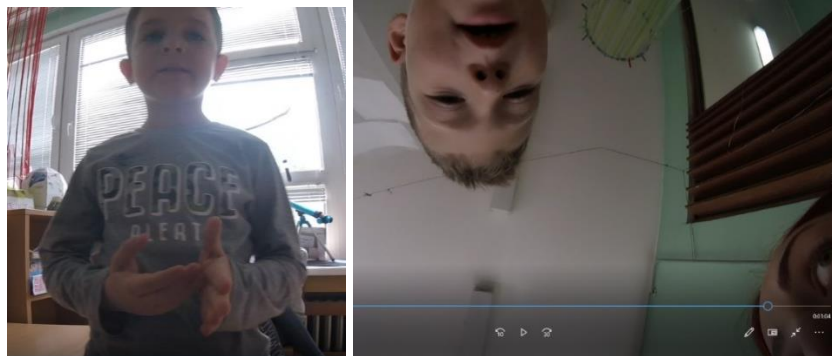
*Oni su kao, oni su kao, stršljeni su ti skroz crni.  
 Stršljeni su skroz crni, je l' to misliš? Ali ono je bila slika stršljena, pa je bio crven?  
 Kad pregore.  
 Kad pregore? Šta, šta Adame?  
 Ona, ona kopira ove dve.  
 (javlja se Tanjin glas) Uradila sam ovaj smisao.  
 Je l' mogu da vidim taj smisao? Čekaj.*



*Kokice.*

*Tako je moj tata kad je bio mali zvaao.  
 Ili je to osa. Osa je jedna buba koja ima bodlju isto kao pčela.*

*A. Ili misliš da je osa koja ima bodlju isto kao pčela. Super, Tanja, je l' možemo da sačuvamo ovo kao dokumentaciju?  
 Nevena. Nevena, moram nešto da ti kažem. Ovo je mešavina...  
 Možemo to da prodamo novinarima, pa će oni...  
 (Lav okreće kameru ka sebi) Ovo je snimak.  
 ... da prenesu naučnicima...  
 (opet) Kamera snima.  
 ... pa da dobijemo odgovor...  
 (opet) Kamera snima.*

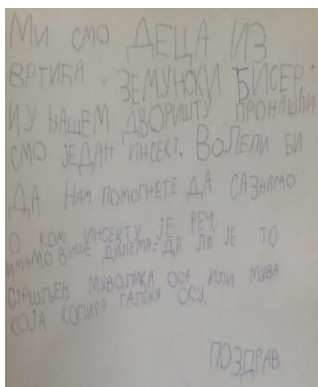


*Da, da možda da prenesemo... Adame, Adame reci joj. Moja ideja je super. Mislim da možemo da damo ovu bubu-sliku u novine i onda će novinari to da prenesu naučnicima i onda će naučnici da nam odgovore i onda ćemo znati koja je. Pametno, znaš šta bismo mogli da uradimo, mogli bismo da napišemo pismo za naučnike. Pazi, možda novinare ne možemo da dobijemo ali mogu ja da probam da nađem nekoga ko uči biologiju, ko se bavi životinjama, ko se bavi tom naukom o bubama... Da mu napišemo pismo pa da pitamo.*



Pismo nije bilo gotovo istog dana. Smenjivali su se oko stola, a onda bi skočili natrag u kutak u kom je stajala enciklopedija, iznova gledali slike bube, nalazili nove detalje na njoj i diskutovali svoje teorije. “Nevena, je l’ možemo da uzmemo telefon?”, “Nevena, je l’ mogu ja da snimam sada?” Tog dana bila sam bez telefona, bez kamere, čak i bez sveske na mahove, jedino mi je ostala olovka u ruci - da je koristim kao mikrofoni dok intervjuišem buba-bend. Iznova se vraćam na snimke njihovih diskusija kojima nisam prisustvovala. Neumorno listanje i zumiranje, otkrivanje nove tačke, nove nijanse, nove senke koja nešto novo o bubi govori. U međuvremenu smo pozvali i Draganu da je obavestimo da se ne slažemo sa njenom teorijom. “Nema bodlju, i nema crveno, i, i, i stršljen ima pet očiju ali naša buba nema...”, slušam Veljka kako strastveno objašnjava dok Draganin glas na spikerfonu stiže samo da kratko ubaci “Mhm, mhm” i tek poneko pitanje.

U narednim danima, završeno je i pismo.



*Mi smo deca iz vrtića Zemunski Biser  
i u našem dvorištu pronašli smo  
jedan insekt. Voleli bi da nam  
pomognete da saznamo o kom insektu  
je reč. Imamo više dilema: da li je to  
stršljen, muvolika osa ili muva koja  
kopira galsku osu.  
Pozdrav  
Sunčica, Vlada, Anica, Adam, Veljko*

*Dragi Bojane<sup>42</sup>,*

*Radim istraživanje u jednom vrtiću, pa istražujem zajedno sa decom tamo. Prošle nedelje smo našli jednu bubu koja je baš ostavila utisak na nas, pratili smo je neko vreme i nagađali koja je, pokušali to dublje da istražimo sami ali imamo više različitih teorija, pa su deca predložila da se obratimo nekom naučniku koji bi nam mogao pouzdano reći. Otud sam se setila tebe.*

*U prilogu šaljem pisamce koje su deca napisala i fotografije "sporne bube". Zamolili bismo te da pogledaš slike i da nam odgovoriš o kojoj bubi se radi i šta mi da radimo sa njom – treba li da se čuvamo, postoji li nešto što misliš da bi trebalo o njoj da znamo (... da li da ja persiramo sledeći put kad je vidimo i tako to :)). Tvoja pomoć bi nam puno, puno značila u ovom trenutku! Unapred, veliko hvala!*

*Nevena i predškolci*

*Ćao svima,*

*Iako mislim da je u pitanju stršljen, proslediću fotke mojim kolegama entomolozima koji će dati konačan sud. A pitaću ih i da li su eventualno zainteresovani za neku posetu gde bi se uživo nastavila diskusija.*

*Ako je stršljen u pitanju, ja bih itekako persirao i ne bih se previše družio sa njim :) prenesi im to. A nove informacije stižu posle konsultacija.*

*Pozdrav malim istraživačima.*

*Bojan*

Čitam naglas odgovor. Okupljena na tepihu, deca ćute.

“Moja mama isto misli da je stršljen”, kaže tiho Vlada.

“Eto, imamo već nekoliko ljudi koji misle da je stršljen, pa možda bi trebalo da prihvatimo tu ideju.”

“Nisu valjda napravili gnezdo kod vrtića...”, brine se Milena.

“Ako priđeš gnezdu stršljenova, njihovi vojnici te napadnu!”, uzvikuje Adam.

“Okej, pošto izgleda da imamo posla sa stršljenom, hajde da vidimo kako to gnezdo stršljenova izgleda, da znamo čemu ne smemo da pridemo”. Tražim na internetu slike gnezda stršljenova. Telefon kruži među decom dok gledaju i iščuđuju se nad neobičnim oblicima gnezda.

“Na internetu piše da stršljenovi prave gnezda u šupljinama u drvetu i stenama, na zidovima, ispod krova, u podrumima”, posle užine ozbiljno iznosim rezultate svoje pretrage, “Znači, sada ćemo svi obratiti pažnju kad smo napolju. Ako neko vidi nešto što mu liči na gnezdo stršljena, nikako ne ide tamo nego dođe i kaže – meni, Mileni, Mariji, Sanji. Ovo može da bude opasno i moramo da se pazimo i da pazimo jedni na druge, da nekog ne povrede.”

Čutanje dramatično ozbiljnih pogleda umesto odgovora. Tog dana u dvorištu svi smo se kretali sporije i pogledivali oko sebe. Niko se nije zavalčio gde je opasno i gde “ne treba”, ali nam se slika gnezda zavukla u misli i šta god radili, gde god se igrali, činili smo to jako zamišljeno i obazrivo – pritajeno uzbuđenje je titralo u vazduhu.

Ipak, gnezda nije bilo i naš stršljen nije se vraćao. Katkad bi ga poneko sreo na izletima, u parkovima, na seoskim imanjima i vikend-putovanjima i posle prepričavao u vrtiću veličine, boje i nijanse koje mogu činiti stršljena. Sve do poslednjih dana mog boravka u vrtiću, mesecima kasnije, s vremena na vreme neko bi me pitao da li su se naučnici javili i hoće li

---

<sup>42</sup> Istraživač, doktor biologije zaposlen u Centru za promociju nauke

doći da pričamo o našem stršljenu. Nisu skrivali razočaranost odgovorom (...izgovorom?) da se nismo čuli i da verovatno imaju puno posla.

(Odlomak iz priče BAG)

### 3-X-2.4. Produktivne veze

Uvid da se igra odvija u kretanju sa viškom – kao proces postajanja autopoetične mašine, sledeći linije bega, u balansiranju aktualizacije i kontra-aktualizacije – dodatno nam argumentuje zaključak iz prethodnog poglavlja: da suštinu igre prepoznamo u slutnji koja *nastavlja* da živi, tragajući za novim osloncima i novim koracima, težeći iznova da sa njome *nešto-više* činimo i *nešto-više* u sebi i svetu otvaramo. Afektivnu snagu igre kao kretanja sa viškom prepoznamo u pred-ubrzanju, u entuzijazmu pokreta, kreativnosti tela, čime se kao zadatak kultivisanja igre profilise težnja „ostati u pokretu“, kontinuirano tragati za novim koracima i osloncima, „spajati, sprežati, nastavljati... Konsutrisati svoju malu privatnu mašinu, spremnu da se po potrebi uključi u druge kolektivne mašine“ (Deleuze i Guattari, 1980/2013, str. 182). Postaje jasnije o kakvom procesu moramo misliti kada govorimo o kultivisanju igrovnog u ma kom aspektu zajedničkog življenja u vrtiću – o otvorenosti za preokrete kroz *delatnu elaboraciju mogućnosti* sveta u koji smo uronjeni, bilo da govorimo o delatnoj elaboraciji kojom deca razvijaju igru ili o delatnoj elaboraciji kojom zajedno nastojimo da razotkrivamo pitanje kultivisanja igre ili razvijamo realni program.

Ukazali smo da je kretanje koje ovakav proces zahteva izmeštajuće, te da ne može biti oslobođeno rizika – izvesne doze opasnosti i nasilja, koja nas iznova vraća dilemi odgovornosti odraslog u vaspitno-obrazovnom procesu i stoji kao najveća prepreka da se takvom procesu olako prepustimo. Osim odgovornosti da, u najboljem interesu dece, garantujemo sigurnost, svoju odgovornost jednako prepoznamo u tome da biramo pravac, da vodimo, da jasno znamo šta je to što od dece (i jedni od drugih) u vaspitno-obrazovnom procesu želimo.

... ali nismo li odgovorni i da pratimo, da se pitamo šta je to što drugi žele? Ili, čak pre, *kako* žele? Kako otvaraju mogućnosti – u ovom svetu, u ovom kontekstu, *sa* nama i *u* nama? Filozof Sloterdijk (Sloterdijk, 2011, str. 49; prema Duclos, 2018, str. 46) postavlja nam izazov: misliti život iz perspektive njegovih početaka, ne ishoda – ne osuditi se na pitanje šta to u pokušaju stvaranja nekog novog tla može biti izgubljeno, već šta takav eksperimentišući proces u svetu može izazvati – kakve rezonance pokrenuti i kakva nova kretanja omogućiti. Potencijal igre u pedagoškom smislu leži upravo u stvaranju produktivnih veza mimo ustaljenih sistema i kategorija, pomažući da premostimo navike misli i želje i otkrivamo i otelovljujemo uvek *nešto-više* (Holland, 2008) – da *učimo*, obrazujući i sebe i svet kroz transformaciju relacija u kojima postajemo.

Potvrdu ovakvog stanovišta možemo pronaći u stavu koji nije primarno pedagoški, već politički – u istrajnom argumentovanju igre kao forme otpora, u teoriji i praksi jednako (Sicart, 2014). Od srednjevekovnih karnevala – izvesno i ranije, a zasigurno i nakon – svesno stvaranje situacija koje omogućuju da se izmestimo iz aktuelnog stanja stvari i sa psihičkog odstojanja sagledamo ono što se dešava pomaže čovečanstvu da odbaci lake narative i razotkrije tragi-komediju stvarnosti u svoj njenoj apsurdnosti, ujedno afirmišući alternativne, kreativne politike postajanja kao nove ontologije (Hirst, 2019). Time igra svojim procesnim kvalitetima uzdrnava pretpostavku da su stvarnost, sve što se u njoj nalazi i načini na koje se u njoj može bivstvovati unapred određeni, uzdrnavajući ontološki i politički totalitarizam (*Ibid*), te neposredno vršeći funkciju produkcije i revitalizacije komponenti i procesa mimo ustaljenih i ozvaničenih struktura,

ostvarujući emancipatorsku funkciju – koja bi u demokratskom društvu morala biti ujedno i pedagoška.

Međutim, fleksibilnost, kretanje, izmeštanje i ubrzavanje, pa i različite mogućnosti izražavanja kao potencijali „otpora“ koji se igrom može pružiti danas su jednako pod rizikom da budu usisani dominantnom tržišnom logikom i pretvoreni u set poželjnih veština. Težnju potčinjavanja suštine formi, čak i na nivou „ostajanja u pokretu“ kao vrednosti, često možemo primetiti u svakodnevici rada sa decom u dečjem vrtiću: kroz stalno požurivanje dece od aktivnosti do aktivnosti, kroz sve ono što nam se čini nevažnim – bilo rutinskim (poput jela, raspripremanja, pranja ruku...), ili nesvrshodnim (poput često i same igre, ili lutanja dece po dvorištu, razgovora, malih svakodnevnih situacija i dešavanja...) – a ka onome što vidimo kao „nešto važnije“, nešto što moramo sa decom proći, što deca moraju savladati, što moraju znati, što će im se u budućnosti tražiti. Time držimo decu u stalnom pokretu, ali to nije pokret koji ide *iz* deteta ili detinjstva (pa ni iz aktuelnosti koju delimo sada i ovde po sebi), već *preko* njega – kretanje koje teži da što pre dobaci do apstraktne ideje zrelosti.

Ako sagledamo takvo kretanje na afektivnom planu, možemo se zapitati da li nas afekt nekada zavarava – jer mi *osećamo* da se krećemo, osećamo da žurbom ostvarujemo *nešto-više*. Intenzitet kretanja i širenje mogućnosti za uspostavljanje relacija sa svetom zasigurno su tu. Ostaje pitanje šta takva kretanja i takve relacije u praksi dalje rade – a sa izvesnom dozom sigurnosti možemo reći da najčešće funkcionišu upravo da očuvaju *status quo* i utvrde dominaciju neoliberalne ideologije. Afektivno polje pomaže nam da razumemo kako se vladajuća racionalnost prenosi, odnosno na kojim osnovama daje argumentaciju kojom legitimišemo naše postupke. Kako Masumi (2015) tvrdi, ideologija najbolje radi kada njena struktura ideja – načini osećanja i delovanja koji održavaju konkretne strukture moći – živi utkana u tkivo svakodnevnog života u kom funkcioniše nepreispitana.

Kada linija bega i želja sa kojom se ona kreće – dakle, upravo kretanje sa viškom kojim se igra odvija – izmesti horizont i otvori novu perspektivu za većinu, ona je produktivna i može biti revolucionarna. Dok se eksperimentiše sa granicama i strukturama bilo kog sklopa, neophodno je obezbediti neku vrstu pribežišta i sigurnosti u onom što već postoji ne bi li se osigurale osnove zajedničkog tla. Ako su granice i strukture predmet eksperimentisanja – te time i međusobni odnosi koji su njima regulisani, onda se sigurnost može graditi jedino na *kapacitetu* da se proizvode nove veze, sklapaju uspešni savezi koji će održati zajednicu ne kao formu i skup pravila, već kao proces postajanja sada i ovde, sa drugima – kapacitetu koji se snažno pokazuje, odvija i razvija upravo u igri. Da bi se igra kultivisala, važno je sačuvati proces, sačuvati *višak*, ne biti zarobljen pretpostavljenim idejama i očekivanjima, niti odvijanje igre zarobiti funkcijama koje su izvan samog tog procesa.

Kako bismo u vaspitno-obrazovnom procesu izbegli tendenciju da želja svih aktera – kao proces, kao kretanje kojim se igra odvija i kojim zajednica postaje – bude porobljena, važno je fokusirati se na akcije, ne na statične komponente procesa: nastojati da sagledamo *kako* deca i odrasli nešto rade, a ne *šta*; fokusirati se na funkcije, ne na forme – na pitanje *šta se time postiže/ostvaruje/transformiše, šta to u kontekstu radi*, a ne šta to jeste. Iznova se pred nas postavlja zahtev da otvorimo ustaljene profesionalne uloge i načine njihove realizacije za nepredvidivost i upuštanje u svet kao nepoznanicu koju tek zajedno možemo istinski otvoriti, istinski „razumeti“, istinski stvoriti – dakle, prevashodno zahtev da otvorimo sebe za susret i postajanje sa drugima. Ovim pitanjem detaljnije ćemo se pozabaviti u narednoj celini.

### 3-X-3. Odvijanje igre se oslanja na veru u zajednički proces

*Mi nismo u svetu, mi postajemo sa svetom; postajemo kontemplirajući ga. Sve je vizija, postajanje.  
Mi postajemo univerzumi.  
(Žil Delez i Feliks Gatari, Šta je filozofija)*

*U postajanju je pripadanje.  
(Brajan Masumi, Parabole za virtuelno)*

Govoreći o igri na afektivnom planu kao upuštanju u *nešto-više*, kroz prethodne celine ukazali smo kako igra nastaje iz preokreta, te kako se u kretanju sa viškom odvija. Međutim, ostaviti igru na preokretu i kretanju ne čini se pravednim – jer kada govorimo o igri, mi imamo na umu aktivnosti, forme, situacije, uobličena dešavanja. Da bi igra postojala i postajala iz preokreta i kretanja *nešto* se formira kao nova teritorija i oslonac da se igra dalje kreće i događa. U celini koja sledi, argumentovaćemo da je to što se formira polje pripadanja – u izvesnom smislu zajednica. Time ulazimo u suštinsku problematiku vaspitno-obrazovnog procesa kao ontološkog procesa transformacije učešća, transformacije odnosa, delatnog razumevanja kojim se tvore drugačiji načini bivanja i postajanja sa ljudskim i neljudskim drugima – u problematiku odnosa. Pitanje kvaliteta odnosa i problematika zajedništva nesvodljivi su na igru i daleko od toga da se samo u igri mogu razumevati i ostvarivati. Međutim, igra kao situaciono odvijanje upuštanjem u *nešto-više* na afektivnom planu može nam pomoći da prepoznamo ponešto od često neuhvatljivih razloga i načina kojima postajemo zajedno u mikro-momentima prakse, mimo teorijski uvrđenih principa razvijanja odnosa i načela na kojima zajednica deklarativno počiva.

Kroz difrakciju mikro-momenata vrtičkih zbivanja i teorija koje su se iskristalisale kao relevantne, ukazaćemo da se zajednica saigrača tvori upravo u odgovoru na izmeštanje koje slutnja *nečeg-više* na afektivnom planu izaziva i da ostaje okupljena krećući se u deljenoj veri u zajednički proces. Time nam igra i zajednice saigrača pomažu da sagledamo pripadanje i prihvatanje kao proces, mimo individualnih kapaciteta, a kao kapacitet polja zajedničkog kretanja. Ujedno, difraktivna analiza ukazuje nam da je u konkretnim situacijama teško očuvati veru bez objekta verovanja koji je mimo procesa, čime i igra, i zajednica, i vaspitno-obrazovni proces rizikuju da potpadnu pod logiku etički problematičnih društvenih praksi. Time nam razmatranje igre i zajednice saigrača pomaže da razumemo afektivnu ambivalentnost problematike zajedništva i izazove sa kojima nas vaspitno-obrazovna praksa, bez obzira na vrednosti koje u vaspitanju i obrazovanju promoviramo, kontinuirano suočava. Konačno, pitanje kultivisanja igre postaje neodvojivo od pitanja kultivisanja *zajedničkog* postajanja.

#### 3-X-3.1. „Zajednička igra“...?

U dvorištu, deca se igraju. Posmatram grupu koja se vrti oko „jarbola brodića“<sup>43</sup>, bez neke jasne svrhe. Vrte se, nešto zauste, nešto pregovaraju, neko se naljuti, neko se udara...

Malo-malo pa se širom dvorišta igre raspadaju jer je neko nešto prekršio ili se ne mogu dogovoriti. Igra bukne i zgasne se čas ovde, čas tamo, čas onamo...

*(Beležnica\_15.3.2019)*

---

<sup>43</sup> Penjalica u vrtičkom dvorištu napravljena od guma – u njenoj sredini nalaze se klupe i „jarbol“ napravljen od drvene motke, kanapa i zastava, zbog čega deca celu postavku nazivaju „brodićem“

Iz nekog razloga kao da je napetije i mračnije među njima samima, više svađa, pucanja, gurkanja, uvreda...

„Lauru i Janu moram da razdvajam...“, govori mi Milena<sup>44</sup> tiho u prolazu, „Naterala ju je da kamenom gađaju Saru. Laura ima to nešto u sebi, uhvati tako Tanju pa se igraju – ti napraviš facu, ja udarim šamar...“

(Beleške sa telefona\_27.3.2019.)

Ušli smo u sobu i deca sedaju za stolove čekajući užinu. Dok dežurni dele tanjire, čujem Lazara kako tiho deli uloge među malom grupom okupljenom za svojim stolom:

„Ja sam kralj, ti si car, ti si princeza, a David je sluga svih nas!“

David ćuti i gleda u sto. Ispod stolice, ubrzano ljulja nogama.

Videla sam da su se njih dvojica posvađali i potukli danas u dvorištu.

(Beležnica\_7.6.2019.)

Ideja o kultivisanju igre u dečjem vrtiću, kao što se iz prethodnih celina moglo uvideti, nesvodljiva je na pitanje formi, sadržaja i materijala po sebi, već snažno oslonjena na pitanje kako se *dogadamo* i *krećemo* – a time i kako se igramo – zajedno. Mimo sagledavanja igre kao aktivnosti, antropološka istraživanja pokazuju da je u korenu same igre – njenog postanka, odvijanja i uobličavanja – težnja i tenzičnost zajedništva, te da je igra pokretana sukobima između pripadnika zajednice, mističnih sila i čovekove moći, pojedinca i grupe, ličnih sloboda i društvenih ograničenja, pomažući ljudima da afirmativno i kreativno koriste pomenute napetosti otkrivajući nove načine da bivaju zajedno sa drugima (Krnjaja, 2012a). U tom smislu možemo razumeti i Henriksovu tvrdnju da igra nije beg od života, već istraživanje izazova i odgovornosti zajedničkog življenja (Henricks, 2014). Sam proces igre je proces *u kom se zajednica razvija, kojim se zajednica razvija*, istražuje i pregovara i za koji je težnja da budemo zajedno neophodna.

Među teoretičarima i praktičarima u polju predškolskog vaspitanja i obrazovanja jednako je zastupljeno uverenje o važnosti zajedničke igre, pre svega zajedničke igre sa vršnjacima, naročito u programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja socio-kulturne orijentacije koji u okosnicu procesa učenja postavljaju odnose sa drugima (Mawson, 2010). Tako se i u Osnovama programa *Godine uzleta* ističe važnost vršnjačkih odnosa kao izvora podrške i izazova, ključne komponente koja detetu pomaže da razvije kapacitete samoregulacije, bliskosti i razumevanja drugih (Godine uzleta, 2019, str. 34-35). Vršnjački odnosi prevashodno se grade upravo u igri – kroz dogovaranje i usklađivanje sa drugima, pregovaranje, isprobavanje različitih uloga, preispitivanje i razvijanje etičkih vrednosti i zajedničkih pravila, kroz doživljaj sebe kao pripadnika grupe i razvoj osećaja zajedništva sa saigračima (*Ibid*).

Ipak, kao odrasli učestalo umemo idealizovati igru uopšte, a naročito zajedničku igru dece, te zaboraviti da igra sa drugima često nije prijatna, nipošto naivna, a nekada čak ni zabavna, time i da činjenica da se deca igraju zajedno nije garancija razvoja etičkih odnosa, deljenog smisla i ljudskih kapaciteta za pripadanje i prihvatanje o kojima je malopre bilo reči. Priznaje se da je, bez obzira na široku zastupljenost istraživanja benefita zajedničke igre u literaturi, malo poznato *šta je zapravo to* što decu podržava da se zajedno igraju na istinski kolaborativan način (Carr & May, 2000; prema Mawson, 2010, str. 11). U tom polju otvara se i pitanje zajedničke igre dece i odraslih kao potencijal.

Kako Krnjaja navodi, koautorstvo u zajedničkoj igri dece i odraslih prilika je da preispitamo i transformišemo svakodnevne uloge, odnose, kulturne obrasce, time i prilika da reflektujemo na vlastite postupke i postupke drugih – kako postupke u okvirima igre tako i u

---

<sup>44</sup> Vaspitačica u vrtićkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje



okvirima zbiljskih dešavanja (Krnjaja, 2012a). Međutim, za ostvarivanje ovog potencijala zajedničke igre kao medija koji istinski osnažuje slobodu i stvaralaštvo svakog pojedinca, kultivišući u etičkom smislu i samu zajednicu, pojam koautorstva je faktor od suštinskog značaja. Koautorstvo podrazumeva zajedničko građenje igre i zajedničkih značenja u igri, ravnopravne pozicije i jednaku uronjenost u igrovni okvir od strane deteta i odraslog, stvaranje nečega što je i za odraslog i za dete suštinski novo i što može nastaviti da živi u zbiljskom svetu (Krnjaja, 2012a) i kao takvo ne sme skliznuti u moralisanje, nametanje toka i pravila, preuzimanje apsolutne odgovornosti i uopšte postavljanje ishodišta igri od strane odraslog.

Mada veliki broj istraživanja svedoči o benefitima uključenosti odraslih u zajedničku igru sa decom – sa fokusom na zajedničkom učešću u simboličkoj igri, istraživanja takođe pokazuju da se odrasli uključuju u spontanu zajedničku igru dece samo u 1-2% slučajeva kada se takva igra javlja a u manje od 20% slučajeva uključivanje odraslog ima bilo kakvog uticaja na epizodu igre (Kemple, David & Hysmith, 1997; prema Mawson, 2010, str. 130). Dominantna literatura o igri preporučuje odraslom – roditelju, učitelju i vaspitaču – da „blisko i udubljeno posmatra epizodu igre i da bude siguran da će intervencije koje unosi imati pozitivno dejstvo“ (Mawson, 2010, str. 130), čime se mogućnost građenja koautorskog prostora može javiti kao upitna. Od odraslog se očekuje da utiče na tok i oblik igre – time i da bude koautor – ali na način koji ga čuva na sigurnoj distanci promišljenosti i predodređenosti, potencijalno suzbijajući autorstvo same dece i mogućnost odraslog da se u igru istinski „uživi“ i da njome i sam bude transformisan. Kao primer rizičnosti ovakvog promišljanja, u literaturi se mogu sresti navodi kojima se „podučavanje osetljivo na igru“ (*play-responsive teaching*), kao pozitivna praksa, pojašnjava kao način da se akademski sadržaji uvedu u igrovne okvire koje su sama deca postavila, bez da se okviri igre naruše – ali i bez da se relevantnost sadržaja i veština iz perspektive onoga što igra otvara preispita (Pramling et al., 2019). Time se „podučavanje osetljivo na igru“ pokazuje kao zajedničko razvijanje programa – ono što se dešava i način na koji se odvija zavisi od svih uključenih aktera – ali ostajemo gorkog utiska da se uključivanjem odraslog na način koji ga čuva u poziciji predvidivosti i sigurnosti igra na afektivnom planu kao upuštanje u *nešto-više*, kao preokret i kretanje sa viškom zapravo suzbija.

Pravili su vremensku policu, vremenski šešir, vremenski sto...

“Šta možete da radite sa njim?”

“Pa ne znam, ali pravili smo planove.”

(Beležnica\_22.3.2019.)

Ako kažemo da je suština vaspitno-obrazovnog procesa to što radimo na kvalitetu odnosa...

Da li smo mi ovde već u zaostatku time što odrasli jure da smisle aktivnosti, postave aktivnosti, nešto urade, naprave provokaciju, a deca se manje-više smenjuju kroz to i prave, prave, uvek nešto prave... Pitamo li se kakvi se odnosi podržavaju i razvijaju kroz sve to?

(Glasovni snimak na telefonu\_1.3.2019.)

Deca se zarade, ali mogu li ponovo da se zaigraju? ... sa odraslima?

(Beležnica\_1.3.2019)

Čini se da nam se pitanje igre u kontekstu dečjeg vrtića, prevashodno ovde naglašenog kao mesta zajedničkog življenja (Godine uzleta, 2019, str. 15), otvara kao stara filozofska rasprava granica slobode i zajedništva i da je igra na način na koji smo o njoj do sada govorili – kao *preokret* i kao *kretanje sa viškom*, donekle sukobljena sa stvaranjem i održavanjem zajednica. Međutim,

usmerenost na afektivni plan, kao polje koje se oblikuje i ispoljava upravo u relacijama i koje svojim intenzitetom relacije usmerava, može nam pomoći da prevaziđemo ovu dihotomiju i da fokus usmerimo na pitanje kako se zapravo *igrom* zajednica uspostavlja.

Opšte prihvaćena uverenja o onome što određuje zajednicu zasnovana su na pretpostavci zajedničkog identiteta, zajedničkog cilja, zajedničkih uverenja koji obezbeđuju osećaj pripadanja i garantuju harmonično funkcionisanje grupe pojedinaca, implicirajući da oni koji dele zajednički identitet dele i uverenja i akcije i obrnuto (Blagojević, 2006). Čak i kada nam u fokusu nije zajednica dece i odraslih već naizgled homogenih grupa, ideja o tome da postoji „po prirodi“ nešto zajedničko oko čega će se ljudi okupiti, ili da se može izdvojiti jedna karakteristika ljudskog bića po kojoj se ono može opredeliti i konkretnoj zajednici pripojiti problematična je i zastarela. Feministička razmatranja koncepta zajedništva ukazuju da zajedništvo pre konstituiše šta i kako bismo, šta mislimo, kako delujemo – nego šta jesmo, i da se upravo kroz prakse i društvene odnose kojima se naši izbori, misli i delovanja otelovljuju zajedništvo ostvaruje i zajednica konstituiše (*Ibid*), čime se zajednica ukazuje kao performativna, oblikovana zajedničkim delanjem i kao ono što dalje daje (propustljivi i fleksibilan) okvir zajedničkom delanju. Zajedništvo se ne može propisati. Ono se živi, oseća, uspostavlja i kontinuirano pregovara kao smisao koji izranja u procesu zajedničkog kretanja. I upravo taj način tvorenja zajedništva je ono što eksplicitno prepoznamo u otvorenoj igri i načinu na koji se zajednica saigrača uspostavlja i osnažuje na afektivnom planu.

Međutim, imajući na umu da su sva kretanja uvek relaciona i uronjena, teško bi bilo ukazati da u ma kom slučaju nema nikakvog zajedništva – očigledno je da se neka odrednica pripadanja kroz usaglašavanje sa drugima uvek makar implicitno uspostavlja, bilo da je reč o kretanju u igri, u razvijanju prakse ili u ma kom aspektu življenja. Da li to znači da uvek postoje zajednice? Da li nam je pitanje uopšte *kako* ćemo tvoriti zajednicu – ili *kakve* zajednice tvorimo u zajedničkim kretanjima? Ukoliko je zajedništvo *uvek već* tu negde, u procesu međusobnog odnošenja, nameće nam se zaključak da nisu sve zajednice niti svi mehanizmi uspostavljanja zajedništva afirmativni i „po prirodi stvari“ plemeniti, te da je težnja i tenzičnost zajedništva kompleksnija od dihotomije ličnih sloboda i društvenih ograničenja. Biti zajedno, pripadati, postajati – nije po sebi etički čin i kvalitet. Možda je u kontekstu vaspitanja i obrazovanja usmerenog na kvalitet odnosa zapravo pitanje šta to vidimo kao kvalitetne zajednice, poželjne oblike zajedništva i etičnost zajedničkog življenja koju vaspitno-obrazovnim procesom želimo kultivisati, te na koji način afektivni plan *nešto-više* funkcioniše sa tim.

Otud smo u procesu ovog istraživanja nastojali da prevashodno u igrovnom kao afektivnom preispitujemo deljeni smisao i razumevamo izazove i potencijale bivanja i postajanja zajedno, ne kao poželjnog ishodišta, već kao uslova koji oblikuje kako odvijanje igre, tako i realni program.

### 3-X-3.2. Izmeštanje horizonta – *vera u zajednički proces*

U prethodnoj celini (*Igra se odvija u kretanju sa viškom*) ukazali smo na važnost kretanja kao procesualne i otelovljene dimenzije motivacije, igre i učenja, na važnost kreativne moći tela i entuzijazma u građenju smisla – time i u građenju zajednice. Ali kako se tvori zajednica na afektivnom planu, u i sa događanjem i kretanjem, upuštajući se u *nešto-više*? Govoreći o entuzijazmu, ukazali smo da on predstavlja bujnost iskustvenog polja, ali ne kao apstraktne teritorije koju tek posećujemo, već kao prostora *između nas*, prostora koji svojim postupcima i odnošenjima oživljujemo i koji nas čini „živim“ izranjajući kao deljeni osećaj da smo *nešto-više* i da *nešto-više* možemo zajedno postajati. Sam taj osećaj ne proizilazi iz pojedinačnih aktera i

njihovih kvaliteta, niti iz razloga koji ih okuplja, već upravo iz otelovljenog procesa zajedničkog postojanja, smisla koji se u njemu gradi i spremnosti da verujemo u taj smisao i svojim postupcima ga dalje otelovljujamo. Tako ni potencijal koji u igri osećamo ni igra koja se razvija nisu u nama, već između nas – “iznad zemlje, između golova i između igrača, oko lopte sa svih njenih strana” (Massumi, 2002a, str 75) – u polju koje gradimo i kojim dinamički pripadamo jedni drugima.

Antropološka istraživanja ritualnih praksi pokazuju njihovu važnost u razvijanju kolektiva upravo u deljenom osećaju smisla kao „vere bez objekta verovanja“ – verovati u mit, ritual, igru ne znači verovati u pojedinačne elemente njihovog sadržaja, već *osećati* veru, otelovljivati je zajedno sa drugima i biti njome pokrenut na dalje akcije zajedničkog postojanja i postojanja (Hamayon, 2016); verovati u sam *zajednički proces*, bez da se objekat verovanja njemu pretpostavi ili ma kom njegovom elementu pripiše. Koncept „vere bez objekta verovanja“ – vere u zajednički proces – pomaže nam da se odmaknemo od konkretnih, uobličjenih, zajedničkih tema i problematika, a ka *preokretu* i *kretanju sa viškom* u zajedničkom izmeštanju kao okosnici okupljanja. Upravo razumevanjem zajedničkog procesa kao izmeštanja i okupljanja oko neizvesnog, postajućeg, deljenog smisla bavićemo se u ovom odeljku.

Može se činiti neobičnom odlukom da u okosnicu odeljka koji razmatra performativnost postojanja zajednice dece i odraslih u dečjem vrtiću postavimo priču o smrti. Međutim, podsetimo li se da fokus nije na tematici i uobličenoj problematici, već na onome što u praksi *radi*, situacija iz vrtića koju ćemo u predstojećoj priči pokazati čak nam naglašenije može pomoći da razumemo kako događaj kao pukotina, kao slutnja, čak i kao pretnja, okuplja i tvori oko sebe nužnost postojanja zajednice i stvaranja zajedničkog smisla.

Jednog sivog dana u dvorištu vrtića, dok sam bila u drugim mislima, začula sam poverljivo, usplahireno dozivanje iza leđa: “Nevena!”

Okrenula sam se i spazila Ninu kako pruža ruke ka meni. “Našla sam buba-maru, ali se ne pomera!”, proštitala je šapatom pozorišne glumice. Krhka krila buba-mare beživotno su upirala u nebesa na njenim skupljenim dlanovima i, tek pomalo, zadrhtala bi kada ih hladan vetar dotakne.

“Mislim da je umrla”, rekla sam polako.

Upadljivo kriveći lice i ramena u znak tuge, Nina podiže obrve ka meni: “Pa šta da radimo?” Njen glas je tražio nešto od mene.

“Sada možemo samo da je sahranimo”, izgovorila sam.

U trenutku Nina me je gledala raširenih očiju i razmaknutih usana. Tada naglo gurnu šake u moje, uzviknu: “Čuvaj je!” i pojuri ka drveću.

Pogledala sam mrtvu buba-maru koju mi je ostavila, čudesno mirnu, nežnu i malu na mojim dlanovima. Mimo graje dece u dvorištu i tutnjanja Nininih koraka koji su se udaljavali, u sivilu i hladnoći dana, bilo je nečeg dubokog i setnog u vazduhu.

(Odlomak iz priče BAG)

Govoreći da konkretne situacije uvek otvaraju *nešto-više*, o susretima kao pukotinama kroz koje celo iskustveno polje klizne u *nešto* drugačije, jasno je da ne možemo tvrditi da je to *nešto* nužno prijatno, toplo i životno-afirmativno. Prema Dukiću (2009), smrt je događaj *par excellence* – “umreti” nije naša odlika, niti je smrtnost kvalitet koji je fizički u bilo kom trenutku “tu”; Smrt se proteže na horizontu, kroz prošlost i budućnost, kao nešto što nam se *uvek već* dešava “po malo”, nulti intenzitet sadržan u svakom našem osećaju, svakom iskustvu, svakoj transformaciji kojom naše bivstvovanje dobija ili gubi na snazi (Baugh, 2010). Smrt ne povlači granicu između onoga što jeste i onog što je bilo (Braidotti, 2010), već pravi pukotinu u kojoj slutimo pre-individualno polje neorganizovanih sila i ostajemo zapitani šta čini biće, šta za njime ostaje i da li je to

„njegovo“ ikada i bilo, zapravo, „njegovo“, izazivajući izmeštanje perspektiva i uvrtanje granica smisla – nerazrešivo, nekonačno i kontinuirano teskobno. Možda je upravo zato smrt kao dešavanje u svakoj zajednici i svakoj kulturi kroz vreme prerastala u kolektivni događaj kroz rituale koji i danas upravo u ovom polju najupornije istrajavaju.

Jana i Sunčica polako su prilazile, gledajući sa udaljenosti u moje ruke.

"Šta ti je to?"

"Nina je našla buba-maru, ali izgleda da je umrla."

Prišle su još jedan korak, naginjući se ka buba-mari, ali je i dalje nisu dodirivale.

"Kako je mala...", tiho primeti Sunčica, ozbiljnog lica.

"A zašto je umrla?", Jana je izgledala zabrinuto.

"Ne znam. I to se dešava. I to je život."

Nina je hitala kao "čovjek na zadatku", nalećući na drugu decu usput. "Gde ćeš?" čudili su se Veljko i David dok se gurala da prođe između njih. "Moram da sahranim buba-maru!", uzvratila je, sa prizvukom urgentnosti u glasu - takvim da su Veljko i David odmah spustili grane kojima su se mačevali i požurili za njom.

(Odlomak iz priče *BAG*)

*Moram da sahranim buba-maru. Važno je.*

Dečaci još uvek nisu upućeni šta se dešava niti im je, pretpostavljamo, buba-mara poznata i ideja o hitnoj sahrani jasna. Ali ne ono što je rečeno, niti ono što se zapravo zbiva, već ono što se naslućuje iza reči veliko je i uzbudljivo; nešto novo; nešto zabranjeno; *nešto-više* u vrtiću; nešto traži da preuzmeš odgovornost i preduzmeš akciju, nešto od tebe zavisi. Entuzijazam Ninine pojave sugerise veličinu događaja iza banalnih komponenti buba-mare, dece i vrtićkog dvorišta, i usisava dečake u osećaju da moraju biti deo toga – šta god se dešavalo.

Nina je letela kroz travu, okrećući se, kao da tačno zna šta traži, dok su dečaci izvirivali iza njenih leđa. Ona zgrabi nešto sa zemlje, okrete se u skoku i pojuri ka meni.

"Nevena! Nevena!", dotrčala je i ponovo gurnula pružene dlanove pred mene, "Je l' možemo u ovome da je sahranimo!?"

Nosila je ljusku od oraha.

"Možemo...", kretoh da kažem, ali mislim da niko nije ni čuo. Okupljena deca, shvativši o čemu je reč, već su se rastrčala u različitim pravcima, uglas najavljujući svoje namere. U minuti, Jana je donela komadić stiropora da stavimo buba-mari pod glavu, Sunčica travku kojom ćemo je prekriti, a David zemljom uprljanu plastičnu kašičicu da iskopamo grob.

(Odlomak iz priče *BAG*)

Iz pukotine koja se smrću (buba-mare) u vrtićkom dvorištu otvorila doziva izmešteni, mutirani, gorući osećaj smisla i sve nas povlači u akciju. Još ni ne znamo u čemu je svrha sahranjivanja mrtve bube i ne pitamo se nije li suludo bubi praviti kovčeg, a već se neplanirano udružuju snage kako bi se naslućeno dovelo u postojanje, sada i ovde. Ne znamo zašto bi buba-mara bila važna: nije bila ničija, deca sa njom nisu imala nekakvu naročitu istoriju, nije nam ni za šta trebala, niti se u celu situaciju sahrane ušlo sa idejom o lekciji i vaspitnoj pouci. Mimo prošlosti i planova za budućnost, mimo pripadnosti i određene svrhe – važno je. Ne buba-mara po sebi, ne čak ni naš odnos prema njoj, koliko naći način da se u svetu i njegovom, konkretnom situacijom tek naslućenom, haosu i veličini istraje, postaje, postoji.

Tražili smo najbolje mesto - "Gde je niko neće naći!", "Gde je mekano!", "Gde je mirno!". Ubrzo deca odlučiše da sahrane buba-maru ispod klupe i prionuše na posao. Dok su dečaci užurbano kopali, ostala sam sa devojkicama da položimo buba-maru u ljusku od oraha. Naredni minuti protekli su u vrhovima prstiju, prevelikim za komadić stiropora, trapavim za nežnost travke, nezgrapnim za krhka krila buba-mare koju je trebalo nežno i dostojanstveno namestiti. Ni jedna od nas ništa nije rekla – jedva da smo disale, da dahom nešto ne poremetimo.

(Odlomak iz priče BAG)

Tek tu, pred mrtvom buba-marom, neizgovoreno ali jasno svima – stvorila se zajednica i osećaj svrhe. Sada smo *ovde*, sada smo *to mi* i sada je *to naša* buba-mara.

“Sada smo kod kuće. Ali dom ne postoji od ranije: bilo je nužno nacrtati krug oko tog neizvesnog i krhkog centra, organizovati ograničeni prostor...” (Deleuze i Guattari, 1980/2013, str. 349)

Postupajući po sećanju i slutnji na običaje, sa skoro ritualnim dostojanstvom, unosimo ritam sigurnosti, osećaj kontrole, osećaj da možemo učiniti nešto u tom *nećem-više* čije prisustvo osećamo. “Pogreška u brzini, ritmu ili harmoniji bila bi kobna, jer bi uništila i stvaraoća i ono što on stvara unoseći ponovo snage haosa” (Deleuze i Guattari, 1980/2013, str. 349). Jedni drugima dajemo legitimitet u postupcima i ulivamo sigurnost da nećemo pogrešiti, veru da činimo ispravno, da ima smisla.

"U reeed!", dozivala je Milena i dečaci se užurbaše – kopali su silovito, što kašikom što rukama, razdirući suhu zemlju ne bi li napravili mesta. Jana i ja priskočile smo da pomognemo. Uхватила sam se kašike. Bilo je teže nego što se činilo i umalo je nisam slomila. Dečaci su me požurivali, pogledujući preko ramena ka Mileni i drugoj deci koja su se okupljala u red.

"Čujete li me? Idemo!", Milena mahnu, ni ne znajući šta se dešava.

"Stavi je ovde", pokazala sam Nini malu rupu u zemlji koju smo napravili i ona brzo spusti ušuškanu ljusku od oraha unutra. "Krećite, stićiću vas!", i oni požuriše za vaspitačicom i redom dece koji je odlazio. Ja sam se zadržala koliko da nabacim malo zemlje i nekoliko travki preko.

I jedan mali, već smrskan od nošenja u džepu, cvet koji mi je ranije tog dana dala Jana.

(Odlomak iz priče BAG)

Ne govorimo nikome o tome. Nacrtali smo krug oko našeg “neizvesnog i krhkog centra” (D) i ćutimo, da se ne raspadne. U tom trenutku još titra osećaj *nas* koji smo udružili snage, *nas* koji smo zavirili u mrak, *nas* – određenih i u tajni odvojenih, i dok smo *mi*, još uvek smo “kod kuće”.

Kada sam sledeći put došla u vrtić, u trenu se oko mene okupila mala zajednica koja je učestvovala u sahrani. Požurujući me, odveli su me do grobnog mesta, uzbuđeno pokazujući da je buba-mara nestala.

Sa sve kovčegom.

(Odlomak iz priče BAG)

Kako Espozito navodi – i kako se iz priče o sahranjivanju buba-mare može naslutiti: “Zajednica ne samo da se ne može poistovetiti sa zajedničkom stvari, nego je ona pre rupa u koju ova neprestano rizikuje da sklizne... Pukotina, trauma, rupa iz koje potičemo – ne Izvor, nego njegov nedostatak, povlačenje” (Espozito, 2006/2017, str. 56). Upravo u takvim situacijama – situacijama izmicanja tla, neočekivanim susretima, pred zjapećim pukotinama – učestalo izranjaju

ponašanja koja prepoznavamo kao "igrovna". Ne treba biti isključiv – nije svaka igra ista niti počinje iz istih pobuda, ali bilo da je u pitanju radoznalost, pretnja ili dokolica igra često polazi ne iz svesne namere da nešto novo stvorimo, već iz osećaja nužde, iz kreativne želje da *ovde i sada* istrajemo.

Mimo okvira ponašanja koja bismo lako označili kao „igrovna“, nastojanje da postajemo i istrajemo kao zajednica pred zjapećim pukotinama, pre naglašavajući svoje postupke i samim postupcima otelovljujući veru u zajednički proces, prepoznaje se i u zajedničkom istraživanju u vrtiću, što se može videti u primeru koji sledi:

Radna soba broj 3 je narednog dana nalikovala košnici.

Već na vratima pritrčali su mi, sa svim ushićenjem i ozbiljnošću dostojnim trenutka, Adam, Veljko i Vlada. Dok su čekali da dođem, pregledali su enciklopediju i pronašli su rešenje.

“... to je muva koja kopira galsku osu!” proglasio je Nikola značajno.

“Dobro, to je jedna ideja. Posle ćemo da pogledamo i slike naše bube pa da uporedimo sa enciklopedijom. Ali htela sam da vam pokažem nešto. Ja sam juče pričala sa Draganom, Dragana takođe ima jednu ideju. Napisala vam je pismo u kome je sve objašnjeno.”

Anica i Mia prihvatiše se da pročitaju pismo naglas.

Sricale su na smenu rečenicu po rečenicu i dok je jedna čitala, druga bi joj virila preko ramena i ispravljala je gde pogreši. Trajalo je, ali je veliki deo dece sedeo ili stajao strpljivo oko njih, ozbiljnih lica, upijajući ih pogledom.

Pismo im saopšti da je u pitanju stršljen. Kako su to čuli, dečaci poskakaše u neverici:

“Nije to stršljen! To je muva koja kopira!”

U graji neslaganja, odveli su me do stola na kom je stajala otvorena enciklopedija, jedan preko drugog bacali se rukama na knjigu i pokazivali slike različitih osa i muva-kopiračica, uglas tvrdeći svoje teorije.

(Odlomak iz priče BAG)

Značajno je u navedenom primeru skrenuti pažnju na izraženo otelovljenje deljenog entuzijazma. U trenutku kada istraživač dolazi, istraga je uveliko u toku. Bez fotografija bube koju su našli u dvorištu, bez smernica istraživača ili vaspitača, verovatno u otežanim promišljanjima i pregovorima isključivo na osnovu sećanja, deca su svejedno radila na konstruisanju zajedničkih rešenja i priželjkivala da ih podele sa odraslima. Kao pokazatelje autentičnog smisla koji deca u istraživanju bube pronalaze možemo primetiti strpljenje koje pokazuju prilikom čitanja pisma, bez obzira na vreme i napor koji je slušanje zahtevalo, kao i potrešenost i usplahirenost ponovnim saopštenjem da bi mogla biti reč o stršljenu – ali i spremnost da odrasle dovedu u pitanje, bez obzira na izloženost i potencijalnu neprijatnost međusobnog sporenja.

Rizik se obično dovodi u vezu sa idejom da „nemaš šta da izgubiš“ – nemaš odgovornost i obavezu, ne pripadaš nikome i ničemu osim onome što je tebi samom smisljeno. Međutim, Stendžers (Stengers, 2002, str. 248) nudi alternativno pojašnjenje da odvažnost u preuzimanju rizika počiva upravo u pripadanju. Rizik pokrenut iz otuđenosti može se pretvoriti u apsolutnu dekonstrukciju i potencijalnu destrukciju – ne odgovaramo ni na koga i nikome, čime je svaki postupak koji preduzimamo hitac „na slepo“. Ali kada imamo zajednicu sa kojom pripadamo, druge na koje se oslanjamo, koji su odgovorni sa nama i koji će odgovoriti na naše postupke, svaki postupak i smisao kojim se on vodi podložan je preispitivanju i intervenciji, te je krajnji rezultat uvek zajedničko izmeštanje, kreativan, konstruktivan, životno-afirmativan čin – kao osnovni i prevashodno etički kriterijum legitimiteta. Time je rizik „zauzdan“ zajedničkom odgovornošću, nužnošću odvijanja sa drugima i utemeljen u konkretnoj situacionoj praksi.

Tako i u situaciji opisanoj u navedenom primeru, nalik u situacijama igre, možemo primetiti kako je smislenost situacije akcentovana skoro ludičkom prenaplašenošću postupaka koji upućuju signal i daju odgovor drugima, potvrđujući da je ono što se dešava važno i legitimisajući da nastavimo da ga živimo i dalje.

Značajno je primetiti i da isti delatni mehanizmi kojima se vera u zajednički proces otelovljava mogu stupiti u dejstvo i kada ta vera počne da posustaje – najčešće kako bi se pred „zjapećom pukotinom“ oformila neka nova zajednica kao faktor sigurnosti. Primer koji sledi pokazuje kako se unutar zajednice dece i odraslih, usled pritiska nesigurnosti i sumnje, koriste igrovni mehanizmi kako bi se oformila nova zajednica:

Poseta grupe geologa – dugo očekivana, dogovarana i planirana, poseta u koju je uloženo mnogo truda, entuzijazma i nadanja sa svih strana – a naročito s moje strane, ne počinje kako je zamišljena. Kasnimo, oseća se neki zamor među posetiocima i bez obzira na raspoloženje dece i vaspitačica, batrgam se da budem poletna i opravdam (sopstvena?) očekivanja.

„Dakle, deco“, obraća im se Sanja<sup>45</sup> sedajući na stoličicu uz ivicu tepiha, „Došli su nam gosti. Da li se sećate, šta smo pričali, ko su oni?“

„Geometar, geolog i speleolog“, recituju spremno.

„Imaš ti neki kabl za ovaj projektor?“, prošišti Dušan<sup>46</sup> ka meni dok priključujem njegovu eksternu memoriju na laptop. Dohvatim neseker sa kablovima, ali, začudo, ne nalazim odgovarajući. Brljam po rancu. Izgleda da sam ga zaboravila.

„Ništa, hajde samo da pustimo slike na laptop, pa neka prilaze da gledaju...“, odlučujem brzo i okrećem laptop ka deci, koja strpljivo sede, dok Sanja oteže sa uvodom ne bi li nam kupila više vremena. Dušan – ne tako brzo – traga za odgovarajućim folderom sa fotografijama. Za to vreme, Časlav<sup>47</sup>, ne obazirući se na gužvu oko sebe, brižljivo i usporeno vadi kamen po kamen iz svog ranca i ređa na poslužavnik.

Osećam titranje u želucu.

Na ekranu se pojavljuje uveličano Adamovo lice i Draganine<sup>48</sup> naočare koje vire na obodu kadra.

„Eto, sad.“, kaže on.

„Sad!?“ uzvikne Dragana iznenađeno: „Pa ja ništa nisam snimala!“

Deca okupljena oko nje pogleduju je začuđeno. Milena<sup>49</sup> se smejuje sa drugog kraja sobe:

„Znači da su deca uspešnija?“

„Deca su uspešnija, da“, smeje se Dragana, „Evo, sad se snima, sad se snima!“, brzo mi odmahuje rukom da se okrenem na drugu stranu, kao da bih je mogla izgrditi. Ja se upadljivo okrećem, demonstrirajući razrogačenim očima i češkanjem po glavi da ništa nisam videla. Deca gledaju i mene i nju kao da im nije jasno zašto smo tako neozbiljne.

„Priznaj da tu imaš neku lopatu!“, Časlav teatralno upire prstom u veliki ranac iz kog Dušan predugo izvlači i raspakuje svoje stvari.

„Imam odelo, pa možemo na tebi da isprobamo, da budeš model“, sa blagom dozom otrova u osmehu uzvraća Dušan.

„Neka, neka, ne sviđa mi se boja“, odmahuje Časlav.

Deca ih gledaju kao čudnu predstavu, z gledajući se među sobom.

---

<sup>45</sup> Vaspitačica u vrtičkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

<sup>46</sup> Speleolog u poseti vrtičkoj grupi pozvan u okviru razvijanja teme/projekta *Vreme je*

<sup>47</sup> Geolog u poseti vrtičkoj grupi pozvan u okviru razvijanja teme/projekta *Vreme je*

<sup>48</sup> Koleginica s Katedre za predškolsku pedagogiju koja nam se pridružila u poseti

<sup>49</sup> Vaspitačica u vrtičkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

U batrganju da očuvaju rezonance, da entuzijazam trenutka *ne pukne*, spontano istraživač i posetioci napuštaju okvire uloga i teme i okreću se jedni drugima – kroz sitne fore, sitni humor, igrovne znake koji mole za odgovor koji bi ih održao na površini. *Zajedno smo u ovome*, praveći svoj mali krug od internih šala, otelovljuvajući ideju da ovo nije ozbiljno, nije strašno i da je pukotina koja zjapi „samo igra“. Takvo formiranje „zajednica po potrebi“ razumljivo je i očekivano u svakodnevicu i neizvesnostima sa kojima nas ona suočava. Ipak, u kontekstu razumevanja dečjeg vrtića kao mesta zajedničkog življenja dece i odraslih (Godine uzleta, 2019, str. 15), „zajednice po potrebi“ nose rizik da ostanu mimo celokupnog zajedničkog polja, ili čak usmerene protiv njega. U primeru koji razmatramo ovaj rizik predupredila su upravo deca:

Dragana i Danijela<sup>50</sup> se zgleđaju. Tada Danijela ustane – sa prenatlašenom radošću poskočivši – i počne da priča deci o svom poslu.

Slušam Danijelu kako obrazlaže i zebnja mi raste. Danijeli glas podrhtava od treme, „školski“ je precizna. Slika koje je odštamala ima nekoliko i one vrlo sporo napreduju od ruke do ruke, kroz grupu. Nervozno pogledujem decu.

