

*Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Institut za pedagogiju i andragogiju*

Lidija Miškeljin

DETINJSTV(A)O – KONCEPTUALIZACIJE I KONTEKSTUALIZACIJE

Implikacije za praksu
predškolskog vaspitanja
i obrazovanja



2022

Detinjstv(a)o
– konceptualizacije i kontekstualizacije
– Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja
Lidija Miškeljin
Prvo izdanje, Beograd 2022.

Izdavač
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet,
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18–20, Beograd 11000, Srbija
www.f.bg.ac.rs

Za izdavača
Prof. dr Jovan Miljković
Upravnik Instituta za pedagogiju i andragogiju

Recenzenti
Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović,
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Prof. dr Živka Krnjaja,
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Prevod sažetka
Nina Miškeljin

Lektura
Jelena Lutrov

Ilustracija na koricama
Paulo Zerbato (2011) – *Otpor promenama i Nepoznato nas plaši*
(<https://paulo-zerbato.pixels.com/featured>)

Konceptualno rešenje dizajna korica
Ksenija Popović

Priprema za štampu
Dosije studio, Beograd

Štampa
JP „Službeni glasnik“, Beograd

Tiraž
300

ISBN
978–86–80712–32–1
eISBN 978–86–80712–47–5 (elektronsko izdanje)

Sadržaj

7		Lista slika, šema, tabela i grafikona
9		Otvaranje
13		...od ideje do...
21		...u traganju za...
25		(Us)postavljanje platoa
26		Otvaranje platoa
29		„Omeđavanja“ detinjstva
30		Narativ(i) detinjstva
33		...od ideje do konstituisanja detinjstva...
38		Konstrukcija detinjstva
45		Između „prostora“
47		Otkriće detinjstva
48		Prostor porodice
49		Prostor vrtića
52		... u napuštanju platoa...
55		Intermeco
56		Dete iz perspektive vaspitača
57		Dihotomija Dete – Odrasli
58		Kreiranje moći
60		Susret sa Drugim
63		Pozicioniranja detinjstva
64		Projekat budućnosti
66		Javno upravljano – komercijalno detinjstvo
67		dete kao roba – potrošač
68		...model marketa i visokog kvaliteta...
71		... pauziranje....

75		Saglasni smo da nismo saglasni
77		Misliti drugačije – promena paradigme
80		...videti, čuti, razumeti, uvažavati...
84		...mala pauza...
85		Detinjstvo vrednost po sebi
91		U napuštanju ...- Priča o detetovim specifičnim iskustvima u programu
145		„...rupture...“
147		Childhood(s) – Conceptualisation and Contextualisation – Implication for Early Childhood Education and Care – Summary
153		Literatura
167		Indeks pojmova
169		Indeks autora

Lista slika, šema, tabela i grafikona

Lista Mapa

- 28 | Mapa 1 Platoi konceptualizacije detinjstva
- 56 | Mapa 2 Rizomatske veze značenja koncepta dete iz perspektive vaspitača

Lista slika

- 21 | Slika 1 Rizom
- 22 | Slika 2 Mapiranje sistemskog rizomatskog razmišljanja
- 23 | Slika 3 Principi rizomatskih veza
- 71 | Slika 4 Vrtić kao fabrika

Lista šema

- 39 | Šema 1 Narativi pozitivizma
- 51 | Šema 2 Paradoksi savremenog društva u odnosu na detinjstvo
- 65 | Šema 3 Narativi neoliberalizma

Lista tabela

- 32 | Tabela 1 Načini funkcionisanja režima istine

Lista grafikona

- 69 | Grafikon 1 Hekmanova kriva

Otvaranje



„Molim te, hoćeš li mi reći kojim putem da krenem?“ – Alisa

„To u mnogome zavisi od toga gde želiš da stigneš.“

– Češirska mačka

„Nije ni mnogo važno.“ – Alisa

„Onda je svejedno kojim ćeš putem krenuti.“ – Češirska mačka

„Samo da negde stignem!“ – Alisa

„O, sigurno ćeš stići, samo ako dovoljno dugo hodaš.“

– Češirska mačka¹

Alisa u zemlji čuda

Knjiga koja je pred vama predstavlja uvremenjeni trenutak isprepletanog putanja dugog i značajnog istraživačkog putovanja, suočavanja sa dilemama, otkrivanja značenja i njihovih preispitivanja kompleksne priro-

1 Zašto sam izabrala ovaj dijalog za otvaranje razmatranja u knjizi. Češirska mačka opisana u romanu *Alisa u zemlji čuda* Luisa Kerola koja polako nestaje, mistična mačka, vezuje se za kvantnu fiziku i za razumevanje stanja u kome je čestica na jednom mestu, a njena osobina na drugom, ukazujući da postulat merenja „kviri zabavu“ jer ako izmerimo položaj čestice ona će ostati u tom položaju i „nestaće“ sa svih drugih na kojima se nalazi. Prevedeno na kontekst ove knjige, ukoliko izmerimo, normiramo, standardizujemo dete i njegovo učenje, izgubićemo svu različitost i kontekstualnost detinjst(a)va. Ova ideja kvantnog sistema, prema mom mišljenju, u mnogome vodi promišljanja o detinjstvu bez zatvaranja u okvire i kalupe definisanja, merenja, određenja, već sagledavajući svu kompleksnost i razumevajući složenost detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu. (Denkmayr et al, *Observation of a quantum Cheshire Cat in a matter wave interferometer experiment*, preuzeto sa <http://arxiv.org/abs/1312.3775>)

de koncepata, konstrukcija i kontekstualizacija detinjstva, a time i prirode sistema i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu².

Svi smo iskusili detinjstvo u ovom ili onom obliku. Pitali smo se, čudili, razumevali, saznavali uz *Beskrajnu priču*, *Petra Pana*, *Pipi Dugu Čarapu*, *Alisu u zemlji čuda*... Sva ta, i mnoga druga, iskustva zajedno sa kulturnim artefaktima (knjige, filmovi, rituali, ustanove, institucije...) i našim profesionalnim resursima (naučni radovi, istraživanja, publikacije, studije...) ostavila su traga (baš kao i Češirska mačka u razgovoru sa Alisom – ona nestane ali njen osmeh ostane) koji su gradili i *nas* i *naše* razumevanje detinjstva: šta je ono, šta znači i kakvo bi trebalo da bude. Paralelno sa tim, ta razumevanja utiču i oblikuju naše razumevanje i razvijanje prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu: podržavaju našu interakciju sa decom, ugrađeni su u naše odgovore na dečje ideje, teorije, pristupe, zapitanosti i utiču na izbore koje donosimo u vezi sa celokupnim programom pa, usuđujem se reći, i pedagogijom. Takođe, oni oblikuju i duboko utiču na način na koji argumentujemo i zastupamo interese i prava deteta i porodice u pitanjima javne politike i društvenog života, ukazujemo na probleme, promovishemo praksu i značaj vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i, paralelno sa tim, oblikuju i javni diskurs, pristup društva i obrazovne politike u građenju i razvijanju sistema vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i određivanju njegove funkcije.

Donedavno su egzistirale određene konstrukcije detinjstva i iz njih kreirane slike deteta i prakse vaspitanja i obrazovanja kao nesporne, očigledne istine dominantnih pogleda na razvoj deteta koje naglašavaju binarnost odrasli|dete i nameću funkciju vaspitanja i obrazovanja kao mehanizma kojim ovo dete u linearnom razvoju postaje odrasla osoba. Međutim, zapitanost nad značenjem koncepta i različitih konstrukcija detinjstva u okviru studija detinjstva, istraživanja sa decom, kroz „sistematsko oslobađanje želje“ (Deleuze et al., 2004) od uloge koju mu pripisuje moderna psihologija „kao pozorište u kojem pojedinci ponovo predstavljaju svoja iskustva dok pokušavaju da ih osmisle i steknu kontrolu nad njima“ (Deleuze & Guattari, 1987) izranjaju nove paradigme, otvarajući višestruke mogućnosti za transformaciju dominantnih koncepata, konstrukcija i konceptualizacija deteta – detinjstva – prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

2 U knjizi koristim sintagmu *vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu* umesto, kod nas (u Srbiji) zastupljene, *predškolsko vaspitanje i obrazovanje* iz dva razloga. Prvi razlog se odnosi na isticanje „celovitog sagledavanja vaspitanja i obrazovanja kao povezanog procesa brige, nege, obrazovanja i vaspitanja koji su utkani u svaki segment zajedničkog življenja dece odraslih u vrtiću“ (Godine uzleta, 2018:16), dok drugi razlog leži u tendenciji distanciranja od razumevanja funkcije i svrhe vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu kao jednoj od faza u okviru obrazovnog sistema u tranziciji ka osnovnoj školi.

I tu je izvorište nastanka knjige koja je pred vama. Kao neko ko je autentično zainteresovan za razumevanje i poimanje značenja koncepata koja koristimo da „oslikamo“ i „uokvirimo“ dete i detinjstvo, upišemo vrednosti kojima težimo u vaspitanju i obrazovanju i društvu, izazvana provokacijom za dubljim promišljanjem i traganjem, inspiracija je našla svoje putanje. Suočavajući se sa postojanjem različitih konceptualizacija detinjstva i njihovih implikacija za praksu vaspitanja i obrazovanja, ali i otvarajući pitanja i problematizujući dominantna polazišta, paradigme, kako u samostalnom radu, tako i u okviru kursa *Detinjstvo, kultura i obrazovanje* na master studijama Pedagogije, sa kolegama i studentima koji su pokazivali kritičnost u razmatranju i postavljanjem pitanja kreirali putanje u dekonstruisanju i rekonstruisanju dominantnih „slika“ detinjstva, tragala sam za vlastitim saznanjima i poimanjima. Čitajući članak *Delezov koncept obrazovanja: predmet poništen* Elizabet Sent Pjer (2004) u kome kaže da joj je u jednom trenutku karijere bio potreban novi jezik, novi koncepti da opiše svoje polje rada, da opiše prostor i vreme u realnosti koja više nije linearna, da opiše sebe kao novopronađen subjekt (St. Pierre, 2004), a zatim i knjigu *Kurikulum koji nastaje sa decom* (slobodan prevod originala *Young Children Becoming Curriculum*) Marg Sellers (2013), otkrila sam svoju putanju i linije leta i način da kompleksnost razmatranja konceptualizacije i kontekstualizacije detinjstva i njihovih implikacija za praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu predstavim u ovoj knjizi.

Veliku zahvalnost dugujem najpre onima od kojih sam mnogo učila, razvijala i gradila drugačiji pristup u proučavanju i utemeljenju naučnih postavki u praksu vaspitanja i obrazovanja prof. dr Mirjani Pešić, koja fizički više nije sa nama, ali je i dalje prisutna na Katedri za predškolsku pedagogiju, kao i mojim koleginicama prof. dr Dragani Pavlović Brenesević i prof. dr Živki Krnjaja, koje su me, provokacijama koje su postavljale pred mene, inspirisale da tragam, promišljam i razvijam sopstvene linije leta.

Zahvalnost dugujem i studentima Pedagogije Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, jer su svojim pitanjima, dilemama, kao i mini istraživačkim radovima u okviru kursa *Detinjstvo, kultura i obrazovanje* otvarali nova polja za preispitivanje dominantnih narativa i diskursa detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Na kraju, ali nikako po važnosti, zahvalnost dugujem kako svojoj deci na zajedničkom putu ovladavanja i razumevanja složenosti i kompleksnosti detinjstva, tako i deci u vrtiću sa kojima sam, radeći sa njima, dalje preispitivala dominantne narative i gradila svoje.

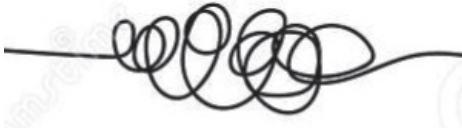
U nadi da će ova knjiga, uprkos svojoj nesavršenosti i nedovršenosti, biti izvor informacija kako za studente, tako i za istraživače, zajednice teoretičara i praktičara³ i naći svoje čitaoce među donosiocima odluka u vezi sa obrazovnom politikom, kao i među onima koji se do sada nisu mnogo bavili preispitivanjem dominantnih konstrukcija detinjstva i da će kod njih izazvati „rupture“ koji će pokrenuti nove linije leta i nove putanje u preispitivanju onoga što je rečeno u ovoj knjizi, ali i u traganju za novim mogućnostima u razumevanju i poimanju detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu. Izazvana promenom, stalnim protokom i putovanjem, koristeći ideje Deleza, Gatarija i mnogih drugih teoretičara poststrukturalizma, pozivam čitaoce: *Postanite razlika, mnogostrukost, mnoštvo* u transformativnoj promeni i drugačijem sagledavanju i razumevanju i zapitanosti kako vidimo dete i detinjstvo, šta to znači za nas i zajednice kojima pripadamo i praksu vaspitanja i obrazovanja koju gradimo i razvijamo.

Beograd, maj 2022.

Autorka

3 Pod terminom praktičar misli se na sve zaposlene u praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, kao što su vaspitači, stručni saradnici, saradnici i drugi zaposleni.

...od ideje do...



Budući da je svako od nas bio dete, svi verujemo da znamo šta je detinjstvo ili, makar, šta je bilo. Za mnoge od nas detinjstvo je stanje čoveka koje smo svi iskusili i koje doživljavamo kao različito od 'odraslosti'. Mlada ljudska bića, najčešće označena konceptom 'deca', koji se odnosi na otelotvorenog pojedinca koji je definisan kao ne-odrasli, posmatraju se kao izrazito drugačija od odraslih jer, kako navodi Kanela „kako neko može tu očiglednu različitost i zavisnost male dece od odraslih da dovede u pitanje“ (Cannella, 2008). Međutim, kreiranje i prihvatanje ultimativno *drugog* bez zapitanosti i problematizovanja koncepta 'detinjstvo' kao konstrukta koji se najčešće koristi za označavanje statusa koji odrasli pripisuju onima koji su definisani kao ne-odrasli, kao unapred određenog ljudskog stanja, ograničava nas u traganju za različitim načinima na koja možemo da saznajemo o i razumevamo dete i detinjstvo. U potrazi za razumevanjem koncepta 'detinjstvo', naša zapitanost i traganje za razumevanjem koncepta može da bude vođena različitim pitanjima. Šta je sa samim konceptom 'detinjstvo'? Koje su njegove odlike? Da li je detinjstvo stanje nemoći i prilagođavanja moćnijem? Ili vreme i stanje tajni i stida (Postman, 1994)? Ili zavisnost? Da li detinjstvo određujemo prema godinama: period između rođenja i deset godina, četrnaest i manje ili više godina, od rođenja do osamnaest godina (Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta, 1989)? Da li se može jednostavno posmatrati kao period biološkog, intelektualnog i društvenog razvoja; kao vreme za „nagomilavanje iskustva“ što vodi ka samoopredeljenju i samoaktualizaciji? Ako je tako, da li je u tom slučaju detinjstvo povezano sa tranzicijom u okviru obrazovnog sistema: jaslje – vrtić – grupa pred polazak u školu – osnovna škola – srednja škola (James & Prout, 1990:233)? Ili pripadnošću – javni ili privatni sektor, vrtić/škola/porodica (James & Prout, 1990:233)? Da li

bi u proučavanju i razmatranju koncepta 'detinjstvo' trebalo primeniti pristup koji ima za cilj da na neki mističan način prikupi bezvremensku suštinu detinjstva, objedinjujući „mitsku prošlost s magičnom sadašnjosti“ (James & Prout, 1990: 229)? Ili bi ga trebalo proučavati i sagledavati kao „promenu društvene i istorijske konstrukcije... neprekidno doživljenog i konstruisanog društvenog fenomena koji ima značaj za svoju sadašnjost, kao i za prošlost i budućnost“ (James & Prout, 1990: 231)?

Svako preispitivanje mnoštva perspektiva koje se pojavljuju u traganju za razumevanjem koncepta 'detinjstvo' otkrivaju „izvanrednu plastičnost“ (Steedman, 1995:7), kontinuirani paradoks izražen u različitim oblicima: poznato, a ipak teško objašnjivo, u osnovi je nas samih, a ipak sistematski prikazuje drugačiji poredak bića (Jenks, 2005), konstrukt obojen ontološkim i epistemološkim okvirima u koje se stavlja detinjstvo.

Tokom poslednjih pedeset godina u društvenim naukama, u jeku razvoja i popularizacije kritičke teorije 60-ih i 70-ih godina dvadesetog veka, dolazi do epistemoloških pomeranja sa koncepta 'otkrivenog', 'spoljašnjeg sveta', objektivnog, spoznatog i činjeničkog, ka konceptu 'konstruisanih' svetova, problematizujući tako postulate zasnovane na autonomnom, stabilnom, jedinstvenom, esencijalizovanom, koherentnom i integrisanom subjektu, sposobnom za svesno, racionalno delovanje i otvarajući prostore za novo shvatanje subjektivnosti, koje se zasniva na provizornosti i nepredviđenosti, konstruisanom subjektu koji je uključen u proces stvaranja značenja (Dahlberg et al, 2007).

Debate između teoretičara modernizma, strukturalizma, postmodernizma, poststrukturalizma, posthumanizma... demonstrirala je da postoje i druge perspektive i načini razmišljanja i postavila izazov onim pogledima i mišljenjima da se „istina“ može pronaći u „velikim narativima“ ukazujući da je stvarnost podložna višestrukim interpretacijama, višestrukim čitanjima (govornih ili pisanih iskaza) i višestrukim upotrebama (Apple, 1991). Epistemološke pozicije se pomeraju sa pozitivizma (stava da se istinsko znanje stiče naukom), antipozitivizma (gledište da su društvenoj nauci potrebne različite metode od onih koje se koriste u prirodnim naukama) ka interpretativnim istraživanjima, hermeneutici, simboličkom interakcionizmu i etnometodologiji, postpozitivizmu⁴ (verovanje da su

4 Postpozitivizam obuhvata nekoliko trendova od kojih su dva važna: konstruktivizam i kritički realizam. Konstruktivisti veruju da svako od nas konstruiše svoj pogled na svet na osnovu svojih percepcija o njemu. Kritički realista je kritičan prema našoj sposobnosti da sa sigurnošću saznamo stvarnost i priznaje da su sva zapažanja pogrešna i da imaju grešku, i da je svaka teorija podložna reviziji. Konstruktivizam je daleko više odstupanje od empirizma nego kritičkog realizma, pa stoga ima drugačiji skup implikacija za strateška istraživanja (Crystal, 1990).

posmatranja opterećena teorijom i da su naučnici pristrasni u svojim kulturnim iskustvima i pogledima na svet), kritičkom realizmu i konstruktivnoj fenomenologiji do egzistencijalnog relativizma i dalje.

Pomak sa traganja za objektivnošću ka višeslojnoj i nejedinstvenoj konstrukciji društvene stvarnosti unutar promenljivog i dinamičnog društvenog konteksta, u kojem su višestruki skupovi odnosa moći neizbežni (Foucault, 1998), sa tendencije fragmentacije i kontradiktornih diskursa *moderne* i *postmoderne* ka dekonstruisanju i rekonstruisanju dominantnih diskursa, vodi ka kritičkom promišljanju i sagledavanju detinjstva, pedagogije i istraživanja, posebno u oblasti vaspitanja i obrazovanja dece u ranom detinjstvu, stvarajući nove pravce u pedagogiji i istraživanjima sa decom i nove prostore za konstruisanje predstava o deci i detinjstvu (Moss, 2019). Za pedagošku teoriju, posebno teoriju predškolskog vaspitanja, postaje od posebne važnosti razumevanje ontoloških pretpostavki, shvatanje čoveka, odnosno 'predstave o detetu', 'slike o detetu', koncepta 'detinjstva' kao i razumevanje dominantnog diskursa detinjstva, koji, često implicitan i neosvešćen, snažno oblikuje svakodnevni život dece, utičući na norme vaspitanja dece, koncepciju i praksu vaspitanja i obrazovanja dece u ranom detinjstvu, školovanje, širok spektar naučnih istina i mesto i položaj dece u društvu. Razumevanje koncepta 'detinjstvo' i „režima istine“ (Fuko, 2012) o detinjstvu, koji se obnavljaju i legitimišu 'nevidljivim' mehanizmima normalizacije i čine da nekritički usvajamo opšteprihvaćena uverenja i „uske verzije deteta i detinjstva“ (Moss, 2019), znači učiniti napor da spoznamo dete i detinjstvo, „prirodu i položaj onoga što ono jeste i što može biti, kao bitan osnov pedagoških razmatranja, istraživačkih pristupa u proučavanju i prakse vaspitnog delovanja“ (Pavlović Breneselović, 2007:47) i „oslobađanju od nametnutih i neproverenih shema i dogmi o detetu“ (Trebješanin, 2008: 248). Nakon otkrivanja ideje i davanja značenja detinjstvu o njemu se više ne razmišlja kao o prirodnoj činjenici, odnosno iz pozicije nezrelosti i zavisnosti. Sociologija detinjstva se suprotstavlja logici odrasle osobe, koja dete doživljava pre svega kao „mladog“ čoveka koje je različito, to jest kao nezrelo, nesavršeno, bespomoćno, ranjivo i zavisno biće. Ta nastupajuća paradigma dete posmatra kao društveni konstrukt (Prout & James, 2005), tvorevinu određenog društveno-kulturnog i istorijskog konteksta i određenog teorijskog gledišta (Tomanović, 2004, prema Miškeljin, 2017). Diskurs o detetu, kao društvenom i kulturnom konstrukt, predstavlja pomak sa funkcije ka značenju, naglašavajući pomeranje fokusa u građenju konstrukta dete od spoljašnjih faktora na aktera delanja i vlastiti doživljaj (Prout & James, 2005, prema Miškeljin, 2017).

Razmatranje i poimanje složenog koncepta 'detinjstvo' nije, i ne može biti, linearno ili pravolinijsko. Detinjstvo jeste biološka činjenica, ali način na koji shvatamo detinjstvo je činjenica kulture. Detinjstvo kao društveni konstrukt, a ne univerzalna datost, odnosna je kategorija, čije se značenje stvara i menja u odnosima onih koji su njegovi nosioci – dece i onih koji se o njima staraju – odraslih. Značenje koncepta 'detinjstvo' je društveno-istorijski i kulturno konstruisano, kako objašnjava Arijes, detinjstvo je tvorevina, društvena kategorija novije istorije koja se uvek iznova generiše iz socijalnog i društvenog sklopa kroz proces društvenog i kulturnog razvoja (Arijes, 1989). Dakle, ne samo da će ljudi iz različitih društava i epoha imati vrlo raznoliko razumevanje šta predstavlja detinjstvo, već će i uloga dece u društvu i obaveza društva prema deci biti veoma raznolika. Detinjstvo se takođe doživljava i o njemu se razmišlja drugačije u kategorijama rase, etničke pripadnosti, religije, društvene klase, pola, roda i seksualnosti. U političkim i naučnim diskursima se veoma raspravlja o tome šta detinjstvo obuhvata. Uzrast je jedan od načina na koji je detinjstvo definisano. Međutim, detinjstvo je takođe razgraničeno prema fizičkoj sposobnosti dece da rade, pohađaju školu i brinu o svojoj braći, sestrama i sebi. Detinjstvo može označavati nevinost, ranjivost i čistotu, ali takođe može poslužiti da se istakne ideja da su deca politički subjekti koji aktivno učestvuju u stvaranju svetova.

Takođe, studije detinjstva, kao „simboličan koncept“ (Tesar, 2016), uključuju niz pristupa, disciplina, teorija i ideja o deci i detinjstvu, otvarajući nove mogućnosti, pluralnost i otvorenost u proučavanju detinjstva. Takođe, studije pokreću „demontažu strukturalnih ideja o deci i detinjstvu i preoblikuju razumevanja moći deteta, delovanja i načina učešća deteta kao društvenog aktera“ (Tesar, 2016: 978) i ukazuju na važnost dečjeg glasa, učešća i donošenja odluka o pitanjima relevantnim za njihovo detinjstvo, učenje i razvoj (James et al. 1998).

Tragajući za načinom da prikažem kritičko promišljanje i razmatranje koncepta 'detinjstvo', „kretanju i eksperimentisanju u vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu“ (Olsson, 2009), suočena sa značajnim brojem teorija, istraživanja, perspektiva o deci i detinjstvu koje dele granice ili se čak i prepliću i koegzistiraju u dominantnim paradigmatima i okvirima *moderne* i *postmoderne*, poštujući sopstvenu sklonost za nelinearnim pristupom u poimanju i razumevanju konceptata, kontinuirano sam postavljala pitanje „Kako to uraditi?“. U procesu traganja za matricom razumevanja i poimanja značenja različitih perspektiva i konstrukcija detinjstva (istorijska, društvena, sociološka, psihološka, politička, pedagoška, antropološka...) i, u odnosu na to, svrhe i funkcije vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, u okviru dominantnih paradigmi *moderne* i *postmoderne* kao konteksta razmatranja suočavamo se sa kompleksnošću i, često, nedovoljno

jasnom 'pozicioniranju' / 'uviranju' / 'izviranju' / 'poniranju' / 'odvajanju' / 'granaju' različitih perspektiva i pristupa ovim pitanjima. Paradigmatske pozicije *moderne* i *postmoderne* kreiraju različite perspektive i načine sagledavanja i razumevanja detinjstva koji se „otelotvoruju i utiču na ceo 'dečji pejzaž' – odnose dece i vaspitača/pedagoga, dece i roditelja i između same dece, vaspitača/pedagoga i roditelja, organizaciju ustanova u ranom detinjstvu, kao i način na koji su ove ustanove uređene i dizajnirane u vremenu i prostoru i kakvo značenje im (roditelji, praktičari, istraživači i/ili političari) pridajemo.“ (Dahlberg et al. 1999). Međutim, upravo ta razmatranja otvaraju brojna druga pitanja u pokušajima određivanja konceptualnog okvira proučavanja detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, jer paradigmatško pomeranje sa modernosti na postmodernost, kao i njihovo problematizovanje, prepliće i deli granice i često vodi ka paralelnom egzistiranju nekih konstrukata i *moderne* i *postmoderne*.

Drugi problem sa kojim sam se suočavala jeste prikazivanje dominantnih slika deteta i detinjstva kroz prizmu okvira *moderne* i *postmoderne*. Neminovno se postavlja pitanje „Zašto slike?“ Termin 'slike' bih koristila sa namerom da naglasim modernistički prožetu perspektivu detinjstva koje se projektuju kroz reprezentacije spoljašnjih formi koje se odnose na dete i detinjstvo. Kada se koristi kao metaforička figura govora, 'slika' predstavlja ponovljeni prikaz koji se sastoji iz niza slika nastalih kroz različite medije i duže vremenske periode. Slike koje decu predstavljaju pasivno, a detinjstvo kao mesto kontrole, istovremeno prihvatajući aspekte nege i zaštite, ograničavaju razumevanje dece i detinjstva (Woodrow, 1999). Kada razmatra slike i modele koji se koriste za konstrukciju koncepta 'detinjstvo', Holand (2004) referiše na rezonantne slike. Ona opisuje rezonantnu sliku kao ključnu javnu sliku koja se više puta reflektuje kroz različite slike, stvarajući tipologiju i značenje u kolektivnoj javnoj svesti (Holland, 2004). Pored toga, u našoj kulturi postoje diskursi koji određuju šta bi detinjstvo trebalo da bude, a oni mogu biti podjednako uticajni u formiranju naših ideja o 'slici deteta i detinjstva'. Međutim, ne treba se zatvoriti samo u okvire tih slika, već bi trebalo otvoriti i druge mogućnosti koje bi preispitivale i dekonstruisale dominantne slike ka savremenom razumevanju detinjstva i pozicioniranju deteta – kao socijalnog aktera, agensa, bogatog potencijalima, sa pravima i kao stvaraoca/kreatora (Marjanović, 1987), kreirati imaginarijume⁵.

5 Delez i Gataru umesto termina „slika“ koriste koncept „imaginarijum“ – misliti stvarnost izvan reprezentacije, izvan mentalnih slika koje upućuju na nešto što smo unapred odredili, totalizovali glavni konstrukt. Imaginarijum, kao višestruki koncept „funkcioniše u prostorima tranzicija i transakcija, kao nestabilan i kontingentan, otvarajući mogućnosti za stvaranje drugačijeg pristupa, razmišljanja i pisanja“ (Sellers, 2013: 10).

Iako težimo da sebe smatramo logičnim i racionalnim bićima koja se ponašaju dosledno i koherentno, ne možemo a da ne prihvatamo da smo kontradiktorna i (veoma) složena bića. Kao rezultat toga, ono što bismo želeli da smatramo jasnim idejama i 'slikama' o tome šta je detinjstvo, verovatno je zamršena mreža ideja, diskursa, paradigmi, koje prikrivaju mnogo složenija značenja.

Polazišta Delezovog i Gatarijevog rada na teoriji rizoma i Delezova metafora rizomskog deteta (Hickey-Moody, 2013) usmerila su izbor, način i sadržaj knjige koja je pred vama. Metafora rizoma, koju su prvi put postavili Delez i Gatari u svom delu *Hiljadu platoa: Kapitalizam i šizofrenija* (Deleuze & Guattari, 1987), pruža nelinearan pristup razumevanja koncepta 'detinjstvo'. Metafora rizoma može da predstavlja kritički skok u razvijanju refleksivnog odnosa prema sopstvenom razumevanju detinjstva, ali i suočavanje sa gubitkom kanona u odnosu na koje se upoređuje, procenjuje i vrednuje detinjstvo. Razumevanje koncepta 'detinjstvo' kao rizomske strukture ukazuje na kontekstualnost i kolaborativnost diskursa koji nisu zasnovani na već postojećim, binarnim kategorijama odnosno konceptima linearnog kontinuuma, kao što su 'detinjstvo' – 'odraslost'; 'univerzalnost' – 'prirodnost'; 'zrelost' – 'nezrelost'. Prateći 'linije leta' koje su ucrtali kako Delez i Gatari (Deleuze & Guattari, 1987), tako i drugi poststrukturalisti, kao što su Bronvin Dejvis (Davies, 2000, 2014), Gejl Sloun Kanela (Cannella, 2008), Piter Mos (Moss, 2019), Liselot Mariet Olsson (Olsson, 2009), Marg Sellers (Sellers, 2013), Marek Tesar (Tesar, 2014, 2016), Dragana Pavlović Breneselović (Pavlović Breneselović, 2015, 2017), Živka Krnjaja (Krnjaja, 2016, 2017), ali ispisujući i svoje 'linije leta' kroz njihove tekstove, naučne studije i istraživačke radove, pomoglo mi je da razumem složenost pozicioniranja koncepta 'detinjstvo' i njegovog integriranja u praksu vaspitanja i obrazovanja. Kritičko preispitivanje, kroz dekonstruisanje i rekonstruisanje dominantnih slika detinjstva ukazuje na to da izbori moraju da se naprave. Izbor narativa za koji se opredeljujemo i na osnovu koga gradimo značenje koncepta 'detinjstvo' i (predškolsko) vaspitanje i obrazovanje „plete našu realnost“ (Moss, 2019) kroz „mogućnosti obuhvatanja očigledno kontradiktornog sa lakoćom, a povremeno čak i sa zadovoljstvom“ (Davies, 1992:59).

Shvatanje i razumevanje rizomatskog mišljenja pomaže da se poremeti linearno, dihotomno i slojevito razmišljanje o pozicioniranju subjekta koje je tako dominantno u modernističkim pristupima slike o detetu i detinjstvu (Honan, 2004; Sellers & Honan, 2007). „Uklonite ravne linije – uklonite slojeve – i ono što ostaje je mapa mogućih puteva. U svakom trenutku, kroz bilo koji diskurzivni trenutak, tlo se pomera, put menja, 'ravan imanencije i jednoznačnosti' (Deleuze & Guattari, 1987:294, prema

Honan, 2007) se formira i ne formira, i upravo u tom procesu postajanja čovek se sa zadovoljstvom bavi protivrečnostima“ (Honan, 2007:535).

Prateći principe heterogenosti i povezanosti rizomske strukture u kojoj „rizom neprekidno uspostavlja veze između semiotičkih lanaca, pozicija moći i okolnosti i gde bilo koja tačka rizoma može biti povezana sa bilo kojom drugom, i mora biti“ (Deleuze & Guattari, 1987:7), kao i princip da „rizom nema smer, početak i kraj“ (Deleuze & Guattari, 1987:25) već predstavlja „mrežu, linije leta (*lines of flight*) koje se prepliću kroz i u okruženjima (*milieu*) gradeći plateoe (*plateaus*)“ (Hickey-Moody, 2013), ova knjiga, koja je pred vama, nema linearni tok naracije, već pokušaj predstavljanja veza i odnosa kroz „niti koje izranjaju i koje se spajaju iz/sa/u heterogenim trenucima prostora-vremena u kretanju prošlosti–sadašnjosti–budućnosti“ (Sellers 2010: 6) uključujući kulturni i društveni kontekst u razumevanju i konstruisanju slike detinjstva i, u odnosu na nju, vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Namera autora knjige koja je pred vama nije da ispriča priču o detinjstvu, već da razume kako naše konstrukcije ‘deteta/detinjstva’ utiskuju vrednosti u odnosu na koje razumevamo dete, prirodu detinjstva i predstavlja jedan od načina sagledavanja i razumevanja različitih perspektiva o detinjstvu i razmatranja njihovih značenja u kontekstu prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

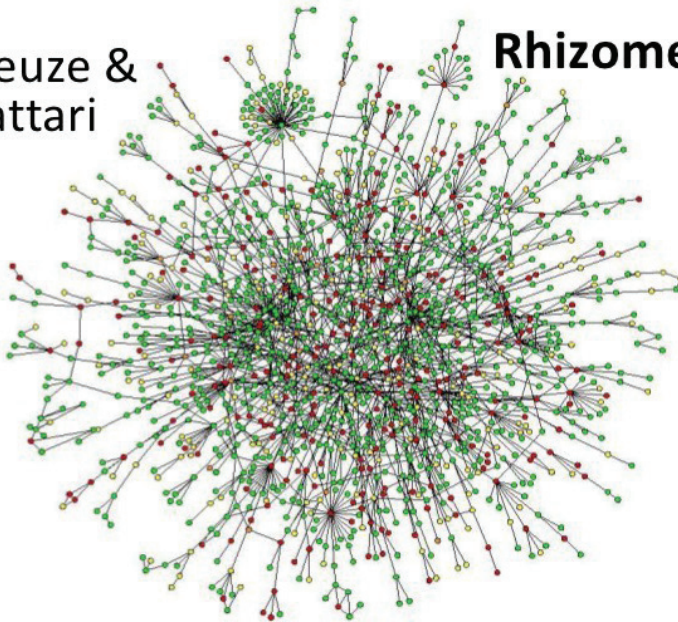
...u traganju za...



Delez i Gattari koriste termine „rizom“ i „rizomatski“ da opišu teoriju i istraživanja koja omogućavaju višestruke, nehijerarhijske ulazne i izlazne tačke i putanje u predstavljanju i interpretaciji koncepata – podataka. U *Hiljadu platoa: Kapitalizam i šizofrenija* (Deleuze & Guattari, 1987), oni ga suprotstavljaju dualističkim kategorijama i binarnim izborima strukturiranog linearnog mišljenja (slika 1).

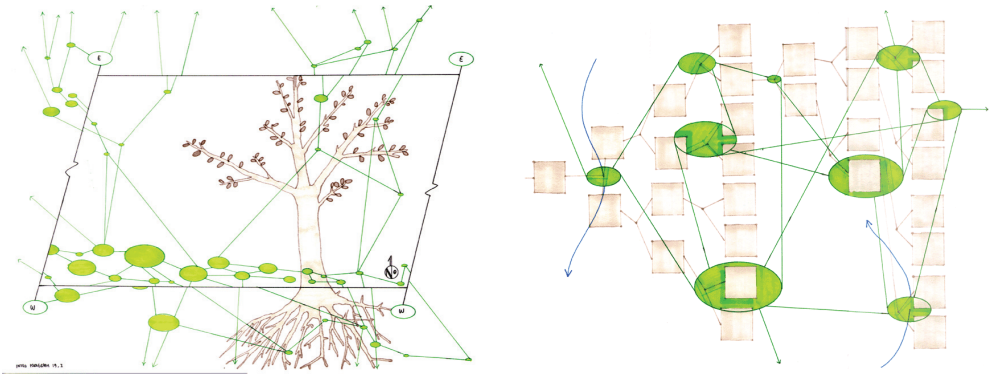
Deleuze &
Guattari

Rhizomes



Slika 1 Rizom, Deleuze & Guattari, 1987.

Koristeći metaforu rizom (*rhizom*) kao filozofski termin za opisivanje odnosa i povezanosti stvari, Delez i Gatarari ističu da rizom nije koncept koji se može naći samo u biologiji, već pre složeni sistemski konstrukt koji sugerira na višesmernost mišljenja i razmišljanja, bez jasno određenih ulaznih ili izlaznih tačaka, početka i/ili kraja, sa mnogo mogućih linija i puteva (*lines of flight*) promišljanja. Metafora rizoma se odupire organizacionoj strukturi metafore stabla (slika 2) koje ima početnu tačku, a odatle se grana predvidljivom putanjom u „ravni organizacije“ (Deleuze & Guattari, 1987) gde stvari interaguju u vertikalnom obliku, hijerarhijski i određenim redosledom i, ukoliko nedostaje jedan od delova, cela struktura se urušava. Rizom, s druge strane, deluje u „ravni doslednosti“ (Deleuze & Guattari, 1987) i karakterišu ga metaforičke strukture koje nastaju kroz „neprekidno uspostavljene veze i odnosa između semiotičkih lanaca, interakcija, materijala i artefakta“ (Deleuze & Guattari, 1987), uključujući kulturni i društveni kontekst, vreme i mesto.



Slika 2 Mapiranje sistemskog rizomatskog razmišljanja povezivanja platoa (zeleno elipse) i praćenje strukturiranog linearnog razmišljanja (braon kvadrati) (prezeto iz 1000 crteža platoa Marka Nguija⁶)

Koncept rizomatskih veza Delez i Gatarari razrađuju kroz šest principa (slika 3). *Povezanost*, kao prvi princip, ukazuje na to da je svaki deo sistema povezan sa drugim na raznovrsne i različite načine (Deleuze & Guattari 1987) čineći mrežu odnosa kroz „spoj različitih elemenata koji celinu čini nerazdvojivom“ (Morin, 2002:44, dodala Miškeljin), što ujedno objašnjava i drugi princip – *heterogenost*. *Višestrukost* rizomatskih veza upućuje na međusobnu povezanost i isprepletanost svih delova sistema (Deleuze & Gu-

6 Ilustracije Marka Nguija predstavljaju metodičku interpretaciju i način razumevanja ideja predstavljenih u prva dva poglavlja knjige *Hiljadu platoa: Kapitalizam i šizofrenija* <https://bumblenut.com/drawing/art/plateaus/index.shtml>

attari 1987) kroz organizacione odnose i integrisane celine (Capra, 1998, dodala Miškeljin). Četvrti princip *signifikantne rupture* ukazuje na nesalomivost rizoma, ukoliko se jedan od delova prekine, rizom će nastaviti da se gradi drugim linijama ili će promeniti funkciju (biti deteritorijalizovan) ali će nastaviti da postoji (Deleuze & Guattari 1987). Ovaj princip upućuje na sposobnost premeštanja pažnje i proučavanja odnosa (Capra, 1998) i pokretanja „cikličnog procesa promene u kome promena jednog dela prakse pokreće promenu drugih aspekata prakse“ (Krnjaja, 2016:111, dodala Miškeljin). Poslednja dva principa *kartografija* i *dekalkomanija* upućuju da i rizom poput mape nije konačan i potpun entitet, uvek je između stvari (Deleuze & Guattari 1987) preplićući se u platoima, kroz mnogostruke povezanosti i polja pokretnih sila (Boundas, 2005, prema Sellers, 2010).



Slika 3 Principi rizomatskih veza (preuzeto i prilagođeno iz Mackness et al. 2016)

„Svaki plato se može pročitati počevši od bilo kog mesta i može se povezati sa bilo kojim drugim platoom“ (Deleuze & Guattari, 1987:22). Oni prate tokove ideja u traganju za razumevanjem i poimanjem koncep(a)ta, slobodno se krećući u svom razmišljanju sa jednog platoa na bilo koji drugi, ne blokirajući rizom i ne u cilju praćenja originalne ideje kako bi se stvorila njena puka kopija, već otkrivajući i razumevajući epistemološke

ideje i vrednosna shvatanja kao izvora za razumevanje i razvijanje kritičkog odnosa (Krnjaja, 2016):

„Spoznavanje uopšte nije isto što i reprodukovanje, i nikada se ne spoznaje da bi se reprodukovalo... Reprodukција podrazumeva postojanost fiksne tačke *gledišta* koja je spoljašnja u odnosu na ono što se reprodukuje: posmatranje toka sa obale. Ali spoznavanje je nešto drugačije od ideala reprodukcije.“

(Deleuze & Guattari, 1987: 372,
originalni kurziv, prema Sellers, 2010:15)

Olson (2009) u knjizi *Kretanje i eksperimentisanje u vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu* sugerise da misao, kao i rizom, nema centar, niti definisane granice, izaziva se kada naiđe na nešto nepoznato. Misao je u stanju neprekidnog kretanja i razvoja u kontekstu neočekivanog, formirajući nova značenja koje nije ni potpuno ni zatvoreno (Olsson, 2009), jer ideje o postojanju i transformaciji značenja nastavljaju da izazivaju nova promišljanja – platoe, koji su (re)konstitutivni i od kojih svaki ima potencijal da raste i da se širi, gradeći nove višesmerne i višedimenzionalne platoe kroz veze izvan spoljnih konvencionalnih ograničenja (društva/kulture/obrazovne institucije) (Lorraine, 2005).

Rizomatski proces je strukturiran, ali ne i organizovan, momentima sinteze, kao dinamički proces, a ne kao statična struktura (Capra, 1998). Rizomatsko mišljenje, prema Delezu i Gatariju, proizvodi postajanje, a ne bivstvovanje (Deleuze & Guattari, 1987). Upravo iz tog razloga, rizom (i kao botanički, ali pre svega filozofski koncept), kao metafora koja se vrlo često koristi za razumevanje koncepta ‘učenje’, jer je uvek u nastajanju i razvija se u različitim (mogućim) pravcima „odnosi se na mapu – mrežu (kurziv dodala Miškeljin) koja se mora konstruisati, koja je uvek odvojiva, poveziva, reverzibilna, promenljiva i koja ima više ulaza i izlaza i sopstvene linije leta“ (Deleuze & Guattari, 1987:23) usmerile su i otvorile mogućnosti za drugačije promišljanje, traganje za sopstvenim linijama leta u razumevanju koncept(a)ta ‘detinjstvo’ i, u odnosu na to, vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Pristup u pisanju zahtevao je da o dominantnim diskursima detinjstva i diskurzivnim strukturama prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i vezama koje se grade prateći linije leta, poput mreže međusobno povezanih otelotvorenih sistema, razmišljam kao o platoima – zašto su oni važni za razumevanje i poimanje detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja, šta znače za široke društvene procese koji u složenim i kompleksnim interakcijama stvaraju (ili čak i namerno konstituišu) društvene prakse koje definišu detinjstvo (Alanen, 1988).

