

Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta?

Polić, Petra

Source / Izvornik: **Pedagogijska istraživanja, 2015, 12, 149 - 160**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:568494>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-18**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)

Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta?¹

Petra Polić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

U fokusu je rada odnos između potreba i prava djece iz pedagoške perspektive. Cilj je razmotriti u čemu se sastoji pedagoški pristup i koji su razlozi za njegovim promišljanjem. Polazi se od dvaju diskursa o djeci koji predstavljaju različite pristupe razumijevanju „djetetove dobrobiti” i „najboljeg interesa djeteta”, to su diskurs potreba i diskurs prava, a prepoznaju se u suvremenim znanstvenim pristupima psihologije i sociologije djetinjstva. Osnovna je ideja rada da je odnos potreba i prava (pasivnosti i aktivnosti, zaštite i participacije) iz pedagoške perspektive plauzibilno promatrati kroz integraciju dvaju diskursa o djeci, nasuprot isključivim pristupima koji ističu prava, odnosno potrebe.

U radu se opisuju diskursi potreba i prava s osvrtom na mjesto koje imaju u suvremenim raspravama u znanosti i u *Konvenciji o pravima djeteta* te se navode prigovori koji su im upućeni. Nakon konstatiranja pretežite isključivosti diskursa razmatra se pedagoški pristup odnosu potreba i prava. Tvrdi se da on pretpostavlja definiranje ključnih koncepata – potreba i prava – iz perspektive odgoja te da ga je plauzibilno utemeljiti na integraciji diskursa. Teorijsko utemeljenje integracije diskursa pronalazi se u nekim postavkama duhovnoznanstvene pedagogije. Konačno, pokušaj pozicioniranja pedagogije kao znanosti u ovom problemu može doprinijeti razvoju pedagoškog pristupa drugim fenomenima unutar istraživanja djetinjstva što bi rezultiralo prepoznatljivim doprinosom njegovu razumijevanju².

Ključne riječi: potrebe djece, prava djece, odnos zaštite i participacije, djetinjstvo, pedagogija djetinjstva, pedagoški pristup.

Pogledi na dijete i djetinjstvo: od neodraslosti i ranjivosti do subjekta s pravima

Pogledi na dijete i djetinjstvo u znanstvenom, profesionalnom i političkom diskursu znatno su se mijenjali kroz povijest. Za razumijevanje problema koji se razmatra u ovom radu, problema odnosa potreba i prava djeteta, relevantna su dva shvaćanja djeteta koja se mogu prepoznati u povijesti pedagoške mi-

sli – prosvjetiteljska i romantična slika djeteta. Prema prosvjetiteljskoj slici, kako opisuje Bašić (2011), dijete je neodraslo i stoga manjkavo biće, a njegove se sposobnosti razvijaju odgajanjem kao djelatnošću vođenja djece do stanja odraslosti. Odgajanje shvaćeno u takvom smislu podrazumijeva kretanje od pre-

¹ Rad je nastao u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „Pedagoški aspekti odnosa u obitelji” (voditeljica prof. dr. sc. Jasminka Zloković) koji se provodi uz potporu Sveučilišta u Rijeci.

² Profesorici dr. sc. Dubravki Maleš zahvaljujem na sugestijama i komentarima koji su doprinijeli promišljanju pitanja koje se u ovom radu obrađuje.

dodžbe odraslih o stanju manjkavosti, neodgovornosti i neodraskosti djece. Za razliku od prosvjetiteljske, romantična slika djeteta ističe dijete kao stvaralačko biće, dok se odgoj promatra kao nastojanje kojim se omogućuje, između ostalog, slobodan razvoj djetetovih potencijala. Ideja o djetetu kao stvaralačkom i aktivnom biću u suvremenoj se znanosti naročito razvija pod utjecajem sociologije djetinjstva. Unutar tog istraživačkog područja dijete se poima socijalnim djelatnikom te aktivno sudjeluje u donošenju odluka koje se odnose na njegov život i život odraslih (James i James, 2004). Prema tom shvaćanju, dijete nije isključivo aktivno biće koje izražava svoje želje, već je i djelatno biće koje utječe na zbivanja koja se odnose na njegov život. Uočavanje da aktivnost djece ne mora nužno imati utjecaja u donošenju odluka koje se njih tiču (u obitelji, vrtiću, školi, zajednici i pravosudnim postupcima) ili je njihov utjecaj marginalan, dovelo je do razlikovanja između *aktivnosti* i *djelovanja*, odnosno poimanja djeteta kao *socijalnog aktera* i *socijalnog djelatnika*.

Poimanje djeteta kao socijalnog djelatnika povezano je s razvojem novog pristupa djeci u znanosti, profesionalnom radu, pravu i politici. Riječ je o pravima djeteta, a najistaknutiji je primjer *Konvencija o pravima djeteta* (u nastavku rada *Konvencija*) UN-a (1989). Prava djeteta predstavljaju priznanje posebnog statusa djece (u obitelji, zajednici, obrazovanju, socijalnoj skrbi, itd.) kao nositelja prava iz čega slijedi odgovornost odraslih u njihovoj zaštiti. Poseban je značaj *Konvencije* u promicanju ideje o djetetu kao subjektu s pravima, a ne samo kao o osobi koja treba posebnu zaštitu odraslih (Maleš i sur., 2003). Prema Lansdown (1994), sva prava djeteta koja *Konvencija* obuhvaća, dijele se na skrbna, zaštitna i participativna prava. Skrbna prava (*provision rights*) odnose se na osiguravanje uvjeta za razvoj i ostvarenje djetetove dobrobiti (pravo na životni standard, zajedničku odgovornost roditelja za odgoj djeteta, obrazovanje, odmor, igru i slobodno vrijeme). S obzirom na to da se prava koja ulaze u ovu kategoriju odnose na osiguravanje uvjeta za razvoj, brigu i skrb o djeci, termin koji je predložila Širanović (2011) – skrbna prava – najviše odgovara značenju navedene skupine prava. Zaštitna prava (*protection rights*) upućuju na zaštitu od svih oblika diskriminacije i nasilja te zaštitu interesa djeteta u postupcima socijalne skrbi

i sudskim sporovima. Treća vrsta prava, participativna (*participatory rights*), usmjerena je na poštivanje djetetova integriteta i osobnosti te na njegov aktivni doprinos u donošenju odluka koje se na njega odnose. Navedeno uključuje pravo na ime, nacionalnost, obiteljske odnose, kulturu, vjeru, građanska i politička prava, pravo na slobodno izražavanje svojih stavova u svim stvarima koje se na dijete odnose, uključujući i pravo da bude saslušano u sudskom postupku (primjerice, u postupku za odlučivanje o roditeljskoj skrbi tijekom razvoda braka roditelja).