Međutim, deca prate Danijelu s naglašenom ozbiljnošću i klimaju glavama, odgovarajući strpljivo na njena pitanja i razgledajući s pažnjom odštampane slike koje im pruža.

Zbunim se – u sopstvenoj tremi i osećaju da ništa ne ide kako je planirano, nisam očekivala takvu njihovu udubljenost.

Čekajući slike, većina dece počinje blago da se komeša, ali niko ne pravi galamu niti skreće pažnju na nešto drugo. „To je neki toranj...“, ozbiljno pojašnjava Simonida Višnji, bez žurbe analizirajući sliku pre nego što je prosledi dalje.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Ludička prenatlašenost postupaka kao signal koji potvrđuje legitimitet okvira prepoznaje se i u navedenoj situaciji. Naglašene ozbiljnosti i studioznosti nad temom koja se mogla učiniti ne tako interesantnom, svojom tišinom, klimanjem glavom i posvećenim okretanjem i zagledanjem fotografija sa svih strana, deca kao da šalju poruku odraslima: *Zajedno smo u ovome*.

„Da, zajedno smo u ovome, ali to zajedništvo nije dato, ono se mora konstruisati“ (Braidotti, 2017, str. 28). U obrazovnoj teoriji višestruko je argumentovano da praktičar – prevashodno vaspitač – treba da podržava zajedništvo nastojanjem da oslušne i odgovori deci i podrži njihova nastojanja, ali je u kontekstu navedenog primera interesantno zapitati se koliko često obraćamo pažnju na uzajamnost ovog procesa?

Kada vaspitač nastupa kao onaj ko „zna“ – informacije, procedure, pa između ostalog i kako treba da živi i izgleda zajednica, za njega nema opasnosti pukotine koja zjapi, time ni nužde da istraje sa drugima. Tada zajednica postaje više praktična forma funkcionisanja postojećih individua, nego način postajanja, te se zajednice koje deca tvore – nove, autentične, drugačije – stvaraju odraslom iza leđa, ili čak i protivno njemu. Da bismo govorili o zajednici dece i odraslih, važno je prepoznati i odraslog kao izloženog i ranjivog, kao onog kome je jednako važno da postaje u neizvesnosti sa drugima i stvori neke nove realnosti u kojima bi se moglo istrajati.

Izazov je kreirati zajedničke prostore ne kao odgovor na apstraktne zamisli i načela, već kao konstruktivni potez u održanju dinamike procesa, kao *odgovor-na* situacioni poziv konkretnog drugoga i u osluškivanju odgovora drugih nakon što se (ne)odazovemo. „...sačuvati igru u igri, igrati se sa igrom, izbegavajući po svaku cenu mogućnost njene represije“ (Caputo, 1985, str. 74;

---

<sup>50</sup> Geometar u poseti vrtićkoj grupi pozvan u okviru razvijanja teme/projekta *Vreme je*



prema Hirst, 2019, str. 12). Takav izazov ostaje konstanta, nikada ispunjen. Senzibilisanost koja se njime traži nije nešto što se može propisati, jednom za svagda naučiti i sa sigurnošću garantovati. Rizik da odgovornost preuzmemo apsolutno i usmerimo je van komponenti događaja u apstraktne, mimo konteksta i kretanja utvrđene ishode ostaje i, mada nije nužno da će nas uništiti, nosi opasnost koju ne smemo izgubiti iz vida.

### 3-X-3.3. „Posezanja“: zajednički horizont

U elaboraciji razumevanja igre kao upuštanja u *nešto-više* na afektivnom planu, miljea koji se kreira u zajedničkom kretanju i rezonancama, fokus priče pomeramo sa preokreta i kretanja sa viškom, a ka načinima na koje se u preokretu i kretanju relacije utvrđuju, tvore čvorišta – time i okviri igre, kao i uopšte zajedničkih praksi i zajedničkog postajanja. Relacije uvek postoje, ali šta je to što njihovo utvrđivanje čini neophodnim, poželjnim održivim; šta je izranjajući, afektivni razlog koji im daje smisla? Posezanje za drugima kao odgovor na susret sa *nečim-više* kao „pukotinom“ (Espozito, 2006/2017, str. 56), izmicanjem tla je ambivalentno i može predstavljati pokušaj da se ogradimo odbacujući izmak ili ga legitimišući poznatim okvirima, ili pak pokušaj da ga prepoznamo i afirmišemo stavljajući sebe same u pokret sa njim.

S obzirom na otvorenost i nefiltriranost kojom se igra kao događaj i kretanje odvija, možemo pretpostaviti da nam razumevanje igre i zajednice saigrača otvara prostor da preispitamo samo postajanje zajednica i mogućnost da se zajedništvo tvori u fleksibilnim i dinamičkim okvirima. Jednako, proces postajanja zajednice saigrača u neomeđenom, dinamičkom okviru daje nam mogućnost da sagledamo istinske izazove koji proizilaze iz utvrđivanja relacija i mehanizme na kojima se relacije u kretanju utvrđuju, te da preispitamo da li su oni uvek etički „ispravni“ i šta bi kultivisanje igre u tom smislu moglo značiti. Time se čini da ovom problematikom, s jedne strane, iz problematike igre ulazimo u kultivisanje vaspitno-obrazovnog procesa, dok s druge strane iz vaspitno-obrazovnog procesa i njegovih principa ulazimo u problematiku kultivisanja igre, čime se samo potvrđuje njihova neodvojivost kao međusobnog odnošenja i razumevanja, transformacije odnosa i istraživanja novih mogućnosti zajedničkog življenja, te i neodvojivost njihovog razvijanja.

„Posezanja“ o kojima ćemo govoriti – a koja iniciraju utvrđivanja čvorišta u odnosima – nisu kruto razgraničene kategorije niti reprezent svega što se u vrtiću dešavalo, već faktori u tvorenjima zajednice koji su se kroz mikro-momente i suočavanje sa izazovima zajedničkog razvijanja kako igre, tako i teme/projekta iskristalisali kao relevantni – kao nešto što je *uvek već* u dejstvu i što naše postupke i odnose oblikuje, ali najčešće nama iza leđa, te što urgira da bude prepoznato, da se s time suočimo i da ga imamo na umu pri daljim kretanjima. Možda su otud i posezanja koja u ovom poglavlju eksplicitno navodimo pomerena na „negativnu stranu“ – na faktore pred kojima najčešće žmurimo, a koji predstavljaju opasnost u postajanju zajednice. Ovakav fokus po sebi, a u kontekstu celokupnog istraživanja, ne mora biti loš. Faktori zajedničkog postajanja koje bismo označili kao afirmativne i „etične“ već su provejavali kroz prethodna poglavlja kao neophodni za nastajanje igre iz preokreta i njeno odvijanje u kretanju sa viškom. Ipak, njima se može olako prenebegnuti ambivalentnost zajedničkog postajanja, a koja je uvek u praksi prisutna i oblikuje mogućnosti građenja odnosa, šta god mi na deklarativnom nivou prepoznali i promovisali kao poželjno.

„Posezanje“: *Mi-i-oni*

Neosporna je tvrdnja da je čovek socijalno biće i da je, bez obzira na uzrast, kontekst i kulturu njegov životni put snažno oblikovan željom da biva i postaje kroz određivanje u i prema različitim zajednicama. Međutim, ono što ostaje sporno jeste kakvo će obličje ta želja dobijati, u čemu će se pokazati i kako će se ostvarivati. Veliki deo normi koje teritorijalizuju socijalne prakse je izvan eksplicitnih pravila – šta je dozvoljeno ili zabranjeno, poželjno ili nepoželjno učimo u socijalnom miljeu u koji smo uronjeni, donoseći zaključke na osnovu ponašanja drugih, njihovih komentara, saveta, sugestija. Time je manje važno naše deklarativno zastupanje određenih uloga, principa i pravila po kojima treba funkcionisati; samo iskustvo određene prakse i ono što se u njoj živo dešava, načini na koje ljudi unutar živih praksi svesno i nesvesno funkcionišu ukazuju legitimitet određenih ponašanja čak i kada se ona kose sa onim što deklarativno promovishemo ili osećamo kao ispravno.

Naročito su „opasni“ mali, svakodnevni i naizgled beznačajni momenti, momenti neplaniranih izmaka u kojima nam je prioritet da se što pre „dočekamo na noge“ i sklopimo ma kakav savez samo kako bismo premostili trenutak i nastavili dalje. Upravo u takvim momentima, bez obzira na otvorenost, partnerstvo i zajedništvo koje obrazovnom koncepcijom promovishemo i na kojima nastojimo da razvijamo realni program, učestalo proklizamo u duboko ukorenjene i ne nužno afirmativne prakse okupljanja i načine postajanja-zajednicom.

Pokušavam da uspostavim neki kontakt sa Sanjom i Marijom<sup>51</sup>. Usput, dok me deca vuku čas na jednu – čas na drugu stranu, dobacujem vaspitačicama komentare kako su naporni, sitne fore na njihov račun i na račun sopstvenih propusta. Vaspitačice se smeju i uzvraćaju istim. Osećam nekakvo zbližavanje, ali ujedno i da se ovakvim komentarima svrstavamo na suprotnu stranu od dece.

Uvek kada smo u tenziji upadnemo u „mi-i-oni“ odnose, kako bismo stekli partnera na brzinu.  
(Beleške sa telefona\_3.4.2019.)

U datom kratkom odlomku iz beleški (negde na polovini istraživačkog procesa, dok sam još uvek pregovarala i profilisala svoje mesto kao istraživača u kolektivu i vrtičkoj grupi), želja da se nađe nekakva zajednička osnova za osećaj bliskosti sa drugim odraslima, u najbržem i najlakšem rešenju, rezultovala je trenutnom „zajednicom po potrebi“, a na uštrb zajednice dece i odraslih.

*Zajedno smo u ovome* – zahvaljujući tome što se postavljamo mimo dece.

Ali moramo stati na trenutak – pomenuli smo ranije da se zajednica ne može poistovetiti sa zajedničkom stvari (Espozito, 2006/2017), što bi značilo ni sa zajedničkim metama, neprijateljima, pa ni odstupnicama. Ipak ako ne postavimo pitanje: „Ko su oni?“, već: „Šta oni čine?“, uvidećemo moć kreiranja suprotstavljenih strana upravo u pretnji koju drugost postavlja. Oni nisu „zajednička stvar“, već otelovljenje „rupe u koju neprestano rizikujemo da skliznemo“ (Espozito, 2006/2017, str. 56.), slutnje da će samim njihovim postojanjem zajednica koju smo definisali i spram koje određujemo svoj identitet biti narušena i izmeštena.

---

<sup>51</sup> Vaspitačice u vrtičkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

„Našli su oni nešto u dvorištu zakopano“, govori Milena<sup>52</sup> Časlavu<sup>53</sup>, „Ima nešto, stoji, ali ne znamo šta je. Pokazaćete mu posle“, smiruje brzo decu koja uzbuđeno počinju da pričaju u glas, „oni će ići sa nama posle pa ćete im pokazati.“

Tek što smo izašli iz vrtića i zaokrenuli ka zadnjem dvorištu, kolona dece se odronila i jedna grupa potrča ka brežuljku na kom čeka misteriozno „nalazište“, još neotkopano. Ne govore ništa – u trku zgrabe štapove i nastavljaju tamo gde su stali, stružući zemlju sa neidentifikovane metalne površine koja se nazire.

„Tako, tako, za par godina ćemo saznati šta je“, smeje se Časlav prilazeći. U skoku, dečaci ga hvataju za ruke i vuku ka iskopini, govoreći u glas uzbuđeno o tome kako su to pronašli i kako danima kopaju.

Studenti na praksi, izašavši sa nama, okupljaju se oko dece i njihovog nalazišta. Stoje po strani, ruku uz telo i u džepovima, i sa osmesima gledaju decu koja ozbiljnih lica žustro rade. Dragana<sup>54</sup> čučne kraj iskopine.

„Šta vam je to, društvo?“ pita Dragana decu.

„Metal!“, odgovara Uglješa. Tea čuka kamenom po metalnoj površini i gleda u kameru značajno umesto odgovora.

„A odakle vam to?“

„Mi smo to videli još odavno“, objašnjava Uglješa, „i mi smo ovo sve iskopali!“

...

„I šta se unutra krije?“ pita Dragana.

„Sigurno neki majmun!“, seva David očima.

„Blago!“, ubacuje se neko.

„Možda majmun sa blagom!“, zaključuje Dragana i čuje joj se smeh iza kamere: „Eto, studenti, to neka vam bude istraživački zadatak u okviru prakse, da iskopate blago!“

...

Sa drugog kraja dvorišta dotrčava nekoliko dečaka i pozivaju grupicu okupljenu oko iskopine:

„Našli smo lopte!“, viču i jedan dečak podiže narandžastu loptu značajno.

„Ma, koga briga!“, dobacuje Vuk preko ramena, posvećeno kopajući.

Studenti se upadljivo zasmiju, neko pljesne rukama naglašavajući iznenađenost. Deca upadljivo čute i nastavljaju sa kopanjem polako.

„Ti si sad u poslu, je l da?“ komentariše Dragana. Vuk ne odgovara, iako ona ponavlja pitanje. Dragana nastavlja: „A šta mislite da nađemo neki alat koji bi nam pomogao da to iskopamo brže?“

„Lopata bi pomogla“, mirno će Vuk.

Jedna studentkinja uzima granu sa zemlje i čučne kraj Vuka, namerivši se da pomogne u kopanju, ali Vuk je blago odgurne: „Ne.“

„Pa kako sad ne mogu kada su došli sa vama, vidiš da su svo vreme tu?“ pokušava Dragana da mu promeni mišljenje, ali Nina mirno odgovara umesto njega:

„Pa moraćete onda da se vratite u vrtić.“

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

„Mi-i-oni“ kao tehnologija odnošenja nije uvek eksplicitna i direktna u svom dejstovanju i mada niče u pukotinama svakodnevice pružajući nam oslonce za dalje korake, pa i dalje odnose, ona ujedno uzrokuje zatvaranje – za drugog/drugačijeg i neslućene mogućnosti njegovog

<sup>52</sup> Vaspitačica u vrtićkoj grupi u kojoj je realizovano istraživanje

<sup>53</sup> Geolog u poseti vrtićkoj grupi pozvan u okviru razvijanja teme/projekta *Vreme je*

<sup>54</sup> Koleginica s Katedre za predškolsku pedagogiju koja nam se pridružila u poseti

bivstovanja, ali i za drugog koji nam je saveznik i za „drugo“ u sebi samome, stavljajući nas u okvire predodređene, omeđene slike u kojoj se na određene načine možeš ponašati, u određene stvari verovati, određene odnose uspostavljati – omeđenom željom želeći.

U navedenom odlomku, čini se, nema suprotstavljenih strana – sasvim običan susret odraslih i dece. Ipak, tabori su jasni – jedni žustro kopaju, drugi stoje i posmatraju; komunikacija koja se među njima razvija – između uzavrelih pokreta jedne i bolećivih pogleda i osmeha druge strane – čini se više kao povlađivanje nego dogovor od obostranog značaja. Kontrast pozicioniranja najjači je u trenutku u kom eskalira dramatična ozbiljnost i posvećenost deteta – a odrasli prasnu u smeh.

Važno je napomenuti nekoliko stvari: najpre, u konkretnoj situaciji reč je o studentima koji su prvi put u vrtiću u okviru studijske prakse – slutimo sa osećajem izloženosti pred decom, vaspitačima, stručnim saradnicima, čak i svojim nastavnicima, prvi put na praktičnom zadatku čije uputstvo ne može biti dovoljno da odredi ponašanje u svakoj situaciji; odrasli koji su i sami zatečeni u izvesnom lutanju i tenziji. Njihov smeh zasigurno nije došao iz zle namere, pre kao spontano iznenađenje ili prasak upravo tenzije na koju smo ukazali. Ipak, ovaj smeh je signal da decu ne uzimaju za ozbiljno – bio on osvešćen ili ne – i jasno ukazuje naše prećutno podrazumevanje ko je ispod, a ko iznad; ko ima pravo da legitimise ozbiljnost situacije, kao i čijim će to slutnjama i kretanjima suštinski biti data prilika da izmeste zajednički horizont. I to je ono na šta odgovaraju deca – stavljajući do znanja da je ova iskopina njihova i da su u igri nad njome oni ti koji legitimisu i odlučuju.

U situacijama igre često provejava takmičenje, stvaranje suprotstavljenih pozicija, ili pak meta i neprijatelja, kao način da se u okvirima igre proživi i istraži osećaj moći. Ipak, igra se preliva i mimo okvira situacije, te njeno odvijanje na principima separatisanja može nositi rizik da i stvaramo mete i neprijatelje, kako u igri tako i mimo nje same, jer tek na uštrb njihovog postojanja možemo legitimisati naše zajedništvo. U primeru koji sledi možemo opaziti kako na afektivnom polju igrovni plan i plan zbilje mogu ući u zonu nerazlučivosti, te kako određeni mehanizmi odvijanja igre mogu nositi zbiljske rizike.

„... ali znate šta Časlav ne voli?“, odnekud mi iskrsnu sećanje dok deci govorim o svojim prijateljima, geolozima, pripremajući se za predstojeću posetu, i sitna, nestašna ideja počne da se odvija, još nedomišljena.

„Šta!?“

„Časlav kada je bio tako kao vi, nije voleo da jede u vrtiću. Kaže, toga se plaši.“

*„Uh, što sam to mrzeo! Da l' mi je bilo ružno, ne znam, ma u inat nisam jeo, za doručak samo mleko popijem!“*, prepričava jedne večeri Časlav svoja sećanja na vrtić Dragani i meni, dok čekamo trening.

Deca počnu da se smeju.

„Ozbiljno! Zato sam mislila...“, nagnem se ka njima i utišam glas, značajno podižući obrve „kada bude bio u vrtiću i kada bude bilo vreme za užinu – da mi nateramo Časlava da jede.“

Kikoću se i tiho tapšu. Da smo scena u crtanom filmu, bili bismo četa malih đavola.

„E, ali nećemo da budemo mnogo zli pa da ga mučimo, samo malo da ga poguramo, okej?“, proradi mi anđeo na desnom ramenu. Nešto u meni se koleba između ushićenja dece i pomisli na Časlava.

Nina samo što me ne proguta očima: „Može Milena da ga natera, ona to uvek radi!“

„Hajde, pitaćemo Milenu šta misli o tome kada dođe“, složim se.

Dok smo bili u dvorištu nisam uspela da pridem Mileni, ali, po ulasku u vrtić Milena prilazi meni: „Čujem, treba nekoga da nateram da jede?“, pita nonšalantno. Vidim kako joj se oči vragolasto smeju.

*Dok grupa geologa ulazi u sobu broj 3, na začelju ide Milena i, dok oni spuštaju stvari i usput pozdravljaju decu, suptilnim pokretom ruke i prenaglašenim dizanjem obrva pokazuje na Časlava. Namignem joj. Nina, spazivši našu tek приметnu interakciju, skoro cikne i zakikoće se.*

(Odlomak iz priče LEŽITRAVA)

Bez obzira na etičku upitnost, na neusaglašenost sa vrednostima koje promoviramo i, slobodno možemo pretpostaviti, opštu deklarativnu saglasnost da takav princip nije opravdana osnova, ideja zajedničke mete ili neprijatelja u svom otelovljenju na afektivnom planu budi entuzijazam i osećaj da smo *nešto-više* od skupa pojedinaca i daje nam oslonce da činimo *nešto-više* nego što smo do malopre mogli činiti. Mi to *želimo*; ne iz propisanih vrednosti, niti isključivo u reakciji na kontekst. Kao produktivna i socijalna težnja, želja sluti i uči se da sluti, te i provocira moguće produktivne pravce kretanja, moguće rezonance i saveze bez uobličienog etičkog predznaka.

Pritrčavaju Sunčica, Nina i Milica, noseći cvet u ispruženim rukama - podalje od sebe.

„Šta vam je to?“, pitam veselo, saginjući se da pogledam.

„Glista!“, uzviknu one gurnuvši mi cvet pod nos, i Časlav i Dragana nekontrolisano počinju da se smeju.

*„... a ja se plašim crva, glista, tih malih što gmižu, još od deteta“, prepričavam Časlavu i Dragani svoje dogodovštine iz vrtića dok čekamo trening, „Deca su me bukvalno triput izigrala, kao: 'Zažmuri da ti damo cveće!', a onda BAM - glista u ruke. Rekla sam im da se plašim već posle prvog puta. Verovatno su zato i nastavili to da mi rade.“*

(Odlomak iz priče LEŽITRAVA)

Kako Arndt (2020b) pojašnjava, kompleksnost osećaja postajanja i pripadanja kod dece uslovljena je načinom na koji odrasli žive postajanje i pripadanje – načinom na koji odrasli otelovljavaju svoje identitete, u konkretnim političkim, kulturnim, socijalnim kontekstima. Time ne možemo misliti samo na vaspitače, već na različite kontekste i različite odrasle mimo vaspitno-obrazovnih ustanova, a među kojima se deca kreću i sa kojima pridaju smisao različitim postupcima i odnosima.

Vaspitno-obrazovna praksa nije samo polje u kom se učenje odvija, već afektivni prostor politike svakodnevnog življenja u kom društvena bića intereaguju sa implikacijama širih političkih i kulturnih borbi, čak – ili pak naročito – u trenucima koji su, naizgled, beznačajni i svakodnevni (Albrecht-Crane & Daryl Slack, 2007). Time, moramo se zapitati ako u obrazovanju legitimiramo kapitalističku segmentaciju i takmičarske vrednosti – potrebu za pripadanjem u tabore u kojima smo mi - *mi* samo zato što nismo *oni* u kojima *mi* zaslužujemo više, samo zato što *oni* vrede manje – hoćemo li ikada uopšte *želeti* i živeti drugačije?

## „Posezanje“: Posedovanje

Dok se vozimo gradskim prevozom ka vrtiću ispred kog ćemo se naći sa našim posetiocima, Dragana - koleginica sa fakulteta koju sam pozvala kao tehničku i moralnu podršku – uzbuđeno razgleda GoPRO kameru: „O, baš se radujem, mnogo će da bude super!“

„Nadam se“, odgovorim kratko. Nemam jasnu sliku šta ćemo danas raditi i počinjem da se pitam koliko ko od naših gostiju ima iskustva sa decom. Strepnja mi gmiže uz kičmu.

„Videćeš“, umiruje me Dragana, „Onaj Dušan je lud načisto, dovoljno je da se pojavi pred decom i ima da bude atrakcija!“

Međutim, Dušan se pojavio pred vrtićem i nije bio atrakcija. U 10 ujutru, sa naočarima za sunce i tetrapakom fabričke kafe koju je usput pokupio, Dušan je bio mrzovoljan i pospan.

„Časlav kasni“, izveštava nas Danijela, gledajući u telefon, i sama već entuzijazma umanjenog čekanjem. Blaga strepnja, prisutna od ranog jutra, počinje da mi vrišti po želucu. Držim usiljeni osmeh na licu i učestvujem u sitnim forama koje bacamo jedni drugima, zahvalna Dragani koja takvu razmenu pokreće, stvarajući utisak da je sve apsolutno u redu.

...a možda i jeste?

Časlav stiže užurbano, iz neočekivanog pravca – nakon jednog pogrešnog skretanja koje je rezultovalo podužim lutanjem kroz blokove zgrada. Pokrećemo Dušana da baci kafu i izvadi ranac sa opremom iz gepeka i krećemo ka vrtiću – svi zbunjeni i blago nesređeni, mada to niko naglas ne komentariše.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Nije lako egzistirati u otvorenosti za drugog i sa drugima. Bez obzira na svest o značaju i nuždi ovog otvaranja i na veru u sve afirmativno i konstruktivno što se u njemu može izroditi, „... u svakom napredovanju kroz predeo koji obećava da će poduprti naše korake ka mogućnostima iz naše vizije, preko otvorenih polja i staza što vode do konačnosti, osećamo kako je moguće da su ta obećanja samo mamci, kako je moguće da će se ispostaviti da su te staze zamke, a da se u obrisima tog predela skrivaju zasede“ (Lingis, 1994/2017, str. 34). Suspenzija samoga sebe, umirenje u samodefinisanju (Massumi, 1995), prepuštanje prostoru *među nama* kojim zajednički postajemo ne nosi garanciju uspeha – koja nam je nekada očajnički potrebna.

Koliko god se u igri ovo prepuštanje činilo nužnim i lakim, kontekst vaspitno-obrazovne prakse snažno je obojen osećajem da smo odgovorni za drugoga – čime se čini kao nedopustivi luksuz da priznamo da nismo sigurni šta ćemo postići i kuda idemo. S druge strane, u priči koja je posredi i situaciji koja je zbiljska a ne igrovna upleteni su i neki drugi ljudi, mimo konteksta vrtića u kom je rađeno istraživanje, a na osnovama dobre volje i prijateljstva – ljudi kojima nešto dugujemo, kojima smo nešto obećavali, koje ne želimo da razočaramo. Ali naposletku, a možda i najpre, uvek je posredi i konkretna osoba – njen lični strah od nasilnog gubitka oslonca i granica sa kojim prepuštanje neizvesnosti suočava.

Zajednička aktivnost – dejstvovanje u prostoru između – suprotstavljena je logici segmentacije na kojoj kapitalističko društveno uređenje počiva (Goodchild, 1996). Naše društvene uloge jasno su omeđene, naše potrebe, preferencije, odgovornosti, mogućnosti za odnose utvrđene, naši identiteti su poznati. Zajedničko postajanje u deljenoj odgovornosti nosi nemogućnost da izolujemo ma koga, čime ne samo da ne možemo garantovati ishode, već gubimo i garanciju za sopstvene identitete – kao istraživač, vaspitač, prijatelj, dete. Time i svaka zajednička aktivnost, odistinsko prepuštanje prostoru između, pored entuzijazma nosi u sebi i nekada nejasan osećaj ugroženosti, osećaj da „... napredujući u spoljašnjost okruženja, mi napredujemo ka vlastitoj smrti.“ (Lingis, 1994/2017, str. 34).

*Neću otići dirljivo i nežno. Izbledeću u haosu i gomili svog drugog života koji se dešava.*  
(Beleške, 11.06.2019.)

Kao posledica izraženih segmentacija i povlačenja granica, u savremenom dobu naši identiteti u velikoj meri su oblikovani pitanjem posedstva – mi *jesmo* ono što je *naše*, bilo da je reč o materijalnim ili nematerijalnim posedima. Tvorimo realnost od svega što smo prisvojili i što održavamo prisutnim u predstavi (Lingis, 1994/2017). Takva logika vodi nas ka zatvaranju u predefinisane okvire – problematičnom kako za igru tako i za zajedničko razvijanje realnog programa, ali i u dublje problematičnu želju za dominacijom i pretvaranjem zajedničkih vrednosti, zajedničkih ideja, deljene vere i drugih aktera u vlastitu odgovornost, a time implicitno i u vlastiti posed.

“Je l’ mogu ja da nosim ranac?”, javlja se Adam.

“Moramo prvo da izvadimo iz ranca sve to što imamo od instrumenata, valjalo bi da se podelite, svako da uzme ponešto i da to bude njegov zadatak.”

“Mogu ja svesku!?”, skače Simonida oduševljeno.

“Znaš da pišeš?”

“Znam!”

“Što se mene tiče, može, samo ne zaboravi onda i olovku.”

Milan skida ranac s leđa i deca vade iz njega sve što su prethodno spakovala, razdeljujući među sobom – neko pincetu, neko kesicu, neko lupu, neko baterijsku lampu...

“Vidite da ćete morati da radite zajedno”, ubacujem, u trenutku naslućujući skriveni potencijal u manjku materijala sa kojima radimo, “Onaj ko ima pincetu ne može bez onog ko ima kesicu, zatrebaće lupa, zatrebaće lampa, a svima će trebati Simonida da zapiše pronalasku...”, i dalje sama sebi elaboriram, dok deca odsutno klimaju, već se igrajući svako svojim rekvizitima, i kreću niz brežuljak.

Oni odlaze.

“Morćete da sarađujete!”, brzo im poentiram u leđa.

Samo još Višnja stoji pored mene i gleda me, saosećajno klimajući glavom.

Na trenutak, osetim se izneverenom.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Nekada preovlađuje potreba da budemo sigurni i da garantujemo sigurnost drugima, da obezbedimo naše polje; da skliznemo u ustaljena razumevanja istraživanja, igre, obrazovanja koje poznamo i koje umemo argumentovati – da naučimo decu *nečemu*, da podvučemo moralnu pouku, da istaknemo vrednost i postavimo cilj da bismo kasnije sa sigurnošću mogli reći: “*To smo radili i to smo ostvarili*”. Ali misao – pa i učenje – uvek je transformativan i opasan čin (Delez i Parne, 2009) u kom sigurnosti moraju biti napuštene. Vera u zajednički proces leži u deljenom osećaju – osećati veru, otelovljivati je među drugima i sa njima, biti njome pokrenut na dalje akcije (Hamayon, 2016) – leži u ostajanju (i postajanju) u prostoru između.

Ali gde je taj prostor između kada *oni odlaze*? Gde je vera kada oni ne veruju *meni*?

Kada preuzmemo odgovornost za proces, za ideju i njeno razvijanje, kao istraživač u opasnosti smo da proklizamo po sujetnoj zamisli da je dalji tok zajedničkog istraživanja “moja stvar”, da je inicijativa “moja” i da je time “moja” i odgovornost za kvalitet procesa i ishoda do kojih će nas dovesti; nenamerno prisvajamo ideju, tumačeći deljeni entuzijizam kao opšte prihvatanje sopstvene zamisli – čime prisvajamo i “novu zemlju” i sve one koji entuzijizam za idejom oživljavaju i dele.

Pokazujem Sanji<sup>55</sup> primer italijanskih umetnika koji crtaju sa decom ugljenom ležeći na velikim papirima. Sanja se mršti: „Ja nisam taj tip, Marija nam je tako više umetnički, Milena i ja smo više ona stara škola... i tako se uvek i radilo i to je potpuno u redu – svako treba da ponudi deci ono što može, ja mogu da ih uvučem u ono u čemu se ja osećam sigurno, to ne znači da ti ne treba da probaš sa njima nešto drugačije. Ali nema ljutnje kad ja radim na svoj način“

Da li je problem u potrebi da znaš ishod unapred, ili u nemogućnosti da učestvujemo u dijalogu...?

(Beleške sa telefona, 15.3.2019)

Suspenzija samoga sebe, vlastitih ideja, predubedenja, zamisli, olako nas može odvesti putem ograđivanja u kom „svako radi svoje“ i jedni sa drugima ništa nemamo, dok suštinski – mi jedni sa drugima *tvorimo*, te *imamo* sve. „Nova zemlja“ je upravo teritorija koju u susretu stvaramo. Kao takva, nova zemlja je svačija – i ničija. Dugujemo i nju i svoju poziciju u njoj ne predumišljaju, već kretanju kojim zajedno – i zemlja i mi – postajemo. Bez susreta, ništa novo se ne tvori – niti misao, niti događaj, ni kretanje ni izmeštanje. Nema zajedničkog horizonta, već samo različitih parcela na starim teritorijama.

Kroz naš boravak u dvorištu, pokušavam da vratim sa decom priču o zemljištu i smislenost posete geologa, ali moja pitanja, sugestije, pokušaji skretanja pažnje na zemljište trapavi su i kratkog daha. Uslikali su, spazili nešto drugo, i sada je nešto drugo važno.

Svesna da se gubim i već pomalo ljutim, udaljavam se od devojčica sa kojima sam pokušavala nešto da uradim i šetam, da pročistim misli.

Lav mi pritrčava s vremena na vreme, i dalje ushićen pitanjem *Šta sve leži u travi*:

„Nevena, vidi ovo!“, prinosi mi delić plastičnog čepa za flaše.

„Nevena, vidi šta sam našao!“, viče, noseći sluzavu travku na kojoj još visi komad zemlje.

„Wow, Lave, šta je to?“, pokušavam da se zakačim, ali on se nasmeje: „Pa, ne znam!“, kao da se podrazumeva, i otrči dalje.

„Nevena! Slikaj me!“, maše k'o lijanom nekakvim korovom većim od njega samog.

„Lave, jesi ti to iščupao od nekud!?“

„Niiiiisam!!!“

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Ali kako pokrenuti zajednički proces bez uspostavljanja zajedničkih temelja? Postajati zajedno? Pripadati zajedno? Kako da u neizvesnosti jedni sa drugima budemo sigurni?

Ništa se ne može garantovati – sem, možda, da se nikada nećemo razumeti. U višestrukosti i kontinuiranom postajanju, čak i sami sebi ostajemo nepoznati (Kristeva, 1991; prema Arndt, 2020b, str. 227).

U graji dečaka koji igraju fudbal, između Lavovih dozivanja, spazim Tanju kako, čučajući sama na sred betonirane staze kraj jaslenih terasa – kopa.

„Šta to radiš, Tanja?“, čučnem pored nje.

„Ja sam našla ovu rupu i sada kopam.“, saopštava mi Tanja, dok debelom, drvenom granom upinje da produbi već načetu rupu u stazi.

Gledam rupu u nastajanju. Tamna zemlja lepi se za štap i ispada u komadima, otkrivajući grumenje i kamenčiće ispod.

---

<sup>55</sup> Vaspitačica u grupi u kojoj je realizovano istraživanje



Podižem grančicu sa tla: “Mogu malo da kopam sa tobom?”  
“Mhm”, blago se saglasi Tanja.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

„... pa ipak, svedočeći da se prijateljstva formiraju samo kako bi se prijatelji iskoristili i da ljubav uvek jednog ostavlja samim, čovek mora nastaviti da voli i da nudi prijateljstvo“ (Goh, 2007, str. 235). Posegnuti bez želje da posedujemo, da išta konkretno ostvarimo ili zadovoljimo, da dođemo do ikakvih ishoda, a iz same želje da budemo i bivamo zajedno, takvi kakvi jesmo, šta god i ko god bili, sa svim onim što nam se dešava i svim onim što nam se može dogoditi, „verujući u ovaj svet kakav jeste“ (Thiele, 2010) i da u njemu, krećući se sa njime, zajedno možemo nešto stvoriti.

Kopamo, zbijene jedna uz drugu oko male rupe koja, kada se zadubiš i malo zamisliš, izgleda kao sunovrat, kao pećina, kao planina. Uхватim sebe kako tankom grančicom stružem jače, kao da bih mogla prokopati do unutrašnjosti zemlje.

Prirčava Lav, sa namerom da još nešto pokaže, ali zbunjeno staje kraj nas.

“Lave, vidi!”, preduhitrim ga, skoro začikujući - *nisi samo ti taj koji ima nešto da pokaže*.

“Šta je to?”, Lav će polako.

“Tanja kopa rupu. Vidi kako je mokra zemlja kad kopaš.”

“Da vidim”, čučne, i dajem mu moju grančicu. Tek što je zagrebao, naglo uzvikne: “Mokra je, da!”

“Ne znam zašto...”, razmišljam naglas.

“Možda ima neka reka ispod, pa zato”, neobavezno će Lav, čeprkajući po rupi dalje.

“E, pa ja ne mogu toliko duboko da kopam”, odrecituje mirno Tanja uspravljajući se, na šta Lav, kao da je jedva dočekao, pruži ruku ka njenom štapu i ozbiljnog pogleda i glasa kaže:

“Daj. Ja ću.”

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Izazov je misliti život iz perspektive njegovih početaka, ne ishoda (Sloterdijk, 2011, str. 49; prema Duclos, 2018, str. 46) – ne osuditi se na pitanje šta je u pokušaju stvaranja zajedničkog tla izgubljeno, već afirmativno sagledavati šta je ovaj eksperimentalni proces u svetu izazvao – kakve rezonance je pokrenuo i kako se dalje možemo kretati sa njima.

Lav kopa silovito, dok Tanja i ja posmatramo i komentarišemo grumenje zemlje, kamenčiće, dubinu koji se pomaljavu pred našim očima. Odjednom, iz rupe Lav iščeprka poveći kamen.

“Otkud to unutra!”, začudim se.

“To je Kostila”, odgovara Tanja, nimalo začuđena, podižući i razgledajući kamen, “Nekada su to bile kosti, pa su postale kamen.”

“Kosti, kažeš? Kao kosti dinosaurusa?”

“Pa ne možeš kosti dinosaurusa ovde da nađeš”, ozbiljno će Lav.

“Što?”

“To je mnogo veliko. I mnogo skupo.”

Istraživanje zemljišta nastavlja da se odvija mimo prostora i vremena boravka u vrtiću.

Trener proglašava pauzu od sparingovanja i dok odlažem floret, prilazi Časlav, skidajući masku: „Hteo sam da te pitam, za vrtić. Mislio sam neko kamenje da im ponese od kuće.

Imam kolekciju, ne znam da li mi je sve ovde, ali da vide...”

Nasmejem se: „Časlave, to je vrtić - donesi sve što imaš.”

**Danijela:** *Ja sam razmišljala da štampam neke fotografije u kopirnici da imam da im pokažem... Možda neke sličice instrumenata, ili slično... Videću šta nađem...*

**Dušan:** *Koliko dugo treba da traje razgovor o speleologiji? I da li su ok youtube klipovi? Videću šta imam što se mojih fotki tiče.*

*Mislio sam klipove da bih objasnio malo fizike... Biću fin. Ni jedna formula.*

*Možda malo da ih učim čvorove? Doneću prusik, da vide kako izgleda.*

*Videću da od drugarice pokupim pojas i sprave pa da imamo rekvizite ako ih to zanima*

**Časlav:** *Dušane, imam i ja prusika mogu da poneseš, verujem da imam i komad užeta pa da se nađe.*

Ništa više nije ni pitanje pukotina u zemljištu ni ležanja u travi. Završićemo u pećini, u kamenju, igrama sa kanapom i geološkim instrumentima. U pripremi za posetu prenoseći informacije i proveravajući dogovore između dece i geologa, iznova se iznenađujem zainteresovanošću i inicijativom koju svi pokazuju. Nekako sam srećna, a i sama radoznala da vidim gde ćemo završiti.

Ovo je veliko. Ovo je važno. Ovo smo mi – *ovako mi postajemo.*

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Otvaranje za drugoga i sa drugima, bez nametanja ma čije ekspertske odgovornosti, lične namere i predodređenog pravca, otvara mogućnost svim elementima događaja – a time i razvijanju teme/projekta, igrovnom osećaju kao i samom osećaju zajedništva – da nastave da postaju i time otelove polje potencijala u kom, bez obzira na neizvesnosti i nemogućnost potpunog razumevanja, možemo da pripadamo.

Pripadanje nije posedovanje. Mi ne posedujemo ni jedni druge, ni igru, ni projekat, pa čak ni tu jednu situaciju; niti možemo reći da okolnosti situacije, procesi igre ili okviri projekta poseduju nas. Mi ne pripadamo jedni drugima, već postajanju koje delimo, u kom ostavljamo tragove, u kom smo sila dejstva i oblikovanja.

Mi ne pripadamo jedni drugima. Mi se igramo zajedno.

*„Posezanje“: Zajedničko postajanje*

Kroz prethodne odeljke ukazano je na izazove savremenog doba i problematičnost ustaljenih principa koji izranjaju u svakodnevnim mikro-momentima naših posezanja ka zajedništvu sa drugima. Međutim, ujedno je otvoren potencijal da razumemo sam proces zajedničkog, deljenog postajanja kao okosnice i katalizatora posezanja koji nas može okupiti i držati na okupu na suštinski etičan i odgovoran način.

Kako Masumi pojašnjava, polje imanentnosti (grubo pojašnjajući, shvaćeno kao iskustveno polje) nije sačinjeno od gotovih elemenata koji se kombinuju: „Polje je postajanje elemenata. U postajanju je pripadanje” (Massumi, 2002a, str. 76). Upravo u međudonošenju elemenata situacije – humanih i nehumanih, njihovom kretanju, dinamičkom procesu kojim *postaju ono što će biti*, leži događajna dimenzija polja, iskustvo kao činjenica, njegov potencijal (Massumi, 2002a), time i osnova da se nadamo i zajedno osećamo veru, mada svesni da nema jasnih i predvidljivih ishoda – osnova da zajedno nečemu (polju samom) pripadamo. Prema Stendžers, istinski osećaj nade ne počiva u pretpostavkama o budućnosti, već u življenom iskustvu, iskustvenoj spoznaji da sutrašnjost može biti drugačija i mi sa drugima snažniji, bolji i slobodniji nego što bismo bili da

smo ostali sami (Stengers, 2002, str. 245), spoznaji koja se tek u procesu zajedničkog kretanja i zajedničkog postajanja odvija, legitimisajući okvire zajedništva ne kao gotove forme, skupove vrednosti i načela ili konkretnu grupu aktera, već spram toga koliko pružaju sveukupnom životu i daljoj mogućnosti udruživanja oslonce afirmativnog postajanja.

Takva vrsta okvira i kriterijum legitimiteta mogu se prepoznati u zajedničkoj igri, za čije odvijanje i očuvanje nije od suštinskog značaja skup konkretnih individua, već očuvanje samih principa zajedničkog postojanja i njihovo oživljavanje kroz deljenu veru – afektivnu istinu igre i entuzijazam kretanja koji se u verovanju oslobađa.

Najednom, prekidajući igru ratovanja u dvorištu, Veljko podiže ruku i povika ka devojkicama: „Pregovor! Da se jedan dečak menja za Nevenu!“

Dok su u pozadini glasovi dečaka mrmljali zvuke saglasnosti, Nina iznervirano povika: „Ne može! Ne damo Nevenu!“. Prođe mi kroz glavu da nije trebalo da se ističem i da bi verovatno bilo fer da malo pređem i na drugu stranu, ali nisam ništa rekla. Titrala mi je na kraj pameti moja pedagoška uloga, ali u datom trenutku snažniji je bio osećaj ponosa što sam u ratovanju poželjna i osećaj izdaje ako okrenem leđa timu za koji igram.

„Dobro, ako ne date Nevenu, neka devojkica mora da pređe kod nas.“, Veljko je svojim tonom jasno diktirao zahteve.

Devojkice zacičaše i uhvatiše se za ruke, naizgled očajne:

„Ne damo! Neću da pređem!“

„Ni ja, neću sa njima!“

„Neka pređe Ljubica, ona je ušla poslednja!“

Susrela sam Ljubičin uplašen pogled. Retko se uključivala u ovakve igre i sada kada je ušla i počela da uživa, teraju je u tim u kom niti je žele, niti ona želi da bude. Nije mi baš bilo lagodno. Da presudim – neću, a da čekam kada će sve eskalirati u svađu ili se slomiti na Ljubičinim leđima – ne smem. Dok sam ja vagala šta mi je činiti, devojkice i dečaci polako su otvarali novo „bojno polje“ – režali i kezili zube jedni na druge, raspravljajući ko je u pravu. Raspravu nisam prekinula ja.

„Dam vam jednog dečaka ako nama date Sunčicu!“, predloži Veljko i svi zvuci zamreše na trenutak. Oko Sunčice, grupa devojkica hvatala je dah, raširivši oči u užasnutosti i negodovanju, ali Sunčica – mudro, smireno, odlučno, okrenula se ka njima i blago rekla:

„U redu je. Preći ću.“

Bez dalje rasprave, ne osporavajući ali ni ne odgovarajući na jadicovanje njenih saborkinja, zagrlila je jednu po jednu. Opraštanje devojkica, mada zbilja naivno, čak i jasno nestvarno, bilo je dirljivo. Bilo je nekakvog osećaja žrtve u ovom prizoru i svi mi, devojkice i dečaci, iz kog god tima i u kojoj god ulozi ovde stajali, ćutali smo s poštovanjem.

„Ne!“, povika odjednom Nina, kao da je nešto užasno teško i bolno prepuklo u njoj: „Ne, ja idem sa njom! Ja ću preći! Ja se predajem!“.

Zgrabila je Sunčicu za ruku i dramatično odlučnim korakom, prkosnog lica, povelala je za sobom. Zajedno su stupile u redove protivničkog tima i dečaci se bez reči razmakoše da im naprave mesta.

„Pa, Veljko, prešlo je dvoje“, rekla sam polako – i tiho, kao da ću rečima narušiti svečanost trenutka, „Koga vi nama dajete?“.

Ovog puta dečaci su počeli da paniče. Hvatali su Veljka za ruke. „Ne šalji mene, biću ti koristan!“, „Ja sam brz!“, „Ja sam jak!“, Zoran je odmah upao u očaj i besno šutirao zemlju: „Poslaće mene, uvek pošalje mene, zašto ja uvek moram da pređem, neću!“.

Tenzija je rasla, ali nisam ništa više rekla, ubeđujući sebe da verujem da mogu sami da razreše problem. Veljko je isprva pogledivao svoje saborce, mršteći se kao da napeto razmišlja, a potom upre pogled u zemlju. Vukli su ga za ruke i nadvikivali se oko njega, a on je kroz duge,

preduge sekunde koje su prolazile ćutao. Brojala sam u sebi i nemo rastezala niti strpljenja da ne popucaju. Rastao je u meni strah da će sve eskalirati u svađu i da će neko biti povređen. Tada se Veljko nasmešio i polako, ne obazirući se na dečake koji su ga i dalje cimili za ruke i nadvikivali se, podigao „bojne štapove“ iznad glave i zakoračio ka meni.

„Ja ću preći“, rekao je mirno pogledavši me.

Nije to bio prkos u njegovom pogledu, niti drskost, niti inat. Šta god da je bilo, bilo je dostojanstveno i hrabro, toliko da sam se naježila. Više nisam čula negodovanje dečaka iza njegovih leđa, uzbuđene povike devojčica iza mojih. Ponešena trenutkom i nekakvim osećanjem ponosa i divljenja, pomerila sam se da mu oslobodim prolaz i ozbiljno rekla: „Dobro došao, vojniče.“

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

Uspešnost saveza u igri ogleda se u tome što održava intenzitet deljene vere i zajednicu koja je produkuje – ne kao formu, hijerarhiju članova i skup pravila, već kao proces kojim pojedinci istrajavaju jedini sa drugima. U konkretnoj situaciji iz primera iznad, na očuvanju vere ne treba zahvaliti rečenicama kojima su deca grčevito pokušavala da ostanu u svojim timovima, očuvaju grupe koje su se formirale i pozicije koje su poprimale oblik, čak naprotiv – fokus nije na očuvanju sadržine bivstvanja, već na očuvanju njegovog stila (Guattari, 1992/1995). Ovaj proces zajedničkog postajanja kretao se snagom, hrabrošću i odlučnošću, iznova oživljenim kroz požrtvovanost „predvodnika“ – kroz stil sa kojim su oni upravo napustili svoje pozicije i timove i svojim postupcima otelovili uverenje da postoji *nešto-više* od nas samih, vredno i borbe, ali i predaje. Deljena vera ujedno je vrlo intimna – *moja stvar, meni važna* – ali i duboki osećaj nečeg od veće važnosti, nečeg *mimo mene samog* – polja potencijala koje se odvija i u koje smo uronjeni, događaja kog treba biti dostojan.

Vera u važnost i veličinu onog što činimo i postajemo zajedno – bez jasne svesti šta je to, čemu služi i kuda nas vodi – kao katalizator zajedničkog kretanja i daljeg postajanja-zajedno pokazuje svoj legitimitet i potencijal jednako i van igrovnih okvira.

*Šunjajući se nisko, dok razmiču travu i zagledaju ispod svakog kamena, deca počinju da primećuju pukotine i rupice na zemlji i da ih prate.*

*“Nevena, a šta je ovo?”, pita me Ljubica, upirući prstom u rupicu na uzbrdici kraj tobogana.*

*“Rupica?”*

*“A otkud ona tu?”*

*“Ne znam. Možda se napravila, možda ju je neko iskopao... Ali šta će nekome tako mala rupa?”*

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Naizgled naivna i sporedna stvar – istraživanje rupica u zemljištu vrtićkog dvorišta – “ne da mira” i podstiče istraživača da prevaziđe samog sebe i u drugim životnim kontekstima. *Mi smo istraživači. Važno je.* Biti istraživač zahteva više nego što je zamišljeno istraživanja predviđeno. Biti istraživač *među decom* i *sa decom* sada nosi deljeni osećaj smisla i zahteva onu istu veru, istu radikalnu otvorenost i van ograda vrtićkog dvorišta.

U zagušljivoj vrevi kafića u kom škola mačevanja održava svoju tradicionalnu mesečnu skupštinu, sedim i slušam svoje saborce kako pričaju, ali misli mi nisu tu.

Kraj mene sedi Danijela, geometar. Pogledujem gde li je... A onda začujem Časlavov glas.

Dakle, tu nam je i geolog.

Razvija mi se u glavi plan. Nisam neko ko lako traži usluge, ali mi smo istraživači. Važno je. Odlučim da ću im već u narednim danima pisati.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Razmatrajući ritualne prakse i procese na kojima one počivaju, a koji su prepoznatljivi i u savremenom kontekstu, Mazarela (Mazzarella, 2017) primećuje sledeće: vera, s jedne strane, drži svet na okupu – ona je osećaj zajedništva i zajedničke saglasnosti koji nam ukazuje kapacitet ljudi i objekata da označe granice sveta i da dejstvuju u okvirima tih granica. S druge strane, vera “curi” iz postavljenih okvira, nadahnjuje šire i dalje od pretpostavljenih granica, prenosi se sa kretanjem ljudi i objekata i stupa na snagu između svetova, ne kao uspostavljeni red koji se prenosi na druge kontekste, već kao sila potencijala koja je stvorila poredak (... i koja može nastaviti da stvara). Entuzijazam deljene vere preliva se iz nas samih i naših opcertanih krugova, izvan *prostovremena* aktivnosti i kolektiva u kojima je nastala i živi šire i dalje, usisavajući nove ljude, pokrećući nove i drugačije akcije. Deljena vera je uvek *nešto-više* od konkretnih oznaka kojima je prikazana i konkretnih praksi u kojima je oživela. Time se ukazuje da je i socijalno polje koje se njome tvori – zajednica – uvek *nešto-više* od svojih elemenata i karakteristika, uvek “curi”, uvek beži u svim pravcima, noseći u sebi kontinuirani potencijal da bude transformisana (Deleuze, 2006, str. 127: prema Biehl & Locke, 2010, str. 318).

Međutim, nova teritorija kao izmeštanje koje se tvori u procesu zajedničkog postajanja zahteva da transformativna kretanja – varijacije akcija, strasti i tela – budu prepoznata sklopovima kolektivnog proglašavanja – izjavama i netelesnim transformacijama koje se telima pripisuju (Lorraine, 2010), a koje se mogu razlučiti tek iz relacija, iz onog što u konkretnom procesu čine, što u procesu biva manifestovano i biva *moгуće* manifestovati (Genosko, 2010). Stvaranje novih teritorija i asemblaža podrazumeva otelovljenje naslućenih mogućnosti, jer tek otelovljenjem život ostavlja trag – ostavlja ga *nekome*; može biti sagledan od strane drugoga, nešto značiti drugome, naslutiti više nego što pokazuje (Nesbit, 2010), čime prepoznavanjem i proglašenjem naslućeno istinski postaje moguće. Izraz se legitimiše kvalitetom veza koje uspostavlja, prihvaćen tek kada se izmesti iz samoga sebe i onog što izražava, kada preraste u kretanje koje nastavlja da se odvija sa drugima.

Marija<sup>56</sup> je koristila našu zaigranost da ispuni davno obećanje i sudi na fudbalskoj utakmici dečaka na drugom kraju dvorišta. Međutim, uzavrela atmosfera sa naše strane dozvala ju je sebi i ona se pojavi laganog koraka među nama ustrčanim i usplahirenim, sa rukama skrštenim na grudima, smeškajući se blagonaklono našim razrogačenim očima i ostrim, komandujućim povicima. Prišla je Veljku, koji je s uzvišenja izdavao naređenja, vilice zgrčene od ozbiljnosti situacije, i vedrim glasom ga upitala:

“A čega se vi to ovde igrate?”

Na trenutak, Veljko je izgledao kao da ga je neko ošamario ili mu iznenada strgnuo svu odeću. Zatreptao je zbunjeno, pogledujući čas ka Mariji čas ka terenu po kom su se njegovi saigrači jurili i trljajući šake kao da mu je neprijatno zamučao:

“Pa... Pa mi se... Mi se jurimo...”

Saosećajno, Marija je polako klimala glavom:

“A koja su pravila te vaše igre?”

“Pa... Pa mi jurimo... A one kao beže.”

Ne čekajući odgovor, Veljko je požurio da se pridruži ostalima.

(Odlomak iz priče *PARABELLUM*)

---

<sup>56</sup> Vaspitačica u vrtićkoj grupi u kojoj je rađeno istraživanje

Ako ne izmesti zajednički horizont, svaki pokušaj transformacije ostaje sulud potez, nestabilan i nekompatibilan, intenzivna sila i afektivna istina usmerena u prazno, gde telo ne čini i ne prihvata, zapravo, ništa. Kao što i ples šamana vredi onoliko koliko se u njega veruje (Hamayon, 2016), tako i postupak ima moć ne spram svoje namere, već spram odaziva. Želja, igra, razvijanje realnog programa – uvek je pitanje toga šta postajemo i možemo postati zajedno, odnosno u šta bismo da zajedno verujemo.

„Vi niste mali Eskim u prolazu... Ali možda imate posla sa njim, možda imate nešto da sklopite sa njim, neko postajanje-Eskimom, koje se ne sastoji od pretvaranja da ste Eskim i od toga da ga oponašate ili se sa njim poistovetite, da preuzmete Eskima, već od toga da sklopite nešto između njega i vas – jer možete da postanete Eskim samo ako sam Eskim postane nešto drugo“ (Delez i Parne, 1977/2009, str. 71). Dokle god je vaspitačica samo vaspitačica, svi ratnici i veštice, bande i policije, dinosaurusi i bogovi, nindže i tirani koji vrtičkim dvorištem prođu biće samo „deca“ – deca po kategoriji, bez viška, bez *nečeg-više* mogućeg. Ne očekuje se da odrasli veruje u sadržaj igre – ne veruju ni deca. Ali ako ne verujemo *sa decom* u afektivnu istinu situacije i moć entuzijazma koju ona nosi neće biti ni zajedničke teritorije ni revolucije. Time je pitanje mogućeg uvek pitanje zajedničkog postajanja – uspostavljanja takvih međusobnih veza i kretanja kojima se otvara nešto novo u svetu koji delimo; pre zajedničko pregovaranje kretanja kojim se tvore nove mogućnosti, nego dogovaranje mogućnosti kroz koje bismo se zajedno kretali.

Važno je naglasiti da je zajedničko postajanje afirmativno – zasnovano na afirmisanju onog što je *sada* i *ovde* kao jedinog što zapravo imamo pokušajem da sa time – šta god to bilo – nešto činimo. U tom smislu, etička odgovornost je da gradimo odnose koji oživljavaju moguće svetove iz do sada zapostavljenih resursa, uključujući i želje i maštu svih aktera – u tom smislu, etička odgovornost u zajedničkom postajanju je odgovornost za osnaživanje drugoga (Braidotti, 2017). Osnaživanje drugoga ne može biti neutralni čin – uvek je uslovljeno širom slikom, spoljašnjim i pounutrenim okvirima, nama samima, našim rezonima, mogućnostima, željama i preferencijama, ali ključno je da ne sme biti svedeno ni na šta od toga. I osnaživanje drugoga je uzajaman proces – pregovor i zajedničko postajanje – u kom su obe strane transformisane. Pitanje intimnosti koje takav proces zahteva prevazilazi interpersonalnu bliskost i postaje kontinuirano promenljiv i transformativan proces odnošenja, mogućnost deteritorijalizacije po sebi, kvalitet kretanja, a ne njegov preduslov (Whyatt & Murray, 2021).