(Us)postavljanje platoa



„Ne može biti pronicljivijeg načina otkrivanja duše društva od načina na koji se ophodi prema svojoj deci.“

Nelson Mandela

Delez i Gatari koriste koncept ‘plato’ da opišu „svaku višestrukost koja je povezana sa drugim mnoštvom površinskim i podzemnim stablima na takav način da formira ili produži rizom“ (Deleuze & Guattari, 1987:2), pozivajući se na određenje Bejtsona koji ga je opisao kao „nešto što je veoma posebno: kontinuirana, samovibrirajuća regija intenziteta“ (Deleuze & Guattari, 1987:158). Plato nastaje kada se singularnosti pojedinca ili ravni koje su ranije samo ‘insistirali’ na konkretnom stanju stvari stave u igru kroz aktuelizaciju veza koje prkose nametanju spoljnih ograničenja (Lorraine, 2005). Svaki ‘plato’ je teritorijalni po tome što održava veze koje ga definišu, ali svaki ‘plato’ je takođe sastavljen od putanja – linija – linija leta – deteritorijalizacije koje prolaze kroz njega i odvođe ga od njegovog sadašnjeg oblika (Deleuze & Guattari, 1987).

Šta to znači za knjigu koja je pred vama? Detinjstvo i vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu *može i posmatra se* iz različitih paradigmat-skih pozicija, perspektiva, diskursa od kojih neki postaju dominantni, ali nikada ne „učinuju“ druge (Moss, 2019), rađaju „otpor“ (Foucault, 1978, prema Moss, 2019), oslobađaju nove veze – linije leta, kreirajući tako „alternativne priče“ koje daju glas različitim i višeznačnim debatama o detinjstvu i vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu (Moss, 2019). Njihovo smeštanje i pozicioniranje u okvire *moderne* i *postmoderne* (...prosvetiteljstvo, moderne, socijalni konstruktivizam, studije kulture, kritička teorija, nova sociologija detinjstva, poststrukturalizam, emancipatorni feminizam,

posthumanizam...) i različitih perspektiva (...društveno-istorijska, političko-pravna, ekonomska...) i modela detinjstva (...prilagođavanje, tranzicija, kulturna promena...) i teorija detinjstva (teorijske i epistemološke postavke različitih nauka – ...filozofija, antropologija, sociologija, psihologija, pedagogija...) kako bi se pratila definisana struktura pozicije – pomeranje argumenata od jednog do drugog, sve dok svi argumenti ne budu sakupljeni u kulminirajući argument knjige kao celine, pokazalo se kao vrlo kompleksno i složeno. Međutim, kako i ovi okviri funkcionišu nelinearno, sklop knjige postaje milje platoa poimanja detinjstva koja se mogu čitati bilo kojim redosledom, a ne konvencionalni linearni niz poglavlja koja sadrže specifične delove razmatranja koncepta 'detinjstvo' i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Uspostavljanje platoa (Deleuze & Guattari, 1987:24) kao izraza dekonstruisanja i (de)teritorijalizacije detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu vodilo je stvaranju knjige kao serije ne-linearno uređenih poglavlja – platoa.

Ovi međusobno povezani procesi rizomatskog istraživanja i rizoanalize mogu da otvore nove mogućnosti za drugačije poimanje i istraživanje složenosti detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i, dodatno, da remete i dalje dominantnu misao zasnovanu na principima totalitarizma, binarnosti, univerzalnosti i dualizma. Čitanje će, možda, biti olakšano ako se prvo pozabavite ovim platom koji će objasniti početne imaginarijume kroz/sa/u kojima se nove ideje mogu odvijati.

Otvaranje platoa

Plato *Omeđavanje detinjstva* mapira priču o detetu – detinjstvu, preplićući koncepcije detinjstva sa oblikovanjem prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i ilustrujući kako određeni pogledi na dete–detinjstvo igraju važnu ulogu u konstruisanju, pa čak i konstituisanju, detinjstva i obrazovanja u društvenom kontekstu. U isto vreme otvara i nove linije–platoe za izazivanje i poimanje savremenog shvatanja detinjstva kao kulturno i društveno–istorijski uslovljene socijalne konstrukcije, neomeđene prolaznošću i vremenom (Dahlberg et al, 2007, James & Prout, 1998, Marjanović, 1987, Pavlović Breneselović, 2015, Sellers, 2013, Tesar, 2016) kroz narativ(e) detinjstva, konstituisanja i konstrukcije detinjstva.

Plato *Između „prostora“* otvara razmatranja smeštanja detinjstva unutar i između dva prostora – 'prostora porodice' i 'prostora vrtića' i oblikovanja razumevanja detinjstva kao prostora koji postoji između 'granica'

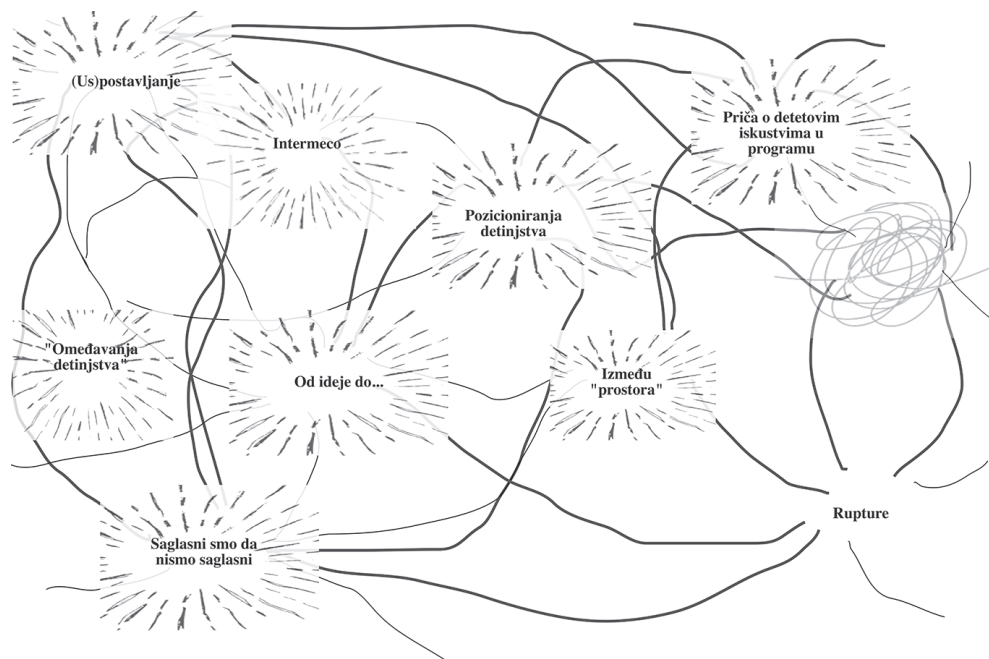
koje se neprestano prelaze i ukrštaju i fizički i kroz dominantne diskurse sa granicama o kojima se pregovara.

Plato *Pozicioniranja detinjstva* razmatra kako fokus na tehnologijama i tehničkoj praksi, koristeći jezik i ekonomske termine, kao što su „kvalitet“, „ishodi“, „zasnovanost na dokazima“ i „ljudski kapital“ pozicioniraju dete i detinjstvo „neoliberalnom pričom („predstavom“ i „šouom“, uz scenario i glumačku postavu) iz dvadesetog veka“ (Ravorth, 2017, prema Moss, 2019:16) i oblikuju praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, kroz razmatranje koncepta detinjstvo kao projekta budućnosti, komercijalizacije detinjstva i dominantnih narativa marketa i visokog kvaliteta.

Plato *Saglasni smo da nismo saglasni* kroz mreže koje se prepliću nastoji da otvara, gradi i oslika kompleksnost u pravcu generisanja drugačijeg načina poimanja detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu kroz sopstvenu poststrukturalističku subjektivnost, pozivajući na promenu paradigme u poimanju i razumevanju deteta i detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

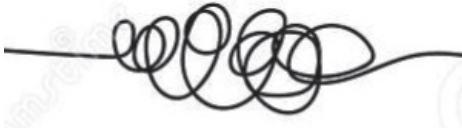
Intermeco prikazuje lično traganje za razumevanjem, poimanjem, dekonstruisanjem, rekonstruisanjem koncepta ‘detinjstvo’ istraživanjem perspektive praktičara o poimanju deteta primenom mapiranja značenja kao formom analize koja otkriva višestrukost značenja, kontradikcija i heterogenost pretpostavki koje su ugrađene u naša razumevanja deteta i detinjstva.

Plato *Priča o detetovim specifičnim iskustvima u programu* oslikava jedinstveno iskustvo i glas deteta o prilikama i mogućnostima da bude srećno, da se oseća zadovoljno, ostvareno i prihvaćeno, perspektive praktičara i istraživača, ali pružaju i bogat uvid u svakodnevne interakcije dece, iskustva i aktivnosti u različitim vrtićima, učesnicima pilotiranja. Na taj način „oživljavaju“ i produbljuju razumevanje polazišta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ u Srbiji: shvatanje deteta i njegovog učenja i razvoja, shvatanje prirode programa i vaspitanja i obrazovanja na predškolskom uzrastu.



Mapa 1 Platoi konceptualizacije detinjstva

„Omeđavanja“ detinjstva



„Dečji životi žive kroz detinjstvo koje je za njih konstruisano kroz razumevanja odraslih o detinjstvu i o tome šta deca jesu i šta treba da budu.“

Mayall, 1996, prema Dahlberg et al. 2007

Predstave o deci i detinjstvu imaju tendenciju da odražavaju dominantne diskurse unutar zajednica koje ih proizvode, ukazujući na način na koji se u jednom društvu pozicionira i sagledava detinjstvo. Odnos društva prema detinjstvu–detetu, vrednosti i očekivanja društvene zajednice u odnosu na vaspitanje i obrazovanje i poimanje obrazovne prakse implicirani su kako kroz naučna istraživanja i shvatanja, tako i kroz dokumenta obrazovne politike i programskog okvira institucionalne prakse vaspitanja i obrazovanja dece u ranom detinjstvu (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013).

Te predstave su se menjale tokom vremena i u različitim istorijskim kontekstima, predstavljajući različite konstrukcije detinjstva utemeljene na filozofskom i političkom kontekstu društvene prakse, ocrtavajući tako složen odnos između razumevanja i poimanja koncepta ‘detinjstvo’ i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Savremeni teoretičari ranog detinjstva raspravljaju o tome kako su na oblast vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu uticali različiti paradigmatički diskursi (Bennett, 2004; Dahlberg & Taguchi, 1994, prema Fabian & Dunlop, 2007; MacNaughton, 2003; Moss, 2007; Vudhed, 2012). Na primer, Dahlberg i Tagučić (prema Fabian & Dunlop, 2007) istražuju dva preovlađujuća društvena konstrukta ‘dete’ u okruženju vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i osnovnoškolskom okruženju. Moss (2007)

tvrdi da je razvojna psihologija imala snažan uticaj na konstrukciju slike o detetu, razmatrajući filozofske postavke Levinasa, Deleza, Fukoa i Deride i poziva na preispitivanje pogleda na dete kao nezrelog bića van okvira razvojne psihologije. Vudhed (2012) navodi da razvojne, političke, ekonomske, kao i socio-kulturne perspektive i perspektive ljudskih prava utiču na studije i pedagogiju ranog detinjstva. Uprkos očiglednim razlikama u pristupima i tumačenjima, svi savremeni teoretičari se slažu da se paradigmatičke perspektive o ranom detinjstvu razlikuju „na osnovu različitih epistemoloških paradigmi i nauka koje ponekad podržavaju, a ponekad i ozbiljno protivreče jedna drugoj u smislu svojih rezultata i implikacija po pedagoške prakse u ranom detinjstvu“ (Taguchi, 2010a:7). Ovi pogledi na svet – paradigme zasnovani na konstelaciji koncepata, ideala i verovanja koji vode ljudske akcije (Lincoln & Guba, 2000), filtriraju naša iskustva *sa* i *u* svetu „zato što svet ne dolazi do nas unapred označen sa svim svojim delovima po redu; naprotiv, moramo da kategorizujemo naše iskustvo o tome kako bi svet imao smisla za nas“ (Kneler, 1984:2).

Ovaj plato mapira priču o detetu–detinjstvu, preplićući koncepcije detinjstva sa oblikovanjem prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i ilustrujući kako određeni pogledi na dete–detinjstvo igraju važnu ulogu u konstruisanju, pa čak i konstituisanju, detinjstva i obrazovanja u društvenom kontekstu. U isto vreme otvara i nove linije – platoon za izažavanje i poimanje savremenog shvatanja detinjstva kao kulturno i društveno–istorijski uslovljene socijalne konstrukcije, neomeđene prolaznošću i vremenom (Dahlberg et al, 2007; James & Prout, 1998; Marjanović, 1987; Pavlović Breneselović, 2015; Sellers, 2013; Tesar, 2016).

Narativ(i) detinjstva

Narativ podrazumeva mrežu značenja organizovanu u celinu tako da se pojedina značenja razumeju u odnosu na kontekst u kome nastaju i na koji se odnose. Narativ u sebi nosi značenja, „mi gradimo značenja kroz pričanje priča. Priča je ta koja dodeljuje značenja“ (Lakoff & Johnsen, 1980, prema Miškeljin, 2010a:627). Tokom konstruisanja narativa – priče sam pripovedač jezičkim odrednicama implicitno ili eksplicitno iskazuje svoja uverenja i stavove. Taj zapis mentalne aktivnosti pripovedača postaje dostupan grupi ljudi jedne kulturne zajednice, koja kroz zajedničke i dogovorene načine razmišljanja – diskurs gradi mentalitet kulturne grupacije. „Diskursom se smatra neki institucionalni način mišljenja, društveni okvir koji određuje šta se može reći o nekom specifičnom predmetu. Diskursi deluju na naše poglede na sve stvari, njih nije moguće izbeći. Izabrani diskurs određuje rečnik, način izražavanja, a možda i stil komunicira-

nja. Diskurs predstavlja komunikaciju misli pomoću govora, sposobnost konverzacije, govorno i pisano razmatranje o nekom predmetu“ (Armstrong, 2008, prema Miškeljin, 2010a:627). Diskurs ne prevodi prosto realnost u jezik; njega pre treba videti kao sistem koji strukturira način na koji percipiramo realnost; norme koje strukturiraju javni govor i način mišljenja i sistem pravila u jednom društvu.

Slično navedenom je i shvatanje diskursa kao sistema iskaza koji konstruišu objekte (Parker, 1992; Fuko, 1998) i proizvode subjekte kao određene vrste osoba. Na primer, diskurs razvojnosti predstavlja sistem iskaza koji omogućuje nastanak objekata kao što su: aspekti razvoja, faze razvoja, norme, postignuća... kao metodu socijalne kontrole i regulacije (Cannella, 2008:61). Konstruisanje ranog iskustva u okviru ovog diskursa vodi konstruisanju deteta kao „bolesti koja mora biti regulisana naučno postavljenim aktivnostima“ (Cannella, 2008:88) o normiranom i raščlanjenom detetu – u deficitu, odnosno dete postaje subjektivizovano kao ‘prosečno’ i u skladu s tim podvrgava se određenoj vrsti društvene prakse (Fuko, 1998). Zajedničko za ova određenja diskursa je shvatanje da je priroda diskursa konstruktivna, odnosno diskurs konstruiše objekte, proizvodi određenu verziju događaja i prihvatljive načine mišljenja i ponašanja.

Uprkos različitosti i različitim mogućnostima jedan narativ – diskurs može da postane dominantan i da konstruiše „režim istine“ (Fuko, 1998) koji se sastoji od stvarnih tvrdnji ili istinitih znanja i najboljih praksi predstavljenih kao neutralne (bez-vrednosne), prirodne (neosporive) i, kao takve, univerzalne, samorazumljive i tačne. Taj „režim istine“ generiše autoritativni konsenzus o tome šta je potrebno uraditi i kako bi trebalo uraditi (MacNaughton, 2005:29) u vaspitanju i obrazovanju dece u ranom detinjstvu, rukovodeći se stavom da je „jedan i jedini način razmišljanja o detinjstvu i vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu“ (Moss, 2019). Dominantni diskursi su čvrsto povezani sa moći – oni koji imaju moć ojačavaju svoju dominaciju stalnim ponavljanjem iste priče kroz privilegovane kanale komunikacije, uvećavajući na taj način njenu opsežnost i uticaj (Moss, 2019).

U knjizi *Alternativni narativi u ranom detinjstvu*, pozivajući se na opise Glende MekNaughton različitih i raznovrsnih tehnika i načina na koje institucionalna moć kreira dominantnu sliku detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, Mos (Moss, 2019) izdvaja disciplinu i upravljanje, kao načine kontrole i smanjivanja otpora (Foucault, 1978, prema Moss, 2019)⁷, što je prikazano u Tabeli 1.

7 „Dominantni diskursi organizuju naše svakodnevno iskustvo sveta, utičući na naše ideje, misli i akcije. Oni isprobavaju moć nad našim mislima upravljajući time šta vidimo kao „istinu“, šta prihvatamo kao racionalno i kako konstruišemo svet. Budući

Tabela 1 Načini funkcionisanja režima istine⁸

Disciplina	Upravljanje
Nadzor	pažljivo posmatran i nadgledan u odnosu na i pozivanjem na određene istine. Na primer, ukoliko praktičar veruje da će ga kontrolisati stručnjaci, koji visoko kvalitetnu praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja definišu na principima i postavkama razvojno primerene praksi, on će i svoju praksu zasnovati i delovati u skladu sa razvojno primerenom praksom;
Normalizacija	pozivanje, referisanje i usklađivanje sa standardima koji izražavaju određene istine o razvoju deteta kroz razvojne norme;
Distribucija	korišćenje specifičnih istina u odlučivanju kako da se organizuju i rangiraju deca. Na primer, polazeći od razvojnih istina praktičari formiraju homogene uzrasne grupe u odnosu na njihove stadijume razvoja;
Totalitarizam	korišćenje istina kako bi se formirala usaglašenost. Na primer, rukovodeći se razvojnim istinama, praktičari donose odluke o deci preko očekivanih postignuća po razvojnim fazama – kakva bi deca trebalo da budu ili šta bi trebalo da rade u određenim periodima svog života, kao što je recimo, sa 72 meseca dete ispunjava zahteve održavanja higijene, urednosti i pristojnog vladanja;
Regulacija	korišćenje određenih istina kako bi se kontrolisali načini delanja uključujući pravila i ograničavajući ponašanja, često kroz sankcije ili nagrade. Na primer, praktičari će organizovati boravak dece u dvorištu nakon učenja unapred planiranih sadržaja.

Kako Mos ističe, ovo su „tehnikе ‘hvatanja’ Drugog i pravljenje Drugog u Jednog, uklapanje drugog u dominantnu matricu standarda i kategorija koji postaju predodređeni rezultati kojima svi moraju da teže da ih postignu i u odnosu na koje se svi procenjuju“ (Moss, 2019:94).

Različiti diskursi „oslikavaju“ decu kroz narative i „omeđavaju“ njihovo detinjstvo(a) na različite načine. Dete kao slabo, nevino i u potrebi, „Apolonsko dete“, koje zahteva spas i zaštitu; dete kao zlo ili pretnja, „Dionizijsko dete“, od koga je društvu potrebna zaštita da bi se održao red i napredak; dete kao minijaturna ili odrasla osoba u nastajanju, percipirana kao sredstvo iskupljenja koje obezbeđuje budućnost (Jenks, 2005; Moss &

da smo upisani u dominantne diskurse, mi upravljamo sobom kroz dominantne diskurse, delujući na sebe umesto da direktno delujemo. Upravljanje se odnosi na način na koji ljudi budu u situaciji da se njima upravlja ne kroz eksternu prisilu, već kroz mnogo suptilniju i mnogo efikasniju praksu. Te prakse direktno utiču na nas, usmeravajući nas ka željenom ponašanju. Ali, te prakse deluju i kroz nas, delujući na naše unutrašnje biće, dostizanjem najintimnijih kvaliteta čoveka: naš duh, motivaciju, želje, težnje, verovanja, aspiracije, stavove“ (Moss, 2019:95).

8 Tabela modifikovana prema odlomku iz knjige *Alternativni narativi u ranom detinjstvu*, Moss 2019.

Petrie, 2002; Woodrow & Brennan, 2001) neke su od slika koje dominiraju kroz istoriju. U okviru poststrukturalističke paradigme, nastajuće pozicije subjektiviteta objašnjavaju decu kao agense, mlada ljudska bića (Cannella & Soto, 2010; Pavlović Breneselović, 2015; Sorin, 2003, prema Sellers, 2013); sa pravima (Moss & Petrie, 2002; Pavlović Breneselović, 2015); kao društveni problem (Corsaro, 1997); i kao „proizvođače“ (Bruno, 2007:3), koji koriste i proizvode informacije i znanje. Ovi narativi detinjstva sa svojim dominantnim diskursima, utkanim u različitim paradigmama, provlače se kroz različite epohe, ali i egzistiraju zajedno u okvirima jedne iste epohe dok se razlike među njima ogledaju ne u izboru metode istraživanja već u pretpostavci o poreklu znanja, stoga je razlika u paradigmama pre epistemološke nego metodološke prirode (Moss, 2019).

Sagledavanje dominantnih diskursa, na kojima se zasniva konstrukcija detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, otvara vrata za (de)(re)konstrukciju poimanja ‘detinjstva’ i istraživanja pitanja razumevanja detinjstva i onoga što mislimo da deca jesu i što bi trebalo da budu, jer „izjašnjavanje o tome kakvu sliku o detetu – detinjstvu mi imamo nije samo neophodan čin jasnoće i korektnosti, već neophodna premissa i jaka etička dimenzija za svaku pedagošku teoriju i pedagoški projekat“ (Cagliari et al. 2016, prema Moss, 2019:50). Moramo biti svesni da se suočavamo sa izborom i da priznamo da smo napravili izbor između mnogih alternativa.

Problematizovanje koncepta ‘detinjstvo’ kao „unapred određenog ljudskog stanja“ (Castel, 1994, Foucault, 1977, prema Cannella, 2008) i položaja deteta u savremenom društvu, kao predmeta pedagoškog proučavanja (Pavlović Breneselović, 2007) kroz kritičko preispitivanje i dekonstruisanje i rekonstruisanje dominantnih narativa – diskursa – paradigmi vodi njihovoj reteritorijalizaciji, i deteritorijalizaciji, i istraživanju, i konstruisanju, i predstavljanju različitih perspektiva i načina poimanja detinjstva, posebno vaspitanja i obrazovanja dece u ranom detinjstvu.

...od ideje do konstituisanja detinjstva...

Detinjstvo, kako objašnjava Filip Arijes u svojoj knjizi *Vekovi detinjstva*, nije oduvek postojalo. Ono je tvorevina, društvena kategorija novije istorije koje se uvek nanovo generiše iz socijalnog i kulturnog sklopa kroz proces društvenog i kulturnog razvoja. Na primer, „childhood“ (detinjstvo) u značenju u kome se danas koristi, Englezi nisu koristili sve do 12. veka jer se u njemu nisu niti prepoznali niti identifikovali (Arijes, 1989). Arijes prvi iznosi ideju da je detinjstvo društveno i istorijski izgrađeno, a ne biološki dato ili u osnovi ‘prirodno’. Tvrdio je da se stavovi prema deci vremenom menjaju, a s tim promenjivim stavovima razvio se i novi koncept: detinjstvo. Deca su posmatrana kao i svaki drugi član zajednice,

viđena više kao mali odrasli, kao odrasli u nastajanju, nego kao zasebni pojedinci koji su deo posebne društvene/starosne grupe:

„U srednjovekovnom društvu ideja o detinjstvu nije postojala; ovo ne znači da su deca bila zapostavljena, napuštena ili prezirana. Ideju detinjstva ne treba mešati sa naklonošću prema deci: ona odgovara svesti o posebnoj prirodi detinjstva, onoj posebnoj prirodi koja dete razlikuje od odrasle osobe. . . U srednjovekovnom društvu ova svest nije postojala. . . Čim je dete moglo da živi bez stalne naklonosti majke, dadilje ili svoje kolevke, pripadalo je društvu odraslih.“

(Arijes, 1989:176)

Izvori na osnovu kojih je Arijes dolazio do svojih zaključaka o promenljivosti koncepcije detinjstva bili su uglavnom iz oblasti umetnosti, posebno slikarstva, kao i dnevnici i slični zapisi koji govore o deci tog perioda. Takođe, dokaze je nalazio i u istoriji igara i igrački, odevanja, kašnjanja dece i sličnim detaljima iz svakodnevnog života.

Arijes ističe da ideja o konstruisanju detinjstva nije bila predmet diskusija. Svi ljudi prolaze kroz „faze života“ koje se generalno mere godinama. „Faze života“ korespondiraju socijalnim funkcijama i nemaju psihološka ili maturacijska određenja. Mlađi članovi društva – deca nisu nužno ignorisani ili zanemarivani, već su jednostavno tretirani kao i svi ostali. U zavisnosti od početka života, detinjstvo je moglo da traje 6 ili 7 godina ili 25 ili 30 godina. Muškarci svih uzrasta su učili isti sadržaj u srednjovekovnim školama, najčešće povezano sa služenjem sveštениčkom redu. Memorisanje je bio dominantan metod učenja sa akcentom na pomoćna sredstva kada memorija podbaci. Drugi sadržaji i načini učenja su praktikovani u kućnom/porodičnom okruženju najčešće kroz šegrtovanje. Uzrast u kome će se započeti šegrtovanje je varirao i nije bio predmet razmatranja. Obučavanje se nastavljalo sve dotle dok obučavani/šegrt ne postane dovoljno vešt i može samostalno da nastavi život. Mlađi i stariji članovi su delili zajednički svet i nisu bili kategorisani u različite grupe i podvojeni jedni od drugih (Archard, 2004, Cannella, 2008, Jenks, 2005, Qvortrup, 2005).

Konstrukcija deteta kao odvojenog i različitog od odraslog pojavljuje se u periodu *prosvetiteljstva*, poznatom kao Era razuma i racionalnosti. Vodeće ideje ovog perioda baziraju se na verovanju da se znanje (istina) otkriva kroz razum rezultirajući slobodom i srećom.

„Ako su ambicije doba *prosvetiteljstva* bile visoke, to je bilo zato što se činilo da su sredstva pri ruci: moć ljudskog razuma i primena jedinstveno racionalnih procedura, u posebnom objektiv-

nom empirijskom naučnom metodu, brojni potencijali tehnologije i industrijalizacija.“ (Dahlberg et al., 1997:19)

Dominantni narativi *prosvetiteljstva* stvaraju grupu – decu kojoj je, po njihovom mišljenju, bila potrebna zaštita od korumpiranog društva i reformacija za sebe. Škola postaje savršeno sredstvo konstrukcije, zaštite i reformacije deteta. Škola je služila i cilju odvajanja grupe od kontaminacije spoljašnjeg sveta, ali i cilju kontrole smera života i definiše detinjstvo kroz konstrukciju školskih aktivnosti i načina funkcionisanja. Ova „separacija dece u zavisnosti od uzrasta i sposobnosti“ (Arijes, 1989:176) bila je takođe u skladu sa novouspostavljenom naukom o napretku.

Dominantni narativi među filozofima *prosvetiteljstva* tragaju za uslovima „pod kojima se može slediti razum“ (MacNaughton, 2003:16), uspostavljajući novi poredak diskursa – klasični liberalizam. Jedna linija narativa naglašava da su pojedinci slobodni, jednaki i nezavisni i niko ih ne može lišiti njihove imovine ili ih podvrgnuti određenoj političkoj moći bez njihovog pristanka (Gutek, 1997), naglašavajući da je „društveni prostor podeljen na privatno i javno područje: javno se smatra državom, dok je privatno konstituisano od strane porodice“ i/ili pojedinca (Bowles & Gitis, 1989:25).

Narativi ere *prosvetiteljstva* granaju se u različitim pravcima kreirajući slike o detetu koje su različite i međusobno čak i suprotstavljene.

Razumevanje detinjstva kao „vreme zla i divljaštva“ i deteta kao „prirodno zlo“ odlikuje jednu liniju narativa *prosvetiteljstva*. Budući da se sva ljudska bića rađaju sa grehom, dete se posmatra kao njegov glavni nosilac – anarhista, bez poštovanja reda i zakona i zadatak vaspitanja je da ga ograniči i disciplinuje njegovu neobuzdanu prirodu. Uloga odraslih je da tu grešnu prirodu deteta iskorene strogom kontrolom i vaspitanjem. Okosnicu ovog narativa čini slika deteta kao bića kojim vlada princip zadovoljstva – dete teži gratifikaciji svojih nagona po svaku cenu, tako da neki autori ovaj diskurs zovu i *Dionizijsko dete* (Jenks, 2005:62). Ukoliko im odrasli to dozvole, odnosno ukoliko ne sputaju dečju prirodu i nagone, primalne sile u detetu biće mobilisane, priroda deteta će se nesputano ispoljiti i to će dovesti do stanja anarhije i haosa. Zadatak odraslih je da dete čvrsto usmeravaju u skladu sa društvenim i kulturnim zakonima i normama i da ne dozvole da se njegova priroda ispolji. „Njihovu volju treba rano slomiti: treba početi još pre nego što budu u stanju da samostalno trče, tečno govore ili govore uopšte... treba ih terati da rade ono što moraju, ako treba desetak puta ih udariti da bi se postigao efekat... slomiti njihovu volju sada i njihove duše će živeti i verovatno će vam biti zahvalni do kraja života“ (Woodhead & Montgomery, 2003: 63).

Slika deteta druge linije narativa *prosvetiteljstva* je dete kao „tabula rasa“ dok se obrazovanje malog deteta posmatra kao proces akulturacije, asimilacije i intelektualnog rasta, verujući u moć odraslih koji malom detetu usađuju „verovanja, ponašanja i znanje“ (Bloch, 2006:93). Deca su „putnici tek pristigli u nepoznatu zemlju“ (Locke, 1960, prema Jenks, 2005) i budući da je detinjstvo jedna od faza u razvoju čoveka, dete se može posmatrati kao nesavršena, nekompletna verzija odraslog. Odlučujuću razliku između deteta i odraslog čini svojstvo racionalnosti, koje je preduslov za autonomiju i slobodu i rezultat je stanja uma, a ne isključivo uzrasta. Odrasla osoba treba da vodi dete i nauči ga da potiskuje svoje „plitke“ želje kako bi se usredsredio na sticanje znanja. Vodeća uloga u obrazovnom procesu se prenosi na odrasle koji koriste različite alate i materijale kako bi osigurali da učenje bude zanimljivije i zabavnije za decu (MacNaughton, 2003). Shodno tome, obrazovanje treba da ima pozitivan efekat na dete, istovremeno usađujući osećaj autonomije, individualizma i „građanskih sloboda“ (Bloch, 2006). Tokom ranog detinjstva, malo dete treba biti ispunjeno znanjem, veštinama i dominantnim kulturnim vrednostima koje su već određene, društveno sankcionisane i spremne za proces reprodukcije ili transmisije i u skladu sa fiksnim zahtevima obaveznog školovanja (Dahlberg et al. 2007). Rano detinjstvo je osnov za uspešan napredak u kasnijem životu. To je početak puta realizacije, od nedovršenosti detinjstva do zrelosti i punog statusa odraslog, od neispunjenog potencijala do ekonomski produktivnog (ljudskog) resursa (Cannella, 2008; Dahlberg et al, 2007). Svaka faza detinjstva je priprema za sledeću i još važniju, a rano detinjstvo je prva stepenica na lestvici i period pripreme za školu i učenje koje tamo započinje. Dete je u procesu odrastanja i predstavlja potencijalni ljudski kapital koji čeka realizaciju kroz investicije; on ili ona je ono što tek treba da bude - „strukturirano postajanje“ (Jenks, 2005).

Linija narativa koja je bila u sukobu sa percepcijom društvenog poretka i društvenog ugovora koegzistirajućih narativa (Olssen, Codd & O'Neill, 2004) naglašava da klasični liberalizam ograničava građane pomoću zakona, koje je stvorio čovek, kojih se moraju pridržavati i da društveni zakoni moraju biti u skladu sa osnovnim zakonima prirode. Ideje o čoveku kao prirodno dobrom najavljuju romantičarsku perspektivu. Drugim rečima, naglašava se prirodna sloboda za sva ljudska bića i ističe da društvo sa svojim društveno uspostavljenim porecima i zakonima ne može izbeći ugnjetavanje i distopiju (Bendorf & Bradley, 2006). „Priroda želi da deca budu deca pre nego što postanu ljudi. Ukoliko namerno obrnemo taj redosled, dobićemo prerano sazrelo voće koje nije niti zrelo niti ukusno i koje će uskoro da istruli... Detinjstvo ima sopstveni način mišlje-

nja, osećanja i pogleda na svet; ništa nije pogrešnije nego da pokušamo da njihov način zamenimo našim sopstvenim“ (Jenks, 2005: 3).

Dominantna slika detinjstva u ovom narativu ogleda se u tome da je detinjstvo „posebna faza u životu čoveka sa sopstvenim načinima razmišljanja, posmatranja i osećanja“ (Buenfil-Burgos, 2000:225), zlatno doba i nevini period čovekovog života (Dahlberg et al. 2007). Dete je idealno biće, nosilac dobrote *Apolonsko dete* (Jenks, 2005:64), poseduje urođeni altruizam i svu neophodnu mudrost. Međutim, društvo u kom dete odrasta postepeno kviri i uništava tu prirodnu dobrotu, neiskvarenost i mudrost. Dete poseduje sposobnost za samoregulaciju i urođenu volju za traženjem vrline, istine i lepote i naglasak na rasuđivanju i intelektualnom razvoju u obrazovanju za malu decu ne bi trebalo da bude prioritet jer su deca „sami svoji gospodari“ (MacNaughton, 2003). Dakle, samo ukoliko se deci dozvoli da budu slobodna do trenutka kada budu spremni za učenje i obrazovanje može da se pretvori u senzacionalno životno iskustvo za decu (Buenfil-Burgos, 2000).

Učenje da spoznate sebe – svoju unutrašnju prirodu i suštinsko jastvo – kroz transparentnost i introspekciju, bilo je važna ideja. Ova slika deteta kod odraslih stvara želju da skloni decu iz pokvarenog okolnog sveta – nasilnog, ugnjetavajućeg, komercijalizovanog i eksploatacionog – konstruišući okruženje u kome će se malom detetu ponuditi zaštita, kontinuitet i sigurnost (Dahlberg et al. 2007).

U prikazanim narativima koncept ‘dete’ se odnosi na otelotvorenog pojedinca koji je definisan kao ne-odrasli, dok je koncept ‘detinjstvo’ opštiji i apstraktniji termin koji se koristi za označavanje statusa koji odrasli pripisuju onima koji su definisani kao ne-odrasli. Kako taj status zamišlja ju odrasli varira i menja se: ponekad je to definisano fizičkom i/ili polnom zrelošću, ponekad pravnim statusom, ponekad hronološkim godinama. Stanje deteta je prolazno i koliko dugo traje kulturološki i istorijski je promenljivo.

‘Dete’, dakle, definiše ne samo fiziološka nezrelost, već i konotira zavisnost, nemoć i inferiornost. ‘Detinjstvo’ se, međutim, više fokusira na opšte stanje deteta, ne odnosi se na pojedino dete i sugeriše postojanje posebne, odvojene i bitno različite društvene grupe ili kategorije. To značenje ima samo u kontekstu binarnog odnosa sa odraslom dobi i u njemu se podrazumeva ideja da je univerzalna.

Prikazani narativi detinjstva žive i daju snagu različitim diskursima o deci. Kao konteksti kontrole ukazuju na strategije koje je društvo primenilo u svojoj potrebi da kontroliše, socijalizuje i ograničava ljude i decu tretira kao „normalno“ u tranziciji ka modernosti (Jenks, 2005).

Konstrukcija detinjstva

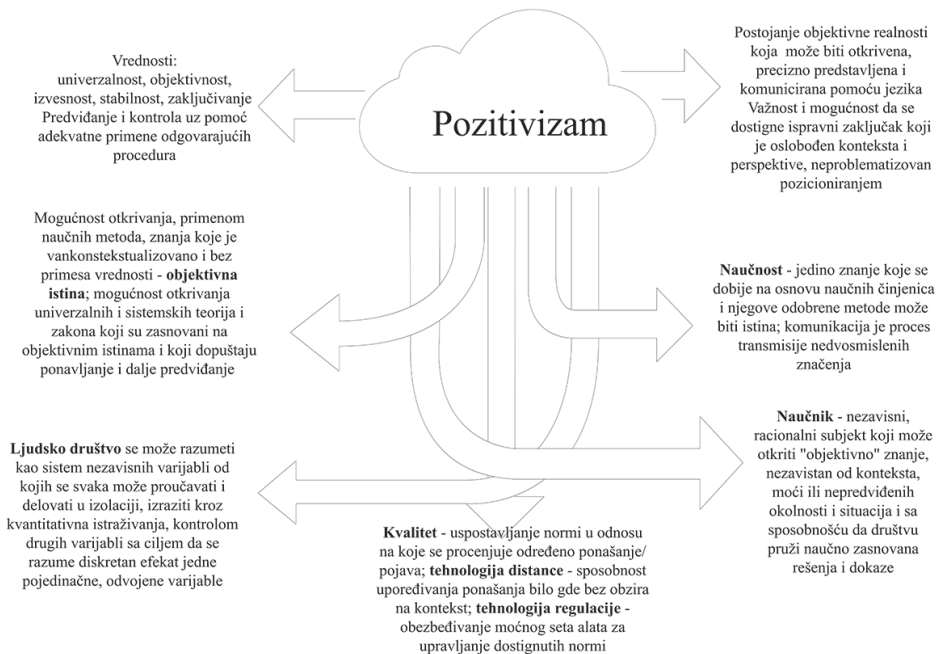
Modernistički prožete perspektive o detetu i detinjstvu koriste termin „slike“ kao metaforičku figuru govora koja se pojavljuje spolja i ocenjuje kao krajnje tipična, pozivajući se na unitarnost i neprotivrečno sopstvo, ugrađeno u identitet (Sellers, 2013). Deo i diskursa *prosvetiteljstva* i diskursa *moderne* je predstava da mlada ljudska bića predstavljaju jedinstveno ljudsko stanje koje se zove ‘detinjstvo’. Detinjstvo nastaje, ne kao ideja o detetu, već kao poseban društveni status u posebno konstituisanim institucionalnim okvirima (Alanen, 1988).

Moderna kao paradigma se vezuje i za određeni vremenski period (kraj 17. veka do danas) i za projekat koji je nastao kroz set dubokih društvenih, ekonomskih i intelektualnih transformacija tokom perioda *prosvetiteljstva* i *industrijske revolucije* (Cannella, 2008; Dahlberg et al. 2007; Moss, 2019). Karakteriše je prihvatanje nasleđa *prosvetiteljstva* 18. veka, njegovog univerzalizma vrednosti i društveno–emancipatorskih tendencija, pre svega racionalizacija i naučno i vrednosno samozasnivanje društvenog života, njegovo oslobađanje od vrednosnih sistema utemeljenih u religiji ili u autoritetu prošlosti. Od suštinskog značaja u okviru ove paradigme je ideja samorealizacije subjekta (i pojedinca i grupe i čitavog društvenog tela) i vrednosnog osamostaljivanja različitih aspekata modernog društva: politike, religije, umetnosti i nauke. Zasnovan na principima zakona koji vode i oblikuju ljudske akcije i pretpostavkama da je objektivnost moguća i da se pojedinci mogu odvojiti od svojih osnova, diskurs *moderne* teži da uvede red u, naizgled, neuređeno okruženje u kome žive pripadnici ljudskog društva i razvije objektivnu nauku i univerzalnu moralnost koja bi ubrzala emancipaciju čoveka i unapredila stanje čoveka (Burman, 2008a; Cannella, 2008; Dahlberg et al. 2007; Moss, 2019). Centralni argument diskursa *moderne* je da postoji objektivna realnost koja se može i treba meriti i da je ta realnost ukorenjena u empirijskim dokazima.

Sa naglim porastom industrijalizacije u kasnom 19. veku javljaju se i značajni društveni preokreti. Fokus objektivnog razuma (promovisan između ostalih i u filozofskim razmatranjima Bekona i Dekarta) bio je u potpunosti primenjen na ljudska bića u novoj psihološkoj nauci, polju koje po mnogim teoretičarima ima možda i najveći uticaj na konstrukciju deteta. Nasleđe nasuprot okruženju, empirijsko pitanje koje je utemeljilo razvijanje većine psiholoških istraživanja, postalo je temelj za regulisanje onih pojedinaca u populaciji za koje se smatralo da su „lošijeg“ kvaliteta. Posmatranje i testiranje pojavili su se kao putokazi naučne kontrole društvenog poretka. Mlađi članovi društva, oni koji su konstruisani kao ‘dete’, postali su jedna od najvećih grupa koja je identifikovana da bude primalac i objekat ovog naučnog pristupa (Burman, 2008b). Unutar ovog pristu-

pa deca su identifikovana kao normalna ili nenormalna, kompetentna ili nesposobna, inteligentna ili usporena. Psiholozi *moderne* kasnog devetnaestog veka prihvataju „duh pozitivne nauke“ i „proučavaju um u svom najjednostavnijem obliku“ (Burman, 2008b:11).

Diskurs *moderne* kao takav obuhvata niz univerzalnih verovanja o tome kako se mala deca razvijaju i kako ih treba obrazovati (Thomas, 2005) i obuhvata širok spektar naučnih klastera – od etiologije do bihevi- orizma, od psihodinamike do razvojnosti i, na kraju, do eklektičkih/dina- mičkih pristupa teoriji sistema u psihologiji, koja se nalazi u srcu *moder- nizma* (Burman, 2008a) i koji su ugrađeni i u logiku *pozitivizma* (Thomas, 2005) (šema 1).



Šema 1 Narativi pozitivizma

U pokušaju da se „objasni“ detinjstvo, dete se objektivizuje na isti način na koji bi se objektivizovao bilo koji drugi „objekat“ proučavanja (Kennedy, 2006; Walkerdine, 1984) i „...zavisio je apsolutno od mogućnosti posmatranja i klasifikacije normalnog razvoja“ (Honan, 2005:177) što je zavisilo od uspostavljanja modela ili ideala prema kome bi se klasifikovalo i uporedilo svako pojedinačno dete.