Cilj je priznavanja i promicanja prava djece osiguravanje što boljih uvjeta za njihov razvoj i promicanje njihove dobrobiti. Unatoč tome što pristup djeci iz perspektive prava u cjelini načelno teži ostvarenju njihove dobrobiti, upozorava se na činjenicu da se tri kategorije prava, kako u teoriji, tako i u praksi ponekad teško pomiruju (Roche, 1992 prema Stainton Rogers, 2009). Štiteći djecu, odnosno djelujući u „najboljem interesu djeteta“, može se zanemariti djetetova perspektiva u pitanju koje se na njega odnosi. S druge strane, shvaćanje djeteta kao političkog subjekta koji izražava svoju volju te aktivno sudjeluje u donošenju odluka, otvara prostor i za moguću manipulaciju djecom u situacijama i odnosima koje možda još uvijek ne mogu razumjeti. Na teorijskoj razini, problem dualnosti u pristupu djeci Mayall (2000) izražava na sljedeći način: djecu se smatra kompetentnima, ali ih se istovremeno snažno kontrolira kako ne bi bila izložena opasnosti. Ta činjenica, prema navedenom autoru, upućuje da realizacija participacijskih prava zahtijeva postavljanje određenih uvjeta koji se odnose na zaštitu djece i osiguravanje primjerenih uvjeta za razvoj kako bi participaciju ostvarivala u sigurnim okolnostima. Opisani problem otvara pitanje o odnosu između skrbnih i zaštitnih prava s jedne strane i participativnih prava s druge strane, pri čemu se zapravo radi o odnosu zaštitnih i participativnih prava. Drugim riječima, radi se o odnosu zaštite i participacije djece. Budući da zaštitna prava poglavito impliciraju aktivnost odraslih u zadovoljenju djetetovih potreba, dok participativna prava impliciraju aktivnost djece, to se pitanje u radu artikulira kao pitanje odnosa potreba djece i njihovih prava.

Pitanju odnosa potreba djece i njihovih prava u radu će se pristupiti iz pedagoškijske perspektive.

Uvažavajući tradicionalni pristup djeci u terminima potreba i zaštite te noviji u terminima prava i participacije, cilj je rada razmotriti što čini pedagoški pristup opisanom problemu. U radu se nastoji pokazati da pedagoški pristup odnosu potreba i prava nosi potencijal integriranja tih dvaju pristupa dobiti djece.

Propitivanje odnosa potreba i prava proizlazi iz nekoliko razloga. Prvi je priroda pedagoškog odnosa. Od pedagoškog se odnosa očekuje pružanje prilika za razvoj djeteta kako bi ostvarilo svoje potencijale i razvilo odgovornost, a to nije moguće ostvariti ako dijete nema priliku izraziti svoju perspektivu i utjecati na odgojni proces. S druge strane, odgoj mora obuhvatiti i zaštitu djece uvažavajući činjenicu njihove neodraslosti i nezrelosti kako bi se spriječili različiti oblici manipulacije. Drugi je razlog prisutnost opisane tenzije između isticanja potreba i prava, odnosno zaštite i participacije u suvremenim raspravama o djetetu i djetinjstvu (primjerice Woodhead, 1997; Stainton Rogers, 2009). Tenzija se uočava u dualizmu pristupa (tome i drugim problemima unutar istraživanja djetinjstva) iz perspektiva razvojne psihologije i sociologije djetinjstva (Stainton Rogers, 2009; Walkerdine, 2009; Woodhead, 2009; Mayall, 2000). Razmatranje tog pitanja iz pedagoške perspektive moglo bi pružiti doprinos utemeljenju pedagoške rasprave o pravima i potrebama koja bi bila distinktivna u odnosu na sociološki i psihološki pristup.

Konačno, razvoj pedagoškog pristupa problemu odnosa potreba i prava mogao bi doprinijeti razvoju pedagoškog pristupa drugim pitanjima iz područja istraživanja djetinjstva.

S ciljem razmatranja pedagoškog pristupa problemu potreba i prava, u prvom se dijelu rada opisuju pristupi djeci u terminima potreba i prava s osvrtom na mjesto koje imaju u suvremenim raspravama u znanosti i u *Konvenciji* te se ukratko navode prigovori koji su im upućeni. U drugom se dijelu rada konstatira pretežita isključivost diskursa te se predlaže da se pedagoški pristup usmjeri na razumijevanje odnosa između potreba i prava, nasuprot prepoznatom dualizmu. U svrhu prijedloga razvoja distinktivnog pristupa najprije se navodi pretpostavka koja se odnosi na definiranje ključnih koncepta, nakon čega se predlaže razmatranje odnosa

potreba i prava putem integracije diskursa. Osim što se navode razlozi takvom pristupu, predlaže se i njegovo, barem djelomično, teorijsko utemeljenje. U zaključku se ističu pitanja koja proizlaze iz razmatranja odnosa potreba i prava, a povezana su s razvojem pedagogije djetinjstva kao distinktivnog pristupa u odnosu na razvojnu psihologiju i sociologiju djetinjstva.

Diskurs potreba djeteta

U području istraživanja djetinjstva razlikuju se dva pristupa razumijevanju djetetove dobiti; jedan polazi od razumijevanja djeteta kao potrebitog i ranjivog bića (opisan je u Stainton Rogers, 2009; Walkerdine, 2009; Woodhead, 1997, 2009), dok drugi ističe aktivnost djece i njihovu djelatnu ulogu (opisan je u James i James, 2004; Prout i James, 1997; MacNaughton i Smith, 2009). Različiti pristupi u radu se navode kao *diskursi o djeci*, oslanjajući se na pojam kojega predlaže Stainton Rogers (2009). Pod pojmom diskursa o djeci (*discourse of child concern*) autorica podrazumijeva skup ideja nastao pod utjecajem određene ideologije ili pogleda na svijet, a nudi specifičan odgovor na pitanje o najboljem interesu djeteta i time usmjerava socijalnu politiku (Stainton Rogers, 2009). Za potrebe rada polazi se od razlikovanja dvaju diskursa: diskursa potreba i diskursa prava.

Diskurs potreba djeteta, prema Stainton Rogers (2009), polazi od psihološkog pristupa. Pod konceptom potreba podrazumijevaju se psihološke potrebe koje se istražuju u okviru razvojne psihologije. One se razlikuju prema fazama razvoja djeteta, proizlaze iz biološke datosti, univerzalne su, otkrivaju se empirijskim istraživanjem, a o njihovu zadovoljenju ovisi pravilan razvoj djeteta prema utvrđenim razvojnim fazama. Neke od razvojnih teorija koje uključuju koncept potreba su: Bowlbyeva teorija privrženosti, Freudova teorija razvoja, Piagetova teorija kognitivnog razvoja te Kohlbergova teorija moralnog razvoja (Stainton Rogers, 2009). Zajednički element tih teorija, kako autorica navodi, predstavlja sljedeće shvaćanje djeteta: 1. djeca nemaju razvijenu autonomiju, racionalnost i odgovornost; 2. djeca su psihološki i emocionalno ovisna i ranjiva; 3. djeca imaju potrebu za određenim iskustvima i prilikama, a nezadovoljenje potreba ugrožava pravilan razvoj. S obzirom na specifično shvaćanje potreba, na dis-

kurs potreba nadovezuje se diskurs o zaštiti djece. Naime, isticanje potreba djece nema isključivo deskriptivni, već i preskriptivni karakter što Stainton Rogers (2009) naziva „opravdavajućom funkcijom” diskursa („*warranting function*” of discourse). U osnovi je ideja da potrebe djeteta impliciraju dužnost odraslih u njihovu zadovoljenju i u zaštiti djece od potencijalnih opasnosti.