U humanocentričnim i individualističkim okvirima misli na koje smo navikli neizbežnu zabunu i zebnju izaziva pitanje kakvo je to zajedništvo bez određivanja konkretnih osoba koje ga grade – zajedništvo bez identiteta, bez uslova i kriterijuma pripadnosti, zajedništvo koje nikada neće biti u potpunosti postignuto, omeđeno, prisvojeno; zajedništvo kojim sporimo sebi mogućnost određivanja, kojim uvek po malo „napredujemo ka vlastitoj smrti“ (Lingis, 1994/2017, str. 34)? Međutim, kako Blagojević (2006) ukazuje, važno je imati na umu da je već i ova zebnja političko pitanje – strukture moći ne tolerišu mogućnost zajednice bez prepoznatljivog identiteta niti pripadanje bez jasnog kriterijuma, jer je u njihovom interesu grupisanje pojedinačnosti u predodređene kategorije kojima se može upravljati. Iz tog razloga, nastojanje da odnose i zajedničke prakse gradimo na drugačijim okvirima – odnosno poigravajući se sa okvirima i uvrćući ih procesom zajedničkog postajanja, svesni da ne stojimo na istim osnovama, da se nikada nećemo do kraja razumeti, nikada jedni druge omeđiti, ali svejedno birajući da jedni sa drugima verujemo i krećemo se u kontinuiranoj veri da jesmo, da bivamo i možemo biti *nešto-više* – nosi dodatnu političku vrednost kao otelovljenje potencijala za transformaciju širih društvenih uslova.

Afirmativno postajanje u kretanju sa deljenom verom, deljenim entuzijazmom i izloženošću samog sebe (svojih kvaliteta, karakteristika, ideja i namera) za „vlastitu smrt“ koji

takva radikalna vera iziskuje lako ćemo prepoznati kao okosnicu razvijanja onog što prepoznamo kao „kvalitetnu igru“. Međutim, možemo pretpostaviti da se ovakav politički angažman tvorenja zajednica lakše odvija u igri nego u zbiljskim situacijama, upravo iz smanjenog osećaja izloženosti usled igrovnih okvira. Na nama je da preispitamo kako možemo tvoriti zajedničke okvire na način propustljiv, empatičan i konstruktivan poput igrovnog i u drugim deljenim praksama ne bismo li ih otvorili za etički zadatak osnaživanja drugoga, bez da skliznemo u prethodno pomenute izazove stvaranja meta, neprijatelja ili paternalističkog posedovanja.

Jednog ranog Aprilskog dana u vrtiću, pre polaska kući razmatrala sam sa Sanjom i Marijom predstojeće korake na projektu. Završavamo razgovor i ja ustajem od stočića, kada me Sanja zaustavi.

„Ide Uskrs“, kaže polako, skoro oprezno, „I znamo da deca ne bi trebalo tek tako da crtaju jaja, farbaju jaja i sve to što smo radili pre, ali mislile smo da bi bilo lepo da nešto ipak radimo... Roditelji to očekuju.“

Zamislom se: „Da, to sigurno...“

Dugim putem do kuće, gledajući kroz prozor gradskog prevoza, čekam inspiraciju da odnekud iskoči i vrtim po glavi šta bi mogla biti spona za Uskrs i projekat „Vreme je“. Da ukrašavamo jaja brojčanicima satova i ciframa iz kalendara – samoj se sebi zgrozim na pomisao. Da isprobavamo običaje proslavljanja Uskrsa kroz vreme – kakve to veze ima sa bilo čim u čemu smo trenutno i ka čemu želimo ići?

A bili smo u travi. *Ležitrava*.

I tada mi dođe u sećanje:

- Možemo da se igramo pa da se podelimo u grupe i jedni drugima ostavljamo tragove u dvorištu (npr jedna grupa treba da odredi putanju i da prođe njom i ostavi za sobom nekakve tragove kako bi druga grupa mogla da ponovi njihovu putanju...) (Isečak iz *Predloga za projekat*, 31.03.2019.)

Skrivanje Uskršnjih jaja u travi nije bilo nikakva inovacija i naročita kreativnost, ali je imalo smisla – u travi smo ionako i već tražimo tragove u njoj. Sem toga, nije zahtevno i ambiciozno – a dovoljno takvih planova smo imali i trenutno imamo da bi se sa još jednim hvatali u koštac.

„... pa još ako, recimo, sakriju jaja za roditelje i roditelji moraju da ih traže“, konsultujem se sa mentorkom, „Pa ako nacrtaju mape gde su ih sakrili...“

„Može da bude lepo“, složi se ona i osetim olakšanje. Ovo neću da pišem vaspitačicama preko vibera – ovu ideju ću da im prenesem uživo.

Pri sledećem dolasku u vrtić, kažem Sanji i Mariji zamisao.

„Ja to svake godine radim sa svojom decom!“, ozari se Sanja i vidim kako se obe opuštaju, kao da im je spao teret s leđa. Kao da su se, nakon dugog lutanja, našle na poznatom terenu.

Pričam im šta mi je sve bilo u zamisli i najviše me brine kako će reagovati na ideju da jaja traže roditelji – sa roditeljima se uvek postavi kao problem hoće li se odazvati, kako će se organizovati, da li tražimo previše ako ih i za to budemo zadržavali. Međutim, one ne ističu moguće prepreke, već odmah nalaze rešenja.

„Pa eto, u četvrtak kada budu došli po decu, pre nego što ih odvedu neka potraže jaje u dvorištu“, predlaže Marija.

„Možemo i ukrase za jaja da nađemo u dvorištu?“, razmišlja Sanja.

*Zatičem poslužavnik sa jajima, uredno popakovanim u napravljene korpice od čaša i slamki, ukrašena lišćem, cvećem i raznim travkama – skladna zajedno, a svako drugačije.*

*„Divno ste ovo napravili!“, oduševim se.  
Sanja ponosno ispravlja poslužavnik na stolu.*

„Možemo ovih dana dok smo u dvorištu da malo merimo, skiciramo, vežbamo mape...“, Marija dodaje.

*Nakon boravka u dvorištu sa geometrom, geologom i speleologom, deca ulaze u vrtić. Pomažem vaspitačicama da rasklone materijal sa kojim se crtalo. Marija razgleda skicu terena koju su deca sa Danijelom pravila:*

*„Ovo može da nam bude sjajna osnova za mape...“, komentariše za sebe.*

„Malo ćemo unapred da se upoznamo sa tim šta su tragovi, kako se ostavljaju tajne šifre...“, Sanja se već razigrava u ideji.

*„Mi smo napravile jednu zagonetku!“, pritrčavaju mi Simonida i Sunčica u dvorištu.*

*„Zagonetku? Mogu da čujem?“*

*„Pa ne, ne možeš da čuješ, moraš da je tražiš!“*

*„Aaaaa, misliš sakrile ste nešto, neki trag?“*

*„Da, tamo je, kod brodića, eno traže!“*

*„Okej, okej, nemoj da mi kažeš gde je, hoću i ja da tražim.“*

*Grupa dece već se šunja oko brodića i ja se saginjem sa njima, gledam po klupama, zavirujem pod njih, kada se odjednom Jana digne iz trave u kojoj je čučala, ozbiljnog lica, podižući list:*

*„Našla sam.“*

*„Našla je! Našla je!“, viče Sunčica i ja se čudim kako nađe list u travi i kakva je to uopšte zagonetka, ali tapšem:*

*„Opa, Jano, rešila si!“*

*Simonida me prekide: „Ne, ne, nije rešila, našla je znak!“*

*„... znak?“*

*„To znači da sad treba da traži dalje! Našla je u gumi, znači traži negde u gumi Jano!“  
Nekoliko dece naleće na gumu u kojoj je znak pronađen, žurno pipajući po suvoj travi unutar nje, ali ne nalaze ništa.*

*Simonida se zbunjeno okreće Sunčici:*

*„Sunčice, jesmo li sakrile sledeću zagonetku?“*

*„Da, tamo je“, Sunčica odgovara mirno, pokazujući ka drugom kraju dvorišta.*

*„Tako je!“, dočeka se odmah Simonida, „Do tunela!“*

*Potrči, vodeći grupu istraživača za sobom.*

Poslednjeg dana u vrtiću uoči Uskrsa, dočekuju me na vratima sobe pokazujući mape koje su napravili:

„Ja ću jaje da sakrijem u tunel!“

„Ja pored mostića!“

„Moje tata nikad neće naći“, smeje se David.

„Pa valjda si mu zato nacrtao mapu, da mu pomogneš?“



„Izačićemo pre ručka u dvorište da ih sakrijemo, pa posle kako ko bude dolazio po dete, tako će da traži“, objašnjava mi Sanja u sred kovitlaca dece koja gledaju jedna drugima mape i vuku je za rukav da potraže svoje jaje – napeti da provere da se nije nešto sa njega odlepilo.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

Produktivnost veza koje se grade osetna je spram porasta mogućnosti ljudskih i neljudskih aktera da čine i da prihvataju, ali ne kao kvantitativnog porasta snaga na linearnoj lestvici, već mogućnosti da čine i da prihvataju kvalitativno drugačije, bogatije, čak intimnije nego pre. Time se pokazuje i da osnaživanje, a time ni afirmativno postajanje, nikada nije individualno pitanje – pitanje porasta snaga u odnosu na druge ili spram drugih i obećanje slobode u osamostaljivanju, već porast snaga *sa* drugima – porast potencijalnosti samog polja u kom/sa kojim se krećemo, bilo da je reč o igri, obrazovnoj praksi ili ma kom vidu zajedničkog procesa.

Prisećajući se Stendžers (2002, str. 254) i njene tvrdnje da nada nikad nije uložena u budućnost i spoljašnje faktore koje očekujemo, već u sadašnjost – u ono što jesmo, što možemo, što umemo, a da možda još ni ne znamo, ukazujemo i na njen zaključak da je avantura nade uvek avantura razmišljanja – a time, dodajemo, i avantura zajedništva i avantura učenja. Svi razlozi za očaj uvek su sada i ovde tu – nadati se, misliti, učiti, posezati za/sa drugima znači upustiti se u avanturu prevazilaženja tih razloga. U tom smislu, čini se da je neizostavni oslonac vaspitno-obrazovnog procesa, naročito u savremenom dobu i njegovoj nepredvidivoj kompleksnosti koja nas lako dovede do očaja, upravo nada – kao živo iskušavanje još nekih, tek naslućenih mogućnosti, koje u zajedničkom kreativnom poduhvatu otelovljujamo.

... U razigranom poduhvatu, mogli bismo reći.

Nisam bila tu, ali su mi govorili.

Nakon Uskršnjeg raspusta i duže pauze, sećanja su izbledela, priče su bile šture, a fotografije su kadrirale udaljeno.

„Bilo je super!“

„Daaaa, mama se baš namučila!“

„Baš je bilo smešno!“

„Baš smo se lepo zabavili.“

„Roditeljima se dopalo.“

Gledam slike i ozbiljne odrasle figure zagubljene u sred trave vrtićkog dvorišta, i ne znam šta smo postigli, ali osećam da je nekako – dovoljno.

(Odlomak iz priče *LEŽITRAVA*)

### 3-X-3.4. Produktivne veze

Uvid da se odvijanje igre oslanja na veru u zajednički proces – kao polje koje se tvori u zajedničkom kretanju, koje zajedno oblikujemo, čiji potencijal kultiviramo, u koje verujemo i kom zajedno pripadamo – u novom svetlu nam ukazuje zaključke iz prethodnih poglavlja. Način na koji preokret, kao slutnja *nečeg-više*, inicira igru teško je omeđiti od načina na koji ova slutnja inicira tvorenje zajednice, pri čemu se slutnja *nečeg-više* realizuje igrom u kretanju sa viškom, upravo oslanjajući se na veru koju zajednica u nju ulaže. Možemo zaključiti da zajedničko postajanje – time i zajednica – nije prekid igre, slobode ili napretka, već nužan uslov njihovog odvijanja.

Upravo u tome možemo prepoznati afektivnu snagu igre kao pripadanja – u neposrednosti osećaja deljenog smisla, imanentnosti deljene svrhe, u deljenoj veri, bez jasnog i omeđenog objekta verovanja, u preindividualnoj intimnosti koja osvetljava našu *uvek već* uronjenost u svet

sa drugima i uslovljenost zajedničkim kretanjima bez obzira na individualne razlike, socijalne kategorije i okvire kojima definišemo svoje identitete. Time zajednička igra otvara potencijal ne samo za istinsko upuštanje u avanturu zajedničkog promišljanja i učenja, već i potencijal za suštinski etičko građenje zajednica kroz prihvatanje drugoga koje ne ostaje na deklarativnom nivou, već se odvija u afirmativnom i aktivnom nastojanju da zajedno nešto činimo, verujući da zajedno *nešto-više* jesmo i možemo da budemo.

U tom smislu kultivisanje igre nije kultivisanje kapaciteta pojedinca, već kultivisanje kapaciteta deljenog polja. Kultivisanje igre znači verovati u igru – takvu kakva jeste i kakva nam se događa, ne u neki ideal igre koji teorija promovise; verovati u one koji se igraju – takve kakvi jesu, ne u pretpostavku o tome šta će oni jednog dana postati; i pre svega verovati u prostor koji delimo – „u ovaj svet kakav jeste“ (Thiele, 2010) i da je *nešto-više uvek već* tu u njemu i da *nešto-više* mi u njemu *uvek već* možemo stvoriti (nije važno hoćemo li uspeti – da bi se kretali, važno je verovati). Tako shvaćeno kultivisanje igre, kao kultivisanje „istinskog osećaja nade“ (Stengers, 2002, str. 269) predstavlja snažan oslonac vaspitno-obrazovnog procesa, kao zajedničkog učenja i zajedničkog življenja. Pedagoški potencijal igre leži upravo u delatnom aspektu kultivisanja – živom iskušavanju i zajedničkom otelovljenju, ne samo u smislu dekonstrukcije postojećih znanja i režima, već u smislu konstruktivnog, kreativnog, afirmativnog i aktivnog življenja alternativa, istražujući i postajući zajedno u drugačijim relacijama.

Naročito je izazovno promišljati i živeti zajedništvo u savremenom dobu, u eri neoliberalizma koja se najčešće opisuje upravo kontinuiranošću promena – kontinuitetom „rupe, pukotine, traume“ u koju pretimo da skliznemo (Espozito, 2006/2017, str. 56). Ubrzanost tehnološkog razvoja, intenzivan diktat napretka, kao i pojačana umreženost i dostupnost – a time i pritisak maksimalne prisutnosti i aktivnog učešća ujedno jačaju strah, kako Stigler (Stiegler, 2016/2019, str. 41) navodi, od ekoloških katastrofa, ekonomskih užasa, apokaliptičnih scenaria, svetskih ratova, opšteg bezumlja i beznađa, čineći naše vreme „odsustvom epohe“ i „krajem svih snova“. Sigurnost tražimo u mogućnostima predviđanja i kontrole, blagovremenog propisivanja procedura, automatizacije svih aspekata življenja ne bismo li „pukotine“ sveli na minimum. Tako poverenje uloženo u izvesnost kompjuterskih proračuna, na individualnom i na globalnom planu, zauzima mesto zajedničkih, situacionih, procesualnih ideja, želja i nadanja za sadašnjost i za budućnost, oduzimajući onaj osećaj smisla koji bi bio *imanentan nama* – time, oduzimajući osećaj *nas*. Sa svešću da budućnost nije „u našim rukama“ – jer nema „naših ruku“ koje bi je mogle poneti – i da novi poredak više ne možemo ni zamisliti, a kamoli stvoriti; odustajući od nepredvidivog i neizvesnog osećaja da se istoriji, statistici i kategorijama može umaći; ne videći više svrhu u izmeštanju, sa utiskom da smo sami i da nemamo sa kime bežati, mi pristajemo da budemo i bivamo „automatski“ – ne zato što je automatizam nešto što želimo, već zašto što ništa drugo nema smisla, zato što se *drugo* nema *kako* želeti.

Vaspitno-obrazovna praksa pod opasnostima globalnog pritiska već dugo klizi u automatizaciju, utvrđujući se kao polje ustoličenih kriterijuma i propisa koji nam nameću želju za gotovim rešenjima, preciznim očekivanjima i želju da nam neko jasno kaže šta je to u šta treba da verujemo. Izdvajanje vaspitno-obrazovnog procesa iz celokupnosti života zajednice vodi ekspertizi kao obliku posedovanja, te eksperti *imaju* pravo i odgovornost da sa hirurškom preciznošću utvrde kako to igra, pa i zajednica treba da izgleda, svodeći ideale na set tehnika, koraka, sadržaja i vežbi kojima „učimo“ kako da se igramo, kako da se slušamo, kako da razgovaramo, kako da bivamo. Vodimo se vizijom poželjnog koja se promovise po literaturi, medijima i društvenim mrežama, nastojeći da *izgledamo kao da* smo zajednica, da zadovoljimo formu harmoničnog življenja, a da nikada zaista ne posegnemo za živim ljudima sa kojima smo i

ne osetimo istinsku uronjenost (i uslovljenost) sa drugima. Dok potpisujemo sporazume o saradnji, pozivamo se na partnere i cirkulišemo po horizontalnim razmenama, na individualnom i sistemskom planu u mikro-momentima i dalje igramo po principu meta i neprijatelja, tvoreći tabore između različitih struktura i institucija, različitih ustanova, različitih profesija i različitih aktera čak i kada je u pitanju odnos između praktičara, dece i roditelja, iznova pokušavajući da u kompleksnom sistemu i deklarativnoj deljenoj odgovornosti sačuvamo sebe od zjapećih nepoznanica i proglasimo onog ko će na kraju odgovornost snositi.

Ukoliko je sve poznato i jasno, sve informacije obezbeđene, ishodi poznati i iznete su na videlo sve tačke koje jednostavno treba povezati, „donošenju odluke“ izostaje suštinski momenat da bi bila odluka – a to je spremnost da postupiš i snosiš posledice suočen sa nepoznatom budućnošću, svestan da ona može doneti brojne opasnosti, krivicu i strah. U vremenu u kom živimo – u doba automatizacije proračuna i sveopšte dostupnosti informacija – imamo li uopšte pravo na nepoznato? U nepoznanicama leži „pukotina“, kao nužnost posezanja, okosnica slušanja drugoga i transformacije u susretu sa njime – okosnica deljenog smisla. U mikro-momentima prakse, ovakve kakvu živimo, može li obrazovanje i dalje imati smisla za *nas*...?

U vremenu u kom živimo, sa svim saznanjima o složenosti sveta koja imamo, sa svim dokazanim teorijama, ponovljenim istorijama, pažljivo proračunatim putanjama i naučno utemeljenim predskazanjima, iz perspektive nauke može se učiniti kao skrnavljenje, ali вреди „baciti u etar“ pomisao – možemo li aktivno *živeti* ovaj život *kao da* svet možemo promeniti, *kao da* svrhu možemo stvoriti, *kao da* drugu opciju do jedni druge nemamo? Možemo li u taj *prostor između nas* da verujemo?



## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

*Da li je sve ovo bilo uzalud, jer je patnja večna i revolucije nikad ne prežive svoju pobjedu?  
Ipak, uspeh revolucije počiva samo u sebi  
u vibracijama, stiscima i otvaranjima koja je pružila ženama i muškarcima u trenutku svog tvorenja  
i to po sebi predstavlja spomenik u stalnom postojanju  
poput onih humki kojim svaki prolaznik doda kamen.  
(Žil Delez i Feliks Gatari, Šta je filozofija)*

Mada je difraktivna analiza već strukturirana i isečena grublje nego što bi to ne-reprezentacionalni analitički postupak sugerisao, ne predstavlja kategorizaciju, niti je vođena unapred postavljenim okosnicama – predodređenim kriterijumima i definicijama – već izranja iz samih zbivanja u praksi i osećaja koji su ostali za njima, a koji su tek *nakon*, u procesu pisanja, grupisani. Otud se može učiniti da se prethodno poglavlje ujedno tiče svega.

Osim što su u njemu uvedeni brojni novi koncepti transcendentalnog empirizma – poput događaja, kontra-aktualizacije ili autopoetičnih mašina – prethodno poglavlje otvara i brojna nova, naizgled apsolutno nepedagoška pitanja; u njemu se pominju mehanizmi funkcionisanja savremenog društva, kulture odnošenja prema smrti, prakse i filozofije otpora, mehanizmi (ne)udruživanja, a sve to tek na nivou pomena i, reklo bi se, blagog povezivanja sa problematikom koju istražujemo. Ipak, nama se ovakva analiza čini značajnom pokazujući koliko se ni igra ni obrazovanje ne mogu odvojiti od sveukupnosti življenja, kao i koliko su svet i društvo kompleksni u svojim fraktalnim kretanjima. U tom smislu, smatramo da takvom širinom nismo odstupili od predmeta ovog istraživanja – od upoznavanja dejstva igre na afektivnom planu i mogućnosti i izazova njenog kultivisanja.

Za nekoga ko se bavi obrazovanjem, smatramo da je takva širina pogleda i razumevanja značajna kako bi se razumela kompleksnost odvijanja prakse – nazovimo to aspektom spekulativnosti; neosporno, takvu je širinu neophodno fokusirati, ali spram konkretne situacije, konkretnog konteksta i pitanja *šta sa tim mi možemo da radimo* – nazovimo to aspektom pragmatičnosti. Već u ovoj studiji, praćenje igre otvorilo je mnoštvo pitanja i potencijalnih tema: naš je cilj bio da spekulativno uvažimo širinu i ostanemo na površini (Malabu, 2011/2017), te da pragmatično ispratimo onoliko koliko nam je u funkciji konkretnog, uronjenog razumevanja i postupanja, usled čega sve pokrenute teme ostaju tek upravo to – pokrenute; nipošto razmotrene, nipošto iscrpljene, samo dotaknute koliko da mogu zauzvrat dotaći nas i nešto dalje pokrenuti u istraživanju kultivisanja igre.

Važnost ovako „rasplinute“ analize pronalazimo i u uvidu koliko toga značajnog i velikog možemo preispitati i iznova učiti ukoliko pratimo igru bez instrumentalizacije i bez predodređenih ciljeva, kao što smo mi u ovoj studiji nastojali da činimo. Naše praćenje igre – kao upuštanja u *nešto-više* na afektivnom planu – u realnom programu jedne vaspitno-obrazovne grupe u kojoj smo sprovedli istraživanje nije bilo usmereno na pitanje šta deca u igri uče. Naše praćenje igre *naučilo je nas* da ni igra, ni pedagogija, ni deca, pa ni mi sami nismo olako podrazumevani. Praćenje procesa uvek otkriva i opasnosti i snage. Značajna pitanja i promišljanja se otvaraju kada shvatimo da proces nije samo tok vaspitno-obrazovnog rada, niti predodređena linearna kretnja,

već da se procesualno može sagledati sve, pa i mi sami – na nivou svakog dana, svakog časa, svakog mikro-momenta – i da je naša procesualnost, naše postajanje, ono što zapravo praksu čini i oblikuje. Naše praćenje igre podstaklo nas je da se pitamo kako se zapravo igra kultiviše kroz građenje produktivnih veza među svim procesima koji oblikuju življenje dece u vrtiću.

Dodatno, potencijalna rasplinutost sugerije da je analiza data „s viškom“, što u kontekstu paradigme ove studije smatramo prednošću i želimo da tako i ostane, u nadi da će sve neiskorišćene, načete, tek naslućene linije u njoj, kao i one linije koje smo duboko urezali, podstaći dalja i drugačija promišljanja od onih koja smo mi prikazali i pomoći nam da nastavimo da preokrećemo i revitalizujemo pitanje kultivisanja igre u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

Kroz odeljke koji slede, nastojaćemo da napravimo sintezu odgovora na istraživačka pitanja udružujući sva tri plana prelamanja na kojima je studija zasnovana, te sagledamo kakve nam to nove mogućnosti razumevanja i angažovanja u odnosu na igru, njene pedagoške potencijale i mogućnosti kultivisanja u dečjem vrtiću ova studija može otvoriti.

### **1) Kako igra nastaje, kako se odvija, kakvo je njeno dejstvo i čime biva sputavana u procesu razvijanja realnog programa?**

Kao prvo istraživačko pitanje postavili smo u ovoj studiji zahtev da u odnosu na razumevanje igre kao upuštanja u afekt *nešto-više* istražimo kako igra nastaje, kako se odvija, kakvo dejstvo vrši u procesu razvijanja realnog programa i čime u njemu biva sputavana.

Nalazi istraživanja predstavljeni u prethodnom poglavlju pokazuju nam da igra nastaje iz *preokreta*, dok se njeno odvijanje zasniva na *kretanju sa viškom* i oslanjanju na *veru u zajednički proces*.

Preokret, iz kog igra nastaje, sagledavamo kao priliku da svet i sebe u njemu sagledamo na drugačiji način – kao prelazak naslućene potencijalnosti u zbilju. Do preokreta dolazi uvek u susretu sa onim što je izazovno, inspirativno, začudno, time što se iz susreta ne povlačimo niti ga redukujemo na poznate kategorije, već dopuštamo, čak provociramo, stvaranje novih i neočekivanih spojeva koji nam omogućavaju da to „nešto“ sagledamo na drugačiji način i odnosimo se prema njemu u skladu sa time. U našem istraživanju kao značajne okosnice preokreta, atraktori „novih spojeva“ koji su omogućili da se preokret dogodi u svakodnevicu dečjeg vrtića i da igra kao upuštanje u afekt *nešto-više* otpočne, prepoznati su i pojašnjeni ludički gest, harizma i vitalnost objekata.

Kretanje sa viškom, kojim se igra odvija, sagledavamo kao kretanje otelovljenjem po slutnji, ne po predoumišljaju i gotovoj slici. Kretanje sa viškom omogućava se kontinuiranom otvorenosti i osetljivošću za linije mogućeg, te zajedničkim poljem koje se gradi i održava upravo zajedničkim pokretom i otelovljenim (spo)razumevanjem u susretu sa nepredvidivostima. U našem istraživanju, kao mehanizmi koji omogućavaju ovakav način kretanja i odvijanje igre kao upuštanja u afekt *nešto-više*, prepoznati su i pojašnjeni linija bega, kontra-aktualizacija i autopoetična mašina.

Veru u zajednički proces, na koju se oslanja odvijanje igre, sagledavamo kao deljenu slutnju, implicitni ili eksplicitni pristanak da se krećemo zajedno i usklađujemo bez obzira „razumemo li“ ili ne; kao veru da u samom zajedničkom kretanju *nešto* postaje i postoji i aktivno potvrđivanje te vere vlastitim postupcima u odnosu sa drugima. Vera u zajednički proces podržava se građenjem zajednice saigrača – posezanjem za drugima i povezivanjem sa drugima bez traganja za svrhom mimo samog odvijanja igre. U našem istraživanju, kao mehanizmi posezanja za drugima koji omogućavaju tvorenje zajednica na različitim nivoima (i sa različitim posledicama)

i koji stupaju na snagu u odvijanju igre kao upuštanja u afekt *nešto-više* identifikovani su i pojašnjeni „mi-i-oni“, posedovanje i zajedničko postajanje – pri čemu je značajno napomenuti da samo zajedničko postajanje izdvajamo kao etički i pedagoški relevantan mehanizam kultivisanja igre, ali da je nužno biti svestan kontinuiranog, kulturološki uslovljenog dejstva i prethodno navedenih mehanizama.

Sa navedenim faktorima nastanka i odvijanja igre na umu, ulazimo u odgovor na pitanje kako igra kao upuštanje u afekt *nešto-više* dejstvuje u razvijanju realnog programa i čime njeno dejstvo u tom procesu biva sputavano.

Po pitanju dejstva igre kao upuštanja u afekt *nešto-više* na proces razvijanja realnog programa, naročiti značaj igre prepoznajemo u njenom snažnom odvijanju upravo kroz otvaranje za svet i za iskustva kao nova i nepojmljiva, kroz doživljaj celine aracionalnim mentalnim procesima, kroz delatno tvorenje zajedništva bez podređivanja zajednice svrsi nametnutoj izvan procesa, te produkciju nečeg novog pre iz osećanja nego iz razuma – što po sebi nije ništa bolji niti lošiji način odnošenja sa svetom od drugih, ali jeste način koji iz današnjeg obrazovanja sve više biva potiskivan.

Po pitanju faktora koji sputavaju dejstvo igre kao upuštanja u afekt *nešto-više* u razvijanju realnog programa, značajno je istaći turbulentnost odvijanja igre/procesa igranja kojim se mi odvijamo; jednako se služimo promišljanjem i prepuštanjem, prihvatanjem i napuštanjem, nepojmljivošću i razumevanjem, pregovaranjem i kretanjem. Sagledavanje igre na afektivnom planu pomoglo nam je da uronimo u prostor između ovih, naizgled, binarnosti i razumemo kako se sama igra upravo tvori u tom prostoru tenzije i njenog oblikovanja, te kako je stupanje u ovaj tenzičan prostor neophodno. Međutim, u razvijanju realnog programa u dečjem vrtiću, upitno je koliko su tenzičnosti dobrodošle.

U situacijama na koje je difraktivna analiza bila fokusirana mogli smo primetiti višestruki osećaj bespomoćnosti odraslih u susretu sa tenzijama, nepredvidivostima, nerazrešenostima, te reakcije kojima odrasli teže da tenziju brzo razreše – služeći se ustaljenim normama, unapred donešenim pravilima, ličnim tumačenjima i spoljašnjim očekivanjima – pre nego da urone u nju.

Faktor preokreta u odvijanju igre upravo nam ukazuje koliko je važno *pratiti* nepredvidivosti i izmeštanja iz ustaljenih tokova, pratiti kao saučesnik i saigrač *na afektivnom planu*, istinskom spremnošću da činimo i prihvatamo uronjeni sa decom (a često i povlačeći decu sa nama) u neizvesno; ne bi li se stvorila zajednička igra i problematika zajedničkog istraživanja. Ipak, čak i kada teže da se kreću sa nepredvidivostima, pitanje je koliko odrasli zapravo daju sebi za pravo da budu izmešteni i daju igri za pravo da transformiše šire polje zajedničkog postajanja. U primeru teme/projekta *Vreme je* koji je realizovan sa decom u periodu kada je rađeno i ovo istraživanje o kultivisanju igre možemo primetiti koliko je odraslima – istraživaču i vaspitačima – naročito na početku, bilo teško da napuste ustaljeno razumevanje šta bi deca trebalo da uče o pojmu vremena i koliko su sami načini na koje smo posmatrali, oslušivali i pratili ono što deca govore i rade implicitno bili oblikovani našim pretpostavkama šta je to što bi deca u temi/projektu trebalo da nauče – mahom učenje vremena kao jedinice mere, uz angažovanje različitih oblika pismenosti. Čak se kroz napisanu priču o temi/projektu može zapaziti da u određenim „linijama“ razvijanja projekta u potpunosti izostaju autentična pitanja i promišljanja dece, kao i zapažanja o tome šta deca zapravo rade sa svim materijalima i spravama koje se u prostor unose.

Produktivni momenti u razvijanju projekta nastali su kada su vaspitači i istraživač sebi najpre postavili pitanje šta još vreme može biti i šta deca, zapravo, rade istražujući fenomen vremena, te kada se otvorio potencijal da vreme sagledamo kao proces, kao tok, kao kretanje i

tragove, kao osećaj, kao kvalitet i nešto što živimo zajedno, a upravo iz praćenja situacija koje su u difraktivnu analizu uključene.

Faktor kretanja sa viškom u odvijanju igre dodatno nam ukazuje da *praćenje* podrazumeva otelovljenje, ali kao otelovljenje ne forme, već stila. U priči o temi/projektu evidentni su izvesni bezuspešni pokušaji u nastojanju da prevaziđemo sagledavanje novih otvorenih „linija“ kao kratkih situacija istraživanja, a ka njihovom *stilskom* oživljavanju, te da se krećemo na način koji one sugerišu bez ponovnog uobličavanja u ustaljene forme ili u produkciju materijalnih tragova koji će dokazati posmatračima sa strane da se nečim relevantnim, zapravo, bavimo. Odnokud „iza leđa“ na snagu stupa ideja da već znamo šta je kretanje, da znamo šta je proces, da znamo šta znači kvalitet zajedničkog vremena, te povlači naše akcije i akcije dece u materijalnu reprezentaciju namesto otelovljenog istraživanja.

Naročito nagrađujući momenti u razvijanju teme/projekta sa decom – momenti na koje smo se često i sa radošću vraćali – nastajali su u procesima u kojima odrasli jednako nisu znali šta sa novootvorenom „linijom“ da rade, te bili primorani da je situaciono upoznaju, ispituju, isprobavaju zajedno sa decom. Međutim, ovakvi momenti nisu tako jednostavno dolazili sporazumom istraživača i vaspitača i nisu uvek rezultovali uspehom u otvaranju novih linija promišljanja teme/projekta. U tom smislu, bez obzira na njihov ishod, procesi odvijanja ovakvih momenata neumitno su praćeni tenzijom za odraslog, jer zahtevaju stalnu spremnost na neočekivano i traganje za novim mogućnostima.

Time se faktor vere u zajednički proces, naizgled tako jednostavan, pokazao kao ne tako lako ostvariv u svakodnevici vrtičke prakse. Odgovornost u koju smo u vaspitno-obrazovnom procesu neizbežno uključeni, mada je postavljena kao prioritet u glavama većine profesionalaca, praktičara i istraživača jednako, nekada se manje manifestuje kao *odgovor-na* neposredne aktere sa kojima smo u zajednički proces uronjeni, već kao odgovor na spolja nametnuta ili pretpostavljena očekivanja svih onih koji nisu neposredno uključeni, ali koji postavljaju pred nas različite zahteve i kojima se osećamo dužnim da o aktivnostima grupe izveštavamo.

## 2) Kakav pedagoški potencijal igra otvara na afektivnom planu u realnom programu?

Kao drugo istraživačko pitanje, postavili smo u ovoj studiji zahtev da iz konkretnog uvida u proces nastajanja i odvijanja igre na afektivnom planu razmotrimo pedagoške potencijale igre.

Pre nego što krenemo u detaljnije pojašnjenje, relevantno je iznova ukazati da ova studija nije pisana linearno, niti se linearnim i ustaljenim koracima gradila, te su teorije odabrane i predstavljene već u početnim poglavljima promišljane i birane upravo na osnovu susreta i izazova u koje nas je praksa dovodila. Otud bi se moglo učiniti da po ovom pitanju nismo saznali ništa novo što nam teorijsko razmatranje igre na afektivnom planu nije već pokazalo – ali bi se time moglo prevideti da je pomenuto poglavlje pisano nakon što je samo istraživanje u dečjem vrtiću završeno i određeni odgovori kroz njega bili iskušeni.

Nalazi istraživanja predstavljeni u prethodnom poglavlju, a na koje je oslonjena celokupna razrada ove studije, produbljuju razumevanje stvaralačkog potencijala koje je prethodnim učenjima o igri višestruko naglašavano kao suštinska odlike ljudskog bivstvovanja i čije podsticanje treba da predstavlja suštinu pravog vaspitanja (Rakić, 1946), te kao ključne pedagoške potencijale igrovnog pristupa razvijanju realnog programa u dečjem vrtiću ukazuju transformativnost i etičnost zajedničkog postajanja.

Po pitanju transformativnosti igrovnog pristupa, mogli bismo opravdano ukazati i na transformativne potencijale relevantne na planu individualnih aktera, te reći da u preokretu,

kretanju sa viškom i veri u zajednički proces igra omogućava da dođemo do novih teritorija, novih ideja i koncepata, novih mogućnosti susreta i odnošenja, do nužde misli – kao preduslova jedinog istinskog učenja; igra omogućava uronjenost u svet i poimanje njegove procesualnosti i razlikovanja u samom kretanju sa njime, te transformaciju kapaciteta tela da čine i da prihvataju već samim angažovanjem svesti da uvek možemo činiti i prihvatati *nešto-više*. Ipak, imajući na umu relaciju onto-epistemologiju na kojoj se ova studija zasniva, značajno je ne ostati na individualnom planu te ukazati da otelovljenje igrovnog pristupa kroz različite društvene prakse i na različitim nivoima, poigravajući se sa različitim molarnim linijama, nosi potencijal da transformiše kulturne norme i načine saznavanja, bivanja i činjenja kako u kontekstu neposrednog vaspitno-obrazovnog procesa, tako i značajno šire. Između ostalog, sagledavanje transformativnosti igrovnog pristupa na afektivnom planu otvara nam potencijal da i mogućnosti pedagogije sagledamo drugačije – za nas, kao pedagoge i naučnike, najveći potencijal naslućuje se upravo u otvaranju mogućnosti za drugačija kretanja ka revitalizaciji sagledavanja igre i načina na koje se prema igri odnosimo, ali i ka revitalizaciji razumevanja i načina ostvarivanja naših profesionalnih uloga – bilo istraživača ili praktičara u dečjem vrtiću – osveščivanjem afektivnog plana odvijanja vaspitno-obrazovne svakodnevice i prihvatanjem mogućnosti da kreativno i afirmativno radimo sa nepredvidivostima bez njihovog potčinjavanja predodređenim planovima.

Važno je skrenuti pažnju na afektivni plan iznova, kako ne bismo skliznuli u olaku instrumentalizaciju igre – transformativni potencijali na koje smo u prethodnim pasusima ukazali nužno se na afektivnom planu ostvaruju. Kao takvi one nisu promene *samo* pojedinca, niti mogu biti propisani sa strane, niti su nužno neposredno vidljivi. Njihovo ostvarivanje ne ogleda se u merljivim ishodima, već u promeni senzibiliteta u odnosu sa svetom, u promeni načina na koji činimo – šta god činili, u promeni osetljivosti sa kojom se odnosimo – prema kome/čemu god se odnosili. Time se igra ukazuje i kao dragocena za ono što bi trebalo neosporno da stoji u okosnici svakog vaspitno-obrazovnog procesa, a to je pitanje etičnosti našeg postojanja i postajanja.

Po pitanju etičnosti igrovnog pristupa u razvijanju realnog programa, ističemo da pedagoški potencijal igre ne leži u pitanju šta u igri deca uče, već u pitanju šta igrom mi – kao zajednica, kao ustanova, kao *prostorvreme*, kao društvo postajemo. Takav zaključak nije stran ni dosadašnjim socio-kulturnim i potstrukturalističkim argumentovanjima važnosti igre, zastupljenim na našoj naučnoj sceni, ali nam se, možda, uvođenjem procesualnosti, relacionalnosti, a naročito afektivnog plana takav zaključak otvara u nešto drugačijem svetlu, skretanjem pažnje na kreativan, afirmativan odnos prema virtuelnim potencijalima, te na posthumane, aracionalne i otelovljene aspekte življenja, jednako koliko i na lične, voljne i simboličke.

Na primeru našeg istraživanja, možemo ukazati kako su transformativnost i etičnost kao pedagoški potencijali igrovnog pristupa živeli u konkretnom slučaju razvijanja realnog programa.

Vraćajući se temi/projektu *Vreme je* koji je razvijan sa decom u periodu realizacije ovog istraživanja, kao i mikro-momentima njegovog razvijanja istaknutim u prethodnom poglavlju, primetna je transformacija u osetljivosti cele grupe – dece, praktičara i istraživača jednako – za živi i neživi svet sa kojim delimo prostore vrtića – senzitivnost u odnosu na bube, na granje, na zemlju po kojoj gazimo, na tragove koje ostavljamo, na materijale sa kojima radimo; senzitivnost u odnosu na ono što drugi govore ili rade i osećaj odgovornosti da se na to, čak i kada ne razumemo u potpunosti, nekako nadovežemo. Kod odraslih uključenih u proces razvijanja teme/projekta – računajući istraživača i vaspitače, ali i stručne saradnike koji su se periferno uključivali – bio je osetan porast hrabrosti u idejama i spontanosti u isprobavanju na licu mesta, pa makar nas isprobano nikuda ne odvelo. Šest meseci (koliko je istraživanje trajalo) je kratak period, ali je



svejedno svedočio transformacijama odnosa i građenju poverenja koji teško mogu biti preneti na papir, a koji se, slutimo, grade samo istinskim zajedničkim učešćem u neizvesnosti koja preti da nam svima jednako izmakne tlo pod nogama. Kvalitet odnosa, ka partnerstvu dece i odraslih, odraslih i roditelja, kao i odraslih različitih obrazovnih profila i profesionalnih pozicija – suštinski bitan za Osnove programa *Godine uzleta* – nije se gradio kroz izdvojene radionice, analizu literature o partnerstvu, niti primenom kakvih tehnika govora i slušanja. Kvalitet odnosa gradio se, razgrađivao i nadograđivao *u sred stvari*, u formalnim i neformalnim situacijama zajedničkog rada: u preokretima perspektiva, ideja i predloga; u zajedničkom delatnom kretanju kroz neočekivanosti i nepredvidivosti snalaženja i isprobavanja; u učenju kako istinski živimo poverenje i pokazujemo da verujemo jedni u druge i u potencijalnost zajedničkog procesa. Ne mislimo da na tome možemo zahvaliti kvalitetu ove studije, umešnosti istraživača ili revolucionarnosti kakve inovacije koja je u grupu uneta, već da ovaj značajan aspekt građenja zajednice koji *uvek već* postoji uspevamo prepoznati upravo zahvaljujući igrovnom načinu kretanja na svim nivoima na kojima je studija funkcionisala – otvaranju za preokrete, za kretanje sa viškom, za veru u zajednički proces.

Dodatno, smatramo da je unosenje igrovnog pristupa u proces istraživanja i proces razvijanja teme/projekta pomoglo da krenemo putem prevazilaženja problema nemogućnosti prelaska iz pasivnog u aktivno delovanje, primoravši nas da situaciono donosimo odluke, delatno ih promišljamo i preuzmemo odgovornost kao *odgovor-na* konkretne druge sa kojima konkretnu praksu delimo. Prvobitna, teorijski potkrepljena odluka i podstrek da prihvatimo nepoznato i nespoznatljivo primorala nas je da nešto konstruktivno sa time moramo i da radimo, te i da se jedni na druge oslanjamo u nastojanju da uobličimo kakvo „novo tlo“, „novo oružje“, „novi svet“ – jer smo stare *odlučili* da napustimo.

Međutim, promišljajući angažovanost pedagoških potencijala u praksi, vraćajući se temi/projektu i situacijama obuhvaćenim u difraktivnoj analizi, ne možemo a da ne primetimo da su priče – za nas i za ovu studiju u razmatranju igre ključne – dominantno vezane za dešavanja u dvorištu i potencijalno neprimetne u celini priče o temi/projektu.

Ovaj uvid sugerise nam nova pitanja o kultivisanju igre: da li u dvorištu vrtića postoji više mogućnosti da se doživi preokret, za kretanje sa viškom i za veru u zajednički proces? Uzimajući u obzir otvorenost aktuelnih programskih okvira i na razumevanje važnosti igre koje se njima argumentuje, da li nam ovaj uvid sugerise da je dvorište i dalje „ničija zemlja“ u kojoj igra može da se odvija bez pretpostavljene svrhe i cilja od strane odraslog, dok u sobi, čak i danas, teži da bude strukturirana? Ili nam ovaj uvid ukazuje na potrebu za detaljnijim bavljenjem pitanjem da su u sobi odrasli ti koji su vođeni jasnijim namerama, te ne uspevaju da prate mikro-momente dešavanja već samo ono što se može uvezati u njihov pretpostavljeni plan? Dešavanja u sobi i hodnicima jednako mogu odstupiti od okvira i povući celokupnu grupu, celokupan projekat, izmestiti horizont u potpuno novom pravcu – kao što smo mogli videti na primeru situacija obuhvaćenih pričom *Bag* – ali se čini da je odraslima teže da u sobi budu tu i isprate linije koje se otvaraju, što može biti posledica jednako njihove mentalne usredsređenosti koliko i strukturalnih uslova konkretnog objekta.

Bez da išta po ovom pitanju konačno zaključujemo, dati uvid nas vodi ka pomisli da igra kao upuštanje u *nešto-više* na afektivnom planu u realnom programu ipak i dalje deluje na marginama, što ne mora biti ni pogrešno niti loše. „Krećeš se napred ne tako što rušiš granice, već tako što se igraš sa njima“ (Massumi, 2015, str. 12). Možda je igri upravo i mesto na granicama – u prostorima između, u tenzijama. Možda bi njeno apsolutno prihvatanje i smeštanje na pijedestal nužno rezultovalo porobljavanjem želje – ne kao disciplinskom zabranom, već kao nestajanjem intenziteta. U istraživanju kultivisanja igre koje smo realizovali u dečjem vrtiću primetno je da se

„mesto“ igre pomera, te da njeno odvijanje – ne kao aktivnosti, već kao pristupa – nekada funkcioniše kao okosnica vaspitno-obrazovnog rada i kao srž zajedničkog života dece i odraslih u vrtiću, dok nekada deluje na marginama – „iza leđa“ glavnog toka zajedničkog življenja, u okupljanju malih zajednica i, naizgled, mimo „niti“ i svrhe tekućeg procesa zajedničkog istraživanja dece i odraslih. Upravo zahvaljujući takvoj smeni pozicija igra nosi transformativni potencijal – „sa margina“ unoseći nove mogućnosti za preokret ustaljenih sagledavanja i u vlastitom odvijanju kontinuirano se „prelivajući“ mimo mogućnosti da bude podvedena pod predodređene svrhe i norme; ali tek prihvatanjem unutar okosnica vaspitno-obrazovnog procesa i odvijanjem sa njima istinski može izmestiti horizont. Zahvaljujući navedenoj smeni pozicija igra nam pomaže da pronademo drugačija razumevanja i načine življenja etičkih vrednosti – poput brige, hrabrosti i zajedništva na koje smo kroz primer našeg istraživanja ukazali – te naglašava etički potencijal zajedničkog postajanja zasnovanog na igrovnom pristupu.

Slutimo da bi se većina odraslih učesnika ovog istraživanja složila sa relevantnošću osetljivosti za drugoga, hrabrosti u idejama i građenju zajednica koje smo u prethodnim pasusima naveli kao suštinski bitne razmatrajući transformativnost i etičnost igrovnog pristupa. Ipak, istraživači i praktičari retko ističu takve uvide kao fokus pedagoške relevantnosti, već se fokus najčešće stavlja na informacije koje su deca naučila, veštine kojima su ovladala, naročito na uvođenje u određene veštine i discipline koje ih čekaju pri polasku u školu. Sagledavanje igre na afektivnom planu – kao upuštanja u afekt *nešto-više* – pomaže nam da osvestimo vrednost i domete pedagoškog delovanja mimo ustaljenog fokusa i da prepoznamo moguće mehanizme delovanja kojima prepoznate vrednosti neće biti podvedene pod okvire ustaljenih praksi.

### **3) Kako možemo kultivirati igru kako bismo taj pedagoški potencijal intenzivirali? Odnosno, kako prepoznatom pedagoškom potencijalu dalje pristupati?**

Kao treće istraživačko pitanje, postavili smo u ovoj studiji zahtev da iz uvida u dejstvo igre kao upuštanja u *nešto-više* na afektivnom planu i u njene pedagoške potencijale u tom smislu sugerišemo mogućnosti njenog kultivisanja.

Važno je na početku napomenuti da nas rad sa molekularnim linijama i afektivnim planom u ovoj studiji onemogućava da donosimo odluke i smernice na molarnom nivou. To ne znači da se nalazi ove studije ne mogu odnositi na obrazovnu politiku, inicijalno obrazovanje, ili buduća istraživanja u pedagogiji – sva navedena polja jednako su sačinjena od molarnih i molekularnih linija – ali nalazi ove studije ne mogu delovati kao propis, opšti ukaz, ili skica reforme. Njihovo dejstvo je usmereno na pitanje senzibiliteta sa kojim radimo – šta god i gde god da radimo, ko god mi bili – i ne traži prostu primenu u praksi, već *delatno promišljanje i dalje stvaranje sa njima*. Takav zahtev smatramo primerenim igri – koja nije aktivnost ili forma, već pristup onome što radimo, šta god radili – te opravdanim pokušajem da igru istinski uzmemo u razmatranje kao okosnicu razvijanja realnog programa u dečjem vrtiću.

Po pitanju preduslova preokreta iz kog igra nastaje, kao i mogućnosti da se igra odvija u otvorenosti i nepredvidivosti kretanja sa viškom i mogućnosti da oslonac gradimo na veri u zajednički proces, jednako nam se ukazuje relevantnost odavno poznatih zahteva za razvijanjem otvorenog modela vaspitanja i obrazovanja, za bogaćenjem izbora materijala i simboličkih sredstava, te raznovrsnošću sveukupnih iskustava iz kojih će se igra sa decom graditi. I samo ovo istraživanje imalo je neospornu prednost već u početnim uslovima strukture i kulture u kojoj se razvilo, te u uređenju prostora, dostupnosti i inspirativnosti materijala, spremnosti vaspitača, dece

i roditelja na saradnju sa istraživačem, otvorenosti za odlaske u lokalnu zajednicu i učešće različitih aktera u procesu razvijanja teme/projekta sa decom.

Međutim, da bi se igra zaista odvijala i da bi mogla da ostvari pedagoški potencijal transformativnosti i etičnosti, potrebno je nešto više od obezbeđivanja preduslova. Praćenje igre na afektivnom planu u našem istraživanju jasno pokazuje da će faktori nastajanja i odvijanja igre – preokret, kretanje sa viškom i vera u zajednički proces – uvek iskrsavati i sa njima će se neko uvek manje ili više angažovati. Pedagoško pitanje je šta će se sa njima dešavati? Hoće li se oni udružiti u nekakva oblička? Hoće li nastupiti kao izmeštanje u kreiranju novih mogućnosti vaspitno-obrazovnog procesa, ili tek blagi potres svakodnevice koji se brzo prenebegne ustaljenim tokovima? Polazna otvorenost modela vaspitanja i obrazovanja, kao i unošenje novih materijala i sredstava i stvaranje prilika za drugačiji doživljaj po sebi nisu dovoljni. Na ovaj uvid ukazuju i primeri iz našeg istraživanja: poseta koju smo sa decom realizovali i u čiju smo pripremu uložili mnogo energije – poseta Centru za promociju nauke, koja je trebalo da naše zajedničko istraživanje povuče na novi plan – nije to učinila; materijali koje smo unosili kao naročitu provokaciju za zajedničku igru i istraživanje – poput GoPRO kamere ili vremeplova – nisu imali naročitog udela u situacijama koje su naposljetku bile ključne za ovu studiju.

Otud je u ovoj studiji fokus stavljen na ono što se olako podrazumeva, a što smatramo ključnim – na pitanje kultivisanja igre zajedničkim učešćem dece i odraslih u njoj, odnosno na pitanje načina na koji se zajedno krećemo i gradimo zajednički plan postajanja u neposrednim situacijama igranja jednako kao i u razvijanju realnog programa.

Da bi se istinski igra odvijala i ostvarivala svoj pedagoški potencijal, neophodno je osnaživati, kod dece i odraslih jednako, senzibilitet i odvažnost istupanja kao okosnice stvaralačkog pristupa svetu: osetljivost za momente preokreta i spremnost da afirmativno i kreativno prihvatamo neočekivanosti; otvorenost za razumevanje u delanju i hrabrost da se krećemo sa nepredvidivostima procesa, ne uprkos njima; usmerenost na ljudske i neljudske druge sa kojima stupamo u veze i odluku da ostanemo zajedno u stvaranju, otkrivanju i razvijanju svima jednako novih i nepoznatih mogućnosti procesa i svetova koje delimo.

Za nas, kao nastavnike i istraživače, kao nužan korak u kultivisanju igre najpre se postavlja pitanje kako podržati senzibilitet i odvažnost istupanja – senzibilitet i odvažnost za preokret, za kretanje sa viškom, za veru u zajednički proces – kod odraslih.

Sistemske mere u predškolskom vaspitanju i obrazovanju već su pokrenute i one se dominantno odnose na promenu paradigme kroz sva zvanična dokumenta, te transformaciju slike o predškolskom vaspitanju i obrazovanju i profesionalnim ulogama onih koji na tom polju rade. Sistemska podrška u vidu obuka za primenu nove programske koncepcije i pratećih priručnika takođe je na snazi, ali nam nedoslednosti sa kojima se susrećemo u praksi ukazuju na nužnost pojačanog rada na promeni inicijalnog obrazovanja praktičara, kao i nešto jasnijeg nadzora nad ponudom obuka i priručnika koji do praktičara dolaze. Ipak, inicijalno obrazovanje, obuke i priručnici jednako nastaju kroz proces, zajedničkim učešćem konkretnih pojedinaca – u kreiranju inicijalnog obrazovanja, obuka i priručnika jednako postoji dejstvo molekularnih linija. Čini se da navedeni senzibilitet i odvažnost istupanja moraju dejstvovati jednako kroz njih kako bi u potpunosti mogli zaživeti u radu praktičara.

U tom smislu, važnije od propisa i nadzora jeste razmišljati o (životno-)afirmativnim merama; ne o tome kako primorati, već kako *inspirisati*; ne o tome kako otkriti manjkavosti, već kako prepoznati linije bega i kako nešto konstruktivno sa njima učiniti; o tome kako možemo ponovo graditi poverenje, kako bismo radili na odgovornosti i – ma koliko naivno to zvučalo reći – kako bismo gradili ljubav prema/u našim profesijama.

Zasigurno se opet možemo osvrnuti na odgovornost nosilaca obrzovne politike i nosilaca lokalnih uprava i činjenicu da je teško voleti zajednički život i rad u dečjem vrtiću u prekobrojnim grupama, u neopremljenim prostorima, sa malim platama i pod pritiskom skupljanja bodova. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje je složeno polje na koje se odražavaju mnoge stavke državnih propisa usmerenih na obrazovanje, na nauku, na istraživanje, na podršku porodicama, na zdravstvo, na ekonomiju; što je naročito problematično u društvu koje nema sasvim jasnu i etičnu viziju budućnosti kao što je naše. Pa ipak, ne počinje li svako izmeštanje molekularnim kretanjima? I može li se ikako drugačije početi do korakom *u sredini*? Naša želja dalje razrade ovog pitanja odvija se u pravcu promišljanja šta je ono što mi konkretno, ovde gde jesmo i sa onim što imamo, *još* možemo učiniti?

Kako i zarad čega praksu istražujemo? Kako i za koga o praksi pišemo? Kako naše zaključke, ideje i smernice prezentujemo i materijalizujemo li ih kao datost ili kao provokaciju? Kakva istraživanja praktičara legitimišemo? Kakve časove držimo? Kakve projekte i obuke osmišljavamo? Sa kime mi biramo da verujemo? Sa kojim namerama i u odgovoru na koga mi kao nastavnici i istraživači svoje prakse živimo? Možemo li ove prakse učiniti otvorenijim, vitalnijim, kreativnijim, nepredvidivim?

U tom smislu, smatramo da je relevantno dalje proučavati i igru i obrazovanje na afektivnom planu, te kroz povezivanje različitih aktera, područja, nivoa, disciplina, konteksta delatno istraživati kako *još* možemo graditi veze između teorije i prakse i zajedno otvarati nove mogućnosti na način koji podržava senzibilitet i odvažnost istupanja.