Primena etiologije, posebno Darwinove teorije evolucije i prirodne selekcije, pokazala se kao snažan uticaj u tumačenju detinjstva i dečjeg razvoja i učenja. Neki razvojni psiholozi smatraju Darvina „praocem naučnog proučavanja dece“ (Berk, 2014:11; Burman, 2008a). Konstrukcija deteta kao „biološke faze“ ili „naučno dete“ proizvodi razumevanje malog deteta kao prirode, suštinskog bića univerzalnih svojstava i svojstvenih sposobnosti čiji se razvoj posmatra kao urođeni i biološki određen proces u skladu sa opštim zakonima (Dahlberg et al. 2007).

Posmatrajući detinjstvo kao socio-biološku fazu u evolucionom lancu ljudskog razvoja, diskurs *pozitivizma* konstituise dete kao biće u nastajanju. U skladu sa tim razvijaju se teorijski pristupi sazrevanje, socijalizacija, bihevizizam, psihoanaliza sa dominantnom terminologijom, objektivnost, norma, neutralnost, red i spremnost za školu. Pedagoški termini prožeti ovim diskursom mogu se sažeti na sledeći način: dete napreduje kroz različite faze razvoja; dete se vodi kroz učenje i učenje se kontroliše; dete dominira i zavisi od odrasle osobe; dete je poslušno i sledi uputstva; dete se hvali/bodri i kažnjava u zavisnosti od vrste pokazanog ponašanja; dete je u opasnosti od fizičke, emocionalne i psihičke povrede i stoga je ranjivo i potreban mu je stalni nadzor; dete nije iskusno i racionalno, stoga se ne smatra upućenim i potrebna mu je psihološka i vaspitna intervencija; dete je vidljivo i stoga predvidljivo (Bredenkamp, 1986; Bredenkamp, 1987; Bredenkamp & Copple, 1997; Copple & Bredenkamp, 2009; Dahlberg & Moss, 2005; MacNaughton, 2003b; Moss, 2007; 2008; Pacini-Ketchabaw et al., 2015).

Ova konstrukcija proizvodi malo dete koje je prirodni, a ne društveni fenomen, apstrahovano i dekontekstualizovano, esencijalizovano i normalizovano, definisano i određeno apstraktnim predodžbama o zrelosti (Gesell i Ilg, 1946, prema Dahlberg et al. 2007) i fazama razvoja. Tokom 1950-ih, Geselova teorija je unapredila ideju da je razvojnost predvidljiv biološki proces, prvenstveno određen genetskim potencijalom. Originalne kategorije, koje je Gesel identifikovao, modifikovane su u razvojne prekretnice i/ili indikatore i široko se koriste za merenje normalnog i/ili tipičnog fizičkog ponašanja deteta. Ove mere su u velikoj meri usvojene u cilju pripreme dece za školu (Ames & Haber, 1987; Burman, 2008a). Uticaj kulture i same agensnosti deteta podjednako se smanjuju, ostavljajući „dekontekstualizovanu jedinku koja se razvija prirodnim i autonomnim procesima ...dok psihološke klasifikacije dodeljene deci nemaju određeni vremenski ili prostorni kontinuum i kao da postoje izvan istorije i društvenog konteksta“ (Vadeboncoeur, 1997, Popkevitz, 1997 prema Dahlberg et al. 2007). Dete sledi niz standardnih bioloških faza, odvojene i merljive kategorije (poput socio-emocionalnog razvoja, intelektualnog razvoja,

motoričkog razvoja) koje predstavljaju put ka potpunoj realizaciji ili napredovanju ka zrelosti, bez obzira na kontekst, dok je detinjstvo biološki zasnovana konstrukcija, „biološki određena faza na putu do punog ljudskog statusa“ (James & Prout, 1990:10).

Normalizacija deteta podrazumeva predstavljanje, klasifikaciju i merenje deteta kroz koncept „razvojnosti“ koga je moguće predvideti, pripremiti, nadgledati i ocenjivati prema unapred definisanim standardima. To je dete koje uči na potpuno dekontekstualizovan način, njegov razvoj je postavljen od samog početka i kada se dete ne razvija prema unapred definisanoj šemi, nešto je u suštini pogrešno (Olsson, 2009). Ovo dete je uvek „nespremno“, ono je dete sa nedostatkom, dete koje treba napuniti kulturom, identitetom i znanjem. Ovo dete bi trebalo da primi fiksni i unapred određeni sadržaj kulture, identiteta i znanja koja su odrasli preneli i da se njoj prilagodi, internalizuje, razvija se određenim redosledom, u dobro definisanim univerzalnim fazama, da bi kasnije to bilo u stanju da reprodukuje što je tačnije moguće. Dete koje se prirodno razvija takođe je individualno dete. U okviru logike merenja deteta za koje bi trebalo da ima svojstvene, prirodne kapacitete koje treba iskazati unapred određenom krivuljom razvoja, fokus će biti na svakom detetu. Postaje važno da se vidi gde se svaki pojedinac nalazi u svom prirodnom stanju i da se otkrije kako to odgovara unapred utvrđenoj krivulji razvoja (Burman, 2015; MacNaughton, 2003; Olsson, 2009).

Linearna perspektiva rasta deteta i procena „normalnog“ razvoja deteta u socio-emocionalnom, kognitivnom i fizičkom domenu ima snažne implikacije za praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu. Praksa vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu prihvata pojam razvojnih normi i kontrolisanog učenja u potrazi za linearnim napretkom i razvojem i pokazuje snažnu posvećenost merljivim i kvantifikovanim pokazateljima koji vode ka samoproduktivnosti i samoefikasnosti kod male dece (Gestwiki, 2011; Bredekamp, 2014; Shonkoff, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000; Shaffer, Kipp, Wood, & Willoughby, 2012). Predispozicija ka empirijskim nalazima i upotreba merljivih razvojnih indikatora doveli su do percepcije modela programa u praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu kao akademskog, kontrolnog i instrumentalnog, zasnovanog na predmetno-disciplinarnom programu učenja i kognitivnim ciljevima pripreme za školu (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013). Takođe, narativi programa vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu prezasićeni su terminima kao što su promovisanje razvoja; spremnost za školu; rana intervencija; deca u nevolji; deca u riziku, nepovoljne grupe dece; samoefikasnost; upravljanje ponašanjem; znanje i kontrola moći; poželjni ishodi; regulativa, standardi itd. (Dahlberg et al. 2007; Hultqvist & Dahlberg, 2001; Dahlberg & Moss,

2005; Pavlović Breneselović, 2010). Normalizacija deteta stvara program koji „ostavlja malo ili nimalo prostora da dete aktivno bira i tako zanemaruje mogućnost da se deca odupru uzorima i društvenim iskustvima sa kojima se susreću“ (MacNaughton, 2003:36).

Dva najčešća deskriptora za dete ‘nevin’ i ‘u potrebi’ ilustruju načine na koje se uskraćuju znanja koja poseduju mladi članovi društva. Diskurs potreba implicira da određena ljudska bića mogu, zapravo, identifikovati potrebe drugih, kreirajući tako autoritativno znanje koje je kontrolisano od strane određene grupe ljudi i nameće se drugome. Stariji (najčešće određena grupa eksperata) odlučice za mlađe kakav će im život zaista biti, dok praksa koja je označena kao imperijalizam (Cahan, Mechling, Sutton-Smith & White, 1993, prema Cannella, 2008) utišava decu porukom da nisu kompetentni u određivanju sopstvenih potreba. Vudhed (1990) o pretpostavci koja je u osnovi pojma potrebe diskutuje da smo mi odlučili da „potreba“ deteta jeste i kreira program koji treba da zadovolji te potrebe. „Naše razumevanje i uvažavanje detinjstva moglo bi biti bolje ostvareno ako bi „dečje potrebe“ bile zabranjene iz budućeg profesionalnog diskursa, preporuka politike i popularne psihologije“ (Woodhead, 1990:60).

Uz apriornu sliku o detetu u normalnom razvoju, pojam „jedne istine“ je postao „režim istine [...] koji reguliše i upravlja odgovarajućim ili ispravnim načinom razumevanja i organizovanja male dece“ (MacNaughton, 2005:33) uloga praktičara se ogleda u prepoznavanju pojedinačnog deteta kao odgovarajuće reprezentacije tog unapred određenog deteta u idealnom razvoju. Kao neko čiji je posao da podrži „prirodno normalan“ razvoj deteta, dok posmatra načine na koje deca reaguju na ovu podršku, „ono što praktičar traži je nedostatak pravilnog razvoja i tako funkcioniše kao detektor nedostatka, posmatrač greške“ (Dahlberg & Taguchi, 1994, prema Borgnon, 2007:267).

Uspon razvojne psihologije tokom 19. veka „zasnovan na organizmatičnom, objektivizirajućem modelu, obezbedio je legitimitet teoriji za masovnu primenu u sistemu vaspitanja i obrazovanja“ (Kennedy, 2006:98) uspostavljanjem razvojno primerene prakse. Danas, u okviru razvojnog okvira, obrazovanje se pojavljuje kao mehanizam kojim ovo dete u linearnom razvoju postaje normalna odrasla osoba, dok se „odraslost shvata kao ispunjenje detinjstva“ (Mozere, 2007:291). Ljudski ideal je izjednačen sa normalnom odraslom osobom koja proizlazi iz tog istog obrazovanja (barem idealno). U ovako konstruisanim praksama vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu čini se da se dešava ono što je Delez nazvao „ortodoksnom mišlju“, gde većinu vremena uopšte ne razmišljamo dok je misao često samo pitanje kretanja u krugovima, gde retko vidimo nešto novo (Deleuze, 1994, prema Taguchi, 2010b). „Deca, njihov životni

kontekst i stvarna problematika su najčešće podređeni tom zamišljenom nacrtu... i na taj način ona postaju predmet obrade, namesto subjekta za koga je učenje smisaono jer mu pomaže da postane sve samostalnije, sve sposobnije da vlada svojim životom“ (Marjanović, 1982:4, prema Pavlović Breneselović, 2007).

Dekonstrukcija i odbacivanje određenog broja modernističkih ontologija iznedrilo je mnogo šire razumevanje vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i dovelo do kritičkog odnosa prema nizu pitanja u odnosu na poimanje ranog detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu (Burman, 2015; Bloch, Swadener, & Cannella, 2014; Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al. 1997, 2007; Iannacci & Whitty, 2009; Bloch, Kennedy, Lightfoot, & Weyenberg, 2006; MacNaughton, 2003; 2005; Moss & Petrie, 2002; Pacini-Ketchabaw, 2010; Pacini-Ketchabaw & Prochner, 2013; Taguchi, 2010b). Studije detinjstva u oblastima kao što su antropologija, sociologija, filozofskih analiza uloge diskurzivnog jezika, kao i „feminističkih, postkolonijalnih, dekolonizacijskih, oslobodilačkih pedagoških, [i] političko-ekonomskih...“ diskursa (Bloch, Swadener, & Cannella, 2014:4) otvorile su kritičko sočivo, dovodeći u pitanje postojanje „jedne naučne istine“ o detetu. Problematizacija empirijskih nalaza i njihova primena u praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, kao i narušavanje dominacije jednog univerzalnog jezika u tumačenju deteta, takođe su utrli put za dekonstrukciju diskursa *moderne* i *pozitivizma*.

Između „prostora“



Vrednosti *moderne* promovišu „kulturu samopotvrđivanja, kroz težnju za širenjem, efikasnošću, kvantitetom, dominacijom i takmičenjem“ (Capra, 1998, prema: Pavlović Breneselović, 2015: 12–13) kao i „slobodu, jednakost, bratstvo“ (Bauman, 1991, prema: Dahlberg et al., 2007: 22). Masovno prihvatanje koncepta i stava prema detinjstvu u dominantnim diskursima *moderne* dovelo je do oblikovanja posebnog „sveta detinjstva“. Deca postaju glavna preokupacija odraslih, osnovni predmet njihove ljubavi, najvažniji kapital i budućnost društva – *vizija budućnosti*. Dete je nosilac dobrote u budućnost, te je poseban akcenat stavljen na postajanje čovekom. Promene u porodičnim oblicima i životnim stilovima, povećan fokus na procenu obrazovnog učinka, i odnos između njih dvoje, izazivaju zabrinutost u vezi sa implikacijama na decu. Manifestacije opšte društvene klime, kojom sve više dominira neizvesnost, uključuju veću kulturnu konfuziju oko odgovarajuće forme, koju detinjstvo treba da ima, pokušaje da se oblikuje budućnost intervenisanjem da se od dece prave određene vrste odraslih i fokus na uloge porodice/porodičnog okruženja i vrtića/škole u ovom procesu. Inicijative su zasnovane na socijalizaciji dece i razvojnim perspektivama o deci, koje ih predstavljaju kao odrasle u nastajanju. Sve je veći naglasak na zavisnost dece od porodice i njihovu sve veću lokaciju u odvojenim organizovanim okruženjima. Porast pažnje na odnose između porodice i vrtića/škole može se povezati sa velikim i brzim ekonomskim, političkim i kulturnim promenama koje se dešavaju globalno u načinu na koji ljudi žive.

Društvo kasne *modernosti*⁹ decu posmatra kao jedan vid nostalgije, žudnje za prošlim vremenima, a ne više samo kao budućnost: „deca se da-

9 Jenks (1996) pravi distinkciju između *moderne* i kasne *moderne* ističući da njima odgovaraju dva modela ili, kako ih zove, dve vizije deteta – vizija budućnosti i vizija nostalgije

nas shvataju ne toliko kao ‘obećanje’, koliko kao glavni i nesumnjivi izvori ljubavi, ali i kao partneri u najfundamentalnijem vidu odnosa koji se ne bira niti pregovara“ (Jenks, 1996:104). Koncept deteta kao „nostalgije“ ima dvostruko značenje: u detetu odrasli vide nostalgiju za vlastitim detinjstvom koje se doživljava kao mirno i stabilno u odnosu na neizvesnost svakodnevice u društvu rizika. U društvima kasne modernosti (Bek, 2001, prema Frenes, 2004), prisutna je individualizacija detinjstva, prema kojoj se dete konceptualizuje kao jedinstveni društveni akter koji oblikuje vlastiti život i identitet i čija se individualna prava i obaveze potenciraju (individuacija) (Frenes, 2004).

Paralelno sa nastajanjem i jačanjem specijalizovanih naučnih disciplina, čija se saznanja i diskurs putem masovnih komunikacija na popularan način plasiraju i nameću širokoj javnosti, za oblikovanje detinjstva zadužena je i čitava industrija čiji su proizvodi novi prostori (dečja soba, igrališta, zabavni parkovi), posebna dečja odeća, novi sadržaji i aktivnosti – kultura dizajnirana i proizvedena za decu. Jedna od posledica ovog procesa je rastuća monetizacija i komercijalizacija dečjih života (Zelizer 1985:15). Druga linija oblikovanja koncepta detinjstva *moderne* je tendencija zatvaranja dece u dečji svet kroz proces institucionalizacije detinjstva (Edwards, 2002; Frenes, 2004; Marjanović, 1987; Pavlović Breneselović, 2007; Tesar, 2016). To je proces koji za posledicu ima da deca sve više žive u institucionalizovanim okruženjima, u segregisanim i nadgledanim prostorima sa organizovanim aktivnostima. Treća linija oblikovanja detinjstva ogleda se u familizaciji detinjstva i odnosi se i na empirijsku činjenicu i na teorijski koncept (Brannen & O’Brien 1995a:732). Sa jedne strane, porodica dobija sve više obaveza i troškova oko dece, a verovanje društva u svemogućnost porodice pretvara se u mit u okviru ideologije *familizma* (Edwards, 2002). Sa druge strane, deca su fuzionisana u instituciju porodice čime se smanjuje njihova vidljivost, a podstiče njihov zavisn položaj. Presudni značaj dobija dom kao fizički i konceptualni prostor u koji su deca locirana.

Detinjstvo postaje sve više „familizovano“ i „institucionalizovano“. Deca se zakonski, prostorno, vremenski i konceptualno određuju kroz svoje porodice, dok, u isto vreme, proces institucionalizacije sve više otežava deci mogućnost da izbegnu ili „pobegnu“ od tako pažljivo osmišljenih struktura sa planiranim razvojnim i obrazovnim mogućnostima (Edwards, 2002; Tesar, 2016b).

Ovaj plato otvoriće razmatranja smeštanja detinjstva unutar i između dva prostora – ‘prostora porodice’ i ‘prostora vrtića’ i oblikovanja razumevanja detinjstva kao prostora koji postoji između ‘granica’ koje se neprestano prelaze i ukrštaju i fizički i kroz dominantne diskurse sa granicama o kojima se pregovara.

Otkriće detinjstva

Promene koje se odnose na detinjstvo, a koje smeštamo u epohu *moderne*, zahtevaju tumačenje i konceptualizaciju koja „obuhvata relevantne procese“ (Frenes, 2004:112) institucionalizacije, familizacije, individualizacije i individuacije. Ovi društveni procesi posredstvom svog uticaja, značaja i međupoveznosti, oblikuju i boje i današnje detinjstvo i pružaju putokaz za dalja razmatranja i poimanja.

Ideja „prograsa“, kao jedna od dominantnih tema kulture *modernosti*, inkorporirana je u dominantnu teorijsku paradigmu *developmentalizma* – razvojna perspektiva (Vudhed, 2012), gde se osoba posmatra, pre svega, kroz prizmu „rasta“ i „razvoja“ (Tomanović, 2004:8).

Dete je svedeno na pasivan objekat „nesavršene društvenosti“, shvaćeno kao „biće u nastajanju“, bespomoćno i zavisno od odraslih (Tomanović, 2004: 8–11). Prema ovom stanovištu, deca *nisu već tek treba* da postanu punopravni članovi društva, odnosno ona se poimaju kao pripravnici, a ne učesnici društvenog života. Stoga je dete koje se razvija u suštini epifenomenalno, njegovo samo „nastajanje“ (nasuprot „postojanju“) čini ga nepotpunim (James, Jenks & Prout, 1998) dok „življena stvarnost detinjstva u njemu ne pronalazi svoje mesto, niti važnost“ (Tomanović, 2004: 9). Pretpostavljeno je da deca naprosto „preuzimaju“ plašt detinjstva, predodređena da, kada na njih dođe red, postanu socijalizatori druge dece onda kada „preuzmu“ društvenu ulogu odraslih (James & Prout, 1990).

Deca su percipirana kao „čekači u životnoj čekaonici“, odnosno „šegrti u školi života“, „deca su tretirana kao sirovi materijal procesa socijalizacije“ (Qvortrup, 1994) što oslikava dominantno shvatanje detinjstva u *moderni* karakterističan kako za zdravorazumsko, tako i za naučno mišljenje o deci (Mayall, 2002, prema: Tomanović, 2004:8).

Kao proizvod *moderne* javlja se „detecentričnost“, odnosno orijentacija ka budućnosti kao njenog sastavnog dela, koja za posledicu ima da se na decu gleda kao na „budućnost društva“ (Somerville, 1982, prema: Tomanović, 2004: 11). „Otkriće detinjstva“ i deteta značilo je radikalna zaokret u odnosu prema deci – moderna porodica posvećena je neograničenim razvojnim potencijalima deteta, tj. ukupan unutrašnji život porodice organizuje se oko brige, rasta i razvoja budućih naslednika, čime dete u porodici dospeva u superiornu poziciju (Milić, 2007: 55, 162). „Dajući mu veliki značaj, moderno doba posmatra detinjstvo kao projekat: deca su najpre bila objekt disciplinovanja i obrazovanja, a potom investicija u budućnost – objekt ljubavi i ljudski kapital“ (Tomanović, 2007: 82).

Detinjstvo se pretvorilo u „obećanje“, u „budućnost“ u koju investira-ju savremena porodica i država. Ono, tokom 19. i 20. veka, postaje jedan

vid ljudskog kapitala i novootkrivena „vrednost“, zbog čega dolazi do sve veće osetljivosti prema potrebama deteta i prikladnog postupanja prema deci (Jenks, 1996).

Ono, takođe, predstavlja posebnu „vrednost“ i u porodici kasne modernosti¹⁰ deca za roditelje predstavljaju nadu, značenje, identitet, prijatelje, kolege, partnere „simboličku reprezentaciju samog društva“ (Jenks, 1996), odnosno poslednju alternativu usamljenosti i poslednji, preostali, neotkaziv i nezamenljiv primarni odnos (Bek, 2001, prema: Jenks, 1996).

Kao posledica prihvatanja koncepta detinjstva *moderne*, detinjstvo je sve više familizovano i institucionalizovano – dva procesa kontekstualizovana kroz prostor ‘porodica’ i ‘vrtić’ i koja u velikoj meri čine savremeno detinjstvo i utiču na živote dece (Brannen & O’Brien 1995; Edwards, 2002; Frenes, 2004; Qvortrup, 1994) jer deca ne samo da empirijski imaju tendenciju da provode sve više vremena u njima, već je i propisano gde bi trebalo da budu smeštena. Oba procesa predstavljaju zatvaranje dece u dečji svet, tj. svakodnevni život dece je smešten, prostorno i vremenski, u društvenim institucijama namenjenim deci – porodici i vrtiću – dva glavna okruženja i iskustva u životu savremenog deteta u razvijenim postindustrijskim društvima, imaju glavnu ulogu u izgradnji i oblikovanju obeležja detinjstva (Edwards, 2002; Mayal, 2002, prema Tomanović, 2004).

Prostor porodice

Familizam (lat. *familia* – porodica) danas ima različita značenja u zavisnosti od konteksta u kojem se koristi. Na primer, u savremenoj sociološkoj i feminističkoj literaturi upotrebljava se u značenju porodične ideologije, a s druge strane, može se odnositi i na specifičnu srodničku uzajamnost i lojalnost koja u mnogo čemu podseća na ranije postojanje tzv. tradicionalne ili proširene porodice. Istorijsko značenje familizacije detinjstva bilo je povezano sa predstavama o mestu žene u odnosu na kućnu sferu doma (Cockburn 1998; Oakley 1994, prema Edwards, 2002). U kontekstu razmatranja koncepta ‘detinjstva’ familizacija detinjstva se dogodila uporedo sa „pripitomljavanjem“ majčinstva u 19. veku i vezuje se za posesivnost i ekskluzivizam (Edwards, 2002, Qvortrup, 1994) sa sve većim naglaskom na vaspitanju i obrazovanju dece u ranom detinjstvu.

Proces familizacije detinjstva odnosi se na fuzionisanje dece u instituciju porodice, čime se smanjuje njihova vidljivost, a podstiče njihova zavisnost. Koncept ‘familizacija detinjstva’ u fokus stavlja odgovornost roditelja za decu i njihovo vaspitanje i život u kući koji oblikuju i njihovo

10 Ibid.

ponašanje i stavove. Njihovi identiteti i aktivnosti se inkorporiraju u samu porodicu, a dom kao fizički i konceptualni prostor postaje mesto u kojem se sve više nalaze (Edwards, 2002). Istorijski specifična konstrukcija *moderne* nuklearne porodice u protekla dva veka definisala je ograničenu „privatnu sferu“ doma i porodice, kojoj deca „prirodno“ pripadaju (Alanen 1998; James, Jenks & Prout 1998).

„Presudan značaj dobija dom kao fizički i konceptualni prostor u kojem su deca locirana“ (Tomanović, 2004: 17). Idealizovanje privatne sfere porodice centralno je obeležje modernosti, a ključan element tog idealizovanja je segregacija i izolacija dece – porodica se smatra mestom prikladnim za podizanje dece čime se olakšava njihova (fizička i moralna) zaštita od spoljašnjeg sveta (Harden, 2004: 244, 248). Deca su konceptualizovana u smislu njihove porodične zavisnosti bez obzira na oblik porodice, ali opet feminizacijski aspekt familizacije ima uticaj. Takva zavisnost je materijalna i kulturna, pri čemu su osnovni uslovi života kao i životni standard dece u velikoj meri uslovljena zavisnošću od roditelja i porodice (Edwards, 2002).

Tendencija *moderne* ogleda se u tome da se deca što više izoluju i zatvaraju u porodicu, umesto da se porodica otvori prema svetu, njegovoj složenosti i kontradiktornosti, pri čemu porodice preuzimaju na sebe sve više obaveza i odgovornosti (Tomanović, 2004:17). Koncept i praksa roditeljstva i detinjstva u savremenim razvijenim društvima podrazumeva četiri bitne dimenzije: obrazovanje, zdravlje, psihičko blagostanje i zaštitu deteta (Beck-Gernshaim, 1992, prema: Tomanović, 2004:17). Ratifikovanjem Konvencije UN o pravima deteta (1989) svaka država potpisnica se obavezuje da vrši kontrolu i nad porodičnim vaspitanjem, što implicira da u savremenom društvu obavezu zaštite dečjih prava u porodici preuzima država.

Princip ideologije familizma ostao je netaknut uprkos fundamentalnim promenama na svim nivoima društva, uključujući i, a možda i posebno, porodicu (Qvortrup, 1994; Tomanović, 2004:17).

Prostor vrtića

„Institucionalni okvir utiče na opštu strukturu detinjstva i otuda deluje i na sve aspekte dečjeg života“ (Frenes, 2004:114). Institucionalizacija (lat. *institutio* – uređenje, ustanovljenje) se naročito dovodi u vezu sa uvođenjem obaveznog javnog vaspitanja i obrazovanja u industrijalizovanom svetu i, paralelno, sve veće isključenosti dece na tržištu rada, pri čemu se deca sve više smeštaju u za njih posebno namenjena, dizajnirana i

organizovana, a odvojena i zaštićena, okruženja koja su pod hijerarhijskim nadzorom stručnjaka i strukturirana prema uzrastu i sposobnostima dece (Nasman, 1994, prema: Edwards, 2002:4).

Dok proces familizacije naglašava da je „porodica jedino prirodno mesto i pogodna sredina za odrastanje dece“ (Marjanović, 2007:11), proces institucionalizacije ističe da javno vaspitanje ima značajnu ulogu u razvoju dece u ranom detinjstvu i „ne samo što se u javnom vaspitanju male dece više ne vidi nužno zlo, već se ono proglašava neophodnim“ (Marjanović, 1987:11¹¹). Promene koje prate institucionalizaciju detinjstva usko su povezane sa utvrđivanjem donje uzrasne granice od koje je poželjno uključivati dete u javno vaspitanje i obrazovanje. Tako danas postoji međunarodni konsenzus da svako dete mora biti u mogućnosti da koristi usluge kvalitetnih programa pre početka osnovne škole (Dieu, 2014, prema: Humblet et al., 2015).

Institucionalizacija obuhvata veoma heterogenu selekciju aktivnosti za koje se obično ne smatra da su povezane sa institucijama (od izviđača do baleta i fudbala), a umnožavanje organizacija za slobodne aktivnosti odražava potrebu roditelja da kontrolišu svoju decu (na primer, da se deca „sklone sa ulice“) i da im pomognu da se bave „prikladnim“ aktivnostima (Frenes, 2004: 116–117).

Institucionalizacija detinjstva odnosi se na proces putem kojeg institucije, uglavnom obrazovne, utiču na život dece i organizuju ih – detinjstvo biva preplavljeno pravilima i šemama klasifikacije, ukorenjenim u potrebi za obrazovanjem, profesionalnom negom i društvenom kontrolom (Frenes, 2004:111,116). Pojavljuje se potreba za sve većom kontrolom dece i njihovog vremena, mehanizam održavanja postavljenih odnosa moći, kao na primer kada se u predškolskoj ustanovi moć deteta interpretira i tumači na osnovu „praćenja i procene odraslog u skladu sa razvojnim stadijumom deteta“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2015: 41).

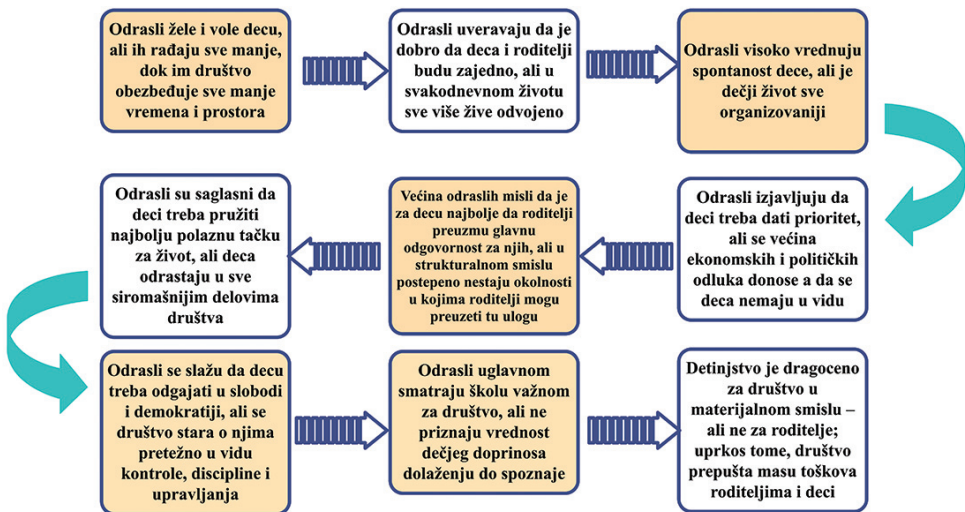
Na taj način separacija dece, o kojoj govori Arijes i koja po njemu označava početak *moderne* koncepcije detinjstva, ovde dobija svoj puni izraz. Institucionalizacija zahteva formalno članstvo, tako da starosno doba postaje osnovni činilac u strukturi institucije (Frenes, 2004).

Institucionalizacija detinjstva ima za posledicu da deca sve više žive u institucionalizovanim okruženjima, u segregiranim i nadgledanim prostorima sa organizovanim aktivnostima (Marjanović, 1987; Pavlović Bre-

11 Aleksandra Marjanović u svom članku *Protivrećna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece* (1987) ističe da su protivrečnosti između porodičnog, kome je privatnost osnovno obeležje, i institucionalnog, kao dominantnog oblika javnog vaspitanja dece u ranom detinjstvu, „izvor suštinske problematike predškolskog vaspitanja u savremenom svetu“ (Marjanović, 2007:11)

neselović, 2007, 2015; Tomanović, 2004). Detinjstvo kasne modernosti i savremenog sveta je u tolikoj meri strukturisano i nadgledano da od organizovanih ili, može se reći, preorganizovanih strukturisanih aktivnosti i veoma razvijene „discipline vremena“, dete nema više vremena za igru i prosto uživanje (Ennew, 1994, Buchner, 1990, prema: Tomanović, 2004, Pavlović Breneselović, 2015).

Sve veća institucionalizacija i društvena kontrola dece, s jedne strane, i raznolikost životnih stilova i sve veća autonomija gde porodica u isto vreme i dobija na značaju ali i gubi funkciju, s druge, kao paradoksimi savremenog društva sveta detinjstva i sveta odraslih opisuje Jens Kvortrup u svojoj studiji *Detinjstvo i savremeno društvo: Paradoksalni odnos* (1995) (šema 2):



Šema 2 Paradoksi savremenog društva u odnosu na detinjstvo (prema Qvortrup, 1995:112)

Institucionalizacija koja podrazumeva izolaciju, rutiniranost, rigidnost, konformizam, fragmentiran svet deteta doprinosi uniformnijem izgledu detinjstva, zajedničkom za sve generacije (Postman, 1982, prema: Frenes, 2004: 117).

Štaviše, prema nekim autorima, zbog institucionalizacije dece u „industriji brige o deci“, koju odlikuje strukturalna rigidnost, možemo govoriti o „ogoljavanju detinjstva“, dok drugi u ovoj tendenciji vide izvor za zabrinutost, čak i izvor „krize“ detinjstva. Naime, kako su se granice izme-

đu detinjstva i odraslosti još jače ocrtale i kako dolazi do sve veće separacije života dece od života odraslih, „uzrasni patrijarhat“ je još više ojačao (Suransky, 1982, Hood-Williams, 1990, prema: Tomanović, 2004:16). Tako deca predstavljaju društvenu grupu koja prolazi kroz različite oblike socioprostorne marginalizacije (Matthews & Limb, 1999, prema Lazarević & Malović, 2017), karakteristične za odrastanje u zapadnim društvima, sa utisnutim vrednostima odraslih i društvenim ograničenjima nametnutim njihovim nadziranjem (Miškeljin, 2012).

... u napuštanju platoa...

„Moć razvoja stvarno se uspostavlja samo retrospektivno, dugotrajnom retranscijom“ (Adorno, 2002, prema Tesar, 2016b:404). Iz racionalne perspektive sagledavanja i razumevanja vremena i prostora, temporalnosti detinjstva kroz sočivo biološkog sata, odrasli ne mogu zamisliti decu bez nadzora, bez zaštite, bez budućnosti – i bez odrastanja. Odrasli bi trebalo da prestanu da posmatraju „trenutke razvoja“ kao jedinstvene izraze individualnog kreativnog procesa i da ga lociraju u kulturno-istorijsku praksu čiji su deo, odnosno trebalo bi više da se fokusiraju na mikrovremensku skalu, a ne na univerzalno predviđanje razvoja u detinjstvu i da temporalnost detinjstva sagledavaju kroz „događaj detinjstva“ u svakodnevnom životu (Tesar, 2016).

U eri koja vrednuje ekonomsku i političku upotrebu prostora, vreme postaje izopštenik, segregirana kategorija, eksploatisana i oblikovana, jer je sa „modernošću vreme nestalo iz društvenog prostora“ i postalo podređeno, nezavisno (ali ne i odvojeno) od prostora (Lefebvre, 1974, prema Tesar, 2016b:403–404). Vremenska povezanost između ‘prostora porodice’ i ‘prostora vrtića’ i u interakciji između ovih institucija (da stvara, reprodukuje i preoblikuje generacije), čini vreme i međuigru vremena i prostora kritičnim i relevantnim dok etička razmatranja pristupa i pogleda na detinjstvo kao društveno konstruisano generacijskim kategorijama, koje leže u graničnim prostorima između subjektivnosti deteta i odraslog, i pregovorima oko vremena i prostora, proizvode vrlo specifične društvene odnose koji se ne mogu smatrati ni odraslim ni dečjim (Tesar, 2016a).

Upravo ova razmatranja vraćaju važnost sagledavanja i ponovnog preispitivanja značaja „prirodnog odnosa deteta i odraslog kao partnera“ (Pavlović Breneselović, 2007:49). Dečji životi između vremena i prostora dovode u pitanje kako temporalnost funkcioniše i unutar i između prostora detinjstva, porodice i vrtića i doprinose rekonfiguraciji generacijskih odnosa kreiranjem prostora koji označava polje koje postoji između dve

granice, koje se neprestano i iznova prelaze i diskurzivno i fizički, sa granicama o kojima se uvek pregovara. Umesto pojačavanja tenzija i animoziteta, prenebrgavanja realnosti, protivurečnosti koncepta (Pavlović Breneselović, 2012) „realni položaj deteta u prostorima i porodice i vrtića... i priroda interakcije odraslog i dece u procesu vaspitanja... treba da vodi partnerskom odnosu u vaspitanju... kroz deljenje i izgradnju zajedničkog životnog smisla, kroz razvijanje programa kao mesta zajedničkog življenja deteta i odraslih... kroz ravnopravnost, komplementarnost, kompetentnost i autentičnost“ (Pavlović Breneselović, 2007:49).

Intermeco



„...početak uvek počinje u sredini, intermecu...“

Deleuze & Guattari, 1987:329

Linije leta, kao deo rizoma, su fluidne, ne prate unapred određenu putanju, deluju i delaju između stvari, postaju značajne kada se razvijaju u određenom miljeu. „Između stvari“ ili u intermecu (*intermezzo*), kako navode Delez i Gatar, proces se ubrzava, kreiraju se odnosi koji ubrzavaju sredinu (Deleuze & Guattari, 1987:329) i vode ka novim promišljanjima i poimanjima deteta – detinjstva – prakse vaspitanja i obrazovanja.

Traganje za razumevanjem... poimanjem... dekonstruisanjem... rekonstruisanjem koncepta ‘detinjstvo’ u intermecu započelo je istraživanjem perspektive praktičara o poimanju deteta primenom mapiranja značenja kao formom analize koja otkriva višestrukost značenja, kontradikcija i heterogenost pretpostavki koje su ugrađene u naša razumevanja deteta i detinjstva (Miškeljin, 2012). Mapiranje kao proces reteritorijalizacije nastaje u kontekstu prakse, dok su nastale mape relacije, uslovljene i zavisne od konteksta i predstavljaju slikovit izraz izranjajućih značenja (Deleuze & Guattari, 1987) o detetu, kako se dete razume, kako se razvija praksa – teritorijalne ravni kontekstualnog razumevanja koncepta ‘dete’ i sopstvenih postupaka. Građenje značenja u mapiranju vodi „saznanju koje je u isto vreme i tumačenje, i rekonstrukcija, i interpretacija“ (Morin, 1998:26). Cilj dijaloga je da kreira razumevanje. Ovo razumevanje postaje „novo“, dinamično i privremeno pre nego „dato“ u smislu potvrde onoga što već postoji. Kreiranje razumevanja nužno uključuje razlike jer se oslanja na „subjektivnost onoga koji spoznaje, njegovog viđenja svijeta, njegovih saznajnih načela“ (Morin, 1998:26).

Dihotomija Dete – Odrasli

Izraženi normativni modeli, preko simboličkih predstava do stavova (*Čovek u telu deteta, Obuhvaćeno organizovanim planskim vaspitanjem i obrazovanjem, Posebno biće, Jedno, jedino, jedinstveno sa potencijalima koji se razvijaju*), polaze od biološke nezrelosti i određuju dete kao prirodno i univerzalno svojstvo ljudskih grupa. Dete se dovodi u vezu sa vrednostima koje izgledaju suprotne onima koje se pripisuju odraslima, to jest dete predstavlja skup onih vrednosti koje im pripisuje svet odraslih.

U perspektivama vaspitača preovlađuje pretpostavka o prirodnosti detinjstva, to jest ideja prirodnog razvoja predstavlja dominantnu pretpostavku. Nude se objašnjenja mehanizama preko kojih dete usvaja norme društva i postepeno se socijalizuje. Dete koje se razvija u odraslog čoveka predstavlja napredovanje od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog do razumnog ponašanja. Biti dete znači „ne biti odrastao“, ali otvoren za brojne mogućnosti razvoja. Dete koje se razvija u odraslog čoveka predstavlja napredovanje od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog do razumnog ponašanja. Tako je racionalnost obeležje odraslog doba, a detinjstvo period obučavanja za njegovo razvijanje. Objašnjenja koje ove teorije nude utemeljene su u razvojnoj paradigmi (Vudhed, 2012) iz koje se izvodi teza o zavisnosti ljudskih bića u ranom detinjstvu od sigurnih i responzivnih odnosa sa odraslima, zarad obezbeđivanja opstanka, veće emocionalne sigurnosti, socijalne integracije, ali i razvoja kognitivnih i društvenih kompetencija. Razvojne teorije i teorije socijalizacije se nadovezuju na ovaj pristup i nude objašnjenje mehanizama preko kojih dete usvaja norme društva i postepeno se socijalizuje. Dete nije priznato kao punopravni član društva (Tomanović, 2004), te je samim tim nezrelo, nerazumno, nesposobno, tako da je dejstvo vaspitne sredine i okolnosti nužno da bi se izgradio karakter, koji nastaje u procesu vaspitanja i obrazovanja (Miškeljin, 2014). Takođe, prepoznaje se model razvoja deteta koji povezuje biološki sa društvenim razvojem: *‘raste pod uticajima’*. Dete predstavlja starosnu grupu koja se na izvestan način razlikuje od drugih starosnih grupa ili kao jedna generacija u prvoj fazi svog životnog ciklusa (*‘dete od rođenja do polaska u školu’*).

Nezrelost dece je biološka činjenica, ali način na koji se nezrelost shvata je stvar kulture (La Fontaine, prema Prout & James, 1998). Te „činjenice kulture“ (shvatanja o tome kako deca uče, kako daju smisao svom okruženju i kako formiraju odnose) se razlikuju i deluju na poseban način utičući na to kako će vaspitači razvijati praksu vaspitanja i obrazovanja u

ranom detinjstvu koja se u ovom slučaju postavlja kao „spoljašnji okvir koji mi izgrađujemo za dete“¹² (Pavlović Breneselović, 2010:252).

Kreiranje moći

Detete se posmatra u statičnoj perspektivi strukturiranih odnosa unutar kojih se odvija život deteta i konstituše njegova socijalna pozicija. Ovde je naglasak na ukazivanju na promenljive socio-kulturne aranžmane i normiranje očekivanja od deteta, postavljanje granica njegovom ponašanju i definisanje njegovih potreba, a sve iz perspektive odraslih. Odgovor deteta na ova očekivanja, koja su manje ili više sputavajuća ili otvorena, proizvodi dete kao aktera *sui generis*. Normativni modeli konstrukta 'dete' se povezuju sa praksom dečjeg vrtića, određujući njegov položaj kao objekta obrazovanja i nekoga ko se prilagođava sredini i uslovima u kojima se ta praksa odvija. Okosnicu vaspitanja predstavlja „uvježbavanje djeteta za nekritičko prihvatanje neprikosnovenih istina i udovoljavanje očekivanjima drugih“ (Slunjski, 2012:366). Kako vaspitači koriste konstrukcije da argumentuju svoje slike o detetu može se videti u izvodima njihovih ličnih priča

„Deca predškolskog uzrasta u vaspitno-obrazovnom procesu koji kreira vaspitač kroz igru proširuju i usavršavaju iskustva, oplemenjuju emocije i formiraju i razvijaju pozitivne osobine svoje ličnosti.“ (V3)

„...Pojedinačno – velika razlika među decom; od vrlo uzdržanih, koja se ustežu u ispoljavaju svojih potreba, emocija, mišljenja, do vrlo slobodne dece, koja smelo i slobodno nalaze za sebe (i sve svoje potrebe, emocije, mišljenje) mesto, prostor i vreme. Zahvaljujući, ipak, i prilagodljivosti moguće je uticati na formiranje osnova ličnosti, ličnih stavova, osnovnih etičkih normi i najvažnije spoznati sebe samog.“ (V9)

Drugi dinamičniji pristup prilazi detetu kroz svakodnevicu doživljaja i iskustava koja ono stiže u svetu koji ga okružuje. Ovaj pristup želi da detinjstvo definiše iz detetovog vidokruga, iz autentičnog vidokruga njegove prakse. Ali, i dalje su prisutne preetablirane predstave o detetu koje bi trebalo rekonstruisati kako bi se došlo do autentičnog detetovog doživljaja sebe i sveta.

12 Pavlović Breneselović u svom radu *Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit deteta* razmatra problematiku dobrobiti deteta u programima i praksi predškolskog vaspitanja. Ističući da je još uvek prisutan pristup u razvijanju programa kao spoljašnjeg okvira za dobrobit deteta, analizira pristupe u praksi i planiranju programa u koje dete ulazi, ukazujući na nužnost promene fokusa u planiranju i razvijanju kurikuluma: sa pripreme za život na tekući život.