Prigovori takvom shvaćanju djeteta pronalaze se u radovima sociologa djetinjstva, a mogu se sažeti u dva elementa: shvaćanje djeteta kao pasivnog bića i univerzalna objektivnost potreba. Jedno je od temeljnih obilježja razvojnog pristupa poimanje djeteta kao pasivnog bića, kao bića koje treba neki oblik kontrole, odnosno poimanje djeteta kao „postajućeg” (*becoming, not yet being*) umjesto „postojećeg” (*being*) (James i James, 2004, 27). S druge strane, kritizirajući ideju o biološkoj datosti i univerzalnosti potreba kao isključivom razumijevanju potreba, Woodhead (1997) upozorava da koncept „potreba” može imati četiri različita smisla temeljem čega se razlikuju četiri modela definiranja djetetovih potreba:

- potrebe kao *intrinzične* osobine djeteta poistovječene s psihološkim potrebama (temelje se u prirodi djeteta, a ne na kulturnim i društvenim vrijednostima) – psihologijski model
- potrebe kao osobine koje se djeci *pripisuju* s obzirom na prethodno definirane *poželjne ishode* razvoja i odgoja koji se smatraju ostvarenjem *psihološke dobrobiti* djeteta (temeljem poželjnih ishoda, odnosno shvaćanja djetetove dobrobiti, definiraju se potrebe čije ostvarenje sprječava razvoj nepoželjnih ponašanja) – patološki model
- potrebe *prapisane* kako na temelju znanja o univerzalnim osobinama ljudske *prirode*, tako i na temelju osobnih i kulturnih *vrijednosti* koje utječu na shvaćanje poželjnog odgoja
- potrebe kao *kulturalne preskripcije* o iskustvima kojima djeca usvajaju kulturu (primjer su odgojno-obrazovne potrebe).

Navedeno razlikovanje ističe neopravdanost isključivosti u razumijevanju potreba djeteta kao univerzalnih osobina neovisnih o društvenom kontekstu

te upućuje na druge mogućnosti u njihovu definiranju koje u obzir uzimaju vrijednosti društva. Drugim riječima, u većoj ili manjoj mjeri priznaje se utjecaj društva i kulture na definiranje potreba djeteta. Kritičari diskursa potreba ne odbacuju govor o „najboljem interesu djeteta”, a isticanje djetetovih potreba ne smatraju neopravdanim i nepoželjnim. Nasuprot tomu, ističu da je važno osvijestiti da prosudbe o najboljem interesu djeteta ne predstavljaju činjenice neovisne o okolnostima prosuđivanja i osobi koja prosuđuje. Posve suprotno, riječ je o pristajanju na specifično shvaćanje potreba i interesa djeteta koje varira od biološke datosti do društvene relativnosti. „Interesi, kao i ‘potrebe’ nisu osobine djeteta; one su stvar kulturalne interpretacije koja je zasigurno ovisna o kontekstu i može se znatno razlikovati među onima koji vjeruju da posjeduju mudrost za određivanjem budućnosti djece” (Woodhead, 1997, 80). Na istom tragu, Stainton Rogers (2009) upozorava na nekritičku uporabu konstrukata poput „djetetove dobrobiti” i „najboljeg interesa djeteta” u okvirima diskursa potreba. Problem je u tome što razumijevanje i definiranje koncepata „najboljeg interesa djeteta” i „djetetove dobrobiti” te odluke koje iz njih slijede zapravo nerijetko služe interesima odraslih, a ne djece. Navedeni problemi s kojima se suočava diskurs potreba djece – dojam univerzalnosti potreba, nerazlikovanje kriterija u određenju potreba djeteta i najboljeg interesa, upitnost generalizacije potreba među različitim kulturama – plauzibilnim čine drugi pristup promicanju djetetove dobrobiti, a to je koncept prava djeteta (Woodhead, 1997).

Diskurs prava djeteta

Diskurs prava djeteta³ se u teorijskoj osnovi dijelom preklapa sa socijalnokonstruktivističkim shvaćanjem djeteta i djetinjstva (Freeman, 1998; Smith, 2007b; Stainton Rogers, 2009) koje se počelo razvijati 70-ih godina 20. stoljeća (Stainton Rogers, 2009). Stoga se najprije, s ciljem opisa diskursa prava, navode odrednice socijalnog konstruktivizma. Osnovna je tvrdnja socijalnog konstruktivizma da djetinjstvo nije određeno biološkom nezrelošću i ne predstav-

³ Opisu diskursa prava u ovome je radu posvećena veća pozornost negoli diskursu potreba. Razlog tomu je dvojak; prvi je veća zastupljenost diskursa prava u suvremenoj literaturi iz ovoga područja, a drugi je široki spektar tema i problema unutar diskursa prava. Polazi se od pretpostavke da je za razumijevanje diskursa prava važno spomenuti neka teorijska pitanja (primjerice povezanost sa socijalnim konstruktivizmom i različite perspektive u Konvenciji).

lja univerzalni fenomen, već posebnu vrstu društvene realnosti (Prout i James, 1997). Ono se shvaća kao socijalna konstrukcija određena kulturnim i društvenim uvjetima, a kao takva postoji u mnogim društvima. Prema James i James (2004), „djetinjstvo se razlikuje s obzirom na način na koji se koncepti djetetovih ‘potreba’ i ‘kompetencija’ definiraju i primjenjuju u pravu i socijalnoj politici, kao i u svakodnevnim društvenim odnosima između odraslih i djece” (2004, 13). Pristalice spomenutog pristupa ističu da se djecu ne može smatrati „pasivnim produktima odgojnih praksi” niti je njihov socijalni razvoj biološki determiniran (James i sur., 1998 prema James i James, 2004, 23). Suprotno od pasivnosti, ističe se aktivnost djece u konstrukciji vlastitih društvenih života, djetinjstva, života odraslih i društva u cjelini (Prout i James, 1997; Freeman, 1998). Corsaro (2014) u prvi plan stavlja aktivnost i kreativnost djece kao socijalnih djelatnika u stvaranju vlastite kulture i sudjelovanja u oblikovanju života odraslih. Djeca su, prema „novom” shvaćanju, „osobe, ne vlasništvo; subjekti, a ne objekti socijalne skrbi i kontrole; sudionici u društvenim procesima, a ne društveni problemi” (Freeman, 1998). U društvenim procesima djeca mogu sudjelovati na dva načina: kao socijalni akteri (*social actors*) i socijalni djelatnici (*social agents*) (Mayall, 2002; James i James, 2004). Razlika u značenju tih koncepata u stupnju je utjecaja djece na odluke koje se tiču svakodnevnog života. Dok razumijevanje djece kao socijalnih aktera podrazumijeva tek uvažavanje njihovih želja prilikom donošenja odluka, ideja djece kao socijalnih djelatnika implicira dogovor s djecom pri čemu njihova stajališta zaista mogu dovesti do promjena (Mayall, 2002). Spomenuti način promišljanja djetinjstva u literaturi je poznat kao *nova paradigma sociologije djetinjstva* (nasuprot razvojnoj paradigmi psihologije) (Prout i James, 1997) koja je oblikovala sociologijski pristup fenomenu djetinjstva.