Ne sporeći važnost kritičke analize sistemskog funkcionisanja i apelovanja usmerenog na važnost promena u njemu, želimo da ukažemo da postoji i *nešto-više* od toga, te da odgovornost sistema ne potire neminovnu odgovornost činjenja i donošenja odluka od strane svakog od nas. Mišljenja smo da je razvijanje sistemske kritike u poslednjim decenijama, makar na polju vaspitno-obrazovne prakse, dovelo do krajnosti u kojoj se sistemske reforme olako prihvataju kao jedini mogući način promene, dok pojedinci u svakodnevicu stupaju u aktivno dejstvo mahom kada i kako je eksplicitno propisano ili na do sada ustaljene načine. Ova za nas goraka opaska jednako se odnosi na praktičare koji rade u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, koliko i na istraživače na institutima i nastavnike na fakultetima, ne izuzimajući samog autora ove studije.

Otud, dolazeći do kraja ove studije ne težimo da podvučemo crtu i konkretizujemo smernice, već da postavimo izazov, najpre sebi – da uronimo u „prostore između“ u vaspitno-obrazovnoj praksi u kojima vlastito delovanje možemo dovesti u nove veze sa različitim akterima, nivoima i disciplinama istražujući mogućnosti za drugačije, revitalizujuće i afektivne relacije u koje iz perspektive nauke možemo da se upustimo, te da mapiramo koje su to granice i kako se sa njima možemo „igrati“ (služeći se Masumijevim rečima) ne bi li se kretali napred.

Nadamo se da je već samo sprovođenje i pisanje ove studije makar „kamen“ koji će doprineti postajanju nekih vitalnijih praksi i postepenom odranjanju ustaljenih i podrazumevanih granica.



## IZVAN HORIZONTA: POTENCIJALI I PROPUSTI STUDIJE

... Kad se vratiš tamo gde si započela, to nije isto kao da nisi nikada otišla.  
(Teri Pračet, *Šešir pun neba*)

Difrakcija kao metodološki (i onto-epistemološki) okvir ove studije, te prihvatanje činjenice da načinima na koje fenomen istražujemo ujedno transformišemo fenomen, neumitno nas na svakom koraku – pa i na samom kraju – ostavlja sa inspirativnim, ali oporim osećajem da smo tek na početku. Radikalno nastojanje da pratimo neočekivanosti i dopustimo da budemo iznenađeni rezultuje time da tek na kraju možemo opcertati konture proučavanog fenomena; radikalna vera u imamentnost i rizomsku prirodu sveta dovodi do toga da su čak i takve konture porozne i *uvek već* ujedno veze sa drugim fenomenima. Otud se možemo zapitati da li smo išta – i ako jesmo, šta – ovom studijom zapravo postigli.

Upitanost sa kojom nas ova studija ostavlja u prirodi je kompleksnosti samog postkvalitativnog pristupa i usmerenja naučnog rada na kreativno angažovanje sa aktuelnim uslovima – takvim kakvi jesu – u nastojanju da stvorimo nove mogućnosti. U postkvalitativnom pristupu, nije pitanje *šta već kako* radimo, te studija nije usmerena na postizanje predodređenih ciljeva već se uvek postavlja u određenu praktičnu funkciju. Od samog početka nastojali smo da jasno komuniciramo nameru da pratimo igru, igrom istražujemo i ovu studiju stavimo u funkciju „igranja sa granicama“ (Massumi, 2015) doinantnih načina sagledavanja i istraživanja igre s težnjom da problem koji proučavamo otvorimo na drugačiji način. Smatramo da smo nameravano postigli – mada osećamo da smo ovom studijom tek zagrebali površinu i otkrili nove staze kojima se može ići, ali da njima tek treba istinski krenuti. Verujemo da se sa ovakvim osećajem suočava svaki istraživač koji sprovodi naučno istraživanje u kreativnim, izranjajućim i fleksibilnim okvirima postkvalitativnog istraživanja.

Smatramo doprinosom ove studije što je skrenula pažnju na relevantnost mikro-momenata svakodnevice odvijanja realnog programa u dečjem vrtiću – kao i na relevantnost načina na koje *radimo* nauku – za pitanje ostvarivanja promene, ali i šire za pitanje kvaliteta vaspitanja i obrazovanja. Ovom studijom možda najpre ukazujemo kako se u procesu razvijanja realnog programa pokazuju kao relevantna nesvesna nastojanja, sećanja, stremljenja, ličnosti i intimnosti, kao i snage i slabosti na ličnom i širem društvenom planu; pokazujemo da su oni *uvek već* u dejstvu, te sugerišemo da je u razvijanju kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse nužno i njima se baviti. Time smo ovom studijom akcentovali nuždu angažovanja sa teorijama afekta i postkvalitativnim istraživanjima u pedagoškoj nauci i praksi, kao i nuždu daljeg, neinstrumentalnog, procesnog i relacionog preispitivanja vaspitanja i obrazovanja, njegove funkcije, dometa i ciljeva. Smatramo – kao što se iz određenih delova ove studije moglo videti – da nam teorije na koje smo u ovoj studiji oslanjali mogu pomoći da produbimo razumevanje ključnih koncepata Osnova programa *Godine uzleta*, te da prenebegnemo njihova olaka svođenja u ustaljene okvire i zablude. Dodatno, smatramo da pomenute teorije mogu biti inspirativne za dalje istraživanje kultivisanja igre, te i za redefinisavanje naših uloga – kao naučnika, pedagoga, vaspitača – i načina na koje koncipiramo inicijalno obrazovanje u navedenim profesijama

U odnosu na samu igru kao predmet studije, ističemo da je ovo istraživanje među retkima na našem podneblju kao i na globalnom planu koje praćenje igre ne vezuje za konkretne igrovne situacije već za afektivni plan, kao i koje ne povlači veze između predodređenih vaspitno-obrazovnih ciljeva i igre, već nastoji da iz samog odvijanja igre u konkretnom dečjem vrtiću razumeva njenu pedagošku vrednost. Time se ovom studijom produbljuje mogućnost razumevanja kompleksne uronjenosti igre u svakodnevicu razvijanja realnog programa u dečjem vrtiću, kao i njenih pedagoških potencijala. Ovakav pristup proučavanju igre smatramo vrednim kako u odnosu na teorijska razmatranja, te otvaranje prostora za nova i drugačija istraživanja, tako i u odnosu na vaspitno-obrazovnu praksu i uvide iz kojih mogu proisteći nove mogućnosti oslanjanja na igrovni pristup kao okosnicu vaspitno-obrazovnog procesa.

Ipak, alternativnost teorija, inovativnost u metodologiji i redefinisavanje predmeta istraživanja koje izdvajamo kao doprinos, daju nam razloge i da prema realizovanoj studiji budemo skeptični.

Prevashodno, u pregledu studija koje su se bavile igrom iz perspektive teorija afekta (datom u poglavlju *Afektivni zaokret*) i istraživanja koja se sprovode na ne-reprezentacionalni način (datim u poglavlju *Transcendentalni empirizam kao pristup naučnoj studiji*) ukazali smo na opasnost udaljavanja od predmeta istraživanja i skretanje fokusa na epistemološka i metodološka pitanja, kao i na lične ispovesti autora. Na kraju ove studije, slutimo da bi se ista zamerka mogla i nama uputiti. Dva su primarna razloga iz kojih je fokus ove studije donekle pomeren:

Činjenica alternativnosti teorija na koje se oslanjamo dovodi do nužde pomeranja fokusa ka detaljnijem pojašnjavanju epistemoloških i metodoloških pitanja. Ujedno, u ovoj konkretnoj studiji relevantne teorije identifikovane su u samom procesu istraživanja, iz nastojanja da pratimo igru tamo gde se javlja i onako kako se javlja, da u samom procesu tragamo za osloncima i redefinišemo istraživačke korake; koncepcije transcendentalnog empirizma i teorija afekta javile su se kao *najrelevantnije među* mnoštvom otvorenih mogućnosti – među kojima su mnoge zagrebane, istražene, a onda u procesu istraživanja u praksi i pisanja odbačene – i kao takve bile su nove i alternativne i za mene kao istraživača i nosećeg autora ove studije. Time je moju pažnju jednako koliko i predmet studije i paralelno sa njime okupiralo nastojanje da razumem epistemološke i metodološke implikacije novootvorenih pristupa i da na licu mesta sa njima nešto činim.

Vodeći se rizomskim, nomadskim, ne-reprezentacionalnim, kreativnim shatanjem naučnog istraživanja kakvo smo argumentovali još u početnim poglavljima ne vidimo problem u ovakvom priznanju – čak štaviše, njime odgovorno stojimo iza prethodno argumentovane tvrdnje da teorije ne znače *po sebi*, već funkcionišu kao *poziv na eksperimentisanje* i da ih samo u praktičnom isprobavanju možemo razumovati. Ipak, svesni smo problematičnosti pozicije „početnika“ (na koju je ukazano u poglavlju *Transcendentalni empirizam kao pristup naučnoj studiji*) koja preti da olako legitimise sve novine kao dobre i sve prakse kao nužne, zahtevajući kontinuiranu svest o rizicima i (samo)kritičnost od istraživača koji se u ovakvu studiju upušta.

Nastojali smo da u razvijanju vrtičke prakse, u istraživačkoj metodologiji i načinima oblikovanja cele studije radikalno delatno sledimo teorije koje smo prepoznali kao relevantne. Ipak, činjenica da teorije ne znače *po sebi* već funkcionišu kao *poziv na eksperimentisanje* sugerise da je nemoguće osloniti se na teoriju kao gotovu stvar, već je i samo nastojanje rada sa njom istraživanje – koje nosi sa sobom uspehe i pogreške, produktivne veze i nesporazume. U tom smislu, ne možemo reći da je celokupan proces osmišljavanja, sprovođenja i pisanja ove studije bio istinski dosledan onome što zastupa – jer smo tek u procesu samom otkrivali i definisali čemu to treba da budemo dosledni. Dodatna lutanja i pogreške neumitno su praćeni – a ponekad i

izazvani – nastojanjem da se pronade balans između naslućenog u novootkrivenim teorijama i onog što akademski zahtevi postavljaju pred nas, te kontinuiranom tenzijom između potrebe za okvirima i težnje njihovog prevazilaženja, potrebe za kategorijama i težnje uronjenosti u celokupnost zbivanja, nužde dokaza i ishodišta i nemogućnosti njegovog produkovanja. Svesni smo da su ove tenzije osetne u studiji i da su njen konačni oblik, pa i zaključci, naposljetku, njima oblikovani. Ukazali bismo da je u postkvalitativnom pristupu naučnoj studiji, kao „poigravanju sa granicama“, ova vrsta tenzija, te lutanja i pogreški, neizbežna – ne postoje idealne prilike niti idealni okviri za realizaciju ma koje studije, ali se upravo uranjanjem u tenzije i u nastojanju njihovog konstruktivnog prevazilaženja produkuju nove mogućnosti, nova pitanja, kao i nove prilike za učenje i buduća istraživanja.

Jedna od tenzija koja je u ovoj studiji osetna upravo je tenzija između nastojanja da budemo „radikalno dosledni“ i nastojanja da ostanemo na površini (Malabu, 2011/2017). Kroz sva poglavlja ove studije mogu se primetiti prelazi između različitih naučnih područja, različitih teorija i različitih autora (od onih koje eksplicitno ističemo kao svoja polazišta, pa do onih koje su spontano „uplivali“ našavši rezonancu za prethodnima), pri čemu od svakog uzimamo samo ono što nam koristi i u meri u kojoj to za našu studiju funkcioniše – bez ulaženja u dubine razumevanja koncepcija, njihovih prednosti i kritika, u analitičnost njihovog upoređivanja i slično. Time smo, s jedne strane, nastojali da se ne udaljimo u potpunosti od predmeta studije ka teorijskim pojašnjenjima onto-epistemologije na koju se oslanjamo; s druge strane, prihvatili argument da ne postoji autentična primena ma koje teorije, te da imamo slobodu da nalazimo među njima kreativne spojeve koji su produktivni u određenim funkcijama; te naposljetku, pokušali da razumemo i oživimo rizomsku i nomadsku prirodu kretanja. Mada ovakvo opredeljenje u kreiranju studije smatramo opravdanim rešenjem koje je nama učinilo mogućim da se produktivno krećemo kroz istraživanje, svesni smo da može biti podložno višestrukim kritikama: s jedne strane, ova studija može biti kritikovana za neadekvatno razumevanje i paušalnu primenu određenih koncepata od strane onih koji su u pomenute teorije znatno bolje upućeni; s druge strane, ova studija može biti kritikovana za apstraktnost i nejasnoću od strane onih kojima su pomenute teorije potpuna novina. Pomenute dve kritike, prema uvidu autora ove studije ove studije, uzrokuju jedna drugu.

Iz nastojanja da budemo jasni, da uspostavimo određeni logički sled i učinimo koncepte čiju vrednost slutimo opipljivim, na više mesta korišćeni koncepti značajno su banalizovani ili pak pojašnjeni kroz situacije iz prakse koje ne prikazuju njihovu potpunu vrednost – naročito bismo ukazali na problem koji i sami osećamo sa pozivanjem na vitalnost objekata i autopoetične mašine u difraktivnoj analizi; ističemo da se važnost odabranih koncepata iskristalisala u celini priča koje smo analizirali i izronila više iz procesa njihovog odvijanja nego iz ma kog segmenta priča po sebi, usled čega naknadna organizacija zaključaka kroz difraktivnu analizu – mada nam daje jasnije odgovore na istraživačka pitanja – može dovesti do utiska neadekvatnog razumevanja i paušalne primene koncepata. Važno je napomenuti i da je pitanje adekvatnosti upotrebe koncepata, u nekom smislu, za transcendentni empirizam suvišno. Čitajući radove brojnih autora koji se pozivaju na ovu koncepciju i sami smo se susreli sa nedoslednim i naizgled tautološkim primenama i određenjima, kao i sa zbujujućom upotrebom reči koje nisu koncept „po sebi“, ali se često mogu susresti i za ovu studiju su bile relevantne – poput reči „višak“<sup>57</sup>. Bez obzira na opasnost

---

<sup>57</sup> Ova reč susreće se pri pojašnjavanju igre, pri pojašnjavanju želje, pri pojašnjavanju linije bega, pri pojašnjavanju virtuelnog polja – na mahove se različiti pomenuti koncepti određuju upravo kao „produkcija viška“ (primera radi, u Masumijevom delu *Šta nas životinje uče o politici* i delu Olsonove *Kretanje i eksperimentisanje u učenju predškolske dece: Delez i Gatari u predškolskom vaspitanju i obrazovanju*). To ne znači da su ovi koncepti isti, niti da se fenomeni

banalizacije ili pogrešnog shvatanja, na svakom je autoru da prelomi, spram relacija i funkcija u vlastitoj studiji, kako će koncept određivati i koristiti.

S druge strane, iz nastojanja da ne skliznemo u banalizaciju i podvođenje novih ideja pod stare okvire, trudili smo se da dosledno koristimo terminologiju teorija na koje se pozivamo – ma koliko ona bila teška i mistična – i da je prevodimo na značenje spram predmeta istraživanja i naučne oblasti u okviru koje studija nastaje, te da pojašnjenja dajemo u skladu sa onto-epistemologijom kojoj koncepti pripadaju, što studiju nužno čini u izvesnom smislu apstraktnom i teško uhvatljivom, ali i eksplicitno otvorenom za različite mogućnosti doživljaja, tumačenja i daljeg razvijanja, što je u skladu sa tendencijama postkvalitativnog pristupa.

Iz nastojanja konstruktivnog uranjanja u tenzičnosti, ovoj studiji moglo bi se zameriti potencijalno ostajanje isključivo na „produktivnim vezama“, bilo u radu sa teorijama ili u povezivanju teorijskih uvida i prakse; u difraktivnoj analizi, kao i u uvodnim teorijskim poglavljima, slabije se govori o relacijama koje se međusobno potiru. Ovakav pristup je razumljiv iz usmerenosti istraživača da traga upravo za onim što će omogućiti konstruktivan upliv u praksu, dalje korake, afirmisanje, ali može biti opasan kada se zapitamo da li smo, postupajući u skladu sa njime, istinski bili otvoreni da budemo iznenađeni i da se krećemo sa nepredvidivostima, ili smo samo tražili načine da legitimizujemo ideje koje smo unapred osećali kao važne. Otud bismo sugerisali da u postkvalitativnom pristupu naučnoj studiji naročito značajne mogu biti prilike za razmenu, kako sa praktičarima tako i sa kolegama iz naučne zajednice, a kao otvorenost istraživača za susret sa različitim perspektivama i različitim mišljenjima koji ga mogu dovesti u pitanje i podstaći na drugačije promišljanje i nove uvide. Dodatno, ukazali bismo da u kompleksnom procesu nastanka ovakve studije i realizacije postkvalitativnog istraživanja postoje višestruki razlozi koji takvu nameru mogu učiniti teškom za sprovođenje, a koje je važno osvestiti.

Postkvalitativni pristup može se svrstati u grupaciju istraživanja koja ujedno istražuju fenomen i teže pokretanju promene u praksi, te koja su već usled ove činjenice rada na višestrukim planovima kompleksna; pri čemu postkvalitativni pristup insistira na nedorečenosti polaznih teorija i nemogućnosti predodređivanja jasnih koraka ili jasnog plana, postavljajući sve aktere istraživanja u kontinuiranu neizvesnost, jačajući osećaj nepoznanica i lutanja, kao i potrebu za nalaženjem potvrde i oslonca u drugim ljudima. Time dolazimo i do jedne od najvećih dilema koja ostaje nakon ove studije, a sa kojom se sam se kao istraživač suočila već prilikom istraživanja u dečjem vrtiću, a to je mogućnost rada sa ne-reprezentacionalnim teorijama i postkvalitativnog istraživanja u zajedničkom promišljanju sa drugima.

Prvobitnom zamišlju istraživanja, a u skladu sa paradigmama na koje se pozivamo – čak i zaključcima do kojih smo u studiji došli – želeli smo da razvijamo blisku saradnju i zajedničko promišljanje prakse sa različitim akterima, naročito sa decom i vaspitačima. Međutim, velika je verovatnoća da će se zahtev za konstruktivnim istrajavanjem kroz nepoznanice u nastojanju da „igramo sa granicama“ – a koji postkvalitativno istraživanje postavlja – u neposrednom istraživanju suočiti sa kompleksnim uslovima svakodnevice koji mu neće pogodovati: sa strukturom i kulturom konkretnog dečjeg vrtića – najpre organizacijom vremena i doživljajem uloga praktičara i istraživača; sa nemogućnošću prihvatanja procesa istraživanja kao kontinuiranog, neodvojivog, ali podržavajućeg i kreativnog u svakodnevici zbivanja u vrtiću; sa nedostatkom poverenja između istraživača i praktičara – koji nastojanje zajedničkog promišljanja može pretvoriti u „ispunjavanje zadataka“ i rezultovati nedostatkom osećaja svrhe u deljenju uvida i razmeni ideja; te sa povratkom na individualističke mehanizme funkcionisanja koji ostvarivanje

---

na koje oni referišu mogu podvesti pod istu stvar. Sem toga, kao što je već napomenuto, ni tela, ni stvari, pa ni koncepti *nisu* – oni *čine*.



profesionalnih zadataka – u neposrednom radu sa decom ili u neposrednoj realizaciji istraživanja – čine brže ostvarivim. Jako je važno da istraživač koji se upušta u ovako kompleksnu vrstu istraživanja bude svestan da se samim odabirom postkvalitativnog pristupa istraživanju upušta u način rada koji je suprotstavljen dominantnim kulturološkim „strujama“ – a koje dejstvuju jednako u kontekstu u kom se istraživanje realizuje, koliko i u istraživaču samom – te da će opasnost gubljenja osećaja svrhe i izazov vraćanja ustaljenim mehanizmima kontinuirano dejstvovati na proces istraživanja.

U realizaciji ovog istraživanja, za mene kao istraživača naročito se teškim pokazalo traganje za zajedničkim osloncima koji će pružiti osećaj uzajamnog podržavanja i potvrde, a prevazići nedostatke verbalizacije.

U zajedničkom radu sa vaspitačima, kao naročiti izazov pokazalo se pitanje kako da budemo sigurni da razgovorom ne ostajemo na „refleksiji“ po sebi već da istinski otvaramo mogućnosti za produkovanje novih veza i izmeštanje okvira teme/projekta koji sa decom realizujemo. Ovaj izazov prevazilazili smo stavljanjem fokusa razgovora na otvorena pitanja o tome čime se deca bave, šta zapravo istražuju i u čemu uživaju, te na predloge za konkretne akcije kroz koje bismo u praksi mogli ta pitanja dublje istražiti. Međutim, značajno je ukazati da ukoliko ne dođe do promene odnosa između istraživača i praktičara, do deljenog osećaja svrhe zajedničkog rada, te do stvaranja prilika za zajedničko razmatranje ne samo promena u neposrednoj praksi, već i fenomena koji se istražuje i teorijskih upliva sa kojima se fenomen promišlja, otvorena pitanja mogu se praktičarima činiti irelevantna, a predlozi akcija apstraktni usled nedostatka jasnog cilja i svrhe (u difraktivnoj analizi već su sadržani i određeni momenti koji ukazuju na ovaj problem).

U zajedničkom radu sa decom, kroz difraktivnu analizu već je ukazano da su se javile teškoće u pokušaju da sa decom razgovaramo o proživljenim iskustvima igre, čak i na osnovu snimaka i fotografija. Time se može sugerisati važnost pažljivog promišljanja čemu težimo verbalizacijom iskustava o igri, na osnovu čega snimke i fotografije biramo i na koji način sa decom razgovaramo. Iz iskustva ovog istraživanja, kao produktivan način razmene ukazuje se upravo ona koja ne ostaje na „refleksiji“ po sebi, već otvara mogućnosti za nove veze i nova izmeštanja, te u kojoj sadržajima koje delimo i načinom na koji razmenjujemo ne težimo analiziranju onoga što se „već dogodilo“, već nastojimo da otvorimo pitanje „šta još možemo činiti“. U slučaju našeg istraživanja, ova vrsta razmene sa decom uspešnije se odvijala mimo plana same verbalizacije, a u performativnom pregovaranju – ali je važno postaviti jasnu ogradu u odnosu na konkretnog istraživača i ličnu veću odvažnost u performativnom, namesto verbalnom pristupu.

Performativno pregovaranje – kao nastojanje da se nadovezujemo sa drugim akterima i razumevamo jedni druge konkretnim akcijama, delatnim predlozima, delatnim odgovorima u različitim svakodnevnim situacijama, naročito u situacijama razvijanja igre ili razvijanja teme/projekta – u ovom istraživanju je funkcionisalo kao dominantan način građenja zajedničkih oslonaca između istraživača, vaspitača i dece jednako. Time je i zaključak ka kom difraktivna analiza vodi – da u svojoj otvorenosti, nepredvidivosti i transformativnosti igrovnog pristupa, potencijal konstrukcije i održivosti leži upravo u činjenici da svet delimo sa drugima – u izvesnom smislu ličan, oblikovan situacijama koje smo promišljali koliko i celokupnim procesom istraživanja. Uronjenost među druge ljude – bilo da je reč o malim zajednicama okupljenim u neposrednim situacijama, o celosti vrtičke grupe, vrtičkog objekta ili predškolske ustanove, o naučnoj zajednici konkretne Katedre kojoj istraživač pripada ili široj naučnoj zajednici i privatnim zajednicama sa kojima smo delili relevantnost određenih situacija – upravo je ono što je pomoglo istraživaču da filtrira mnoštvo raspoloživih teorija i potencijala koje prepoznaje u praksi, te da

„poput u igri kolariću-paniću“ (Haraway, 2016) hvata i ispušta niti u nastojanju da stvori produktivne veze, drugačija sagledavanja i nove puteve. Otud bismo podvukli praktičnu relevantnost performativnosti za realizaciju postkvalitativnih istraživanja i sugerisali istraživačima da upravo performativnost istraživačkih postupaka i uronjenost istraživača u konkretan kontekst omogućavaju postkvalitativnom istraživanju da ne sklizne u apstrakcije, već ostane u domenu kolektivne relevantnosti i virtuelnih mogućnosti koje neposredni kontekst zbilja nosi u sebi. Ipak, već u ovom zahtevu možemo prepoznati važnost osetljivosti za perspektive drugih aktera, drugačija mišljenja i drugačije uvide u ovom performativnom odvijanju, čime nam se ukazuje i neizbrisivost potrebe za verbalizovanjem kao proverom razumevanja i sprečavanjem olakog podvođenja zbivanja pod vlastita očekivanja – a koja u našoj konkretnoj studiji nije bila dovoljno zastupljena.

Otud bismo, poučeni iskustvom naše studije, kao ključnu preporuku istraživačima koji se upuštaju u ovakav način istraživanja sugerisali važnost predviđanja dovoljno vremena u višestrukome smislu: vremena za pripremu samog istraživanja, za komuniciranje njegove zamisli sa drugim akterima i nalaženje zajedničkog razumevanja zamisli; vremena za realizovanje samog istraživanja u smislu dugotrajnijeg, ali i učestalijeg boravka istraživača u vrtiću; kao i vremena za komuniciranje i diskutovanje nalaza istraživanja sa drugim akterima, kako tokom perioda boravka istraživača u vrtiću, tako i nakon njega. U vezi s tim, istraživač treba da ima na umu dugotrajnost procesa koji promena prakse i postkvalitativni pristup istraživanju zahtevaju, kao i da pažljivo odabere trenutak ulaska u vrtić imajući na umu zahtevnost ovakvog istraživanja za sve aktere koji u njemu učestvuju.

Svesni smo da potreba za usporavanjem procesa istraživanja i njegovim brižljivim odvijanjem nije jednostavno ostvariva. Globalno gledano, sve su jači pritisci kako u odnosu na aktere vaspitno-obrazovnog procesa, tako i u odnosu na pripadnike naučne zajednice, a za brzim produkovanjem rezultata, za efikasnošću i efektivnošću, za dokazivanjem, prikazivanjem, temeljnom argumentacijom i operacionalizovanim namerama postavljenim unapred, a pod velom transparentnosti i demokratičnosti svakog društvenog kretanja – pa i vaspitno-obrazovnog procesa. Lako je, naročito za istraživača na početku naučne karijere, skliznuti u potrebu za odgovaranjem zahtevima nametnutim od strane dominantne kulture, te zapostaviti odgovornost kao *odgovor-na* konkretne aktere procesa u kom učestvujemo. Kao istraživači, odgovorni smo da kontinuirano u procesu istraživanja dodatno sebe preispitujemo: dokle sežu koreni individualizma i hijerarhija u razvijanju prakse i u naučnom radu; koliko ćemo nesvesnih ličnih barijera i nepriznatog međusobnog nepoverenja morati da prevaziđemo da bismo ih raskopali; te kakve nove načine možemo smisliti ne bismo li, *u sredini* – ustaljenih obrazaca, ličnih predrasuda, sistemske neorganizovanosti, kulturološke propasti – *zajedno* bivali i postajali, poigravajući se sa granicama svih nabrojanih problema.

Ovaj uvid iznova nas vraća problemima našeg vremena i šire kulture u koju smo uronjeni, ali je značajno ne očajavati nad njima i ne posmatrati ih kao usud, već biti svestan njihovog dejstva protiv kog se moramo boriti, ne samo naučnim kritikama, protesnim parolama i sistemskim reformama, već upravo u pukotinama svakodnevnih događanja, u mikro-momentima naših konteksta i odnosa.

Time se i u odnosu na ulogu istraživača u postkvalitativnom pristupu istraživanju jednako ukazuje značaj senzibiliteta i odvažnosti istupanja – prethodno argumentovan kao neophodan u procesu kultivisanja igre. Istraživač mora biti spreman i sposoban da suspenduje vlastite pretpostavke i očekivanja, čak i kada ona odstupaju od ustaljenih okvira; da sagleda sebe kao „potencijal novih i drugačijih povezivanja“, a ne kao individualnog aktera; da bude osetljiv za

kontekst i neposredna dešavanja u njemu, ali i odvažan da ih sagledava i prati kroz potencijale koji se njima otvaraju; te da bude istrajan u veri u zajednički proces i da ima hrabrosti da jasno komunicira svoje uvide i zamisli – mogućnosti, izazove i prednosti koji se njima otvaraju – sa drugim akterima.

Tek načeta polja teorija afekta moraju se dalje, dugotrajnije i u drugim poljima vaspitno-obrazovnog procesa proučavati – osetljivije razumevati i hrabrije u praksi isprobavati ne bismo li došli do mogućnosti jasnijih smernica koje neće rezultovati očekivanjima usmerenim na senzibilitet i odvažnost pojedinca, već mogućnostima za oblikovanje senzibiliteta i odvažnosti celokupnog miljea i za povlačenje zajedničkog izmeštanja. U tom smislu, imajući na umu neophodnost kreativnog i afirmativnog rada sa drugima, čini se da je jedan od suštinskih zadataka postkvalitativnog istraživanja traganje za merom između potencijalnosti ostajanja „neuhvatljivim“ i neophodnosti stvaranja oipljivih zajedničkih oslonaca.

U ovoj studiji svesno smo se, kako je ranije i napomenuto, upustili ka krajnostima – razumljivo spram teme, prepoznate potrebe za studijom, kao i spram iskustva i ličnosti autora. Nadamo se da smo, krećući se ovim putem, uspeli da ukažemo na inspirativne, vitalne i osnažujuće mogućnosti koje kriju polja nepoznanica, te da produktivnim vezama koje smo u ovoj studiji otkrili, jednako koliko i njenim nesavršenostima, ohrabrimo druge, naučnike i praktičare, da napuste zavodljivu sigurnost ustaljenih okvira i – pomalo – pokretanjem vlastitog stvaralačkog potencijala stvaraju nove preokrete, nove zajedničke procese i nova izmeštanja u mogućnostima razumevanja, istraživanja i kultivisanja igre u dečjem vrtiću.

# 6.

## LITERATURA

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion* (2nd edition). Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv125jkj2>
- Albrecht-Crane, C. & Daryl Slack, J. (2007). Toward a Pedagogy of Affect. In: Hickey-Moody, A. & Malins, P. (Eds.), *Deleuzian Encounters: Studies in Contemporary Social Issues* (pp. 99-110). Palgrave Macmillan.
- Amoore, L. (2013). *The Politics of Possibility: Risk and Security Beyond Probability*. Duke University Press.
- Andrews, G. (2016). From post-game to play-by-play: Animating sports movement-space. *Progress in Human Geography*, 41(6), 766-794.  
<https://doi.org/10.1177/0309132516660207>
- Ansell-Pearson, K. (2017). Deleuze and New Materialism: Naturalism, Norms, and Ethics. In S. Ellenzweig & J. H. Zammito, *The New Politics of Materialism: History, Philosophy, Science* (pp. 88-109), Routledge.
- Arndt, S. (2020a). Diffracting relationalities in early years pedagogies of care, *Global Studies of Childhood*, 10(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2043610620974016>
- Arndt, S. (2020b). Rethinking Play, Diversity and Belonging in Early Childhood Education. *Beijing international review of education*, 2, 226-243. <https://doi.org/10.1163/25902539-00202006>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2020). Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: Re-turning, Remembering, and Facing the Incalculable. In Fritsch, M., Lynes, P. & Wood, D. (Eds.), *Eco-Deconstruction: Derrida and Environmental Philosophy* (pp. 206-248). Fordham University Press.
- Barad, K. (2015). TransMaterialities: Trans\*/Matter/Realities and Queer Political Imaginings. *GLQ*, 21(2-3), 387-422. <https://doi.org/10.1215/10642684-2843239>
- Barad, K. (2017). No Small Matter: Mushroom Clouds, Ecologies of Nothingness, and Strange Topologies of Spacetime-mattering. In: Tsing, A., Swanson, H. Gan, E. & Bubandt, N. (Eds.), *Arts of Living on a Damaged Planet* (pp. 103-120). University of Minnesota Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffractions: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187.  
<https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.  
<https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2012). Interview with Karen Barad. In: Dolphijn, R. & can der Tuin, I. (Eds.) *New Materialism: Interviews & Cartographies* (pp. 48-70). Open Humanities Press.
- Baugh, B. (2010). Death. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 63-64). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Beck, C. & Gleyzon, F. X. (2016). Deleuze and the event(s). *Journal for Cultural Research*, 20(4), 329-333. <https://doi.org/10.1080/14797585.2016.1264770>

- Bergen, D. (2009). *Play and Brain Development as Complementary/Nonlinear Dynamic (Chaotic/Complex) Systems*. Available at: <http://chaoscomplexityineducation.wikidot.com/research:papersindex> [accessed 5 September 2022]
- Bergen, D. (2015). Psychological Approaches to the Study of Play, *American Journal of Play*, 7(3), 101-128.
- Bernet, R. (2014). The Limits of Conceptual Thinking, *The Journal of Speculative Philosophy*, 28(3), 219-241.
- Biehl, J. & Locke, P. (2010). Deleuze and the Anthropology of Becoming, *Current Anthropology*, 51 (3), 317-351. <https://doi.org/10.1086/651466>
- Blackman, L. (2012). *Immaterial Bodies: Affect, Embodiment, Mediation*. SAGE Publishing.
- Blagojević, J. (2006). *Teorijski doprinos rodnim studijama: diskursi o identitetu, razlici i drugosti* (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu.
- Blaise, M., & Andrew, Y. (2005). How “bad” can it be? Troubling gender, sexuality, and teaching in early childhood education. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood* (pp. 49–57). Open University Press.
- Blaschke, L. M. & Hase, S. (2021). So, You Want to Do Heutagogy: Principles and Practice. In S. Hase & L. M. Blaschke (Eds.), *Unleashing the Power of Learner Agency*. EdTech Books.
- Boldt, G. M. & Leander, K. (2017). Becoming through ‘the break’: A post-human account of a child’s play. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 409–425. <https://doi.org/10.1177/1468798417712104>
- Bozalek, V. (2021). Rendering Each Other Capable: Doing response-able research responsibly. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An Introductory Guide* (pp. 134-148). Routledge.
- Braidotti, R. (2010). Lines of flight+Suicide. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 151-152). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Braidotti, R. (2012). *Nomadic Theory*. Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2016). Posthuman Critical Theory. In D. Banerji & M. R. Paranjape (Eds.), *Critical Posthumanism and Planetary Futures* (pp. 13-32). Springer India. [https://doi.org/10.1007/978-81-322-3637-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-81-322-3637-5_2)
- Braidotti, R. (2017). *Posthuman, All Too Human: The Memoirs and Aspirations of a Posthumanist*. Tanner Lectures.
- Braidotti, R. (2006a). The Ethics of Becoming-Imperceptible. In: Boundas, C. (Ed.), *Deleuze and Philosophy* (pp. 133-159). Edinburgh University Press.
- Braidotti, R. (2006b). *Transpositions: On Nomad Ethics*. Polity.
- Braissoulis, H. (2021). Becoming E-Petition: An Assemblage-Based Framework for Analysis and Research, *SAGE Open*, 11(1), 1-17, <https://doi.org/10.1177/21582440211001354>
- Carlin, M. & Wallin, J. (2014). Preface: For a People-Yet-to-Come: Deleuze, Guattari, Politics and Education. In M. Carlin & J. Wallin (Eds.), *Deleuze & Guattari, Politics and Education: For a People-Yet-to-Come* (pp. xxi-xxvi ). Bloomsbury.
- Ceder, S. (2015). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Lund University.
- Ceder, S. (2020). *Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Routledge.
- Clarke, B. & Parsons, J. (2013). Becoming Rhizome Researchers, *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 4(1), 35-43. <https://doi.org/10.7577/term.685>

- Cole, D. (2021). A New Science of Contemporary Educational Theory, Practice and Research. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An Introductory Guide* (pp. 98-115). Routledge.
- Cole, D. (2016). Unmaking the Work of Pedagogy Through Deleuze and Guattari. In: M. A. Peters, (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 2286-2290). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_67-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_67-1)
- Cole, D. (2017). Deleuze and Learning. In: M. A. Peters, (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 407-412). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4\\_68](https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_68)
- Colebrook, C. (2017). What Is This Thing Called Education? *Qualitative Inquiry*, 23(9), 649–655. <https://doi.org/10.1177/107780041772535>
- Colebrook, C. (2002). *Understanding Deleuze*. Allen&Unwin.
- Colebrook, C. (2010a). Introduction. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 1-6). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Colebrook, C. (2010b). Nomadicism. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 185-188). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Coleman, R. & Ringrose, J. (2013). Introduction: Deleuze and Research Methodologies. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 1-22). Edinburgh University Press.
- Colman, F. (2010a). Rhizome. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 232-235). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Colman, F. J. (2010b). Affect. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 11-14). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Conaway, E. P. (2017). *Play as Theory, Object, and Analytic*. American Anthropologist website, November 27. <https://www.americananthropologist.org/online-content/play-as-theory-object-and-analytic>
- Conley, T. (2010). Foucault+Fold. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 114-117). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Convention on the rights of the child* (1989) Treaty no. 27531. United Nations Treaty Series, 1577, 3-178. [https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch\\_IV\\_11p.pdf](https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf)
- Cook, P. (1998). Thinking the Concept Otherwise: Deleuze and Expression, *Symposium*, 11 (1), 23-35.
- Coole, D. & Frost, S. (2011). Introducing the New Materialisms. In D. Coole & S. Frost (Eds.), *New Materialisms: Ontology, Agency, Politics* (pp. 1-46), Duke University Press. <https://doi.org/10.5195/jffp.2011.484>
- Coppard, H. (2013). Staying with the in-between: Arts practice as a form of thinking about play and everyday encounters in a public square. In: Ryall, E., Russell, W. & MacLean, M. (Eds.), *The Philosophy of Play* (pp. 109-119). Routledge.
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression: A public feeling*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smrx4>
- Čekić, J. (2015). *Izmeštanje horizonta*. Fakultet za medije i komunikacije.
- Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 124–133. <https://doi.org/10.1177/1463949115627910>
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2010). Series editors' introduction: Invitation to the dance. In: Vecchi,

- V., *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education* (pp. xiv-xxiii). Routledge.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and becoming*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315770390>
- Deleuze, G. (2019). *A Thousand Plateaus III: Continuous Variation* (T. S. Murphy, Trans.) [Transcript of the lecture held 24 January 1978]. The Deleuze Seminars.  
<https://deleuze.cla.purdue.edu/seminars/thousand-plateaus-iii-continuous-variation/lecture-12>
- Deleuze, G. i Guattari, F. (2013). *Kapitalizam i shizofrenija 2: Tisuću platoa*. Sandorf & Mizantrop. (Originalno delo objavljeno 1980).
- Deleuze, G. (2011). *Spinoza i mi* (M. Kopic, Trans.). <https://pescanik.net/spinoza-i-mi/> (Originalno rad objavljen 1978).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1991)
- Deleuze, G. (2001). *Difference and Repetition* (P. Patton, Trans.). Continuum. (Original work published 1968).
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations* (Trans. M. Joughin). Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1990). *The Logic of Sense* (Lester, M. & Stivale, C, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1969)
- Deleuze, G. (1990). *Expressionism in Philosophy: Spinoza* (Joughin, M., Trans). Zone Books. (Original work published 1968)
- Delez, Ž. i Parne, K. (2009). *Dijalozi* (Petrović, O., Trans.). Fedon. (Originalno delo objavljeno 1977)
- Denzin, N. K. (2003). Reading and writing performance. *Qualitative Research*, 3(2), 243-268.
- Denzin, N. K. (2017). Data: The Wonder of it All. In: Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T & Tesar, M. (Eds.). *Disrupting Data in Qualitative Inquiry: Entanglements with the Post-Critical and Post-Anthropocentric* (pp. 81-92). Peter Lang.
- Dernikos, B. P. et al. (2020). Feeling Education. In: Dernikos, B. P., Lesko, N., McCall, S. D. & Niccolini, A. D. (Eds.), *Mapping the Affective Turn in Education: Theory, Research, and Pedagogies* (pp. 3-28). Routledge.
- Diaz-Diaz, C. & Semeneć, P. (2020). *Posthumanist and New Materialist Methodologies: Research After the Child*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2708-1>
- Diener, S. (2020). New Materialisms, *The Year's Work in Critical and Cultural Theory*, 28(1), 44-65, <https://doi.org/10.1093/ywcct/mbaa003>
- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Open humanities press. <http://hdl.handle.net/2027/spo.11515701.0001.001>
- Dosse, F. (2016). Deleuze and Foucault: A Philosophical Friendship. In N. Morar, T. Nail & D. W. Smith (Eds.), *Between Deleuze and Foucault* (pp. 11-37). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g052qn.5>
- Duclos, V. (2018). Falling into Things: Peter Sloterdijk, Ontological Anthropology in the Monstrous. *New Formations*, (95), <https://doi.org/10.3898/NEWF:95.03.2018>
- Duhn, I. (2017). Performing Data. In: Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T & Tesar, M. (Eds.). *Disrupting Data in Qualitative Inquiry: Entanglements with the Post-Critical and Post Anthropocentric* (pp. 11-22). Peter Lang.
- Dukić, V. (2009). The Two-Fold Structure of the Death-Event. *Gnosis* (Online), 10(3). <https://ojs.concordia.ca/index.php/gnosis/article/view/83/45>

- Egyed, B. (2007). Deleuze's Transcendental Empiricism, *Helicon*.  
<https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/philosophy/profiles/bela-egyed-deleuze.pdf>
- Egyed, B. (2006). Counter-Actualisation and the Method of Intuition. In: Boundas, C. (Ed.), *Deleuze and Philosophy* (pp. 74-84). Edinburgh University Press.
- Español, S. et al. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year. *Infant behavior & development*, 40, 242-251.
- Esposito, R. (2017). Ništa zajedničko (Hrnjez, S., Trans.). U: Blagojević, J., Stošić, M. i Timotijević, J. (Ur.), *Periferije političkog: O afektima, stvarima i zajednicama* (str. 47-68). Fakultet za medije i komunikacije. (Originalno delo objavljeno 2006)
- Evans, B. (2013). Fascism and the bio-political. In: Evans, B & Reid, J. (Eds.), *Deleuze & Fascism. Security: war: aesthetics* (pp.42-63). Routledge.
- Evans, J. & Pellegrini, A. (1997). Surplus Energy Theory: an enduring but inadequate justification for school break-time. *Educational Review*, 49(3), 229-236.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0013191970490302>
- Faramelli, A. & Graham, J. (2020). From Distant Horizon to the 'Uncoercive Rearrangement of Desire': Institutional Pedagogy and Collaborative Learning in an Instance of Arts and Curatorial Education, *The International Journal of Art & Design Education*, 39(4), 841-854. <https://doi.org/10.1111/jade.12327>
- Feldman, D. (2019). Children's Play in the Shadow of War. *American Journal of Play*, 11 (3), 288-307.
- Fendler, R. (2015). *Navigating the eventful space of learning: Mobilities, nomadism and other tactical maneuvers* (Unpublished doctoral dissertation). Universitat de Barcelona.
- Filipović, A. (2015). *Žil Delez*. Orion Art.
- Filipović, M. (2016). Igre i sadržaji odbijanja lopte različitih težina i veličina za djecu predškolske dobi. Neobjavljeni završni rad. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci.  
<https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:7>
- Filipović, V. (1989). *Filozofski rječnik* (treće izdanje). Nakladni Zavod Matice Hrvatske.
- Fink, E. (1984). *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja* (A. Buha, Trans.). Nolit. (Originalno delo objavljeno 1979).
- Fink, E. (2000). *Igra kao simbol svijeta* (D. Domić, Trans.). Demetra. (Originalno delo objavljeno 1960).
- Fleer, M. (2021). *Play in the Early Years* (3rd ed.). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108908153>
- Foucault, M. (1986). Of Other Spaces (Miskowiec, J., Trans.). *Diacritics*, 16(1), 22-27.  
<https://doi.org/10.2307/464648> (Original work published 1984).
- Foucault, M. (1984). Afterword: On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress. In Rabinow, P. (Ed.), *The Foucault Reader* (340-372). Pantheon Books.
- Fournier, M. (2014). Lines of Flight. *TSQ*, 1(1-2), 121-122. <https://doi.org/10.1215/23289252-2399785>
- Franklin-Phipps, A. (2020). Art Encounters, Racism, and Teacher Education. In: Dernikos, B. P., Lesko, N., McCall, S. D. & Niccolini, A. D. (Eds.), *Mapping the Affective Turn in Education: Theory, Research, and Pedagogies* (pp. 122-140). Routledge.
- Fromberg, D. P. (2010). How nonlinear systems inform meaning and early education. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 14(1), 47-68.
- Frykman, J. & Povrzanović Frykman, M. (2016). Affect and Material Culture: Perspectives and Strategies. In: Frykman, J. & Povrzanović Frykman, M. (Eds.), *Sensitive Objects: Affect*



- and Material Culture* (pp. 9-30). Nordic Academic Press.
- Gandini, L. (1992). *Creativity Comes Dressed in Everyday Clothes*. Child care information exchange. <https://ccie-catalog.s3.amazonaws.com/library/5008534.pdf>
- Gare, A. (2000). Systems Theory and Complexity Introduction, *Democracy & Nature*, 6(3), 327-339. <https://doi.org/10.1080/10855660020020221>
- Genosko, G. (2010). Guattari, Pierre- Félix (1930–92). In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 121-123). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Gibbs, A. (2015). Writing as Method: Attunement, Resonance, and Rhythm. In: Knudsen, B. T. & Stage, C. (Eds.), *Affective Methodologies: Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect* (pp. 222-235). Palgrave MacMillan. [https://doi.org/10.1057/9781137483195\\_11](https://doi.org/10.1057/9781137483195_11)
- Godine uzleta: Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Prosvetni pregled.
- Goh, I. (2007). The Question of Community in Deleuze and Guattari (II): After Friendship. *Symploke*, 15(1-2), 218-243.
- Goodchild, P. (1996). *Deleuze and Guattari: An Introduction to the Politics of Desire*. SAGE Publications.
- Gough, N. (2015). Deleuze and Guattari and Curriculum. In: M. A. Peters,(Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 392-398). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_99-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_99-1)
- Gough, N. (2006). ~~Foreword~~. In: Semetsky, I., *Deleuze, Education and Becoming* (pp. ix-xvi). Sense Publishers.
- Gough, N. (1998). Reflections and diffractions: functions of fiction in curriculum inquiry. In: Pinar, W. F. (Ed.), *Curriculum: Toward New Identities* (pp. 94-127). Garland.
- Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm* (Bains, P. & Pefains, J., Trans.). Indiana Unievrsity Press. (Original work published 1992).
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. In J. Einarsdóttir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (pp. 183–222). Information Age Publishing. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-01-08>
- Halberstam, J. (2011). *The queer art of failure*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11sn283>
- Hamayon, R. (2016). *Why We Play? An Anthropological Study*. Hau Books.
- Haraway, D. (2016). *Staying With the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw25q>
- Haraway, D. (1992). The promise of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. In L. Grossberg, C. Nelson & P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp 295–337). Routledge.
- Haraway, D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist Feminism in the Late Twentieth Century. In: Haraway, D., *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149-181). Routledge.
- Hargraves, V. J. (2020). *Children and the Ethics of Creativity: Rhythmic Affectensities in Early Childhood Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-6691-2>
- Harker, C. (2005). Playing in affective time-spaces. *Children's geographies*, 3(1), 47-62.
- Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A Child of Complexity Theory, *Complicity: An*

- International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–118.  
<https://doi.org/10.29173/cmplct8766>
- Henricks, T. (2014). Play as Self-Realization: Toward a General Theory of Play. *American Journal of Play*, 6 (2), 190-213.
- Hickey-Moody, A. & Page, T. (2015). Introduction: Making, Matter and Pedagogy. In A. Hickey-Moody & T. Page (Eds.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms* (1-20). Rowman & Littlefield International.
- Hickey-Moody, A. (2013). Deleuze's children. *Educational Philosophy and Theory*, 45(3), 272-286. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2012.741523>
- Hill, C. M. (2017). More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner. *Teacher Learning and Professional Development*, 2(1), 1 – 17.
- Hirst, A. (2019). Play in(g) international theory. *Review of International Studies*, 45(5), 891-914. <http://dx.doi.org/10.1017/S0260210519000160>
- Hodgins, B. D. (2014). Playing With Dolls: (Re)storying Gendered Caring Pedagogies. *International Journal of Child, Youth, and Family Studies*, 5(4.2), 782–807. <http://dx.doi.org/10.18357/ijcyfs.hodginsbd.5422014>
- Holland, E. (2010). Desire+Social Production. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 67-69). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Holland, E. (2008). Affirmative Nomadology and the War Machine. In: Boundas, C. (Ed.), *Gilles Deleuze: The Intensive Reduction* (pp. 218-225). Continuum.
- Honan, E. & Sellers, M. (2006). So how does it work? - rhizomatic methodologies. In P. L. Jeffery (Ed.), *AARE Education Research Conference*(pp. 1-9). Coldstream, Victoria: AARE.
- Huuki, T. & Renold, E. (2016). Crush: mapping historical, material and affective force relations in young children's hetero-sexual playground play. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 754–769. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1075730>
- Ingold, T. (2015). Foreword. In: Vannini, P. (Ed.), *Non-Representational Methodologies: Re-Envisioning Research* (pp. vii-x). Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Ivon, H. (2013). Lutka i lutkarska igra u kurikulu predškolskog odgoja. *Školski vjesnik*, 62(1), 43-54.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261–271. <https://doi.org/10.1177/10778004124> <https://doi.org/71510>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2017). Thinking With Theory: A New Analytic for Qualitative Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *SAGE handbook of qualitative inquiry* (5th ed., pp. 717–737). SAGE.
- jagodzinski, j. (2013). Counter-actualization: The art of Wafaa Bilal. *Performance Paradigm*, 9. <http://www.performanceparadigm.net/journal/issue-9/articles/counter-actualization-the-art-of-wafaa-bilal-jan-jagodzinski/>
- Janz, B. B. (2002). The Territory is Not the Map: Place, Deleuze, Guattari, and African Philosophy, *Philosophia Africana*, 5 (1), 1–18. <https://doi.org/10.5325/philafri.5.1.0001>
- Johnson, S. J. (2017). Agency, accountability and affect: Kindergarten children's orchestration of reading with a friend. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 15–31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.003>
- Karpatschof, B. (2013). Play, but not simply play – The anthropology of play. In I. Schousboe, D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's Play and Development. International perspectives on*

- early childhood education and development, Vol 8.* (pp. 251-265). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-007-6579-5\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6579-5_15)
- Kendall Brown, D. H. (2020). Embodying charismatic affect(ive): The example of Bruce Lee. *Corpus Mundi*, (3), 14-52. <https://doi.org/10.46539/cmj.v1i3.22>
- Khattar, R. And Callaghan, K. (2016). Playing with Play: A Playful Reconnaissance. In: T. Brabazon (Ed.), *Play: A Theory of Learning and Change* (27-34). Springer.
- Kivle, I. (2021). Search for Stability: Rhythm in the Philosophies of Husserl, Deleuze & Guattari, *The Polish Journal of Aesthetics*, 61(2), 81-94. <https://doi.org/10.19205/61.21.5>
- Kleinherenbrink, A. (2020). Metaphysical Primitives: Machines and Assemblages in Deleuze, DeLanda, and Bryant. *Open Philosophy*, (3), 283–297. <https://doi.org/10.1515/opphil-2020-0103>
- Knudsen, B. T. & Stage, C. (2015). Introduction: Affective Methodologies. In: Knudsen, B. T. & Stage, C. (Eds.), *Affective Methodologies: Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect* (pp. 1-24). Palgrave MacMillan. [https://doi.org/10.1057/9781137483195\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137483195_1)
- Koepke, M. (2015). Towards a Pedagogy of Moments. *Inflexions*, 8, 154-161. [www.inflexions.org](http://www.inflexions.org)
- Kofoed, J. & Staunaes, D. (2015). Hesitancy as ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 24-39. <https://doi.org/10.7577/rerm.1559>
- Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T & Tesar, M. (2017). Introduction: Multiplicities of Data Encounters. In: Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T & Tesar, M. (Eds.). *Disrupting Data in Qualitative Inquiry: Entanglements with the Post-Critical and Post-Anthropocentric* (pp. 1-10). Peter Lang.
- Kopas-Vukašinović, E. (2007). Igrom do znanja predškolskog deteta. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 455-469.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet: Razvijanje prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 3). Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem - šta ih povezuje?, *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264-277.
- Krnjaja, Ž. (2012a). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih, *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251-267.
- Krnjaja, Ž. (2012b). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113-132). Institut za psihologiju.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Kuby, C. (2021). What Paradigmatic Perspectives Make Possible: Considerations for pedagogies and the doing of inquiry. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An Introductory Guide* (pp. 42-60). Routledge.
- Kundić, T. (2021). *Povećanje razine tjelesne aktivnosti kod djece predškolske dobi kroz igru*. Neobjavljeni završni rad. Zdravstveno veleučilište. <https://sveznalica.zvu.hr/islandora/object/zvu:5278>
- Labudović, D., Mandarić, S. i Stojiljković, S. (2018). Fizička aktivnost dece predškolskog uzrasta kroz ples i pokret. *Horizonti*, 10(10), 278-284.
- Lassiter, L. E. (2005). Collaborative Ethnography and Public Anthropology. *Current Anthropology*, 46(1), 83-106. <https://doi.org/10.1086/425658>
- Lenz Taguchi, H. (2017). “This Is Not a Photograph of a Fetus”: A Feminist Reconfiguration of the Concept of Posthumanism as the Ultrasoundfetusimage, *Qualitative Inquiry*, 23(9)

- 699–710. <https://doi.org/10.1177/1077800417732644>
- Lenz Taguchi, H. (2020). *Interview*. In C. Diaz-Diaz & P. Semeneć (Eds.). *Posthumanist and New Materialist Methodologies: Research After the Child* (pp. 33-46). Springer.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203872956>
- Lenz Taguchi, H. and Palmer, A. (2013). A diffractive methodology to ‘disclose’ possible realities of girls’ material-discursive health/’wellbeing’ in school-settings. *Gender and Education*, 25(6), 671-687. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2013.829909>
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281. <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>
- Lester, S. (2013). Playing in a Deleuzian playground. In: Ryall, E., Russell, W. & MacLean, M. (Eds.), *The Philosophy of Play* (pp. 130-140). Routledge.
- Lester, S. (2016). *Bringing play to life and life to play: Different lines of enquiry* (Unpublished doctoral dissertation). University of Gloucestershire.
- Lester, S. & Russel, W. (2014). Turning the World Upside Down: Playing as the Deliberate Creation of Uncertainty. *Children*, 1, 241-260. <https://doi.org/10.3390/children1020241>
- Lester, S. (2012). Vibrant spaces: re-configuring adults ‘providing play’ [Conference Paper]. International Council for Children’s Play, 26<sup>th</sup> World Play Conference, 13. Jun, Tallin, Estonia.
- Lindberg, S. (2019). Politics of digital learning – Thinking education with Bernard Stiegler, *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 384-396. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1586531>
- Lingis, A. (2017). Zajednica u smrti (Kostić, A., Trans.). U: Blagojević, J., Stošić, M. i Timotijević, J. (Ur.), *Periferije političkog: O afektima, stvarima i zajednicama* (str. 31-46). Fakultet za medije i komunikacije. (Originalno delo objavljeno 1994)
- Livesey, G. (2010). Assemblage. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 18-19). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Lorraine, T. (2010). Lines of flight. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 147-148). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- MacLure, M. (2010). *Qualitative inquiry: where are the ruins?* Keynote presentation to the New Zealand Association for Research in Education Conference, University of Auckland, December 2010.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 658-667. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- Maksimović, M. i Knežević, B. (2014). Novi pogled na istraživanje: izrada naučnog rada kao proces transformativnog učenja. *Andragoške studije*, (1), 123–136.
- Malabu, K. (2017). *Šta da radimo sa našim mozgom?* (S. Janković, Trans.). Fakultet za medije i komunikacije. (Originalno delo objavljeno 2011).
- Malaby, T. (2009). Anthropology And Play: The Contoures of Playfull Experience, *New Literary History*, 40, 205-218. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1315542>
- Mamutović, A. (2018). Računarske igre u vaspitno-obrazovnom radu predškolskih ustanova. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 91–102.
- Manning, E. (2009). *Relationescapes: Movement, Art, Philosophy*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262134903.001.0001>
- Manning, E. & Massumi, B. (2014). *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*.

