

Dijete kao vrijednost suvremenoga društva

Željka PINTAR

Dječji vrtić "Kustošija" Zagreb

UDK: 37.035

DOI: 10.15291/ai.2810

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 13. prosinca 2018.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*odgoj, suvremena
pedagoška paradigma,
tradicionalan pedagoški
pristup.*

Radom se promatra odgojni pristup djetetu kao društveno pitanje koje je određeno općim socijalnim, gospodarskim, ekonomskim i političkim trendovima u društvu. Odgoj je nemoguće promatrati kao fenomen izoliran od razvojnih tendencija društva u cjelini. Analizira se oblikovanje suvremenoga pedagoškog pristupa usporedno s promjenama političko-ekonomskoga okruženja. Time se pokazuje kako svako socijalno ustrojstvo stvara sebi prikladan odgoj. U tome smislu ne možemo govoriti o univerzalno poželjnom odgoju, već o kulturološki prikladnom odgoju. Izbjegavanjem se vlastitoga pedagoškog centrizma omogućuje objektivniji uvid u realne praktične trendove razvoja pedagoškoga koncepta, što posljedično dovodi do njegova kontinuiranog razvoja. U radu se tako sveobuhvatno napominje i cjelovitost svih pozitivnih obilježja i eventualnih manjkavosti suvremenoga pedagoškog pristupa. Cilj je takvoga razmatranja uočavanje karakteristika aktualne pedagoške paradigme objektivnom percepcijom njezinih obilježja kako bi se sustavno korigirala i razvijala na dobrobit djece kojima je primarno namijenjena.

UVOD

Svako se društveno vrijeme referira na važeću sliku o djetetu. Ta je slika prolazila razne transformacije usporedno s mijenjanjem društvenoga, političkoga, ekonomskoga i sveukupnoga povijesnog konteksta. Dijete je uvijek razmatrano slikom koja je produkt socijalnih aktualnosti. Svaka kultura i svaka generacija tumači djetinjstvo koje odgovara njezinim vlastitim potrebama i stavovima (Honore, 2009). Određeno društveno okruženje promovira sliku o djetetu koja je u suglasju s općim trendom društvenoga razvoja. Značaj koji se djetetu pridaje rezultat je kolektivne svijesti o djetetu kao specifičnom pripadniku zajednice, koji u određenom socijalnom miljeu treba produktivno suživjeti. Dakle, koncept djeteta, a time i odgoja, itekako je kontekstualiziran. Država se smatra najmoćnijom organizacijom jednoga društva, a odgoj kao sustav socijalnih pojava promatra se kao važno društveno pitanje (Jovović, 2017). Odgoj tumačen kao organizirana i sistematizirana, intencionalna društvena djelatnost, u suvremenim se demokratskim društvima smatra primarnim strateškim podsustavom izdignutim i izdvojenim od svih ostalih podsustava (Jovović, 2017). Naime, navodi se kako upravo sustav odgoja i obrazovanja omogućuje da svako dijete i/ili odrasla osoba uspije na najbolji način, potiče razvoj ljudskoga kapitala te probitak svake zemlje (Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće, 2002).

Devedesete godine 20. stoljeća obilježavaju društvene i ekonomske promjene u svijetu koje su dovele do pada socijalističkih država i njihovih gospodarskih sustava i doktrina, prepuštajući mjesto kapitalizmu. Na Zapadu se uspostavlja kapitalizam u njegovoj neoliberalnoj paradigmi (Jovanović i Eškinja, 2008). Razmatrajući neoliberalizam, politološki radovi navode kako se na političkoj razini već od druge polovice 19. i početkom 20. stoljeća događa sve jače povezivanje dviju tradicija – liberalne i demokratske (Šalaj, 2014). Međutim, liberalna i demokratska tradicija u svojoj osnovi imaju različite temeljne vrijednosti – dok liberalizam naglašava važnost *individualnih* prava i sloboda, demokratska pozicija naglašava važnost vladavine *većine* (Macpherson, 1977, prema Šalaj, 2014). Politolozi još uvijek traže rješenje kako postići ravnotežu liberalnoga i demokratskoga segmenta koje bi uklonilo napetost između dvaju stupova suvremenih demokratskih društava (Šalaj, 2014). I upravo se u vrijeme navedenih političko-ekonomskih promjena, od 80-ih godina 20. stoljeća, promišlja i angažirano raspravlja o novoj slici djeteta koje se afirmira na

sasvim nov način (Bašić, 2009). Dijete se sada predstavlja kao socijalni akter, mladi građanin, samoaktivni subjekt, u suprotnosti s, do tada važećom pretpostavkom, o djetetu kao pasivnom pojedincu podložnom jednosmjernom utjecaju u razvoju njegove osobnosti (Bašić, 2009). U Hrvatskoj se od 1991. godine, uspostavom samostalne Republike Hrvatske, odgojna paradigma prijelomno izmjenjuje.