Razvoj ideje o djetetu kao aktivnom biću koje nema isključivo potrebe, već i vlastite želje i prioritete doveo je do razvoja novog diskursa – diskursa o pravima djeteta (Stainton Rogers, 2009). Osim opisanog pogleda na dijete, doprinos razvoju ideje o pravima djeteta dao je i pokret za ljudska prava (Verhellen, 2000 prema Reynaert i sur., 2012). Unutar tog diskursa djecu se više ne doživljava kao pasivna

i nemoćna bića koja trebaju zaštitu, već kao nositelje prava koji aktivno participiraju u svim stvarima koje se njih tiču ili, kako to često izražavaju pobornici, kao one koji sudjeluju u oblikovanju iskustva djetinjstva i aktivno participiraju u promjeni djetinjstva (James i James, 2004).

Shvaćanja djeteta i djetinjstva iz perspektiva prava djece i socijalnog konstruktivizma dijelom se preklapaju, a dijelom razlikuju. Preklapaju se u shvaćanju djeteta kao aktivnog i djelatnog bića, kao osobe i subjekta koji participira u društvu (Freeman, 1998). Osim podudarnosti, postoje i razlike, a pozivajući se na Freemana (1998), mogu se istaknuti dvije. Prvo, socijalni konstruktivizam promatra djetinjstvo kao društvenu konstrukciju, što implicira priznanje različitosti u pristupu djetinjstvu s obzirom na društvene i kulturne uvjete. S druge strane, diskurs prava djece zauzima univerzalni pristup djeci i njihovim pravima pružajući ono što Woodhead (2006) naziva *univerzalnim preskripcijama za djetinjstvo*. Mogući je problem u tome što univerzalnost o kojoj je riječ počiva na prihvaćanju zapadnjačkog, liberalnog i individualističkog diskursa o djetinjstvu (Boyden, 1990 i Burman 1996 prema Woodhead, 2006) koji se snažno reflektira u razumijevanju i projekciji „najboljeg interesa djeteta”. Drugo, dok socijalni konstruktivizam ističe aktivnu ulogu djece u društvenom životu (ideja *participacije*), perspektiva prava djece naročito je usmjerena prema zaštiti djece pomoću institucije dječjih prava. Ističući kako djeca nisu imala priliku participirati u određivanju njezina sadržaja, Freeman (1998) upozorava da *Konvencija* predstavlja isključivo perspektivu odraslih u promišljanju boljeg svijeta za djecu. Ovime se, dakako, ne tvrdi da *Konvencija* ne priznaje participaciju. Upravo suprotno, *Konvencija* snažno promiče participativna prava. Ipak, razlika je u odnosu na socijalni konstruktivizam u tome što *Konvencija* snažnije promiče zaštitu (svih prava), dok socijalni konstruktivizam naglašava *participaciju* (u svim područjima društvenog života).

Iako *Konvencija* pristupa djetetovoj dobrobiti u terminima prava, u njoj se prepoznaju kako socijalno-konstruktivistička, tako i razvojna perspektiva. Prva se očituje u shvaćanju djeteta kao autonomnog bića koje aktivno sudjeluje u donošenju odluka. Aktivno je sudjelovanje u tekstu *Konvencije* naročito istaknuto pravom na slobodno izražavanje svojih stavova (čl.

12), pravom da bude saslušano u sudbenom postupku (čl. 12) te pravom na slobodu udruživanja i mirnog okupljanja (čl. 15). Osim toga, sama ideja djeteta kao nositelja prava (neovisno o kojoj se kategoriji prava radi) upućuje na aktivnu, odnosno djelatnu poziciju (Freeman, 2007) što se povezuje sa socijalnokonstruktivističkim poimanjem. S druge strane, psihologijsko poimanje djeteta očituje se u razvojnom pristupu djece i isticanju zaštitnih prava (Mayall, 2000), a naročito je primjetno u isticanju važnosti da se postupci prema djeci, uključujući i način realizacije njihovih prava, usklade s dobi i zrelosti djeteta kako bi se osigurala njihova dobrobit (primjerice čl. 12., čl. 14. i čl. 31). Obzirom na podjelu prava prema kategorijama, razlika između sociologijskog i psihologijskog poimanja može se uočiti u razlici između zaštitnih i participativnih prava. Dok se zaštitna prava temelje na slici djeteta kao nekompetentnog bića, participativna se temelje na slici djeteta kao autonomnog bića (Reynaert i sur., 2012). Iako se sociologijsko poimanje ne može svesti na ideju o participativnim pravima, a psihologijsko na ideju o skrbnim i zaštitnim pravima, može se prihvatiti da participativna prava oslikavaju sociologijsko, a skrba i zaštitna prava psihologijsko poimanje djeteta i djetinjstva.

Ideja o djetetu kao socijalnom akteru, djelatniku i nositelju prava svoju primjenu nalazi u mnogim područjima i pristupima u ranom i predškolskom odgoju. Općenito gledano, odnosi se na sva područja u kojima „djeca govore u svoje ime” i u kojima su aktivni sudionici procesa odgoja (Prout i James, 1997). Smith (2007a) ističe da i mlađa djeca, ako im se pruži odgovarajuća podrška i prilika, mogu realizirati participacijska prava. S druge strane, Sinclair (2004) upozorava na potrebu razlikovanja participacije u aktivnom i pasivnom smislu obzirom na to radi li se o pukoj mogućnosti da djeca izraze svoja stajališta ili o mogućnosti da njihova stajališta rezultiraju stvarnim promjenama (odgovara razlikovanju između socijalnog aktera i djelatnika). U osnovi participacije shvaćene u aktivnom smislu težnja je tomu „da se djeci ponudi istinska participacija koja neće biti dodatak već sastavni dio odnosa odraslih i ustanova prema djeci” (Sinclair, 2004, 116). Primjena tog pristupa očituje se u izgradnji kurikula polazeći od perspektive djece, njihovih problema i ideja, a za takav se kurikulum može reći da je

razvijen „s” djecom, a ne „za” djecu (MacNaughton i Smith, 2009). U predškolskoj pedagogiji poznat je niz postupaka i pristupa koji podržavaju aktivnost djeteta i njeguju razvoj autonomije. Primjerice, pedagogija slušanja djece razvijena u Reggio pristupu (Slunjski, 2011), mozaik-pristup (*Mosaic approach*) (Clark i Moss, 2011), ideja *scaffoldinga* (Smith, 2002) i *Te Whāriki* (Ministry of Education, 1996) – kurikulum ranog odgoja Novog Zelanda (Smith, 2007a). Za razlikovanje istinske participacije od sudjelovanja koje prikriva manipulaciju u konkretnim situacijama može poslužiti Hartov (1992) model participacije pod nazivom „ljestve participacije” (*The Ladder of Participation*). Navedeni bi se primjeri mogli obuhvatiti onime što Woodhead (2009) naziva *pedagogija participacije* (*pedagogies for participation*), a odgovara na pitanje *kako* u praksi realizirati participaciju.