- University of Minnesota Press.  
<https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816679669.001.0001>
- Manning, E. (2012). *Always More Than One*. Duke University Press.
- Marjanović, A. (1987a). Dečja igra i stvaralaštvo, *Predškolsko dete*, 1-4, 85-101.
- Marjanović, A. (1979). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta, *Predškolsko dete*, 1-2, 3-33.
- Marjanović, A. (1987b). Tematsko programiranje: izvori, konceptualizacija, pedagoška razrada i primena, efekti, *Predškolsko dete*, 1-4, 39-56.
- Marjanović, A. (1987c). Savremena shvatanja o stvaralaštvu, *Predškolsko dete*, 1-4, 113-130.
- Marjanović, A. (1987d). Dečji vrtić kao otvoren sistem, *Predškolsko dete*, 1-4, 57-68.
- Marjanović, A. (1987e). Metodološki problemi u pedagoškim istraživanjima (diskusija), *Predškolsko dete*, 1-4, 1-6.
- Marković, I. (2021). *Uloga igre u razvoju socijalnih vještina predškolskog djeteta*. Neobjavljeni završni rad. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.  
<https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:5714>
- Marks-Tarlow, T. (2010). The Fractal Self at Play, *American Journal of Play*, 3 (2), 31-62.
- Marrati, P. (2006). Time and Affects, *Australian Feminist Studies*, 21 (51), 313-325.  
<https://doi.org/10.1080/08164640600947202>
- Masny, D. (2014). Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis, *Qualitative Research in Education*, 3(3), 345-363. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.51>
- Massumi, B. (1987). Notes on the translation and acknowledgments. In G. Deleuze & F. Guattari, *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.; pp. xvi–xix). University of Minnesota Press.
- Massumi, B. (2002a). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smvr0>
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity Press.
- Massumi, B. (2017). *The Principle of Unrest: Activist Philosophy in the Expanded Field*. Open Humanities Press.
- Massumi, B. (2014). *What Animals Teach Us About Politics*. Duke University Press.
- Massumi, B. (2002b). Navigating Movements. In: Zournazi, M. (Ed.), *HOPE: New philosophies for change* (pp. 210-243). Pluto Press.
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, (31), 83-109.  
<https://doi.org/10.2307/1354446>
- Matias, C. (2016). *Feeling white: Whiteness, emotionality, and education*. Sense Publishers.
- Mawson, W. B. (2010). *Collaborative Play in Early Childhood Education*. Nova Science Publishers, Inc.
- May, T. (2013). Desire and ideology in fascism. In: Evans, B & Reid, J. (Eds.), *Deleuze & Fascism. Security: war: aesthetics* (pp.13-26). Routledge.
- Mazzarella, W. (2017). *The Mana of Mass Society*. The University of Chicago Press.
- Mazzei, L. (2014). Beyond an easy sense: A diffractive analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742–746. <https://doi.org/10.1177/1077800414530257>
- McCall, S. (2020). *Girls, single-sex schools, and postfeminist fantasies*. Routledge.
- Mellander, E. & Wiszmeg, A. (2016). Interfering With Others – Re-configuring Ethnography as a Diffractive Practice. *Kulturstudier*, 7(1), 93-115. <https://doi.org/10.7146/ks.v7i1.24056>
- Mercieca, D. (2011). *Beyond Conventional Boundaries: Uncertainty in Research and Practice with Children*. Sense Publishers.

- Message, K. (2010). Territory. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 280-282). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Mevorah, V. (2013). Prikaz knjige Brian Massumi, "Semblance and Event: Activist Philosophy and the Occurrent Arts". *AM Journal of Art and Media Studies*, 3. <https://rifdt.institfdt.bg.ac.rs/handle/123456789/2298>
- Mijailović, G. (2011). Igra u predškolskom kurikulumu. *Nastava i vaspitanje*, 60(2), 310-319.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije - Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mitchell, V. (2016). A Diffractive Exploration of Affect: Learning, Research and Teaching in Obstetrics. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 235-254. <http://dx.doi.org/10.20853/30-3-654>
- Morris, M. W. (2016). *Pushout: The criminalization of Black girls in schools*. The New Press.
- Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory. In M. Mason (Ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education* (pp. 16-31). Wiley – Blackwell.
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. (2019). Storying Diffractive Pedagogy: Reconfiguring Groupwork in Early Childhood Teacher Education. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.7577/term.3240>
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. (2018). Sticky stories from the classroom: from reflection to diffraction in early childhood teacher education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 297-309. <https://doi.org/10.1177/1463949118766662>
- Mrkalj, Z. (2016). Uloga igre u razvoju kulture usmenog izražavanja dece predškolskog uzrasta. *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, 25. mart 2016., Jagodina, 39-51.
- Mulcahy, D. (2012). Affective assemblages: Body matters in the pedagogic practices of contemporary school classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 9–17.
- Murris, K. (2021). Introduction: Making Kin: Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An Introductory Guide*. Routledge.
- Naughton, C. & Cole, D. (2017). Philosophy and Pedagogy in Arts Education. In: Naughton, C., Biesta, G. & Cole, D. (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (pp. 1-10). Routledge.
- Nesbit, N. (2010). Critique and Clinique: From Sounding Bodies to the Musical Event. In: Hulse, B. & Nesbit, N. (Eds.), *Sounding the Virtual: Gilles Deleuze and the Theory and Philosophy of Music* (pp. 159-180). Ashgate.
- Nordstrom, S. & Ulmer, J. (2017). Editorial: Postqualitative Curations and Creations, *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(3), 1-15. <https://doi.org/10.7577/term.2558>
- Nxumalo, F. (2016). Storying practices of witnessing: Refiguring quality in everyday pedagogical encounters. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/1463949115627898>
- Nyong'o, T. & Tompkins, K. W. (2018). Eleven theses on civility. Blog-post to *the Journal Social Text*. <https://socialtextjournal.org/eleven-theses-on-civility/>
- O'Donell, A. (2015). Experimental Philosophy and Experimental Pedagogy: A Single Vision. In A. Hickey-Moody & T. Page (Eds.), *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New B. Materialisms* (21-40). Rowman & Littlefield International.

- O'Loughlin, M. (1995). Intelligent Bodies and Ecological Subjectivities: Merleau-Ponty's Corrective to Postmodernism's "Subjects" of Education. *Philosophy of Education*. Retrieved August 18, 2020, from [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95\\_docs/o'loughlin.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/o'loughlin.html)
- O'Sullivan, S. (2010). Fold. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 107-108). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Olsson, L. (2015). Deleuze and Guattari in Early Childhood Education. In: M. A. Peters, (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 398-403). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_62-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_62-1)
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning*. Routledge.
- Ott, M. (2018). *Dividuations: Theories of Participation*. Palgrave Macmillan.
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F. & Rowan, C. (2011). Nomadic Research Practices in Early Childhood: Interrupting Racisms and Colonialisms, *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 19-33. <https://doi.org/10.7577/rerm.174>
- Palmer, S. (2008). Researching with children. U Brown, F. (Ed.), *Foundations of Playwork* (pp. 259-264). Open University Press.
- Parr, A. (2010). Deterritorialisation/Reterritorialisation. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 69-72). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Patton, P. (2010). Deterritorialisation + Politics. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 72-74). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Patton, P. (1997). The World Seen From Within: Deleuze and the Philosophy of Events. *Theory & Event*, 1(1). <https://doi.org/10.1353/tae.1991.0006>
- Paugh, T. (2008). *Gilles Deleuze And the Apolitical Production of Being* (Unpublished master thesis). University of Victoria.
- Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2022). Serbian ECE Curriculum Framework Years of Ascent: Reggio pedagogy as an inspiration. In: Slunjski, E. (Ed.), *What Reggio Teaches Us* [Manuscript submitted for publication].
- Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2016). Discourses on gender in early childhood education and care (ECEC) setting: Equally discriminated against. *Journal of Pedagogy*, 7 (2), 51-77.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića* (Knjiga 2). Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Payne, P. (2018). The framing of ecopedagogy as/in scapes: Methodology of the issue. *The Journal of Environmental Education*, 49(2), 71-87. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2017.1417227>
- Perić Kraljik, M. (2006). O dramskim igrama za djecu predškolskog uzrasta. *Život i škola*, 15-16, 147-154.
- Pipere, A. (2016). Envisioning Complexity: Towards A New Conceptualization of Educational Research for Sustainability, *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7 (2), 68-91. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0017>
- Pires, M. (2014). *De-territorializing the child: towards a theory of affect in educational philosophy and research* (Unpublished doctoral dissertation). Montclair State University: Department of Educational Foundations.

- <https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=etd>
- Pope Edwards, C. & Gandini, L. (2018). The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. In: Roopnarine, J. L., Johnson, J. L., Flannery Quinn, S. & Patte, M. M. (Eds.), *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education* (pp. 365-378). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315562193-26>
- Posteraro, T. (2016). Habits, Nothing But Habits: Biological Time in Deleuze, *The Comparatist*, 40, 94-110.
- Pramling, N. et al. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Springer Open.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Radosavljević, M. i Ružin Đurčok, Z. (2022). Tradicionalne muzičke igre i njihova funkcija u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom. *Contemporary challenges in education*, 20. jun 2022., Vršac, 51-54.
- Radulović, L. (1989). Etnografski pristup istraživanju. U Pešić, M., *Pedagogija u akciji* (pp. 32-56). Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Rakić, V. (1946). *Vaspitanje igrom i umetnošću*. Prosveta.
- Rapti, V. & Gordon, E. (2021). Introduction: Ludics – Play as Humanistic Inquiry. In. Rapti, V. & Gordon, E. (Eds.), *Ludics – Play as Humanistic Inquiry* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan.
- Reed, C. L. (2002). What is the body schema? In: Meltzoff, A. N. & Prinz, W. (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases* (pp. 233–243). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489969.014>
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 959–978). Sage Publications Ltd.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Ringrose, J., Warfield K. & Zarabadi, S. (2019). *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education*. Routledge.
- Ristić, D. (2015). *Značenja delanja: sociološka analiza diskurzivnih praksi ideologije* (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu.
- Robinson, B. & Kutner, M. (2018). Spinoza and the Affective Turn: A Return to the Philosophical Origins of Affect. *Qualitative Inquiry*, 25(2), 111-117. <https://doi.org/10.1177/1077800418786312>
- Ross, A. (2010). Desire. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 65-67). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Rotas, N. (2015). Running-Ecologies: Thinking Movement Pedagogically. *Inflexions*, 8, 185-189.
- Rotas, N. & Springgay, S. (2013). “You go to my head”: art, pedagogy and a “politics-to-come”, *Pedagogies: An International Journal*, 8(3), 278-290. <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.794917>
- Saldanha, A. (2006). Reontologising race: The machinic geography of phenotype. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, 9–24.
- Satsenko, A. (2013). The Challenge of Individuality in Cultural-Historical Activity Theory: „Collectividual“ Dialectics from a Transformative Activist Stance, *Outlines - Critical Practice Studies*, 14(2), 7-28. <https://doi.org/10.7146/ocps.v14i2.9791>



- Satsenko, A. & Ho, P. C. G. (2015). The Serious Joy and the Joyfull Work of Play: Children Becoming Agentive Actors in Co-Authoring Themselves and Their World Through Play, *International Journal of Early Childhood*, 47, 221–234.
- Schadler, C. (2017). Enactments of a new materialist ethnography: methodological framework and research processes. *Qualitative Research*, 19(2), 215-230.  
<https://doi.org/10.1177/1468794117748877>
- Semetsky, I. (2017). Deleuze’s Philosophy for Education. In: M. A. Peters,(Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 424-429). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4\\_65](https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_65)
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2010). Experience. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 91-93). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Semetsky, I. (2008). (Pre)facings Deleuze. In: Semetsky, I. (Ed.), *Nomadic Education: Variations on a Theme by Deleuze and Guattari* (pp. vii-xxi). Sense Publishers.
- Seppi, A. (2016). Simply Complicated: Thinking in Folds. In: Schäffner, W. & Friedman, M. (Eds.), *On Folding: Towards a New Field of Interdisciplinary Research* (pp. 49-76). PhilPapers. <https://doi.org/10.14361/9783839434048-003>
- Slaby, J. & Muhlhoff, R. (2019). *Affect*. In J. Slaby & C. von Scheve (Eds.), *Affective Societies: Key Concepts* (pp. 27-41). Routledge.
- Seath, J. (2011). *Play and engagement in supra-thinking: speculations and extrapolations*. Available at: <https://playworkings.wordpress.com/play-connectivity/play-and-engagement-in-supra-thinking-speculations-and-extrapolations/> [accessed 5 September 2022]
- Seigworth, G. J. (2020). Affect’s First Lesson: An Interview with Gregory J. Seigworth. In B. P. Dernikos et al. (Eds), *Mapping the Affective Turn in Education Theory, Research, and Pedagogies* (pp. 87-93). Routledge.
- Sellers, M. (2013). *Young Children Becoming Curriculum: Deleuze, Te Whāriki and curricular understandings*. Routledge.
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. The MIT Press.
- Shafaieh, C. (2019, March 8th). We were never considered fully human, so why should we care about this crisis? Rosi Braidotti on collective positivity in the face of human extinction. *Harvard University Graduate School of Design*.  
<https://www.gsd.harvard.edu/2019/03/we-were-never-considered-fully-human-so-why-should-we-care-about-this-crisis-rosi-braidotti-on-collective-positivity-in-the-face-of-human-extinction/>
- Shields, R. (2015). Ludic Ontology: Play’s Relationship to Language, Cultural Forms, and Transformative Politics, *American Journal of Play*, 7(3), 298-321.
- Smith, W. & Ovens, A. (2014). Learning bodies – embedded, embedding and always emerging. In: O’Connor, P. & Fitzpatrick, K. (Eds), *Education and the body* (pp. 115-126). Edify Ltd.
- Smith, P. K. & Gosso Y. (Collaborator) (2010). *Children and Play* (1st ed). Wiley-Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781444311006>
- Smith, D., Protevi, J. & Voss, D. (2022). Gilles Deleuze. In: Zalta, E. N. (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*:  
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/deleuze/>.
- Stagoll, C. (2010a). Transcendental Empiricism. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 288-289). Edinburgh University Press.

- <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Stagoll, C. (2010b). Concepts. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 53-55). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Stagoll, C. (2010c). Event. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 89-91). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Stakić, M. (2016). Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta. *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, 25. mart 2016., Jagodina, 129-140.
- Staunaes, D. (2015). [Review of the book *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding* by Margaret Wetherell]. *European Journal of Women's Studies*, 22(1), 109-112.
- Stengers, I. (2002). A 'cosmo-politics' – risk, hope, change. In: Zournazi, M. (Ed.), *HOPE: New philosophies for change* (pp. 244-273). Pluto Press.
- Stengers, I. (2017). The Insistence of Possibles: Towards a Speculative Pragmatism, *Parse Journal*, 7, 13-19. <https://parsejournal.com/article/the-insistence-of-possibles%E2%80%A8-towards-a-speculative-pragmatism/>
- Stewart, K. (2007). *Ordinary Affects*. Duke University Press.
- Stiegler, B. (2019). *The Age of Disruption: Technology and Madness in Computational Capitalism* (Ross, D., Trans.). Polity Press. (Original work published 2016)
- Stirling, D. (2014). *Learning and Complex Adaptive Systems*. Learning Development Institute. Available at: [http://www.learndev.org/dl/Stirling\\_Learning-CAS.pdf](http://www.learndev.org/dl/Stirling_Learning-CAS.pdf) [accessed 5 September 2022]
- Stone, K. (2019). What Can Play: The Potential of Non-Human Players. *Pivot*, 7(1), 78-102. <https://doi.org/10.25071/2369-7326.40291>
- Suominen Ingulfsvann, L., Fusche Moeb, V. & Engelsrud, G. (2020). Unpacking the joy of movement – 'it's almost never the same'. *Sport, Education & Society*, 27(7), 816-829. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>
- Surin, K. (2019). Existing Not as a Subject but as a Work of Art—The Task of Ethics? or Aesthetics? In: Surin, K., *Deleuze and Guattari* (pp. 73-84), Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350103122.ch-007>
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Swiboda, M. (2004) Engineering Ethical Connections: (Re-)Conceptualising the Machines of Deleuze and Guattari. *Parallax*, 10(3), 113-119. <https://doi.org/10.1080/1353464042000226107>
- Škrbić Alempijević, N., Potkonjak, S. i Rubić, T. (2016). *Misliti etnografski: Kvalitativni pristupi i metode u etnologiji i kulturnoj antropologiji*. FF Press.
- Šverko, L. (2020). *Uloga igre u usvajanju stranoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi*. Neobjavljeni završni rad. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci. <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:775>
- Taylor, C. A. (2021). Knowledge Matters: Five propositions concerning the reconceptualisation of knowledge in feminist new materialist, posthumanist and postqualitative approaches. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An Introductory Guide* (pp. 21-41). Routledge.
- Taylor, C., Quinn, J. & Franklin-Pipps, A. (2021). Rethinking Research 'Use': Reframing impact, engagement and activism with feminist new materialist, posthumanist and postqualitative research. In K. Murris (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An Introductory Guide* (pp. 168-187). Routledge.

- Tesar, M. (2021). Some Thoughts Concerning Post-Qualitative Methodologies, *Qualitative Inquiry*, 27 (2), 223-227. <https://doi.org/10.1177/1077800420931141>
- Tesar, M. & Arndt, S. (2016). Vibrancy of Childhood Things: Power, Philosophy, and Political Ecology of Matter. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2) 193–200. <https://doi.org/10.1177/1532708616636144>
- Thiele, K. (2010). „To Believe In This World, As It Is“: Immanence and the Quest for Political Activism. In M. Svirsky (Ed.), *Deleuze and Political Activism* (pp. 28-45). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/E175022411000111X>
- Thornton, E. (2018). *On Lines of Flight: A Study of Deleuze and Guattari's Concept* (Unpublished doctoral dissertation). University of London: Royal Holloway.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. Routledge.
- Ticineto Clough, P. (2007). Introduction. In: Ticineto Clough, P. & Halley, J. (Eds.), *The Affective Turn: Theorising the Social* (pp. 1-33). Duke University Press.
- Tuck, E. (2010). Breaking up with Deleuze: desire and valuing the irreconcilable, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 635-650, <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500633>
- van der Tuin, I. (2011). A different starting point, a different metaphysics: Reading Bergson and Barad diffractively. *Hypatia*, 13(1), 22–42. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01114.x>
- VanderVen, K. (2006). Attaining the Protean Self in a Rapidly Changing World: Understanding Chaos through Play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play From Birth to Twelve: Contexts, Perspectives and Meanings* (pp. 405-415). Routledge.
- Vandervert, L. (2017). Vygotsky Meets Neuroscience: The Cerebellum and the Rise of Culture through Play, *American Journal of Play*, 9(2), 202-227.
- Vannini, P. (2015). Non-Representational Research Methodologies: An Introduction. In P. Vannini (Ed.), *Non-Representational Methodologies: Re-Envisioning Research* (pp. 1-18). Routledge.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Večanski, V. i Kuzmanović Jovanović, A. (2019). Umetničke prakse u kontekstu neoliberalnih ideologija u obrazovnim politikama: primer srpskog predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Teme*, 43(2), 395-411.
- Vedeler, M. (2018). The charismatic power of objects. In: Vedeler, M., Røstad, I. M., Kristoffersen, E. S. & Glørstad, Z. T. *Charismatic Objects: From Roman Times to the Middle Ages* (Eds.), (pp. 9-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Vigotski, L. S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo* (Milinčić, Lj. Trans.). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (Originalni rad objavljen 1930).
- Villani, A. (2006). Why Am I Deleuzian? In: Boundas, C. (Ed.), *Deleuze and Philosophy* (pp. 227-249). Edinburgh University Press.
- Wall, J. (2013). All the world's a stage: childhood and the play of being. In: Ryall, E., Russell, W. & MacLean, M. (Eds.), *The Philosophy of Play* (pp. 32-43). Routledge.
- Wall, J. (2010). *Ethics in Light of Childhood*. Georgetown University Press.
- Wargo, J. M. (2019). Be(com)ing “In-Resonance-With” Research: Improvising a Postintentional Phenomenology Through Sound and Sonic Composition. *Qualitative Inquiry*, 26(5), 440-446. <https://doi.org/10.1177/1077800418819612>

- Waterton, E. & Watson, S. (2015). Methods in Motion: Affecting Heritage Research. In: Knudsen, B. T. & Stage, C. (Eds.), *Affective Methodologies: Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect* (pp. 97-118). Palgrave MacMillan. [https://doi.org/10.1057/9781137483195\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137483195_5)
- Watkins, M. (2006). Pedagogic Affect/Effect: Embodying a Desire to Learn. *Pedagogies: An International Journal*, 1(4), 269-282. <http://dx.doi.org/10.1080/15544800701341533>
- Watson, J. (2010). Molar. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 173-177). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Werner Petersen, E. (2005). The Deleuzian Abstract Machines. In *Ikke angivet* Copenhagen School of Business. <https://adk.elsevierpure.com/en/publications/the-deleuzian-abstract-machines>
- Wyatt, J. & Murray, F. (2021). Introduction to the Special Issue—Deleuze and intimacy: Of ontologies, politics and the untamed. *Cultural Studies - Critical Methodologies*. <https://doi.org/10.1177/153270862111037969>
- Wilford, J. (2008). Toward a Morality of Materiality: Adorno and the Primacy of the Object. *Space and Culture*, 11(4), 409-421. <https://doi.org/10.1177/1206331208314616>
- Windsor, J. (2015). Desire Lines: Deleuze and Guattari on Molar Lines, Molecular Lines, and Lines of Flight, *New Zealand Sociology*, 30 (1), 156-171.
- Williams, J. (2010). Immanence. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (pp. 128-130). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748643271>
- Williams, J. (2013). Time and Education in the Philosophy of Gilles Deleuze. In: Semetky, I. & Masny, D. (Eds.), *Deleuze and Education* (pp. 235-251). Edinburgh University Press.
- Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (3rd ed). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446280393>
- Young, E. B., Geonsko, G. & Watson, J. (2013). *The Deleuze and Guattari Dictionary*. Bloomsbury Publishing.
- Zembylas, M. (2007). Risks and Pleasures: A Deleuzo-Guattarian Pedagogy of Desire in Education. *British Educational Research Journal*, 33(3), 331-347. <https://doi.org/10.1080/01411920701243602>
- Zhao, W. (2021). Eastern Ethico-Onto-Epistemologies as a Diffracting Return: Implications for post-qualitative pedagogy and research. In K. Murriss (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An Introductory Guide* (pp. 84-97). Routledge.
- Zourabichvili, Z. (2012). *Deleuze: A Philosophy of the Event together with The Vocabulary of Deleuze* (K. Aarons, Trans.). Edinburgh University Press. (Original work published 1994).

# 7.

## PRILOZI

### 7.1. Priča *Parabellum*

#### PROLOG

*Pre 690. godine pre nove ere, mart je bio prvi mesec u godini, a ime je dobio po bogu rata Marsu.<sup>1</sup> U zvaničnom kultu Mars je prvenstveno bog rata (Mars Gradivus), ali ga je seosko stanovništvo smatralo božanstvom zemljoradnje i stočarstva (Mars Pater). Stoga su svi njegovi praznici u martu i oktobru, tj. u mesecima koji označavaju početak i kraj zemljoradničkih radova, ali i vreme početka i završetka ratnih pohoda. Ciklus njegovih praznika počinje krajem stare i početkom nove godine (...). Sa njima su povezana još dva martovska praznika, svetkovana 1. i 17. marta (agonium Martiale). U svim tim svečanostima učestvovao je sveštenečki red salijevaca, čiji su članovi u ratničkoj odeći izvodili igre sa oružjem u Marsovu čast.<sup>2</sup>*

(Beleške iz Predloga za projekat)

Prvi mart.

Laura, Jana, Sara i ja pravimo maske boga Marsa. Ljubica se interesuje šta to radimo i Jana i Sara pokušavaju da joj prepričaju ono što sam im usput govorila.

„On je sadio u zemlju“, kaže Sara, a Jana dodaje: „... i onda je poginuo“.

Naginjem glavu sumnjičavo: „Pa, i ne baš“.

Laura nije delovala naročito zainteresovano za temu - samo je želela da boji temperama, ali tada se namrštila i zbunjeno pitala: „... a kako je on to sadio zemlju...?“

(Beleške sa telefona)

Posle tri sata imali smo gotovih nekoliko maski. Počinjala je da me hvata nervoza - nije baš teklo kako sam zamislila, bilo je vreme da krenem i bila sam bez cigarete već treći sat. Na vratima me presreće Sara i moli me da joj stavim masku jer nije mogla sama da je veže. Saleću me i druga deca da im stavim maske, a kada su ih stavili počeli su da se jure i mačuju čime ko stigne. Nisam stigla da slikam ni da snimam, ali su se zaigrali. Žao mi je što nisam ostala duže i što se nisam nekako ubacila u to što igraju, jer bih možda iz toga mogla nešto važno da vidim.

...

Pri tom, uopšte nisam sigurna da li deca mogu i na koji način mogu sa nama da se igraju. Šta uopšte fleksibilnost znači ako deca rade, u suštini, ono što ih mi pitamo, što mi ponudimo, što tražimo? Da li je fleksibilnost nešto što tražimo od dece i podstičemo kod njih? Ili nešto sa čim radimo mi odrasli?

...

Ako kažemo da je suština vaspitno-obrazovnog procesa to što radimo na kvalitetu odnosa... Da li smo mi ovde već u zaostatku time što odrasli jure da smisle aktivnosti, postavljaju aktivnosti, nešto urade, naprave provokaciju, a deca se manje-više smenjuju kroz to i prave, prave, uvek nešto prave... Šta se između sveg tog planiranja i pravljenja dešava sa odnosima?

(Glasovni snimak na telefonu)

<sup>1</sup> <http://edukacija.rs/zanimljivosti/znete-li-kako-su-mesece-u-godini-dobili-imena>

<sup>2</sup> <https://www.opsteobrazovanje.in.rs/mitologija/rimska-mitologija/mars/>

## PARABELLUM

### Uson

Šesti mart.

Sedela sam sa Laurom i Janom u "brodiću" u dvorištu, kad pored nas divlje protrčase dva dečaka. Jedan od njih - onaj koji je jurio - nosio je grane u rukama, uperene poput pušaka. Begunac ulete u teren "brodića" i u tren oka stvori se iza mojih leđa, grabeći me za ramena. Dok su se i drugi progonitelji približavali, dečak koji je jurio uperi grane ka meni, bez naročitog nišanjenja.

"Bam! Bam! Bam!", pucalo mu je s usana. Laura i Jana bile su smireno začuđene, kao da se nas to ništa ne tiče, a ja skočih sa klupe i potrčah iza "jarbola": "Ne mene! Ne mene, ja se ne igram!"

Ipak, skočila sam. Šta god sada vikala, moj skok je, čini se, značio nešto drugo, jer dečaci sa "puškama" smesta zaboraviše na onog kog su jurili i potrčase za mnom. Mogla sam smireno da ponovim da ne učestvujem. Mogla sam i da im ozbiljno naglasim da se ne igram i da ih propustim da otrče dalje. Ali nisam. Bez razmišljanja, dadoh se u beg.

"Nenenenene!", smejala sam se histerično dok sam ubrzavala korake. Dečaci su bili neočekivano brzi. Nezrelo, neozbiljno, potpuno nerazumno, srce bi mi divlje zatutnjalo čim neko od njih priđe preblizu. Izbegavala sam ih naglim zaokretima i velikim skokovima. Osećala sam se dobro preskačući prepreke koje oni ne mogu i ponavljala sebi da možda nisam brza, ali imam duže noge. Laura i Jana bile su zabavljene poterom i potrčale su za nama. Dečaci ih prepoznaše kao "moj tim" i sada su i one bežale uz kikatave vriske radosti i užasa.

Uletele smo u teren na kom je jurka, očigledno, trajala već neko vreme i između nas i dečaka ispreči se još jedna grupa dece. Nastade pometnja. Ko beži, a ko juri pregovaralo se u trenutku.

"Aaaaaa!", zacikao bi neko, trčeći na drugu stranu čim susretne pogled drugog deteta.

"Ma ne mene, ja jurim!", pobunio bi se neko drugi kada ga u opštem haosu zgrabe. Jedni su pucali suvim granjem, isturenim opasno ka protivnicima, dok su drugi vitlali rukama oko sebe uzvikujući magične reči i zbrzano izgovarajući njihovo nevidljivo dejstvo. U svakom slučaju - ratno stanje. Iskoristila sam situaciju da strčim niz brežuljak i zamaknem za drvo. Kliznu mi kroz pamet pomisao šta ja to uopšte radim, ali srce je još uvek tuklo divlje, vazduh uzavreo od cike i smeha i nije bilo vremena za promišljanje. Samo je pitanje trenutka kada će me neko pronaći.

Čučnula sam iza drveta kada se pojavi Bojana. Prstom na usnama, pokazah joj da bude tiha.

"Hoćeš da se igraš sa nama?", Bojanin šapat bio je užurban, oči širom otvorene. Bacila sam pogled preko ramena na haotičnu jurku koja je neumoljivo preplavila celo dvorište i neodoljivo upijala svakog koga potkači.

"A čega se vi to, uopšte, igrate?"

"Pa ne znam", Bojana slegnu ramenima, kao da je nebitno, već telom u okretu da se vrati u igru, "Mi se tako kao nešto jurimo."

Krenula je uz brdo, i ja pođoh za njom. Nije trebalo ni nekoliko sekundi da me deca primete.

"Eno je!!!", začula sam i, bez da gledam ko je, potrčala u drugom pravcu.

Uzged, dvorište je znatno manje kada se meri pretrčavanjem. Imala sam osećaj da se odbijam od ivice do ivice, od drveta do drveta. Devojčice su me okruživale i bežale sa mnom. Dečaci opkoljavali i jurili za mnom.

Mimo nas uzavrelih, u hladu velikog drveća s kraja dvorišta, spazih Veljka kako sedi u oborenoj raketi namrštenog lica, glave zabijene u ramena - bilo je jasno da je ljut i da se ne igra. Sa Veljkom se dosta družim otkako sam u vrtiću i zabrinula sam se. On nije bio neko ko se drži po strani. Skrenula sam korak i za mnom jurka pohrli ka njemu.

Skočila sam na raketu pred Veljka, grabeći metalne rešetke: "Vozi nas na sigurno! Jure nas, pomozite nam!" Većina devojčica i dalje je bežala kroz dvorište, odvlačeći progonitelje u različitim pravcima, dok se nekolicina popela za mnom i, prihvatajući, vikala: "Vozi nas! Vozi nas!"

"Ja se ne igram.", progundao je Veljko, naglašeno namršten, ne dižući pogled. Nagla sam se ka njemu - naglašeno ozbiljna:

"Hoćeš da ti platimo, hm? O tome se radi? Plaćićemo ti koliko god tražiš, samo nas vozi na bezbedno!"

"Mooolimo te, vozaču!", umiljavala se Nina, naglašenim očajem drmajuci rešetke rakete.

"Molimo te! Molimo te!", ponavljali su glasovi oko nas i Veljku zaigra usna kao da će se nasmejati. Nije dugo izdržao. Uspravio se, odlučnih tamnih obrva i isturene brade - Veljko kog poznajem. Odnekud izvlačeći grane i uperivši ih ka nama poput pušaka, Veljko najednom reče:

"Dobro! Ali ja sam sa njima!"

U jednom usporenom trenutku, nemo sam ga gledala, zbunjujuće zagušena osećajem izdaje.

Sekundu kasnije, noge su me već nosile dalje od rakete, uz vriske devojčica koje su bežale. Dečaci, do malopre raštrkani po dvorištu, radosni pojuriše ka Veljku i po načinu na koji su linije daljih potera uvek od njega kretale i njemu se vraćale svi smo i bez reči znali da su dečaci dobili svog vođu.

*Marija je koristila našu zaigranost da ispuni davno obećanje i sudi na fudbalskoj utakmici dečaka na drugom kraju dvorišta. Međutim, uzavrela atmosfera sa naše strane dozvala ju je sebi i ona se pojavila laganog koraka među nama ustrčanim i usplahirenim, sa rukama skrštenim na grudima, smeškajući se blagonaklono našim razrogačenim očima i ostrim, komandujućim povucima. Prišla je Veljku, koji je s uzvišenja izdavao naređenja, vilice zgrčene od ozbiljnosti situacije, i vedrim glasom ga upitala:*

*"A čega se vi to ovde igrate?"*

*Na trenutak, Veljko je izgledao kao da ga je neko ošamario ili mu iznenada strgnuo svu odeću. Zatreptao je zbunjeno, pogledujući čas ka Mariji čas ka terenu po kom su se njegovi saigrači jurili i trljajući šake kao da mu je neprijatno zamucalo:*

*"Pa... Pa mi se... Mi se jurimo..."*

*Saosećajno, Marija je polako klimala glavom:*

*"A koja su pravila te vaše igre?"*

*"Pa... Pa mi jurimo... A one kao beže."*

*Ne čekajući odgovor, Veljko je požurio da se pridruži ostalima.*

Jurka se valjala kroz dvorište kao plamteća kugla, fantastična i nemilosrdna. Kroz asfalt i travu, prepreke i čistine, usklike i vriske. U osmesima je bilo nečeg divljeg, u zvucima nečeg kevtajućeg, u dah uzbudjenja, ali već i iznurenosti.

Nekoliko devojčica umorno se srušilo na ljuljašku pod "bananom". One ne mogu više. Nekoliko dečaka ih spazi. Izgledale su kao plen. Zaleteli su se ka njima.

Možda nisam brza, ali imam duže noge. Sjurila sam niz brdašce probijajući se kroz dečake i, dočepavši se igrališta sa "bananama", zgrabila rešetke pod kojima su devojčice sedele i povikala: "Sklonište! Sklonište!" U prvi mah nisu čuli, ili nisu razumeli. Zbunjeno su zastali na obodu igrališta i ja se iskezih kao da se rugam i začikujući, glasnije ponovih: "Sklonište! Ovo je naše sklonište, ne možete nam ništa!"

"Tako je!", prgavo je varničilo sa ljuljaške Nininim glasom, "Ovo je naš brod! Sada nam ništa ne možete, ništa!"

Kroz raštrkane redove dečaka prođe talas razočarenja. "A brateee...", Milanov otegnuti uzdah neverice bio je umoran, ali je poigravao od blagog osmeha. Veljko, koji je pristigao poslednji, stade uz samu ivicu igrališta.

“Ne možete nam ništa, Veljko, ovo je sve zaštitni zid”, mirno, porednički, dlanovima sam ocrtavala nevidljivi zid u vazduhu između nas, dok su se devojčice naginjale ka dečacima, smejući se, zadirkujući - i ne prelazeći zamišljenu liniju.

Napet u razmišljanju, Veljko se nije dao:

“Kada laserom isečem ovde i ovde...”, grčevito je sekao pesnicom nameštenom u “laser” - šta god to značilo.

“Ovo je brod otporan na laser!”, prekide ga Nina.

“Mi imamo mnogo moćan laser koji seče kroz sve!”, odbrusio je Veljko.

“Mi imamo drugi laser koji može da popravi!”

“Imamo ovo da zalepiš!”

“Ma ne može da preseče, Veljko!!”

Devojčice okupljene pod “bananom”, do malopre umorne i spremne da odustanu, skakale su na noge, užareno, uglas, braneći svoju teritoriju.

"Može da preseče!"

"Ali mi zalepimo!"

"Ali ja onda isečem ovaj deo! I mi ga sklonimo! I onda tu uđemo!"

"Čekaj, bre, Veljko, ne možeš tako da nam nosiš pola broda...", umešala sam se, ali Veljko uhvati slabost mašte u odbrani i povika ostalim dečacima:

"E baš hoću! Seci im brod, seci im brod!"

Direktivnost njegovog glasa, hitri skok dečaka već na prvo naređenje i natrag u beg.

Nismo ni pokušale da se branimo, trčale smo glavom bez obzira, što dalje odatle, dok je šibao po nama sve dalji poklič: “Pobeda! Pobeda!”

“Sakrijmo se na drugi brod!”, Nina se nije predavala i povede nas ka oborenoj raketi u kojoj smo, tek minutima ranije, pronašle Veljka.

Devojčice skočiše na raketu, dočekavši se vešto kao divlje mačke. Ja sam ostala da stojim pored. I dalje nisam bila sigurna šta mi ovde radimo - šta ja ovde radim i kuda ćemo, zapravo, dalje.

Dečaci, i dalje u slavljenju pobede, nisu obraćali pažnju na nas. Moglo bi se pomisliti da će se, našavši sigurnost novog “broda” i izbegavši pažnji progonitelja, devojčice primiriti i odmoriti, ali to nije bio slučaj. Posle kratkog predaha - kraćeg od minute - Nina nestrpljivo napusti “brod” i pope se na brežuljak.

“Mi imamo novi brod!”, prodrala se prkosno, “Nikada ga nećete osvojiti!”

Sa teritorije kojom su vladali dečaci začuše se povici odgovora i nekoliko dečaka okinu se od ostatka grupe, pojurivši ka Nini. Bez ikakvog dogovora, pa ipak sasvim očigledno - bila je to zamka.

Tek što su dečaci krenuli, devojčice pustiše rešetke svog novog broda i pohrliše im u susret, okružujući Ninu. Svesni odjednom da će biti nadjačani, dečaci su se u pola koraka okretali, žureći natrag svom skrovištu i ovog puta devojčice su njih divlje gonile sve do poslednje linije, jedva zaustavljene na obodima igrališta sa “bananama”. Nešto se preokrenulo u vazduhu i sada su predatorski pogledi, ali i pogledivanja preko ramena progonjenih varničili jednako sa obe strane.

Vraćajući se na svoje pozicije, devojčice su ohrabreno proglasile da ćemo osvojiti teritoriju koju drže dečaci.

“Treba nam nekakva strategija”, rekla sam.

Narednih desetak minuta Nina i Bojana uporedo su uzvikivale svoje strateške planove, povremeno prekidane naglim napadima dečaka i nekontrolisanim pokušajima ostalih devojčica da pojure iz grupe ka neprijateljskoj teritoriji i da odnesu brzu pobedu. Sunčica je samoinicijativno stala na brežuljak kao straža, motreći na dečake i njihova kretanja. A sa druge strane, činilo se da Veljko potpada pod pritisak i počinje znatno grčevitije da komanduje unutar svojih redova. Povremeno nisam mogla da odolim i ja bih se otkačila i potrčala za devojčicama, ne toliko sa planom da nešto osvojim ili ugrozim, koliko zabavljena time da uzburkam travku među nama i zatitrala živce u nama.



Svaki put kada istupim u "ničiju zemlju" bila sam glavna meta. Kao da je nešto u mojoj veličini, brzini, mom statusu sugerisalo dečacima da je dovoljno mene zarobiti i rešiti igru u svoju korist. Pokušavala sam da prebacim odgovornost na njih, da presecam putanje tako da navodim dečake i devojčice jedne na druge, da izigravam nemoć tražeći svojim saborkinjama da me spasu. U jednom trenutku, umorna od jurenja i naježivši se od pomisli da me vaspitačice gledaju, pustila sam da me "ubiju" i legla na zidic kraj igrališta proglašivši da sam mrtva, ne bih li se izvukla. Ipak, neporecivo ozbiljnim čarobnim rečima devojčice su me "vaskrsle" nekoliko sekundi kasnije i žurno povele natrag u naše skrovište. Nije bilo predaje.

*Kako to obično biva kada tenzija raste, počele su da nam se dešavaju greške. Uzavrele krvi i usijane glave, glasovi su bili sve glasniji, grabljenja sve grublja, porazi sve ličniji. U jurkanju i gurkanju, naizgled smešnom i naivnom, provejavalo je nešto nasilno.*

*U sred stvari, nisam ni primetila šta se desilo - da li je neko pao, da li je neko nekoga prejako stegao, preneglo cimnuo, neko nekome nešto rekao, ali na obodu jurke pojavila se Marija, motreći kao soko da pronađe krivca. Spazila sam kako izvlači Veljka iz jurke, odvodi ga u stranu i kratko razgovara sa njim. Marija se činila mirnom i blagom, ali Veljko je spustio pogled i vraćao onaj naglašeno namršteni izraz na lice. Nekoliko minuta slušao je Mariju šta mu govori, a onda se užurbano udaljio i od nje i od nas, penjući se na brežuljak i sedajući na zemlju, ljutit i sam.*

*Grizla me je ideja da je možda nadrljao zbog nečeg što sam im ja dopustila da rade. Volela sam Veljkovu uživljenost u igru, način na koji je samo njegovo prisustvo podizalo celu jurku na drugi nivo i davalo joj strukturu, njegov izraz lica glavnokomandujućeg od kog i meni dođe da mu se obraćam isključivo sa:*

*"Da, gospodine". Ako je neko napravio propust i ako je neko trebalo da bude zaustavljen, zašto baš on?*

*U sred stvari i dalje, grčevito sam vrtela po glavi kako da se izvučem i dođem do njega bez da me iko progoni, a da ne prekidam igru. Po staroj navici iz vremena terenskog rada, pokušavajući da se dosetim rešenja brljala sam po džepovima - rekviziti često spasu stvar. U džepovima kaputa, imala sam samo zgužvane papirne maramice.*

*Podigla sam maramicu visoko iznad glave i zamahala njom, vičući:*  
*"Pauza! Pauza!"*

*Nisam sačekala da vidim da li su me razumeli, krenula sam ka Veljku, značajno držeći maramicu visoko.*

*Sela sam na brežuljak pored njega. Veljko me je gledao zainteresovano, ali nije rekao ništa.*

*"Šta je bilo?" pritrčao je David - jedan od mojih najupornijih progonitelja, praćen još nekolicinom dečaka i devojčica.*

*"Pa, i u ratu može da se napravi pauza. Nekada su u ratovima imali belu zastavu, i kada mahneš to im je bio znak za pauzu. Ja nemam zastavu pa moram da mašem maramicom."*

*"Veljko, jesi li dobro...?" , pitala je polako Bojana. Veljko kao da se setio da je ljut i odmah se vratio svojoj naglašenoj namrštenosti.*

*"Mi ćemo samo malo da odmorimo pa ćemo da se vratimo, važi Veljko?" , munula sam ga laktom. Čutao je.*

*"Sve je okej" , nastavila sam, "Malo smo preterali, svima će nam prijati da malo odmorimo pa da nastavimo kako treba, ne ovako da divljamo, može neko da se povredi."*

*"Ali bela zastava znači da se predaješ" , primetio je Vlada i ja shvatih da sam malo pobrkala gradivo.*

*"E pa, kod nas može da znači pauza. Kada se neko umori, samo mahne belom maramicom i onda drugi znaju da ga ne jure dok se ne vrati u igru."*

*Okupljena deca zaklimaše glavom ozbiljno.*

*"Ali mi možemo da se jurimo dok ste vi na pauzi?" , pitao je Zoran.*

*"Možete, ali pazite da se neko ne povredi. Kad ratuješ nije fora ko je jači, već ko smisli pametniju strategiju. A to što se guramo i deremo jedni na druge po terenu i nije nam mnogo pametna strategija."*

*"A hoćeš i ti da se juriš?" , nestrpljivo će David.*

*"Hoću, samo malo da odmorim sa Veljko."*

*Ostavili su nas na brežuljku i potrčali svako u svoje redove. Čula sam ih kako objašnjavaju saborcima pravilo bele maramice. Na brežuljku je bilo začuđujuće tiho i mirno, kao da se koracima dalje ne odvija boj.*

*“Jesi li dobro?”, pitala sam Veljka. Klimnuo je glavom polako.*

*“Hoćeš još malo da sedimo, pa da se vratimo ostalima?”*

*Klimnuo je ponovo.*

*Sedeli smo još par minuta na brežuljku, a onda Veljko ustade i krete nazad ka dečacima. Ustala sam i ja i zaputila se među devojkice.*

Najednom, Veljko podiže ruku i povika ka devojkicama:

“Pregovor! Da se jedan dečak menja za Nevenu!”

Nađoh se zatečenom. Ja i moje pametovanje i moje duge noge.

Dok su u pozadini glasovi dečaka mrmljali zvuke saglasnosti, Nina iznervirano povika: “Ne može! Ne damo Nevenu!” Prođe mi kroz glavu da nije trebalo da se ističem i da bi verovatno bilo fer da malo pređem i na drugu stranu, ali nisam ništa rekla. Titrala mi je na kraj pameti moja pedagoška uloga, ali u datom trenutku snažniji je bio osećaj ponosa što sam u ratovanju poželjna i osećaj izdaje ako okrenem leđa timu za koji igram.

“Dobro, ako ne date Nevenu, neka devojkica mora da pređe kod nas.”, Veljko je svojim tonom jasno diktirao zahteve.

Devojkice zacičaše i uhvatiše se za ruke, naizgled očajne:

„Ne damo! Neću da pređem!“

„Ni ja, neću sa njima!“

„Neka pređe Ljubica, ona je ušla poslednja!“

Susrela sam Ljubičin uplašen pogled. Retko se uključivala u ovakve igre i sada kada je ušla i počela da uživa, teraju je u tim u kom niti je žele, niti ona želi da bude. Nije mi baš bilo lagodno. Da presudim - neću, a da čekam kada će sve eskalirati u svađu ili se slomiti na Ljubičinim leđima - ne smem. Dok sam ja vagala šta mi je činiti, devojkice i dečaci polako su otvarali novo „bojno polje“ - režali i kezili zube jedni na druge, raspravljajući ko je u pravu.

Raspravu nisam prekinula ja.

“Dam vam jednog dečaka ako nama date Sunčicu!”, predloži Veljko i svi zvuci zamreše na trenutak. Oko Iskre, grupa devojkica hvatala je dah, raširivši oči u užasnutosti i negodovanju, ali Iskra - mudro, smireno, odlučno, okrenula se ka njima i blago rekla:

„U redu je. Preći ću.“

Bez dalje rasprave, ne osporavajući ali ni ne odgovarajući na jadikovanje njenih saborkinja, zagrlila je jednu po jednu. Opraštanje devojkica, mada zbilja naivno, čak i jasno nestvarno, bilo je dirljivo. Bilo je nekakvog osećaja žrtve u ovom prizoru i svi mi, devojkice i dečaci, iz kog god tima i u kojoj god ulozi ovde stajali, ćutali smo s poštovanjem.

„Ne!“, povika odjednom Nina, kao da je nešto užasno teško i bolno prepuklo u njoj: “Ne, ja idem sa njom! Ja ću preći! Ja se predajem!”.

Zgrabila je Sunčicu za ruku i dramatično odlučnim korakom, prkosnog lica, povelala je za sobom. Zajedno su stupile u redove protivničkog tima i dečaci se bez reči razmakoše da im naprave mesta.

„Pa, Veljko, prešlo je dvoje“, rekla sam polako - i tiho, kao da ću rečima narušiti svečanost trenutka, „Koga vi nama dajete?“.

Ovog puta dečaci su počeli da paniče. Hvatali su Veljka za ruke. „Ne šalji mene, biću ti koristan!“, „Ja sam brz!“, „Ja sam jak!“, Zoran je odmah upao u očaj i besno šutirao zemlju: „Poslaće mene, uvek pošalje mene, zašto ja uvek moram da pređem, neću!“.

Tenzija je rasla, ali nisam ništa više rekla, ubeđujući sebe da verujem da mogu sami da razreše problem. Veljko je isprva pogledivao svoje saborce, mršteći se kao da napeto razmišlja, a potom upre pogled u zemlju. Vukli su ga za ruke i nadvikivali se oko njega, a on je kroz duge, preduge sekunde koje su prolazile

ćutao. Brojala sam u sebi i nemo rastezala niti strpljenja da ne popucaju. Rastao je u meni strah da će sve eskalirati u svađu i da će neko biti povređen. Tada se Veljko nasmešio i polako, ne obazirući se na dečake koji su ga i dalje cimili za ruke i nadvikivali se, podigao „bojne štapove“ iznad glave i zakoračio ka meni. „Ja ću preći“, rekao je mirno pogledavši me.

Nije to bio prkos u njegovom pogledu, niti drskost, niti inat. Šta god da je bilo, bilo je dostojanstveno i hrabro, toliko da sam se naježila. Više nisam čula negodovanje dečaka iza njegovih leđa, uzbuđene povike devojčica iza mojih. Ponešena trenutkom i nekakvim osećanjem ponosa i divljenja, pomerila sam se da mu oslobodim prolaz i ozbiljno rekla: „Dobro došao, vojniče.“

*Vraćajući se kući tog dana, u vreći gradskog prevoza, na mobilnom telefonu istražujući po internetu pravila ratovanja, osećaj me je držao i dalje. Osećaj... da se desilo nešto. I kada sastavim belešku, kada sve razložim na ključne momente i celovite rečenice, ne deluje kao da se desilo nešto posebno. Pa ipak... Šta je onda to što me prati? “To” jače od ideje da sam se ponela nezrelo, “to” snažnije od straha da sam bila neodgovorna, “to” veće od zbunjenosti nad time šta radimo...? To poletno, snažno i entuzijastično...? Ako se nije desilo ništa naročito, čime je izazvan taj osećaj ponosa...? Odgovor se javio sam, nenadan, jednostavan, potpuno iskren i apsolutno sulud – ponosna sam što smo bili heroji na bojnopolju.*

## **Pad**

*Nervirala sam se što nisam nosila kameru na ruci niti napravila ijednu fotografiju. Kao i pri svakoj poseti do tad, kada sve krene, kada me usisa, kako da istupim iz uloge, iz sebe, i budem neko ko posmatra...? Ne mislim tada na rezultate. Ne sećam se da sam istraživač. Ne bih da smetam. Ne bih da ispadnem iz igre.*

*Moram da smislim način da kamera postane deo igre.*

*Deo mene tamo.*

“Hoćeš da se igraš ratovanja sa nama?”, dočekalo me je u narednoj poseti ushićenje već s vrata radne sobe. “Pa, hoću... Ali ja ću danas da budem ratni novinar i da fotografiram. Hoću da probam neke slike i da malo snimam kako ratujemo.”

Pogledali su me začuđeno i ne baš oduševljeno.

“... a šta ratni novinar radi...?”, omaklo se tiho pitanje.

“Hvata slike i piše priče o ratovanju za novine. Tako da ja danas neću ratovati sa vama - ja ću da se šunjam oko vas, hvatam neke dobre slike i napišem priču o ratovanju!”

Bilo je hladno i sivo napolju dok smo se okupljali na travi. Već su im od hladnoće lica bila ozbiljna i nosevi crveni dok sam se spuštala da čučnem među njih. Titrala je nestrpljivost u vazduhu, što od hladnoće, što od želje za ratovanjem. Namestila sam “generalski” glas, kakav sam i prošlog puta imala obraćajući im se ne kao deci, već kao ratnicima, i ozbiljnost njihovih lica dobi drugu boju. Bili su “na zadatku”.

“Evo ovako”, rekla sam, “Prošli put kada smo ratovali imali smo dosta svađanja, gurkanja, vikanja... Malo smo preterali. Pa sam tražila na internetu da li u ratu postoje neka pravila koja bi trebalo da poštujemo. I evo šta sam našla:

Jedno od pravila je da kada ratuješ, moraš da pomogneš ranjenicima. Znači, ako neko padne, ili se povredi, ili vidiš da neko plače... Nema veze da li je sa tvoje strane ili sa druge strane... Moraš da zastaneš pored njega i da ga pitaš da li je dobro. I ako treba, da pozoveš pomoć. Okej?”

Klimali su glavama.

“Drugo pravilo je da ne smeš da povrediš civile - znači, one koji ne ratuju. Ako prođe neko dete koje se igra nešto drugo, ili prosto neće da se igra ratovanja, ne smeš da ga hvataš, guraš, juriš na silu. I da pazimo kako gazimo po travi. Bube i cveće žive tu, nećemo da ih povredimo. Okej?”

Klimali su ponovo i začu se poneko vojničko: “Da!”

“Treće pravilo - kada nekog zarobiš, ne smeš da ga povrediš. Znači, kada hvatate i vodite zarobljenike, pazite da ih ne udarite, ne stegnete jako... Okej?”

Klimnuli su opet.

“To je to što ja znam da postoji. Ako hoćete da ubacimo neko naše pravilo, sada je dobro vreme.”

“Bela maramica znači pauza!”, dosetio se neko.

“E, da, to nam je dobro pravilo. Ali prošli put smo imali malo problema sa tim, nismo znali koliko dugo traje pauza pa smo se zbunjivali. Koliko ćemo da stavimo da pauza traje?”

“Minut!”

“Deset sekundi!”

“Deset minuta!”

“Tri!”

Zaustavila sam nadvikivanje: “Meni se čini da je tri minuta dovoljno i da se odmorite i da napravite plan i sve što treba. Hoćemo da probamo sa tri minuta? Pa ako nam ne odgovara, možemo da menjamo.”

“Ali to je duuuuuuu...”, bunio se Milan.

“Hajde ovako, neka bude da imaš pravo na tri minuta, a ti ako si spreman ranije samo daš znak i nastavljamo igru?”

“Mooožeee”, odgovarali su otegnuto i po tome kako se linija okupljenih razlivala činilo se da polako gube strpljenje za dogovore i elan da ratuju. Probala sam da se ne obazirem, ubeđujući sebe da ima smisla istrajati do kraja.

“Još nešto?”, pitala sam ih.

“Mora da nas bude isti broj sa obe strane!”, javio se Veljko.

“Može li to pravilo?”, pitala sam ostale.

“Može!”

“Okej, vi se onda podelite i pazite da vas ima isto, neću da se mešam. Ja sam danas ionako ratni novinar, ja ne treba da se mešam.”

Iz nepoznatog razloga, izgovorivši to, teatralno sam nabacila šal preko glave.

Deca počеше da mi se smeju.

“Šta je, šta fali”, nehajno sam se razmetala pred njima, i dalje ne znajući šta to radim i zašto to radim - jednostavno, bilo je zabavno: “Vidi, ovako ću da budem pravi ratni novinar”, nabacila sam deo šala preko usta i nosa, tako da mi samo oči vire, “Mogu da se šunjam naokolo i da vas slikam iz raznih tajnih uglova i da me niko ne vidi.”

“A ti nećeš da se juriš?”, pitala je Sunčica.

“Ne danas, prijatelju”, bilo je nečeg ortačkog, nečeg lukavog, nekakve barabe u mom glasu. Ne znam otkud mi to i kakve to veze ima sa ratnim novinarom. Bila sam smešna samoj sebi, ali i ležerna u ulozi koja se gradila kako koju reč izgovorim, “Danas je vaš dan. Ja sam tu samo da ovekovečim vašu slavu.” Nagla sam se ka njoj, pokazujući telefon u ruci, i nešto tiše, mangupski dodala: “Ali zato pazite šta radite - kamera snima.”