„... Kada je njihov izbor, njihova interesovanja, najbolje uče. Spontano u interakciji sa vršnjacima i sa odraslima. Još uvek **pod uticajem odraslih. Odrasli ih motivišu, uče, upućuju. Ne treba baš da ih prepuste same sebi...** Ali i da im daju slobodu... da budu svoja. **Snaga reči i modela koje odrasli postavljaju je velika.** Potrebno je puno strpljenja, prihvatanja, brižnosti...” (V12)

Sami pojmovi vaspitanja, socijalizacije i tako dalje, prećutno polaze od neravnopravnosti i asimetričnosti odnosa odrasli/dete, gde se prvi shvata kao subjekt, rukovodilac, a drugi kao objekt (u najboljem slučaju agens), produkt i rezultat te delatnosti. Stanje *biti dete* se kvalitativno razlikuje od starijeg člana ljudskog društva. Dete zavisi od odraslih, ne samo zbog hrane, negovanja i brige, već i zbog učenja kako da funkcioniše u svetu odraslih (Cannella, 2008). Dete je *infans* biće koje ne govori, a detinjstvo *infantia* nerečitost. Infans je biće koje samo o sebi ne može ništa da kaže, a dete je *nepriznato* kao punopravni član društva (Tomanović, 2004, prema Miškeljin, 2012), te je samim tim nezrelo, nerazumno, nesposobno, tako da je nužno dejstvo vaspitne sredine i okolnosti da bi se izgradio karakter, koji nastaje u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Slika mladog ljudskog bića, kome je potrebno vaspitanje da bi postalo čovek, jeste samo predstava odraslih, jedan nagoveštaj ili hipoteza. Osećanje odgovornosti odraslih za dete proizlazi iz stava o detetu kao *homo educandus*-u, biću kome je vaspitanje potreba. Strategije koje su vaspitači koristili uspostavljajući ovaj repertoar diskursa ističu značenja koja se odnose na dete, ali ga i pozicioniraju u odnosu na odraslog, ukazujući pri tome da je praksa nešto što su drugi smislili i osmislili za njega i ono u nju ulazi (Pavlović Breneselović, 2010:253). Konstruisanje detinjstva i naročito dihotomije dete nasuprot odraslom rezultira implicitnom formom pokoravanja. Mlada ljudska bića su konstruisana kao objekti kontrole. Uslovi za kontrolu su stvoreni jer su deca konstruisana kao posebna (*separated*) grupa (Block, 1995, prema Cannella, 2008). Dihotomna konstrukcija deteta daje odraslom moć. Dete se posmatra kao slabo, kome je potrebna zaštita, nevino i bez dovoljno iskustva. Odrasli je jak, mudar, zreo, inteligentan i iskusan. Neupitna nadmoć, *moć nad* ali i odgovornost odraslih za razvoj novodolazeće generacije je odnos koji se uspostavlja i kroz koji dete doživljava svet i razvija se. Dominantan vaspitno-obrazovni pristup, koji ima težište na nadzoru odnosno preteranoj kontroli, vaspitava poslušnost i prilagodljivost (Desforgues, 2001, Malaguzzi, 1998, prema: Slunjski, 2012) i razvija pedagoške modele koji od vaspitača očekuju da razvijaju program kao „spoljašnji okvir koji izgrađuju za dete“ (Pavlović Breneselović, 2010:252), polazeći od aspekata razvoja koje su kreirali psihologija

i razvojna psihologija: socijalni, emocionalni, jezički, kognitivni, fizički, moralni. Pored nametanja unapred određenog znanja o 'Drugom', ova kategorizacija je previše pojednostavila znanje o tom 'Drugom'. Kako se to pojednostavljeno znanje ne uklapa u predodređene kategorije tako nije ni prepoznato ili, ako i jeste, ne pridaje mu se značaj. U kreiranju univerzalnog, stupnjevito podeljenog ljudskog bića – deteta, umanjujemo mogućnost da kreiramo i vidimo raznovrsnost i različitost čovečanstva (Kessen, 1993, prema Cannella, 2010). Konstrukcija univerzalne istine o deci ili stvarnosti stvara poziciju moći odraslih, posebno psihologa, vaspitača i drugih „stručnjaka“, koji sankcionišu presudu, kontrolu, manipulaciju, ispravljanje i regulisanje onih koji se identifikuju kao deca.

Dominantan diskurs deficita (Chilton & Schäffner, 1997; Fairclough, 1992, prema Miškeljin, 2014) vodi do ustoličenja i razvoja političko ekonomske paradigme, čija osnovna teza leži u kompenzatornoj funkciji predškolskog vaspitanja i koje se onda doživljava kao moćno sredstvo u prevazilaženju nedostataka. Na nivou politika predškolskog vaspitanja ova teza se dalje razvijala kroz prepoznavanje i uvažavanje značaja vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, ali sa sve dominantnijim jezikom ekonomije – „ljudski kapital i ostvarena dobit od investicija“ (Vandenbroeck, 2007; Vudhed, 2012). Iza ovog dominantnog jezika ekonomije stoji slika o detetu kao značajnom „faktoru snabdevanja tržišta rada i kojima se mora osigurati adekvatna ponuda i efikasno korišćenje ljudskih resursa“ (Dahlberg et al., 2007: 47).

Susret sa Drugim

Svi koji danas proučavaju svet deteta shvataju činjenicu da se ne radi prosto o objektu vaspitanja, socijalizacije i drugih spoljašnjih uticaja, već o samosvesnom aktivnom subjektu životne aktivnosti, kao „ko-konstruktoru znanja, identiteta i kulture“ (Dahlberg et al., 2007: 49). Upravo to pokazuju linije leta na mapi koju se kreirali vaspitači u kojima se promovise ideja o detetu kao subjektu, aktivnom učesniku u procesu sopstvenog razvoja. Na taj način ovaj diskursni repertoar vodi proces promišljanja o izgrađivanju koncepta 'dete' oslanjajući se na uverenje o postojanju esencijalne ljudske prirode koja se zasniva na uvažavanju individue kao jedinstvenog bića, koja je ono što jeste, naglašavajući istinsku autonomiju koja polazi iz samog deteta, a ne one za koju će se deca spremati uz pomoć, ma kako dobro, pripremljenih odraslih.

„Ja dete predškolskog uzrasta VIDIM! Ja ga gledam, slušam... Tražim od njega da me vidi i čuje, mene i druge, druge i SEBE. Dete predškolskog uzrasta se igra, ja se igram s njim. Ne sećam se da

sam se ikada pre tako lepo igrala... Kad hoću da sagledam predškolsko dete ja pogledam u sebe.“ (V2)

Analizirajući kako su ove reči smeštene u okviru teksta narativa vaspitača uočava se da socijalna i obrazovna iskustva deteta koja navode vaspitači vode kako lični razvoj tako i zajedničku socijalnu transformaciju među decom. Iskustvo, kako je postavljeno u narativima, formira realnost učenja za dete, ukazujući da je dete to koje konstruiše realnost. Znanje se tako razume kao proces `građenja značenja` u kome pojedinac raspoznaje smisao prethodno konstruisanog znanja, a učenje i kao konstruisanje ličnog, ali i socijalnog, razumevanja sveta. Vaspitač u deci vidi jednako vredne, kompetentne učesnike u konstruisanju i određivanju svog vlastitog društvenog života, života ljudi oko njih i društva u kome žive (Prout & James, 2005). Naglasak se pomera sa namere na delanje, sa plana na akciju, oslanjajući se na verovanje da se proces učenja odvija u procesu lične konstrukcije i rekonstrukcije znanja i da nastaje kao rezultat detetovih interakcija sa prirodnim svetom u određenom sociokulturnom kontekstu, uz dinamično posredovanje njihovih prethodnih znanja.

Dete se pozicionira kao aktivni subjekt vlastite prakse odrastanja kojom konstituiše svoju subjektivnost i transformiše svet relacija i značenja koje zatiče. U osnovi, nalazi se ideja o detetu kao subjektu, aktivnom učesniku u procesu sopstvenog učenja i razvoja, za razliku od shvatanja deteta kao objekta, to jest pasivnog primaoca brige i zaštite odraslih. U svojim narativima vaspitači stavljaju naglasak na kreativno proizvođenje (delanje) društvenog života, umesto na determinisanost socijalnog ponašanja sistemima društvenog organizovanja. Na taj način ukazuju na „svojsvo deteta koje se razvija kroz odnose i delanje koje dete realizuje i u koje stupa sa odraslima, drugom decom i fizičkom sredinom u određenoj zajednici prakse“ (Pavlović Breneselović, 2010:257). Detinjstvo se shvata kao važno razdoblje celokupnog životnog veka čoveka, koje i predstavlja vrednost samo po sebi, a ne tek „prelaz ka odraslosti“. Dete je ličnost sa svojim jedinstvenim mogućnostima i jednakim pravima da se njegova jedinstvenost prepozna i uvaži, a ne „nedovršeni“ ili „nekompletni“ odrasli. Ono je i agens, bogato potencijalima, kompetentni učesnik u sopstvenom učenju i življenju i procesu vlastitog vaspitanja, koje ima pravo na mišljenje i pravo na učešće u donošenju odluka koje se tiču njegovog života, prava zajamčena Konvencijom o pravima deteta. Ovo mišljenje ne znači odbacivanje odgovornosti vaspitača, već jedno više iznijansirano gledište. Iz ovog pristupa ne sledi bukvalno da deca ostaju bez brige odraslih, već, pre svega, o drugačijem shvatanju odgovornosti i odnosa sa decom, o pokušaju da se osmisli nov senzibilitet u odnosu prema deci. Ideal obrazovanja ne sme biti ni permisivna fiksacija vaspitača na svet deteta, ni fiksacija dece na

svet odraslog. Ono što vrtić treba da čini mogućim jeste otvoreni dijalog između vaspitača i dece, izgradnja kultura dečjih vrtića kao „praktičnih i demokratskih laboratorija demokratskog života“, kako ističe Moren i nastavlja „mesto gde se uči argumentiranoj raspravi... i proceduri razumevanja“ (Morin, 1999:125).

Na tim osnovama, razvija se pristup vaspitanja koji odražava shvaćanje deteta kao jedinstvenog, autonomnog subjekta, sposobnog da kroz obrazovanje ostvari svoje potencijale i donosi vlastite odluke kao odgovoran građanin zajednice (Taguchi, 2010b). Shodno tome, vaspitanje nije poziv na intersubjektivnost, kao na aktivnost u kojoj će subjekti moći tek da učestvuju, već je svakodnevni poziv na susret subjektivnosti, forum svakodnevnih susreta subjektivnosti. U praksi vaspitanja koja je zasnovana na odnosima ističe se kolaboracija „u razvijanju zajednice prakse dece i odraslih u kojoj se kroz interakcije uzajamno transformišemo“ (Pavlović Breneselović, 2015: 13). Učestvujući u interakcijama sa okolinom, odraslima, decom, ali materijalnim i nematerijalnim artefaktima, transformišu se sam odnos i učesnici odnosa. U takvom pristupu dolazi i do repositioniranja autoriteta odraslog i načina distribucije moći, sa *moći nad* u *moć sa* detetom (Pavlović Breneselović, 2012). Tako vaspitanje postaje prostor moguće razmene značenja socijalnih subjekata, osnove postizanja obostranog i zajedničkog razumevanja. U toj razmeni „obe strane“ (vaspitač i deca), smatraju se ekspertima učenja, a razumevanja i tumačenja deteta se smatraju jednako vrednim kao i razumevanja vaspitača, dok se kroz međusobno slušanje nastoji razviti jedinstveno, zajedničko razumevanje problema kojima se bave.

Organizacija vaspitno-obrazovnog procesa, zasnovana na uvažavanju i kvalitetnim odnosima s decom, vodi razvoju njihove autonomije i emancipacije (Pavlović Breneselović, 2012) kao ključnog uporišta savremenog vaspitanja i obrazovanja. Krajnji cilj savremenog vaspitanja i obrazovanja nije formiranje poslušnika bez vlastitog mišljenja, stava i samopouzdanja, već „razvoj aktivnih, odgovornih i inicijativnih osoba koje se u složenom svijetu u kojem žive mogu snaći i koji ga mogu činiti boljim“ (Slunjski, 2012: 363).

Pozicioniranja detinjstva



„Moja realnost je samo drugačija od tvoje.“

Alisa u zemlji čuda

Možemo da izaberemo da verujemo ili da ne verujemo da je ‘detinjstvo’ jedinstveni posebni period u životu ljudskog bića. Međutim, moramo da priznamo da je kreiranje detinjstva utemeljeno na kulturološkoj pristrasnosti koja ograničava mlada ljudska bića i zapravo smanjuje veze koje uspostavljamo sa njima i jedni sa drugima. Diskursi detinjstva zapravo prikrivaju i čak diskvalifikuju određene oblike znanja, stvarajući snagu za određene grupe i podvrgavajući se drugima. Ovi diskursi nisu uvek od koristi onima na koje se odnose – deci.

Kako navodi Vudhed (2012) u studiji *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika* pristupi detinjstvu i vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu koji počivaju na razvojnoj paradigmi „...imaju jasne političke implikacije, bilo da su one formulisane kao podrška razvoju, promovisanje jednakih mogućnosti za svu decu ili ulaganje u ljudski kapital“ (Vudhed, 2012:40). Globalna ekonomija sve više zauzima centralno mesto na političkoj i javnoj sceni te se kvalitetne usluge u ranom detinjstvu zagovaraju kao ekonomičan pristup održavanju stabilne, dobro pripremljene radne snage. Ulaganje u učenje u kasnom 20. i naročito 21. veku, kako ističu Dahlbergova, Mos i Pens, postaje ekvivalent investiranju u mašinu i tehničke inovacije koje su bile od suštinske važnosti u prvoj velikoj industrijskoj revoluciji. Tada je to bio fizički kapital; sada je to ljudski kapital (Dahlberg et al. 2007). „Tradicionalna obrazovna retorika, sa mešavinom sentimentalnosti i instrumentalizma, koliko

jezivo grotesknog, toliko i licemernog, označava decu kao naš najdražeg resurs“ (Kennedy, 2006:166). Kako navode Gaj Roberts-Holms i Piter Mos u knjizi *Neoliberalizam i vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu* „naš današnji rečnik ‘ljudski kapital’, ‘društvena ulaganja’, ‘javni izbor’ ili ‘novi javni menadžment’ i naše razmišljanje o vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu je pod uticajem neoliberalnog imaginarijuma koji je postepeno prožimao mnoge društvene domene, uključujući i obrazovanje“ (Roberts-Holmes & Moss, 2021:xii), ukazujući da „ono što prečesto uzimamo zdravo za gotovo u konceptualizaciji vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu je, zapravo, politički i etički izbor“ (Roberts-Holmes & Moss, 2021:xii). Ipak, svedoci smo činjenice da se prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu najčešće ne tretiraju kao političko i etičko pitanje, te stoga kao one koje treba opravdati, već kao istina, očigledna sama po sebi. To, pak, ne znači da izbor nije napravljen. Mi biramo da razumemo detinjstvo i odnos između dece, porodice, lokalne zajednice i šireg društva na određeni način koji oslikava naše etičko stanovište (Moss, 2014).

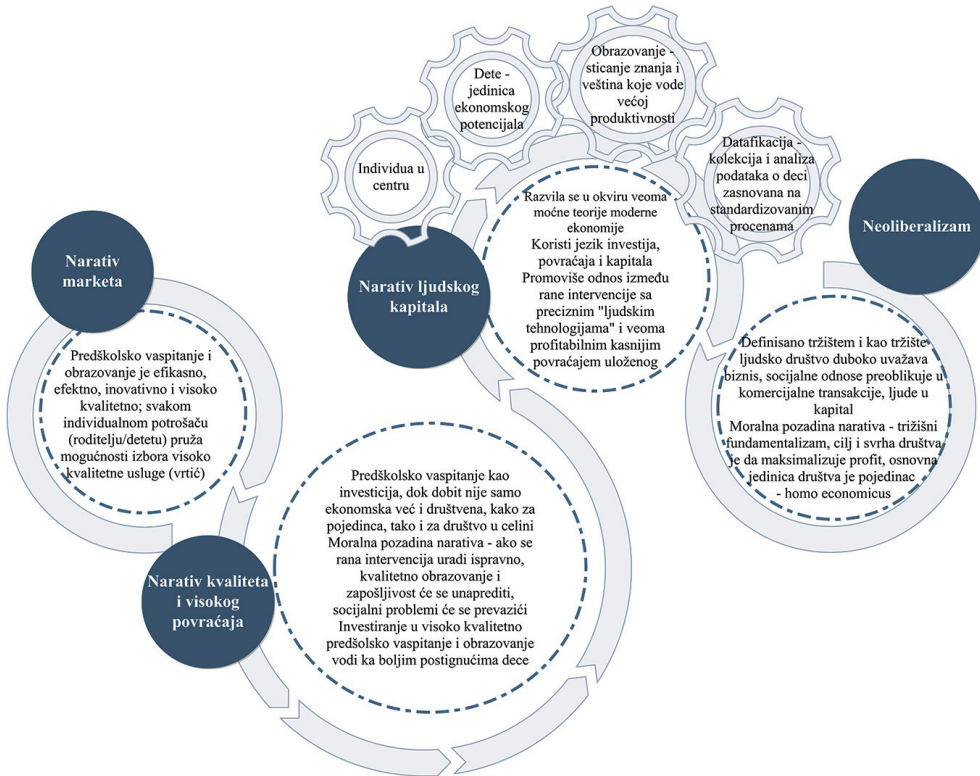
Unutar ovog platoa razmatraćemo kako fokus na tehnologijama i tehničkoj praksi, koristeći jezik ekonomije i ekonomske termine, kao što su „kvalitet“, „ishodi“, „programi“, „zasnovani na dokazima“ i „ljudski kapital“ pozicioniraju dete i detinjstvo „neoliberalnom pričom („predstavom“ i „šouom“ sa scenarijem i glumačkom postavom) iz dvadesetog veka“ (Ravorth, 2017, prema Moss, 2019:16) i oblikuju praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Projekat budućnosti

Epistemologija obrazovanja koja polazi od shvatanja deteta kao „budućeg građanina“, „stalnu rezervu“, „ljudski resurs“, kao „sirovinu za proizvodnju odrasle osobe“ implicira „model deficita“ detinjstva i nesavršen oblik subjektivnosti (Kennedy, 2006:160). Obrazovanje se tako svodi na ekonomski jezik isplativosti i produktivnosti, „ideja društvenog se ne može zamisliti izvan logike tržišta i izolovanog potrošača i u kome ekonomska uverenja, vrednosti i pretpostavke oblikuju kako se osećamo, mislimo i činimo“ (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2017:3). Diskursi obrazovanja i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu su sve više fokusirani na budućnost, vreme postaje roba, odlučujući faktor u načinu na koji odrasli percipiraju i nastoje da utiču na biće i nastanak dece, a detinjstvo se sve više posmatra kroz dimenzije vremena prepušteno na

milost i nemilost temporalnosti koja se brzo menja ili nestaje, nešto što se gubi i ugrožava globalne zakone tržišta (Moss, 2010; Pacini-Ketchhambaw, 2012; Prout, 2003; Tesar, 2016b). Neoliberalni zaokret ima dubok uticaj na svakodnevnu praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, na mehanizme njenog finansiranja, poimanje deteta i detinjstva, svrhe i funkcije kao i razumevanja prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

„Neoliberalni epidermis ranog detinjstva prožima razmišljanje o vremenu u politici i praksi ranog detinjstva... i bez obzira na to koliko razno-liko, pluralno ili tehnički obojeno razmišljanje o detetu egzistira na tržištu, obrazovanje je usko tempirano na sadašnju i buduću ekonomsku produktivnost i profitabilnost“ (Tesar, 2016b:360). (šema 2)



Šema 3 Narativi neoliberalizma

Intelektualno, birokratsko i političko lice *neoliberalizma* (Mudge, 2008), uz sve razlike, odlikuje to što su „izgrađeni na jedinstvenom, fun-

damentalnom principu – na superiornosti individualizovane, tržišne konkurencije, nasuprot svim drugim oblicima organizacije“ (Mudge, 2008: 706–707) što ujedno vodi i redefinisaju (neo)liberalnog subjekta – od *homo economicusa* kao subjekta modernog doba ka *homo entrepreneur-u* kao subjektu i posedniku sopstvenog ljudskog kapitala odgovornog za sebe (Fuko, 2005) koji je „savitljiv, a ne posvećen, fleksibilan, a ne principijelan“ (Ball, 2013, prema Moss, 2019), neprestano nastojeći da maksimizira svoju ili svoju ekonomsku prednost u svetu konkurentskih provajdera (Moss, 2019:17). „*Homo economicus*“ i „ljudski kapital“ predstavljaju dve strane iste neoliberalne slike pojedinca kao suštinski ekonomskog bića koje teži da preživi u suštinski ekonomskom svetu.

Javno upravljano – komercijalno detinjstvo

„Javno dobro ili privatno bogatstvo?“ je najčešća rečenica koju zagovornici *neoliberalizma* koriste ukazujući na prednosti vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, kao što su povećanje životnog standarda i smanjenje nivoa siromaštva u zemljama sa „razornim uticajem na sektor ranog detinjstva, fokusiranjem na ‘standardizaciju’, i ‘ishode’, i ‘praksu zasnovanu na dokazima’, i ‘spremnost’, i ‘intervenciju’ ... i pozicioniranjem dece kao investicije za buduću ekonomsku produktivnost“ (Sims, 2017, prema Roberts-Holmes & Moss, 2021:1).

Posvećenost standardizovanim merama za upravljanje i procenu, u osnovi paradigme *pozitivizma*, utemeljuje se u ideji ‘Javno upravljane’ *neoliberalizma* verujući u mogućnost da primena sistematskih metoda proizvodi znanje koje je bez vrednosti i konteksta, univerzalno i replicirano, koje pruža mogućnost da se dođe do konačnog i ispravnog zaključka, bez konteksta i perspektive, neometano pozicioniranjem ili drugim složenostima – objektivne istine – „predikativne empirijske nauke zasnovane na činjenicama lišenim vrednosti kao konačnom arbitru“ (St. Pierre, 2012:493).

Dete postaje jedinica analize *sui generis* i stoga uporedivo sa drugim jedinicama koje sačinjavaju društveni sistem, a detinjstvo kategorija koja se može generalizovati, dugotrajna (iako promenljiva) karakteristika društvene strukture ma kog društva, koja je univerzalna, globalna i poseduje prepoznatljiv identitet. Detinjstvo predstavlja osnovu za napredovanje, odnosno početak ostvarivanja od neostvarenog potencijala do produktivnog ljudskog resursa. Detinjstvo je prvi stepenik ka pripremi za školu i učenje kasnije u životu. Centralni fokus je na boljim životima koji će deca voditi u budućnosti, a ne na boljim životima koji će deca voditi kao deca.

Tako detinjstvo postaje investicija kojom se upravlja preko javnog menadžmenta jer ulaganje u ovu investiciju – detinjstvo proizvodi ljudski kapital i daje veliku stopu povraćaja u budućnosti. Potrebna investicija je dugoročna, jer su deca ulaganja u budućnost, sa nagradama u kasnijem životu. Dominantna slika deteta je slika „siromašnog“ deteta, još ne-odrasle osobe, „koja čeka u predvorju života gde će kroz ‘ranu intervenciju’ i efikasnu (‘zasnovane na dokazima’) tehničku praksu – ‘ljudske tehnologije’ biti pripremljeni ili spremni ...za unapred određene i standardizovane rezultate koji se smatraju indikativnim za postepeno sticanje ljudskog kapitala i eventualno pojavljivanje kao tržišnog aktera“ (Roberts-Holmes & Moss, 2021:96).

Dete kao roba – potrošač

Od deteta – minijaturne odrasle osobe dominantan narativ marketa *neoliberalizma* kreira i ekonomski i politički orijentiše i pozicionira dete kao robu i potrošača (Bruns, 2005; Dahlberg et al, 2007). Iako pozicioniranje dece kao potrošača može da sugeriše kretanje ka aktivnijem, uključenom, „probuđenom“ detetu koje donosi sopstvene izbore, slika je ipak drugačija – deca su uvučena u suštinski materijalistički pogled na svet, ostajući pasivni igrači u svom detinjstvu usred društvenih odnosa i trendova. Pozicioniranje deteta kao potrošača predstavlja putanju (ili možda čak i kontinuum) od deteta kao ‘robe’ u korist materijalističkih težnji ka odraslom dobu (Sorin, 2003, prema Sellers, 2013). Dete kao roba je objektivizovano, nedostaje mu agentura dok ekonomska agenda koja (zlo) upotrebljava decu kao robu takođe ko-modifikuje decu kao potrošače. Na taj način, unutar kontinuuma, dete postaje izloženo riziku od ekonomske eksploatacije od strane multinacionalnih kompanija (Dahlberg et al, 2007; Roberts-Holmes & Moss, 2021).

Smit (2000) predstavlja ovaj složeni kontinuum pozicioniranja dece kao „putanju poslušnih potrošača, kreativnih mislilaca i odlučujućih aktera“ (Smith, 2000:8, prema Roberts-Holmes & Moss, 2021). Ova percepcija zahteva od dece da se prilagođavaju trenutnoj eri (i kao potrošači i kao primaoci). Kao „poslušni potrošači“, deca postaju vrednost za nove brendove i proizvode, dok ih konzumerizam novih proizvoda i brendova poziva na ponovno učešće, čineći tako nezaustavljivu spiralu kreiranja novog resursa (Smith, 2000, prema Roberts-Holmes & Moss, 2021), „konzumenta stvarnosti i pasivnog primaoca gotovih znanja koji nema sopstvene agensnosti ili kritičke i kreativne moći“ (Forrest, 2019, prema Mitranić & Krnjaja, 2022:38).

...model marketa i visokog kvaliteta...

„Čini se da neoliberalni etos generiše nove diskurse na način na koji se vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu percipira, pretvarajući ga u robu za privatne koristi, a ne kao javno dobro.“

(Woodrow & Press 2018, prema Roberts-Holmes & Moss, 2021:100)

Značaj predškolskog vaspitanja je u verovanju da se ulaganjem u obrazovanje dece u ranom detinjstvu mogu izlečiti kako socijalne tako i ekonomske bolesti društva. Tako i dete nije vredno zbog toga što jeste već radi toga šta će postati; dete služi drugim ciljevima koji će opravdati investiciju. Organizovano vaspitanje podržava zapošljavanje majki ili služi kako bi se intervenisalo i manjinski delovi društva, koji su u teškoj ekonomskoj situaciji, približili većinskoj kulturi i izlečili od siromaštva (Dahlberg et al. 2007, Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013, Miškeljin, 2012, Moss, 2008, Moss, 2014, Moss, 2019).

Kako je teorija ljudskog kapitala sve dublje ulazila u vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu, kreira se i slika vrtića kao „mesta efikasnog ulaganja“ (Stuart, 2011, prema Roberts-Holmes & Moss, 2021:95), koje se aktivno bavi ranim formiranjem ljudskog kapitala i koja primenjuje efikasne „ljudske tehnologije“ za proizvodnju standardizovanih i unapred određenih ishoda za malu decu, ishoda izraženih u smislu razvojnih ciljeva ili ciljeva učenja i otelotvorenja sticanja kompetencija i veština koji obezbeđuju spremnost i pripremljenost deteta za sledeću fazu formiranja ljudskog kapitala – obavezno osnovno školovanje. Narativ „spremnosti za školu“ poslednjih godina u mnogim zemljama, kako u akademskim tako i u krugovima obrazovne politike ali i međunarodnih organizacija, sve više prožima vaspitanje i obrazovanje, kreirajući tako sliku vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu kao kamena temeljca ili lansirne rampe za obavezno školovanje (Dahlberg et al. 2007; Moss, 2014; Roberts-Holmes & Moss, 2021):

...drugi deo četvrtog cilja Ciljeva održivog razvoja Ujedinjenih nacija je da se do 2030. „osigura da sve devojčice i dečaci imaju pristup kvalitetnom razvoju u ranom detinjstvu, nezi i predškolskom obrazovanju kako bi bili spremni za osnovno obrazovanje.“
<https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>;

„...predškolsko obrazovanje u Srbiji se prepoznaje kao važan faktor neophodan za rešavanje problema siromaštva i isključenosti iz društva.“

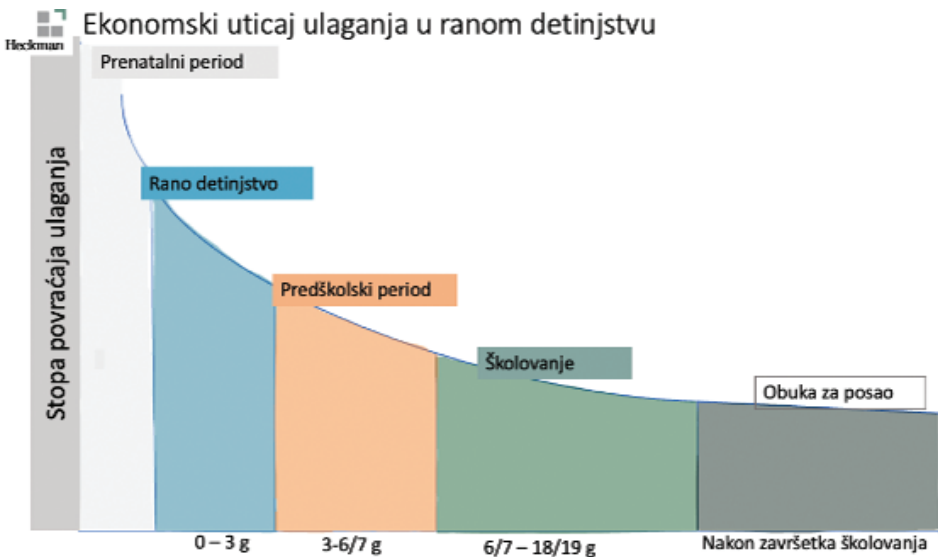
<https://www.unicef.org/serbia/publikacije/ulaganje-u-obrazovanje-u-ranom-detinjstvu-u-srbiji>

„Bolje usluge ljudskog razvoja su neophodne kako bi se obezbedilo da svako dete i odrasla osoba steknu kvalitetan ljudski kapital.“

<https://www.unicef.org/serbia/publikacije/izgradnja-ljudskog-kapitala>

Ovaj narativ ‘spremnosti’, proširen narativom ‘pripreme dece kroz ranu intervenciju’, podrazumeva i pozicionira dete kao nespremnog subjekta na koga treba delovati planskim vaspitnim postupcima u okviru institucionalizovanog vaspitanja i obrazovanja, krećući se od pripreme za osnovnu školu, preko kasnijih faza obrazovanja do stupanja u svet rada: „obrazovanje u ranom detinjstvu za pripremu dece za uspeh u školi, radnu snagu i život“ (www.strongnation.org/readination/about-us).

Zagovornici i kreatori narativa pripreme dece za budućnost kroz ulaganje u kvalitetno vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu uporište nalaze u argumentaciji Džejmisa Hekmena (grafikon 1) koji ističe da „rano ciljane investicije izgrađuju stavove i dispozicije koje zahtevaju radnici koji su u skladu sa zakonima u dvadeset prvom veku dok rana intervencija ima dobar ekonomski smisao, jer rano ulaganje daje najveću dobit u ljudskom kapitalu“ (Heckman, 2000b, 2008; Heckman & Masterov, 2006, prema Roberts-Holmes & Moss, 2021).



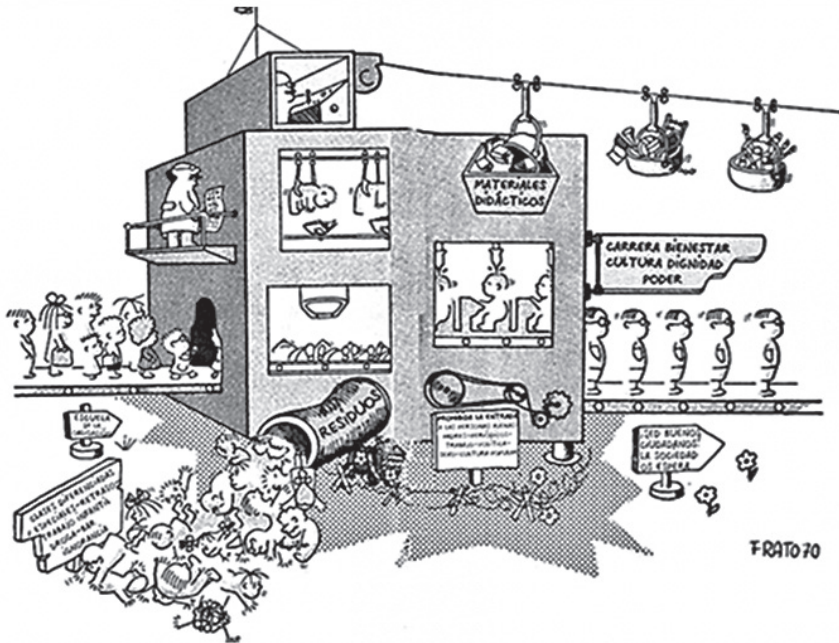
Grafikon 1 Hekmenova kriva¹³

13 preuzeto sa https://heckmanequation.org/www/assets/2020/06/F_Heckman_Sharegraphic_ROIChart_2019-1.jpg

Narativ ulaganja i pripreme dece za budućnost karakteriše tehnicistički pristup vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu koji učenje tretira kao proces koji se može spolja odrediti. Podvrgavanjem deteta metodama koje će regulisati, normalizovati, oblikovati, razviti i kontrolisati, teži se ostvarivanju unapred definisanih, merljivih ishoda. Učenje je dekontekstualizovan, izolovan proces sazrevanja. Životni kontekst koji se nudi detetu je planiran u odnosu na univerzalne potrebe dece i imun je na različite kontekste iz kojih dolaze deca. Etika kao kriterijum, koji se primenjuje na postupke odraslih u praski vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, akcentuje definisane potrebe i propisane standarde. U odnosu na unapred definisane standarde, vrednuje se postignuće deteta. Standardi proizvode usmerenost procesa obrazovanja na ono što se može izmeriti čime se potcenjuje značaj nemerljivih ishoda obrazovanja poput empatije, moralnosti, samoodgovornosti, spremnosti na napor, angažovanosti, doživljaja i radosti učenja.

U odnosu na roditelje, uloga vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu je da nadomesti nedostatke roditelja u smislu znanja, stručnosti, vremena i drugih resursa potrebnih za vaspitanje i obrazovanje dece, budući da roditelji nisu dovoljno kompetentni da bi bili dobri vaspitači svoje dece (Marjanović, 1987). Međusobno razumevanje deteta i roditelja i vaspitača je otežano usled nedostatka kontinuiteta između iskustva u porodici i ustanovi predškolskog vaspitanja, te se i roditeljska funkcija i pedagoška funkcija vrtića otežano ostvaruju (Pavlović Breneselović, 2007).

„Etika brige i pristupi menadžmentu... ugrađeni u vladinu i obrazovnu politiku, osmišljeni da promoviše preduzetništvo, [...] posmatraju decu kao finansijsku robu, što je postalo neizbežno kada se želi ostvariti profit“ (Osgood, 2004:13). U svojoj knjizi *Neoliberalizam i vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu* Gaj Roberts-Holms i Piter Mos (2021), kroz ilustraciju perspektive satiričara-karikaturiste i istraživača u obrazovanju tehnicističke slike vrtića kao fabrike za ljudske tehnologije omeđene standardizovanim ishodima (slika 4), otvaraju pitanja identiteta, etike i vrednosti: „Da li je to ono što želimo za sebe, naše usluge, naše društvo? Da li zaista želimo neoliberalni svet naseljen *homo economicus*-om? Koje vrednosti i koja etika su nam zaista bitne?“ (Roberts-Holmes & Moss, 2021:88).



Slika 4 Vrtić kao fabrika – ilustracija Frančeska Tonučija¹⁴

... pauziranje...

Narativi detinjst(a)va i slike deteta kao ne-odraslog, nevinog, mini-jaturno odraslog, u potrebi, u deficitu, konzumenta, prožimaju praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i danas, oslikavajući decu kao objekte proučavanja zarad poboljšanja ponašanja i dostizanja postignuća koja su nametnuta od strane odraslih kroz standarde i obrazovne ishode učenja (Sorin, 2003, prema Sellers, 2013). Dok dominantni diskursi *moderne, pozitivizma i neoliberalizma* ove akcije vide kao neupitne i pozitivne u cilju dečjeg napretka kroz detinjstvo na putu ka odraslosti, poststrukturalistička dekonstrukcija se opire subjektivnom pozicioniranju deteta kao inferiornog u odnosu na odraslog, kao nezrelog, naivnog, manje sposobnog, zavisnog, nekompletnog i nekompetentnog (i suštinski pasivnog) ljudskog bića. Marginalizovanjem deteta kao Drugog, odraslo društvo odlučuje šta deca treba da znaju, zašto i kako bi trebalo da se time bave. Poststrukturalistička misao, subjektivnim pozicioniranjem deteta kao agensa (James & Prout, 1997), mladih ljudskih bića (Cannella, 1997)

14 Preuzeto iz Roberts-Holmes & Moss 2021:105

otvara mogućnosti ponovnog promišljanja, razumevanja i poimanja deteta i detinjstva.

Važno je napomenuti da se kretanje ka agensnom detetu nije dešavalo sekvencijalno kao što bi ova diskusija mogla da implicira. Umesto toga, postojalo je strujanje, protok¹⁵ pre/spajanja slika i subjektivno pozicioniranje deteta kao robe-potrošača kroz složenost diskursa koji osciliraju kroz različita prostor-vremena. Tako se pre/spajanje subjektivnih pozicioniranja deteta pojavljuje u višedimenzionalnoj složenosti mreža, u kojima slike dece postaju perceptibilne unutar istorijskog spleta autoriteta, regulacije i mogućnosti za budućnost i u stalnom preispitivanju sadašnjih praksi i otvaranju ka budućim (Olsson, 2009; Pavlović Breneselović, 2007, 2015; Sellers, 2013; Taguchi, 2010; Tesar, 2019). Zato je važno razumeti narative i dominantne diskurse, analizirati ih i preispitivati: „[dominantni diskursi su] uspešna globalizacija određenog lokalnog i kulturno specifičnog diskursa do te mere da univerzalna istina tvrdi i „lokalizuje“ sve rivalske diskurse“ (Santos, 2004, prema Moss, 2019) ne tretirajući ih kao sveti spis, već sa nagoveštajima sumnje i mogućnosti da postoje i drugi narativi (Moss, 2019).

Za Deleza detinjstvo je stanje „prekomerne ekstravagantne sile, podatne, plastične, sposobne za metamorfozu, ali osuđene na sušenje i smirivanje usled reaktivnih zahteva društvenog i porodičnog sveta“ (1996: 211). U eseju *Šta deca kažu* Delez (Deleuze, 1997: 61–64) ističe da su deca već potopljena u stvarni milje, sa svojim kvalitetima, supstancama, snagom i događajima.

„Iz postmoderne perspektive ne postoji „dete“ ili „detinjstvo“, suštinsko biće ili stanje koje čeka da bude otkriveno, definisano i realizovano, tako da možemo da kažemo ‘deca su takva ili to je detinjstvo’. U suštini postoji mnogo dece i mnogo detinjstva, svako konstruisano na osnovu našeg razumevanja detinjstva i onoga što mislimo da deca jesu i što bi trebalo da budu. Umesto da čekamo na naučna saznanja da nam kažu ko je dete i šta je detinjstvo, imamo mogućnost da izaberemo šta mi mislimo da je dete i detinjstvo. Ti izbori imaju neverovatno uticaj jer su naše konstrukcije o detetu i detinjstvu produktivne – određuju usta-

15 Koristim termin ‘protok’ umesto kontinuum, jer ‘kontinuum’ potiče iz „koncepta tehnološke linearnosti“ koji, iako se bavi promenljivim proširenjem, sa datog stanovišta (Deleuze & Guattari, 1987:405), sugeriše uređenu, sekvencu koja se može pratiti i slediti, iako se ona u određenim delovima preklapa. ‘Protok’ je „materija u kretanju, u toku, u varijaciji, materija kao transporter singulariteta i osobina izražavanja“ (Ibid.: 409). Ovaj protok materije se ne može odrediti, može se samo pratiti (Ibid.: 409) ili mapirati.

nove koje smo odredili za decu i pedagoški rad koji odrasli i deca preduzimaju u tim ustanovama“ (Dahlberg et al, 2007:46).

Detinjstvo ne bi trebalo da se razmatra iz binarnosti odrasli|dete već kroz heterogenu mnogostrukost potencijala i mogućnosti i povezane društvene snage, mnogo više od pukog puta ka odraslosti. Detinjstvo ne treba posmatrati kao problem u životu koji treba rešiti ili preraditi ili doraditi, već kao predstavu življenja u svoj njegovoj složenosti i višeznačnosti. U takvom detinjstvu dete je moćni igrač i u svom detinjstvu i u društvu, bogato potencijalima, aktivni učesnik zajednice ...dok je praksa vaspitanja obrazovanja u ranom detinjstvu „prostor zajedničkog učešća dece i odraslih u učenju i građenju smisla“ (Godine uzleta, 2018:17).

Saglasni smo da nismo saglasni¹⁶



„Jednom kada je jasno da je ono što nam se čini hegemonističkim, u stvari, stvar izbora i da su drugi izbori mogući, to neizbežno postaje rasprava o vrednostima obrazovanja... Tada transformacija postaje ne samo moguća, već i neizbežna.“

Vandenbroeck, 2021.

Razumevanje i poimanje koncepta ‘detinjstvo’ i detinjstva je složen i kompleksan proces traganja, zapitanosti, preispitivanja, vrlo često i „začudnosti“¹⁷ koje vode dekonstrukciji i rekonstrukciji i ko-konstrukciji polaznih značenja koja pridajemo i upisujemo u ovaj koncept.