Nakon opisa diskursa prava djece i nekih primjera njegove primjene, valja navesti i neke od upućenih prigovora, a to su: nepostojanje teorije o pravima djeteta, upitnost povezanosti prava i interesa te zamjena kritičkog pristupa pravima s pitanjem njihove implementacije. Neupitnost povezanosti diskursa prava djece i njihovih stvarnih interesa problematizira Ferguson (2013). Stajalište prema kojem se pristupom djeci u terminima prava zaista ostvaruje njihova dobrobit je problematično, kako autorica ističe, zbog nepostojanja teorije o pravima djeteta. Na isti problem upozoravaju Reynaert i sur. (2012) ističući da dosadašnji dosezi u promišljanju prava nisu pokazali koji je pristup razumijevanju prava u interesu djeteta, a koji mu je suprotan. Navode primjer autonomije djeteta koja se u diskursu prava dominantno shvaća u smislu potpune odgovornosti djece kao građana (Reynaert i sur., 2012), a to bi shvaćanje moglo voditi prema zamjeni odgovornosti države u osiguravanju potreba i prava s očekivanjima da djeca i njihovi roditelji preuzmu odgovornost u njihovoj realizaciji i zaštiti. Drugi je primjer sudjelovanje djece u istraživanjima. Czymoniewicz-Kippel (2009) upozorava na razliku između retorike participirajućih istraživanja djece i istraživačke stvarnosti u kojoj se istraživanja s visokim stupnjem participacije djece suočavaju s brojnim etičkim i praktičnim problemima (na isti problem upozorava i Woodhead, 2009). To su neki od primjera koji pokazuju kako isticanje participacije, a naročito njezina realizacija u praksi po principu „što

više prava je *bolje* za djecu” (Reynaert i sur., 2012, 155) može poprimiti obličje koje je u suprotnosti s interesom djeteta. Zalažući se za kritički pristup ideji prava djece, Reynaert i sur. (2012) ističu da bi fokus od pitanja *kako implementirati* prava djece trebalo pomaknuti prema pitanju o tome što prava djece zapravo *znače* u specifičnim okolnostima, a to bi značilo pitati se o normama i vrijednostima koje stoje u temelju prava kako prava djece ne bi postala ideologija.

Odnos zaštite i participacije

Prikazani diskurs potreba i diskurs prava predstavljaju dva uglavnom suprotstavljena diskursa s obzirom na način shvaćanja djece i specifičan pristup njihovoj dobrobiti. Iako se tenzija između dvaju diskursa raspoznaje u mnogim radovima iz područja istraživanja djetinjstva, naročito je dobro opisana u Woodhead (1997) i Stainton Rogers (2009). Tim se razlikovanjem ne nastoji pokazati isključivost pristupa djeci u suvremenim raspravama. Naime, pobornici diskursa potreba ne odbacuju koncept prava, niti pobornici diskursa prava negiraju nezrelost i ranjivost djeteta te ograničenost iskustva u odnosu na odrasle. Unatoč tomu, navedena dva diskursa razlikuju se u *pretežitij* i *naglašenoj* usmjerenosti na pojedini aspekt djetetove dobrobiti koja proizlazi iz specifičnog shvaćanja djeteta.

Istaknuti dualizam pozicija valja promatrati kroz različitost polazišta psihologije i sociologije (Stainton Rogers, 2009), no iz pedagoškijske perspektive pitanje aktivnosti i pasivnosti dobiva drugačiju dimenziju. U tom smislu, valja se zapitati je li uvjet za teoretiziranje djeteta i djetinjstva jednostrano shvaćanje djetetove prirode. Odnosno, očekuje li se odgovor na pitanje poput: *Je li dijete aktivno ili pasivno? Treba li ga štiti ili priznati da je subjekt koji utječe na društvo i sudjeluje u oblikovanju djetinjstva?* Polazi se od pretpostavke da pedagoškijski pristup problemu, umjesto poistovjećivanja s jednim od stajališta, treba težiti razvoju vlastitog prepoznatljivog pristupa. Razlog tomu potreba je za razlikovanjem pedagoškijskog od pristupa drugih znanosti te perspektiva sudjelovanja pedagogije u interdisciplinarnim istraživanjima djetinjstva. Ideja je rada da bi pedagoškijski pristup, nasuprot opisanim *pretežit*o isključivim pristupima djetetovoj dobrobiti, mogao dati doprinos razumijevanju *odnosa* između potreba i prava,

odnosno zaštite i participacije. Prijedlog razmatranja odnosa potreba i prava u ovom radu na tragu je drugih pokušaja prevladavanja prisutnog dualizma, primjerice pokušaja utemeljenja prava u potrebama (Woodhouse, 2004 prema Te One, 2011) i koncepta kvalitete života (Strainton Rogers, 2009). Za razliku od tih pristupa, ideja je rada da bi pedagoškijski pristup problemu odnosa potreba i prava trebao krenuti od definiranja potreba i prava u pedagoškijskom smislu te se snažnije orijentirati na integraciju.

Pedagoškijski pristup odnosu zaštite i participacije

Nasuprot pretežit

o isključivim pristupima u okviru diskursa potreba i diskursa prava, predlaže se da se pedagoškijski pristup snažnije orijentira na pitanje *odnosa* između zaštite i participacije djece, i to kroz *integraciju* dvaju diskursa o djeci. Ovaj rad ne nudi potpunu i konačnu razradu pedagoškijskog pristupa odnosu zaštite i participacije koji bi predstavljao treći pogled na prava i potrebe. Doseg je rada mnogo skromniji. Nastoje se dati obrisi pedagoškijskog pristupa, i to na način da se ukaže na neke pretpostavke koje mogu pomoći u njegovoj razradi, navode se razlozi za integraciju diskursa te se predlaže teorijski okvir koji može poslužiti barem kao djelomično utemeljenje integracije diskursa. U tom smislu prijedlog pedagoškijskog pristupa mogao bi se smatrati dijelom uvodnih rasprava u razvoju distinktivnog pristupa pedagogije.