Programom odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971) općevažeći odgojno-obrazovni pristup bio je baziran na biheviorističkoj psihologijskoj teoriji koja je zagovarala planirano i osmišljeno uvježbavanje i navikavanje koje rezultira reaktivnim učenjem (Petrović-Sočo, 2009, prema Mijatović, 2000) te zahtijeva veoma direktivnoga odgojitelja (Miljak, 1996). Dokument Osnove programa odgojno-obrazovnog programa s djecom predškolske dobi (1983) naglašava važnost razvoja svestrane *socijalističke* ličnosti. Osnivanjem samostalne Republike Hrvatske u pedagoškim je dokumentima odgoj predstavljen slobodom, pluralizmom pedagoških ideja i koncepcija, individualnošću i samostalnošću odgojitelja u koncipiranju sadržaja programa (Miljak, 1996). Koncept odgoja kojim su se institucionalni odgojitelji služili do 1991., jer su za njega bili društveno obrazovani i stručno upućeni te profesionalno usmjereni, proglašava se nedostatnim te se pozivaju da *istraže* nove metode. Započinje razmatranje odgojiteljeve teorije o akciji i teorije u akciji, stručno se analizira odgojiteljeva implicitna pedagogija i u odgojno-obrazovni se proces uključuje vanjski promatrač koji u odgojiteljevoj akciji razmatra kakvu teoriju o dječjem vrtiću i djetetu ima odgojitelj (Miljak, 1996). Odgojitelji su upućeni vidjeti objektivne manjkavosti i biti otvoreni za uvid u realne praktične prednosti novoga pristupa. Zahtjev je upućen veoma angažirano. U analizi odgojiteljevih aktivnosti u dječjem vrtiću navodi se kako je odgojiteljica kojoj je loš odgojni pristup kolegice u aktivnosti djece kojoj je priječila inicijativnost smetao, nju jednostavno „maknula sa scene“ (Miljak, 1996:85). Iz toga proizlazi kako ne istražuje pristup kao takav, niti se ne propituju metode, njihove prednosti i manjkavosti, već se istražuje *odgojiteljeva raspoloživost* za prihvaćanje novih metoda. Također se izlaže kako promjena službene koncepcije i stvaranje nove vizije funkcije dječjega vrtića ne dovodi do promjena u praksi sve dok odgojitelji ne osvijeste *svoje pogreške* u praksi, dok istinski ne prihvate (ne samo na deklarativnoj razini) nove ciljeve i zadatke, dok ne postanu svjesni potrebe mijenjanja dotadašnjega načina rada (Miljak, 1996). Međutim, praksa zapravo nije *odgojiteljeva greška*. S obzirom na to da je odgojitelj stručno obrazovan u

određenom društvu, eventualno bismo takav odgojni pristup mogli smatrati *društvenom greškom*. Ističe se kako odgojitelji početkom 90-ih godina u vrtićima u Republici Hrvatskoj svoju odgojnu praksu objašnjavaju svojim stečenim obrazovanjem, što pokazuje da su se bespogovorno priklanjali obrazovnom autoritetu koji ih je osposobljavao za odgojiteljsku djelatnost (Miljak, 1996). Od odgojitelja se traži da ispituju svoje spoznaje. Međutim, nužno je da odgojitelj svoju praksu bazira na društveno stečenim znanjima i u društveno uređenim ustanovama. Odgojna se praksa u odgojno-obrazovnim ustanovama uređuje društvenim dokumentima koji izlažu viziju odgoja potrebnu pojedincu i društvu. Odgojitelj *osobno* raspolaže i svojom implicitnom pedagogijom koja se očituje kao njegova *vlastita* koncepcija o djetetu i odgojno-obrazovnoj ustanovi. Upravo se zato pozivaju odgojitelji da promatraju, analiziraju i osvješčuju *svoje pogreške* u praksi kako bi svoj odgojno-obrazovni rad prilagodili zahtjevima službenih dokumenata (Miljak, 1996). Očekuje se da odgojitelji prihvate pedagošku ideju u kojoj su obrazovani ili na koju su društvenim dokumentima upućeni kao relevantnu za svoje pedagoško djelovanje. Ukoliko se pojavljuje *nova* koncepcijska ideja, ona tek treba postati odgojiteljevo profesionalno uvjerenje. Također se čini važnim naglasiti da je u razmatranju raznih koncepcija, a u težnji razvoja *demokratske* prakse, nužno sagledavanju odgojnih pitanja pristupiti *demokratskom ličnošću* - tolerantnom, uvažavajućom, prilagodljivom, mudrom, fleksibilnom, umjerenom, nenametljivom, smirenom i aktivnom (Brajša, 2001).