Naučne studije o prirodi znanja o detetu u 21. veku u oblastima kao što su iskustvena psihologija, etiologija, neuronauka, epigenetika, razvojni

16 Inspiraciju za naslov ovog platoa pronašla sam u članku prof. Mišela Vandenbroka pod nazivom *Let us disagree* (Vandenbroeck, 2009)

17 **Začudnost** je postupak kojim se postiže „takav dojam zbog kojeg se napušta uobičajeno shvaćanje riječi kao pukih oznaka za stvari, prestaje se automatski prepoznavati stvari i vidi ih na nov način“ (Solar, 2005:263). Termin začudnost u kontekstu ove knjige, a polazeći od konceptijskih postavki Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* (2018), izlazi iz okvira etimološke odrednice – začuditi, jer u sebe uključuje više procesa koji se odvijaju u isto vreme i čuđenje, i izvanrednost, i neobičnost, i zapitanost, i težnju za saznavanjem. Upravo su to procesi koji treba da nas vode u našim putanjama traganja za razumevanjem i poimanjem detinjstva, bilo da se ti procesi dešavaju na nekoj od starih putanja pa nas vode kroz putovanje dekonstrukcije ili na nekoj od novih putanja koje preko rekonstrukcije vode građenju mreže značenja u otkrivanju detinjstva.

i socio-kulturni konstruktivizam podržavaju generičko, instrumentalističko i univerzalno razumevanje deteta i detinjstva. Insistiranjem da je to jedna i jedina istina, kroz „privilegovane kanale komunikacije“ (Moss, 2019), uvećavajući na taj način opsežnost i uticaj, isključuju ili pokušavaju da isključe druge načine razumevanja i interpretiranja sveta, marginalizujući ili zaglušujući druge perspektive i narative i diskurse (Moss, 2019). Ali, kako ističe Moss u knjizi *Alternativni narativi u vaspitanju i obrazovanju deteta u ranom detinjstvu*, uprkos kontekstualizovanim dominantnim diskursima, postoje i drugi narativi i diskursi jer diskurs može biti dominantan, ali nikada ne može potpuno da učutka druge diskurse ili priče, „gde postoji moć, postoji i otpor“ (Fuko, 1978, prema Moss, 2019). Taj „otpor“ nalazi put kroz preispitivanje i kontekstualizovanje različitih narativa, kreiranje novih linija i putanja narativa koje daju „glas različitim i višeznačnim perspektivama i debatama o detetu i detinjstvu“ (Moss, 2019). Dete i detinjstvo i vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu može i treba da se posmatra iz različitih perspektiva, jer ne postoji samo jedno „objektivno“ i „istinito“ gledište već različiti načini razmišljanja, govora i delanja – „one su tu za one koji žele da ih čuju“ (Moss, 2019).

Naglasak na deci kao aktivnim građanima i doprinosima društvenom diskursu doveo je u pitanje univerzalne slike razvojnog konstruktivizma, kao i kulturnu relativnost sociokulturnog konstruktivizma. Dete se razume kao kompetentna osoba, „subjekt koga treba slušati“ (James & Prout, 2005), građanin društva i ima pravo da doprinosi društvenim i obrazovnim pitanjima koja utiču na njegov svakodnevni život. Ovaj pogled prevazilazi psihološki pa čak i pedagoški i obrazovni pogled na dete i detinjstvo i poima dete kao pojedinca koji se bavi društvenim životom i ima građansko pravo da izrazi, komunicira i sačuva sopstvenu poziciju (Clark & Moss, 2005; Dahlberg & Moss, 2005; Bath, 2011; MacNaughton et al., 2007; Palaiologou, 2012; Pavlović Breneselović, 2015; Vudhed, 2012; Woodhead, 2008), kao i na percepciju društva u kojem deca imaju prava, dužnosti i odgovornosti (Žiru, 2011).

Istraživanja sa decom u kreiranju kurikuluma, građenja kvaliteta prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu (Cannella, 2007; Christensen & James, 2008; Clark, Kjørholt, & Moss, 2005; Davies, 2014; Bath, 2011; MacNaughton, Hughes, & Smith, 2007; Palaiologou, 2012; Pavlović Breneselović, 2015; Sellers, 2013) sagledavaju dete kao „kompetentno biće koje je vredno po onome što jeste i po razvijajućim kapacitetima koje ima i kao nekoga ko ima pravo na aktivan život i participaciju kroz koju razvija svoje kapaciteta i oblikuje način učešća“ (Pavlović Breneselović, 2015:11).

Studije detinjstva posmatraju detinjstvo kao „složen društveni fenomen“ (James & James, 2008) sa naglaskom na učešću i delovanju dece kao

društvenih aktera (Qvortrup, 2005), slamajući dominantan diskurs univerzalnosti detinjstva i utemeljujući razumevanje i poimanje detinjstva kao društveno konstruisanu, po sebi vrednu i vidljivu društvenu kategoriju (James & Prout, 1997; James, Jenks & Prout, 1998; MacNaughton, 2003; Vudhed, 2012). U isto vreme utemeljuju i razumevanje deteta kao „bogatog mogućnostima“, društvenog aktera u oblikovanju svoje sredine i sebe (James & Prout, 2005; James, 2007; Vudhed, 2012, prema Pavlović Breneselović, 2015), konceptualizujući praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu kroz podršku prava dece *na i u* obrazovanju, uvažavanju dečje perspektive i njeno uključivanje u istraživanja sa decom i participacije dece i dobrobiti deteta kao okosnici programa i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu (Pavlović Breneselović, 2015).

Ovaj plato kroz mreže koje se prepliću nastoji i da otvara, i da gradi, i da oslika kompleksnost u pravcu generisanja drugačijeg načina poimanja detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu kroz sopstvenu poststrukturalističku subjektivnost.

Misliti drugačije¹⁸ – promena paradigme

Teorijske postavke sociokulturne teorije, nove sociologije detinjstva, feminističke i postfeminističke teorije, teorije poststrukturalizma, pristupi koji su se razvili u periodu *postmodernizma*, kreiraju diskurse o društvenom poretku, odnosima moći/znanja, kolonijalizmu, rodu i dominaciji i pozivaju istraživače, praktičare i kreatore politike da se zalažu za transformativno razumevanje konceptata kao što su jedinstvena stvarnost, istina i dete (Hultqvist & Dahlberg, 2001; MacNaughton, 2003, 2005; Dahlberg & Moss, 2005; Farquhar & Fitzsimons, 2008; Taguchi, 2010b; Pacini-Ketchabaw & Prochner, 2013; Sellers, 2013; Pacini-Ketchabaw et al., 2015).

Postmodernizam postavlja drugačiji skup pitanja¹⁹ o deci i vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu, od onih koja se bave merenjem i dokazima o efikasnosti i koja su tipična za „pozitivistička“ istraživanja koja promovišu mnoge filozofije i pristupi u ranom detinjstvu (Burman, 2008b; Blaise, 2010):

18 U svojoj knjizi *Misliti drugačije* Dijego Fuzaro ističe da je tendencija ka konformizmu raširena i duboka, standardizacija načina razmišljanja i delovanja kao vrednosti i norme koje nameće neoliberalni poredak doveli su do sputavanja kritike i kritičkog odnosa kao *conditio sine qua non* društvenom razvoju kao i da je onaj ko razmišlja, kritički preispituje privilegovan. Upravo su ovo razlozi koji su me opredelili u tome da jedna linija leta u okviru ovog platoa bude poziv da se usudimo i da mislimo drugačije.

19 Prilagođena iz *Etike i politike u vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu*, Dahlberg & Moss, 2005

- Šta je znanje i koje znanje je važno?
- Čije znanje je
 - predstavljeno;
 - privilegovano;
 - isključeno?
- Ko odlučuje o tome koje znanje je važno?
- Koje su implikacije ako se rukovodimo samo sa određenim znanjem, a zanemarujemo drugo?²⁰

Postmodernizam nudi kompleksan i izazovan prostor gde se pojmovi kao što su rekonceptualizacija, dekonstrukcija, subjektivnost i kontekst manifestuju na dinamičan način. *Postmoderna* paradigma je prodrila u društvene i obrazovne konstrukcije detinjstva i poremetila zonu udobnosti teoretičara, istraživača, praktičara u praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, pozivajući na preispitivanje razumevanja deteta i detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu. U ovom kontekstu, MacNaughton (2003b) tvrdi da je socio-konstruktivizam utro put postmodernom shvatanju deteta u obrazovanju u ranom detinjstvu uvođenjem „nove sociologije detinjstva“ koja se bavi društvenim pitanjima (James, Curtis & Birch, 2008; James & Prout, 1990) i, za razliku od socio-konstruktivizma, „odnosi se i na epohu i na način razmišljanja o svetu. Kao način razmišljanja o svetu, pokušava da potkopa načine razmišljanja *moderne*, pa se naziva „post“ modernim da bi se ukazalo da je odvojeno od modernog i da nije što sledi *moderni*“ (MacNaughton, 2003b:71).

Postmodernizam kao nezavisna i, po nekim autorima i teoretičarima, konkurentna paradigma *moderne* se nadovezuje na radove mislilaca kao što su Fuko, Levinas, Derida i Delez, uspostavljajući novo razumevanje vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu kroz prizmu lokalnog, „jer oslanjanjem na ‘velike slike’ ili ‘velike narative’ o ‘napretku’ čovečanstva ili njegovom ‘putovanju’, koji su pojednostavljeni i vrlo često netačni, generalizujemo svoja shvatanja i razumevanja detinjstva“ (MacNaughton, 2003b:73). Teoretičari, naučnici, istraživači *postmoderne* zalažu se za dekonstrukciju našeg pogleda na društvo jer svako društvo možemo i trebalo bi da posmatramo kao „nekoherentno i diskontinuirano“ (Hughes, 2001) i predlažu da se prihvati *drugo* „kako dominantna značenja ne bi bila normalizujuća i opresivna“ (Taguchi, 2008:53).

Centralna ideja *postmoderne* poziva na rekonstrukciju binarnih koncepta u društvu, kao što su muškarac|žena, istinito|lažno, subjekat|objekat, odrasli|dete, kako bi se pojedinci podstakli da konstruišu nova značenja (Taguchi, 2008). Dahlbergova i Mos (2007) proširuju ovu ideju i tvrde: „za

20 Ibid.

nas, kao pedagoge, dekonstrukcija je funkcionisala kao neka vrsta afirmacije, slušanja i angažovanja. Može se posmatrati kao oblik gostoprimstva koji znači dobrodošlicu Drugom. Za svako pitanje treba se otvoriti različitosti – dočekati stranca – što je afirmacija – da Drugom, kao i afirmacija različitosti postojanja“ (Dahlberg & Moss, 2007:64).

Pojam „alteritet²¹ postojanja“, ključni pojam *postmoderne* misli, usko je povezan sa Delezovim i Gatarijevim (1987) konceptom postajanja minoritarnim (*becoming-minoritarian*) ili manjim, koji inspiriše „postajanje drugog u nama samima – transformisanje“ u nekoga ili nešto. Prihvatiiti „alternost postojanja“ znači problematizovati i eliminisati nečiju dominaciju i/ili moć (Taguchi, 2010b:172). Koncept moći je opširno razmatran u filozofskim radovima Fukoa koji se bavi pitanjima društvene kontrole, „režima istine koji vladaju nama“ i stanja „normalnosti“ (MacNaughton, 2005:36). Problematizovanje društvene kontrole i njenih „režima istine“ vodilo je preispitivanju jedinstvenih razvojnih istina u vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu (MacNaughton, 2005:39). Ideje Levinasa, poststrukturalističkog mislioca, otvaraju još jednu liniju preispitivanja u praksi vaspitanja i obrazovanja dece u ranom detinjstvu – etike i etičnosti vaspitanja i obrazovanja: „filozofija je bila toliko vezana za racionalni projekat traženja pravde u smislu režima istine ili samospoznaje da je postala nesposobna da poštuje biće i značenje drugog u meri u kojoj filozofska tradicija čini ‘zajedničku stvar sa ugnjetavanjima i sa totalitarizmom’... zato se značaj etike ogleda u odgovornosti za Drugog ...kako bi ostavili prostora za novost, čuđenje i kreativni susret“ (Dahlberg et al. 1997,2007:39; Dahlberg & Moss, 2008; Sellers, 2013).

Susret, novost i začudnost su među centralnim temama u konceptualnom stvaranju rizoma Deleza i Gatarija (1987): „rizom funkcioniše kroz varijaciju, ekspanziju, osvajanje, hvatanje, izdanke [...] (čak i policentričnih) sistema sa hijerarhijskim načinima komunikacije i unapred utvrđenim putevima, kao nehijerarhijski, neoznačujući sistem bez opšteg i bez organizacionog pamćenja centralnog automata, definisan isključivo kruženjem stanja“ (Deleuze & Guattari, 1987:23).

Usvajanje kontekstualnog pristupa i uspostavljanje kontekstualne društveno (d)o(d)govorene prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu uvodi element dinamike i pokreće preispitivanja dominantnih

21 Od latinskog *alteritas*, *alteritatis*, *alter*, što znači ‘drugi’. Identitet se konstruiše kroz odnos sa Drugim, filozofsko načelo koje omogućava promenu perspektive u odnosu na drugu. Jedno od načela teorije drugosti je da sopstvo, u svom individualnom obliku, može postojati samo u odnosu sa Drugim, budući da čovek, kao društveni subjekt, svojstveno ima odnos interakcije sa Drugim i zavisnosti od Drugog. Ta razlika čini osnovu društvenog života i njegove dinamike, a istovremeno izvor njegovih napetosti i sukoba (<https://hr.encyclopedia-titanica.com/significado-de-alteridad>).

konceptata koji se vezuju za kvalitetno vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu, kao što su 'rana obrazovna intervencija' i 'spremnost za školu' (Cameron & Moss, 2007; Dahlberg & Moss, 2005; 2012; Fielding & Moss, 2011; Farquhar & Fitzsimons, 2008; Pacini-Ketchabaw, 2010; Palaiologou, 2012; Slattery, 2006)

Savremeni teoretičari, istraživači, praktičari postmoderne praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu shvataju kao višeslojnu, provokativnu i transformišuću, a (realni) program kao rizom: „Rizom obuhvata neprekidna međuodnosna kretanja – tokove povezanosti... nudi beskrajne mogućnosti za stvaranje tokova i kretanja unutar programa uspostavljanjem relacionih veza... (Sellers, 2013:11), podržava intraaktivnu pedagogiju koja „uključuje razmišljanje dece i različite strategije i načine rada, kao i njihovo pozicioniranje“ (Taguchi, 2010b:9) „kao agensa, kompetentnih učesnika u sopstvenom učenju i življenju... u razvijanju zajedničke prakse dece i odraslih, u kojoj se kroz interakcije uzajamno transformišu svi učesnici“ (Godine uzleta, 2018:13). Programaska koncepcija vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, inspirisana Deleзовim rizomom „postaje prilika da se odupremo, da mislimo i tražimo druga (nevidljiva, van vidokruga) značenja“ (Pacini-Ketchabaw, 2010:xiii) i „način da se učenje dece učini vidljivim dok praktičari donose odluke“ (Pacini-Ketchabaw et al., 2015:114) o razvijanju prakse i građenju realnog programa u dečjem vrtiću (dodala Miškeljin).

Utemeljeni u kontekstualizovanom i decentralizovanom preispitivanju, promišljanju, dekonstruisanju, rekonstruisanju, ko-konstruisanju sledbenici paradigme *postmoderne* i poststrukturalističkog diskursa u poimanju deteta – detinjstva – prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu ustoličavaju istraživanja sa decom, konsultovanje sa decom, studije detinjstva... pozivajući teoretičare, istraživače, praktičare, donosioce odluka obrazovne politike da promišljaju i preispituju, dekonstruišu i eksperimentišu u procesu koji uključuje višeperspektivnost, glas onih koji su uključeni u proces vaspitanja i obrazovanja jer „svaki susret ima svoj kontekst i značenje“ (James, 2007; Pacini-Ketchabaw, 2010:12).

...videti, čuti, razumeti, uvažavati...

Pomeranje sa ideološkog shvatanja nezrelosti u razumevanju detinjstva ka ideji da je detinjstvo društveno konstruisano razvija pristup koji je fokusiran na demontažu strukturalnih ideja o deci i detinjstvu, preoblikujući razumevanje moći i delovanja deteta i načina na koje deca mogu da ostvare svoju moć i participiraju kao članovi društva. Sve veći broj istraživanja uka-

zuje na važnost detinjstva kao konceptualne kategorije i društvene pozicije za proučavanje ranije zanemarene i marginalizovane grupe – dece. Diskursi o detinjstvu uključuju one u kojima se deca smatraju moćnim i aktivnim društvenim bićima, čije perspektive i iskustva zaslužuju ozbiljnu pažnju istraživačke zajednice. Simboličan koncept koji se razvio uspostavljanjem nove sociologije detinjstva *Studije detinjstva* uključuje različite pristupe, discipline, teorije (filozofija, sociologija, obrazovanje, antropologija, dečja geografija, arhitektura i druge) i ideje o deci i detinjstvu i praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, kao i diskurse kroz koje se detinjstvo, kao društvena kategorija, neprekidno problematizuje, rekonfigurira, rekonceptualizuje kao „živopisan i rastući mozaik“ (Tesar, 2016). Kao oblast akademskog nastojanja nude potencijal za istraživanja koja mogu doprineti građenju paradigmi detinjstva (Kehily, 2008).

Rastući interes za prava deteta dobio je veliki podsticaj donošenjem Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta, koja je obezbedila fokus za mnoge debate i istraživanja o deci i detinjstvu i vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu. Konvencija o pravima deteta svojom sveobuhvatnošću, odnosno uključivanjem osnovnih ekonomskih, socijalnih, kulturnih, političkih i građanskih prava u korpus prava koja se garantuju deci, predstavlja pokušaj da se promovira nova slika o detetu koje je i ranjivo, kome treba posebna zaštita i briga, i u isto vreme i aktivno i u stanju da učestvuje u poboljšanju svog položaja. U osnovi Konvencije nalazi se ideja o detetu kao subjektu, aktivnom učesniku u procesu sopstvenog razvoja i pomeranje fokusa sa pripreme za život na život koji dete vodi sada i ovde (Pavlović Breneselović, 2010, Pešić, 1996).

Ovo je postalo važan fokus u istraživanjima i teorijskim razmatranjima u oblasti studija detinjstva. Studije detinjstva su, takođe, počele da razvijaju i konceptualizuju dečja prava, dečje sposobnosti i participaciju deteta. U okviru Konvencije o pravima deteta razvija se koncept participativne pedagogije (Vudhed, 2012; Woodhead, 2008) dok se dete posmatra kao kompetentna osoba, građanin društva i ima pravo da doprinosi društvenim i obrazovnim pitanjima, koja utiču na njegov svakodnevni život, sa građanskim pravom da izražava, komunicira i čuva sopstveni položaj (Clark & Moss, 2005; Dahlberg & Moss, 2005; Bath, 2011; MacNaughton et al., 2008; Palaiologou, 2012; Pešić, 1996; Vudhed, 2012; Woodhead, 2008).

Konvencija pored korpusa prava na opstanak, razvoj i zaštitu deteta koja proizlaze iz specifičnosti perioda detinjstva, uvodi i participativna prava čime se deca prepoznaju kao ravnopravni građani (Konvencija, 1989). Participativna prava obuhvataju više članova Konvencije, pri čemu se posebno izdvaja član 12 koji ističe pravo deteta na izražavanje sopstvenog mišljenja u vezi sa pitanjima koja ga se tiču i pravo da se njegovo

mišljenje uvaži u skladu sa uzrastom i zrelošću deteta (Konvencija, 1989). Interpretacija člana 12, dugo je bila izvor polemika o tome da li se uzrast i zrelost deteta uzimaju kao faktori koji ograničavaju ovo pravo. Tumačenje zasnovano na razvojno psihološkoj perspektivi, po kome procena odraslog o kompetencijama deteta definiše prostor ostvarivanja prava na izražavanje mišljenja, koje je dugo bilo dominantno u praksi, prevazilazi se usvajanjem posebnih komentara Komiteta UN za prava deteta. Komentar 7 o ostvarivanju prava dece na ranim uzrastima (Vudhed, 2012) i Komentar 12 o ostvarivanju prava deteta na izražavanje mišljenja (General Comment..., 2009), utemeljuju stanovište da su deca od najranijih uzrasta, čak i onda kada nisu u stanju da se izraze „jezikom odraslih“ (Lansdown, 2005), nosioci svojih prava i u stanju da formiraju svoje poglede.

U istraživanjima koja se bave decom, ali i u obrazovnoj politici, prevladavaju diskursi bliski konceptu „kompetentnog deteta“ (Kjørholt, 2001, Mortier 2002, prema: Kjørholt, 2005), o detetu kao građaninu, koji vide dete kao učesnika u konstruisanju kulture i nekog ko značajno doprinosi društvenim resursima, a ne kao trošak (Dahlberg et al., 1999, prema: MacNaughton, 2003).

Dete kao društveni akter i participacija dece naglašava vezu sa ljudskim i političkim pravima dece, kao i etikom u istraživačkim i obrazovnim praksama u paradigama ranog detinjstva (Coady, 2008; 2014; Palaiologou, 2012; Phillips, 2010; Vudhed, 2012, Woodhead, 2008) jer „odgovaranju dobro uspostavljenim tradicijama teorije i istraživanja, najčešće izraženo kroz dečju aktivnost i delovanje i, šire, njihovu ulogu u oblikovanju sopstvenog detinjstva“ (Woodhead, 2008:21).

Međutim, mogućnosti koje deca imaju da utiču na svakodnevni život u praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu su još uvek ograničene (Clark et al, 2005; MacNaughton et al, 2007; Einarsdottir, 2007; Chan, 2010). Jedan od uzroka može biti u još uvek dominantnom paradigmatom pristup razvoju u ranom detinjstvu i vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu koji je u velikoj meri ostao u linearnim okvirima predefinisanih ciljeva i pristupa, koji zatvaraju mogućnosti za učešće dece (Taguchi, 2010b), što se dodatno podupire dominirajućim politikama obrazovanja orijentisanim na postignuća i merenje (Olsson, 2009; Vudhed 2012; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013).

U velikom broju istraživanja (Coady, 2008; Harris & Manatakis, 2013; Lansdown, 2005; Palaiologou, 2012; Saballa, MacNaughton, & Smith, 2008; Krnjaja, 2012; Pavlović Breneselović, 2015; Woodhead, 2008) ističe se da su diskursi 'dete kao društveni akter' i 'prava deteta na participaciju' imperativ za izgradnju etičkih odnosa i etičke prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Koncept deteta kao učesnika prepoznat je i istaknut u mnogim istraživanjima (navešćemo samo neka: Bloch, Kennedy, Lightfoot & Weyenberg, 2006; Clark & Moss, 2005; Bath, 2011; James & Prout, 2005; James, 2007; Kessler, 2014; Lazzari, 2012; Saballa, MacNaughton & Smith, 2008; Pavlović Breneselović, 2015; Soto & Swadener, 2005; Urban, 2015; Vaughan & Estola, 2008; Vudhed, 2012; Woodhead, 2008), ističući važnost u kreiranju javnih politika kao i programskih koncepcija za vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu. Palaiologou (2012) i Pavlović Breneselović (2015) razmatraju uključenost dece u proces istraživanja „koje podrazumeva učešće dece kao ko-istraživača“ (Pavlović Breneselović, 2015:11), pomerajući značenje sintagme „istraživanja sa decom“ sa istraživanja *nad* decom gde su deca objekti istraživanja, na učešće dece kao istraživača, „subjekte koje treba slušati, a ne objekti koje treba posmatrati“ (James & Prout, 2005, prema Pavlović Breneselović, 2015:11).

Koncepti dete kao društveni akter i participacija dece imaju za cilj da se pozabave pitanjem koliko odrasli, praktičari, istraživači, teoretičari i kreatori politike podržavaju prava dece da učestvuju i budu konsultovana u svakodnevnom životnim aktivnostima, razvijanju programa, istraživanju i svim drugim pitanjima koje ih se direktno tiču (Bennett, 2008; Clark, McQuail & Moss, 2003; Coady, 2008; Bath, 2011; Eurochild's reference group, 2011; Harris & Manatakis, 2013; Krnjaja, 2012; Pavlović Breneselović, 2015; Woodhead, 2008). Širi pogled na prava dece uzima u obzir pitanja koja se odnose na socijalnu pravdu i jednakost, a istovremeno vodi ka složenijim diskursima o demokratiji i etičnosti obrazovanja.

„Principi na kojima se zasnivaju demokratska društva zahtevaju da svi – bez obzira na godine – budu u mogućnosti da učestvuju u građanskom životu, pa je slušanje dece i konsultovanje sa decom (dodala Miškeljin) preduslov snažnog demokratskog društva. Slušajući decu, odrasli im mogu pomoći da ostvare svoje pravo građana da učestvuju u odlukama koje utiču na njihove živote, dajući im udela u tim odlukama. Slušanje dece pomaže im da izgrade veštine i znanja koja su im potrebna da budu aktivni građani i daje im iskustvo u učešću u donošenju odluka.“

(MacNaughton, Smith, & Lawrence, 2003:12)

Praktičari i deca se posmatraju kao kompetentna, reflektujuća ljudska bića koja rade zajedno za dobrobit društva (Olsson, 2013). Lazari (2012) objašnjava da, ako se praktičari u vrtiću pozicioniraju kao građani koji su aktivno angažovani u svojoj zajednici, oni teže da zagovaraju pedagogiju u kojoj su građanski i politički angažman striktno usklađeni. U ovim

okolnostima, pedagogija postaje demokratska, angažovana i osnažujuća i mala deca se posmatraju kao građani danas, a ne sutra (Lazzari, 2012). „Vrtić (*Scuola dell'infanzia*) treba da stvori zajedničku kulturnu osnovu za svu decu, bez obzira na njihove društvene uslove, koja obezbeđuje punu ostvarenost i promociju svakog pojedinca kao punopravne ličnosti, aktivne i kreativne i kao građanina koji kritički razmišlja“ (Lazzari, 2012:558).

Slušanje deteta i konsultovanje sa decom postaje važna linija diskursa 'dete kao društveni akter' i participacija dece.

„Sagledavanje deteta kao aktera i agensa nije pitanje samo vlastite aktivnosti deteta (*activity*) u psihosocijalnom smislu, već je pitanje aktiviteta, delotvornosti (*agency*) u političkom smislu – njihove moći uticaja na situaciju u kojoj se nalaze, odnosno pitanja koliko se njihovo mišljenje sluša i uvažava“ (Vudhed, 2012, prema Pavlović Breneselović, 2015:17).

Slušanje dece zavisi od svrhe, konteksta, načina na koji deca mogu da izraze svoje perspektive, tumačenja dečjih perspektiva od strane odraslih i njihove spremnosti za dalja promišljanja i promenu (Clark et al, 2005; Davies, 2014; Graham & Fitzgerald, 2010; Warming, 2005).

Dete i odrasli se ne posmatraju kroz binarne suprotne lokacije, već kao subjekti koji komuniciraju sa svetom na posebne načine, osporavajući koncept socijalizacije koji decu prikazuje i perpetuira – ovekovečuje kao pasivne objekte uticaja i ideja odraslih, izdvojeni entiteti, već kao deo mreže interakcija i dinamike moći u zajednici (Hartung, 2011; Mannion, 2010; Reid et al, 1996; St. Pierre, 2000; Tesar, 2019); dok se participacija dece sagledava kao etička i politička praksa (Dahlberg & Moss, 2005) vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu. Sagledavanje deteta kao aktera i agensa predstavlja kapacitet društva i društvenih aktera da deluju, uz posredovanje, da utiču na promenu koja ima efekte na njih same, kao i na uslove u podršci sopstvenoj dobrobiti. Glas deteta u studijama detinjstva i istraživanjima sa decom daje deci moć i stvara novi etički milje u kome se čuju stavovi dece i vrednuju kao važni.

...mala pauza...

Poslednjih godina sve više su prisutna značajna istraživanja ranog detinjstva zasnovana na *posthumanističkim* i *novim materijalističkim* idejama (Blaise, 2010; Braidotti, 2013; 2013, 2014; Jones et al, 2014; Murriss, 2017; Olsson, 2009, 2012; Pacini-Ketchabaw, 2010; Taguchi, 2010; Taylor, 2013; i drugi), koja otvaraju nove linije leta u poststrukturalističkom razmišljanju i delovanja sa decom. Ova istraživanja nude nove načine razmišljanja o deci, zajednicama, slušanju i važnosti otvorenosti za nepoznato, obje-

dinjujući niz novih ideja o delovanju, građenju značenja, etici, zajednici, slušanju dece i eksperimentisanju koje zadržava široko mesto u postmodernističkoj paradigmi, ali nudi široke mogućnosti za pedagogiju i istraživanja u ranom detinjstvu.

Studije koje se razvijaju u okviru *posthumanističke* i teorije *novog materijalizma* nude teorijske osnove koncepata u nastajanju, kao i praktične primere njihove primene unutar i van strukturisanog ili institucionalnog okruženja deteta u svakodnevnim prostorima i mestima savremenih zajednica i društava (Malone, Tesar & Arndt, 2020). Ove studije posebno istražuju pitanja o tome kako pomeranje ka *posthumanim* i *novim materijalističkim* perspektivama dovodi u pitanje dominantne razvojne, socijalno konstruktivističke i strukturalističke teorijske pristupe na različite načine i kako ta preispitivanja i pomeranja u razumevanju vode ka razumevanju savremenih konstrukcija detinjstva.

Ono što ovaj mali broj navedenih primera pokazuje je da, i pored toga što su zastupljeni različiti pristupi u istraživanjima, istraživači i teoretičari *postmoderne* postavljaju specifična ontološka i epistemološka pitanja kojima dovode u pitanje stvarnost i subjektivnost istraživača; kao i naučne „istine“ promovišući različite i obuhvatnije pristupe istraživanju i praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Verujem da će ta razmatranja naći svoje mesto u nekoj drugoj knjizi.

Detinjstvo vrednost po sebi

„Samo je jedan period života sa toliko otvorenih mogućnosti, u kome čovek sa toliko energije, istrajnosti i entuzijazma ovladava i razvija složene kapacitete od kojih će zavisiti njegove buduće mogućnosti, njegova ličnost i uspešnost funkcionisanja u daljem životu... Koliki i kakav će taj uzlet biti, zavisice od svih nas koji radimo u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.“
(Godine uzleta, 2018)

Nastupajuća socio-kulturna paradigma posmatra detinjstvo kao društveni konstrukt (James & Prout, 1997), tvorevinu određenog društveno-kulturnog i istorijskog konteksta i određenog teorijskog gledišta (Tomanović, 2004). Diskurs detinjstva, kao društveni i kulturni konstrukt, predstavlja pomak sa funkcije ka značenju, naglašavajući pomeranje fokusa u građenju konstrukta dete od spoljašnjih faktora na aktera delanja i vlastiti doživljaj (James & Prout, 1997). U diskursima *postmoderne* koji se protežu u narativima o detetu, dete je *protagonista – bogat potencijalom – kompetentan pojedinac sam po sebi*:

*...radoznalo, kompetentno, bogato
 i puno potencijala... (Rinaldi, 1993)*
*...ima glas kao građanin i član društvene grupe
 ...(MacNaughton, Hughes, & Smith, 2002)*
*...agens sopstvenog života ... (Moss & Petrie,
 2005) ...ko-konstruktor znanja, identiteta
 i kulture koji neprestano osmišljava
 svoje živote i svet... (James & Prout, 1997) ...
 jedinstveno i celovito biće, bogato potencijalima,
 učesnik zajednice vršnjaka i odraslih, posvećeno
 učenju, kreativno, biće igre... (Godine uzleta, 2018)*

Konceptualizacija deteta kao bića koje 'jeste i koje nastaje', „autentično, osobeno, sa svojim realnim problemima, pitanjima, sumnjama i traganjem za smislom“ (Pavlović Breneselović, 2007:48) je suštinsko u razumevanju i poimanju deteta i detinjstva.

Konstrukt dete 'koje jeste' upućuje na dete kao društvenog aktera koji aktivno gradi 'detinjstvo', dok koncept 'dete koje nastaje' upućuje na 'odraslu osobu u nastajanju, kojoj nedostaju kompetencije odrasle osobe kojom će postati (Brannen & O'Brien, 1995; James et al., 1998; James & James, 2008; Jenks, 1996; Qvortrup, 1994, 2005).

Konstrukt 'dete koje nastaje' eksplicitno orijentaciju stavlja na budućnost i važnost na ono što će dete biti, a ne na ono što dete jeste. Na dete se gleda kao na „buduću odraslu osobu“, a ne kao na „mlado ljudsko biće“ samo po sebi. Ova pretpostavka je problematična jer nas temporalni fokus nužno prisiljava da zanemarimo ili odbacimo sadašnju svakodnevnu stvarnost *biti dete*. Način na koji konceptualizujemo nešto u budućnosti može uticati na to kako to konceptualizujemo u sadašnjosti (Davies, 1994, 2014). Zasnivati svoje konstrukcije o tome šta dete jeste, samo u odnosu na to šta će to dete biti, prihvatajući da je budućnost bitna, može biti problematično.

Dalje, konstrukt 'dete koje nastaje' implicira da je dete nekompetentno, a odrasli kompetentan. Kako Jang (1990, 2008) ističe, dete „napreduje od stanja ranjivosti do sofisticiranosti, od ranijeg nedostatka veština do kasnijeg posjedovanja sposobnosti“ (Young, 1990:41). Ova perspektiva ne samo da implicira da je „kompetentnost“ nešto što se stiče postajanjem „odraslim“, već i da je kompetencija nužno (i jedina) osobina odrasle osobe, odnosno ona koju deca ne mogu da poseduju. Ovakvo tumačenje

„kompetentnosti“ implicira da deca, naizgled, ne mogu biti kompetentna ni za šta, dok odraslima pripisuje moć da su naizgled kompetentni za sve!

Konstrukt 'dete koje nastaje' predstavlja srž dominantnog diskursa *moderne, pozitivizma, neoliberalizma* u građenju slike o detetu i detinjstvu (James & Prout, 1990). Pomeranje fokusa sa 'dete koje nastaje' na 'dete koje jeste' u novoj sociologiji detinjstva (James & Prout, 1990; James et al. 1998) i dete kao društvenog aktera, predstavlja dete kao agensa sopstvenih društvenih svetova, kojima se „ne mora pristupiti iz pretpostavljenog nedostatka kompetencije, razuma ili značaja“ (James et al, 1998:207). Kako navode Džejms i saradnici, perspektiva deteta nije atemporalna: „dete 'koje jeste' nije... statično, jer je i ono u vremenu. Dakle, nema potrebe da se napuštaju ideje prošlosti i budućnosti samo zato što smo se pomerili sa konceptualnog okvira koji je zasnovan na nastajanju“ (James et al, 1998:207; kurziv dodat). Dete u konstrukt 'dete koje jeste' je akter sam po sebi, ima prošlost, sadašnjost i budućnost zato što je „materijalnost biološke osnove detinjstva kulturna univerzalija... moramo da priznamo njihovo zajedničko iskustvo, kao dece“ (James et al, 1998:18).

Međutim, konstrukcija deteta kao 'dete koje jeste' može da deluje kao slika u ogledalu konstrukta 'dete koje nastaje' jer „redefinisanjem statusa detinjstva od postajanja do bivanja, teorijsko razumevanje je okrenuto napako, što je rezultiralo ogledalom razvojne paradigme“ (Strandel, 2005:2) i zapravo jača i održava hijerarhijski dualizam odrasle|dete i važnost i održivost konstrukta 'dete koje nastaje'.

Za razliku od toga, konceptualizacija deteta kao bića koje 'jeste i koje nastaje' predstavlja konceptualno realističnu konstrukciju, uvažavajući temporalnost detinjstva ali i stvaralački potencijal deteta. Proces „biti“ dete i „postati“ odrasla osoba je nepovratan i igra konstruktivnu ulogu u fizičkom i društvenom svetu; duboko je ukorenjen u dinamici i iskustvima bivanja i postajanja u svetu. Daskoro je poimanje 'bivanja' deteta bio odvojen koncept od poimanja 'nastajanja' deteta u svetu u tolikoj meri da je svako generisao svoj sopstveni diskurs detinjstva. Međutim, interakcija između različitih pojmova vremena unutar oba ova konstrukta je ključna za razumevanje koncepta 'dete' jer i sadašnjost i budućnost međusobno deluju u toku svakodnevnog života, otvaranju mogućnosti na građenju koncepta dete kao „otelotvorenog bića“ (Deleuze & Guattari, 1987; St. Pierre, 2004;). Dete i detinjstvo se posmatraju kao subjektivni sistemi koje karakterišu neprestane promene i izmene. Deca i detinjstvo više nisu (ne) potpuna tela, već se percipiraju kao različite epistemologije u kojima se odvijaju dinamički procesi, koji su istovremeno i subjekt i objekat neprekidne promene (Deleuze & Guattari 1987: 277).

Pozicioniranje deteta kao aktivnog i uticajnog učesnika u različitim društvenim kontekstima konstituisanjem koncepta 'dete – agens' upuću-

je na poimanje deteta kao ko-konstruktor detinjstva, društvenu grupu, autonomnog društvenog aktera (Corsaro, 1997; Mayall, 2002; Prout 2003; Vandembroeck & Bouverne-de Bie, 2006), sposobnog da učestvuje u društvu, da prisvaja, produkuje i reprodukuje različite aspekte svoje kulture kroz društvene interakcije, stvarajući iskustva učenja izvan onoga što su odrasli zamislili ili smatrali mogućim (Cannella & Viruru, 2004; Sorin, 2003, prema Sellers, 2013). Dete, kao i odrasli, neprestano uči da se uklopi i postane agens promene, važno je pozabaviti se sledećim pitanjima:

- „– Kako se razvija subjektivnost pojedinca, njegova predstava o tome ko je, način shvatanja sebe i društvenog sveta?
- Kako da pronalazimo reči, koncepte, ideje pomoću kojih možemo reći ko smo?
- Kako postajemo onaj ko preuzima različite diskurzivne prakse ili se opire njima, koji modifikuje jednu praksu u odnosu na drugu – ko bira između različitih pozicija i praksi koje su dostupne?“ (Davies, 1990, prema Sellers, 2013:73)

Imajući u vidu da „sve dostupne diskurzivne prakse nisu nešto što pojedinac može automatski da preuzme“ (Davies, 1990, prema Sellers, 2013) važno je da stalno razmatrano pitanje pozicioniranja deteta u okviru ovog diskursa kako bi se smanjio rizik da se ‘dete agens’ pojavljuje tek kada ga svet odraslih ovlasti i za izbegavanje ograničavanja dece kroz korišćenje konceptualizacija koje ne/namerno održavaju kontrolu odraslih i pristanak dece (Sellers, 2013). Sellers dalje navodi da „ono što postaje očigledno je da u teoretisanju bilo koje slike o deci i detinjstvu postoji rizik da se deca homogenizuju u njihovom detinjstvu i ako praktičari ne uspeju da stvore mogućnosti za različite načine na koje deca vide i shvataju svet, rizikujemo da se vratimo na univerzalnu koncepciju uprkos različitim proživljenim iskustvima“ (Sellers, 2013:73). Iz tog proizlazi da bi u procesu vaspitanja odrasli (vaspitač, roditelj...) svoj pedagoški autoritet trebalo da preusmeri sa onoga što bi on od deteta u procesu vaspitanja trebalo „da napravi“, na otkrivanje, razumevanje i podržavanje onoga što dete u svojoj biti jeste, uz „svijest o tome da kvaliteta te podrške više ovisi o tome koliko on razumije dijete, nego dijete njega“ (Slunjski, 2012, prema Miškeljin, 2017).

Dahlbergova i Mos (2005, 2008, 2013) proširuju predloženu konceptualizaciju deteta, ističući da je u današnjem svetu to političko pitanje konstruisano kroz različite strukture moći, uključujući različite oblike intervencije, marketinga i komercijalizacije vaspitanja i obrazovanja u ranoj detinjstvu. Ukazujući na neizbežnu povezanost razumevanja deteta i detinjstva i razumevanja svrhe i funkcije vaspitanja i obrazovanja, Filding

i Mos (2011) ukazuju da vrtići mogu biti ili „bezlične, afektivne zajednice, okrenute visokoj performativnosti i efikasnosti“ ili „zajednice učenja usredsređene na osobu i agensi demokratskog zajedništva“ (Fielding & Moss, 2011:54) i da to varira u zavisnosti od prirode institucije, kao i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, koje uglavnom oličavaju fundamentalno različite filozofske pretpostavke.

Dete u miljeu *postmoderne* je aktivan, društveni agens koji je sposoban da prihvati transformaciju u kontekstu obrazovnih institucija i društva. Stoga, u postmodernom diskursu, pedagoški termini kao što su *pripadnost, refleksivan i kritički odnos, dobrobit, podrška dobrobiti i delanju deteta, rizomatski kurikulum, narativna pedagogija, pedagogija slušanja, kvalitet odnosa, etička praksa i etika istraživanja detinjstva i istraživanja sa decom* spadaju među ključne koncepte.

U napuštanju ...

– Priča o detetovim specifičnim iskustvima u programu



Priča o detetovim specifičnim iskustvima u programu oslikava i dokumentuje i osvetljava složenost i detalje jedinstvenog iskustva deteta u okruženju dečjeg vrtića u razvijanju realnog programa, sa fokusom na osvetljavanju složenih dimenzija dobrobiti: personalne (biti dobro i funkcionisati uspešno), delatne (umeti i hteti) i socijalne (pripadati, prihvatati i učestvovati).

Priča o detetovim specifičnim iskustvima u programu nastala je primenom tehnike portretiranja kao istraživačkom tehnikom konsultovanja sa decom u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ (2018) realizovan u partnerstvu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i UNICEF Srbija. Vrtići učesnici projekta su bili: vrtić „Zvončić“ (Kać) iz PU „Radosno detinjstvo“, Novi Sad; vrtić „Mladost“ iz PU „Moje detinjstvo“ Čačak; vrtić „Zemunski biser“ iz PU „Dr Sima Milošević“ Zemun, Beograd

Portretiranje je oblik kvalitativnog istraživanja koji nastoji da da glas iskustvima učesnika istraživanja u određenom okruženju, sa fokusom na osvetljavanju složenih dimenzija dobrobiti: personalne (biti dobro i funk-

cionisati uspešno), delatne (umeti i hteti) i socijalne (pripadati, prihvatati i učestvovati). To radi kroz priču koja dokumentuje i osvetljava složenost i detalje jedinstvenog iskustva ili mesta, nadajući se da će se publika videti u njoj (Lawrence-Lightfoot & Hoffmann Davis, 1997). Portreti pružaju bogate uvide u iskustva dece u realnom programu i kako program podržava dobrobit deteta kroz odnose i deljanje. Portretiranje je omogućilo istraživačima IPA da opišu bogata, složena i raznovrsna iskustva dece u okviru socio-kulturnog konteksta njihovih vrtića.

Portretiranje sa decom je vođeno prema Protokolu za portretiranje, razvijenom od strane istraživača Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (IPA), koji je uključivao tehnike posmatranja, razgovora sa decom, fotografije, audio i video zapise, ture i razgovor sa vaspitačem. U istraživanju je učestvovalo šestoro dece (tri dečaka i tri devojčice), uzrasta od 1 godine i 11 meseci do 3 godine, u šest grupa i istraživači IPA. Istraživanje je sprovedeno tokom aprila i maja 2018. godine. Istraživači su tokom boravka u vrtiću, u celokupnom radnom vremenu, aktivno bili uključeni i provodili vreme sa decom i vaspitačima. Proces portretiranja se odvijao kroz:

1. prikupljanje osnovnih informacija o detetu (ime i prezime, uzrast, od kada pohađa vrtić, da li vrtić pohađa u kontinuitetu ili je bilo dužih prekida, da li je jedino dete ili ima brata/sestru i da li su oni bili ili su sada u vrtiću);
2. informacije o ritmu dana (kada dete dolazi u vrtić, kada odlazi iz vrtića, ko ga dovodi/odvodi iz vrtića);
3. boravak u grupi u celokupnom radnom vremenu, odnosno od vremena kada dete dolazi u vrtić do vremena kada dete odlazi iz vrtića;
4. posmatranje (uz audio i video snimanje), fotografisanje i razgovor sa detetom;
5. razgovor sa vaspitačem
6. u odnosu na četiri ključne teme/pitanja:
 - Kako dete doživljava i koristi prostor?
 - Kako dete učestvuje u vrtiću?
 - Kako se dete oseća u vrtiću?
 - Dete u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima.