Došlo je vreme da se ratuje i nisam znala odakle da počnem. Bilo je čudno ugovarati nešto što je prošlog puta krenulo tako spontano. Ipak, deca su se snašla bolje od mene i, ne obazirući se naročito na ovu razliku, otrčеше ka “brodovima” osvojenim u prethodnom boju i odmah uskočiše u dogovaranje i svoje uloge u nastajanju.

*Popela sam se na uzvišenje sa kog sam mogla bolje da pratim šta se dešava u oba tabora, čučnula i spremila kameru na telefonu. I, iskreno, već posle nekoliko minuta posmatranja njihovih priprema i dogovora, bilo mi je dosadno. Žalila sam što nisam dole, sa njima. Senkom na tlu promakoše iza mojih leđa dva obličja, ali nisam obraćala pažnju. U dvorištu je bilo i druge dece i tekle su i druge igre. Ja znam koga ja pratim i gde fokus mora da mi ostane.*

Međutim, kada zaraćene strane potrčase u susret jedna drugoj, kako sam fokusirala kameru telefona u mesto susreta, nešto mi nalete na leđa i zauzda mi ruke. Šal spade s glave preko lica, povlačeći pramenove kose u oči. Režalo mi je i podvriskivalo kraj uva: "Arrrrr!"

"Uhvaćena si! Uhvaćena si!"

Otresajući glavom i snažno trepćući, uspela sam da se oslobodim kose i šala i pogledam šta me je snašlo. "Davide! Tea!"

Dvoje dece se pobednički smejalalo i pokušavalo da me uspravi na noge, držeći mi ruke na leđima. "Ali ja ne ratujem!", usprotivila sam se. "Mi smo te uhvatili!", rugao se David, ne obraćajući pažnju na moje reči. "Pa šta ima da me hvataš kada ja ne ratujem?" "Uhvatili smo te", ponovila je Tea polako, tiše. "Ali to se ne računa, ne možeš da hvataš ratnog novinara! Šta smo rekli malopre za pravila - ne smeš da povrediš civile, znači one koji ne ratuju." Delovali su razočarano. "Vidi", probala sam da ih utešim, "Oni ratuju tamo dole. Možete tamo da im se pridružite." "Ali mi hoćemo sa tobom", otezala je Tea molećivim glasom. "Hoćete da mi pomognete, da zajedno budemo novinari?", ponadala sam se da ću dobiti društvo i priliku da pred nekim igram ulogu u dosadnom zadatku koji sam sama sebi nametnula. "Ja hoću da te zarobimo", David je ostajao pri svome. "Znaš kako ćemo", gubila sam strpljenje, navlačeći šal nazad na glavu, "Kada imam ovaj šal na glavi, to znači da sam ja ratni novinar. I onda ne smeš da me diraš. Ali kada budem htela da ratujem, ja ću skinuti šal", svukla sam ga, da to i pokažem, "i kada mi vidiš kosu onda možeš da me juriš. Okej?" "Važi!", prasnu iz Davida divlji smeh. On pozva Teu rukom i strčase zajedno niz brežuljak da se pridruže drugoj deci. Ili sam bar ja tako mislila.

Okrenula sam se ka bojnopolju, da vidim šta se dešavalo dok nisam pratila, ali nije bilo šta da se vidi. Štaviše, činilo se da su se "bojna polja" uselila u same zaraćene tabore. U oba tima vodile su se nekakve žučne rasprave i po izrazima lica, naglim pokretima ruku, kretanjima koja su se udaljavala od brodova i vraćala natrag da kažu još nešto, ni jedan tim nije delovao složno i zadovoljno. S jedne strane, u uzavreloj gomili dečaka koja kao da se svađala, isticao se Veljko koji se udaljio od svog tima i sam sa uzvišenja posmatrao protivnički brod, ne obazirući se na njih. S druge strane, silovitost pokreta izdvajala je Ninu i Bojanu u sporu.

"... ali moramo prvo..."

"Oni čekaju, Bojana, treba da krenemo, hajde!"

"Ali ne možeš samo da trčiš!"

"Dok se vi svađate oni će da nas napadnu!"

"Ali oni će da nam osvoje brod ako mi odemo!"

Nestrpljivo otresavši rukama od sebe, Nina je sama potrčala ka dečacima. Čuo se Veljkov usplahireni uzvik sa druge strane bojnog polja: "Devojčice napadaju! Devojčice napadaju!"

Dečaci se uzvrteše, kupeći štapove sa zemlje i u skoku nađoše se na uzvišenju kraj njihovog broda. Ali Nina, shvativši da niko nije krenuo za njom, stade i iznervirano potrča nazad.

"Što stojite, ljudi!?", vikala je na devojčice, preneraženog pogleda.

"Nina, moramo da se dogovorimo!"

"Ali oni su krenuli, eno ih tamo, vidi!!!"

I zaista, dečaci su jurišali ka njima - lažno uzburjani, ali ubeđeni da je došao trenutak. Sa štapovima u rukama uleteli su u teritoriju protivničkog broda i silovito hvatali devojčice koje, zburjane nisu ni pružale otpor. Nekoliko njih je brže shvatilo i potrčalo u pokušaju da se spasi, ali bilo je kasno i dečaci su ih

sustizali, grabeći ih. Pokreti dečaka bili su odlučni i, spram nespremnosti devojčica, njihova "ratna uzburjenost" činila se nasilnom. Samo se Nina smejala, iako uhvaćena, ponešena igrom. "Nismo još počeli!", bunila se Bojana i glasovi drugih joj se pridružiše u nezadovoljstvu. "Ali vi ste krenule prve!", nervirao se Veljko. "Nismo krenuli, to je Nina!", odbrusi Bojana. "Nisam!", Nina zasikta ka njoj.

Toliko o ne mešanju ratnog novinara.

Krenula sam niz brežuljak, skidajući šal sa glave i, za svaki slučaj, podižući ruke u vis. Svađali su se i nisu me primećivali.

"Dolazim u miru", oglasila sam se i rasprava se prekide. Čučnula sam među njih.

"Ima li nekih problema?"

Kao da je jedva dočekala priliku da kaže, Bojana pohita ka meni: "Nina neće da se dogovorimo, ona samo juri!"

"Pa kad samo stojite!", žurno se ubaci Nina.

"One su pošle da nas napadaju i sad se ljute!", Veljko je kršio ruke.

"Pa nismo počeli!", okrete se iznervirano Bojana ka njemu.

"Ali! Nije! Pauza!", akcentovao je svaku reč ljutito.

"Okej, okej, stani, stani", razmahala sam rukama da skrenem pažnju, "Možda smo napravili malu grešku. Je l' ima neko belu maramicu?"

Svi su ćutali.

"Eto, to je greška, nisam vam dala maramice pa ne možete da date znak. Znači, nisu devojčice to uradile namerno, nego nisu imale maramicu da vam kažu da je pauza. Dečaci, nema razloga za ljutnju"

Izvadila sam maramice iz torbe i dala Vladi i SUnčici, koji su mi bili najbliži, po jednu.

"Evo, sada oba tima imaju belu maramicu, pa kada vam treba pauza možete da date znak. Ako mene pitate, mislim da bi bilo dobro da sad krenete ispočetka. Uzmite pauzu, dogovorite neku strategiju kako ćete napasti, ja ću da vam merim tri minuta kako smo dogovorili i daću znak kada da krenete. Može tako?"

"Može!", složi se Veljko, ali Bojana nemoćno odmahnu rukama od sebe:

"Pa ja imam plan, ali Nina neće da sluša!"

"Čekaj, čekaj, hajde prvo da ispratimo dečake nazad u njihov brod, da ne slušaju planove", prekinula sam je i mahnula dečacima da idu, "Hajde, momci, čuli ste - devojčice već imaju neki plan u igri, brzo u vaš brod da se dogovarate! Kad stignete u brod, upaliću da merim vreme za pauzu!"

S nagoveštajem akcije u vazduhu, dečaci se rastrčase ka svom brodu i ispratila sam ih pogledom pre nego što sam upalila štopericu.

02:59

02:58

02:57

"Kaži, Bojana."

"Imam plan", ponovila je tiho.

"Hoćete da sada čujete Bojanin plan, pa sledeći put može da predloži neko drugi?", utišala sam se i ja, poverljivo.

Nemo su klimale.

"Okej, ja ću da se sklonim, da ne čujem, nisam vaš tim. A sada slušajte Bojanu."

02:46

02:45

Dok sam uzmicala i vraćala šal na glavu, videla sam Ninu kako namršteno šutira zemlju nekoliko koraka udaljena od grupe devojčica koje su pogle glave da čuju Bojanino tajnovito šaputanje.

*Popela sam se nazad na brežuljak sa kog sam mogla da vidim oba broda i bojno polje između njih. Razmišljala sam kako da na telefonu sa štoperice brzo prebacim na kameru i snimim predstojeći*

*događaj, a da ne propustim početak. Pod brežuljkom, oba tabora tiho su se komešala u pripremanama. Još možda minut...*

*Bacila sam pogled na štopericu, ali pažnju mi skretoše senke na zemlji. Svetlost sunca jasno je odavala pokraj moje siluete još dve, sitnije, koje su pokušavale da ostanu neprimetne iza mojih leđa.*

*David i Tea.*

*Preterano upadljivo napravih se da ih ne primećujem, teatralno nameštajući šal na glavi, zviždućuci i pogledujući svud oko sebe samo ne u njih. Njihove senke treperile su po zemlji, a po mojim leđima titralo je njihovo prigušeno kikotanje u nezgrapnim pokušajima da se sklone od pogleda. Srećom po ulogu, ni oni meni nisu mogli da vide lice i uglove usana koji titraju u grču da ostanem ozbiljna.*

00:06

00:05

“Još pet!”, povikala sam, “... četiri! ... tri! ... dva! ... jedan!”

“Napad! Napad! Moja vojska, napad!!!”, uzviknu Veljko istog trenutka i dečaci uz urlike potrčaše vitlajući granama. Sa brežuljka, ne mogavši da odoli pozivu, trčao je i David da im se pridruži. Sa druge strane, potrčale su i devojčice, jednako glasne, jednako silovite. Trčala je i Nina, bez traga malopredašnje ljutnje na licu. Žignu vazduhom strepnja šta će se dogoditi kada se susretnu.

Već sledeće sekunde, na polju između brodova, dva uzbuđena juriša se...

... mimoidoše.

Na igralištu sa “bananama” - teritoriji koja je pripadala dečacima, devojčice su pobeđnički poskakivale, grlile se i pele se na osvojenu ljuljašku. Oko oborene rakete - na teritoriji koja je pripadala devojčicama, dečaci su oprčavali počasne krugove, praćeni Veljkovim usklikima: “Osvojili smo brod! Osvojili smo broood!”

Neočekivan, mada razumljiv razvoj situacije.

“Ljudi! Ljudi!”, sa bojnog polja na kom je ostala dozivala je Simonida devojčice, upirući prstom u dečake. Shvativši šta se dogodilo, Bojana prevrte očima i krete polako, ali oštro preko bojnog polja. Ostale devojčice kretoše za njom, ali tek poneka dođe do rakete. Nisu jurile nikoga i niko nije jurio njih. Nije bilo jasno šta se dešava i šta treba da se desi. Većina se zbunjeno rasipala negde usput, ostajući na ljuljašci, na polju, ili kraj drugih sprava u dvorištu. Na Bojanin miran dolazak i spor početak razgovora sa Veljkom, kod dečaka se zbilo nešto slično. Još neko vreme uzbuđeno su poskakivali oko Veljka i Bojane, ali kako niko nije bežao i niko nije izgledao kao da će pojuriti, neki od njih pođoše ka fudbalskom terenu, dok drugi posedaše na raketu.

Ja se ne mešam. Ja sam ratni novinar. Moje je da snimam.

Nekoliko dečaka se vraća do tobogana. Šetkaju tamo-vamo, gledaju oko sebe. Veljko poskakuje oko tobogana i peva: “Pobedili smo mi-i, pobedili sm-o-o-o!”.

Onda brzo stane, stavi ruke u džepove i smeška se za sebe.

Nekoliko sekundi tako prolazi i ništa se ne dešava. Tada Veljko iznenada potrči uz kratak i silovit uzvik: “A!”.

Zaustavlja se nadomak rakete i viče ka devojčicama: “Mi smo dva! Mi smo dva: jedan!”



(Opis snimka: 20190313\_120544, *Posete*, 13.03.2019.)

Vođeni Veljkom, dečaci trče ka raketi. Nekoliko dečaka kreće od tobogana, dok se nekolicina pridružuje sa druge strane, iza brežuljka. U kadru je Milena, koja se brzo sklanja s puta. Odnikud se pojavljuju i devojčice koje ih jure. Samo se Anica vraća i seda na tobogan, kao da čuva teritoriju.



Svi zajedno naleću na raketu, pred kojom stoji Simonida, raširenih ruku kao golman. Nakon kratkog jurenja i komešanja, čuje se Veljkov glas: “Simonida! Pipnuli smo! ‘Ajmo nazad!’”



(Opis snimka: 20190313\_121130, *Posete*, 13.03.2019.)

Sunčica zaustavlja devojčice koje su krenule da povrate svoju izgublenu teritoriju i gurka ih da se vrate. Kamera se okreće u pravcu ka kom su se zaputile i vidi se Milena kako rasteruje neku decu od rakete:

“Ajmo, kreći!”  
 “Nemate pojma”, gundā Veljko dok prolazi ispred kamere, “Ne udaraj svoje učesnike!”



“Pravila ratovanja, pravila ratovanja”, odmahuje Lav glavom idući za njim.



*Kadar hvata Teu koja stoji pored mene, gleda u mene i smeška se. Obe se zasmemo.*



Čuje se Sunčicin povik: “Devojke! Bežite!”  
Odmah zatim: “Aaaaaaa!!!” - Veljkov poklič dok sa brežuljka strčava praćen grupom dečaka i jure devojčice.



Ne jure ka utvrđenim teritorijama, svi trče na sve strane.  
Anica sedi i čuva raketu. Višnja joj viče: “Moramo da bežimo od njih! Moramo da bežimo od njih!”



Nekoliko dece je ostalo da sedi na toboganu. Nekolicina, na polju između teritorija, šeta i lagano maše štapovima.

Iz periferije kadra čuje se Veljkovo: “Drži je! Vlado, drži je! Dečaci!!! Pomozite!!!!”



*U okretu, kadar hvata Davidovu ruku i štap uperen u mene.*



(Opis snimka: 20190313\_121217, *Posete*, 13.03.2019.)

Neko se rve sa Simonidom direktno ispred kamere. Dok pokušava da se izbavi, čuje se Simonidin komentar: “Ajme meni...”



“Napad!” viče Veljko i protrčava. Devojčice se razbeže. Dečaci, idući za njim, jedan drugom pokazuju štapove i izgleda kao da se u hodu nešto dogovaraju. Veljko čučne pored tobogana i režeći zaključuje: “Osvojili smo! Brod!”



(Opis snimka: 20190313\_121350, *Posete*, 13.03.2019)

Lav pokušava da savlada Simonidu ali ne uspeva i uz uzvik: “Ah!”, pušta je i otrčava dalje. Simonida ga juri.

Vuk prolazi iza mene i saplete se o moju nogu.

“Vuče! Jesi dobro?”

“Da.”, odgovara on kratko i čisti kolena.

“Vuuuće...”, pevljivo ga zove Simonida.

“Treba li pomoć, ranjeniče?” pitam VUKa.

“Ne.”

Prilazi Simonida, uozbiljivši se: “Vuče, jesi li dobro?”

“To...”, prokomentarišem sama za sebe i prepuštam Vuka devojčicama.



Veljko vodi Sunčicu ka dečacima, držeći je za ramena kao zarobljenika. Sunčica lagano maše belom maramicom i mirno ide sa njim.



(Opis snimka: 20190313\_121603, Posete, 13.03.2019.)

Deca pretrčavaju dvorište. “Polako! Polako!”, Milena se osvrće dok trče oko nje. Ispred nje stoji Zoran, kao da je zadržan zbog nečega.



Kadar hvata Simonidu koju Lav i Vuk pokušavaju da savladaju. “Naravno da me ne hvataju ja ih puštam” kaže Simonida ravnodušno, stojeći mirno, ruku pored tela. Onda im se u sekundi otrgne i beži, dok je oni, smejući se, prate. Milan i Đorđe pokušavaju da je presretnu, ali Simonida ih zaobiđe i oni odustaju.



“Nemoj da vučeš, nemoj da guraš...”, čuje se Milenin glas i vidi se grupica dece okupljena ispred nje. Milena im govori, ali oni i dalje deluju ponešeno - neki poskakuju, neki dižu ruke, čuju se uzvici. “... nemoj da udaraš”, nastavlja neko. “A ne...” Veljko deluje razočarano dok se udaljava od grupe. Milena ih pušta i oni se polako razmiču. Veljko viče: “Na moju poziciju!”



(Opis snimka: 20190313\_121603, Posete, 13.03.2019.)

Đorđe je uspeo da uhvati Simonidu i pokušava da je odvuče. Veljko prilazi: “Đorđe, pusti je! Svi dečaci na moju poziciju.” Đorđe odmah čini kako mu je rečeno. “Svi dečaci na moju poziciju”, ponavlja Veljko Vladi, presrećući ga i usmeravajući rukom ka toboganu. Vlada odmah kreće.



Čuje se Simonidin glas: “Devojčice! Napad na...”, ali odustaje i otrčava ka raketi. Sunčica maše belom maramicom već nekoliko minuta, ali niko ne obraća pažnju i ona ne progovara.



Dečaci su se sakupili na gomilu oko tobogana. Tea je sa njima.  
Veljko daje znak: “Tri, četiri, saaaaad!”



Jure svi u grupi ka raketi uz glasne povike. Nekoliko devojčica odmah kreće da beži. Sunčica maše maramicom brže, ali kako se napad ne zaustavlja, pojuri i ona u beg. Simonida stoji ispred rakete, kao da će pokušati da zadrži napad, ali ne kreće. Ljubica beži među poslednjima i, dok dečaci zauzimaju raketu, pada. Dečaci protrčavaju pored nje jureći devojčice. Ljubica ustaje i polako, pogledujući oko sebe, odlazi.



(Opis snimka: 20190313\_121726, *Posete*, 13.03.2019)

„Stoj! Stoj!“, povikala sam trčeci niz brežuljak i svi se zaustaviše. Strgla sam sa glave šal i pružila im svoj telefon tako da vide kameru: „Sazivam ratni savet.“

„Ali...“, nekolicina je pokušala da se pobuni.

„Dogovorili smo se“, prekinula sam ih, „Snimila sam nešto što me je zabrinulo i mislim da to treba da vidite.“

Izašli smo svi zajedno na zaravan “bojnog polja”. Čučnula sam u travu, pripremajući na telefonu snimak „akcije“ od maločas, dok su se dečaci i devojčice okupljali oko mene. Ivana nije bila među njima. Pustila sam snimak. Naredba, juriš, bela maramica koja kruto maše umesto zastave, nastavak juriša i bežanje, Ivana koja pada, ostali koji protrčavaju pored nje. Snimak je još tekao, a već se čulo komešanje među njima:

“Sunčica je mahala zastavom!”

„Pa nisam video!“

„Jeste, mahala je!“

„Ljubica je pala!“

„Ti si bila pored nje!“

„Nisam!“

„Okej, okej“, prekinula sam komešanje, „Šta smo rekli, koja su pravila ratovanja?“

Požurili su uglas: „Ne smeš da povrediš civile, a to su oni koji se ne igraju - i cveće i bube! Moraš da pomogneš onima koji se povrede sa koje god da su strane - i mora da nas bude isti broj sa obe strane! I bela zastava znači pauza!“

„Sunčica je mahala zastavom, ali oni nisu stali!“ pobunila se jedna od devojčica.

„Jeste, i koliko ja vidim Ljubica je pala, a da joj niko nije pomogao“, dodala sam, „Izgleda da smo prekršili neka pravila. Čak i u pravom ratu, kada se prekrše pravila ide se na sud i dobije se kazna.“

Ćutali su, gledajući jedni u druge i u zemlju. Ustala sam.

“Sad sačekajte ovde i dogovorite se kako ćemo to da rešimo. Idem da vidim gde je Ljubica.”

Sišla sam iza brežuljka i zatekla Ljubicu i Anicu kako sede na velikom drvenom koturu, u tišini. Ljubica je delovala pokunjeno. Anica ju je gledala kao da bi rekla nešto, ali da ne zna šta. Čučnula sam pred njih.

“Ja se ne igram, pala sam”, saopštava Ljubica tiho.

“Daj da vidim to”, kažem dok prebacujem šal preko glave i duvam u dlanove trljajući šake, “Magične moći će te izlečiti.”

Anica i Ljubica počinju da se smeju i gledaju me sa iščekivanjem.

“Gde si se povredila?”, pitam je ozbiljno, ne obazirući se na smejanje, i Ljubica mi pruža zemljom uprljano koleno.

Spuštam dlanove na njega i dramatično izgovaram: “Ćiribu, ćiriba, izlečena nožica!”

Sve tri se smeju.

“Hajde, odmori koliko ti treba pa se vrati u igru, hoćeš?”

Ljubica klima glavom, odmah ustajući i zajedno krećemo nazad.

Vrativši se na zaravan, zatičemo Milenu sa decom.



Stoje u redu jedno iza drugog i gledaju pred sebe, Vuk gleda u mene.

“Pitala sam koliko ekipa ima?” kaže Milena.

“Pet”, kaže neko.

“Dve”, ispravlja ga neko drugi.

“A, dve.” zaključuje Milena i nastavlja akcentujući svaku reč recitatorski:

“To znači s jedne strane jedni, s druge drugi, je l’ tako?”

Ne čekajući odgovor, spušta ruku prvom detetu u nizu na glavu i kaže: “Jedan... Slušaj! Jedan!”

Prelazi rukom dalje: “Dva, jedan, dva, jedan, dva, jedan, dva, jedan, dva, jedan, dva, jedan, dva, jedan, dva, jedan. Jedinice da dođu kod mene.”

U tišini, pogledujući se među sobom, nekoliko dece joj prilazi. Milena ih požuruje: “Dođi ovde!”

Videvši zabunu, Milena sačeka kratko, pa mirno kaže: “Vrati se ponovo. Ponovo se vrati.”

Deca staju ponovo u red. Kadar skreće i hvata dva dečaka koji se kriju u raketi.



Čuje se Milenin glas.

“Milane. Kome sam rekla jedan, da dođe ovde”.

Prelazi samo Vlada.

“Vuk je jedan”, kaže Višnja.

“Nije jedan”, neko odgovara.

“Zašto ti njemu govoriš”, prekida Milena, usput dobacujući drugom detetu: “Baci štap. Zašto ti govoriš za njega, koji sam ti broj, Vuče, rekla?”

Milena prilazi naizmenično jednom po jednom detetu, ponavljajući pitanje: “Koji sam ti broj rekla? Koji sam ti broj rekla?”

“Njemu dva!”

”Njemu jedan!”, čuje se sa strana i Milena ih prekida:

“Zašto ti pričaš?”

“Ja mislim da je išla Tea sa dečacima”, ubacuje se Tanja.

“Tišina. Koji sam tebi broj rekla?” pita Bojanu i ona odgovara: “Jedan.”

“Pa da li čuješ?” Milena je rukom povlači da stane pored Vlade.

”Ti?”, pita Veljka. “Jedan.” Veljko odgovara i ona i njega povlači ka Vladi.

“Ti?” pita Tanju. Tanja ćuti. Neko umesto nje odgovara: “Jedan” i Milena povlači i Tanju: “Izvoli.”

Stojeći između njih da se dve vrste ne pomešaju, Milena im se obrati: “Sad pogledaj. Znači, kao na treningu. Trener ide i kaže: Jedan, dva, jedan, dva, i to su. Ovo je jedna strana. Pogledaj ko je sa tvoje strane.”

Vuk i Mia napuštaju vrstu i strče do rakete.

“Lave. Dođi i pogledaj ko je sa tobom.”, nastavlja Milena, pa se okrene drugoj grupi: “Vi, pogledajte ko je sa vama”.

U tišini, deca se zgleđaju.

“E sada. Nastavite dalje kako pravila...”



Ne čekajući da završi, grupe kreću svaka na svoju stranu. Lav polazi ka toboganu sa “jedinicama”, ali Milena ga zaustavlja: “Gde ćeš ti? Tamo.” pokazuje mu da prati svoju grupu, koja već sedi mirno na raketi i posmatra njih dvoje.



Milena se okreće ka meni: “Ali vidiš da uopšte ne mogu, samo isključivo dečaci i devojčice. Evo pogledaj”, pokazuje mi ka Tei koja stoji nadureno pored ograde i ne želi da se pridruži svojoj grupi.

“Koliko treba da bude u jednoj grupi?” pita Milena “jedinice”, koje stoje okupljene oko tobogana.

“Nas ima deset!” dovikuje Simonida sa tobogana.

“Njih osmoro”, prokomentarišem gledajući u raketu.

“Izađi Zorane”, spazi ona dečaka koji se krije u raketi. Zoran pokušava da pobegne ali ga Milena zaustavlja rečima: “Stani tu, Zorane.”

Veljko joj pritrčava i izveštava: “Nas ima devet, koliko sam...”

“Dovidenja.”, prekida ga Milena i pokazuje mu rukom da se vrati u svoju grupu, a onda se okreće “dvojkama” na raketi: “Lave, dođi sa njima. Tea, sa njima.”

“Ja neću da se igram”, kaže Lazar.

“E, ‘oćeš” odgovara Milena, “Zato što su tamo jedni, ti si sad u drugoj grupi.”

“Ali nisam...” pokušava da kaže Lazar i Milena ga prekida:

“Nećeš? Izvoli.” pokazuje mu rukom da ide na fudbalski teren, “Ko ne želi, izvoli.”

Deo grupe odlazi.

Milena se obraća jedinicama: “Ima li neko da ne želi?”

Jedno dete se javlja i ona i njemu kaže: “Izvoli.”, pokazujući ka fudbalskom terenu, i ono odlazi za ostalima.

“Nas ima šest”, zabrinuto primećuje Mia prebrojavajući decu na raketi.

“Nevena zna pravila, ja ne znam. Nastavite sada dalje.” zaključuje Milena i okreće se pokušavajući da ode, ali Višnja skače na noge, pokazujući iznervirano rukom ka toboganu i viče: “Ali nas ima šest, njih ima...”

“Šta ti je ovo crveno?” Milena je prekide prišavši i sklanjajući joj šiške s lica. Višnja se ukipi. “Prestani da se češeš”, kaže joj Milena.

“Ima ih devet!” viče Lav.

“Onda se dogovorite šta treba da uradite da vas bude podjednako”, zaključuje Milena i udaljava se.

“Dva, čet’ri, šest...” prebrojavam za sebe.

Lav istupi ka protivničkom timu: “Nas ima šest!”, viče.

“Ljubica hoće sa vama”, odgovara mu Veljko sa tobogana.

“Pa nek’ dođe!”, viču devojčice sa rakete.

“Hoćeš i ti sa nama?”, pita Lav Veljka. Bojana i Tanja polaze umesto njega. Lav pokušava da pretrči u tim jedinica, ali Milena viče za njim: “Vrati se, Lave!”

Lav se vraća.



Tim "jedinica" seda na zidić. Svi gledaju u zemlju ili, naokolo, u prazno.  
 "Ali, ljudi, sad ste okej, ima vas sedam-osam!" kažem.  
 "Nas sad ima šest, njih ima osam.", odgovara Vlada.  
 "Ali gde je vama sedmi?"  
 "Pa sve devojčice su otišle sa njima", kreće da objašnjava Bojana iznervirano, ali prekida je jurišanje dečaka kroz kadar, praćeno Veljkovim:  
 "Napad!"  
 Krećem za njima.

Trče jedni ka drugima i hvataju se polako, pažljivo.  
 "Jedan povređen!", čuje se glas odnekud iza brežuljka.  
 "Pravila, jedan povređen!", doviknem. Na vrhu brežuljka, pojavljuju se Đorđe i David vodeći Veljka.  
 Veljko im govori: "Dobro sam, dobro sam", i oni ga puštaju.



"Hajde snimi!", neko mi okreće ruku i kadar hvata Davida: "Da vidimo, vidimo snimak", kaže on nasmevano u kameru i otrčava, osvrćući se ka meni dok juri.

Jure se i hvataju jedan-na-jedan. Tanja se buni i objašnjava nešto Simonidi, dok ova pokušava da je uhvati.

"Aaaaa! Aaaaa!" čuju se odnekud Veljkovi dramatični povici.  
 Milena, podbočena, sve prati sa ivice bojišta.

Među decom, čuju se pitanja:

"Davide, u kom si ti timu?"

"U kom si ti timu, Tanja?"

Simonida pokušava da oslobodi VIšnju: "Predaj! Predaj!"

Na sredini "bojnog polja", susreću se Veljko i Vlada.

Veljko ozbiljno saopštava: "Vlado, sad ti predvodiš ekipu. Oni su mene zarobili."  
 Ipak, odlaze do rakete obojica i, posle kraćih pregovora, zajedno se vraćaju ka toboganu.

Začuje se Milenin glas, miran i odlučan:

"Lave, dođi. Milane, u red."

Sakupljaju se da krenu natrag u sobu.  
 (Opis snimka: 20190313\_122214, *Posete*, 13.03.2019.)

*Vraćajući se kući tog dana, po prvi put se pitam šta zapravo bogatstvo iskustava znači.  
U brojnosti boja i materijala, prostora i sprava, svega što visi, leti, kotrlja se i iskače oko nas, u svim  
izlascima u koje odlazimo, svim posetama koje dolaze nama... Stajali su mi u glavi malopređašnji vojnici  
i generali, poređani u vrstu da gledaju jedno drugom u potiljak, sedeli na tepihu, izbegavajući pogled,  
dok slušaju kako "treba lepo da se igrate"...*  
*... i znam da sam grešila, i znam da neke granice moraju da postoje, ali nekako...*  
*... Zar je "ovo" - "to"...?*

## 7.2. Priča BAG

### PROLOG

*Miris prolećne kiše uvlačio se u stan dok se moj momak izuvao kraj vrata.*

*“Zadržao si se?”*

*Odmahnuo je neobavezno: “Oni prokleti puževi su izmiledli na sve strane, dok sam ih vratio u travu, da ih neko ne zgazi...”*

*Zamislim se nad time i bude me nekako stid. Nikada se nisam zabrinula da li ću, dok koračam posle kiše, slučajno zgaziti puža.*

Možda je dobro pitanje kako vreme drugačije teče/traje za drugačija bića. Na primer, kako vreme živi u našem dvorištu? Kako ga koriste deca? Kako odrasli? Kako vreme koriste mravi? A kako drvo?

Možemo li to pratiti kada izađemo u dvorište? Ponesemo papire i olovke i satove da beležimo dok pratimo...?

*(Predlozi za projekat\_03.03.2019.)*

„Probala sam kada smo bili u dvorištu da ih malo usmerim na to, ali im mravi nisu držali pažnju... Mravi idu polako, deci bude dosadno da prate...”

*(Marija: Beleške sa terena\_Beležnica\_06.03.2019.)*

## BAG

### I bi buba

Bio je Mart i projekat je išao dođavola.

Nakon dva meseca, tu smo i nismo tu, zaiskri i zgasne se, nikako da nas ponese, nikako da se zavrti. Vrtimo se u krug.

Bio je jedan od onih dana kada sam osećala da ovde nema mesta za mene. Ništa se ne dešava. Posle par sati raznih bezuspešnih pokušaja, tumarala sam dvorištem sa Laurom i Janom, od tačke do tačke, od travke do travke. Uхватила sam sebe kako ubijam vreme.

“A šta vas dve najviše volite ovde u dvorištu?”, pitala sam, batrgajući se da nađem nešto za šta ću se zakačiti.

“Banane!”, uzviknu Laura, “Dođi da ti pokažem!”

Potrčale su, i ja požurih za njima, ka brdašcetu sa tunelom i zakrivljenim penjalicama - “bananama” na drugom kraju dvorišta.

“Ne idite tamo, otvorena je kapija!”, vikala je Milena za devojčicama i ja se okretoh kratko da doviknem: “Ne brinite, ja sam sa njima!”

Pele su se po “bananama” vešto do prečagi do kojih su smele - odnekle se nije smelo “jer možeš da padneš”, i kikitale se. Ostala deca u dvorištu pogledivala su ka nama. Privilegija je biti ovde dok je otvorena kapija. Laura priđe tunelu da se popne na njega i ciknu iznenada: “Pauk!”. U sekundi, til njene suknje uzleprša dok je kretala nogom da ga zgazi. Nisam stigla ni da promislim, iz mene izjuri teatralni povik:

“Ne Miću!”

*Godinama ranije, otac se popeo na merdevine da očisti plafonjeru u ćerkinjoj tinejdžerskoj sobi, kada se susreo lice u lice sa zapanjujuće glomaznim paukom.*

*“Šta je bre ovo?”, okrete se tata ka meni zgroženo.*

*Sedeći na patosu gvirnula sam ka pauku, i kao da se podrazumeva rekla: “To? To je Mića.”*

Laura se zaustavila i pogledala me zbunjeno: “Miću?”

Jana je prilazila da vidi o čemu se radi.

“Možemo da ga zovemo Mića?”, uprkos sopstvenoj zatečenosti, glas mi je bio vedar - kao da je radost što smo pauka sreli, i miran - kao da se Mića podrazumeva: “Vidi ga, baš mu pristaje!”

Nadvile su glave nad Miću sumnjičavo. Zatekle smo ga u sred borbe sa drugim paukom.

“Ima još jedan!”, primeti Jana.

“To je Kića”, uzvratila sam.

“Mića će ga ubiti”, Laura nije zvučala naročito zabrinuto. Prođe mi kroz glavu slika okupljene dece kako navijaju i bacaju opklade na borbu paukova i podiđe me jeza.

Dohvatila sam travčicu sa brežuljka i pokušala njome da razdvojim zavađene: “Ne, Mićo! Ne!”. Paukovi se razdvojiše i krupniji - Mića - krete da cupka ka svom skloništu. Laura i Jana požurile su oko brežuljka da isprate kuda je krenuo.

“Gde ćeš, Mićo?”, cvrkutala je Laura za njim.  
“Mislim da se uplašio”, odgovorila sam.  
“Nemoj da se plašiš, Mićo, neću da te povredim, tako si sladak!”, Laura je zavirivala u procepe između zemljišta brežuljka i veštačke trave kojom je prekriven, u potrazi za Mićom.  
“Nevena!”, začu se Janin tihi, uznemireni glas, “Kića je nestao!”  
“Možda se i on uplašio. Ili beži od Miće.”  
“A šta ako je umro?”  
“Pa, posmatraćemo ovih dana da li ćemo ga opet spaziti. Ja sam sigurna da je tu negde.”  
... mada, iskreno, nije baš izgledao živahno u Mićinom zagrljaju.



Moje naredne posete počinjale su tako što Laura i Jana pritrče čim me spaze na vratima i pričaju mi o Kići i Mići. Obilazile su tunel svakog dana. Kiću su iznova bezuspešno tražile. Vidale su Miću u početku, a onda je i on prestao da posećuje tunel. Čekale su ga tamo, špijunirale da ga ne bi uplašile, tražile mu skrovišta, ali činilo se da se preselio. Danima kada sam boravila u vrtiću zajedno bismo ga tražile po zadnjem dvorištu - ne toliko uverene da ćemo ga naći, koliko zabavljene upoznavanjem drugih buba u tom traganju.

Ostala deca primetila su da se nešto dešava. “Šta to radite?”, pitao bi neko, na šta bi Laura nestrpljivo odgovorila: “Gledamo bube!”

## **Buba-bend**

Već smo ušli u April, kada su Laura i Jana odnekud u sobi iskopale igračku-bubu.  
“Napravićemo joj kućicu!”, izjavila je Laura, noseći bubu u odeljak sa prirodnim materijalima.  
“Super, zovi me ako treba neka pomoć.”, odgovorila sam preko ramena i vratila se Sanji i grupi dece koja je spremala instrumente za istraživanje dvorišta. Ubrzo su me pozvale.

“Nismo uspele da napravimo kućicu, ali smo napravile ovo”, rekla je Laura ponosno.



“Izgleda kao da ima mikrofon”, primetila sam.

“To je buba pevačica”, prihvatila je Laura.

Nasmejala sam se: “Pa gde joj je bend?”. Vratila sam se dilemama predstojećeg istraživanja dvorišta, ne misleći dalje o bubi. Desetak minuta kasnije, Laura i Jana pozvale su me ponovo.



“Napravile smo bend!” , Laura je blistala.

“Ovo su bubnjevi, ovo joj je gitara, ona školjka svira flautu, a ovde je violina”, objašnjavała je Jana brzo.

“Fenomenalno!”, smejala sam se, zatečena, “Pa ovo su pravi muzičari! Kako će da se zove bend?”

“Buba-bend!”, proglasila je Jana.

*Kada sam sledeći put došla u vrtić, autorke su mi predstavile zvanični logo benda i najavile nastup. Do guše u paralelnoj liniji priče o bubama koja nam se otvarala, zamolila sam ih da pripreme nastup i da nas zovu kada budu spremne, da snimimo taj važan događaj. Tako smo i uradili.*



*U narednim nedeljama, bend je postepeno renovirao scenu - dobio tribine i svečane lože, toalete za publiku i kioske sa grickalicama i pićem. Počeo je sa nastupima. Autorkama su se nasumično pridruživala i druga deca kao članovi benda, kamermani, novinari ili publika.*



Jednog dana, srela sam Martu<sup>3</sup> u hodniku.

“Marta, jeste li znali da u trojci<sup>4</sup> imate bend?”

“Kakav bend?”

“Buba-bend!”

Marta me zbunjeno pogleda: “... misliš, Bitlse?”

Nasmejala sam se naglas.

“Joj, Marta, to je sjajno! Svratite posle da pogledate šta su napravili, pa sledeći put kad budete sa njima možete da im pustite i Bitlse, dopašće im se fora!”

Marta je ozbiljno shvatila zadatak. Ne samo da im je puštala Bitlse - napravili su bend. Pravi bend, sa probama, nastupima, studiom, kompozicijama i snimljenim CDom.



## Bauci i drugi antraci

Već je bio April i ulazili smo u istraživanje “Šta sve leži u travi”, kad’ dvorištem zatutnjiše skokovi, koraci i uzvici:

“Aaaaaa!!! Beži, beži, BEŽI!”

“Brate, kolika je!!!”

“Nevena! Nevena, dođi brzo!”

Okrenula sam se sa titrajem straha i potrčala ka kraju dvorišta u kom su deca poskakivala uzbuđeno, okupljena u krug oko nečega.

Na prvi pogled, ničega.

Na još bliži pogled...

... ničega?

Tek kada sam stala među njih, spazila sam. U sred širokog kruga koji su napravili telima...



“Je l’ to pčela?”, pitao je neko kraj mene.

<sup>3</sup> Stručni saradnik za muzičko u predškolskoj ustanovi u kojoj je realizovano istraživanje

<sup>4</sup> Broj radne sobe vrtičke grupe u kojoj je realizovano istraživanje



“Nije!”, skočio je Adam, upirući prstom uvis, “Pčele su male i imaju bodlju, ova nema!”  
“Suviše je velika da bi bila pčela”, složila sam se, i sama začuđena veličinom insekta pred nama.  
“A šta je to?”  
“Ne znam.”

I iskreno (koliko god se to, možda, činilo nemogućim) - nisam znala. “Ali pošto ne znamo šta je, ne znamo da li je opasna, možda je bolje da joj ne prilazimo.”

Nekoliko dece dovelo je vaspitačice da im pokaže veliko otkriće.

“Mislim da je to stršljen”, rekla je Milena polako.

“Nije!”, pobunio se Adam, “Stršljen isto ima bodlju, ova nema!”

Milena slegnu ramenima i rukama pozva decu da joj priđu: “Šta god da je, nemojte mnogo da se približavate, možete da gledate ali je nemojte dirati.”

“Ja mislim da je mrtva”, zaključio je neko. Zaista, nije mrdala. Zgledali smo je sa odstojanja, ne bi li nekim pokretom odala, i iznosili svoje teorije po pitanju njene vrste i živosti.

“Što nemam sada moju enciklopediju o bubama!”, uzdahnu Adam. Zaiskri mi u glavi - ne čak ni ideja, tek - nešto.

“Adame, je li možeš da doneseš enciklopediju u petak, kada ja budem tu?”, ideja se sklapala kako sam govorila, “Ja ću da slikam ovu bubu, pa u petak možemo da uporedimo te slike i slike u knjizi, da vidimo koja je.” Adam snažno zaklima glavom.

Oprezno pridoh bubi sa telefonom spremnim za fotografisanje. Tada, krila joj zadrhtaše.

Dvorište prasnu u vrisak i bežanje.

“To je od vetra!”, nervirao se Veljko, dozivajući decu natrag.

“Možda se samo pravi da je mrtva, dok vreba svoj plen!”, Adam je razvijao teoriju.

“Možda se i pravi mrtva jer nas se plaši”, pretpostavila sam.

“Znam!”, uzviknu Adam uzbuđeno, “Hajde da se sakrijemo, da je špijuniramo iz daljine! Tako ćemo znati da li se pomerila i da li je živa!”

Bez dogovora, u grupicama se udaljismo od bube, na različite strane dvorišta.

Neka deca spontano produžiše dalje odatle, druga se zadržase još malo, pričajući među sobom i tek ponekad pogledujući ka bubi, dok je Adam zauzeo najvišu poziciju terena - vrh brežuljka, i dugo tu stajao skoro sasvim miran - kao da vreba plen.

Ipak, buba je prevarila i najupornije. Nakon što nam je svima pažnja popustila, bližeći se povratku u sobu, shvatili smo da je više nema.

Buba je ostala sa mnom i sutradan. Često bih posle vrtića, po dolasku na fakultet, delila sa Draganom<sup>5</sup> novosti i utiske, ali ovog puta sam sa posebnim žarom prepričavala događaj sa bubom i radovala se povratku u vrtić kada ćemo saznati o kojoj bubi je reč.

Pokazala sam joj slike.

“To vam je stršljen”, zatresla je Dragana glavom odlučno.

“To je i Nataša rekla.”

“Jeste, jeste, stršljen. Ali, joj ne znam, da se čuvate, oni su opasni.”

Osetila sam talas nelagode.

“Pa, nije se mrdao... Nije pokušavao da napadne ili tako nešto.”

---

<sup>5</sup> Koleginica s Katedre za predškolsku pedagogiju

“Ali ako naletiš na njih ili na košnicu mogu da budu gadni, mi smo ih u selu imali i znam da su nam stalno kao deci svi pričali da im ne prilazimo...”

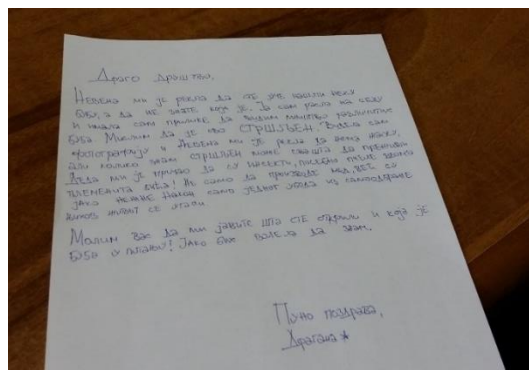
Tada, iz osećaja da sam pogrešila i osećaja da me neko kome verujem kritikuje, izroni odgovor: “Pa ne treba to meni da pričaš, sedi i napiši deci pismo!”

Dragana stade i nasmeja se zbudjeno.

“Ozbiljno! Sutra idem u vrtić pa ću im poneti!”

“Pa šta da im napišem?”

“Pa to što si mi rekla, da ti misliš da je to stršljen i zašto tako misliš. Pa kada proverimo u enciklopediji, nazvaćemo te da ti javimo šta mi mislimo o tome.”



*Drago društvo,*  
*Nevena mi je rekla da ste juče našli neku bubu , a da ne znate koja je. Ja sam rasla na selu i imala sam prilike da vidim mnoštvo različitih buba. Mislim da je ovo STRŠLJEN. Videla sam fotografiju i Nevena mi je rekla da nema žaoku, ali koliko znam stršljen može svašta da preživi. Deda mi je pričao da su insekti, posebno pčele, veoma plemenita bića! Ne samo da proizvode med, već su jako nežne. Nakon samo jednog uboda iz samoodbrane, njihov život se ugasi. Molim vas da mi javite šta ste otkrili i koja buba je u pitanju! Jako bih volela da znam.*

Radna soba broj 3 je narednog dana nalikovala košnici.

Već na vratima pritrčali su mi Adam, Veljko i Vlada. Dok su čekali da dođem, pregledali su enciklopediju i pronašli su rešenje.

“... to je muva koja kopira galsku osu!” , proglasio je Vlada značajno.

“Dobro, to je jedna ideja. Posle ćemo da pogledamo i slike naše bube pa da uporedimo sa enciklopedijom. Ali htela sam da vam pokažem nešto. Ja sam juče pričala sa Draganom, Dragana takođe ima jednu ideju. Napisala vam je pismo u kome je sve objašnjeno.”

Anica i Mia prihvatiše se da pročitaju pismo naglas.

Sricale su na smenu rečenicu po rečenicu i dok je jedna čitala, druga bi joj virila preko ramena i ispravljala je gde pogreši. Trajalo je, ali je veliki deo dece sedeo ili stajao strpljivo oko njih, ozbiljnih lica, upijajući ih pogledom.

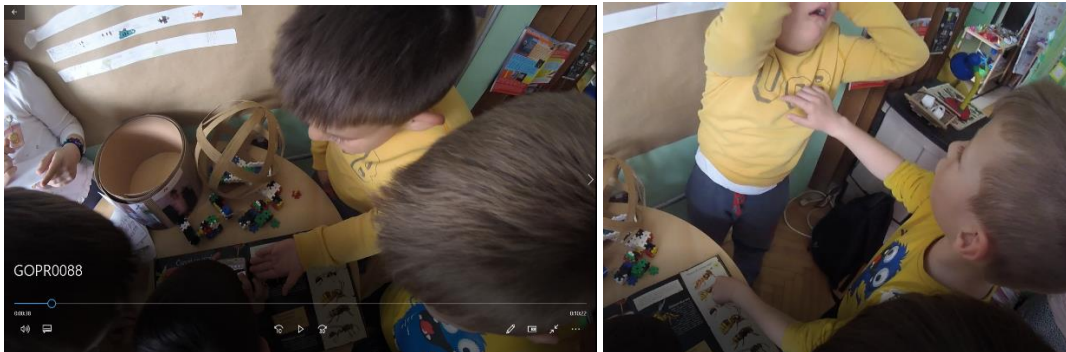
Pismo im saopšti da je u pitanju stršljen. Kako su to čuli, dečaci poskakaše:

“Nije to stršljen! To je muva koja kopira!”

U graji neslaganja, odveli su me do stola na kom je stajala otvorena enciklopedija, jedan preko drugog bacali se rukama na knjigu i pokazivali slike različitih osa i muva-kopiračica, uglav tvrdeći svoje teorije.

“Hajde da mi pogledamo slike naše bube”, prekinula sam graju, već sluđena time što nikog ne čujem i ne razumem, i otvorila slike na telefonu. Trenutak kasnije, nisam više imala telefon u rukama - ležao je na stranicama enciklopedije i grupa dečaka, poneka devojčica, nadosila se nad njega, zbijajući glavu uz glavu. Brzo sam stavila kameru na ruku.

*To nije ta debljina!  
Ali ja ne mogu da gledam!  
Sad ću ja da ti prepustim mesto, hoću da snimim jer ne mogu sve da zapišem, evo Lave možeš da se pridružiš tu.  
Zatvoreno, Nevena nije ta buba što Vlada kaže zato što ima zatvoreni ovaj tu deo.  
Zorane!  
Kako to misliš ima zatvoreni deo, gde?  
Pa ima zatvoreni deo, ovo ima zatvoreno.  
A je l' znaš zašto, Veljko, je l' znaš zašto? Zato što je to muva koja kopira, zato ima otvoreno!  
Ali ovo ima otvoreno vidiš ovo! A ova...  
Pa to je prekrila krilima! Prekrila je krilima.  
Nije!  
Jeste.  
Ej, ej, evo vidite! Ovo je mala, vidite, Vlado, vidi!  
Aaaaaaa, smarate me!*



*(Anica i Sunčica svo vreme stoje kraj stola i iznova u tišini čitaju Draganino pismo)*

*Hoćete da pitamo još nekoga?  
Evo ovde je mala...  
Jeste pitali Adama? Adam ima isto ovakvu knjigu, ne znam je l' on zna?  
Ima, on misli isto k'o ja!  
Misli isto da je to muva koja kopira da je osa?  
Galska.  
Muva koja kopira galsku osu.  
Ja mislim isto.  
I ja!  
Ovde je isto, i ovde je isto...  
Ali zašto ovde ima crno... Crno...  
Nemoj, Lave!  
... Crno-žutu, a ova ima skroz crveno?  
(pojavljuje se Adam) Adame, koje je tvoje mišljenje, jesi nam ti rekao šta ti misliš, koja je buba u pitanju?  
Ja bih rek'o da je ova.  
I ja isto.*

(Adam trlja bradu) *Da, ali nije ta. Ova ima ovde bodlju ova nema, naša buba.*



*Da.*

*Da, naša buba nema bodlju, na drugoj jednoj slici se...*

*Pa ne vidi se!*

*Vidi se na drugoj jednoj slici, sad ću - čekajčekajčekaj - da vam pokažem još jednu sliku te naše bube.*

*Daj da budu svetlije.*

*Ali ja ne mogu ništa od vas da vidim!*



*Da! Jeste! Pomalo liči, ali ima crveno, ima crveno, ima crveno oko.*

*Pa evo je krilo!*

*Ima crvenu boju i crveno krilo...*

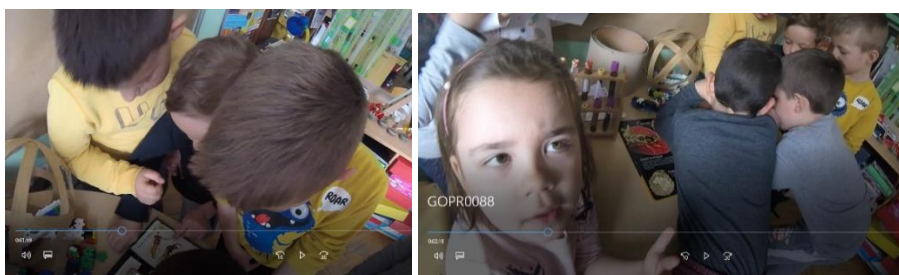
*Zorane! Jesi poludeo!*

*Da, ovde ima zatvoren deo, sad se malo raširila.*

*Čekaj...*

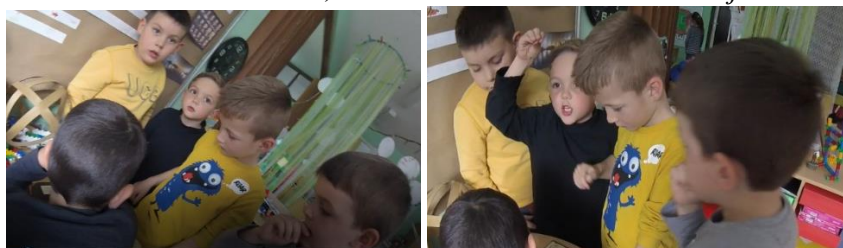
(Ljubica me hvata za ruku i privlači u stranu) *Nevena, Nevena, a možda je ubola nekoga pa nema više taj*

*u sebi...*



*Aha, evo Ljubica ima jednu ideju, da je to možda bila osa, ali je ubola nekoga pa je izgubila tu svoju bodlju, je l' to može da se desi?*

*Ne, ne može! Osa može da izvuče svoju žaoku ali pčela ne može!*



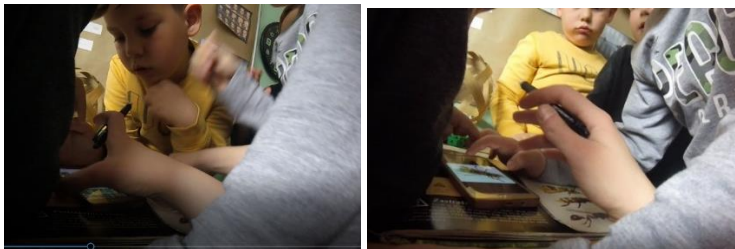
Ovo je galska...  
 Zato što je tanja i glaća!  
 Zato što je tanja i glaća iiiii možda malo duža...  
 Ali naša! Nema! Šiljak!  
 Znači, da je osa morala bi da ima šiljak...  
 Ali nema šiljak!  
 Znači nije osa...  
 Nije!



Dobro. Je l' mogu da vam pokažem sad neke druge slike? Dok ste vi užinali - čekajčekajdavamkažem! - dok ste vi užinali ja sam gugalala kako izgleda osolika muva. To je ta muva koja se pravi da je osa. Znaaamo!  
 Ovo je osolika muva.  
 Bljaaaaaak!!!



To je ova?  
 Da. Ja nisam sigurna...  
 Ali postoje i druge bubolike ose.  
 Ovako isto izgleda osolika muva.  
 Da, vidi se da je muva, pošto ima krila takva.  
 Nevena! Nevena!  
 Ne, ali čekaj, neću to da vam pokažem još...  
 Nevena Nevena čekaj da vidim!  
 Mislim da je ovo.  
 Da, to je to. Sto posto.



Ovo je slika druge jedne bube, je l' to naša buba?