DRUŠTVENI KONCEPTI I ODGOJNE PARADIGME

Pojedini autori sugeriraju kako je promjena pedagoške paradigme od tradicionalne prema suvremenoj bila dominantno potaknuta općim znanstvenim dosezima, prvenstveno Einsteinovom teorijom relativnosti naspram Newtonove fizike i mehanicističkoga poimanja svijeta, zahvaljujući čemu dolazi do razvoja raznih prirodnih i društvenih znanstvenih disciplina (Slunjski, 2011a). Ipak, činjenica je da je promjena odgojnoga sustava i pedagoških stremljenja uvijek vezana za političku intenciju kojoj je cilj odgajati građane spremne na sudjelovanje u aktualnim društveno-povijesnim okolnostima koje su označene određenim političko-gospodarsko-ekonomskim konceptom. Demokratska i nedemokratska društva žele podrediti odgoj svojim vlastitim interesi-

ma, što osobito dolazi do izražaja u institucionalnom odgoju, s obzirom na to da su odgojne ustanove najčešće pod kontrolom vlasti (društvenih centara moći) (Polić, 1993). Interes tih vlasti je proturječan – demokratsko vodstvo želi stvaralački odgoj koji će društvo učiniti moćnijim, dok se nedemokratski društveni poredak očituje odgojem koji se bazira na manipulaciji i političkoj indoktrinaciji (Polić, 1993). Ne postoji politički neutralan odgojno-obrazovni proces (Ljov i Ayle, 2015). Odnos je društveno-političkih zbivanja i edukacijskoga procesa u uzajamnoj ovisnosti. Kao glavni se razlozi navedenoga ističu: politika prethodi obrazovanju; obrazovanje je regulirano društvenom politikom; svaki odgojno-obrazovni proces ima svoje političke ciljeve; politikom se određuje kakav će tip obrazovanja biti društveno potican, vodeći pritom brigu o potrebama društva (Ogbonnaya, 2009, prema Ljov i Ayle, 2015). Pokazano je kako je stupanj obrazovanja pojedinca koreliran s političkim uvjerenjima i ponašanjima u zapadnim društvima (Hooghe i sur., 2015) te se dokazuje povezanost obrazovanja s liberalnošću stavova o društvenim pitanjima (Weakliem, 2002). Posljednjih desetljeća ostvaren je niz projekata kojima je cilj istražiti utjecaj socijalnih i gospodarskih promjena na obrazovanje (Ljubetić, 2012). Odgojnom se svrhom obrazovnih ustanova smatra razvoj zadanoga, poželjnoga i realno mogućega modela ljudske osobnosti kojemu teži određeno društvo, religija ili država (Mijatović, 2000). Navodi se kako su u prilikama hrvatskoga društva danas odgojna nastojanja bliska europskom, zapadnocivilizacijskom i kršćanskom shvaćanju odgojne svrhe (Mijatović, 2000). Naime, obrazovni sustavi članica Europske Unije postepeno se ujednačavaju kako bi se promicala transnacionalna pokretljivost građana Europe i razvijao europski identitet dijeljenjem zajedničkih vrijednosti (Čučić, 1998, prema Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće, 2002). Republika je Hrvatska orijentirana Europi i razvijenim zemljama svijeta te o uspješnosti ostvarivanja europske orijentacije ovisi njezina budućnost (Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće, 2002).

Promatrano konkretno povijesno, u kontekstu Hrvatske, u razdoblju proteklih 70-ak godina, komunistička vlast države više naroda, Jugoslavije, 1945. potakla je ukidanje privatnoga vlasništva uz naglašen centralizam, što je posljedično dovelo do neravnomjernoga razvoja pojedinih republika (Rudolf i Čobanov, 2009). Politička je jednakost, uz ekonomski neravnomjeran razvoj, bila teško dosežljiva, a uz to je jačala potreba za nacionalnim identitetom te su se postepeno sve više isticale ideje egalitarizma, pravednosti i jednakosti (Jo-