Predstavljeni portreti – priča u ovom platou slave iskustva učesnika – dece, u njihovim okruženjima onako kako ih ona doživljavaju predstavljaju jedinstveno iskustvo i glas deteta o prilikama i mogućnostima da se osećaju zadovoljno, ostvareno i prihvaćeno, da budu srećna, pruža bogat uvid u svakodnevne interakcije dece, iskustva i aktivnosti u različitim vrti-

ćima i na taj način „oživljava“ i produbljuju razumevanje polazišta Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ u Srbiji: shvatanje deteta i njegovog učenja i razvoja, shvatanje prirode programa i vaspitanja i obrazovanja na predškolskom uzrastu (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2018).

Lenka



Lenka ima tri godine i mesec dana. U vrtiću je od mlađe jaslene grupe (od 2016. godine), dolazi oko 7.30 i odlazi oko 15.30. Redovno dolazi u vrtić bez dužih odsustvovanja Lenka je treće dete u porodici (ima dve starije sestre koje idu u školu). Najviše voli da provodi vreme u likovnom prostoru i za staklenim „svetlećim“ stolom.

Kontekst – vrtić „Zemunski biser“, starija jaslena grupa

Prostor radne sobe je opremljen tako da je izazovan i da pri tome doprinosi da deca „prošire“ svoja razmišljanja, umeća i doživljaje u okviru onog čime se bave. Postoji mnogo „pravih“, realnih i autentičnih predmeta i materijala koji odražavaju realni život dece, porodice i vaspitača. Izloženi materijali u sobi i na zidovima odražavaju proces aktivnosti koje se odvijaju u grupi.

U prostoru su vidljivi produkti i kontinuitet aktivnosti dece i drugih učesnika. U sobi i prostoru ispred sobe postoje različiti strukturirani i nestrukturirani materijali kako bi se zadovoljila različita interesovanja, iskustva, načini izražavanja i istraživanja dece. Uređenje grupne sobe deci omogućava da budu u međusobnoj interakciji i da uče jedni sa drugima.



U grupi je obično oko sedamnaestoro dece i sa njima su dva vaspitača. Od početka pilotiranja Osnova programa *Godine uzleta* u grupi se razvija tematski/projektni pristup učenja, a aktuelni projekat u koji su uključena deca i vaspitači je „Lavirint“.

Jedan Lenkin dan u vrtiću

<i>Dolazak u vrtić</i> 8.00	Lenka dolazi sa bakom, nasmejana, raspoložena. Ulazi nasmejana i pozdravlja se sa vaspitačicom i drugom decom. Priključuje se igri druge dece.
<i>Doručak</i> 8.30	Na poziv vaspitača sama odlazi u kupatilo pere ruke, seda za sto i čeka da vaspitačica posluži doručak. Za vreme jela ne komunicira sa drugom decom, ali posmatra i sluša šta se dešava. Jede sama.
9.00	Lenka je u prostoru sa likovnim materijalima sa vaspitačicom i još šestoro dece. Različitim likovnim materijalima prave lavirint – boje papir, grančice lepe na papir. Na stolovima su i cevčice, trake i lepak od kojih deca prave različite oblike – delove lavirinta. Lenka boji papir i grančice za lavirint.
<i>Boravak napolju</i> 10.20	Vaspitač ih poziva da idu napolje. Lenka radosno pritrčava i čeka da se i druga deca okupe oko vaspitača. Na terasi voštanim bojama crta spiralne krugove. Nakon desetak minuta ostavlja boje i vozi bicikl. Dok se vozi, komunicira sa drugom decom, prati šta drugi rade, zaustavlja se povremeno i posmatra.

<i>Užina</i> 11.00	Lenka pomaže u sređivanju sobe i pripremi za užinu. Sama odlazi u toalet, čeka svoje red i sama pere ruke. Seda za sto i sama jede.
<i>Priprema za spavanje</i> 11.30	Sama se svlači i priprema za spavanje. Važno joj je da joj stvari budu složene. Traži pomoć da joj se odvežu pertle i da skine bluzu. Leže u krevet, traži da bude pokrivena. Vrlo brzo zaspi sama bez uspavlivanja. Spava oko jedan i po sat u kontinuitetu i budi se na poziv vaspitača.
13.30	Lako se budi i lako ustaje. Sama se oblači, raspoložena je.
<i>Ručak</i> 14.00	Za ručak imaju krompir paprikaš. Lenka gleda u svoj tanjir, u vaspitačicu i komentariše da ne voli papriku. Vaspitačica joj prilazi, pokazuje da nema paprike. Druga deca se priključuju objašnjenju da je to što Lenka pokazuje šargarepa, a ne paprika. Lenka gleda, dodiruje kašikom i počinje da jede.
14.40	Lenka uživa u igri sa drugaricama. Vraća se u prostor sa likovnim materijalima, nalazi svoj papir, makaze i počinje da seče. Pravi različite oblike. Odnosi ih do zajedničkih radova druge dece. Sedi na podu, čita knjigu i razgovara sa drugaricom.
15.00	Baka dolazi po Lenku. Lenka se pozdravlja, maše, ljubi baku i odlazi.

Lenkin doživljavaj prostora vrtića

Ja ovde pripadam

To sam ja.

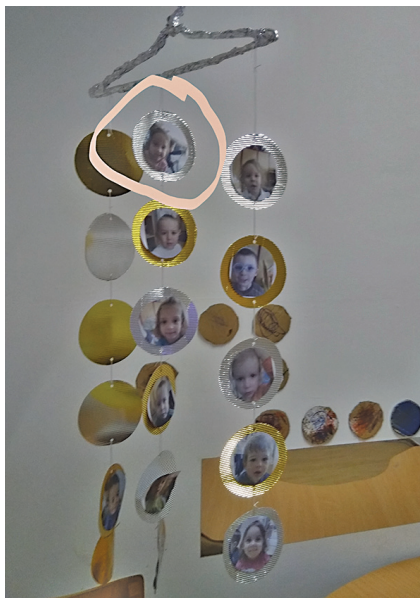
Ovo ovde.

Vidiš.



Vidljivost Lenkinih radova u sobi i prostorima ispred sobe promoviraju njen osećaj pripadnosti grupi. U prostoru su fotografije koje prikazuju

Lenku u različitim situacijama u vrtiću sa svojim drugarima na posebno kreiranim procesnim panoima – istražuju predmete koji podsećaju na lavirint, isecaju različite oblike koje spajaju i od kojih grade lavirint.



Vidi šta smo mi sve radili

Prostor radne sobe reflektuje zajedničke ideje dece i odraslih kroz dečje radove u nastajanju i projekat kojim se bave. U sobi je pano koji prikazuje procesni pano projekta „Lavirint“. Lenkine fotografije su na svim panoima i predstavljaju različite situacije u kojima ona sa drugarima pravi različite lavirinte.



Mogu da istražujem i nešto pravim

Prostor i vreme su organizovani tako da Lenka ima mogućnosti da bira materijale, saraduje i radi sa drugom decom u grupi. Prema rečima vaspitača, Lenka najviše voli da provodi vreme u prostoru za igru svetlosti i senke (stakleni sto) i prostoru sa senzornim i likovnim materijalima.



L: *Vidi kako guta.*

I: *Šta guta?*

L: *Guta boja. Vidi. (Pokazuje papir na koji je sipala boju koju razmazuje sunderom.)*

L: *Vidi, to je isto za lavirint. Evo, gotovo. Sada malo sečem. Treba mi da sečem za moj lavirint.*

I: *A gde je lavirint?*

L: *Sada ću da sečem.*

I: *Znači, ti si sve ovo pripremala za lavirint.*

L: *Da, za lavirint.*



Voli boravak na otvorenom, igru napolju, na terasi, da vozi trotinet, da crta kredom.



Tu, tu treba da bojiš. To je ajkula, znaš.

Zajedno pravimo

V: Šta to bi. Ja kao napravila dobar temelj, a on se urušio.

L: Urušio se.

V: Znači da ja nisam nikakav majstor.

L: Nisam ni ja.

V: Pa šta ćemo da radimo?

L: Ajde da napravimo. Pomoći ću ti. Gledaj, treba da bude tu. I može da bude lavirint.



Ovde mogu da budem sama kad hoću ili sa drugaricom

E: Lenka, dođi, dođi.

L: Sačekaj, samo da uzmem knjigu.

L: Vidi ima zec. Vidi, kućica, pečurka. Neki deka, zeka... i teta, ima dugačku kosu. Žutu.

E: Šta je ovo?

L: Hoću neku drugu. Čekaj.

Ustaje, odnosi knjigu do police, uzima drugu i vraća se do E. Otvara i počinje da čita.

L: Lav. Vidi ovaj miš. Kako se obukao. Ovo je tata, to je mama, to je aka. Ovo je dečak. I seka. Ovo je mali beba.

E: I bobes.



L: Da, To su bobne neke. Rastu na drvetu. To sam ja juče jela.

Lenkin doživljavaj vlastite dobrobiti u vrtiću

Osećam se sigurno i zadovoljno

Mnoge aktivnosti koje vaspitači preduzimaju predstavljaju podršku deci da razviju emocionalnu povezanost i osećaj pripadnosti grupi. Svakog jutra, pre doručka, dan započinje razgovorom o tome šta su radili prethodnog dana, čime će se baviti tokom dana i prozivkom dece. Vaspitačica zajedno sa decom izgovara ime svakog deteta. Ovaj jutarnji ritual čini svako dete posebnim i omogućava im da nauče imena jedni drugih. U većini aktivnosti vaspitač uzima u obzir zainteresovanost dece, uvažava ideje i prati inicijativu dece.

Prilikom dolaska u vrtić Lenka pokazuje pozitivne emocije. Kada dođe ujutru sa bakom (koja je najčešće dovodi) pokazuje joj šta je novo u hodnicima vrtića, zadržava se u nekim prostorima i objašnjava baki čemu služe postavljani materijali („Vidiš, to smo počeli. To je isto lavirint.“). Sama ostavlja svoje stvari u garderobu ispred sobe, pozdravlja se sa bakom i ulazi u sobu. Kada uđe, javi se vaspitačici, gleda šta se dešava i priključuje se drugoj deci. Kada je vide, nekoliko dece joj prilazi i započinju razgovor.

Pažnja koju vaspitač poklanja problemima i brigama dece pruža Lenki osećaj sigurnosti da traži pomoć vaspitača kada joj je potrebna („Ne prija joj kada joj je odvezana pertla, kada joj nije nameštena čarapa, kada joj spadne gumica sa kose i tada traži da joj pomognemo.“). Upoznata je sa rutinama i pravilima, prihvata ih i rado učestvuje. Prelazi između aktivnosti nisu dugi i česti i Lenka može da predvidi šta će se sledeće desiti. Dodatni osećaj sigurnosti Lenki pruža i to što između vaspitača i dece postoje topli i podržavajući odnosi.

Umem i mogu

Lenka uživa u igri konstruktorima, voli da gradi i voli to da pokaže. Pokazuje izuzetnu radost kada nešto uradi i kada je ona lično zadovoljna.

Voli prirodne materijale. Voli da presipa, da šara grizom, da ostavlja otiske, tragove. Voli da se smeje. Kada nešto uradi voli da pokaže.

Dosledna je i pokazuje istrajnost u onome što radi.





Voli da crta i naročito uživa u bojenju i kombinovanju boja.

L: *Vidi, vidi šta sam nacrtala?*

I: Šta si to nacrtala?

L: *To je... to je... ne znam.*

I: Ne znaš. A šta bi moglo da bude?

L: *Pa.... pauk (osmehuje se)*

I: Pauk?

L: *Pauk. Evo sad ovde još jednog. I paukova mreža.*

I: Paukova mreža?

L: *A-ha. To je mreža lavirint... za pauka.*

I: Mogu li da slikam tvog pauka?

L: *Ne pauka, mrežu lavirint. Čekaj, ovde moraš. Čekaj, čekaj, da stavim štapić.*

I: Zašto ti treba štapić?

L: *Da se penje pauk. Iz lavirinta. Sad. Ovde mora. Mora ovde.*

I: Šta sada to crtaš?

L: *Mmmmmmm... to je telo.*

I: To je neki veliki pauk?

L: *Neki veeeeeliki pauk. Da. I, evo ga. Evo, ovako se to radi! (zadovoljno)*

L: *Ovako se to radi. Neka velika paučina. I tako. Da bude velika paučina. Ovako do stola.*

I: Ne sme ništa da bude belo?

L: *Ne.*

I: A zašto?

L: *To je paučina, nema belo. Sve ovako tačkice bele... nema. I onda stopi... Onda Daca stopi u lavirint.*



Prihvaćena sam i učestvujem

Lenka jasno izražava i objašnjava šta želi. Govori šta joj je potrebno i vrlo je jasna u tome što želi.

I: Šta si smislila da crtaš?

L: *Ne crtam! Pravim.*

I: Praviš?

L: *Da, vidiš, sad ću da isečem i biće lavirint (uzima makaze i seče papir)*

I: Lavirint?

L: *Da, čudan lavirint. Biće čudan lavirint. Gledaj.*



Lenka u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima

Vaspitač omogućava deci različite načine istraživanja i različite načine interakcije među njima. Provokacijama u sredini i osmišljenim prostornim celinama deci je omogućeno da se uključuju kroz različite načine učešća. Među decom, kao i između vaspitača i dece, dešava se kontinuirana konstruktivna razmena.

Lenka je otvorena i lako stupa u interakciju. Komunikativna je u odnosima sa drugom decom, vaspitačima i drugim odraslim.

Pokazuje inicijativu i poziva drugu decu da se uključe. Kada crta voli da pokaže i drugoj deci i da ih pozove na igru.

L: *Ja hoću plavu! Evo, uzmi zele-
nu.*

L: *E, sad može. Sad može da sli-
ka pauka. Evo, ovako.*

N: *Ovde?*

L: *Da, hajde zajedno. To je pau-
čina – lavirint, znaš?*

N: *A-ha.*



Igra se sa svima, ali voli i da bude sama u igri, u zavisnosti od situacije i od onoga što ona želi u tom trenutku. Ako se nečim bavi i to joj je važno, onda ne obraća pažnju na drugu decu.



Lenka je brižna, ume da pomaže drugima. Kada neko dete zaplače, sama mu priđe, zagrli ga i uteši.



L: *Mina je tužna.*

Odlazi do police sa knjigama, traži, bira. Uzima knjigu, dolazi do Mine, uzima je za ruku i seda na pod. Mina seda pored Lenke. Lenka se približava, stavlja knjigu na kolena i počinje da lista. Priključuju im se još Eva i Nata.

Strahinja

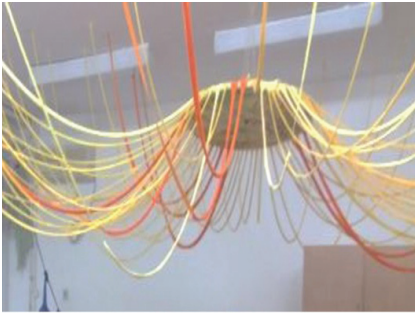


Strahinja je nedavno napunio tri godine. U vrtiću je od 2016. godine kada je upisan u mlađu jaslenu grupu. Od tada redovno dolazi u vrtić bez dužih odsustvovanja. Ujutru Strahinja dolazi u vrtić sa mamom ili tatom i bratom oko 7.00, a odlazi oko 15.30. Strahinja ima starijeg brata koji je u istom vrtiću u pripremnoj predškolskoj grupi. Voli da istražuje, da se igra konstruktorima i smišlja priče.

Kontekst – vrtić „Zemunski biser“, starija jaslena grupa

Prostor u kome boravi Strahinjina grupa organizovan je u više smislenih celina. U sobi, ispred sobe i na terasi postoji veliki izbor nestrukturiranih i polustrukturiranih materijala koji deci omogućavaju da istražuju, eksperimentišu i proširuju svoja iskustva. Deca slobodno koriste ceo prostor, a materijali koji su sortirani prema nameni su mobilni i dostupni deci.

Uređenje prostora omogućava kretanje, međusobnu interakciju dece, njihovo zajedničko učešće i učenje, ali i osamljivanje i predah. Prostor odražava život grupe – u njemu je mnoštvo produkata koji čine vidljivim dešavanja u grupi, proces učenja koji je u toku, kao i realni životni kontekst dece, porodice i vaspitača. Prostor odiše skladom, a u njemu je i više maštovitih i tajanstvenih zona.



U grupi je obično prisutno oko petnaestoro dece. Sa decom rade dva vaspitača. Od početka pilotiranja novih Osnova programa u grupi se razvija tematski / projektni pristup učenja, a aktuelni projekat u koji je grupa uključena je „Skrovište“.

Jedan Strahinjin dan u vrtiću

<i>Dolazak u vrtić</i> 6.30	Strahinja dolazi sa tatom i starijim bratom. Pospan je, ali raspoložen. U ruci drži keks. Maše tati i bratu i ulazi u dežurnu sobu. Vaspitačica ga grli. On seda na stolicu, jede keks i nudi drugu decu. Kada je sve pojeo, priključuje se igri sa drugom decom. Kotrlja loptu, slaže čepove, obara čunjeve. Veseo je.
<i>Doručak</i> 7.30	Sa vaspitačem i drugom decom odlazi u svoju sobu. Igra se sa troje dece u mekanom kutku. Na poziv vaspitača odlazi u kupatilo i sam pere ruke, seda za sto i čeka da vaspitačica posluži doručak. Dok doručkuje razgovara sa drugom decom, radosno posmatra sebe u ogledalu, pravi „brkove“ od jogurta. Jede sam i nakon doručka pere ruke.
8.00	U sobi su postavljeni veliki papiri. Vaspitačica predlaže deci da pronađu papir i na njemu nešto nacrtaju. Strahinja spremno prihvata predlog. Crta na jednom papiru, pa onda prilazi drugom i crta zajedno sa drugaricom i drugom. Razdragan je kad povlači linije različitih oblika i boja. Vaspitačica sada predlaže da se okupe oko nje. Strahinja među prvima prilazi. Sada crnom tečnom bojom, koju stavljaju na sunđer, treba da prekriju i „sakriju“ svoje crteže. Strahinja se odmah uključuje. Vaspitačica mu sipa boju, on prekriva njome crtež. Sada želi sam da sipa. Pokušava i uspeva. Sipa i drugoj deci. Onda sipa boju na svoj dlan i boji crtež rukom. Uzbudjen je i srećan.
10.15	Soba je u neredu nakon bojenja. Vaspitačica traži pomoć spremačice u središnjem delu sobe, a decu poziva da izađu na terasu. Strahinja pronalazi automobil i počinje da ga vozi. Priključuju mu se još tri druga. Zatim ugleda ambalažu od sadnica i ona postaje vojni brod. Strahinja sa drugovima tovari i vozi brod do mora.
<i>Užina</i> 11.00	Na poziv vaspitačice ulazi u sobu, odlazi u toalet, čeka svoje red i sam pere ruke. Užina sa drugom decom.
<i>Priprema za spavanje</i> 11.30	Samostalno se svlači i priprema za spavanje. Pažljivo slaže odelo. Duks mu je mokar i dogovara se sa vaspitačicom gde da ga stavi da se osuši. Sam se pokriva. Sluša muziku, igra se prstima, pre nego što zaspi.
13.30	Strahinja se budi, još je pospan, ali ustaje. Sedi na krevetu i nešto tiho priča. Oblači se i odlazi u toalet. Čeka svoj red i započinje razgovor sa drugaricom.
<i>Ručak</i> 14.00	Seda za sto tamo gde je pronašao slobodno mesto. Komunicira sa decom koja sede pored njega. Stiže ručak. Strahinji se ne jede. Gleda u tanjir i meša jelo. Na nagovor vaspitačice proba hranu, malo se mršti, ali počinje da jede. Vaspitačica ga ohrabruje da nastavi sa ručkom. Gotovo sve je pojeo. Zadovoljno se smeška. Vraća svoj tanjir na kolica i odlazi u kupatilo.
14.40	Strahinja se igra konstruktorima sa još dva druga, a povremeno im se priključuju i druga deca. Prave robote, put i prevozna sredstva. Posvećeno gradi. Priča šta radi i dogovara se sa drugom kako nešto da naprave. Voze automobile napravljene od kocki po sobi. Strahinja ih potom odnosi do zajedničkih radova druge dece. Sedi na podu, čita knjigu i razgovara sa drugaricom.
15.40	Tata i brat dolaze po Strahinju. On im se raduje. Sam se oblači i usput priča tati šta je radio tokom dana. Maše deci i vaspitačici, uzima tatu za ruku i odlazi.

Šta sve ovde mogu da radim

Ovde najviše volim da pravim

Strahinja najviše voli da bude u prostoru gde su konstruktori. Tu od kocki pravi najrazličitije stvari – kule, mostove, staze, skrovišta... Voli da gradi sam i sa drugom decom. Često inicira igru.

I: Strahinja, ti nešto praviš?

S: *Robota. Vidi!*

I: Kakav je to robot?

S: *Veliki. Pravi robot.*

I: Šta radi taj robot.

S: *To je vojni robot. On se skriva.*

I nešto radi u bazi. Svašta zna.

S: *Viktore, da pravimo kamione. Dođi!*

V: *Da prevozimo robote!*

S: *Donesi robota. Ja ću da napravim prikolicu.*

[Zajedno prave kamion sa prikolicom i prevoze robote]

S: *Robot se pokvario. Vozimo robota kod majstora...*

S: *Otkočila se prikolica.*

V: *Šta da radimo?*

S: *Da je popravimo!* [Pokušava da popravi prikolicu]



Ovde mogu da istražujem

Strahinja voli da istražuje – da sklapa, rasklapa, otkriva kako nešto radi, da popravlja. Voli kada se donesu novi materijali. On ih tada posvećeno ispituje i nastoji da ih organizuje i upotrebi na „svoj način“ i da im pronađe funkciju u igri. Zato voli deo prostora sa senzornim materijalima i tamo se često igra.



Strahinja voli da svira i ispituje zvuk. Vaspitačice kažu da je muzikalan, da često pevuši i smišlja melodije. Svira na napravljenim instrumentima u sobi, a ponekad spontano okrene konzervu i napravi bubnjeve.



I terasa je mesto za istraživanje i igru

Strahinja na terasi voli da se igra prirodnim materijalom i restlovima.



Mogu i da se osamim kad poželim

Strahinja tokom dana, s vremena na vreme, voli da se osami. Tada se nakratko isključi iz dešavanja u grupi. Najčešće ode u meki kutak i sedne na jastučice ili se spusti na pod. Leži na tepihu, gleda, igra se prstima ili nekom igračkom koju drži u ruci. I često priča, tiho sam sebi. Smišlja neku priču. To traje kratko, par minuta, a onda ustaje i ponovo se priključuje onome što se dešava u grupi.



Strahinjin doživljaj vlastite dobrobiti

Osećam se zadovoljno i ostvareno u vrtiću

Prema rečima vaspitačica, Strahinja rado dolazi u vrtić. Ujutru se lako rastaje od roditelja i raduje se susretu sa vaspitačicama i vršnjacima. Tokom dana je raspoložen i spontan. Pokazuje zadovoljstvo u istraživanju, igri, kada nešto napravi. Voli da priča o onome što radi i da smišlja priče koje deli sa vršnjacima i vaspitačicama.

Retko se rastuži ili uznemiri i to uglavnom kada mu nešto poremeti igru – razruši ono što je napravio, odnese materijal kojim se igra. Ne prija mu gužva i voli da se s vremena na vreme osami.

Rado prihvata poziv vaspitačica i druge dece da se uključi u aktivnosti. Učestvuje u svim dešavanjima u vrtiću. U aktivnostima se zadržava onoliko koliko mu to prija, a onda se uključuje u nešto drugo ili samu aktivnost prilagođava sebi.

Samostalan je i odgovoran. Brine o sebi i svojim stvarima i pokazuje brigu za zajednički prostor, igračke. Retko zove vaspitačice da mu pomognu u obavljanju svakodnevnih rutina.

Imam ideje i pokazujem inicijativu

Prema rečima vaspitačica, Strahinja „istražuje na svoj način i igra se na svoj način“. Bilo da istražuje, igra se sam ili sa vršnjacima, često pokazuje inicijativu, pronalazi nova rešenja i preuzima lidersku ulogu.

Vaspitačice navode situaciju u okviru projekta kada su pravili skrovište u sobi i donele kutije koje su deca slagala, praveći zidove skrovišta. Strahinja je uzeo jednu kutiju. Video da su stranice kartona zalepljene, skinuo lepak i uvukao se u kutiju. Kutija je postala automobil, a on je počeo da prevozi materijal za gradnju. I drugu decu je pozvao da mu se priključe.

I: Strahinja ja sam čula da ste vi pravili neko vaše skrovište?

S: *Da. Skrovište da uđemo tu i sakrijemo se.*

I: A ti kako si ti pomagao da se skrovište napravi?

S: *Vozio sam.*

I: Šta si vozio?

S: *Pa, ono od čega smo gradili.*

Umem i mogu

Veliki papiri su zalepljeni na različitim mestima u sobi – na podu, zidu, na polici... Vaspitačica predlaže da danas svi skrivaju svoje crteže. Poziva decu da pronađu papir i da nacrtaju svoj crtež, sami ili sa nekim.

Strahinja brzo prilazi jednom papiru. Uzima flomastere i crta. Zanimljivo mu je da povlači linije različitog oblika i boja. Crta na jednom kraju papira, a na drugom kraju crtaju njegov drug i drugarica. Povremeno se sudaraju. Onda gledaju jedni druge kako povlače linije.

S: *Narandžasta! To je narandžasta! Ti crtaš crnom!*

S: *Vidi! Sad ću ovim da popravim liniju! Imam alat!*



Vaspitačica predlaže da sada svoje crteže oboje crnom bojom, kako bi ih sakrili. Deca uzimaju četke za slikanje na kojima je sunder i vaspitačica im sipa boju. Strahinja je sa grupom dece koja je prva dotrčala do vaspitačice.



S: Da sipam ja? Daj meni.

V: Evo, izvoli. Ali pokušaj polako. Drži čvrsto flašu.

S: Daj mi. Evo...

Strahinja sam sipa boju i poziva drugove da i njima sipa. Pita druga da li i on želi da pokuša. Sipaju jedan drugom. Strahinja je ozaren i srećan. Uzbuđeno sakriva crteže po sobi zajedno sa vršnjacima.

Strahinja u odnosima sa drugom decom i vaspitačima

Strahinja se igra sa svom decom u grupi. Po rečima vaspitača, „sa svima je i svuda“. Prihvata svu decu i on je prihvaćen među vršnjacima. Duže se igra sa Urošem, Viktorom i Tijanom. Sa njima razvija igru. Često pokazuje inicijativu u igri, ali i prihvata kada neko drugi ima inicijativu. Voli i

da ide kod starijeg brata u grupu. Posebno uživa da se u dvorištu igra sa njim i njegovim drugovima.



Strahinja voli da priča i da se mazi sa vaspitačicama. Kada vaspitačica sedne na pod on često dođe i sedne joj u krilo. Onda joj priča svoje priče ili zajedno smišljaju priču, ubacujući likove iz mašte ili iz crtanih filmova koje Strahinja voli.

Andela



Andela ima godinu i jedanaest meseci. Ima stariju sestru. U vrtiću je od septembra 2017. godine; dolazi između 7.00 i 7.30 i odlazi između 15.00 i 15.30. Redovno dolazi u vrtić bez dužih odsustvovanja. Anđelino

omiljeno mesto u sobi je prostor sa senzornim materijalima. Voli da manipuliše predmetima. Prihvata inicijativu druge dece da se uključi u igru, ali voli i sama da se igra. Voli da priča i da bude slušana dok priča.

Kontekst – vrtić „Mladost“, mlađa jaslena grupa

Mlađa jaslena grupa ili popularno „Kućica“ se nalazi u dvorištu vrtiću. U grupi je osmoro dece i sa njima su dva vaspitača. Od početka pilotiranja Osnova programa *Godine uzleta* u grupi se razvija tematski/projektni pristup učenja, a aktuelna tema/projekat kojom se bave deca i vaspitači je „Lopta“.

Prostor je obogaćen detaljima koji ga čine prijatnim i koji podsećaju na atmosferu doma (jastuci za sedenje na podu, sunđerasti kauč i sl.) i na taj način predstavlja okruženje u kome se svako dete oseća sigurno, prijatno i ima doživljaj pripadanja.

U vaspitnoj grupi obezbeđen je prostor za mirne aktivnosti i osamljivanje, kao i za aktivnosti koje uključuju socijalne interakcije dece.



Postoje različiti strukturirani i nestrukturirani materijali koji su organizovani tako da deca mogu samostalno da ih uzimaju i raspremaju nakon korišćenja.

Jedan Anđelin dan u vrtiću

Dolazak u vrtić 7.15 Anđela dolazi u vrtić sa tatom i sestrom. Prilikom rastanka sa tatom plače, ali se brzo umiri u zagrljaju vaspitača. Dok je tata presvlači po-zdravlja se sa drugom decom koja su došla pre nje. Ne plače, ali stoji i posmatra. Nakon pet minuta priključuje se Dimitriju u prostoru za simboličku igru. Ugleda Tinu, prilazi joj, raduje joj se i mazi je.

<i>Doručak</i> 8.00	Prilazi pultu na kome je doručak, pokazuje, odlazi do stola, seda i govori „Am, am“. Vaspitač sipa griz u činije i govori „Jesi li ti puno gladna, Anđela?“ Anđela stoji pored, posmatra. Odlazi do stola i, pomalo ljutito, lupi rukama i ponovi „Am, am“. Vaspitač servira deci griz, Anđela se osmehuje i počinje da jede. Sama jede.
8.30	Anđela je u prostoru za simboličku igru. Uzima šerpice, u njih stavlja jaja i orahe. U igri ostaje desetak minuta. Stavlja šerpice na šporet, meša varjačom, sklanja ih. Uzima drugu i ponavlja. Odlazi do druge dece, uzima loptu i traži od vaspitača da idu napolje. Vaspitač prihvata.
<i>Boravak napolju</i> 9.00	Vaspitač ih poziva da idu napolje. Anđela radosno pritrčava i čeka. Vaspitač iznosi trotinet, Anđela joj prilazi i traži da vozi. U vožnji provodi deset minuta. Ne zadržava se dugo ni u jednoj aktivnosti, šeta, zastaje kod svake grupe dece, sluša, ništa ne govori, posmatra. Odlazi do drveta i traži da se popne u kućicu. Vaspitač joj pomaže. Zadovoljno sedi u kućici i posmatra drugu decu kako se igraju. Silazi uz pomoć vaspitača. Uzima loptu, kotrlja je i počinje da se dobacuje sa drugaricom.
<i>Ručak</i> 10.30	Anđela je na podu i igra se lutkom. Obraduje se kada ugleda servirku koja unosi ručak. Traži nošu, traži pomoć vaspitača da se skine i sama seda. Seda za sto, sama jede, ne voli da je hrane.
<i>Priprema za spavanje</i> 11.30	Ustaje od stola, odlazi do dušeka, sama izuva patike i leže. Leži i pevuši. Traži da bude pokrivena. Vrlo brzo zaspi sama bez uspavlivanja. Spava oko jedan i po sat u kontinuitetu i budi se na poziv vaspitača.
13.10	Lako se budi i lako ustaje. Sama se oblači, traži pomoć za obuvanje.
<i>Užina</i> 13.30	Pokazuje zadovoljstvo kada vidi da je banana za užinu. Jede sama.
<i>Boravak napolju</i> 13.45	Vaspitač ih poziva da idu u dvorište. Anđela izlazi, gleda i začuđeno komentariše da nema dece. Sa još dve drugarice šeta po dvorištu. Odlaze do tobogana, gledaju gume, „brdo“ i polako se vraćaju. Uzimaju krede i boje po betonu.
14.50	Mama sa sestrom dolazi po Anđelu. Anđela radosno uzvikuju: „Mama, mama“ i trči ka njoj. Mama je uzima u naručje. Anđela je ljubi. Maše vaspitačima, šalje poljubac i odlazi.

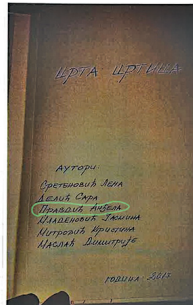
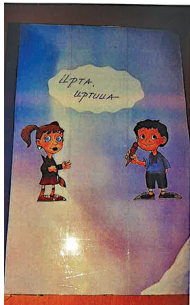
Andelin doživljavaj prostora vrtića

Ja ovde pripadam

Na zidovima grupe sobe i u hodniku nalaze se fotografije dece i njihovih porodica – „porodični zid“. Anđela prilazi i pokazuje svoje fotografije, na kojima je sama i sa svojom porodicom. A: *Ja. To ja.*



U prostoru su vidljive i deci dostupne fotografije na kojima su oni u različitim aktivnostima. Anđela je na nekoliko fotografija. Anđelin osećaj pripadnosti grupi promovišu i panoji koji pružaju vidljivost različitih situacija u kojima je učestvovala (kao što je, na primer, knjiga, koju su deca i roditelji zajedno pravili i koja stoji u hodniku ispred sobe).



Vidi šta smo mi sve radili



Na panou ispred sobe predstavljena je tema kojom se deca i vaspitači bave i fotografije raznovrsnih aktivnosti. Anđela je na jednoj od njih. Vidljivost radova i produkata u prostoru radne sobe i kontinuitet aktivnosti pružaju Anđeli mogućnost da deli informacije i povezuje iskustva sa onim što su radili.



A: *To.* (pokazuje na cvet na majici)

I: To je cvet?

A: *Ne! To!* (pokazuje da stoji u krugu i na cvet na svojoj majici)

I: To je krug?

A: *Da.* (zadovoljno)

I: I ti imaš krug na majici?

A: *Da* (zadovoljno).

I: Zašto imate krug u sobi?

A: *Ota.* (pokazuje mi rukom da je pratim)

I: Lopta?

Anđela dolazi do stola u hodniku i pokazuje lavirint sa lopticama.

A: *Ota.*

Odlazi do drugog dela hodnika i pokazuje mi crteže.



A: *Ovo.*

I: To si ti crtala?

A: *Da. Moje.*

I: Šta si to crtala?

A: *Ota!*

I: I to je lopta.

A: *Da.*



Mogu da istražujem i nešto pravim

Prema rečima vaspitača, Anđela voli da manipuliše predmetima i materijalima. Najviše voli da provodi vreme u prostoru sa senzornim materijalima, ali i u drugim prostorima u kojima može da istražuje (ubacivanje loptice u otvore cilindričnih kartonskih cevi, otiskivanje i utiskivanje, igre grizom). U tim aktivnostima ostaje dugo, sve dok ne pronade rešenje ili ne bude zadovoljna.



Ovde zajedno nešto radimo

Prostor je organizovan tako da pruža deci mogućnosti da sarađuju i zajedno rade. Anđela učestvuje u raznovrsnim zajedničkim aktivnostima,

kao što su dobacivanje loptom koja visi, pravljenje narukvice za drugaricu ili istraživanje različitih materijala na vratima radne sobe.



Andelin doživljavaj vlastite dobrobiti u vrtiću

Osećam se sigurno i zadovoljno

Prilikom dolaska u vrtić Anđela ponekad pokazuje tugu i nerado se odvaja od roditelja. Međutim, brzo se umiri i pokazuje tati gde je njena garderoba. Voli sama da se preobuva i buni se ako tata pokuša da joj pomogne. Traži da tata sedi pored nje neko vreme. Nakon toga ga zagrlji i uđe u sobu. Između vaspitača i dece postoje topli i podržavajući odnos što Anđeli stvara dodatni osećaj sigurnosti.

Anđela se retko verbalno izražava, ali njen neverbalni izraz i ohrabrenje koje dobija od vaspitača doprinose osećaju zadovoljstva. Ima svoj govor u kome uživa i kojim se obraća vaspitačima. Verbalizovanjem Anđelinog govora (neverbalnog i verbalnog) i ponavljanjem izgovorenih reči vaspitači proširuju njeno razumevanje i govorno izražavanje.

Uspostavljena pravila i rutine doprinose predvidljivosti situacija, što doprinosi osećaju sigurnosti kod Anđele. Ona zna, na osnovu prelaza između aktivnosti, šta će se sledeće desiti. Uključuje se u aktivnosti, rutine i situacije koje se dešavaju u vrtiću.

Anđela je slobodna u iskazivanju svojih namere i ima podršku u tome u postupcima vaspitača koji su osetljivi na njene potrebe i želje.

Umem i mogu

Anđela voli da manipuliše predmetima i materijalima. Jako je spretna i samostalna. Voli izazove.

A: *Tu, penje.* (stoji pored drveta i pokazuje na merdevine)

V: Da se penješ?

A: *Da.*

V: Hajde, pomoći ću ti.

A: *Ne, sama.*

V: Sama? Visoko je.

A: *Sama! Poba.* (proba)

Kada je ona lično zadovoljna pokazuje radost i zadovoljstvo.



Voli simboličku igru i igru uloga, da vozi trotinet u dvorištu vrtića i da se spušta niz tobogan.



Prihvaćena sam i učestvujem

Vaspitač prepoznaje i uvažava potrebe deteta za dodatnom pažnjom. „Anđela uživa u nekom svom govoru, uživa da nam nešto priča. I mi u tome učestvujemo“, komentarišu vaspitači. Anđela voli da bude u društvu vršnjaka. „Retki su trenuci kada nešto sama radi“, prema rečima vaspitača.



Anđela u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima

Anđela je otvorena, lako stupa u interakciju i prihvata inicijativu druge dece. Komunikativna je u odnosima sa drugom decom, vaspitačima i drugim odraslim.





Igra se sa svima, ali voli i da bude sama u igri, u zavisnosti od situacije i od onoga što ona želi u tom trenutku.

Dejan



Dejan ima 3 godine. Živi u hraniteljskoj porodici. Dejan je u vrtiću od 2016. godine, dolazi između 6.30 – 7.30 i odlazi oko 15.30. Redovno dolazi u vrtić bez dužih odsustvovanja. Voli igre konstruktorima, voli da gradi i njegov omiljeni prostor u sobi je prostorna celina za konstruisanje. Uključuje se u različite aktivnosti. Stalno je u pokretu i omiljen među drugarima. Voli da istražuje nove predmete i traži aktivnosti koje nisu statične.

Kontekst – vrtić „Mladost“, starija jaslena grupa

Prostor je organizovan prema smislenim celinama u kojima su materijali sortirani prema nameni i dostupni deci. Nameštaj je po veličini prilagođen deci i fleksibilan. U vaspitnoj grupi obezbeđen je prostor za mirne aktivnosti i osamljivanje, kao i za aktivnosti koje uključuju socijalne interakcije. Prostor je obogaćen detaljima koji ga čine prijatnim i koji podsećaju na atmosferu doma (jastuci za sedenje na podu, sunderasti kauč i sl.).



U sobi i prostoru ispred sobe postoje različiti strukturirani i nestrukturirani materijali kako bi se zadovoljila različita interesovanja, iskustva, načini izražavanja i istraživanja dece.

U grupi je oko osamnaestoro dece i sa njima su dva vaspitača. Od početka pilotiranja Osnova programa *Godine uzleta* u grupi se razvija tematski/projektni pristup učenja. Tema/projekat kojom su se bavila deca i vaspitači je „Kuća“.

Jedan Dejanov dan u vrtiću

<i>Dolazak u vrtić</i> 7.50	Dejan dolazi u vrtić sa mamom. Čim stigne do vrata sobe proviri i javi se da je stigao. Vraća se kod mame, preobuva se i traži igračku koju je poneo od kuće. Luka izlazi iz sobe i raduje se Dejanovom dolasku: „Dejo, doneo sam auto,“ „A ja pajca“, odgovara Dejan. Ljubi mamu i ulazi u sobu sa Lukom. Prilaze im još dvojica drugara i Dejan im pokazuje šta je doneo. Odlazi u prostor sa konstruktorima i sa Lukom, Mikijem i Milošem gradi garažu.
<i>Doručak</i> 8.00	Želi da sedne pored Miloša. Dok doručkuju razgovaraju. Dejan jede sam. Sve vreme dok doručkuje igra se flomasterom i autićem. Ustaje i odlazi do Luke. Vraća se i nastavlja doručak. Ponovo ustaje. Miloš primećuje da nije popio čaj i obraća mu se „Nisi popio čaj, Dejo!“ D: „A je l' čaj sladak?“ M: „Probaj, DeJane. Lep je. Nije jabuka.“ Dejan pije čaj i odlazi od stola.
8.30	Dejan sa Lukom, Mikijem i Milošem odlazi u prostor konstruktora i od cevi-elemenata prave puške/pištolje. Trče po sobi i pucaju. Luka odlazi u prostor za osamljivanje. Dejan mu se priključuje. Uzimaju knjigu i počinju da čitaju. Nakon desetak minuta odlazi do centra sa likovnim materijalima, uzima papir, isprobava različite flomastere, uzima deblje i počinje da crta. Zadržava se u crtanju desetak minuta.
<i>Boravak napolju</i> 9.30	Vaspitač ih poziva da idu napolje. Dejan se raduje. Pomaže u raspoređivanju elemenata i staje u red. U dvorištu se igra u peščaniku, na toboganu. Pažnju mu privlači trotinet. Vaspitači prihvataju njegovu inicijativu, iscrtavaju stazu i organizuju zajedničku vožnju. Zajedno sa decom koja su zainteresovana za vožnju trotinetom dogovaraju pravila. Dejan učestvuje. Poštuje pravila. U vožnji trotinetom ostaje dvadesetak minuta. Počinje kiša i ulaze u sobu.
10.10	Prilikom ulaska u sobu u hodniku se zadržava kod prostora sa muzičkim instrumentima. U sobi se igra u prostoru u kome je kućica i od velikih, sunderastih elemenata pravi kućicu. Igra se plastelinom, oblikuje ga i pomoću modlica pravi različite oblike.
<i>Ručak</i> 11.30	Dejan ruča sam, ne traži pomoć. Sedi pored Mikija i Luke. Dok ruča, ustaje od stola, donosi igračke, vraća ih.
<i>Spavanje</i> 12.00	Sam se priprema za spavanje (odlazi u toalet, skida patike). Odlazi i leže u krevet. Igra se rukama i nešto priča. Uskoro zaspi. Spava sve vreme.
<i>Užina</i> 14.00	Lako se budi i lako ustaje. Sam se obuva. Seda za sto i zove Mišu da sedne pored njega. Sam jede.
<i>Sala</i> 14.40	Vaspitačica ih poziva da raspreme sobu i da idu u salu. Dejan učestvuje i pomaže u raspoređivanju. U sali priprema sunderaste elemente i namešta ih u tobogan, spušta se niz tobogan, ljulja se na vratilu.
15.20	Mama dolazi po Dejana. Kad je ugleda, trči joj u susret. Raduje joj se. Priča joj šta mu se sve dešavalo u toku dana. Vodi je u salu i pokazuje joj šta su radili. Odlazi do vaspitača, maše joj i odlazi sa mamom.