Pretpostavka razvoja distinktivnog pristupa potrebama i pravima je navođenje značenja koncepta potreba i prava iz perspektive pedagogije. Suprotan pristup podrazumijevao bi kretanje od psiholoških potreba i od pitanja *kako* primijeniti prava djece. Nesporo je da područje odgoja i obrazovanja (uz socijalnu skrb, zdravstvenu zaštitu te pravosuđe) predstavlja područje *primjene* prava djece. Međutim, za očekivati je da pedagogija ponudi i teorijski pristup pitanju potreba i prava, čime bi u ovom području dala doprinos i kroz *temeljne*, a ne isključivo *primijenjene* znanstvene spoznaje. Pedagoškijsko definiranje prava i potreba doprinijelo bi znanstvenom pristupu odgoju jer bi omogućilo „*rast pedagoškijske spoznaje*” glede fenomena odgoja i obrazovanja, odnosno traganje za odgovorima na pitanje što je bit ‘pedagoškijskog’ i ‘pedagoškog’ i u teorijskom i u praktičnom (operativnom) obzoru” (Palekčić, 2001, 163). Pozivanje na pedagoškijsko u pro-

mišljanju koncepata potreba i prava ne znači njihovo odbacivanje, već implicira nužnost objašnjenja što ti koncepti znače za pedagogiju kao znanost. Umjesto oslanjanja na psihološke potrebe koje se istražuju u okviru razvojne psihologije, predlaže se da se koncept potreba u pedagoškom smislu snažnije razvija fokusiranjem na odgojno-obrazovne potrebe djeteta. Bez pretendiranja na elaboraciju koncepta potreba u pedagoškom smislu, predlaže se da koncept odgojno-obrazovnih potreba uključi potrebu za učenjem, stjecanjem novih znanja i razvoja vještina te potrebu za zadovoljenjem interesa kao i potrebu za razvojem novih interesa. Potreba za vođenjem kako bi dijete razvilo samodisciplinu i odgovornost prema sebi i drugima primjer je odgojne potrebe. Odgojno-obrazovne potrebe također uključuju potrebu za aktivnim sudjelovanjem, razvojem kritičkog mišljenja i sposobnosti nenasilnog rješavanja sukoba. Osim u razumijevanju potreba, za očekivati je da distinktivni pristup razvije razumijevanje koncepta prava, tj. odgovori na pitanje što prava u pedagoškom smislu znače i koji je temelj njihova određenja.

Nakon fokusiranja na ključne koncepte, ostaje razmatranje *odnosa* potreba i prava. Pritom polazište pedagogije ne mogu biti ni prava, ni psihološke potrebe, već odgoj. Promatrano iz perspektive odgoja, dvije koncepcije djeteta, prva po kojoj je dijete nezrelo i ranjivo biće koje treba zaštitu, te druga po kojoj je nositelj prava koji aktivno sudjeluje, *nisu međusobno isključive*. Naime, aktivnost i pasivnost djeteta nisu jedini ni isključivi pogledi na prirodu djeteta. Stoga pitanje *Je li dijete aktivno ili pasivno biće?* valja zamijeniti pitanjem o tome u kakvom su odnosu aktivnost (koju ističu pobornici prava) i pasivnost (koja je povezana s razmatranjima djeteta kao potrebitog i ranjivog bića). Osnovna je tvrdnja da je odnos potreba i prava (pasivnosti i aktivnosti, zaštite i participacije) iz pedagoške perspektive plauzibilno promatrati kroz integraciju dvaju diskursa o djeci, nasuprot isključivim pristupima koji ističu prava, odnosno potrebe. Kako je već istaknuto, pretpostavka integriranju diskursa je definiranje koncepata potreba i prava iz pedagoške perspektive.

Nekoliko je razloga kojima se može poduprijeti integracija diskursa, pri čemu svi upućuju na posebnost odgojne perspektive. Jedan je od njih nužnost da odgoj uvaži činjenicu neodraslosti i potrebitosti

djeteta, kao i važnost prilika za samoodređenjem. Te bi se činjenice mogle promatrati kao polazne točke odgoja, stoga je bespredmetno promišljati koji diskurs više odgovara pedagoškom pristupu i kojem se, stoga, valja prikloniti. Drugi je razlog taj što bi preuzimanje jednog od diskursa značilo (nekritičko) pristajanje na tezu o aktivnosti ili pak pasivnosti djeteta, što ne bi trebalo biti odlika pedagoškog pristupa. Nasuprot nekritičkog prihvaćanja postavki o pasivnosti, odnosno aktivnosti, od pedagogije se očekuje da objasni u čemu se sastoji aktivnost, a u čemu pasivnost te što znači uskladiti zaštitu djece s omogućavanjem prilika za samoodređenjem.

Ideju o djetetu kao aktivnom biću koje samostalno djeluje i sudjeluje u donošenju odluka nije ni potrebno preuzeti iz sociologije djetinjstva jer je poznata u povijesti pedagogije. Isto se odnosi i na razmatranje problema aktivnosti i pasivnosti, prava i zaštite koji se prepoznaje u povijesti pedagoške misli. Iz tog razloga prijedlog pozicioniranja pedagogije u problemu prava i potreba nastoji se barem dijelom utemeljiti na povijesnopedagoškim idejama. Teorijsko utemeljenje razmatranja odnosa potreba i prava putem integracije diskursa u ovom se radu pronalazi u idejama duhovnoznanstvene pedagogije koja je bila značajna u prvoj polovici prošlog stoljeća (König i Zedler, 2001). Ne polazi se od pretpostavke da duhovnoznanstvena pedagogija omogućuje konačan i potpuni okvir za odgovor na postavljeno pitanje, već da je pedagoški pristup tom problemu (i djetinjstvu uopće) moguće, barem dijelom, utemeljiti u nekim postavkama navedene teorije. To bi značilo pitati se što ideje tog pravca zapravo znače za fenomen djetinjstva, odnosno u čemu je njihov potencijalni doprinos razumijevanju odnosa odraslih i društva općenito prema djeci, a specifično razumijevanju odnosa između potreba i prava djece.

Oslanjajući se na postavke duhovnoznanstvene pedagogije, integracija diskursa potreba i diskursa prava kao pedagoški doprinos raspravi o odnosu potreba i prava djeteta može se utemeljiti u koncepciji *pedagoškog odnosa* (o glavnim tezama duhovnoznanstvene pedagogije u: König i Zedler, 2001 i Bašić, 1999). Koncept *pedagoškog odnosa* temelji se na ideji Hermanna Nohla (1949 prema Bašić, 1999), a podrazumjeva međuljudski odnos utemeljen na međusobnom uvažavanju i pedagoškoj odgovornosti te je usmjeren

razvoju samoodgovornosti (Bašić, 1999). Pedagoški odnos pretpostavlja uvažavanje razvojnih mogućnosti djeteta te društvenih i kulturnih vrijednosti. Dijete se u pedagoškom odnosu shvaća kao „manjkavo” biće kojem je potrebno pedagoško vođenje, ali istovremeno zauzima i aktivnu ulogu prema svojoj okolini te sudjeluje u njenom oblikovanju (Bašić, 1999). Budući da ideja pedagoškog odnosa povezuje potrebitost s odgovornošću djeteta, odnosno manjkavost s aktivnošću, ona može poslužiti kao utemeljenje integracije diskursa zaštite i participacije.