vić, 2001). Tim se mijenama prilagođavaju (predškolski) odgojno-obrazovni programi. Tako Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971) pretpostavlja određene sadržaje po odgojno-obrazovnim područjima koje odgojitelj striktno treba obraditi u praksi. Naglašena je *direktivnost* i *stroga odredba* svih aspekata programa (Miljak, 1996). Program Osnove programa odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi (1983) je više orijentacijski usmjeren i fleksibilan, no još se uvijek naglašava jedinstveni cilj i koncepcija odgojno-obrazovnoga rada s djecom. Karakteristike društva u cijelosti reflektiraju se na poželjne značajke djeteta i obilježja društveno organiziranoga odgoja. Mijena društvenih okolnosti i izmjena političkih struktura zajednice koje promoviraju određene vrijednosti dovode do promoviranja društveno poželjnoga odgoja.

U američkom je kontekstu također moguće zamijetiti iste tendencije. Tijek je razvoja američkoga društva potaknuo osmišljavanje raznih odgojno-obrazovnih programa koji su kreirani ovisno o značajkama i potrebama američke zajednice. Kapitalistički je okvir američkoga življenja razvio kompetitivnost u svim sferama života koja se odrazila i na pitanje obrazovanja. Dokumentom *Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983) kao prioritet obrazovanja se naglašava postizanje viših dostignuća djece u edukacijskom procesu, što je oprečno dotadašnjoj tendenciji razvijanja same *dostupnosti* obrazovanja. Promatrajući uspješnost odgojno-obrazovnoga procesa karakteristikama koje djeca pokazuju u adolescentskoj dobi, pokazalo se kako američki teenageri iskazuju nedovoljnu ovladanost osnovnim znanjima i vještinama što se nepoželjno odražava na nacionalnu ekonomsku konkurentnost, s obzirom na to da se nedovoljno pripremljeni uključuju na tržište rada (Heise, 1994). Zato se 1989. kao jedan od istaknutih obrazovnih ciljeva nameće poticanje razvoja djece u sferi matematike i prirodnih znanosti kako bi se tim znanjima Amerika nametnula svijetu (Heise, 1994). Važnost kompetitivnosti u društvu konkurencija ogleda se i u dokumentima *Goals 2000: The Educate America Act* (1993), *No Child Left Behind* (2001) i *Race to the top* (2009) pa se s tom svrhom stvaraju standardizirani testovi kojima se uspoređuje učinkovitost odgojno-obrazovnih institucija (Hobbs, 2014). Sve do danas američko društvo teži revitalizaciji obrazovnoga sustava, jer u suprotnom društvu prijeti ranjivost i stagnacija (Heise, 1994).

Današnja djeca globalno žive u društveno-vremenskom kontekstu koji obilježava nesigurnost, neodređenost, nestabilnost, neočekivanost, kompleksnost

i multidimenzionalnost. (Fullan, 1999, prema Slunjski, 2011a). Suvremena društva balansiraju između liberalnoga i demokratskoga segmenta u organizaciji društvenoga života. Utemeljitelji neoliberalizma mudro su proglasili političke ideale ljudskoga dostojanstva i individualnih sloboda centralnim vrijednostima civilizacije (Harvey, 2013). Neoliberalistička društvena paradigma promovira svoje temeljne vrijednosti prikazujući ih kao neupitno dobro i proglašavajući nediskutabilno zlo. U tom obilježju neki poistovjećuju neoliberalizam s komunističkom ideologijom, prvenstveno u značajci da se mnoga pitanja ne mogu raspravljati jer je neupitna vrijednost jasna (Legutko, 2016). Oba sustava utječu na svaku društvenu sferu – etiku, običaje, obitelj, društvo, škole, sveučilišta, zajednice, kulturu. Od pripadnika zajednice očekuje se da verbalno iskazuju i praktično pokazuju predanost progresivnim ciljevima, a reaktionari se osuđuju kao zastarjeli, zaostali, beskorisni, ali i opasni (Legutko, 2016). Postkapitalističko je društvo također označeno kao ono u kojemu svaki pojedinac bira svoj životni put aktivno ga usmjeravajući svojim izborima (Saleci, 2012). Smatra se kako ideologija kasnoga kapitalizma prikriva realnu situaciju u društvu svodeći čovjekov život isključivo na njegov izbor. Izbor je najmoćnije oruđe kojim pojedinac, *selfmademan*, oblikuje svoj život. Takav pristup pacificira ljude koji prestaju biti skloni društvenoj kritici, zanemarujući često evidentnu nejednakost u društvu. Tako za postkapitalističko društvo postaje neophodno da se pojedinac bavi samim sobom, a ne društvom kao takvim te da ne postavlja pitanja u kakvom društvu želi živjeti i postoji li alternativa današnjem društvenom uređenju (Saleci, 2012).