Dejanov doživljavaj prostora

Ja ovde pripadam

Prostor odražava dečja životna iskustva i na taj način kod dece razvija i gradi osećaj pripadnosti. Deca i vaspitači su razvili knjigu o njihovoj grupi i zajednički album, koji su dostupni deci i nalaze se u sobi i hodniku ispred sobe. Dejan je na više fotografija u različitim aktivnostima.



Vidi šta smo mi sve radili

U sobi (na vratima) i prostoru ispred sobe su panoi koji prikazuju ono čime se deca aktuelno bave ili su se bavila. Vaspitači komentarišu da im je još uvek aktuelno da se bave kućama, naročito krovom, iako je taj projekat završen. U sobi su, u određenim prostornim celinama, radovi dece koji su nastajali u različitim projektima. Kućica/skrivalica, koja je na-

stala u okviru projekta. Krov je, po rečima vaspitača, omiljeno mesto svoj deci. Dejan posebno voli da se igra u kućici.



Ovde zajedno nešto radimo

Prostor i vreme su organizovani tako da Dejan ima mogućnosti da bira materijale, saraduje i radi sa drugom decom u grupi. Prema rečima vaspitača, Dejan najviše voli da provodi vreme u prostoru sa konstruktorima i u dvorištu. Voli aktivnosti u kojima može da bude potpuno aktivan.

D: *Mišo, čekaj. Čekaj da ti pomognem.*

I: Šta to pravite?

D: *Kuću. Veeeeeeeliku kuću.*

V: *Od čega vam je ta kuća?*

D: *Od cigle.*

V: *Je l' gotova?*

D: *Nije. Treba još krov.*

D: *Moram lepo to da crtam.*

I: Šta je to?

D: *Odatle voziš titinet (trotinet)*

I: Start?

D: *Start.*

Ja vozim posle titinet.

Samo da zavušim.



Mogu da istražujem

D: *Evo tu ona nešto stavlja.*

I: *A šta stavlja?*

D: *Nešto žuti.*

I: *A šta je to?*

D: *Ne znam, moram da probam.*

D: *Vidi, viko kako je šareno.*

V: *Da, šareno. Kako si to tako napravio da bude šareno?*

D: *Lepo, uzmeš ovaj blu, i ovaj (pokazuje na crveni) i ovaj žuti i mesis, mesis i ...Eto.*

D: *Čekaj. Slušaj!*

M: *Znam, znam, slušaj ovaj.*

L: *Hajde zajedno. Da cujemo.*

D: *Ooooooo...*



Ovde mogu da budem sam ili da čitam knjigu sa drugaricom

D: *Je l' to vuk?*

L: *Ne, to Cuvrnkapa.*

D: *Dobro, i to volim. Citaj.*



Mogu da istražujem šta sve mogu svojim telom

Dejan voli boravak u sali i napolju. Voli da se spušta na toboganu, da istražuje različite načine penjanja na tobogan, da vozi trotinet...



Dejanov doživljavaj vlastite dobrobiti u vrtiću

Osećam se sigurno i zadovoljno

Dejan je u vrtiću od mlađe grupe i dolazi zadovoljan i bez plača. Spontan je, opušten i otvoren prema okruženju. Dejan je dete koje je puno energije, traži da je potpuno aktivan. Srećno i veselo dete sa osmehom koji zrači.

Voli da priča mami šta mu se sve dešavalo u vrtiću. Ujutru kada dolazi voli da zastaje u hodnicima, u različitim prostorima i da mami pokazuje i da joj priča.

Sa vaspitačima ima tople i podržavajuće odnose, što Dejanu pruža dodatni osećaj poverenja i zadovoljstva. Dejan kaže da voli sve vaspitačice, jer se igraju sa njima i pomažu im kada treba. Voli da donese svoje igračke od kuće i voli da ih deli sa drugarima. Upoznat je sa rutinama i pravilima, uglavnom ih prihvata i učestvuje kada je njemu to važno.

Deca se podstiču na preuzimanje odgovornosti za različita zaduženja u uređenju i održavanju prostora radne sobi u prelazima između aktivnosti, što takođe doprinosi Dejanovom osećaju sigurnosti.

Umem i mogu

Dejan prihvata izazove i većinu vremena tokom bavljenja određenom aktivnošću je koncentrisan. Veoma je kreativan i uživa u manipulativnim aktivnostima („Stalno mora nešto da ima u rukama. To mu je jako važno.“) Voli igre u pesku, autićima i građenje blokovima. Voli da crta.



Prihvaćen sam i učestvujem

Dejan ima dosta drugara u vrtiću i deca ga rado prihvataju. Bliski odnosi sa drugarima doprinose njegovom osećaju prihvaćenosti u grupi.



Dejan u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima

Dejan najviše vremena provodi u igri sa Lukom, Milošem, Mikijem, Janom i Natalijom. Veoma se obrađuju jedni drugima ujutru prilikom dolaska u vrtić. Imaju repertoar igara i aktivnosti u kojima zajedno uživaju kroz živu interakciju. U zajedničkim igrama preuzimaju nove uloge, razvijaju diskusije i pružaju pomoć i podršku jedni drugima kada je potrebno.



Maša



Maša ima 2 godine i 9 meseci. Drugo dete u porodici (ima stariju sestru koja je u starijoj grupi u vrtiću i mlađeg brata). U vrtiću je od mlađe jaslene grupe (od 2016. godine); dolazi oko 7.30 sa mamom i starijom sestrom i odlazi oko 14.30. Redovno dolazi u vrtić bez dužih odsustvovanja.

Maša je zadovoljno i otvoreno dete. Lider je u grupi i ume da privuče drugu decu. Voli da crta, voli da čuva svoje stvari, da se igra sa mlađom decom. Voli svetlost i igre senki.

Kontekst – vrtić „Zvončić“, starija jaslenska grupa

Prostor grupne sobe, u kojoj je Maša sa svojim drugarima, organizovan je prema smislenim celinama u kojima su materijali sortirani prema nameni i dostupni deci. Nameštaj je po veličini prilagođen deci i fleksibilan. U vaspitnoj grupi obezbeđen je prostor za mirne aktivnosti i osamljivanje, kao i za aktivnosti koje uključuju žive socijalne interakcije.



Postoje različiti strukturirani i nestrukturirani materijali kako bi se zadovoljila različita interesovanja, iskustva, načini izražavanja i istraživanja dece. Uređenje grupne sobe deci omogućava da budu u međusobnoj interakciji i da uče jedni sa drugima. Svako dete ima prostor za odlaganje ličnih stvari uključujući predmete koji ih smiruju.



U grupi je obično oko dvadesetoro dece i sa njima su tri vaspitača. Od početka pilotiranja Osnova programa *Godine uzleta* u grupi se razvija tematski/projektni pristup učenja, a aktuelna tema/projekat kojom se bave deca i vaspitači je „Vidi cveće“.

Jedan Mašin dan u vrtiću

<i>Dolazak u vrtić</i> 8.10	Maša dolazi u vrtić sa mamom i sestrom. Ulazi raspoložena. Ljubi mamu, sestru, maše im i ulazi u sobu. Vraća se i traži jastuk. Mama joj daje jastuk, ona je još jednom poljubi, daje jastuk vaspitačici i odlazi i seda za sto.
<i>Doručak</i> 8.00	Seda pored Mile. Jede sama. Ne komunicira sa drugom decom, ali posmatra i sluša šta se dešava.
8.30	Vaspitačica je od Elanovih elemenata napravila poligon na sredini sobe. Deca se penju, hodaju po elementima. Maša učestvuje u igri.
<i>Boravak napolju</i> 9.15	Vaspitačica ih poziva da idu u dvorište. Maša se raduje i prva staje u red. U dvorištu se najviše igra u žbunju pored ograde vrtića, u kućici i na ljuljašci.
<i>Priprema za užinu</i> 10.20	Vaspitačica ih poziva da uđu unutra, jer će uskoro užina. Maša prihvata, ne buni se. Staje i čeka da se i druga deca okupe. Drži Milu za ruku. Ulazi unutra, odlazi u kupatilo. Pere ruke samostalno i od vaspitačice traži papir da obriše ruke. Odlazi na terasu (vaspitačica je rekla da će užinati na terasi), seda za sto, pored Mile. Uzima vlažnu maramicu i briše sto.
<i>Užina</i> 10.30	Vaspitačica im daje jabuku isečenu na kriške. Maša uzima i pokušava da očisti koru, jer ne voli da je jede. Vaspitačica to primećuje i kaže joj da ne mora da jede koru. Maša razgleda krišku jabuke i počinje da jede jabuku do kore. Dok jedu jabuke razgovaraju.

<i>Priprema za spavanje i spavanje</i> 11.00	Maša sama odlazi u kupatilo. Ne buni se da legne u krevet. Traži svoj jastuk koji svakog dana odnosi kući i donosi ga u vrtić. Leži u krevetu, gleda i uskoro zaspi. Spava sve vreme.
<i>Buđenje i priprema za ručak</i> 12.50	Budi se lako, malo sedi, ustaje. Slaže pokrivač i traži od vaspitačice da stavi svoj jastuk u garderobu kako bi ga ponela kući kada krene. Ustaje i seda za sto. Vaspitačica sa drugom decom počinje da rasprema krevete. Maša ustaje od stola i priključuje se.
<i>Ručak</i> 13.00	Jede sama kašikom, ne traži pomoć.
13.30	Izlazi iz kupatila i prilazi stolu gde je vaspitačica odložila crteže koje su započeli pre ručka. Uzima crtež i posmatra. Uzima flomaster i dopisuje nešto. Prilazi vaspitačici, pokazuje joj crtež i priča joj šta je nacrtala. Započinje igru skrivanja sa nekoliko dece. Vaspitačica prihvata i priključuje im se.
14.10	Deka dolazi sa starijom sestrom. Sestra je zove. Maša se obraduje, prilazi joj i ljubi je. Maše vaspitačicama i odlazi. Ispred garderobice sestra joj pomaže da se preobuje. Ustaje i vraća se u sobu. Traži jastuk od vaspitačice. Uzima jastuk, maše i odlazi.

Mašin doživljavaj prostora vrtića

Ja ovde pripadam

Prostor odražava dečja životna iskustva. Na zidovima grupne sobe nalaze se fotografije dece i njihovih porodica. U prostoru je fotografija koja prikazuje Mašu sa svojim roditeljima koja stoji na porodičnom „zidu“.

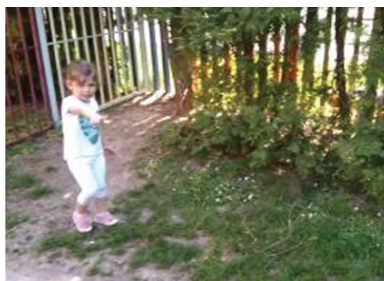


M: *Znas, to sam ja. A to je moja mama. I moj tata. I seka.*

U prostoru su fotografije koje prikazuje Mašu u različitim situacijama u vrtiću sa svojim drugarima na posebno kreiranim panoima.



Vidi šta smo mi sve radili



Prostor radne sobe reflektuje zajedničke ideje dece i odraslih kroz dečje radove u nastajanju i temu/projektat kojim se bave. Vaspitačice komentarišu da su započele temu Vidi cveće, ali da su deca još uvek u projektu *Tražimo vuka*. U holu ispred sobe je procesni pano projekta *Tražimo vuka*. Maša je na nekoliko fotografija koje je prikazuju u različitim aktivnostima.

U dvorištu je zatičem u igri sa još tri drugarice u žbunju pored ograde vrtića. Imitiraju zavijanje vuka.

I: Šta se to čuje?

M: *To je vuk. Samo ga ne vidiš.*

I: Gde je taj vuk?

M: *Pa, ovde, ovde (pokazuje na grane). Samo spava. Tih da ga ne probudiš. E, probudila si ga. Otiso.*

I: Otišao? A gde je otišao, jesi li videla?

M: *Ja ću da šetam i da ti pokazujem. Polako.*

Odlazi, šeta, razgleda, zastaje i kaže: „*Eno ga!*“

Dolazi do mene i kaže: „*Otišao je. Idemo da ga nađemo.*“

Hoda ispred mene i povremeno se okreće da vidi da li i ja idem za njom. Zastaje i ponovo pokazuje: „*Slikaj, slikaj, dok nije otišao.*“



I: *Ali, tamo su vaspitačice i deca. Ja ne vidim vuka.*

M: *Ne vidiš? Eno ga u žbunu. Slikaj.*

I: *A kako znaš da je u tom žbunu?*

M: *Svetle mu oči. Znas, vuk ima zute oči, ne kao mi.*

Zajedno radimo

Maša voli sa drugaricama da se igra u kućici u dvorištu vrtića i ume da privuče drugu decu da se uključe. Igru osmišljava u kontinuitetu i tako zadržava pažnju i druge dece.



M: *Ja hoću da se igramo kuće. Ja sam mama.*

I: *A Doda? Šta je Doda?*

M: *Ona je beba.*

Mazi je i grli i seda preko puta nje.

D: *Šta radite sada?*

M: *Pa gledamo cutane.*

I: Gledate crtane?

M: *Da, vidiš tamo nam je televizor. Gledamo tri paseta i vuk.*

U igri ostaju petnaestak minuta. Maša izlazi iz kućice, gleda, vraća se. Poziva Milana da traže cveće za kućicu. Vaspitačica komentariše da je zajedno sa mamom sadila cveće, jer im je u grupi trenutno aktuelan projekat/tema *Vidi cveće*. Maša i Milan se dogovaraju koje cveće bi mogle da ponesu za svoju kućicu.



Mogu da uzmem šta mi treba i da izaberem šta ću da radim

Prostor i vreme su organizovani tako da Maša ima mogućnosti da bira materijale, saraduje i radi sa drugom decom u grupi.

M: *„evo, volim da cutam ovde“ (pokazuje na belu tablu). Uzima flomaster i crta. „Sad cutamo cveće. Razno cveće.“*

Ovde posmatram senke i istražujem različite materijale

Maša voli da provodi vreme u prostoru za igru svetlosti i senke (stakleni sto) i prostoru sa senzornim i likovnim materijalima.

Prilazi svetlećem stolu gde se još par dece igra. Okreće se ka meni: *I ovde volim. Volim da pravim linije. Od griza.*

I: Hoćeš da mi pokažeš?

M: *Da. Gledaj. Vidis, ja napravim liniju, i ona svetli.*

I: Svetli? Kako linija svetli?

M: *Ima svetlo, gore. I ona svetli.*



Mašin doživljavaj vlastite dobrobiti u vrtiću

Osećam se sigurno i zadovoljno

U toku dana smenjuju se aktivnosti koje iniciraju deca i koje inicira vaspitač, ali se poštuje i prilično predvidljiva rutina. Maša je upoznata sa

rutinama i pravilima, prihvata ih i rado učestvuje. Oseća se sigurno da traži podršku vaspitača i da učestvuju u aktivnostima jer vaspitač uzima u obzir šta je interesuje i zanima, uvažava ideje i prati inicijativu dece: „Mi ovde na tabli menjamo ono što radimo. Ona zna sve i često pokazuje mami. I mama je jako uključena. Stalno se interesuje, uključuje se.“

Maša u vrtić dolazi raspoložena, sa mamom i sestrom. U garderobi, ispred sobe, dok se presvlači, pokazuje mami šta je radila i šta joj se sviđa. Sa velikom preciznošću sama slaže svoje stvari, ljubi mamu, sestru, maše im i ulazi u sobu. U vrtić svakodnevno donosi svoj jastuk. „Ima svoje navike i ne želi da ih menja“, komentariše vaspitač. „Vezana je za to svoje jastuče i jako joj je važno da ga donosi svaki dan.“

Kada uđe u sobi odmah se priključuje drugoj deci, javi se vaspitačici i započinje razgovor. Otvorena je i lako se uključuje. Vaspitači Mašu opisuju kao zadovoljno i zrelo dete, lidera jer vrlo često preuzima inicijativu.

Umem i mogu

Vaspitač komentariše da Maša voli svetlost i senzorne materijale, ali da nije volela da se isprlja. „Ali, sada se malo opustila, od kada smo počeli sa ovim senzornim i prirodnim materijalima – šljunak, pesak, griz, voda... kada su počeli više da se prljaju onda se malo opustila. Ovaj program joj je pomogao u tome da se opusti i uživa u eksperimentisanju“, komentariše vaspitač. Voli da šara grizom, da ostavlja otiske i prati senke.

Maša voli da crta i naročito uživa u bojenju i kombinovanju boja. Kada nešto uradi, voli da pokaže.

Prihvaćena sam i učestvujem

Mašine fotografije u različitim aktivnostima koje se nalaze na panoima u sobi i holu ispred sobe promovišu njen osećaj pripadnosti grupi. Maša zna gde se šta nalazi u sobi, objašnjava šta je radila na fotografijama. Jasna je u tome što želi. Prija joj potvrda od strane vaspitača kada nešto uradi.



Maša u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima

Maša je otvorena i lako stupa u interakciju. Pokazuje inicijativu i poziva drugu decu da se uključe. Komunikativna je u odnosima sa drugom decom, vaspitačima i drugim odraslim.



M: *A šta to sada pišeš?*

I: *Pišem šta vi radite. Kako se igrate.*

M: *Jesi sve zapisala?*

I: *Mislim da jesam.*

M: *Da vidim. Da ti napišem i ja.*

I: *Izvoli.*

Maša gleda u svesku, okreće papire, olovkom piše

I: *Jesam li nešto zaboravila?*

M: *Čekaj, čitam... Šta se igramo... pevamo...cutamo... tražimo vuka... Dobro je.*

Igra se sa svima, ali najviše voli da bude u društvu Mile, Helene i Dode.



I: *To je tvoja drugarica?*

M: *Da, ja imam drugarice ... ovde.*

H: *Ti si dugarica... i ti... i ti... (pokazuje na Dodu i Helenu)*

Mila: *I ja. I Maša.*

M: *Da (zadovoljno)*

Maša je brižna, ume da uteši drugo dete ako vidi da je tužno.



Za stolom u sobi Maša crta i gleda u Tijanu, jer Tijana plače. Približava joj se, nagninje se prema njoj i nežno je pita:

M: Hoćeš zajedno da cutamo? Da ti nešto nacutam.

Tijana je gleda i ništa joj ne odgovara. Maša počinje da crta na ivici njenog papira. Tijana prihvata i prestaje da plače. Crtaju zajedno desetak minuta.

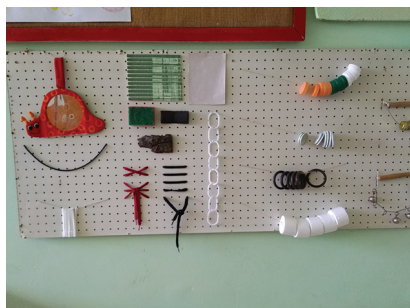
Ognjen



Ognjen ima 2 godine i 9 meseci. U vrtiću je od septembra 2017. godine, dolazi između 7.30 – 7.45, a odlazi između 14.00 – 14.30. Redovno dolazi u vrtić bez dužih odsustvovanja Ognjen je jedino dete u porodici. Jako voli muzika i igru uz muziku. Uživa u crtanju. Njegova omiljena igra je skrivanje i igra ispred ogledala.

Kontekst – vrtić „Zvončić“, starija jaslena grupa

Prostor je organizovan prema smislenim celinama u kojima su materijali sortirani prema nameni i dostupni deci. Nameštaj je po veličini prilagođen deci i fleksibilan. U vaspitnoj grupi obezbeđen je prostor za mirne aktivnosti i osamljivanje, kao i za aktivnosti koje uključuju žive socijalne interakcije.



U sobi i prostoru ispred sobe postoje različiti strukturirani i nestrukturirani materijali kako bi se zadovoljila različita interesovanja, iskustva, načini izražavanja i istraživanja dece. Uređenje grupe sobe deci omogućava da budu u međusobnoj interakciji i da uče jedni sa drugima.

U grupi je obično oko dvadesetoro dece i sa njima su tri vaspitača. Od početka pilotiranja Osnova programa *Godine uzleta* u grupi se razvija tematski/projektni pristup učenja, a aktuelna tema/projekat kojom se bave deca i vaspitači je „Igra bojama“.

Ognjenov dan u vrtiću

<i>Dolazak u vrtić</i> 7.40	Ognjen dolazi u vrtić sa mamom raspoložen. Skida cipele, ljubi mamu i pozdravlja se sa njom. Maše joj i ulazi u sobu sa osmehom. Priključuje se drugarima, smeši se i uključuje u razgovor vaspitača i dece.
<i>Doručak</i> 8.00	Nakon pranja ruku dolazi do stola, posmatra, bira gde će da sedne. Seda za sto i posmatra drugu decu dok izlaze iz kupatila i sedaju. Sam jede. Za vreme doručka sluša šta druga deca pričaju, povremeno i on nešto kaže.
8.30	Ognjen je u prostoru sa konstruktivnim materijalima. Slaže konstruktore i gradi kulu. Odlazi do prostora sa likovnim materijalima, uzima papir i flomastere, seda za sto i počinje da crta. Priključuju mu se i druga deca. Vaspitačica im daje papir i flomastere i oni crtaju čestitku za svog druga koji odlazi iz vrtića. Uključuje se u raspremanje i sređivanje materijala.
<i>Boravak napolju</i> 9.20	Na terasi vrtića igra se u šatoru, ulazi u šator, istrčava i vraća se u šator. Vaspitačice ih vode u dvorište vrtića. Igra se na voziću i čunjevima.
<i>Priprema za užinu</i> 10.20	Ognjen sam odlazi u kupatilo i uz pomoć vaspitača pere ruke. Prilazi stolu, bira gde će da sedne. Seda pored M. i počinje sa njim da priča.
<i>Užina</i> 10.30	Sam jede bananu, veoma pažljivo skida „končiče“ banane i stavlja ih na sto. Kad završi, ustaje od stola, odlazi u kupatilo.
<i>Priprema za spavanje i spavanje</i> 11.00	Dolazi do svog kreveta, izuva patike i leže u krevet. Čeka da ga vaspitačica pokrije. Gleda V. koji plače, ali ništa ne govori. Ne pokazuje da je neraspoložen ili tužan. Leži, priča sam sa sobom, igra se rukama. Zaspi posle 15 minuta. Spava sve vreme
<i>Buđenje i priprema za ručak</i> 12.50	Budi se polako, bez plakanja ustaje, obuva se i oblači i odlazi u kupatilo. Sam ide na nošu, posle toga pere ruke. Traži pomoć od vaspitača za sušenje ruku. Dolazi do stola, nailazi na jednu stolicu koja je odvojena od stola, uzima je i prinosi stolu. Seda za sto, čuti i posmatra šta se dešava. Pavle seda pored njega i rukama mu nešto pokazuje. Ognjen prihvata igru, sede jedan pored drugog i razgovaraju.
<i>Ručak</i> 13.00	Vaspitačica im je skrenula pažnju da je pilav vruć. Ognjen meša kašikom pilav i polako stavlja u usta. Sam jede.
13.25	Vaspitačica poziva Ognjena i drugu decu da igraju uz muziku. Ognjen učestvuje. Pažljivo posmatra i ponavlja pokrete. Odlazi do ogledala, igra i posmatra sebe u ogledalu.
14.10	Mama dolazi po Ognjena. Kad je ugleda, jako se obraduje, pritrčava joj i grli je. Vraća se i maše vaspitačima. Uzima mamu za ruku i odlazi.

Ognjenov doživljavaj prostora i omiljeni prostori u vrtiću

Ja ovde pripadam

Ovde sam ja, vidiš

Vidi šta smo mi sve radili

U sobi (na vratima) i prostoru ispred sobe su panoji koji prikazuju ono čime se deca aktuelno bave ili su se bavila. Procesni pano na vratima sobe prikazuje aktivnosti dece u okviru projekta/teme *Ko je rekao mijau?* na kome su deca i vaspitači istraživali različite zvuke, glasove i načine kretanja. Ognjen je na nekoliko fotografija na kojima se vidi kako predstavlja različite načine kretanja.



Na zidovima grupsne sobe izloženi su Ognjenovi i radovi druge dece. U holu je pano koji prikazuje zajednički rad roditelja, dece i vaspitača u okviru projekta *Prijateljstvo*. Ognjen je na fotografijama.

Moja omiljena mesta u sobi i šta tu radim

Mogu da istražujem i nešto pravim

O: *Hajde! Hajde radimo nešto.*

I: *Šta želiš da radimo?*

O: *Da slikamo (osmehuje se i pokazuje na aparat). Da mi pokažeš.*

I: Da slikaš! Važi. Je l' mogu ja da predložim šta ćeš da slikaš?"

O: Da. Šta?

I: Da slikaš gde najviše voliš da se igraš u sobi, važi?

O: Važi. (Uzima me za ruku i odvodi do plastičnih konstruktora) Evo, to. Sa kockama.



Ovde mogu da budem sam kad hoću

V: A gde još voliš da se igraš? Jesi li pokazao?

O: Gde?

V: Pa tamo gde ti mnogo voliš da se igraš?

O: Da! (uzima me za ruku i odvodi do ormarića. Otvara vrata, ulazi unutra, proviri kroz otvor): Sad! Slikaj me.

I: Voliš tu da se igraš? Zašto?

O: Tu se sakrijem! Volim da se sakrijem. I tu... dođi. (Izlazi iz ormarića i odlazi do drugog prostora u sobi) Da slikam. (Traži mi mobilni i fotografiše prostor.)



O: Sad ti mene. Unutra.

Ulazi u ormarić i čeka da ga fotografišem.

Vaspitačica kaže da su mu to omiljena mesta u sobi i da voli da se igra sakrivanja.

Veliko ogledalo koje stoji na zidu je prostor u kome Ognjen provodi dosta vremena. Kada sebe vidi počinje da se smeje i igra.

I: Voliš da se igraš ispred ogledala?

O: *Da. I da igram. I da pevam. Daj mi kanpu (obraća se vaspitačici) Vidiš. Slikaj!*

Ognjen ostaje u igri ispred ogledala nekoliko minuta. Povremeno gleda gde je vaspitačica i gde sam ja. Priključuju mu se i druga deca. Kada je završio pesmu, prilazi mi, uzima me za ruku i odvodi do niske police na kojoj su različiti senzorni materijali.



Mogu da istražujem

O: *Ovo volim. Možeš da radiš nešto.*

I: *Šta sve možeš da radiš?*

O: *Vidiš tu (pokazuje na kuglice na kanapu), da brojiš. I tu (pokazuje na trake) da se sakriješ (osmehuje se). I tamo (uzima me za ruku i odvodi u hodnik ispred sobe). Vidiš, to. Tu volim da se igram.*



Moja omiljena mesta napolju i šta tu radim

Terasa radne sobe

Terasa Ognjenove sobe u vrtiću je prostrana i na njoj su vaspitači postavili šator, bazen sa gumenim raznobojnim lopticama, klupice i stočiče. U jednom delu terase, koji je malo izdignut, zajedno sa roditeljima i majstorem vrtića, pričvrstili su stare volane od automobila na ogradu od terase. Ognjen je proveo neko vreme igrajući se u tom prostoru terase, ali je onda otišao i priključio se drugarima koji su se igrali u šatoru.

Ulazi u šator, skriva se, proviruje... Istrčava iz šatora, trči do sobe, vraća se nazad... i tako nekoliko puta. Sve vreme posmatra šta se dešava oko njega. Pažnju mu privlače loptice koje su deca izbacila iz bazena. Igra se lopticama, šutira ih, gura ih u šator. Jedna loptica prolazi kroz ogradu



i pada u dvorište. Ognjen je gleda, penje se na ogradu, pokušava da je dohvati... Gleda gde je vaspitačica. Pokazuje na lopticu i vaspitačica mu otvara kapiju. On izlazi da donese loptice. Baca ih kroz ogradu i vraća se na terasu.

Dvorište vrtića

Mogu da istražujem šta sve mogu svojim telom

Ognjen voli boravak napolju i u dvorištu. Voli da se spušta na toboganu, da istražuje različite načine penjanja na tobogan.



Pored tobogana, Ognjen voli da bude na drvenom voziću. Kada ga ugleda, radosno uzvikne i otrči da se popne.

O: *Tamo vozić* (pokazuje rukom napred).

I: Tamo je vozić?

O: *Da.*

I: Ti voliš da se igraš na voziću?

O: *Da* (osmehuje se zadovoljno i otrči da stigne drugu decu).



Ognjenov doživljavaj vlastite dobrobiti u vrtiću

Osećam se sigurno i zadovoljno

Prema rečima vaspitača Ognjen od prvog dana u vrtić dolazi zadovoljan i bez plača. Prilikom dolaska u vrtić zadržava se kod panoa sa senzornim materijalima ispred sobe i traži od mame da isprobavaju različite materijale. Sam dolazi do svoje garderobe, uzima patike i od mame traži da mu pomogne da ih obuče. Grlu mamu prilikom rastanka, maše joj i ulazi u sobu nasmejan. Kada uđe neko vreme stoji i posmatra, a onda prilazi vaspitačici i seda pored nje. Vaspitači za Ognjena kažu da je „mazan“ i da „jako voli da proprati šta rade odrasli i pažljivo prati sve što se dešava.“

Upoznat je sa rutinama i pravilima, prihvata ih i rado učestvuje. Dodatni osećaj sigurnosti i zadovoljstva Ognjenu pruža i to što između vaspitača i dece postoje topli i podržavajući odnosi.

Umem i mogu

Ognjen voli da crta i voli u tome da učestvuje.

O: *Hajde! Da crtam.*

I: Hoćeš da nastavimo? Dobro. Gde želiš da crtaš?

O: *Hoću tu* (pokazuje na sto). *Ovo je sada jelka.*

I: Dobro. Šta si još nacrtao?



O: Kazaću ti. Ovo je krava, a ovo ovca.

Ognjen voli da posmatra i istražuje različite materijale i njihova svojstva. U jednom trenutku se odvojio, otišao do svetlećeg stola, uzeo plastičnu flašu i počeo da stavlja cevčice u nju. Cevčicu prvo zagleda, stavlja pored flaše, posmatra i onda je stavlja u flašu.



Voli muziku i pokret uz muziku i rado u tome učestvuje.

Prihvaćen sam i učestvujem

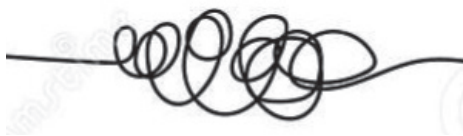
Ognjen je siguran da će se njegove potrebe uvažiti i podržati od strane vaspitača. Uključuje se u raznovrsne aktivnosti. Nema omiljenog druga, sa svima voli da učestvuje i deca ga rado prihvataju.



Ognjen u odnosima sa drugom decom i sa vaspitačima

Prema rečima vaspitača, Ognjen je znatiželjan, otvoren i lako stupa u interakciju. Nije dete koje će inicirati neku igru, već prati šta drugi rade,

uključiti se, ali nakratko. Komunikativan je u odnosima sa drugom decom, vaspitačima i drugim odraslim. Igra se sa svima, ali voli i da bude sam u igri, u zavisnosti od situacije i od onoga što on želi u tom trenutku.



Priča o iskustvima dece u programu ispričana kroz portrete dece nudi mogućnost da, kao odrasli, praktičari koji grade i razvijaju realni program²² u praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, razumemo okruženje i program onako kako ga deca razumeju, pod pretpostavkom da su nam deca potrebna da nam objasne svoje perspektive. Razumevanje dece kao mladih ljudskih bića, zrelih i sposobnih na načine različite od odraslih (James et al., 1998) i kao dece (Deleuze & Guattari, 1987) vodi razvijanju prakse koja promovise dečji glas i izbor u zajedničkom razvijanju programa (MacNaughton, Smith & Davis, 2007) i podršci deci da govore o svojim različitim iskustvima učenja, posebno u okruženju dečjeg vrtića. „Za dete, program se manifestuje kao ostvarivanje njegove dobrobiti kroz odnose koji se razvijaju sa fizičkim okruženjem, vršnjacima i odraslima u realnim situacijama delanja“ (Godine uzleta, 2018:23).

22 Sintagma realni program koristi se u značenju koje je dato u koncepciji Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* (2018): „neposredni program vaspitno-obrazovnog rada... Realni program nastaje i gradi se u realnom kontekstu vaspitno-obrazovne prakse. On ne može biti unapred napisani dokument već se gradi kroz i zajedničko učešće svih učesnika, oblikuju kulturom vrtića, porodice i lokalne zajednice i šireg društvenog konteksta i planskim i promišljenim delovanjem vaspitača“ (*Godine uzleta*, 2018:15).

„...rupture...“



Tokom pisanja knjige, razmatranja različitih paradigmatških pozicija, dominantnih diskursa, narativa, slika detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, ideja da ću imati značajne zaključke da iznesem o svojim percepcijama razumevanja i poimanja detinjstva, kao prožimajuća modernistička očekivanja linearnog toka i zaključivanja, stalno me je usporavala. Međutim, stalnim vraćanjem i ponovnim čitanjem, promišljanjem i paralelno učenjem i preispitivanjem rizomatskog pristupa, shvatila sam da je to suprotno ideji i nije otelotvoreno u poimanju rizoma i rizomatske postavke knjige kroz pokušaj predstavljanja veza i odnosa kao „niti koje izranjaju i koje se spajaju iz/sa/u heterogenim trenucima prostora-vremena u kretanju prošlosti–sadašnjosti–budućnosti“ (Sellers 2013: 6) uključujući kulturni i društveni kontekst u razumevanju i konstruisanju slike detinjstva i, u odnosu na nju, vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Namera autora knjige nije bila da ispriča priču o detinjstvu, već da razume kako naše konstrukcije ‘deteta/detinjstva’ utiskuju vrednosti u odnosu na koje razumevamo dete, prirodu detinjstva i predstavlja jedan od načina sagledavanja i razumevanja različitih perspektiva o detinjstvu i razmatranja njihovih značenja u kontekstu prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Zato, u odupiranju da ovo bude zaključno poglavlje, odlučila sam se da ovaj poslednji plato knjige bude ‘ruptura’ u jednom od značenja koje mu pridaju Delez i Gatarí: „ravan doslednosti“, prostor kreativnosti i želje (Parr, 2005:34), prostor koji može i stvara mogućnosti za dekonstrukciju, resingularizaciju, dekonstituisanje i postaje nova linija koja deluje kao prekid u, inače dominantnim režimima, „klišeima našeg bića i naše potrošačke kulture“ (Parr, 2005:277), označavanja i izražavanja detinjstva i prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Mnoge linije nisu otvorene niti su razvijene u svoje putanje, miljee, platoe (navešću samo neke):

- konceptualizacije deteta i detinjstva u političkom diskursu, kroz problematizovanje i preispitivanje društvene i političke vidljivosti deteta i detinjstva od strane društveno-politički potvrđenih režima percepcije i njihovih implikacija *za* i *na* sistem i praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i institucionalne kontekste koji se kreiraju za decu (Giroux, 1991; Dahlberg et al. 2007; Dahlberg & Moss, 2005; MacNaughton, 2003, 2005; Moss, 2008, 2019, Robert-Holms & Moss, 2021);
- konceptualizacije deteta i detinjstva u programima i programskim koncepcijama vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, dominantnim ideologijama i pozicioniranju deteta u okviru njih (Apple, 2014; Bennett, 2008; Biesta, 2006; Burman, 2013; Žiru, 2011; MacNaughton, 2003; Krnjaja, 2014; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Pavlović Breneselović, 2010);
- kritikom poststrukturalističkih studija (Clark et al, 2005; Mannion, 2007; Percy Smith, 2007) koja problematizuju koncept dečje participacije, ukazujući na rizik da deca i dalje budu pozicionirana u neravnopravni položaj u odnosu na odrasle i pored toga što ima za cilj da ih od takvog položaja „oslobodi“ (Hartung, 2011) „maskiranjem“ odnosa moći koji oblikuju mogućnosti za učešće dece, a koji zavise od postojećih struktura i dinamika u određenom kontekstu (Gallagher 2008; Mannion, 2010); kreiranjem jačanja dihotomije između dece i odraslih, kao i zanemarivanju pitanja kvaliteta njihovih uzajamnih odnosa kao i odnosa unutar zajednice (Prout & Tisdall, 2006; Mannion, 2010; Pavlović Breneselović, 2012);
- problematizovanje i preispitivanje koncepta ‘dete kao agens’ sa aspekta kompleksnih uslova u kojima deca žive zajedno sa odraslima i u kojima se konstruišu njihovi identiteti, položaji, odnosi moći (Cannella, 2004, 2008, 2010; Gough, 2006; Sellers, 2013; Whyte & Nauhton, 2014; Tesar, 2014; Roberts-Holms & Moss, 2021).

U okviru nekih platoa su kreirane rupture kako bi se isprovociralo ponovno pokretanje preispitivanja, bilo na nekoj od linije ove knjige ili na potpuno novoj. Stoga, ovo nije kraj, pa čak ni nastavak, već ipak i uvek „sredina“; a konceptualizacije i kontekstualizacije koje su predstavljene u knjizi su upravo konceptualizacije i kontekstualizacije u nastajanju. Vidljive kroz izraze koji se nalaze u knjizi i imanentno prisutne u konkretnim situacijama realne dece i odraslih u različitim društvenim kontekstima.

„P.S. Sledeći trenutak je (vaš)naš... za drugačije promišljanje“
(Sellers, 2013:182).

Childhood(s) – Conceptualisation and Contextualisation – Implication for Early Childhood Education and Care Summary

Young human beings, most commonly referred to as ‘children’, a concept referring to an embodied individuals defined as non-adults, are seen as markedly „different from adults, how can anyone question this apparent diversity and dependence of young children on adults“ (Cannella, 2008). However, creating and accepting the ultimate *other* without questioning and problematizing the concept of ‘childhood’ as a construct most commonly used to denote the status that adults attribute to those defined as non-adults, as a pre-determined human condition, limits us in our search for different ways of learning *about* and understanding the

child and childhood. Any re-examination of the multitude of perspectives that emerge in the search for an understanding of the concept of 'childhood' reveals „extraordinary plasticity“ (Steedman, 1995:7), a continuous paradox expressed in various forms: known but difficult to explain, it systematically depicts a different order of beings (Jenks, 2005), a construct colored by the ontological and epistemological frameworks into which childhood is placed. The shift from the search for objectivity to a multi-layered and non-unique construction of social reality within a changing and dynamic social context in which multiple sets of power relations are inevitable (Foucault, 1980), from the tendency of fragmentation and contradictory discourses of modernism and postmodernism towards deconstruction and reconstruction of dominant discourses, leads to a critical reflection and perception of childhood, pedagogy and research, especially in the field of education of children in early childhood, thus creating new directions in pedagogy and research with children and new spaces for constructing perceptions about children and childhood (Moss, 2019). Understanding the concepts of 'childhood' and the „regimes of truth“ (Foucault, 2012) about childhood, which are renewed and legitimized by 'invisible' mechanisms of normalization and which make us uncritically adopt dominant beliefs and „narrow versions of child and childhood“ (Moss, 2019) means making an effort to get to know the child and childhood, its „nature and position, what it is and what can be, as an important basis for pedagogical considerations, research approaches in the study and practice of educational activities“ (Pavlović Breneselović, 2007:47) and „liberation from imposed and unverified schemes and dogmas about the child“ (Trebešanin, 2008: 248).

In search of a way to present a critical reflection and consideration of the concept of 'childhood', „movement and experimentation in early childhood education,“ (Olsson, 2009), faced with a significant number of theories, research, perspectives on children and childhood that share borders or even intertwine and coexist in the dominant paradigms and frameworks of the modern and the postmodern way of thinking, and with my own tendency for a nonlinear approach to understanding and comprehending concepts, I have continuously asked the question „How should I do it?“. In the process of searching for the matrix of understanding and comprehending the meaning of different perspectives and constructs of childhood (historical, social, sociological, psychological, political, pedagogical, anthropological...) and, in relation to that, for the purposes and functions of education, within the dominant paradigms of modernism and postmodernism as a context of consideration, we face complexity and, often, insufficiently clear 'positioning' / 'intrusion' / 'emphasis' / 'sinking'

/ ‘separation’ / ‘branching’ of different perspectives and approaches to these issues. The paradigmatic positions of modernism and postmodernism create different perspectives and ways of perceiving and understanding childhood that embody and influence the whole ‘children’s landscape’: relations between children and teachers/pedagogues, between children and parents and between children, teachers/pedagogues and parents, the organization of early childhood institutions, as well as the way in which these institutions are arranged and designed in time and space and what meaning we attach to them (parents, practitioners, researchers and / or politicians). (Dahlberg et al. 1999). However, these considerations raise many other questions in an attempt to determine the conceptual framework for the study of childhood and early childhood education, because the paradigmatic shift from modernism to postmodernism, and its problematization, intertwines and divides boundaries and often leads to the parallel existence of some constructs of modernism and postmodernism.

The starting points of Deleuze and Guattari’s work on rhizome theory and Deleuze’s metaphor of the rhizome child (Hickey-Moody, 2013) guided the choice, manner, and content of the monograph before you. Understanding the concept of ‘childhood’ as a rhizome structure indicates the contextuality and collaboration of discourses that are not based on already existing, binary categories or linear continuum concepts, such as ‘childhood’ – ‘adulthood’; ‘universality’ – ‘naturalness’; ‘maturity’ – ‘immaturity’. Understanding and comprehending rhizomatic thinking helps to disrupt the linear, dichotomous, and layered thinking about subject positioning that is so dominant in modernist approaches to the image of the child and childhood. (Honan, 2004; Sellers & Honan, 2007). „Remove straight lines – remove layers – and what’s left is a map of possible paths. In every moment, through any discursive moment, the ground moves, the path changes, the ‘plane of immanence and unambiguity (Deleuze & Guattari, 1987:294, quoted in Honan, 2007) is formed and not formed, and it is in this process of becoming that we deal with contradictions with pleasure“ (Honan, 2007:535).

The *multiplicity* of rhizomatic connections indicates the interconnectedness and intertwining of all parts of the system (Deleuze & Guattari 1987) through organizational relations and integrated wholes (Capra, 1998, added Miškeljin). The approach to writing required me to think of the dominant discourses of childhood and the discursive structures of early childhood education practices and the connections built along research lines, such as a network of interconnected embodied systems, as plateaus – why they are important for understanding childhood, education and upbringing, and what they mean for broad social processes that in complex

interactions create (or even intentionally constitute) social practices that define childhood (Alanen, 1988).