Osim pedagoškog odnosa, i druge se ideje tog pravca mogu koristiti u razumijevanju problema odnosa potreba i prava, stoga se u nastavku prikazuju neke od njih. Primjerice, pitanje je li u odgoju potrebno zaštititi djecu ili im dati prilike za samoodređenjem predstavlja *konkretnu pedagošku situaciju*, odnosno *odgojnu stvarnost* od koje polaze teorijska razmatranja. Ističemo li u odgoju razvojne potrebe djece ili njihove misli i stavove, zapravo je konkretna situacija koja zahtijeva odgovor na pitanje kako bi trebalo odgovajati. Osobe na koje se odgojna situacija odnosi imaju određene misli, stavove, ciljeve i namjere, odnosno imaju svoju perspektivu. To se ne odnosi samo na djecu, već i na odgajatelje. Za dijete, primjerice, to može biti želja da ne jede u određeno vrijeme u vrtiću, a za odgajatelja stav da bi sva djeca trebala jesti u isto vrijeme. S ciljem razumijevanja konkretne odgojne situacije, nužno je razumjeti smisao koji joj pridaju oni koji u njoj sudjeluju. Tek se tada stvarnost razumije kao *smisljena cjelina*. Pritom se zadaća pedagogije shvaća kao razumijevanje smisla, odnosno značenja koje dijete pridaje situaciji. Obzirom na konkretno pitanje odnosa potreba i prava, uloga je pedagoga razumjeti djetetovu perspektivu. Budući da je odgojna stvarnost, prema stajalištu duhovnoznanstvene pedagogije, rezultat povijesnog razvitka, potrebno je pritom uzeti u obzir povijest problema, kako *zajedničku povijest*, tako i *osobnu povijest pojedinog djeteta*. Obzirom na konkretan primjer, valja postaviti pitanje o tome zašto se problem odnosa potreba i prava javlja, kako se taj problem razvijao tijekom povijesti pedagoške misli te što on znači za život pojedinog djeteta obzirom na obitelj, okolnosti i odgojne postupke roditelja, odgajatelja i nastavnika. Razumijevanje povijesti temelj je za razmatranje perspektive odgoja, što je istaknuto u sljedećem citatu: „Spoznavajući tako povijesnu pro-

mjenljivost pojedinih činitelja toga procesa, pokazuje se njegove tipične mogućnosti, različiti oblici koji proizlaze iz povijesne uvjetovanosti ili prevlasti pojedinih njegovih čimbenika” (Nohl, 1968, 151 prema König i Zedler, 2001, 105).

Odgojna razmatranja trebaju uvažiti dva aspekta: osobni i društveni. Osobni se odnosi na razvojne mogućnosti pojedinog djeteta, a društveni na obrazovni ideal. Tako se u odgoju postiže ravnoteža između individualnih potreba i društvenih vrijednosti, odnosno ravnoteža između individualizacije i socijalizacije. Prema Nohlu (1949, prema Bašić, 1999, 184), ono što se u odgoju trebamo pitati jest: „Služe li postavljeni zahtjevi konkretnom djetetu, odnosno mladom čovjeku? Jesu li u funkciji njegova razvoja i pridonose li razvoju njegovih mogućnosti? Tko se pedagoški ponaša (=odgovorno), taj mora, sukladno tom načelu, pitati: ostvaruje li dijete odnosno mladi čovjek svoje pravo? Može li on u interakciji s postavljenim pedagoškim zahtjevima postati zreliji, veseliji, samostalniji, sposobniji prosuđivati – ili provjera pokazuje da prilikom aranžiranja procesa učenja nisu uopće uzimani u obzir ni osobno pravo, ni osobne vrijednosti odgajnika, nego je on samo trebao poslužiti kao sredstvo za svrhe izvan njega?”.

Cilj je korištenja nekih postavki duhovnoznanstvene pedagogije u pitanju odnosa potreba i prava pokazati kako ta teorija može pružiti uporište za promišljanje pedagoškog pristupa problemu. Razlog je u tome što teorija polazi od potrebe za odgojem i od uvažavanja misli, osjećaja, ciljeva i stavova djece, ali i od društvenih vrijednosti. Pedagoški pristup koji proizlazi iz postavki duhovnoznanstvene pedagogije ima potencijal uspostavljanja ravnoteže između osobnih želja, vrijednosti djece i društvenih vrijednosti, između razvojnih potreba i participacije, između nedostatka iskustva i djelovanja, između odgojnog utjecaja i samoodređenja. Na taj način ima potencijal pokazati da se odgoj ne svodi na odnos prema djeci kao pasivnim bićima, što je često implicirano u radovima sociologa djetinjstva (primjerice James i James, 2004). Nasuprot tomu, može pokazati da odgoj podrazumijeva uravnoteženje pasivnosti i aktivnosti, namjernog utjecaja i samostalnosti kako bi se pružila pomoć i podrška s ciljem postizanja odraslosti i razvoja odgovornosti.

Zaključak: Prema pedagogiji djetinjstva

Pitanje na koje se u ovom radu pokušalo odgovoriti pitanje je o pedagozijskom pristupu odnosu između potreba i prava djece. Osnovna je ideja da pedagozijski pristup tom problemu odlikuje mogućnost integracije diskursa potreba i diskursa prava, uz prethodno definiranje potreba i prava iz pedagozijske perspektive. Razlozi za prevladavanje jednostranosti diskursa kroz njihovu integraciju proizlaze iz specifičnosti odgojne perspektive koja pridaje važnost ranjivosti djece i dužnosti da ih se zaštiti, kao i mogućnostima da aktivno sudjeluju u donošenju odluka koje se tiču njihova života.

Ponudeni odgovori ne predstavljaju u potpunosti razrađeno i konačno rješenje prepoznatog problema, već mogući temelj za daljnju razradu distinktivnog pristupa. U prvom redu, to se odnosi na nužnost definiranja koncepata potreba i prava iz perspektive pedagogije. Uvjet za sudjelovanje u suvremenoj raspravi je pedagozijski teorijski okvir. Na tom tragu, u radu je predložena duhovnoznanstvena pedagogija kao polazište razmatranja tog pitanja te je istaknuto nekoliko teza koje su relevantne za razumijevanje problema odnosa prava i potreba te integraciju diskursa. U radu se kao osnovna prednost spomenutog pristupa ističe mogućnost analiziranja odnosa potreba i prava kao pedagoške situacije u kojoj se uzimaju u obzir svi čimbenici u razvoju samostalnosti i odgovornosti: potrebe, želje, interesi, osobne vrijednosti, stavovi djeteta te društvene vrijednosti.

Mogući doprinos rada proizlazi iz pokušaja da se jedan od problema unutar istraživanja djetinjstva promisli iz pedagozijske perspektive te se predlože neke smjernice za daljnju razradu. Pozicioniranje pedagogije u problemu odnosa potreba i prava i njegova daljnja razrada mogli bi doprinijeti razvoju prepoznatljivog pristupa pedagogije kako tom problemu, tako i drugim fenomenima u području istraživanja djetinjstva. Prema Woodhead (2009), dualizam pristupa razvojne psihologije i sociologije djetinjstva ne upućuje na odbacivanje ni jednoga od njih, nego na jasnije definiranje interdisciplinarnosti istraživanja djetinjstva. Područje istraživanja djetinjstva Bašić tumači na sljedeći način: „nastalo je novo istraživačko područje, koje obiluje brojnim nejasnoćama – od definiranja predmeta istraživa-

nja do nepreciznog pojmovnika koji bi znanstvene pozicije učinio prepoznatljivima” (2011, 22). S obzirom na razvoj znanstvenih spoznaja o djetinjstvu, možda bi preciznije bilo reći da su psihologija i sociologija kao znanosti definirale predmet istraživanja i izgradile prepoznatljivije pristupe, dok se za pedagogiju to teško može tvrditi. Psihologija proučava zakonitosti individualnog psihološkog razvoja djeteta koje su, između ostalih područja, primjenjive i na području odgoja. Sociolozi, s druge strane, jasno iskazuju svoj znanstveni interes, a to je „sociolozijsko teoretiziranje o ulozi djeteta u društvu” (James i James, 2004, 26). Oni djetinjstvo poimaju kao društvenu instituciju, odnosno kao „dogovoreni skup društvenih odnosa unutar kojeg se stvaraju rane godine ljudskog života” (Prout i James, 1997, 7). Obzirom na kriterije distinktivnosti pedagozijskih istraživanja – pedagozijsko spoznajno pitanje, pedagozijski pojmovi i primjerena metodologija koja omogućuje da se pedagozijska teorija provjeri istraživanjem (Palekčić, 2001), pedagogija djetinjstva ne može se smatrati razvijenom disciplinom. Nasuprot tomu, može se smatrati područjem koje je tek potrebno utemeljiti i razviti na pedagozijskim osnovama te na taj način pružiti prepoznatljiv doprinos razumijevanju djetinjstva.