*Daaaa!  
To je, sto posto.  
Znate li koja je to buba?  
Ne!  
Koja?  
Stršljen!  
...  
( tišina)*

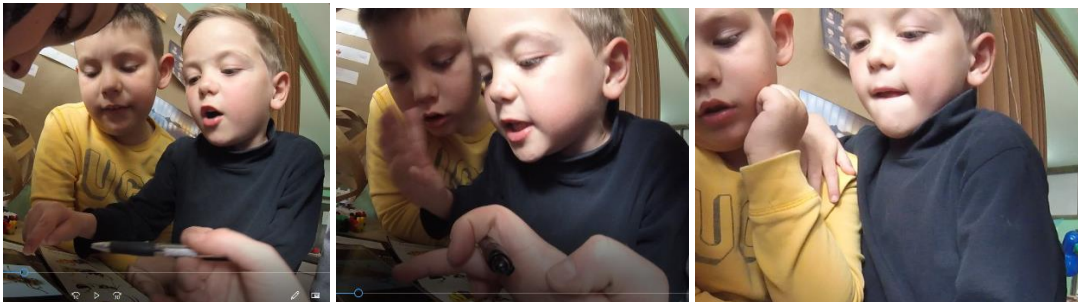


*(polako) Strrršljaaan...?*

*Ne, ne-ne! Nije! Zato što nema... Naša nema ovde crveno, i ovde crveno... I ovde crveno i ovde crveno...*

*I nema crvene noge!*

*... I, i, i... I nema pet očiju! (zavaljuje se unazad i naslanja na Vladu, zadovoljnog izraza lica)*



*Čekaj da vidim, ovo su sve stršljenovi...*

*Da, postoji i crni stršljen.*

*Postoji i crni stršljen...*

*Ovo, ovo je sto posto.*

*Nije, Veljko!*

*Više liči kao da je ova naša?*

*Nije!*

*Da...*

*Ali nije!*

*Misliš, zato što nema one crvene delove?*

*( tišina)*

*(nervira se) Zašto moraju svi da nabijaju glave, Zorane pomeri se! I ti Veljko, i ti Vlado!*



*Okej, ali šta nam je onda rešenje?  
Ja bi' rek'o galska muva, galska osa.*

*Ne, ne.*

*Da, ali nije.*

*Čekaj da vidim je l' imamo negde gde joj se bolje vide leđa... To nisam sigurna, da probamo da vidimo da li ima one šare...*

*Ima sve isto k'o ova!*

*Ali vidi, malo deluje kao da ima one šare crvene...?*

*Da! Ne!*

*Ne! Jok, nije!*



*(krišom)*

*Moram nešto da ti kažem.*

*(okrenem se)*

*Nije galska muva.*

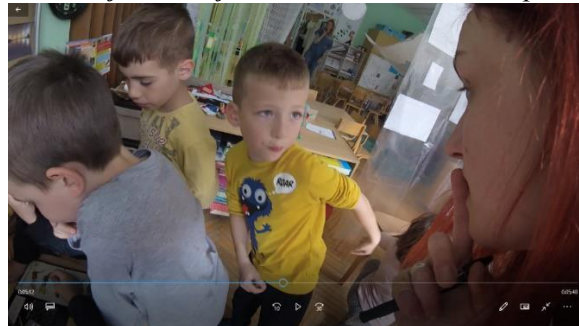
*Nije galska muva? A šta misliš, šta je?*

*Ne, sećaš se da naša nije imala bodlju.*

*Nije imala bodlju.*

*Da, to se sećam da je bilo.*

*Nije, nije imala bodlju. Ali hajde možeš slobodno da se približiš sad da vidiš opet malo...*



*Zorane, pomeri se malo levo...*

*Mogu ja da snimam?*

*Sad ću da snimam ja da bih mogla da vas uhvatim lepo a posle ćemo da snimamo svi.*

*Ne snimamo ništa!*

*Evo, ona snima!*

*Ja snimam, da.*

*Mogu ja da snimam!?*

*E, posle ćemo svi da snimamo, sada mi je važno da uhvatim iz visine...*

*Znači ja ne mogu ništa (naduri se i okrene se glave zabijene u ramena).*



*Šta kažeš? Lave? Lave. Kad mi se tako poturiš šta da ti radim drugo. Nego da te golicam. Ne ostavljaš mi puno izbora (bockam ga olovkom). Bocnuću te kao galska muva! Kao galska osa!*

*Ta nema bodlje (natmureno).*

*Onda kao osa koja se pravi da je galska muva!*

*(odmahuje prstom) Pčele jedino imaju to.*

*Šta, da se prave?*

*(uzima mi olovku iz ruke) Ne, nego da izbacе ovo, gledaj (klikće olovkom imitirajući uvlačenje i izbacivanje žaoke).*



*Ona je kao sakrije pa ti onda izbaci?*

*A može i da te ubode u oko.*

*Aaaaaj... I ti ostaneš sa bodljom u oku?*

*Da-p.*

*Pa je l' možeš da vidiš išta?*

*Ne, onda bi bio ubiven.*

*Ajoj. Hoćeš da se pridružiš momcima da gledate? Ali moramo da napravimo malo još mesta, Zorane hajde malo ovamo. Hajde malo ovamo, momci.*

*Veljko, ovo je strašno!*

*Ljubice, dođi ti ovamo.*

*Da, ali stršljen jako ujede! Znaš kako jako ujede? Haišššš! (hvata ga za vrat, glumi ujed)*





Šest ujeda...

*Hoćete da vam pročitam šta piše ovde o stršljenovima? Pošto je na latinici?*

*Ja sam pročitao.*

*Ovo, ovo je džinovska osa!*

*Prema legendi.*

*Piše: Stršljen liči na običnu osu iako je triput veći od nje. Zapravo, to je najveća vrsta ose u Evropi.*

*Matice - one glavne pčele - su duže od 3 centimetra. Stršljeni žive u kolonijama blablablabla to nije*

*bitno, kažu prema legendi...*

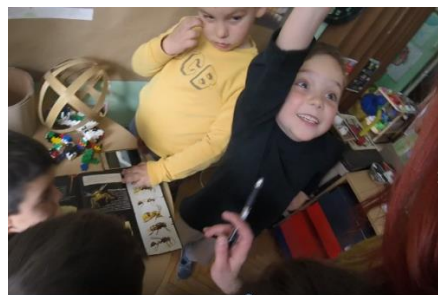
*(diže dva prsta i skače uplahireno)*

*Šta? Kaži Adame?*

*Matica pčele je velika kao odrasla liturgusa kretorum.*

...

*(tišina)*



...

*(nastavlja) Znači, male pčele-radilice su manje od liturguse kretorum, to je vrsta bogomoljke.*

*Likurgusa kre... Kako si rekao, likurgusa...?*

*Kretorum.*

*To je vrsta bogomoljke?*

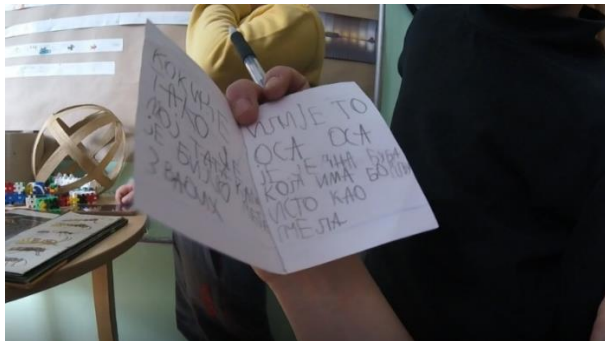
*Da, to ja i Adam znamo od Braće Kret.*

*(tišina)*



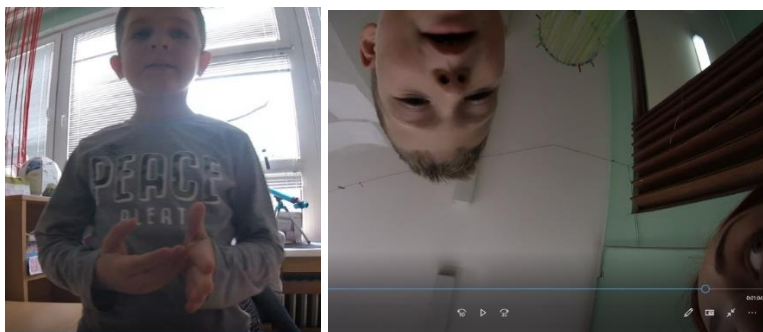
*Aaa. Svaka čast. Vidiš, kažu prema legendi, ali samo prema legendi šest uboda stršljena ubije čoveka.*

Samo šest?  
 Prema legendi.  
 Nevena? Nevena? Da ti kažem nešto. O stršljenima.  
 Šta?  
 Oni su kao, oni su kao, stršljeni su ti skroz crni.  
 Stršljeni su skroz crni, je l' to misliš? Ali ono je bila slika stršljena, pa je bio crven?  
 Kad pregore?  
 Kad pregore? Šta, šta Adame?  
 Ona, ona kopira ove dve.  
 (javlja se Tanjin glas) Uradila sam ovaj smisao.  
 Je l' mogu da vidim taj smisao? Čekaj.



*Kokice.*  
 Tako je moj tata kad je bio mali zvao.  
 Ili je to osa. Osa je jedna buba koja ima bodlju isto kao pčela.

A. Ili misliš da je osa koja ima bodlju isto kao pčela. Super, Tanja, je l' možemo da sačuvamo ovo kao dokumentaciju?  
 Nevena. Nevena, moram nešto da ti kažem. Ovo je mešavina...  
 Možemo to da prodamo novinarima, pa će oni...  
 (Lav okreće kameru ka sebi) Ovo je snimak.  
 ... da prenesu naučnicima...  
 (opet) Kamera snima.  
 ... pa da dobijemo odgovor...  
 (opet) Kamera snima.



Da, da možda da prenesemo... Adame, Adame reci joj.

*Moja ideja je super. Mislim da možemo da damo ovu bubu-sliku u novine i onda će novinari to da prenesu naučnicima i onda će naučnici da nam odgovore i onda ćemo znati koja je. Pametno, znaš šta bismo mogli da uradimo, mogli bismo da napišemo pismo za naučnike. Pazi, možda novinare ne možemo da dobijemo ali mogu ja da probam da nađem nekoga ko uči biologiju, ko se bavi životinjama, ko se bavi tom naukom o bubama... Da mu napišemo pismo pa da pitamo.*



(Transkript snimka: GOPR0088.MP4, *Posete*, 05.04.2019.)

Zamolila sam Milenu da preuzme grupicu koja želi da piše pismo i da ga sastave zajedno, dok ja odem do buba-benda. Dajem Zoranu kameru da snima proces.

*E, al' nemoj da snimate nas, brate, ovde kako pričamo, malo galamimo!  
(U žurbi pokazujem Mileni palčeve, namigujem i odlazim, dok ona širi oči i maše rukom ka meni, a onda se uozbilji, nervozno pogledujući kameru)  
Kako... Kako bi ti... Kako da napišemo pismo.*

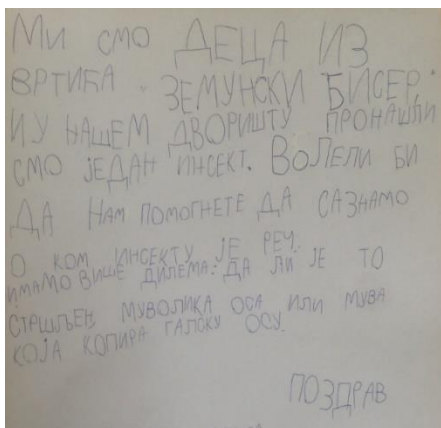
(Transkript početka snimka: GOPR0089.MP4, *Posete*, 05.04.2019.)



Pismo nije bilo gotovo istog dana. Smenjivali su se oko stola, a onda bi skočili natrag u kutak u kom je stajala enciklopedija, iznova gledali slike bube, nalazili nove detalje na njoj i diskutovali svoje teorije. “Nevena, je l’ možemo da uzmemo telefon?”, “Nevena, je l’ mogu ja da snimam sada?” Tog dana bila sam bez telefona, bez kamere, čak i bez sveske na mahove, jedino mi je ostala olovka u ruci - da je koristim kao mikrofoni dok intervjuišem buba-bend. Iznova se vraćam na snimke njihovih diskusija kojima nisam prisustvovala. Neumorno listanje i zumiranje, otkrivanje nove tačke, nove nijanse, nove senke koja nešto novo o bubi govori. U međuvremenu smo pozvali i Draganu da je obavestimo da se ne slažemo sa njenom teorijom.

“Nema bodlju, i nema crveno, i, i, i stršljen ima pet očiju ali naša buba nema...”, slušam Veljka kako strastveno objašnjava dok Draganin glas na spikerfonu stiže samo da kratko ubaci “Mhm, mhm” i tek poneko pitanje.

U narednim danima, završeno je i pismo.



*Mi smo deca iz vrtića Zemunski  
Biser i u našem dvorištu  
pronašli smo jedan insekt.  
Voleli bi da nam pomognete da  
saznamo o kom insektu je reč.  
Imamo više dilema: da li je to  
stršljen, muvolika osa ili muva  
koja kopira galsku osu.  
Pozdrav  
Sunčica, Vlada, Anica, Adam,  
Veljko*

*Dragi Bojane,*

*Radim istraživanje u jednom vrtiću, pa provodim vreme sa decom tamo. Prošle nedelje smo našli jednu bubu koja je baš ostavila utisak na nas, pratili smo je neko vreme i nagađali koja je, pokušali to dublje da istražimo sami ali imamo više različitih teorija, pa su deca predložila da se obratimo nekom naučniku koji bi nam mogao pouzdano reći. Otud sam se setila tebe.*

*U prilogu šaljem pisance koje su deca napisala i fotografije "sporne bube" (...pokušaću da prosledim i jedan klip sa njihovom diskusijom, meni su njihova razmatranja bila fenomenalna, a mislim da mogu biti interesantna i jednom naučniku koji zna o insektima više od nas :)). Zamolili bismo te da pogledaš slike i da nam odgovoriš o kojoj bubi se radi i šta mi da radimo sa njom - treba li da se čuvamo, postoji li nešto što misliš da bi trebalo o njoj da znamo (... da li da joj persiramo sledeći put kad je vidimo i tako to :)).*

*Tvoja pomoć bi nam puno, puno značila u ovom trenutku!*

*Unapred, veliko hvala!*

*Nevena i predškolci*

*Ćao svima,*

*Pre svega sam oduševljen ozbiljnošću diskusije. Iako mislim da je u pitanju stršljen, proslediću fotke mojim kolegama entomolozima koji će dati konačan sud. A pitaću ih i da li su eventualno zainteresovani za neku posetu gde bi se uživo nastavila diskusija.*

*Ako je stršljen u pitanju, ja bih itekako persirao i ne bih se previše družio sa njim :) prenesi im to. A nove informacije stižu posle konsultacija.*

*Pozdrav malim istraživačima.*

*Bojan*

Čitam naglas odgovor. Okupljena na tepihu, deca čute.

“Moja mama isto misli da je stršljen”, kaže tiho Vlada.

“Eto, imamo već nekoliko ljudi koji misle da je stršljen, pa možda bi trebalo da prihvatimo tu ideju.”

“Nisu valjda napravili gnezdo kod vrtića...”, brine se Milena.

“Ako priđeš gnezdu stršljenova, njihovi vojnici te napadnu!”, uzvikuje Adam.

“Okej, pošto izgleda da imamo posla sa stršljenom, hajde da vidimo kako to gnezdo stršljenova izgleda, da znamo čemu ne smemo da pridemo”. Tražim na internetu slike gnezda stršljenova. Telefon kruži među decom dok gledaju i iščuđuju se nad neobičnim oblicima gnezda.

“Na internetu piše da stršljenovi prave gnezda u šupljinama u drvetu i stenama, na zidovima, ispod krova, u podrumima”, posle użine ozbiljno iznosim rezultate svoje pretrage, “Znači, sada ćemo svi obratiti pažnju kad smo napolju. Ako neko vidi nešto što mu liči na gnezdo stršljena, nikako ne ide tamo nego dođe i kaže - meni, Mileni, Mariji, Sanji. Ovo može da bude opasno i moramo da se pazimo i da pazimo jedni na druge, da nekog ne povrede.”

Ćutanje dramatično ozbiljnih pogleda umesto odgovora.

Tog dana u dvorištu svi smo se kretali sporije i pogledivali oko sebe. Niko se nije zavlačio gde je opasno i gde “ne treba”, ali nam se slika gnezda zavukla u misli i šta god radili, gde god se igrali, činili smo to jako zamišljeno i obazrivo - pritajeno uzbuđenje je titralo u vazduhu.

Ipak, gnezda nije bilo i naš stršljen nije se vraćao.

Katkad bi ga poneko sreo na izletima, u parkovima, na seoskim imanjima i vikend-putovanjima i posle prepričavao u vrtiću veličine, boje i nijanse koje mogu činiti stršljena. Sve do poslednjih dana mog boravka u vrtiću, mesecima kasnije, s vremena na vreme neko bi me pitao da li su se naučnici javili i hoće li doći da pričamo o našem stršljenju. Nisu skrivali razočaranost odgovorom (...izgovorom?) da se nismo čuli i da verovatno imaju puno posla.

## **Bube u tami**

Jednog sivog dana u dvorištu vrtića, dok sam bila u drugim mislima, začula sam poverljivo, usplahireno dozivanje iza leđa: “Nevena!”

Okrenula sam se i spazila Ninu kako pruža ruke ka meni. “Našla sam buba-maru, ali se ne pomera!”, prošištalala je šapatom pozorišne glumice. Krhka krila buba-mare beživotno su upirala u nebesa na njenim skupljenim dlanovima i, tek pomalo, zadrhtala bi kada ih hladan vetar dotakne.

“Mislim da je umrla”, rekla sam polako.

Upadljivo kriveći lice i ramena u znak tuge, Nina podiže obrve ka meni: “Pa šta da radimo?”

Njen glas je tražio nešto od mene.

“Sada možemo samo da je sahranimo”, izgovorila sam.

U trenutku Nina me je gledala raširenih očiju i razmaknutih usana. Tada naglo gurnu šake u moje, uzviknu: “Čuvaj je!” i pojuri ka drveću.

Pogledala sam mrtvu buba-maru koju mi je ostavila, čudesno mirnu, nežnu i malu na mojim dlanovima. Mimo graje dece u dvorištu i tutnjanja Nininih koraka koji su se udaljavali, u sivilu i hladnoći dana, bilo je nečeg dubokog i setnog u vazduhu.

*Tara je donela u vrtić veliki, pozlaćeni pehar koji je njen tata osvojio na šahovskom turniru. Dok su joj deca prilazila u valovima dodirujući pehar i uzbuđeno ga opisujući jedni drugima, čula sam Milenin glas kraj ramena:*

*"Tata joj je preminuo jesenas, to je bila takva tragedija..."*  
*Nešto kasnije, prišavši stolu da upiše svoje ime na grafikon koji smo pravili, kako je sela kraj mene Tara ponosno izjavi: "Ja sam danas donela pehar u vrtić!"*  
*"Videla sam. Mnogo je lep."*  
*"Daaa. Moj tata je igrao šah, ali on više ne igra pošto je umro."*  
*Mirno je upisivala svoje ime. Prihvatila sam se olovke da joj pomognem da dotera jednu liniju.*  
*"I moj tata je umro prošle godine."*  
*Olovke su nam ukrštale po papiru i na trenutak, u punoj radnoj sobi i našem ćutanju, bila sam svesna samo njihovog tihog struganja.*  
*"Sigurno si jako ponosna na svog tatu."*  
*Klimnula je odlučno.*

Jana i Sunčica polako su prilazile, gledajući sa udaljenosti u moje ruke.

"Šta ti je to?"

"Nina je našla buba-maru, ali izgleda da je umrla."

Prišle su još jedan korak, naginjući se ka buba-mari, ali je i dalje nisu dodirivale.

"Kako je mala...", tiho primeti Sunčica, ozbiljnog lica.

"A zašto je umrla?", Jana je izgledala zabrinuto.

"Ne znam. I to se dešava. I to je život."

Nina je hitala kao "čovek na zadatku", nalećući na drugu decu usput. "Gde ćeš?" čudili su se Veljko i David dok se gurala da prođe između njih. "Moram da sahranim buba-maru!", uzvratila je, sa prizvukom urgentnosti u glasu - takvim da su Veljko i David odmah spustili grane kojima su se mačevali i požurili za njom. Nina je letela kroz travu, okrećući se, kao da tačno zna šta traži, dok su dečaci izvirivali iza njenih leđa. Ona zgrabi nešto sa zemlje, okrete se u skoku i pojuri ka meni.

"Nevena! Nevena!", dotrčala je i ponovo gurnula pružene dlanove pred mene, "Je l' možemo u ovome da je sahranimo!?" Nosila je ljsku od oraha. "Možemo...", kretoh da kažem, ali mislim da niko nije ni čuo. Okupljena deca, shvativši o čemu je reč, već su se rastrčala u različitim pravcima, uglas najavljujući svoje namere. U minuti, Jana je donela komadić stiropora da stavimo buba-mari pod glavu, Sunčica travku kojom ćemo je prekriti, a David zemljom uprljanu plastičnu kašičicu da iskopamo grob.

Tražili smo najbolje mesto - "Gde je niko neće naći!", "Gde je mekano!", "Gde je mirno!". Ubrzo deca odlučiše da sahrane buba-maru ispod klupe i prionuše na posao. Dok su dečaci užurbano kopali, ostala sam sa devojkicama da položimo buba-maru u ljsku od oraha. Naredni minuti protekli su u vrhovima prstiju, prevelikim za komadić stiropora, trapavam za nežnost travke, nezgrapnim za krhka krila buba-mare koju je trebalo nežno i dostojanstveno namestiti. Ni jedna od nas ništa nije rekla - jedva da smo disale, da dahom nešto ne poremetimo.



"U reeed!", dozivala je Milena i dečaci se užurbaše - kopali su silovito, što kašikom što rukama, razdirući suhu zemlju ne bi li napravili mesta. Jovana i ja priskočile smo da pomognemo. Uхватила sam se kašike.

Bilo je teže nego što se činilo i umalo je nisam slomila. Dečaci su me požurivali, pogledujući preko ramena ka Mileni i drugoj deci koja su se okupljala u red.

"Čujete li me? Idemo!", Milena mahnu, ni ne znajući šta se dešava.

"Stavi je ovde", pokazala sam Nini malu rupu u zemlji koju smo napravili i ona brzo spusti ušuškane ljuske od oraha unutra. "Krećite, stićiću vas!", i oni požuriše za vaspitačicom i redom dece koji je odlazio. Ja sam se zadržala koliko da nabacim malo zemlje i nekoliko travki preko.

I jedan mali, već smrskan od nošenja u džepu, cvet koji mi je ranije tog dana dala Jana.

Kada sam sledeći put došla u vrtić, u trenu se oko mene okupila mala zajednica koja je učestvovala u sahrani. Požurujući me, odveli su me do grobnog mesta, uzbuđeno pokazujući da je buba-mara nestala.

Sa sve kovčegom.

### 7.3. Priča *LEŽITRAVA*

#### PROLOG

*Stari srpski naziv za mesec April bio je "ležitrava", jer bi u Aprilu, nakon duge zime, ljudi napokon mogli ponovo ležati u travi...*

- Poneti staru ćebad ili tako neke prekrivače, cirade...
- ... da ležimo na travi i crtamo šta vidimo iz te perspektive? (ako ništa drugo, dovoljno je da se igramo sa fotografisanjem dok ležimo u travi, možda bude inspirativno deci...)
- Praćenje tragova na travi (...koje smo ostavili ležeći, koji su ostali nakon prethodne grupe koja je bila napolju, ili na obližnjem igralištu - tragovi koji ostaju... kako po tragovima vidimo da se nešto tu dešavalo...) - možemo da crtamo te tragove, pratimo ih lupom, lampom...
- Možemo dok smo tu da pogledamo šta sve još leži u travi (možemo da ponesemo lupe, lampe... ponesemo pincete, rukavice, kesice, maramice, da „detektivski“ izdvojimo nešto posebno interesantno što smo našli da leži u travi - možemo da smislimo malu priču odakle to tu, kako je dospelo u travu, šta je radilo pre nego što smo ga u travi zatekli...)

(Isečci iz *Predloga za projekat*, 31.03.2019.)



## LEŽITRAVA

### Pokisli planovi

April je počeo kišom i naglim padom temperature.

U sivilu jutra nad ulicama Zemuna namršteni ljudi žurili su u jesenjim jaknama. Prozori gradskog prevoza bili su izbrazdani tragovima kiše.

Bila sam očajna. Krećući se sa neizvesnošću, bez plana, jedina sigurnost koju sam imala je da ćemo danas ležati u travi i sve dalje razrađivati iz toga. Sada, nisam imala ništa. Nisam imala ideju. Nisam znala šta ću reći kada me pitaju šta ćemo danas da radimo.

*Bolje biti glup 5 minuta nego ceo život*, poručuje mi grafit sa oronule zgrade. Mirim se sa samom sobom. Danas nemam ništa. Danas ne znam ništa. Priznaću otvoreno da su mi ruke prazne, pa da vidimo šta će da se desi. Ponavljam sebi da radikalno verujem da se nešto dobro može iz toga izroditi.

“Ležitrava!”, pozdravljam s vrata, dižući ruke pokajnički.

"Ja sam spremila ébad", odgovara Sanja majčinskom smirenošću, "Pa možemo da probamo. Da izađemo, da vidimo kako je, možemo da posedimo malo."

“Hladno je”, osećam kako me hvata ono moje raspoloženje od kog se sve čini besmislenim i bezvrednim, “Nismo računali na ovo...”

“Mi smo im najavile da ćemo istraživati napolju”, Sanja mi pokazuje grupu dece koja kraj stola užurbano, uzbuđeno, smejući se, prebacuje nešto iz ruke u ruku, “Spremili smo i lupu, kesicu i pincetu.”

Prepoznajem ranac koji kruži među decom i ozarim se shvatajući: “Stavili ste ih u vremenski ranac!”



*Još smo rezali slike makazama kada su deca počela da ih raznose po sobi i da ih pokazuju jedni drugima. Izgleda da je steam-punk bio dobar izbor. Primećujem da od ruke do ruke naročito često kruži slika ranca.*

*Slike smo izložili u radionici, kraj skica vremenske mašine koje su deca napravila.*

*“Stalno se vraćaju na onaj vremenski ranac”, kaže mi Sanja naredne nedelje, “...pa smo mislile da ga napravimo”.*

*Nemam neki odnos prema tome - nisam sigurna šta bi se sa rancem moglo raditi, a čini mi se da ne znaju ni oni. Ipak, Sanja deluje ponešeno idejom i ja vidno, donekle usiljeno, pokazujem da delim njen entuzijazam. Prilikom sledeće posete donosim sportsku vrećicu koja bi mogla da posluži.*

*Ranac je nastajao uglavnom kada ja nisam bila u vrtiću, te sam tek na mahove hvatala odsjaje zaposlenih ruku manjih grupa dece koja posvećeno negde u čoškovima buše, seku i boje delove, kao i*

*Sanju koja se iznova vraća rancu i na marginama vrtičke sobe, prišiva, lepi i bezbroj puta pokušava da priveže flašice.*

*Kada je ranac konačno završen, sa ponosom su ga stavili kraj drugih "vremenskih sprava" koje su tokom projekta pravili - i ostavili tu. Nakon svog truda, niko nije znao kud ćemo i šta ćemo dalje sa njim - a bio je previše krhke građe da bismo ga olako nosili.*

"Pa da", smeška se Sanja ponosno, "Kao pravi istraživači."

Zbunim se pred Sanjinom razdraganošću i upornošću, pred radošću i uzbuđenjem koje vri među decom okupljenom oko stola. Neočekivano, osetim se ganutom i dođe mi da zagrlim i Sanju, i decu i ranac.

Ne mogu sada da odustanem. Mi smo pravi istraživači. Ovo je ozbiljno.

Prilazim grupi dece za stolom.

"Au! Šta vi to ovde imate?"

"Imamo lupu!", unosi mi se u lice Adamovo preuveličano oko.

"Imamo pincetu, sa njom možemo da pokupimo iz trave ako je nešto prljavo ili mnogo malo", pedantno nabraja VIšnja ređajući predmete po stolu, "Imamo i kesicu, da u nju stavimo kada nešto nađemo..."

"Tražićemo tragove!", ozarena je osmehom Simonida.

"I sve to ide u vremenski ranac!", zaključuje Milan, podižući ranac u rukama.

Spremamo se da izađemo napolje i grupa koja se pripremala za istraživanje brzopleto se obuva dok dovikujući proveravaju jedni sa drugima da li su sve poneli i pokazuju drugoj deci šta sve nose, ponavljajući samo: "Tražićemo tragove!". Milan cupka dok navlači ranac i Sanja ga vraća da obuče jaknu i obuče patike na koje je, u ushićenju, zaboravio.

Sanja nas povede i dok idem na začelju reda vidim kako joj korak u dvorištu usporava i kako se osvrće, pogledujući okolo, kao da je nešto zbunjuje.

"Dobro, tu smo", kaže zaustavljajući se i grupa koja se spremila da istražuje staje pored nje, gledajući je sa očekivanjem. Sanja pogleda mene: "Je l' mogu oni da krenu, ili...?", pita nesigurno.

Ja pogledam u decu.

Deca gledaju u mene.

Ne znam. Mogu li...?

Nije da smo ovu ideju baš domislili.

"Okej", čučnem među njih i uozbiljim se, "Treba nam plan."

"Je l' mogu ja da nosim ranac?", javlja se Adam.

"Moramo prvo da izvadimo iz ranca sve to što imamo od instrumenata, valjalo bi da se podelite, svako da uzme ponešto i da to bude njegov zadatak."

"Mogu ja svesku!?", skače Smonida oduševljeno.

"Znaš da pišeš?"

"Znam!"

"Što se mene tiče, može, samo ne zaboravi onda i olovku."

Milan skida ranac s leđa i deca vade iz njega sve što su prethodno spakovala, razdeljujući među sobom - neko pincetu, neko kesicu, neko lupu, neko baterijsku lampu...

"Vidite da ćete morati da radite zajedno", ubacujem, u trenutku naslućujući skriveni potencijal u manjku materijala sa kojima radimo, "Onaj ko ima pincetu ne može bez onog ko ima kesicu, zatrebaće lupa,

zatrebaće lampa, a svima će trebati Simonida da zapiše pronalasku...”, i dalje sama sebi elaboriram, dok deca odsutno klimaju, već se igrajući svako svojim rekvizitima, i kreću niz brežuljak.

Oni odlaze.

“Moraćete da sarađujete!”, brzo im poentiram u leđa.

Samo još VIšnja stoji pored mene i strpljivo me gleda, saosećajno klimajući glavom.

Na trenutak, osetim se izneverenom.

Prilazi Laura, praćena Janom u stopu: “Nevena, oni su sve razdelili, mi ništa nismo dobile!”

“Pa, nema puno instrumenata, moraćemo na smenu da radimo.”

“Ali nije fer!”

I ubode me pomisao da možda i nije bilo. Možda nismo na isto “ne-fer” mislile, ali Laura i Jana - iako nisu učestvovala u pripremanju istraživačkih instrumenata - više su nego sva druga deca u dvorištu provodile vreme uronjene u travu, gledajući biljke, prateći bube, raspoznavajući promene u detaljima i nijansama.

*„Nevena, mi smo sadile prirodu!“, pritrčavaju uzbuđeno Laura i Jana.*

*„Kako ste je sadile?“*

*„Nađemo neke travčice i listiće koji su se iščupali i posadimo ih nazad“*

(Beleške sa telefona, 13.03.2019.)

Da nije bilo iskustava sa njima u dvorištu, možda se projekat ne bi ni kretao u ovom pravcu.

Skidam ranac s leđa - nemam bog zna šta, ali dajem im GoPRO kameru: “Istraživači koriste i kamere. Ako budete snimali baš-baš blizu, kroz travu i po zemlji, možda možemo posle na snimku da vidimo neke stvari koje ovako nismo mogli - neke stvari koje drugi nisu videli.”

Lica im se ozare i čim sam Lauri namestila kameru na ruku, otrče ka drugom kraju dvorišta - ka zabranjenom, travom obraslom čošku kom su se često, bez dozvole i pod rizikom grdnje, vraćale.

... i tako kretose. Bez predstave i bez cilja, i najpre se moglo videti kako koračaju dvorištem, tek pogledujući na dole, ne znajući na šta da se usmere.

*Šta sve leži u travi?* Puno je tu trave, a - gledano s visine - ne čini se da puno toga leži u njoj.

Međutim, kako se spustiše niže, ne bi li lupe i lampe mogle dosegnuti, pinceta dohvatiti i oči videti, tako su otkrića počela da se odvijaju.

“Gledajte! Gledajte”, eksplodirao bi povik odnekud na sred terena.

“Simonidaaaa! Simonida! Gde je Simonida!?”, presreo bi me užurbani glas iza ispruženih, čvrsto skupljenih šaka.

... dvorištem zatutnjije skokovi, koraci i uzvici:

“Aaaaaa!!! Beži, beži, BEŽI!”

"Brate, kolika je!!!"

"Nevena! Nevena, dođi brzo!"

“Kako je čudno...”, dopiralo je mrmljanje iz grupice okupljenih glava koje su čučale i gledale u nešto pod drvetom.

David spazi bubu kako pokušava da pobegne kroz gužvu naših stopala na bezbedno.

“Pustite je da prođe, nemojte da je povredimo”, razmicala sam ih rukama i deca se užurbano sklanjaše, motreći bubu.

Kraj ramena, čula sam osmeh u Sunčicinom glasu kada je tiho rekla:  
“Ne smeš da povrediš civile.”

Nosevi i ruke bili su već duboko u travi. Našli su kamenje, našli su šišarke, komade zemlje, travke, cvetove i lišće - sveže i sasušene - po čijem se obliku više nije moglo reći šta su bili pre nego što su na zemlju pali. Tamo dole, sa očima tek nešto iznad polegatih travki, sve ono što inače ne vidimo počinjalo je da iskri, senči, šunja se i doziva.

Nestajao je polako kao nebitan “protokol saradnje” koji sam ja pretpostavljala.

Pinceta nije mogla nikoga da čeka - bola je kroz polegale travke ka svemu sitnom i naizgled bitnom, trpajući ga u dlanove i džepove samo da se što pre natrag u travu vrati; Kesica je bila premala i uvek daleka - ranac mi se već punio ogoljenim maramicama čija smo pakovanja razdelili naokolo i uposlili za potrebe prikupljanja uzoraka; Baterijska lampa na suncu nije bila od mnogo koristi, ali kada ona polegne u travu mogla joj se svetlost spaziti i bilo je zabavnije igrati se sa njom nego sa onim što ona osvetljava.

Simonida je hitala po dvorištu, grizući usne dok slovo-po-slovo strpljivo upisuje pronalazke koji su se gomilali.

Začuje se Tanjin glas kako recituje: “Može kamen, lišće, granje i pero.”  
Pitam: “Jeste to sve zapisali? To je Tanja za sad našla. Hajde da vidimo ima li još nešto!”  
(čuje se kako neko nekome dovikuje) “Uzmi granu da kopamo!”  
(snimak GOPR0085, Posete, 03.04.2019.)

Lupa počinje da otkriva ono što prirodi nije pristajalo i što se nekom misterijom u njoj zateklo: komadići stiropora, sitne perle, folije od bombona...

“Kako je to dospelo ovde?”, pitam, naizgled čudeći se.

“Možda je vetar doneo ako je neko pravio nešto...”

“Sigurno su se mališani nešto igrali pa je neko od njih izgubio!”

“Možda su to bacili oni što sede noću u dvorištu!”

## **Poziv u pomoć**

*Šunjajući se nisko, dok razmiču travu i zagledaju ispod svakog kamena, deca počinju da primećuju pukotine i rupice na zemlji i da ih prate.*

*“Nevena, a šta je ovo?”, pita me Ljubica, upirući prstom u rupicu na uzbrdici kraj tobogana.*

*“Rupica?”*

*“A otkud ona tu?”*

*“Ne znam. Možda se napravila, možda ju je neko iskopao... Ali šta će nekome tako mala rupa?”*

U zagušljivoj vreći kafica u kom škola mačevanja održava svoju tradicionalnu mesečnu skupštinu, sedim i slušam svoje saborce kako pričaju, ali misli mi nisu tu.

Kraj mene sedi Danijela, geometar. Pogledujem gde li je... A onda začujem Časlavov glas. Dakle, tu nam je i geolog. Razvija mi se u glavi plan. Nisam neko ko lako traži usluge, ali mi smo istraživači. Važno je. Odlučim da ću im već u narednim danima pisati.

*Nevena: ... Prošle nedelje smo istraživali šta sve leži u travi i otkud nam to u dvorištu, i dok smo čačkali po travi, deca su se zainteresovala za rupice i pukotine u samoj zemlji. Kao neko potpuno neupućen,*

pretpostavljam da pukotine i rupe u zemlji takođe predstavljaju trag nekakvog vremena koje je proteklo, nečega što se tu dešavalo, nekih procesa koji su i dalje u toku...? I da nam i samo tlo, kada im je već privuklo pažnju, može još ponešto reći o vremenu, nešto što nismo primetili...? Dakle ne postoji neki „cilj“ koji ovde ganjamo - ako na bilo koji način vidite vezu između zemljišta i vremena sve ideje su dobrodošle...

**Danijela:** Neno, ja prihvatam i dopada mi se.

**Dušan:** Što se ideje tiče, mislim da je super! Ali, kao što Časlav zna, nisam ja geolog, ja sam sportista, siđem u pećinu i izađem. Tako da ne znam puno teorije, ali bih se rado družio...

**Časlav:** Meni ovo sve zvuči sjajno, možemo samo malo da preciziramo šta njih najviše zanima i šta se najviše uklapa u postojeći koncept?

**Nevena:** Mogu da preciziram "na terenu". Za sada su deca pokazala generalno interesovanje čačkajući i razgledajući i pitajući se šta je sad pa ovo, ali ću ih vratiti malo na to sledeći put kad budem u vrtiću pa da preciziramo šta želimo da saznamo i istražimo dublje.

(Isečak iz konverzacije LEŽITRAVA\_fb)

Vreme je da se izađe napolje i pogledom lociram decu koja su prošlog puta pokazala interesovanje za pukotine u zemlji.

„Htela sam da vas pitam nešto“, okupljam ih u dvorištu, „Prošlog puta, kada smo tražili šta sve leži u travi, otkrili ste one zanimljive pukotine u zemlji i baš sam razmišljala... Mogli bi da pitamo neke ljude koji proučavaju zemljište da nam ispričaju nešto više o tome.“

Deca klimaju neodređeno; Uvek mi bude teško kada ih vraćam na nešto što je prošlog puta bilo interesantno, a što u međuvremenu kao da je isparilo.

„E, ako se slažete, hoćete da malo slikamo te interesantne pukotine, da im pošaljemo fotografije, da vide?“ Na ovaj predlog već nešto u njima zaiskri i prihvataju naglas.

Opet ćemo se šunjati kroz travu kao istraživači.



Dok tri devojčice prate pukotinu, štapićem povlačeći duž nje, upadljivo se čudim i pitam kako li se ona tu stvorila.

„Možda su je napravili mravi.“, predlaže Bojana, „Vidiš kako idu...“

I zaista, tek tada obraćam pažnju na čopor mrava koji je duž pukotine marširao, skriven svojom bojom u nijansama suvog tla.

„Da, možda su te pukotine u zemlji kao kućica, da se sakriju!“, prihvata oduševljeno Andrea.

... Da li? Ako nisu, kako one nastaju?  
(Izvod iz Predloga za projekat)

... i štapić polako ostaje po strani, nepokretno i neodređeno uperen ka zemlji, dok pogledi prate mrave i prsti se upiru ka njima.

„Kakvi su maaaaaliiiii...“, tepa im glasom Andrea.

„Kakvi su smešni!“, kikoće se Lara.

„Mali su, kao deca“, primetim, i sama zadubljena u titraje tačkica na tlu.

„Ima i većih“

„Kao vaspitačice“, nasmejem se, i zaista su veća samo dva. Devojčice začute i unesu se mravima bliže.

„Deca...“, ponovi Bojana.

„Kao vrtić za mrave!“, zaključim.

*„Ne treba da se rasplinu, važno je valjda da izađu sa idejom čime su se bavili, da im nekako bude jasno, ne da se izgube...“*

(Sanja: Beleške sa telefona, 15.03.2019.)

„... nego hajde mi da se vratimo...“

„Gde idu?“, prekida me glasno Bojana.

„Izgleda da ulaze ovde!“, žurno Lara priskače drvetu i pokazuje kolonu mrava koja se penje uz korenje, a onda joj se poveže u glavi i oduševljeno iznosi: „Kriju se! U pukotinama!“



Izgubila sam ih i izgubili smo se. U mravima, drveću, travkama, pčelama.

Kroz naš boravak u dvorištu, grčim se da povratim priču o zemljištu i smislenost posete geologa, ali moja pitanja, sugestije, pokušaji skretanja pažnje na zemljište trapavi su i kratkog daha. Uslikali su, spazili nešto drugo, i sada je nešto drugo važno.

Kao da ne znam o zemljištu dovoljno da bih sve to sa njim uvezala. Kao da ne znam o geolozima dovoljno da bih im smisao proširila. Kao da previše tražim od dece - da legitimišu moj smisao.



Svesna da se gubim i već pomalo ljutim, udaljavam se od devojčica i šetam, da pročistim misli.

Lav mi pritrčava s vremena na vreme, i dalje ushićen pitanjem *Šta sve leži u travi:*

„Nevena, vidi ovo!“, prinosi mi delić plastičnog čepa za flaše.

„Nevena, vidi šta sam našao!“, više, noseći sluzavu travku na kojoj još visi komad zemlje.

„Wow, LAve, šta je to?“, pokušavam da se zakačim, ali on se nasmeje: „Pa, ne znam!“, kao da se podrazumeva, i otrči dalje.

„Nevena! Slikaj me!“, maše k'o lijanom nekakvim korovom većim od njega samog.

„Lave, jesi ti to iščupao od nekud!?“

„Niiiiisam!!!“

U graji dečaka koji igraju fudbal, između Lavovih dozivanja, spazim Tanju kako, čučeci sama na sred betonirane staze kraj jaslenih terasa - kopa.

„Šta to radiš, Tanja?“ čučnem pored nje.

„Ja sam našla ovu rupu i sada kopam.“, saopštava mi Tanja, dok debelom, drvenom granom upinje da produbi već načetu rupu u stazi.

Gledam rupu u nastajanju. Tamna zemlja lepi se za štap i ispada u komadima, otkrivajući grumenje i kamenčiće ispod.

Podižem grančicu sa tla: “Mogu malo da kopam sa tobom?”

“Mhm”, blago se saglasi Tanja.

Kopamo, zbijene jedna uz drugu oko male rupe koja, kada se zadubiš i malo zamisliš, izgleda kao sunovrat, kao pećina, kao planina. Uhvatim sebe kako tankom grančicom stružem jače, kao da bih mogla prokopati do unutrašnjosti zemlje.

Pritrčava Lav, sa namerom da još nešto pokaže, ali zbunjeno staje kraj nas.

“Lave, vidi!”, preduhitrim ga, skoro začikujući - *nisi samo ti taj koji ima nešto da pokaže.*

“Šta je to?”, Lav će polako.

“Tanja kopa rupu. Vidi kako je mokra zemlja kad kopaš.”

“Da vidim”, čučne, i dajem mu moju grančicu. Tek što je zagrebao, naglo uzvikne: “Mokra je, da!”

“Ne znam zašto...”, razmišljam naglas.

“Možda ima neka reka ispod, pa zato”, neobavezno će Lav, čeprkajući po rupi dalje.

“E, pa ja ne mogu toliko duboko da kopam”, odrecituje mirno Tanja uspravljajući se, na šta Lav, kao da je jedva dočekao, pruži ruku ka njenom štapu i ozbiljnog pogleda i glasa kaže: “Daj. Ja ću.”



Lav kopa silovito, dok Tanja i ja posmatramo i komentarišemo grumenje zemlje, kamenčiće, dubinu koji se pomaljaju pred našim očima. Odjednom, iz rupe Lav iščeprka poveći kamen.

“Otkud to unutra!?”, začudim se.

“To je Kostila”, odgovara Tanja, nimalo začuđena, podižući i razgledajući kamen, “Nekada su to bile kosti, pa su postale kamen.”

“Kosti, kažeš? Kao kosti dinosaurus?”

“Pa ne možeš kosti dinosaurus ovde da nađeš”, ozbiljno će Lav.

“Što?”

“To je mnogo veliko. I mnogo skupo.”

*... a možda tu ima još nešto posredi?  
(Izvod iz Predloga za projekat)*

Trener proglašava pauzu od sparingovanja i dok odlažem floret, prilazi Časlav, skidajući masku: „Hteo sam da te pitam, za vrtić. Mislio sam neko kamenje da im ponesem od kuće. Imam kolekciju, ne znam da li mi je sve ovde, ali da vide...“

Nasmejem se: „Časlave, to je vrtić - donesi sve što imaš.“

**Danijela:** *Ja sam razmišljala da stampam neke fotografije u kopirnici da imam da im pokažem... Možda neke sličice instrumenata, ili slično... Videću šta nađem...*

**Dušan:** *Koliko dugo treba da traje razgovor o speleologiji? I da li su ok youtube klipovi?*

*Videću šta imam što se mojih fotki tiče.*

*Mislio sam klipove da bih objasnio malo fizike... Biću fin. Ni jedna formula.*

*Možda malo da ih učim čvorove? Doneću prusik, da vide kako izgleda.*

*Videću da od drugarice pokupim pojas i spravice pa da imamo rekvizite ako ih to zanima*

**Časlav:** *Dušane, imam i ja prusika mogu da ponesem, verujem da imam i komad užeta pa da se nađe.*

(Isečak iz konverzacije LEŽITRAVA\_fb)

Ništa više nije ni pitanje pukotina u zemljištu ni ležanja u travi. Završićemo u pećini, u kamenju, igrama sa kanapom i geološkim instrumentima. U pripremi za posetu prenoseći informacije i proveravajući dogovore između dece i geologa, iznova se iznenađujem zainteresovanošću i inicijativom koju svi pokazuju. Puštam projekat da klizi i njihov entuzijazam da se zahuktava i ne pitam se šta će biti zaključak cele priče. Nekako sam srećna, a i sama radoznala da vidim gde ćemo završiti.

Ovo je veliko. Ovo je važno. Ovo smo mi - *ovako mi postajemo.*

Sedeći te večeri kod kuće, nemam utisak da bilo šta znam niti o zemljištu, niti o geometrima, geolozima i speleolozima, ali pokušavam da razmišljam sa iskustvima o kojima su mi prijatelji koje pozivam u pomoć govorili i iskustvima koja sam sa decom u vrtiću živela i da skiciram neki okvirni plan - šta bi mogli da podelimo jedni sa drugima i kakvo bi zajedničko iskustvo svima moglo biti smisljeno. Premišljam se i predomišljam, svaku ideju iznova promišljam, hvatam sebe u nekom blagom i neizrečenom strahu.

*Samo da im ne bude dosadno...*

Deci i posetiocima jednako.

*... ideja je da najpre u sobi speleolog malo govori deci o istraživanju dubina zemlje - pećina i sličnog, kako je kada se spuštaš, čega sve ima dole (sugerisano mu je da se malo osvrne na „tragove vremena“ na tim dubinama), pokaže neke svoje fotografije sa takvih „avantura“ i poneti nešto opreme da deci pokaže. Pokazaće im kako se vezuju čvorovi (ponećemo kanape i neku užad da mogu da se oprobaju u tome).*

*Računam da će geolog da se meša u celu tu priču iz svoje perspektive. Sa njim tek treba da preciziram šta bi mogao da im kaže i pokaže (on ima ideju da im pojašni „geološko vreme“ i da im pokaže neko različito kamenje), njegovu ulogu još razrađujemo i on se u suštini priprema da odgovori na sva pitanja koja deca budu imala.*

*Geometar će nam u dvorištu pomoći da napravimo „skicu terena“ na kom ćemo da zakopamo kapsulu i napravimo vremensku mašinu (koliko sam je razumela, skica terena se jako prosto radi, samo je bitno da obezbedimo papire - možda i par većih pa da rade u grupicama, i olovke/flomastere) , premeravaće teren kanapima (...to ja donosim) i odabratu otprilike gde će se to raditi. Ona će im reći malo o svom poslu, pokazati im sličice nekih instrumenata koje geometri koriste pri merenju i probaće da donese neke uzorke šljunka, peska i gline kao primere različitih struktura terena da im pokaže.*

(Izvod iz Plana za petak 19.04.2019, Predlozi za projekat)



„Pričale smo sa njima“, prepričava mi Sanja, „Objasnile smo im kako će poseta da izgleda i prošli smo kroz ona pitanja koja si poslala, pa su dodali još neka. Ako možeš, dok si tu, da spremimo i šta treba geometru za crtanje, da nešto ne zaboravimo?“

„Važi, nije problem“, gledam decu koja se igraju sa pripremljenim kamenjem i dodajem, „Biće baš fino.“

Spremamo se da izađemo napolje i čekam sa decom koja su se već obukla i obula.

„Znate ko treba da nam dođe u petak?“, pitam decu.

„Geometar, geolog i speleolog“, odrecitovaše.

„Mhm. Oni su moji drugari. Zajedno idemo na mačevanje.“

„Na mačevanje!?“, ozari se Milan.

„Pa dobro, mislim da neće u vrtiću da mačuju, ali idu i na mačevanje. Videćete, oni su super...“

...i krenem da im pričam o gostima koje očekuju.

O Danijeli i njenoj svetloj kosi; kako je uvek nasmejana i ljubazna; kako voli nežne dezene i boje i kako jednako voli opasne sportove;

O Dušanu i njegovim naočarima; kako je brz i kako lako pecka šalama, kako uvek u poslu i zauzet, ali se odmah odazvao kada sam rekla da nam treba pomoć;

O Časlavu i njegovoj crnoj bradi; kako je naprasan i glasan, ali nije strašan, kako voli da bocne - što rečju, što mačem - ali je pažljiv i dobar drug i voli neko čudno kamenje.

Deca me gledaju, kao da pričam o likovima iz bajke.

„... ali znate šta Časlav ne voli?“, odnekud mi iskrsnu sećanje i sitna, nestašna ideja počne da se odvija, još nedomišljena.

„Šta!?“

„Časlav kada je bio tako kao vi, nije voleo da jede u vrtiću. Kaže, toga se plaši.“

*„Uh, što sam to mrzeo! Da l' mi je bilo ružno, ne znam, ma u inat nisam jeo, za doručak samo mleko popijem!“; prepričava jedne večeri Časlav svoja sećanja na vrtić Dragani i meni, dok čekamo trening.*

Deca počnu da se smeju.

„Ozbiljno! Zato sam mislila...“, nagnem se ka njima i utišam glas, „kada bude bio u vrtiću i kada bude bilo vreme za užinu - da mi nateramo Časlava da jede.“

Kikoću se i tiho tapšu. Da smo scena u crtanom filmu, bili bismo četa malih đavola.

„E, ali nećemo da budemo mnogo zli pa da ga mučimo, samo malo da ga poguramo, okej?“ Nina samo što me ne proguta očima od ushićenja: „Može Milena da ga natera, ona to uvek radi!“

„Hajde, pitaćemo Milenu šta misli o tome kada dođe“, složim se.

*Dok smo bili u dvorištu nisam stigla da dođem do Milene, ali, po ulasku u vrtić Milena prilazi meni:  
„Čujem, treba nekoga da nateram da jede?“; pita nonšalantno. Vidim kako joj se oči vragolasto  
smejulje.*

## Posetioci

Dok se vozimo gradskim prevozom ka vrtiću ispred kog ćemo se naći sa našim posetiocima, Dragana - koleginica sa fakulteta koju sam pozvala kao tehničku i moralnu podršku - uzbuđeno razgleda GoPRO kameru: „O, baš se radujem, mnogo će da bude super!“

„Nadam se“, odgovorim kratko. Nemam jasnu sliku šta ćemo danas raditi i počinjem da se pitam koliko ko od naših gostiju ima iskustva sa decom. Strepnja mi gmiže uz kičmu.

„Videćeš“, umiruje me Dragana, „Onaj Dušan je lud načisto, dovoljno je da se pojavi pred decom i ima da bude atrakcija!“

Međutim, Dušan se pojavio pred vrtićem i nije bio atrakcija. U 10 ujutru, sa naočarima za sunce i tetrapakom fabričke kafe koju je usput pokupio, Dušan je bio mrzovoljan i pospan.

„Časlav kasni“, izveštava nas Danijela, gledajući u telefon, i sama već entuzijazma umanjeno čekanjem. Blaga strepnja, prisutna od ranog jutra, počinje da mi vrišti po želucu. Držim usiljeni osmeh na licu i učestvujem u sitnim forama koje bacamo jedni drugima, zahvalna Dragani koja takvu razmenu pokreće, stvarajući utisak da je sve apsolutno u redu.

...a možda i jeste?

Časlav stiže užurbano, iz neočekivanog pravca - nakon jednog pogrešnog skretanja koje je rezultovalo podužim lutanjem kroz blokove zgrada. Pokrećemo Dušana da baci kafu i izvadi ranac sa opremom iz gepeka i krećemo ka vrtiću - svi zbunjeni i blago nesređeni, mada to niko naglas ne komentariše.

Dok poseta polako pristiže hodnikom, predvođena Draganom koja im pokazuje panoje i produkte izložene u njemu, ulazim u sobu broj 3 da vidim kakvo je stanje.

„Gde ste, društvo?“, pozdravljam ih s vrata, ali dočeka me muk.

Nikad do sada ih nisam zatekla da svi u tišini sede na tepihu.

Zbijajući se jedni uz druge poverljivo, glava zavučeni u ramena, gledaju me i - kikoću se.

*Oni znaju nešto što ja ne znam.*

Milena izlazi pred sobu da dočeka goste, dok Sanja staje kraj mene i smeška se.

„Mi smo vas špijunirali“, razrešava misteriju, „Bili smo dole u hodniku i gledali kroz prozor kad ćete doći, pa smo gledali dok tamo stojite, pa smo brzo pobegli da nas ne uhvatite.“

Deca me pogleduju iza Sanjinih leđa. Njihov mali krug na tepihu vibrira od podrhtavanja ramena i glava dok pokušavaju da zadrže smeh. Prolazi mi kroz glavu slika kako se šunjaju hodnicima i kriju ispod simsa prozora kao pravi špijuni.

U talasu olakšanja i u neverici (... Sanja? ... huška decu da špijuniraju!?), nasmejem se i izustim: „E, stvarno ste hit...“

Ulazim u sobu i podbočim se, glumeći da se mrštim, dok mi se deca smeju. „Znam šta ste radili!“

„Videli smo vas!“, uzvraća SImonida pobedonosno.

„Pa, nismo se baš ni krili“, odgovorim, izigravajući uvređenost dok spuštam ranac.

Posetioci ulaze.

Dok grupa geologa ulazi u sobu broj 3, na začelju ide Milena i, dok oni spuštaju stvari i usput pozdravljaju decu, suptilnim pokretom ruke i prenaplašenim dizanjem obrva pokazuje na Časlava. Namignem joj. Nina, spazivši našu tek приметnu interakciju, skoro cikne i zakikoće se.

Palim laptop i dok prelazim decu pogledom, u poslednjem redu spazim Vladu.

*„Vlada nam je bolestan ove nedelje“, govori mi Marija sa nekom teskobom u glasu, „A on mnogo voli ovakve stvari, njemu bi bilo baš interesantno. Moram da pričam sa tatom, da probam da ga nagovorim da ga dovedu, makar samo dok traje poseta... Mnogo bi mi bilo žao da to propusti.“*

Raznežim se kad vidim kako, umornih očiju i blago zajapuren, naslonjen na ormar, celim svojim licem upija posetioce. Susretne mi pogled i namignem mu.

„Dakle, deco“, obraća im se Sanja sedajući na stoličicu uz ivicu tepiha, „Došli su nam gosti. Da li se sećate, šta smo pričali, ko su oni?“

„Geometar, geolog i speleolog“, recituju spremno.

„Imaš ti neki kabl za ovaj projektor?“, prošišti Dušan ka meni dok priključujem njegovu eksternu memoriju na laptop. Dohvatim neseker sa kablovima, ali, začudo, ne nalazim odgovarajući. Brljam po rancu. Izgleda da sam ga zaboravila.

Osećaj umirenja i razneženosti napušta me u sekundi.

„Ništa, hajde samo da pustimo slike na laptop, pa neka prilaze da gledaju...“, odlučujem brzo i okrećem laptop ka deci, koja strpljivo sede, dok Ana oteže sa uvodom ne bi li nam kupila više vremena. Dušan - ne tako brzo - traga za odgovarajućim folderom sa fotografijama. Za to vreme, Časlav, ne obazirući se na gužvu oko sebe, brižljivo i usporeno vadi kamen po kamen iz svog ranca i ređa na poslužavnik.

Osećam titranje u želucu.

*Samo da ne pukne... Samo da ne pukne...*

Na ekranu se pojavljuje uveličano Adamovo lice i Draganine naočare koje vire na obodu kadra.

„Eto, sad.“, kaže on.