The book in front of you does not have a linear flow of narration but is an attempt to present connections and relationships through „threads that emerge and merge from/with/in heterogeneous space-time moments in the movement of past–present–future“ (Sellers 2009: 6) including the cultural and social contexts of understanding and constructing the image of childhood and, in relation to it, education in early childhood. Mapping milieu (s) of the plateau (Deleuze & Guattari, 1987:24) as an expression of the deconstruction and (de)territorialization of childhood and early childhood education led to the creation of the book as a series of non-linear chapters – plateaus.

These interconnected processes of rhizomatic research and rhizo-analysis may open new possibilities for different understandings and explorations of the complexities of childhood and early childhood education and, in addition, disrupt the still dominant modernist thought based on the principles of totalitarianism, binarity, universality and dualism.

The plateau *Delimitation of Childhood* maps the story of the child–childhood by intertwining the concepts of childhood with shaping of the practice of early childhood education and by illustrating how certain views on the child–childhood play an important role in constructing and even constituting childhood and education in a social context. At the same time, it opens new lines – plateaus for challenging and understanding the modern understanding of childhood as culturally and socially – historically conditioned social constructions, unlimited by transience and time (Dahlberg et al, 2007, James & Prout, 1998, Marjanović, 1987, Pavlović Breneselović, 2015, Sellers, 2013, Tesar, 2016) through the narrative(s) of childhood, constitutions, and constructions of childhood.

The plateau *Between „Spaces“* opens the possibility of considering placing childhood within and between two spaces – ‘family space’ and ‘kindergarten space’ and shaping the understanding of childhood as a space that exists between ‘boundaries’ that are constantly crossed both physically and through dominant discourses with boundaries that are negotiable.

The *Childhood Positioning* plateau considers how a focus on technology and technical practice, using language and economic terms such as „quality“, „outcomes“, „evidence-based“ i „human capital“, positioning the child and childhood with a „neoliberal story (through „performance“ i „show“, with a screenplay and a cast) from the twentieth century“ (Ravorth, 2017, quoted in Moss, 2019:16) by considering the concept of child-

hood as a project of the future, the commercialization of childhood and dominant narratives of the market and high quality.

The plateau *We Agree to Disagree*, through intertwining networks, seeks to open and to build and to depict complexity in the direction of generating a different way of understanding childhood and the practice of early childhood education through our own post structural subjectivity, calling for a paradigm shift in understanding of the child and childhood and the practice of early childhood education.

Intermezzo presents a personal search for understanding ... comprehension ... deconstruction ... and reconstruction of the concept of 'childhood' by exploring practitioners' perspectives on the perception of the child, by using meaning mapping as a form of analysis that reveals the multiplicity of meanings, contradictions and heterogeneity of assumptions embedded in our understandings of child and childhood.

The plateau *The Story of the Child's Specific Experiences in the Program* depicts the unique experience and voice of the child about chances and opportunities to be happy, to feel satisfied, fulfilled and accepted, and the perspectives of practitioners and researchers. It also provides rich insight into children's daily interactions, experiences and activities in different kindergartens. It thus „revives“ and deepens the understanding of the conception of the Preschool Curriculum Framework „Years of Ascent“ in Serbia: understanding of children and their learning and development, understanding of the preschool curriculum and practice, and functions of the preschool education and care

Through the plateaus that emerged in the process of thinking about and reconsidering the childhood and early childhood education, many (research) lines of flights were not open or did not fully develop their paths. And within some, there were ruptures that will, I believe, provoke a reopening of rethinking on how to understand and comprehend childhood and early childhood education, starting either from one of the lines opened by this book or from a completely new one.

„P.S. The next moment is (y)ours...for thinking differently..“

(Sellers, 2013)

Literatura

- Alanen, L. (1988) Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31, 1, 53–67.
- Ames, L., B. & Haber, C. C. (1987). *Your three-year-old: Friend or Enemy*. Dell Publishing.
- Archard, D. (2004) *Children: Rights and Childhood* (2nd ed.). Abingdon and New York: Routledge.
- Apple, M.W. (1991). Introduction. In P. Lather. (Eds.) *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*, London: Routledge Publishers
- Apple, M. W. (2014) *Obrazovanje na „pravom“ putu. Tržišta, standardi, Bog i nejednakost*. Beograd: Fabrika knjiga
- Arijes, F. (1989) *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Bath, C. (2011). Whose Childhood Is It? The Roles of Children, Adults and Policy Makers. Edited by R. Eke, H. Butcher and M. Lee. *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 210–211. doi:10.1080/00071005.2011.584673
- Bendorf, M., T. & Bradley, M. (2006). Rousseau and Nietzsche: critics of classical liberalism. Preuzeto sa: <http://bendorfm.com/essays/PR304Paper2.htm>
- Bennett, J. (2008). A comparative analysis of provision made in national curricula to strengthen children's democratic participation in early childhood centres. In G. MacNaughton, P. Hughes, & K. Smith. (Eds.). *Young children as active citizens: principles, policies and pedagogies*. (pp. 120–148). Cambridge Scholars Publishing: Newcastle, UK.
- Berk, L. (2014). *Development through the lifespan*. (3rd ed.). Pearson Education, Inc
- Biesta, G.J.J. (2006) *Beyond Learning*. Boulder, CO: Paradigm.
- Blaise, M. (2010). Creating postdevelopmental logic for mapping gender and sexuality in early childhood. In S. Edwards & L. Brooker (Eds.) *Engaging Play*. Maidenhead: Open University Press.
- Bloch, M., N., Kennedy, D., Lightfoot, T., & Weyenberg, D. (Eds.). (2006). *The child in the world/ the world in the child: Education and the configuration of an universal, modern, and globalized childhood*. New York: Palgrave MacMillan.

- Bloch, M. N., Swander B. B. & Cannella, G. S. (Eds.). (2014). *Reconceptualizing early childhood care & education: A reader. Critical questions, new imaginaries & social activism*. New York: Peter Lang Publishing, Inc
- Borgnon, L. (2007). Conceptions of the self in early childhood: territorializing identities. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 264–274.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1989). Can there be a liberal philosophy of education in a democratic society? In H. A. Giroux & P. L. MvLaren *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. State University of New York Press. (24–32).
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. London: Polity Press
- Brannen, J. & O'Brien, M. (1995) Childhood and the Sociological Gaze: Paradigms and Paradoxes. *Sociology* 29:729–737
- Bredenkamp, S. (1986). *Developmentally appropriate practice*. Washington, D.C.: NAEYC.
- Bredenkamp, S. (Eds.) (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs* (2nd ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. (2nd ed.). Pearson Education, Inc.
- Bruns, A. (2007) Prodasage: Towards a Broader Framework for User-Led Content Creation. In Proceedings *Creativity & Cognition* 6, Washington, DC.
- Buenfil-Burgos, R., N. (2000). Constructions of the child in the Mexican legislative discourse. In K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.). *Governing the child in the new millennium*. New York & London: Routledge Falmer. (221–259).
- Burman, E. (2008a) *Deconstructing Developmental Psychology* (2nd ed.). London: Routledge.
- Burman, E. (2008b) *Developments: Child, Image, Nation*. London: Routledge.
- Burman, E. (2013) Conceptual resources for questioning 'child as educator'. In J. Haynes & K. Murriss (Eds), *Child as Educator*. Special Issue. *Studies in Philosophy and Education*, 32,3, 229–43.
- Burman, E. (2015) Developmental Psychology: The Turn to Deconstruction. In I. Parker (Ed.), *Handbook of Critical Psychology*. New York: Routledge.
- Cameron, C. & Moss, P. (2007). *Care work in Europe: Current understandings and future directions*. New York: Routledge.
- Cannella, G.S. & Viruru, R. (2004). *Childhood & Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. New York: Routledge
- Cannella, G. (2008) *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. Rethinking Childhood Series. New York: Peter Lang Publications.
- Cannella, & Soto, L. D. (2010). *Childhoods :a handbook/edited by Gaile S. Cannella & Lourdes Diaz Soto*. Peter Lang.
- Capra, F. (1998) *Mreža života*. Zagreb: Liberata

- Chan, KH. (2010) Rethinking Children's Participation in Curriculum Making: A Rhizomatic Movement. In V. Pacinni-Ketchabaw (Ed). *Flows, Rhythms and Intensities of Early Childhood Education Curriculum*, New York: Peter Land
- Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. (2003). Exploring the field of listening to and consulting with young children. Thomas Coram Research Unit. Preuzeto sa: <http://www.ness.bbk.ac.uk/support/GuidanceReports/documents/172.pdf>
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Listening to young children: the Mosaic approach*. (2nd ed.). NCB: London, UK.
- Clark, A., Kjørholt, A., T. & Moss, P. (Eds). (2005). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. The Policy Press & University of Bristol: Bristol, UK.
- Christensen, P., & James, A. (2008). Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices*. (2nd ed.). London: Routledge. (1–9)
- Coady, M. (2008). Beings and becomings: historical and philosophical considerations of the child as a citizen. In G. Mac Naughton, P. Hughes, & K. Smith. (Eds.). *Young children as active citizens: principles, policies and pedagogies*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle, UK. (2–15).
- Copple, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs* (3rd ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. USA: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (1st ed.). London: Falmer Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London and New York: Routledge Falmer
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd ed.). London: Falmer Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2012). *Contesting early childhood and opening for change*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Davis, A. (2013) To Read or Not to Read: Decoding Synthetic Phonics. IMPACT Series 20. Preuzeto sa: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/imp.2013.issue-20/issuetoc>
- Davies, B. (1992) Women's subjectivity and feminist stories. In: C. Ellis & M. Flaherty (Eds) *Research on subjectivity: window on lived experience*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Davies, B. (1994). *Poststructuralist theory and classroom practice*. Geelong, Vic, Deakin University.
- Davies, B. (2000) *A body of writing, 1990–1999*. Walnut Creek, CA, Alta Mira Press.
- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. New York, NY: Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Edwards, R. (Ed.) (2002). *Children, Home and School: Regulation, autonomy or connection*. London: RoutledgeFalmer.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges – *European Early Childhood Research Journal*, 15 (2)
- Fabian, H. & Dunlop, A.W. (2007) *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working paper 42*. Bernard van Leer Foundation
- Farquhar, B. & Fitzsimons, P. (2008). (Eds.). *Philosophy of early childhood education. Transforming narratives*. Blackwell Publishing.
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. New York: Routledge.
- Frenes, I. (2004) Dimenzije detinjstva. U: S. Tomanović (prir.) *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (110–132).
- Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Fuzaro, D. (2020) Misliti drugačije Filozofija neslaganja. Beograd: Clio.
- Gallagher, M. (2008) Foucault, Power and Participation. *International Journal of Children's Rights* 16 (3) (395–406).
- Gestwiki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. (4th ed.). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Giroux, H. (1991). Modernism, postmodernism and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse. In H. Giroux (Ed.). *Postmodernism, feminism and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. New York: State University of New York Press.
- Gough, N. (2006). In I. Semetsky (Ed.), *Deleuze, education and becoming* (ix–xv). Rotterdam: Sense Publishers.
- Graham, A. & Fitzgerald, R. (2010) Progressing Children's Participation: Exploring the Potential of a Dialogic Turn. *Childhood* 17(3) (343–359).
- Gutok, G., L. (1997). *Philosophical and ideological perspectives on education*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Harden, DŽ. (2004). Kod kuće je najbolje: Distinkcija javno/privatno u dečjem teoretisanju o riziku i bezbednosti. U Tomanović, S. (prir.), *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (243–261).
- Harris, P. & Manatakis, H. (2013). *Children as citizens: engaging with the child's voice in educational settings*. Routledge: London & New York.
- Hartung, C. (2011). *Governing the 'Agentic' Child Citizen – A poststructural analysis of Children's Participation*, Doctoral of philosophy Thesis, University of Wollongong. Preuzeto sa <https://ro.uow.edu.au/theses/3504/>
- Hickey-Moody, A.C. (2013): Deleuze's children. *Educational Philosophy and Theory*, 45:3, (272–286).
- Holland, P. (2004) *Picturing childhood: the myth of the child in popular imagery*. London; New York: I.B. Tauris.
- Honan, E. (2004). (Im)plausibilities: a rhizotextual analysis of policy texts and teachers' work, *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3). (267 – 281)

- Honan, E. (2005). Rhizo-textual analyses of educational policy documents. *1st International Congress of Qualitative Inquiry*. Urbana-Champaign.
- Honan, E (2007), Writing a rhizome: an (im)plausible methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (5). (531–546)
- Hughes, P. (2001). Paradigms, methods and knowledge. In G. Mac Naughton, S. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research* (31–56). Sydney: Allen & Unwin.
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (2001). *Governing the child in the new millennium*. New York & London: Routledge Falmer.
- Humblet, P. et al. (2015). BSI synopsis. Young children in Brussels: from an institutional approach to a systemic view. In: *Brussels Studies*, N° 91. Preuzeto sa: www.brusselsstudies.be
- Iannacci, L. & Whitty, P. (2009). (Eds.). *Early childhood curricula: Reconceptualist perspectives*. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Ltd.
- James, A. & Prout, A. (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge, UK: Polity Press
- James, A. & Prout, A. (2005) Re-presenting Childhood: Time & Transitions in the Study of Childhood. In James, A & Prout, A. (Ed.) *Constructing and Reconstructing Childhood* (227–247). 2nd Edition. London: Taylor & Francis e-Library.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109 (2). (261–272). Preuzeto sa: <http://www.jstor.org/stable/4496640>
- James, A., James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage Publications.
- James, A., Curtis, P., & Birch, J. (2008). Care and control in the construction of children's citizenship. In A. Invernizzi & J. Williams (Eds.), *Children and citizenship* (85–96). London: Sage Publications Ltd.
- Jenks, C. (1996). The Postmodern child. In Brannen & O'Brien (Eds.) *Children in Families: Research and Policy*. (12–26). London: The Falmer Press.
- Jenks, Ch. (ed.) (2005). *Childhood – Critical Concept in Sociology*. New York: Taylor and Francis.
- Jones, L., Osgood, J., Urban, M., Holmes, R. & MacLure, M. (2014). Eur(ope): (Re)assembling, (re)casting and (re)aligning lines of de- and re-territorialisation of early childhood. *International Review of Qualitative Research*. Spring, Vol. 7 No. 1, (58–79) DOI: 10.1525/irqr.2014.7.1.58
- Kehily, M. J.(eds.) (2008). *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Kennedy, D. (2006). *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: State University of New York.
- Kessler, S. A. (2014). Reconceptualizing the early childhood curriculum: An unaddressed topic. In M. N. Bloch, B. B. Swander, & G. S. Cannella (Eds.). *Recon-*

- ceptualizing early childhood care & education: A reader. Critical questions, new imaginaries & social activism.* (33–45). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kjørholt, A., T. (2005). The competent child and ‘the right to be oneself’: reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. In Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children’s perspectives on early childhood services.* (151–173) Bristol: Policy Press.
- Kneller, G., F. (1984). *Movements of thought in modern education.* New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons
- Krnjaja, Ž. (2012) Istraživanje sa decom: nova paradigma vaspitne prakse. U *Zbornik radova sa međunarodne konferencije Horizonti obrazovanja* (80–86). Subotica: Visoka škola za obrazovanje vaspitača i trenera.
- Krnjaja Ž., D. Pavlović Breneselović (2013a) *Gde stanuje kvalitete. Knj.1, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Krnjaja, Ž., & Breneselović, D. P. (2013b) Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective. In: M. Despotović, E. Hebib & B. Nemeth (eds.) *Contemporary Issues of Education Quality.* Faculty of Philosophy University of Belgrade, Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy University of Belgrade, Faculty of Adult Education and HRD, University of Pecs, Hungary. (13–30).
- Krnjaja, Ž. (2014) Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa – šta očekujemo od obrazovanja – stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*, 56(3), (286–303). <https://doi.org/10.2298/SOC1403286K>
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Knj. 3, Razvijanje prakse dečjeg vrtića.* Institut za pedagogiju i andragogiju; Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Lazarević, M. & Malović, M. (2017) Institucionalizacija detinjstva u savremenom društvenom kontekstu. U: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić (ur.). *VasPITANJE danas: zbornik radova.* Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju: Pedagoško društvo Srbije. (200–205).
- Lansdown, G. (2005) Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them. *Working Paper in Early Childhood Development No. 36.* Bernard Van Leer Foundation.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising professionalism in early childhood education: insights from a study carried out in Bologna. *Early Years: An International Journal of Research and Development.* Vol. 1, No. 14. DOI:10.1080/09575146.2011.651711
- Lawrence-Lightfoot, S. & Hoffmann Davis, J. (1997) *The Art and Science of Portraiture.* Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1065–1122), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lorraine, T. (2005a) Plateau. In A. Parr (ed.) *The Deleuze Dictionary.* Edinburgh: Edinburgh University Press. (206–207).

- MacNaughton, G. (2003a). Eclipsing voice in research with young children. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), (36–42).
- MacNaughton, G., Smith, K. & Lawrence, H. (2003b) Hearing Young Children's Voices.: Consulting with children from 0 –8 years of age. Melbourne: Centre for Equity and innovation in Early Childhood.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Post-Structural Ideas* (1st ed.). Routledge.
- MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in yearly years. *Children and Society*, Vol. 21, No 6. (458–469).
- MacNaughton, G., Smith, K. & Davis, K. (2007) *Researching With Children: The Challenges and Possibilities for Building „Child Friendly“ Research*. Routledge.
- Malone, K., Tesar, M. & Arndt, S. (2020) *Teorising Posthuman Childhood Studies*. Springer
- Mannion, G. (2007) Going Spatial, Going Relational: Why „Listening to Children“ and Children's Participation Needs Reframing. *Discourse* 28 (3) (405–420).
- Mannion, G. (2010) After Participation: The Socio-Spatial Performance of Intergenerational Becoming. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon: Routledge. (330–341).
- Marjanović, A. (1987). Odabrani radovi. *Predškolsko dete*, 1–4.
- Mayall, B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham:Open University Press.
- Milić, A. (2007). Familizam. U A. Mimica i M. Bogdanović, (ur.), *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 140–141.
- Mitranić, N. & Krnjaja, Ž. (2022) Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u vreme krize COVID-19: od slabosti ka transformativnom potencijalu. U: Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.). *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje: zbornik radova*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju: Pedagoško društvo Srbije. (35–42).
- Miškeljin, L. (2010a) Narativi studenata kao osnov za razumevanje koncepata učenja i podučavanja. Beograd: *Pedagogija*, ISSN: 0031–3807.– god. 45 (4). (624–635).
- Miškeljin, L. (2010b) Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu. Beograd: *Nastava i vaspitanje*. ISSN:0547–3330 Vol. 59(1).(130–144).
- Miškeljin, L. (2012) *Kurikulum iz perspektive vaspitača*. Beograd. (Neobjavljena doktorska disertacija).
- Miškeljin, L. (2012). Dečji vrtić kao kulturni artefakt – vrtić iz sociokulturne perspektive. *Zbornik Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Kikinde*, 7 (2). (12 – 27).
- Miškeljin, L. (2014). Diversifikacija – značenja i politike u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. U: D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L.

- Radulović (ur.) *Pedagoški modeli evaluacije i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja* (35–50), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Miškeljin, L. (2017) U kakvo vaspitanje verujemo. M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić (ur.). *VasPITANJE danas: zbornik radova*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije. (26–31).
- Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Eduka.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002) *From Children's Services to Children's Spaces: Public provision, children and childhood*. London: Routledge Falmer.
- Moss, P. (2007). Meeting across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 212 Vol. 39, N°. 3. (229–245). DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00325.x
- Moss, P. (2008). *Markets and Democratic experimentalism: Two models for early childhood education and care (Discussion paper)*, Guttersloh: Bertelsmann Foundation.
- Moss, D. (2010) Memory, space and time: Researching children's lives. *Childhood* 17(4). (530–544).
- Moss, P. (2014) *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London and New York: Routledge.
- Moss, P. (2019) *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. London: Routledge.
- Mozere, L. (2007). In Early Childhood: What's Language about? *Educational Philosophy and Theory*, 39(3). (291–299).
- Mudge, L. S. (2008) What is Neoliberalism? *Socio-Economic Review* 6. (703–731).
- Murris, K. (2017). Reading two rhizomatic pedagogies diffractively through one another: a Reggio inspired philosophy with children for the postdevelopmental child. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4). (531–550). DOI:10.1080/14681366.2017.1286681
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neil, A. M. (2004). *Education Policy: Globalization, citizenship & democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Olsson, L. M. (2012). Eventicizing Curriculum. Learning to read and write through becoming a citizen of the world. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1). (88– 107).
- Olsson, L. M. (2013). Taking children's questions seriously: the need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3). (230–253).
- Osgood, J. 2004. Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches to professionalism. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1). (5–24).
- Pacini-Ketchabaw, V. (2010). (Ed.). *Flows, rhythms, & intensities of early childhood education curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

- Pacini-Ketchabaw, V. (2012) Acting with the clock: Clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13(2). (54–460).
- Pacini-Ketchabaw, V. & Prochner, L. (2013). (Eds.). *Re-situating Canadian early childhood education*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E. & Sanchez, A. (2015). *Journeys: Reconceptualising early childhood practices through pedagogical narration*. University of Toronto Press.
- Palaiologou, I. (2012). *Ethical Practice in Early Childhood*. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics*. London: Routledge
- Parr, A. (ed.) (2005) *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Pavlović Breneselović, D. (2007). Dete u radovima prof. Sande Marjanović. U S. Žarković (Ed.), *Zapisi u slavu Sande Marjanović: prijatelji, poštovaoci i studenti* (47–51). Pedagoško društvo Srbije.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59(2). (251–264).
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (133–150). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knj. 2, Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2015). Istraživanje kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji: analiza osnova programa. U: Hebib, E., Bodroški Spariosu, B. i Ilić Rajković, A. (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (str. 39 –52). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2017). Obrazovanje i nauka u neoliberalnom lavirintu: gde stanuje kvalitet? U J. Ćirić i L. Breneselović (ur.), *Zbornik za percepciju naučnog rada i poznavanje rekvizita njegove ocene* (1–13). Institut za uporedno pravo.
- Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (ur.) (2018) *Pilotiranje nacrtu Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“*. Završni izveštaj (neobjavljen). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Percy-Smith, B. (2007) „You Think You Know?... You Have No Idea“: Youth Participation in Health Policy Development. *Health Education Research* 22 (6). (879–894).
- Pešić, M. (1996) Konvencija UN i obrazovanje za dečja prava. *Dečja prava –čija odgovornost*: zbornik radova. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Phillips, L., G. (2010). *Young children's active citizenship: storytelling, stories, and social actions*. Doktorska disertacija. Preuzeto sa: http://eprints.qut.edu.au/38881/1/Louise_Phillips_Thesis.pdf
- Postman, N. (1994) *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books.

- Prout, A. & James, A. (2005). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems, In Ch. Jenks (ed.) *Childhood – Critical Concept in Sociology*, New York: Taylor and Francis.
- Prout, A. (2003) *The Future of Childhood*. London: Routledge.
- Prout, A. & Tisdall, E. K. M. (2006) Conclusion: Social Inclusion, the Welfare State and Understanding Children's Participation. In E. K. M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill and A. Prout (eds.) *Children, Young People and Social Inclusion: Participation for What?* Bristol: Policy Press. (235–246).
- Qvortrup, J. (1994). Childhood and modern society: A paradoxical relationship? In J. Branner & M. O'Brien (Eds.) *Childhood and parenthood: Proceedings of ISA committee for family research conference on children and families (189–198)*. University of London, Institute of Education.
- Qvortrup, J. (Eds.) (2005) *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Palgrave
- Reid, J., Kamler, B., Simpson, A., Maclean, R. (1996) „Do you see what I see?“ Reading a different classroom scene. *Qualitative studies in education*, Vol. 9. N° 1. (87–108).
- Roberts-Holmes, G., Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education* (1st ed.). Taylor and Francis.
- Saballa, M., Mac Naughton, G., & Smith, K. (2008). Working with children to create policy: the case of the Australian Capital Territory's Children's Plan. In G. Mac Naughton, P. Hughes, & K. Smith. (Eds.). *Young children as active citizens: principles, policies and pedagogies*. (44–62). Cambridge Scholars Publishing: Newcastle, UK.
- Sellers, M. & Honan, E. (2007) Putting rhizomes to work: (e)merging methodologies. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 10 (1). (145–156).
- Sellers, M. (2010) Re(con)ceiving young children's curricular performativity, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23:5. (557–577). DOI:10.1080/09518398.2010.500629
- Sellers, M (2013), *Young children becoming curriculum: Deleuze, Te Whariki and curricular understandings*. Routledge.
- Shaffer, D., R., Kipp, K., Wood, E. & Willoughby, T. (2012). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. (4th ed.). Nelson College Indigenous.
- Shonkoff, J., P. (2000). Science, policy, and practice: Three cultures in search of a shared mission. *Child Development*. Vo. 71, N° 1. (181–187).
- Shonkoff, J., P. & Phillips, D., A. (2000). (Eds.). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC, USA: National Academies Press.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. (2nd ed.) New York, London: Routledge Tylor & Francis Group, LLC.
- Slunjski, E. (2012). Kultura mišljenja i pozicioniranje autoriteta u ranom odgoju i obrazovanju. U: N. Hrvatić & A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura* (362–369). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Solar, M. (2005) *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

- Soto, L. D. & Swadener, B. B. (2005). (Eds.). *Power and voice in research with children*. Peter Lang Publishing Inc.
- St. Pierre, E. A. (2000). Nomadic inquiry in smooth spaces. In E. A. St. Pierre & W. S. Pillow (Eds.), *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education* (258–283). New York and London: Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational Philosophy and Theory*. 36(3). (283–296).
- St. Pierre, E. (2012) Another postmodern report on knowledge: Positivism and its others. *International Journal of Leadership in Education*. 15 (4). (483–503).
- Strandell H. (2005) Re-evaluating difference in childhood research. *Childhoods: Children and Youth in Emerging and Transforming Societies — International Conference*. Preuzeto sa: <https://childhoods2005.uio.no/index.htm>
- Taguchi, H. L. (2008). Deconstructing and transgressing the theory – practice dichotomy in early childhood education. In S. Farquhar & P. Fitzsimons (Eds.), *Philosophy of early childhood education: Transforming narratives* (52–67). Blackwell Publishing.
- Taguchi, H. L. (2010a). Rethinking Pedagogical Practices in Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Learning and Inclusion. In: N. Yelland (ed.), *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education* (14–32). Berkshire: Open University Press.
- Taguchi, H. L. (2010b). *Going beyond the Theory/Practice divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London: Routledge.
- Tesar, M. (2014). Reconceptualising the Child: Power and Resistance within Early Childhood Settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15 (4). (360–367). DOI:10.2304/ciec.2014.15.4.360
- Tesar, M. (2016a). Childhood studies, an overview of. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature Singapore Pte Ltd, 10. (978–981). DOI:10.1007/978-981-287-532-7_261-1
- Tesar, M. (2016b) Timing childhoods: An alternative reading of children's development through philosophy of time, temporality, place and space. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 17(4) (399– 408).
- Tesar, M., Tong, Z. P., Gibbons, A., Arndt, S., & Sansom, A. (2019). Children's literature in China: Revisiting ideologies of childhood and agency. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(4). (381–393). DOI:10.1177/1463949119888494
- Tomanović, S. (prir.) (2004). *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tomanović, S. (2007). Detinjstvo. Sociologija detinjstva. U A. Mimica i M. Bogdanović (ur.), *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (81–82, 539–540).
- Thomas, R. M. (2005). *Comparing theories of child development*. (6th ed.). Wordsworth. Thomson Learning, Inc.
- Trebješanin, Ž. (2008). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Sofos.

- Urban, M. (2015). From 'closing the gap' to an ethics of affirmation. Reconceptualising the role of early childhood services in times of uncertainty. *European Journal of Education*. Vol. 50, N^o. 3. (293–306). DOI: 10.1111/ejed.12131
- Vandenbroeck, M., & Bie, M. B.-D. (2006). Children's Agency and Educational Norms: A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1). (127–143). DOI:10.1177/090756820605977
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17:2, 165 — 170. DOI: 10.1080/13502930902951288
- Vandenbroeck, M. (2007) Beyond anti-bias education: Changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1). (21–35).
- Vandenbroeck, M. (2021) Foreword. In Roberts-Holmes, G., Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education* (1st ed.). Taylor and Francis.
- Vaughan, G. & Estola, E. (2008). The gift paradigm in early childhood education. In S. Farquhar & P. Fitzsimons (Eds.). *Philosophy of early childhood education: Transforming narratives* (7–23). Blackwell Publishing.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu – teorija, istraživanja, politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Walkerdine, V. (1984). Developmental Psychology and the Child-Centered Pedagogy: The insertion of Piaget into early education. In J. Henriques, C. Hollway, C. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine, *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.
- Warming, H. (2005) Participant Observation: A Way to Learn about Children's Perspectives. In A. Clark, A. T. Kjørholt and P. Moss (Eds.) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. (51–70). Bristol: Policy Press.
- Whyte, M. & Naughton, C. (2014). What's our next move? Seeing children in the light of potentialities. *He Kupu*, 3(4). (28–38).
- Woodhead, M. (1990) Psychology and the cultural construction of childrens' needs. In A. Prout & A. James (Eds) *Construction and Reconstruction of Childhood*. London: Falmer Press.
- Woodhead, M. & Montgomery, H. (2003) *Understanding Childhood: An Interdisciplinary Approach*. Chichester, Wiley.
- Woodhead, M. (2008). Respecting rights: implications for early childhood policies and practices. In G. Mac Naughton, P. Hughes, & K. Smith. (Eds.). *Young children as active citizens: principles, policies and pedagogies*. (15–31). Cambridge Scholars Publishing: Newcastle, UK.
- Woodrow, C. (1999). Revisiting images of the child in early childhood education: Reflections and considerations. *Australian Journal of Early Childhood*. 24 (4), 7–12.
- Woodrow, C. & Brennan, M. (2001). Interrupting dominant images of childhood: critical and ethical issues. In J. Jipson and R. Johnson (Eds.). *Resistance and Representation: Rethinking Childhood Education* (22–43). New York: Peter Lang Publishers.

- Young, B. (1990) *Television Advertising and Children*. Clarendon Press: Oxford.
- Young, M., F., D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London and New York: Routledge.
- Zelizer, V. A. R. (1981). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. New York: Basic Books.
- Žiru, A. (2011) *O kritičkoj pedagogiji*. Eduka.

Dokumenta

- Eurochild's reference group. (2011). Eurochild's policy position on Early Childhood Education and Care. Preuzeto sa: http://eurochild.org/policy/library-details/article/eurochilds-policy-position-on-early-childhood-education-and-care/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=99cc2d79cfb5008887f0d2a2e43e8776
- General Comment No 12 (2009). *The right of the child to be heard*, Committee in the Right of the Child
- Konvencija o pravima deteta (1989) Generalna skupština UN
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ (2018). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Indeks pojmova

- Agens 5, 33, 59, 61, 64, 71, 72, 80, 84, 87, 88, 89, 146
 Agensnost 40, 67
 Alteritet/alternost 79
 Alternativni narativi 31, 32, 76
 Apolonsko dete 32, 37

 Binarnosti odrasli|dete 10, 26, 73, 78
 Bogato potencijalima 17, 61, 73

 Dete 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 99, 102, 111, 125, 127, 128, 133, 135, 143, 144, 145, 146,
 Dete – biološka faza 16, 32, 36, 37, 40, 41, 57
 Dete - vid nostalgije 45, 46
 Dete – vizija budućnosti 45
 Dete – građanin društva 62, 76, 81, 82, 84
 Dete – društveni akter 16, 17, 46, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88
 Dete – homo educandus 59
 Dete – homo economicus 66, 70
 Dete – ljudski kapital 27, 36, 47, 60, 63, 64
 Dete – ne-odrasli 13, 37
 Dete – nosilac prava 76, 77, 81
 Dete – potrošač 64, 67, 72
 Dete – protagonista 17, 61, 73, 77, 79, 85
 Dete – roba 5, 64, 67
 Dete – slabo, nevino i u potrebi 32
 Dete sa nedostatkom 41
 Dete – subjekt 16, 31, 38, 56, 59, 60, 61, 62, 76, 79, 81, 84
 Detinjstvo 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 67, 71, 72, 73, 75, 76, 80, 81, 85, 86, 87, 91
 Detinjstvo - društvena kategorija 16, 33, 81
 Diskurs o detetu i detinjstvu 11, 15, 24, 29, 32, 37, 56, 60, 63, 76, 77, 80, 81, 84, 85, 87
 Dionizijsko dete 32, 35

 Epistemološke pozicije 14, 23, 26, 33
 Etika i etičnost vaspitanja i obrazovanja 70, 79, 82, 83, 84, 89

- Familizam 48
 Familizacija detinjstva 46, 48, 49, 50
 Imaginarijum 17, 26, 64
 Institucionalizacija 46, 47, 48, 49, 50, 51, 69
 Istraživanja sa decom 10, 76, 77, 80, 81, 83, 89
 Javno dobro 66, 68
 Klasični liberalizam 35, 36
 Konceptualizacije detinjstva 10, 11, 47, 86, 88, 146
 Konstrukcija deteta/detinjstva 10, 12, 16, 33, 34, 38, 40, 41, 59, 85, 87
 Konsultovanje sa decom 80, 83
 Kontekstualnost, 9, 10, 18, 55, 76, 79, 80,
 Konvencija o pravima deteta 13, 81, 82, 161
 Kulturni i društveni kontekst 15, 22, 26, 30, 40, 61, 84, 87, 92, 144, 145
 Linije leta 11, 12, 18, 19, 24, 25, 26, 30, 36, 55, 56, 60, 84, 146,
 Mapiranja značenja 27, 55, 56
 Metafora rizoma 18, 22, 24
 Moderna 15, 16, 17, 25, 38, 39, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 71, 78, 87, 145
 Narativi detinjstva 11, 18, 26, 30, 32, 33, 35, 36, 68, 69, 71, 76, 85, 145
 Narativi neoliberalizma 65, 66, 67, 71, 87
 Narativi pozitivizma 14, 39, 40, 43, 66, 71, 87
 Narativi prosvetiteljstva 25, 35, 36, 38,
 Paradigmatske pozicije 17, 30
 Participacija dece 82, 83, 84,
 Participativna prava 81
 Perspektiva 14, 16, 17, 19, 25, 26, 33, 41, 47, 84, 85, 87, 145
 Plato 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 46, 52, 64, 75, 77, 92, 145, 146
 Poimanja detinjstva 16, 26, 27, 29, 33, 72, 77, 87, 145
 Portretiranje sa decom 91, 92
 Postmoderna 14, 15, 16, 17, 25, 72, 77, 78, 79, 80, 85, 89
 Pozicije subjektiviteta 33, 56
 Prostor porodice 26, 46, 48, 49, 52, 53
 Prostor vrtića 26, 45, 46, 49, 53, 56, 58, 62
 Režim istine 15, 31, 32, 42, 79, 145, 146
 Rizom 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 55, 79, 80, 145
 Rizomatski proces 21, 24
 Samoaktualizacija 13
 Segregacija 46, 49, 50
 Sociologija detinjstva 15, 25, 156, 163
 Studije detinjstva 16, 43, 76, 80, 81
 Stvaralački potencijal deteta 87
 Subjektivnost 14, 27, 52, 55, 56, 61, 62, 64, 77, 78, 88
 Susret, novost i začudnost 60, 62, 75, 79, 80
 Vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu 10, 15, 18, 25, 29, 31, 33, 48, 50, 64, 68, 69, 70, 76, 79, 80, 83, 159

Indeks autora

- Alanen 24, 38, 49, 15, 153
 Ames & Haber 40, 152
 Apple 14, 146, 153
 Archard 34, 153
 Arijes 16, 33, 34, 35, 50, 153
 Arndt 85, 159, 163

 Bath 76, 81, 83, 153, 169
 Bendorf & Bradley 36, 153
 Bennett 29, 83, 146, 153
 Berk 40, 153
 Biesta 146, 153
 Birch 69, 151
 Blaise 77, 84, 153
 Bloch 36, 43, 83, 153, 154
 Borgnon 42, 154
 Bowles & Gitis 35, 154
 Braidotti 84, 154
 Brannen 46, 48, 86, 154
 Bredekamp 40, 41, 154, 155
 Bruns 33, 67, 154
 Buenfil-Burgos 37, 154
 Burman 38, 39, 40, 41, 43, 77, 146, 154
 Cameron 80, 154

 Cannella 13, 18, 31, 33, 34, 36, 38, 42,
 43, 59, 60, 76, 88, 146, 147, 154
 Capra 23, 24, 45, 149, 154
 Chan 82, 155
 Clark 76, 81, 82, 83, 84, 146, 155, 158,
 165
 Christensen 76, 155
 Coady 82, 83, 155
 Copple 40, 154, 155
 Corsaro 33, 88, 155

 Dahlberg 14, 17, 26, 29, 30, 35, 36, 37,
 38, 40, 41, 42, 43, 45, 56, 60, 63,
 67, 68, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 82,
 84, 146, 149, 150, 154, 155, 157
 Davies 18, 84, 86, 88, 155
 Davis 144, 155
 Deleuze 10, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25,
 26, 42, 55, 72, 79, 87, 144, 149,
 150, 155

 Edwards 46, 48, 49, 50, 50, 153, 156
 Einarsdottir 82, 156
 Fabian & Dunlop 29, 156
 Farquhar & Fitzsimons 77, 80, 156
 Fielding 70, 80, 150
 Frenes 46, 47, 48, 49, 50, 51, 156

- Fuko/ Foucault 15, 25, 30, 31, 33, 66, 76, 78, 79, 148, 156
 Fuzaro 77, 156
 Gallagher 146, 156
 Gestwiki 41, 156
 Giroux/ Žiru 76, 146, 154, 156, 165
 Gough 146, 156
 Graham & Fitzgerald 84, 156
 Guattari 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 55, 72, 79, 87, 144, 149, 150, 155
 Gutek 35, 156
 Harden 49, 156
 Harris & Manatakis 82, 83, 156
 Hartung 84, 146, 156
 Hickey-Moody 18, 19, 149, 156
 Holland 17, 157
 Honan 18, 19, 39, 149, 157
 Hughes 76, 78, 153, 155, 157, 159, 162, 164
 Hultqvist 41, 77, 154, 157
 Humblet 50, 157
 Iannacci 43, 157
 James 13, 14, 15, 16, 26, 30, 41, 47, 49, 61, 71, 76, 77, 78, 80, 83, 85, 86, 87, 144, 150, 155, 157, 162, 164
 Jenks 14, 32, 34, 35, 36, 37, 45, 46, 47, 48, 49, 77, 86, 148, 1578, 162
 Jones et al 84, 157
 Kehily 81, 157
 Kennedy 39, 42, 43, 64, 83, 153, 158
 Kessler 83, 158
 Kjørholt 76, 82, 155, 158, 165
 Kneler 30, 158
 Krnjaja 18, 23, 24, 29, 41, 50, 64, 67, 82, 83, 146, 158, 159, 160, 161
 Lazarević 52, 158
 Lansdown 82, 158
 Lincoln & Guba 30, 158
 Lorraine 24, 25, 159
 MacNaughton 29, 31, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 144, 146, 153, 159
 Malone 85, 159
 Mannion 84, 146, 159
 Marjanović 17, 26, 30, 43, 46, 50, 70, 150, 159, 161
 Mayall 29, 47, 88, 159
 Milić 47, 159
 Miškeljin 15, 22, 23, 24, 30, 31, 52, 55, 57, 59, 60, 68, 80, 83, 88, 149, 159, 160
 Mitranić & Krnjaja 67, 159
 Morin 22, 55, 62, 160
 Moss 15, 18, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 38, 40, 41, 43, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 89, 146, 148, 150, 154, 155, 156, 158, 160, 162, 164
 Mozere 42, 160
 Mudge 65, 66, 160
 Murriss 84, 154, 160
 Olssen 36, 160
 Olsson 16, 18, 24, 41, 72, 82, 83, 84, 148, 160,
 Osgood 70, 157, 161
 Pacini-Ketchabaw 40, 43, 77, 80, 84, 161
 Palaiologou 76, 80, 81, 82, 83, 161
 Parker 31, 154, 161
 Parr 145, 161
 Pavlović Breneselović 15, 18, 26, 29, 30, 33, 41, 42, 45, 46, 50, 52, 53, 58, 59, 61, 62, 64, 68, 70, 72, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 86, 93, 146, 158, 160, 161
 Percy Smith 146, 161

- Pešić 11, 81, 161
Phillips 41, 82, 162
Postman 13, 51, 162
Prout 13, 14, 15, 26, 30, 41, 47, 49, 57,
61, 65, 71, 76, 77, 78, 83, 85, 87,
88, 146, 150, 157, 162, 164
Qvortrup 34, 47, 48, 49, 77, 86, 162
Reid 84, 162
Roberts-Holmes 64, 66, 67, 68, 69, 70,
71, 162, 164
Saballa 82, 83, 162
Sellers 11, 17, 18, 19, 23, 24, 26, 30,
33, 38, 67, 71, 72, 76, 77, 79, 80,
88, 145, 146, 149, 150, 151, 162
Shaffer 41, 162
Shonkoff 41, 162
Slattery 80, 162
Slunjski 58, 59, 62, 88, 163
Solar 75, 163
Soto 33, 83, 154, 163
St. Pierre 11, 66, 84, 87, 163
Strandel 81, 163
Taguchi 29, 30, 42, 43, 62, 72, 77, 78,
79, 80, 82, 84, 163
Taylor 84, 157, 162, 163
Tesar 16, 18, 26, 30, 46, 52, 65, 72, 81,
84, 85, 146, 150, 159, 163
Tomanović 15, 47, 48, 49, 51, 52, 57,
59, 85, 156, 163
Thomas 39, 155, 159, 164
Trebješanin 15, 148, 164
Urban 83, 157, 164
Vandenbroeck 60, 75, 88, 164
Vaughan & Estola 83, 164
Vudhed 29, 30, 42, 47, 57, 60, 63, 76,
77, 81, 82, 83, 84, 164
Walkerdine 39, 164
Warming 84, 165
Whyte 146, 164
Woodhead 35, 42, 76, 81, 82, 83, 164
Woodrow 17, 33, 68, 164
Young 86, 165
Zelizer 46, 165

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

373.2.022

37.015.311

159.922.72

МИШКЕЉИН, ЛИДИЈА, 1965–

Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije
: implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja
/ Lidija Miškeljin. – 1. izd. – Beograd : Univerzitet, Filozofski
fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, 2022 (Beograd :
Službeni glasnik). – 171 str. : ilustr. ; 24 cm

Tiraž 300. – Napomene i bibliografske reference uz tekst.

– Bibliografija: str. 153–165. – Summary: Childhood(s) –
conceptualisation and contextualisation – implication for early
childhood education and care. – Registri.

ISBN 978-86-80712-32-1

а) Детињство б) Предшколско васпитање

в) Предшколско образовање

COBISS.SR-ID 76498185