Nesporno je da su u povijesti pedagoške misli postavljene pedagozijske spoznaje o djetinjstvu te ovo područje nije potrebno utemeljiti ni na posve novim idejama, ni na tezama drugih znanosti. Kako navodi Nohl, „odatle proizlazi značenje povijesti pedagogije: ona nije zbirka pedagoških znamenitosti ili zanimljivo upoznavanje sa različitim velikim pedagozima; ona, naprotiv, predstavlja postojanost pedagoške misli u njezinom razvitku...” (Nohl, 1968, 151 prema König i Zedler, 2001, 105). Na tragu tih razmišljanja, povijesopedagoške ideje mogle bi pružiti temelj za promišljanje suvremenih fenomena te bi se pedagogija djetinjstva mogla početi snažnije razvijati kao područje pedagogije autonomno u odnosu na srodne znanstvene discipline, psihologiju i sociologiju.

Budući da fenomen djetinjstva nije moguće potpuno razumjeti bez zahvaćanja odgojne komponente, otvara se prostor za snažniji angažman pedagoga. Neka od pitanja na koje bi pedagogija djetinjstva trebala pokušati odgovoriti su: *Što je dijete? Što se smatra prirodom djeteta? Kako definirati djetinjstvo? Što*

je djetinjstvo kao prirodni, što kao društveni, a što kao pedagoški fenomen? Što podrazumijeva potreba za odgojem? Čime se odgoj opravdava? Što je pedagoški autoritet? Koji je odnos između individualnog i općeg u odgoju? i sl. Nije razvidno da odgovori na ta pitanja, iako su ponuđeni u povijesti pedagogije, predstavljaju polazište u suvremenim pristupima pedagogije kao znanosti koja se bavi djetinjstvom. Svođenje pedagogije djetinjstva na primijenjena istraživanja utemeljena u konceptima razvojne psihologije ili preu-

zimanje teza socijalnog konstruktivizma, potpuno zamagljuje predmet istraživanja i isključuje napor oko razvoja pedagoške teorije koja jedina može objasniti pedagoški fenomen djetinjstva i biti podloga za pedagoška istraživanja djetinjstva. Nakon ostvarenja tih zadaća, pedagogija djetinjstva mogla bi se smatrati relevantnom u odnosu na sociologiju djetinjstva jer bi na taj način ostvarila, kako je to izrazila Kehily (2009), „izniman doprinos suvremenim razumijevanjima djetinjstva”.

Literatura

- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19–37.
- Bašić, S. (1999). Odgoj. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A. i Ledić, J. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 175–202.
- Clark, A. i Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic approach*. London: NCB.
- Corsaro, W. A. (2014). *The Sociology of Childhood* (četvrto izdanje). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Czymboniewicz-Kippel, T. (2009). “Improper” participatory child research: Morally bad, or not? Reflections from the “Reconstructing Cambodian Childhoods” study. *Childhoods Today* (online), 3(2). Dostupno na: <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=44> (5. svibnja 2014.) Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2001). *Konvencija o pravima djeteta*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Ferguson, L. (2013). Not merely rights for children but children’s rights: The theory gap and the assumption of the importance of children’s rights. *The International Journal of Children’s Rights*, 21(2), 177–208.
- Freeman, M. (2007). Why It Remains Important to Take Children’s Rights Seriously. *International Journal of Children’s Rights*, 15(1), 5–23.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children’s rights. *The International Journal of Children’s Rights*, 6(4), 433–444.
- Hart, R. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- James, A. i James, A. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kehily, M. J. (2009). Understanding childhood: An introduction to some key themes and issues. U: Kehily, M. J. (ur.) *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, str. 1–16.
- König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorija znanosti o odgoju: Uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- Lansdown, G. (1994). Children’s Rights. U: Mayall, B. (ur.), *Children’s Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press, str. 33–44.
- MacNaughton, G. i Smith, K. (2009). Children’s rights in early childhood. U: Kehily, M. J. (ur.) *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, str. 161–176.
- Maleš, D., Milanović, M. i Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava: Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children’s Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children’s rights. *The International Journal of Children’s Rights*, 8(3), 243–259.

- Ministry of Education of New Zealand (1996). *Te Whāriki – Early Childhood Curriculum*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Dostupno na: <http://www.educate.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/whariki.pdf> (10. travnja 2014.)
- Palekčić, M. (2001). Distinktivnost pedagoških istraživanja. *Napredak*, 142 (2), 157–167.
- Prout, A. i James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. U: James, A. i Prout, A. (ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London i New York: Routledge Falmer, str. 7–33.
- Reynaert, D., Bouverne-De Bie, M. i Nandeveld, S. (2012). Between ‘believers’ and ‘opponents’: Critical discussions on children’s rights. *International Journal of Children’s Rights*, 20(1), 155–168.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106–118.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smith, A. B. (2007a). Children and Young People’s Participation Rights in Education. *International Journal of Children’s Rights*, 15(1), 147–164.
- Smith, A. B. (2007b). Children’s Rights and Early Childhood Education: Links to Theory and Advocacy. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 1–8.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children’s Rights*, 10(1), 73–88.
- Stainton Rogers, W. (2009). Promoting better childhoods: Constructions of child concern. U: Kehily, M. J. (ur.). *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, str. 141–160.
- Širanović, A. (2011). Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 311–321.
- Te One, S. (2011). Defining rights: Children’s rights in theory and in practice. *He Kupu* (online), 2(4), 41–57. Dostupno na: <http://www.hekupu.ac.nz/Journal%20files/Issue1%20March%202011/Sarah%20Te%20One.pdf> (12. lipnja 2014.).
- Walkerline, V. (2009). Developmental psychology and the study of childhood. U: Kehily, M. J. (ur.). *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, str. 112–123.
- Woodhead, M. (2009). Childhood studies: Past, present and future. U: Kehily, M. J. (ur.). *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, str. 17–31.
- Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Rad pripremljen za *EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education*. Paris: UNESCO. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf> (9. lipnja 2014.).
- Woodhead, M. (1997). Psychology and the Cultural Construction of Children’s Needs. U: James, A. i Prout, A. (ur.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London i New York: Routledge Falmer, str. 63–84.