„Sad!?“, uzvikne Dragana iznenađeno: „Pa ja ništa nisam snimala!“

Deca okupljena oko nje pogleduju je začuđeno. Milena se smejući sa drugog kraja sobe:

„Znači da su deca uspešnija?“

„Deca su uspešnija, da“, smeje se Dragana, „Evo, sad se snima, sad se snima!“, brzo mi odmahuje rukom da se okrenem na drugu stranu, kao da bih je mogla izgrditi. Ja se upadljivo okrećem, demonstrirajući razrogačenim očima i češkanjem po glavi da ništa nisam videla. Deca gledaju i mene i nju kao da im nije jasno zašto smo tako neozbiljne.

(Isečak iz opisa snimka: GOPR0142, *Posete*, 19.04.2019)

„Priznaj da tu imaš neku lopatu!“, Časlav teatralno upire prstom u veliki ranac iz kog Dušan predugo izvlači i raspakuje svoje stvari.

„Imam odelo, pa možemo na tebi da isprobamo, da budeš model“, sa blagom dozom otrova u osmehu uzvraća Dušan.

„Neka, neka, ne sviđa mi se boja“, odmahuje Časlav.

Deca ih gledaju kao čudnu predstavu, zgzledajući se među sobom.

Danijela i Dragana se zgzledaju. Tada Danijela ustane - sa prenatlašenom radošću poskočivši - i počne da priča deci o svom poslu.

Slušam Danijelu kako obrazlaže i zebnja mi raste. Danijeli glas podrhtava od treme, „školski“ je precizna, držeći ton učiteljice. Slika koje je odštampala ima nekoliko i one vrlo sporo napreduju od ruke do ruke, kroz grupu. Nervozno pogledujem decu.

Međutim, deca prate Danijelu s naglašenom ozbiljnošću i klimaju glavama, odgovarajući strpljivo na njena pitanja i razgzledajući s pažnjom odštampane slike koje im pruža.

Zbunim se na njihovu udubljenost. *Znam ih. Je l' ovo sad neki prećutni dogovor, šta li je...?*

Čekajući slike, većina dece počinje blago da se komeša, ali niko ne pravi galamu niti skreće pažnju na nešto drugo. „To je neki toranj...“, ozbiljno pojašnjava Simonida Višnji, bez žurbe analizirajući sliku pre nego što je prosledi dalje.

Dolazi red na Dušana i nešto se budi u njemu - opet je onakav kakvim ga znamo. Preko trideset pari očiju uprto je u njega i on govori oštro, energično, voditeljski, pokreti su mu skoro mađioničarski, reči su mu bez zadržke i poštede. Dušan govori i svi prisutni, deca i odrasli, nemo gledaju u njega i upijaju svaku reč.

„Zna li neko šta će ti šlem u pećini?“, pita Dušan, dok vrti blatnjavi šlem u rukama.

Milan se propinje na kolenima i, podižući dva prsta, uzvikuje: „Pa ako ti nešto padne na glavu!“

Dušan mirno odmahuje glavom i ritmično nastavlja: „U pećini jako malo toga pada, i ako nešto pada, onda ste nesrećni - vičete *Kamen!* i nadate se da niste ispod njega. Ali se često provlačite i morate da puzite, da potpuno puzite...”

Deca, pribijena jedna uz druge ka ivici tepiha, nemo i bez pokreta gledaju u njega dok im pokazuje kako u pećini pužiš na laktovima.

(isečak iz opisa snimka: GOPR0142, *Posete*, 19.04.2019.)



Čak i objašnjenja kaloričnosti hrane koju treba poneti kada se spuštaš u pećinu i procesa kruženja vode u prirodi zvuče uzbudljivo. Pažnja publike ovog puta nije data, ona je izmamljena, ogoljena, zgrabljena. Nešto opasno vrebava iza ravnoće njegovog glasa, nešto šokantno u brutalnoj i komičnoj iskrenosti njegovih reči, nekakva avantura ispod skorele zemlje kojom mu je oprema prekrivena.

Njegova ozbiljnost ujedno je na mestu, ali i *nije*; On kao da je nezainteresovan da se bilo kome dokazuje i pokazuje, a ujedno celu sobu usisava u nekakvu magiju - prstom da mrdne, svi bi skočili za njim.

Dušan se zavlači u čošak u koji je odložio svoju opremu, sa namerom da izvuče još jedan deo da im pokaže, ali ne izlazi. Čući u čošku i rukama zaronjenim u veliku, belu kesu trlja nešto, najednom ozbiljan.

*„Brate, kada sam video koliko je ono prljavo...“*, priseća se posle, hvatajući se za glavu.

Dušan ne izlazi. Deca kao da bi prišla da ga vide, ali se on povlači dublje u čošak i čući, čući...

*Samo da ne pukne...*

Časlav lagano namotava užu i osvrće se ka Dušanu, zbunjen, dok se deca propinju, pokušavajući da vide šta se dešava.

Sekunde otežalo otkucavaju. Deca se komešaju.

Nekoliko dece počinje da primećuje kamenje kraj Časlava i upire prstom. Videvši decu i njihove ispružene ruke koje skoro do njega dosežu, Časlav se blago nasmeje:

„Šta je?“

„Kako ti je taj kamen takav?“, ozbiljan je i kritičan Simonidin glas iz prvog reda.

„Ovo vam je iz pećine, samo sam ja ovo našao na površini“, odgovara Časlav vedro, uzimajući kamen da im ga prinese, objašnjavajući. Devojčice iz prvog reda na kolenima kliznu sa tepiha primičući se Časlavu na korak, unoseći lica u sivi kamen na njegovim dlanovima.

Dok Časlav tiho priča, ostatak grupe se komeša, neki se već uspravljaju ne bi li bolje videli Časlava i kamen na njegovom dlanu, a Dušan je i dalje izgubljen u svojoj beloj kesu u čošku.

„Hajde malo da svi čuju čime se ti baviš, pošto si već počeo priču?“ ubacujem se suviše glasno.



Časlav se trgne i dok se zbunjeno osvrće na Dušana grupa dece već napušta svoja mesta i okružuje ga, nad glavom, kraj ramena, oko kolena, iznad kamena i dlanova. Na trenutak kao da se izmaknuo tepih i soba preokrenula - deca su svuda u kadru, zbijena oko Časlava i sad već jedva primetnog kamena, iščekivanje treperi u vazduhu. Časlav nastavlja da govori nešto glasnije, ali sa osetnom napetošću iza jasnih, laganih rečenica.

Međutim, kako priča teče tako odnosi napetost i Časlav i sam kao da biva usisan onim što govori, tiše, zvonkije, poletnije:  
 „Ovo je bio deo kanala. Voda kako je išla i rastvarala ona je napravila kanal. I onda je iz vode krenuo da se taloži sloj po sloj ovih kristala. I vidite kako je to slojić...

... pa još jedan drugačiji slojić...  
 ... pa još jedan drugačiji...“

Kao da se samom pričom poigrava. Časlav pripoveda kao da govori bajku, lagano prelazeći prstom po površini kamena. Pokreti mu postaju nežniji, sitniji, usisavajući okupljene sve više u kamen i u dlan na koji je položen.



Deca stoje, kleče, čuče oko njega, svud su mu uz kolena, ruke i ramena, pogleda uprtih u površinu kamena, sve više sužavajući krug.

„Ja u ruci držim jednu mini-pećinu. Možete i vi da pogledate, samo polako, dosta je osetljiv.“

„Daj ja!“

„Polako, polako...“

„A ja da probam!“

„Čekaj, čekaj, čekaj, podićiću pa da vidite svi.“

Sa svih strana, u tišini, ruke posežu ka kamenu, sklapajući krug Časlavu oko glave.

„Wow“, šapuću kako dodirnu.

„Wow!“, kamen ubode i brzo povlače ruke.

Smejulje se i zgladaju među sobom.

Oni koji su već dodirnuli kamen i ustupili mesto drugima, prolaze Časlavu iza leđa i oprezno pipkaju kamenje koje tamo stoji.

(Isečak iz opisa snimka: GP010143, *Posete*, 19.04.2019.)

*U vreme za užinu, deca sedaju za stolove i dele tanjire. Nina sedi nedaleko od mene i pogleduje me preko ramena, kikoćući se zlokobno dok joj rajf sa mačjim ušima cakli povrh žbuna kose.*

*Dok Sanja poslužuje decu, Milena prilazi da posluži goste, deleći im tacne sa kolačem.*

*U trenutku tišine, cela soba upija Časlava pogledom.*

*Nesvestan pažnje, Časlav uzima tacnu i kreće da jede kolač, razgovarajući sa Milenom.*

*Soba još trenutak nepomično čuti, u sitnom ubodu neverice i izneverenosti, a onda i deca kretose da jedu.*

Spremajući se za izlazak u dvorište, devojčice se utrkuju koja će da stoji kraj Danijele u koloni. Mahom su devojčice i ostale sa njom kroz ceo boravak u dvorištu, okupljene oko velikog drvenog kalema u samom uglu, dok im je Danijela pojašnjavala kako da nacrtaju skicu terena. Ne govori puno unapred - pokazuje im šta sve iz dvorišta treba na mapi predstaviti, gde će koji simbol nacrtati i sugeriše kojom bi bojom šta moglo da se označi, ali deca sa elanom prihvataju zadatke koje im daje i čak se utrkuju ko će koji deo da dočrta i oboji.

„Baš lepo crtate“, hvali ih Danijela. Iz čista mira, Bojana joj prilazi i zagrlji je.

*„Našli su oni nešto u dvorištu zakopano“, govori Milena Časlavu, „Ima nešto, stoji, ali ne znamo šta je. Pokazaćete mu posle“, smiruje brzo decu koja uzbuđeno počinju da pričaju u glas, „oni će ići sa nama posle pa ćete im pokazati.“*

(isečak iz opisa snimka GOPR0144, *Posete*, 19.04.2019.)

Tek što smo izašli iz vrtića i zaokrenuli ka zadnjem dvorištu, kolona dece se odronila i jedna grupa potrča ka brežuljku na kom čeka misteriozno „nalazište“, još neotkopano. Ne govore ništa - u trku zgrabe štapove i nastavljaju tamo gde su stali, stružući zemlju sa neidentifikovane metalne površine koja se nazire.

„Tako, tako, za par godina ćemo saznati šta je“, smeje se Časlav prilazeći.

Studenti na praksi, izašavši sa nama, okupljaju se oko dece i njihovog nalazišta. Stoje po strani, ruku skrštenih na grudima, i sa osmesima gledaju decu koja ozbiljnih lica žustro rade. Dragana čučne kraj iskopine.

„Šta vam je to, društvo?“, pita Dragana decu.

„Metal!“, odgovara Uglješa. Tea čuka kamenom po metalnoj površini i gleda u kameru značajno umesto odgovora.

„A odakle vam to?“

„Mi smo to videli još odavno“, objašnjava Uglješa, „i mi smo ovo sve iskopali!“

...

„I šta se unutra krije?“, pita Dragana.

„Sigurno neki majmun!“, seva David očima.

„Blago!“, ubacuje se neko.

„Možda majmun sa blagom!“, zaključuje Dragana i čuje joj se smeh iza kamere: „Eto, studenti, to neka vam bude istraživački zadatak u okviru prakse, da iskopate blago!“

...

Sa drugog kraja dvorišta dotrčava nekoliko dečaka i pozivaju grupicu okupljenu oko iskopine: „Našli smo lopte!“, viču i jedan dečak podiže narandžastu loptu značajno.

„Ma, koga briga!“, dobacuje Vuk preko ramena, kopajući.

Okupljeni odrasli glasno se zasmeju.

„Ti si sad u poslu, je l da?“, komentariše Dragana, „A šta mislite da nađemo neki alat koji bi nam pomogao da to iskopamo brže?“

„Lopata bi pomogla“, sugeriše Vuk.

Jedna studentkinja uzima granu sa zemlje i čučne kraj Vuka, namerivši se da pomogne u kopanju, ali Vuk je blago odgurne: „Ne.“

„Pa kako sad ne mogu kada su došli sa vama, vidiš da su svo vreme tu?“, pokušava Dragana da mu promeni mišljenje, ali Nina mirno odgovara umesto njega:

„Pa moraćete onda da se vratite u vrtić.“

(Opis snimka GOPR0147, *Posete*, 19.04.2019.)

Šta god našla kasnije u dvorištu, deca su trčala da dovedu Časlava. Prinosisli su mu kamenje, vukli ga do korenja, tražili da pogleda zemlju, rupu, biljku, bubu.

Kamera šeta i nailazi na devojčice okupljene oko tobogana.

„Ja sam našla jednog...“, govori Milica.

„Možda joj je ono bila mama koja se osušila!“, usplahirena je Nina.

„Šta?“ pita Dragana.

„To je glista!“, „To je beba buba-mara!“ uzvikuju devojčice u glas, gurajući Dragani pod kameru ubrani cvet u čijem središtu leži nešto sitno, smeđe, nejasno.

„Moramo da je sklonimo sa sunca ili će se osušiti, kao i njena mama!“, objašnjava Sunčica.

„Jeste li pitale momke šta je to?“, predloži Dragana. Brzo se pogledaju među sobom i otrčavaju.

(Opis dela snimka GOPR0148, *Posete*, 19.04.2019.)

„Ja bi' rek'o da je ovo iskopala neka glista“, objašnjava Časlav Ljubici, nagnut nad rupicom u zemlji, „Znaš kako one kopaju kroz zemlju pa je prevrću, prevrću...“

Tada nam pritrčavaju Sunčica, Nina i Milica, pružajući cvet što dalje ispred sebe.

„Šta vam je to?“, pitam veselo, saginjući se da pogledam.

„Glista!“, uzviknu one gurnuvši mi cvet pod nos, i Časlav i Dragana počinju da se smeju.

*„... a ja se plašim crva, glista, tih malih što gmižu, još od deteta“, prepričavam Časlavu i Dragani svoje dogodovštine iz vrtića dok čekamo trening, „Deca su me bukvalno triput preveslala, kao: 'Zažmuri da ti damo cveće!', a onda BAM - glista u ruke.“*

Odmahnem rukom i uspravljam se, krenuvši da se udaljim, kada se iz svog travom uraslog, zabranjeno kutka dvorišta pojavise Laura i Jana.

Trče vrišteći: „Nevena! Nevena!“ Lauri nešto ispada iz ruku, zaustavljaju se, grabe sa zemlje.

„Nevena! Brzo!“

U okretu prilazim i saginjem se ka njima. Žurno prilaze i Časlav i Dragana.

Laura pruža dlanove ka meni:

„Glista!“

Prolazi duga sekunda tišine.

„Viiiiiiii!“ uzviknem, glumeći oduševljenost „ima pipkiće!“

„To je super-glista!“, smeje se Časlav.

„To je stonoga!“, zaključuje Lav koji se odnekud stvorio i viri preko Janinog ramena.

„Pa gde joj je sto nogu?“ pitam i zagledam se u glistu.

„Ja ne vidim ni jednu nogu ovde!“, slaže se Časlav.

„Pa male ima!“, maše Lav rukom ka Časlavu, nervirajući se.

„Nina. Nina“, doziva je Dušan, čučnuvši kraj dece koja gledaju rupe u zemlji, dok Dragana čuči na uzbrdici i snima, „Šta misliš, da li bi ti mogla da se popneš Dragani na krke?“

Nina pogleda ka kameri i ozari se: „Da!“

„A... a... ali ne moraš da probaš, Nina, ne moraš da probaš!“  
Kamera podrhtava i kadar izmiče dok Dragana beži od Nine.

(Opis dela snimka GOPR0148, *Posete*, 19.04.2019.)

*Nešto kasnije, dok odmičemo od vrtića i pričamo utiske, Dušan prokomentariše:  
„Njih je tako lako izmanipulisati.“*

Malo-malo pa na dvorištu Dušanu neko pritrči, prinoseći još jedan kamen i pitajući za njegovo poreklo. „Okej, okej, imam sad jedan novi zadatak za vas“, naposljetku će Dušan grupici devojčica koja iznova pred njega donosi kamenje. Devojčice se zaustave i gledaju ga s iščekivanjem. „Sada ćete svakom ovom kamenu koji ste donele da date ime“, zaključí Dušan ponosno, misleći da im je dolijao.

*Naredne nedelje po dolasku u vrtić, ulazim u sobu i pogled mi padne na jedan od stolova. Nasmajem se u sebi i izvadim telefon da fotografišem. Šaljem slike Dušanu.*



*Nevena: Dušane, tražili ste - dobili ste.*  
(Izvod iz konverzacije LEŽITRAVA\_fb)

## Povezivanja

Jednog ranog Aprilskog dana u vrtiću, pre polaska kući razmatrala sam sa Sanjom i Marijom predstojeće korake na projektu. Završavamo razgovor i ja ustajem od stočića, kada me Sanja zaustavi.

„Ide Uskrs“, kaže polako, skoro oprezno, „I znamo da deca ne bi trebalo tek tako da crtaju jaja, farbaju jaja i sve to što smo radili pre, ali mislile smo da bi bilo lepo da nešto ipak radimo... Roditelji to očekuju.“

Zamislím se: „Da, to sigurno...“

Roditelji umeju da pokažu skeptičnost i razna se zalutala govorkanja još uvek o novim Osnovama programa mogu čuti. Jedna stvar je pobeći iz ustaljenih obrazaca, druga baciti svaki pomen tradicije kroz prozor.

Vidím po njima dvema da je važno - da li zbog tradicije ili zbog mira u grupi. Važno je da makar nešto bude.

„Hajde, razmisliću malo kako to možemo da vežemo sa projektom, pa da bude smisljeno...“

Dugím putem do kuće, gledajući kroz prozor gradskog prevoza, čekám inspiraciju da odnekud iskoči i vrtím po glavi šta bi mogla biti spona za Uskrs i projekat „Vreme“. Da ukrašavamo jaja brojčanicima satova i ciframa iz kalendara - samoj se sebi zgrozím na pomisao. Da isprobavamo običaje proslavljanja Uskrsa kroz vreme - kakve to veze ima sa bilo čim u čemu smo trenutno i ka čemu želimo íći?

A bili smo u travi. *Ležitrava*.

I tada mi dođe u sećanje:

- Možemo da se igramo pa da se podelimo u grupe i jedni drugima ostavljamo tragove u dvorištu (npr jedna grupa treba da odredi putanju i da prođe njom i ostavi za sobom nekakve tragove kako bi druga grupa mogla da ponovi njihovu putanju... Ili, pokušamo „detektivski“ da utvrdimo da li je neko bio u dvorištu pre nas, gde su se igrali, čega... da li ima nekih tragova na loptama, čunjevima - po kojima bismo znali da li su se danas koristili ili ne...) (Isećak iz *Predloga za projekat*, 31.03.2019.)



Skrivanje Uskršnjih jaja u travi nije bilo nikakva inovacija i naročita kreativnost, ali je imalo smisla - u travi smo ionako i već tražimo tragove u njoj. Sem toga, nije zahtevno i ambiciozno - a dovoljno takvih planova smo imali i trenutno imamo da bi se sa još jednim hvatali u koštac.

„... pa još ako, recimo, sakriju jaja za roditelje i roditelji moraju da ih traže“, pričam svojoj mentorki, „Pa ako nacrtaju mape gde su ih sakrili...“

„Može da bude lepo“, složi se ona i osetim olakšanje. Ovo neću da pišem vaspitačicama preko vibera - ovu ideju ću da im prenesem uživo.

Pri sledećem dolasku u vrtić, kažem Ani i Lidiji zamisao.

„Ja to svake godine radim sa svojom decom!“, ozari se Sanja i vidim kako se obe opuštaju, kao da im je spao teret s leđa. Kao da su se, nakon dugog lutanja, našle na poznatom terenu.

Pričam im šta mi je sve bilo u zamisli i najviše me brine kako će reagovati na ideju da jaja traže roditelji - sa roditeljima se uvek postavi kao problem hoće li se odazvati, kako će se organizovati, da li tražimo previše ako ih i za to budemo zadržavali. Međutim, one ne ističu moguće prepreke, već odmah nalaze rešenja.

„Pa eto, u četvrtak kada budu došli po decu, pre nego što ih odvedu neka potraže jaje u dvorištu“, predlaže Marija.

„Možemo i ukrase za jaja da nađemo u dvorištu?“, razmišlja Sanja.

*Zatičem poslužavnik sa jajima, uredno popakovanim u napravljene korpice od čaša i slamki, ukrašena lišćem, cvećem i raznim travkama - skladna zajedno, a svako drugačije.  
„Divno ste ovo napravili!“, oduševim se.  
Sanja ponosno ispravlja poslužavnik na stolu.*

„Možemo ovih dana dok smo u dvorištu da malo merimo, skiciramo, vežbamo mape...“, Marija dodaje.

*Nakon boravka u dvorištu sa geometrom, geologom i speleologom, deca ulaze u vrtić. Pomažem vaspitačicama da rasklone materijal sa kojim se crtalo. Marija razgleda skicu terena koju su deca sa  
Danijelom pravila:  
„Ovo može da nam bude sjajna osnova za mape...“, komentariše za sebe.*

„Malo ćemo unapred da se upoznamo sa tim šta su tragovi, kako se ostavljaju tajne šifre...“, Sanja se već razigrava u ideji.

*„Mi smo napravile jednu zagonetku!“, pritrčavaju mi Simonida i SUnčica u dvorištu.*

*„Zagonetku? Mogu da čujem?“*

*„Pa ne, ne možeš da čuješ, moraš da je tražiš!“*

*„Aaaaa, misliš sakrile ste nešto, neki trag?“*

*„Da, tamo je, kod brodića, eno traže!“*

*„Okej, okej, nemoj da mi kažeš gde je, hoću i ja da tražim.“*

*Grupa dece već se šunja oko brodića i ja se saginjem sa njima, gledam po klupama, zavirujem pod njih, kada se odjednom Jana digne iz trave u kojoj je čučala, ozbiljnog lica, podižući list:*

*„Našla sam.“*

*„Našla je! Našla je!“, viče Sunčica i ja se čudim kako nađe list u travi i kakva je to uopšte zagonetka, ali tapšem:*

*„Opa, Jano, rešila si!“*

*Simonida me prekide: „Ne, ne, nije rešila, našla je znak!“*

„... znak?“

„To znači da sad treba da traži dalje! Našla je u gumi, znači traži negde u gumi Jano!“  
Nekoliko dece naleće na gumu u kojoj je znak pronađen, žurno pipajući po suvoj travi unutar nje, ali ne nalaze ništa.

Nikolija se zbunjeno okreće Sunčici:

„Sunčice, jesmo li sakrile sledeću zagonetku?“

„Da, tamo je“, Sunčica odgovara mirno, pokazujući ka drugom kraju dvorišta.

„Tako je!“, dočeka se odmah Simonida, „Do tunela!“

Potrči, vodeći grupu istraživača za sobom.

(Napisano na osnovu snimka GOPR0136, Posete, 19.04.2019.)

Poslednjeg dana u vrtiću uoči Uskrsa, dočekuju me na vratima sobe pokazujući mape koje su napravili:

„Ja ću jaje da sakrijem u tunel!“

„Ja pored mostića!“

„Moje tata nikad neće naći“, smeje se David.

„Pa valjda si mu zato nacrtao mapu, da mu pomogneš?“

„Izačićemo pre ručka u dvorište da ih sakrijemo, pa posle kako ko bude dolazio po dete, tako će da traži“, objašnjava mi Sanja u sred kovitlaca dece koja gledaju jedna drugima mape i vuku je za rukav da potraže svoje jaje - napeti da provere da se nije nešto sa njega odlepilo.

Nisam bila tu, ali su mi govorili.

Nakon Uskršnjeg raspusta i duže pauze, sećanja su izbledela, priče su bile šturo, a fotografije su kadrirale udaljeno.

„Bilo je super!“

„Daaaa, mama se baš namučila!“

„Baš je bilo smešno!“

„Baš smo se lepo zabavili.“

„Roditeljima se dopalo.“

Gledam slike i ozbiljne odrasle figure zagubljene u sred trave vrtićkog dvorišta, i ne znam šta smo postigli, ali osećam da je nekako - dovoljno.



## 7.4. Priča o Petru

„Petre Vujisiću!“

Bio je to glas od kog se glava sama uvuče u ramena i ruka ostavi ono čime se bavi. Bez obzira na uzviknuto ime, svi u prostoriji osvrnuše se krišom, bojažljivo, ne bi li se uverili da mrki pogled nije njima upućen. Zaleđenost trenutka otapala se brzo, s olakšanjem, kako se deca vraćаше svojim poslovima. Sva osim Petra.

Zakolutavši ka vaspitačici ne samo očima, već celim telom, Petar u tresku sede na tepih i ostade tu, naglašeno natmuren i nepomičan.

Dok se nastavljao žamor i kretanja oko mene, ostajem jednako nepomična, shvatajući da, nakon četiri meseca provedena u ovoj vrtičkoj grupi, ja Petra ne poznajem.

Petar nikada nije bio deo stvari koje sam ja pratila - a trudila sam se da uvek budem na žarištu zbivanja. Kroz četiri meseca zabeleški i fotografija iz projekta kojim su se bavili deca i vaspitačice, Petra nema. Na slikama i snimcima različitih životnih situacija iz četiri meseca mog boravka u vrtiću, Petra nema. U sećanjima na brojne nezabeležene igre i razgovore kojih sam bila deo, Petra nema. Pamćenjem mi tek blago titra slika njegovog prisustva.

Ali ako ključna dešavanja u životu te vrtičke grupe, i nakon četiri meseca, Petra mimoilaze...

Gde je Petar?

U narednim danima, kroz sve što radim i sve što se zbiva, kraičkom oka pratim Petra.

Na marginama života vrtičke grupe, Petar je brz.

Okupira prostor klizeći kroz njega nepredvidivo i na kojoj god se teritoriji zatekne, njome dominira. Štrči. Zavrti sve oko sebe.

Ruke i noge su mu tu i nisu tu, kao da su već krenule negde drugde - na više mesta u isto vreme. Gledajući Petra, nisam sigurna šta radi, ali ne mogu se otrgnuti osećaju da „...samo što nije...“.

Na periferijama žamora vrtičke sobe, Petar je glasan.

Malo-malo pa prostor probije zvuk njegovog smeha, njegovog uzvika, njegovog negodovanja, dozivanja, njegove ideje u igri. Njegov glas me svaki put preseče. Šta god da radim, ta glasnoća i ton probodu me neartikulisanom pomišlju

„Šta li je sada...“

Nisam videla Petra da je naučio nekome. Nisam čula od njega ništa lošije reči od reči kojima su se dobacivala druga deca. Niti se kaos koji ostane za njim mogao prepoznati kao pečat baš njegovog prolaska. Ipak, Petar dođe, i tu je, i kreće se...

... i „samo što nije...“

Učestalo se u sobi začuje tresak ili žamor i: „Petre Vujisiću!“

Spazi se razbarušena glava kako izvire iz gomile koja se komeša i jurca i: „Petre Vujisiću!“

Petar sedi za stolom i radi, a nad njim su naše oči, naša ruka, naše grlo već spremni.

Petru ništa ne drži pažnju.

Petru svašta može pasti na pamet.

Petar je operisao oči i mora da se čuva da se ne povredi.

Tih dana smo počeli da koristimo GoPRO kameru u vrtiću.

Iskustvo je bilo novo i za mene. Kao nekakav sveti i tajnoviti predmet, najpre sam je, bojažljivo, koristila ja, a potom i deca po mom uputstvu. Procedure zakopčavanja nosača na ruku, paljenja kamere i provere vremena predviđenog za snimanje nosile su u sebi neku ritualnu ozbiljnost i za mene i za decu. Bili smo

tihi i posvećeni kada to radimo, začuđeni nad crvenim svetlom koje nam treperi nad levom šakom, usporeni dok se naviknemo na crnu kutiju koja je sada sa nama i koja gleda svojim očima.

Tog dana snimali smo unutar sobe ono čime se u vrtiću bavimo i kamera je prelazila s ruke na ruku - od ruke koja crta, preko ruke koja slaže kocke, do ruke koja igra „ne ljuti se čoveče“.

Petar je sedeo kraj dvoje dece koja su igrala šah i pitao me može li on da ih snimi.

Dok sam mu zakopčavala nosač na ruku i objašnjavala kako se koristi kamera, uhvatila sam sebe u pomisli da ću u narednih 5 minuta, dok je kamera kod njega, morati da obratim pažnju.

... i jesam.

Jer Petar je mahao rukama i skakao sa stolice i nešto glasno uzvikivao smejući se sa sve onom kamerom na ruci. Smejala su se i deca pored njega, pa nisam prilazila.

Nebitan je snimak, bitno je da je njima lepo.

Nešto kasnije, dolazim po kameru.

„Uh, prošlo ti je 5 minuta. Hoćeš da ugasiš?“

„Ne“, odgovara Petar tiho, mrgodno.

„E, ali svako ima 5 minuta, moramo da prepustimo dalje, okej? Posle kad prođu oni možemo da vratimo.“

Petar se mršti i ne gleda me.

„Hoćeš sam da ugasiš? Ovo dugmence, isto.“

Bez reči, Petar se topi preko stola, svaljujući se beživotno na njega i, ni ne pogledavši me, mlitavom rukom gasi kameru. Udahnem duboko i nasmešim se.

„Super, Petre, hvala!“

Iste večeri prebacivala sam snimke sa kamere i preletala svaki, radoznala da vidim šta su deca snimala. Petrov snimak odgledala sam bez preskakanja, od početka do kraja. Najpre zatečena, potom kikoćući se, a do kraja i u suzama, preplavljena olakšanjem i grižom savesti. Zatim sam pogledala ceo snimak ponovo.

Petar je sportski komentator i izveštava o: „Super šahu“.

Sa žarom koji probija ozbiljnost dvoje igrača i zamućuje oštrinu šahovskih polja među njima.

Sa komentarima koji tako duhovito-pompezno, a tako nežno bodre oboje.

„Ovo je najbolja žena u šahu! Neverovatno, gledajte ovo!“

„Veliki dečak, veliki šahista! Brzo, ali spretno!“

Naracija Petra Vujisića bodri njegovog najboljeg druga - Lava Andrejeva - inače strastvenog, ali još opreznog snimatelja od prethodnih dana, da se i sam uključi i samouvereno ukaže na vremensko ograničenje i da će on snimati sledeći. obraćajući se kameri, Petar Vujisić na to odgovara: „On ništa nije rekao, samo bla-bla-truč, ali pogledajte! Ovo je neverovatno!“ i sklizne natrag na šah dok se deca oko njega smeju. I Andrejev se smeje.

Kako ističe vreme za snimanje, tako Petar naracijom ubrzava igrače, glasom podižući tenziju:

„Brzo Milane! Milan će izgubiti! Izgubiće!“

(diše ubrzano na kameru)

„Kakav potez, kakav potez! Oni se bore do kraja života!“

„Mislim da će da izgubi, mislim da će da izgubi! Bolje da si stavio ovde, Milane!“

„Dolazi konj, Milane! Konj, Milane! Šta će da se desi, ljudi, šta će da se desi...“

... Wow. Čujte mog druga Andrejeva.“

„Ne znam šta će da se desi, ne znam kako će da odigraju i ne znam ko će da pobedi“, ozbiljno izjavljuje Andrejev za medije.

... i tada se na snimku čuje moj glas.

„Uh, prošlo ti je 5 minuta. Hoćeš da ugasiš?“

Nakon Petrovog snimka, pustila sam da se kamera otrgne od mene i moje zamisli istraživanja.

Deca su koristila kameru gde su htela, kako su htela i kada su htela;

Ja sam služila kao tačka dogovora i tehnička podrška.

Mimo i mene i Petra, nastajali su snimci u formi intervjua, avanturističkih emisija, dramskih prikaza.

Snimci različitih glasova i kretanja, različitih sezibiliteta, različitog intenziteta.

Bili su divlji. Bili su tihi. Bili su euforični. Bili su da se naježiš.

Bili su posebni.

Deca su retko bila raspoložena da govore o njima. Uvek su bila raspoložena da snime nešto novo.

Svakog dana, našli bismo zgodno vreme da prebacimo snimke na laptop i našao bi se uvek neko zainteresovan da ih gleda iznova i iznova. Vrtela sam se tu negde, oko laptopa, da vidim čemu se vraćaju, da gledam snimke sa njima i da pokupim neku novu ideju za projekat kojim su se bavili iz onoga što su snimali, što su komentarisali, što im je značilo. Snimci nisu bili isključivo vezani za projekat, ali su često nalazili način da uliju nešto u njega.

„Ti si sjajan voditelj, Petre, znaš?“

Samo se nasmejao kada sam mu to rekla.

Do kraja mog boravka u vrtiću, Petar je ostao na marginama projekta

... uvek jednom nogom unutra – tu negde međ' decom.

... uvek jednom nogom napolju – klizeći mimo okvira.

Petar je bio brz, a nama se žurilo u drugom pravcu.

## 7.5. Priča *Bande Bisera*

„Petak je dan za igračke“.

Imam utisak da se ceo dan motam po sobi i pokušavam da pokrenem neki razgovor povezan sa projektom, ali da je to kratkog daha. Uljudno se nasmeše, klimnu, pokažu mi igračke i čekaju da odem.

Izlaze napolje da se trkaju i mere vreme prolaznosti. Završili su trku i jure na klupe.

Sedam pored Višnje i Lare, pokušavam da se uključim, ali „piši-briši“ sličice su im potpuno okupirale pažnju.

„Petak je dan za igračke“.

Vidim Bojaninu grupu pored. Ena sa nekim dečacima ćući u ćošku kraj zida.

Doviknem: „Šta vi to, bando, tamo radite?“

„Pljačkamo“, viče Ena oduševljeno.

„Pljačkate? Koga?“

„Banku! Dođi, dođi!“

Konačno se osećam poželjno i prilazim im.

„Ti sad pljačkaš sa nama!“

Zaledim se u sekundi – šta je sa etikom, gde mi je samopouzdanje, u sred sam ko zna čega i čega možda ne bi smelo da bude...

Ali oni me gledaju. I ja uzmem šal i krenem da ga vezujem oko glave: „Dobro. Ako ćemo da budemo banda, hajde da to radimo kako treba.“ Smeju se.

„Jeste li vi banda?“ pitam dva dečaka koji se motaju pored.

„Ne“, tiho će jedan odmahujući glavom, dok im stopala već titraju unazad po travi.

Krenem da režim na njih i, u opštoj vrisci, da ih jurim.

Prija mi kako ciče i smeju se dok se jurimo. Hvataju mi šal – agresivni su, ali to i meni daje opravdanje i polet da se ne suzdržavam.

Vučemo se za šal i shvatam da su prejaki za mene. Njih 6-7 sigurno. Ja, Ena i još jedna devojčica – Anđa – s druge strane.

„Upomoć, pljačkaju me!“ krenem da vičem, ali oni ne puštaju.

Vidim kako Bojana sumnjičavo pogleduje. Ne želim da se umeša.

„Upomoć, policija!“

Jedan dečak stoji sa strane sa rukama u džepovima. Jakna mu je crno-plava.

„Policija, šta čekaš!“ viknem mu, „Hapsi ih! Čuješ, hapsi!“ on se trgne i pritrči. Blago ih sklanja rukama, ali oni pristaju i puštaju šal.

Ulazimo za Enom u tunel od puzavice.

„Je l ovo neko skrovište za bandu?“

„Daaaa, ovo je skrovište. Mi se tu krijemo.“

„Ali pazi se, Ena, sa nama je policija.“

„Nisam ja policija, ja sam se smrz'o“, na to će nesuđeni policajac – imenom Vukan.

„Hladno ti je?“

„Rukama.“

„Nemaš rukavice“

Odmahuje glavom.

„Nemam ni ja.“ pokazujem mu kako su mi ruke ispucale.

„Treba da trljaš ruke ovako!“ pokazuje nam Ena.  
„Daaa, a možeš i da duvaš u njih, vidi!“ pokazujem Vukanu. On pokušava, ali duva „hladno“.  
„Ne, ne, vidi, moraš da duvaš poseban, magičan dah!“ vežbamo zajedno.

Ulazi Anđa.

„Jesi li ti banda?“ pitam je.

„Ja sam banda.“

„Ne može to tako, kako da znam da ne lažeš? Moraćemo da smislimo neki tajni pozdrav. Ena, kako se pozdravljaju banditi?“

„Helou.“ kaže Ena.

„Bonžur“ odgovara Anđa.

„Pa je l' helou ili bonžur? Jesmo li mi engleski ili francuski banditi?“

„Ja sam srpski bandit i ja ću da se pozdravljam (pruža ruku da se rukuje) zdravo“, zaključuje Anđa, a onda uzvikne: „Svi ste vi u zatvoru!“

„Ne, ne, jeste li je čuli! Mi smo u zatvoru! Izdajnice! Svo vreme je bila tajni agent“

„Uхватili su me! Nevena! Spasi me!“ viče Ena, glumeći da je vezana kraj zida tunela.

„Ena! Ne daj se! Brzo, da je spasemo!“ glumim da joj vučem ruke i da ne može

„Ovi lanci su prejaki! Znam! Treba nam magični dah! Vukane!“

Vukan koji je stajao sa rukama u džepovima i pogledom pratio šta se igra brzo dolazi.

„Hajde, kako smo ono vežbali“. Vukan joj duva u ruke i ja ih povlačim - oslobađamo je.

... zašto sa mojima ne mogu ovako?

## 7.6. Saglasnost za roditelje

Poštovani roditelji,

Kao što znate, u našem vrtiću pilotirane su nove Osnove programa - „Godine uzleta“, u saradnji sa istraživačima sa Katedre za predškolsku pedagogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. I nakon završetka pilotiranja, vrtić „Zemunski biser“ i Katedra za predškolsku pedagogiju nastavili su saradnju sa ciljem daljeg unapređivanja rada vrtića.

U narednom periodu, istraživači Katedre i vaspitači naše vaspitne grupe želeli bi nešto više da se bave istraživanjem i razvijanjem načina na koje možemo podržati zajedničku igru i zajedničko istraživanje kao okosnicu vaspitno-obrazovne prakse. U okviru projekata kojima se deca i vaspitači bave, istraživaćemo kako sve možemo na kreativan način zajedno otvarati različite teme, ideje, pitanja, načine saznavanja i izražavanja, kako se time menja život u vrtiću i kakve nove mogućnosti nam takav proces otvara.

Do juna meseca bi, 2 do 3 puta nedeljno, istraživač sa Katedre za predškolsku pedagogiju boravio u našoj vaspitnoj grupi i zajedno sa decom i vaspitačima učestvovao u projektima kojima se bave. Proces razvijanja projekta istraživač i vaspitači bi dokumentovali kroz fotografije, video i audio snimke i kroz pisane beleške, a da bi ga bolje razumeli služili bi se i fotografijama, crtežima i snimcima koju u projektu naprave deca. Podaci dobijeni u ovom istraživanju bili bi korišćeni i publikovani u doktorskoj tezi istraživača sa Katedre za predškolsku pedagogiju i mogli bi biti korišćeni u naučnim radovima, na časovima sa studentima pedagogije i na naučnim skupovima na kojima istraživač učestvuje. U skladu sa istraživačkim etičkim kodeksima, identitet Vašeg deteta bio bi zaštićen time što bi prilikom iznošenja podataka ime deteta bilo prikriveno.

Svrha ovog pisma je da Vas pitamo za saglasnost da se ovo istraživanje sprovede u našoj vaspitnoj grupi, i da se u gore navedene svrhe koristi dokumentacija u kojoj je vidljivo učešće Vašeg deteta.

Molimo Vas da, u skladu sa Vašim odgovorom, označite odgovarajuće polje:

- Saglasan/saglasna sam da se opisano istraživanje sprovede u grupi koju pohađa moje dete i da se dokumentacija koja prikazuje njegovo učešće koristi u gore opisane svrhe;
- Nisam saglasan/saglasna da se opisano istraživanje sprovede u grupi koju pohađa moje dete i da se dokumentacija koja prikazuje njegovo učešće koristi u gore opisane svrhe;

---

(Vaš potpis)

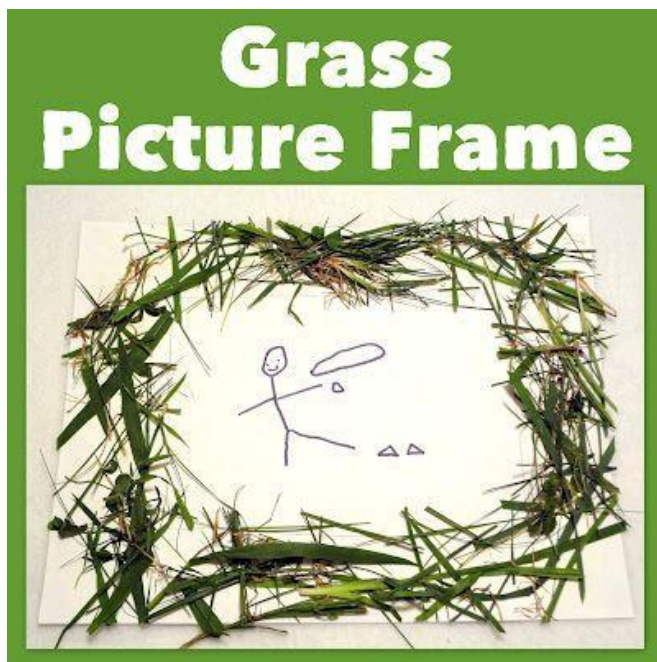


## 7.7. Predlozi za projekat (primer)

31.03.2019.

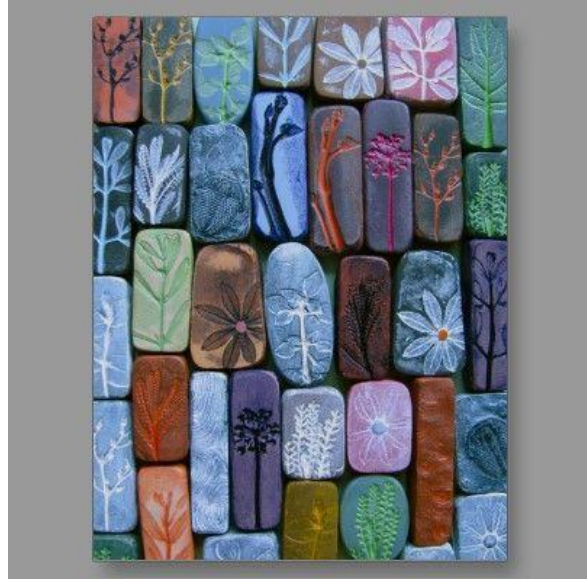
Do 19.veka kod Srba se April nazivao „ležitrava“, jer su ljudi napokon mogli da leže na travi nakon zime kada je ista bila pokrivena snegom.

- Poneti staru ćebad ili tako neke prekrivače, cirade, da možemo da ležimo na travi... (ako ništa drugo, dovoljno je da se zezamo sa fotkama dok ležimo u travi, možda bude inspirativno deci za poziranje, biće zabavno - ne mora sve da bude vreme kao metafizika, treba nam malo i vreme za zezanje ;) Naravno, nećemo da teramo decu da nam poziraju, ali prilažem ovaj link - interesantno je kako ovde klinci ležeći na podu „pričaju priče“... pa otvara prostor i da se ležanje sagleda iz drugačijeg ugla ☺ <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-2892355/Children-superhuman-powers-fly-air-make-believe-pictures-cleverly-arranged-floor.html#i-d6364e6624d33367>)  
... a kada budemo izlagali fotografije za april, možemo i bukvalno da se zezamo sa travom ☺



- Možemo dok smo tu da pogledamo šta sve još leži u travi (možemo da ponesemo lupe, lampe... da vidimo bolje - ponesemo neke pincete, rukavice, kesice, maramice, da „detektivski“ izdvojimo nešto posebno interesantno što smo našli da leži u travi - možemo da smislimo malu priču odakle to tu, kako je tu u travu dospelo, šta je radilo pre nego što smo ga tu zatekli... ono što izdvojimo kao interesantno možemo iskoristiti nekako dalje, „zamrznuti“ ga u vremenu - prilažem neke fotke umetničkih aktivnosti koje su zasnovane na tragovima prirode)

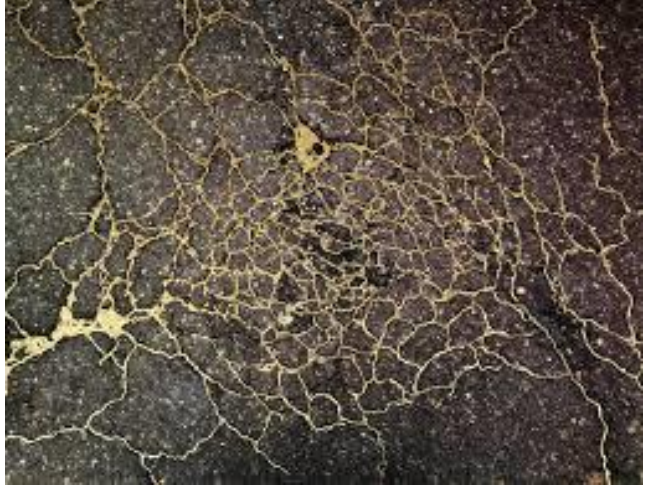




- Možemo da pratimo tragove na travi (...koje smo ostavili ležeći, koji su ostali nakon prethodne grupe koja je bila napolju, ili na obližnjem igralištu kako po tragovima vidimo da se nešto tu dešavalo...) - možemo da crtamo te tragove, pratimo ih lupom, pod lampom... Mislim da bi nam moglo biti zgodno da idemo u pravcu tragova (kao nečeg po čemu se protok vremena vidi, ali i kao nečeg iz čega možemo da vodimo ka vremenskoj kapsuli, kao tragu koji mi ostavljamo za sobom...)  
(iz nekog razloga ovo mi je bilo interesantno da izdvojim kao neku inspiraciju, možda podstakne na još neke ideje 😊 )



- Možemo da se obratimo nekom planinarskom/prirodnjačkom/istraživačkom društvu da pitamo da li bi neko mogao da nam pojasni kako da pratimo tragove u prirodi - ko sve ostavlja tragove, kako, kako možeš da vidiš ko je bio tu pre tebe, šta se tu dešavalo pre tebe... (ne sećam se ko je dolazio u Snežinu i Biljinu grupu kada su se bavili simbolima, neko orijentiring-društvo...? možda bi oni mogli da pomognu?)
- Pretpostavljam da najviše što ćemo mi sretati od „tragova vremena“ u našem okruženju jesu pukotine (u zemlji, zidovima, na asfaltu... Klinci su mi već skretali pažnju na pukotine i rupice u zemlji dok smo tražili bube), pa mi je bilo interesantno da pročačkam „umetnost pukotina“, sa pukotinama svašta lepo ljudi rade - od popunjavanja zlatom (što kod nas nije opcija), do popunjavanja bojom, vunicom, lego kockicama, papirima u boji... Može lepo da izgleda kao neko akcentovanje tragova vremena, obraćanje pažnje na njih i ima filozofsku vrednost tog da pukotine nisu nužno „šteta“, već ukras vremena ☺ I mislim da bi moglo nekako decu da usmeri i da van vrtića zapažaju „tragove vremena“ u svom okruženju ☺

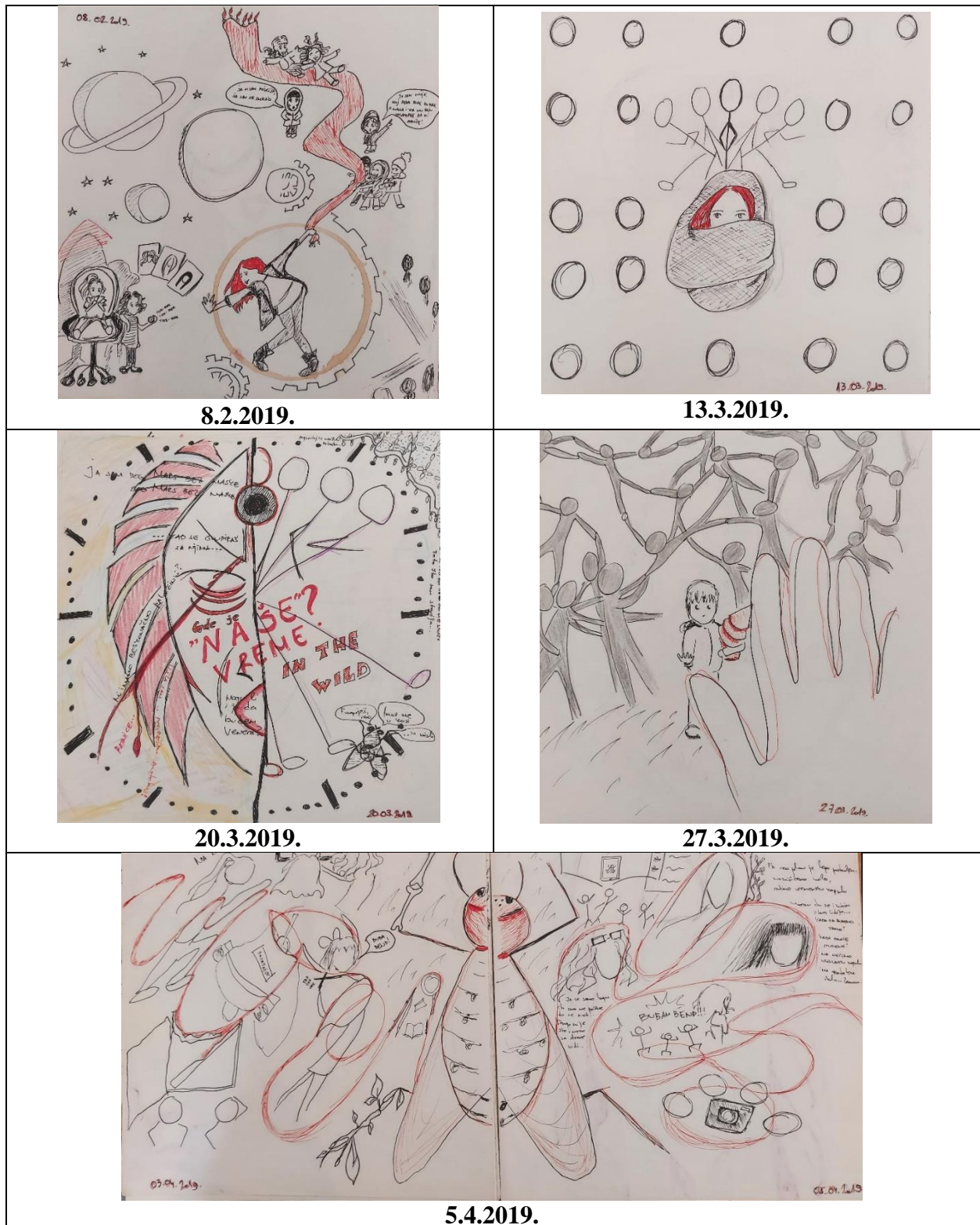




- Možemo da se igramo pa da se podelimo u grupe i jedni drugima ostavljamo tragove u dvorištu (npr jedna grupa treba da odredi putanju i da prođe njom i ostavi za sobom nekakve tragove kako bi druga grupa mogla da ponovi njihovu putanju... Ili, pokušamo „detektivski“ da utvrdimo da li je neko bio u dvorištu pre nas, gde su se igrali, čega... da li ima nekih tragova na loptama, čunjevima - po kojima bismo znali da li su se danas koristili ili ne...)

- Možemo dovesti nekog geologa (poznajem nekoliko mladih ljudi koji su na rudarsko-geološkom fakultetu, pretpostavljam da bi oni ovo mogli znati) pa da sa njim razmotrimo, s jedne strane, pitanje „tragova na zemlji“, ali s druge strane da razmotrimo pitanje razgrađivanja u zemlji i od čega i bilo najbolje da napravimo našu vremensku kapsulu kako se ne bi raspala... Možemo dovesti arheologa (ili mu barem pisati pismo, poslati mejl zajedno sa klincima... Takođe poznajem par arheologa, pa bih mogla da nas povežem) kako bismo pitali od čega su ljudi nekada pravili „posude, kapsule, kovčege...“ u koje su zakopavali svoje dragocenosti kako se ne bi raspale kroz vreme... i tako nekako ući u planiranje konstrukcije vremenske kapsule, a posle se obratiti srednjoj/višoj mašinskoj školi (uvek zaboravim koja je) u okruženju, da nam pomogne sa pravljenjem?
- Evo i nekih interesantnih linkova vezanih za samu vremensku kapsulu ☺ Jedan je profesionalna usluga „pohranjivanja“ uspomena (dakle, i to postoji; Na tom linku ima i nekih istorijskih informacija o vremenskim kapsulama), drugi se tiče vremenskih kapsula koje je za sobom ostavio Endi Vorhol (ima slika šta je sve odabrao da ostavi ☺), treći je đački projekat „Vremenska kapsula za Mars“ - za 2 dolara možete priložiti svoju fotografiju, snimak... nešto što biste poslali na Mars i jednog dana kada se sakupi dovoljno novca planiraju da pošalju vremensku kapsulu pohranjenu svim informacijama koje su im ljudi slali na Mars ☺ I četvrti je specifična digitalna „vremenska kapsula“ koju nudi spotify, sajt za preslušavanje muzike - naprave vam plejlistu koja vas „vraća“ u određeni period prošlosti ☺ Ne znam da li je korisno, ali je zabavno za razmišljanje ☺
- <https://time-tube.com/>
- <https://www.bbc.com/news/magazine-29125003>
- <http://www.timecapsuletomars.com/>
- <https://timecapsule.spotify.com/>

## 7.8. Ilustrovani dnevnik (primer)





## Biografija autora

Nevena Mitranić rođena je 1991. godine. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Aranđelovcu. Osnovne i master akademske studije pedagogije završila je na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Doktorske akademske studije pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu upisala je 2015. godine. Od 2016. godine angažovana je na naučnoistraživačkim projektima i kao demonstrator u nastavi. Od 2018. godine zaposlena je kao asistent na Katedri za predškolsku pedagogiju Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Učestvovala je u projektima: „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta u obrazovanju“ (IPA), „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – *Godine uzleta*“ (MPNTR, IPA, ZUOV i UNICEF), „Razvoj i primena programa izgradnje kapaciteta u sklopu podrške u primeni novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji – *PLUS*“ (MPNTR, IPA, UNICEF) i „Podrška reformi sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja – *SUPER*“ (MPNTR, MF i Particip).

Autor je i koautor ukupno 12 radova među kojima su radovi objavljeni i prihvaćeni za objavljivanje u nacionalnom časopisu međunarodnog značaja, vrhunskom časopisu nacionalnog značaja i tematskim zbornicima nacionalnog i međunarodnog značaja. Izlagala je na 4 međunarodne i 6 nacionalnih naučnih konferencija.

Pohađala je veći broj kurseva i obuka, među kojima su: „Uspostavljanje mreže praktičara za podršku predškolskom vaspitanju i obrazovanju“ (IPA), „Etički standardi u istraživanju“ (UNICEF), „Kvalitativne metode“ (Radboud univerzitet, Holandija) i „Dramska edukacija za interkulturalno učenje“ (BAZART).

Član je Pedagoškog Društva Srbije i EduLab-a Instituta za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu.

## Изјава о ауторству

Име и презиме аутора \_\_\_\_\_ Невена Митранић \_\_\_\_\_

Број индекса \_\_\_\_\_ 2П15-10 \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Култивисање игре у дечјем вртићу

---

---

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

**Потпис аутора**

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Невена Митранић

Број индекса 2П15-10

Студијски програм Педагогија

Наслов рада Култивисање игре у дечјем вртићу

Ментор проф. др Живка Крњаја

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис аутора**

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Култивисање игре у дечјем вртићу

---

---

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

**Потпис аутора**

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.