U pedagoškom smislu razmatrano evidentno je da je suvremena odgojna paradigma, kako i društvo u cijelosti, u svojem ostvarivanju nejednoznačna i konfliktna i zato ju je potrebno kompleksno shvatiti. To znači da, umjesto potenciranja prednosti trenutnih odgojno-obrazovnih koncepcija, trebamo biti sposobni objektivno obuhvatiti realnost i uočiti njezine eventualne nedostatnosti. Suprotstavljanje suvremenoga pedagoškog pristupa tradicionalnomu te naglašavanje kako ga neosporno nadmašuje nije dovoljno. Suvremena se pedagoška paradigma treba zasebno dokazivati kao dobra i plodonosna, kako za razvoj društva tako i za razvoj djeteta ponaosob.

Kako je suvremena pedagoška paradigma veoma zagovorljiva u pitanju poticanja *autonomije* i *inicijativnosti* djeteta te je suvremeno društvo veoma zalozljivo u samopredstavljanju kao *društvo znanja*, definiranje i praktično ostvarivanje navedenoga treba biti fokus osobitoga interesa.

DIJETE I DRUŠTVO AUTONOMIJE I INICIJATIVE

Suvremeni se pedagoški pristup aktualizira istovremeno s novim gospodarsko-ekonomsko-političkim trendovima. Zadnjih 30-tak godina 20. stoljeća razvija se neoliberalna ekonomska doktrina kao odgovor na ekonomsku stagnaciju koja je nastupila nakon državnoga kapitalizma (Jovanović i Eškinja, 2008). Neoliberalističko stajalište upućuje snažnu kritiku intervencionističkoj ekonomiji u kojoj ima previše neučinkovite državne regulacije pa se stoga oživljava liberalna *laissez-faire* doktrina te se tržište afirmira kao najefikasnije ekonomsko sredstvo alokacije resursa. Upravo se takav sustav zagovara kao najbolji način ostvarivanja zaštite individualnih prava i ravnopravnosti među ljudima (Jovanović i Eškinja, 2008). Temeljni su termini upečatljivi u neoliberalističkoj teoriji: *privatno* poduzetništvo, poduzetničke *inicijative*, *individualna* vlasnička prava, institucije *slobodno* djelujućih tržišta i slobodna trgovina (Harvey, 2013). Tom se društvenom okruženju prilagođava i odgojni pristup. On istaknuto zagovara *autonomiju* učenika u procesu vlastita učenja, razvoj sposobnosti *upravljanja* procesom vlastita učenja, vježbanje preuzimanja *odgovornosti* za vlastito učenje (Meyer, 2002, prema Slunjski, 2011a). Promatrajući bazične postavke na kojima se zasniva rad predškolskih ustanova, a koje se navode u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), uočava se predstavljanje djeteta kao socijalnoga subjekta koji *participira*, *konstruira* i u velikoj mjeri *određuje* svoj vlastiti život i razvoj. Suvremeni je dječji vrtić predstavljen kao medij ponude didaktičkog materijala koje dijete samoinicijativno i samoorganizirano koristi u prostorno, socijalno i vremenski fleksibilnom procesu. Intervencionizam je odgojitelja primarno u ponudi materijala, dok se njegov neposredan angažman upitno promatra i svodi na minimum. Navodi se kako se dijete u dječjem vrtiću razvija u poticajnom socijalnom i fizičkom okruženju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz *neizravnu* potporu odgojitelja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Pedagoška se profesionalnost reducira na *omogućavanje učenja* uz odustajanje od odgajanja kao odgovornosti interveniranja u razvoj drugoga čovjeka. Govori se o postizanju odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s *prirodom* djeteta i odrasloga (Slunjski, 2009). Debatizira se uporaba termina „odgoj“ koji se zamjenjuje izrazima „sukonstrukcija subjekta“ i „samoobrazovanje“. Ipak, pojedini autori navedenu terminologiju ne smatraju izrazima za novu kvalitetu odgoja i obrazovanja, već govore o poj-

movno-terminološkom instrumentariju nove paradigme koja se ne bavi „odgojem“, nego „omogućavanjem učenja“ (Giesecke, 1987, prema Bašić, 2009).

Iako takav pristup afirmira dijete na nov način, uz brojne nedvojbene prednosti, pokazuje i svoje određene manjkavosti. Propitivanje komunikacijskih obrazaca suvremenih odgojitelja i djece pokazuje kako odgojitelji nisu sigurni kada se i kako trebaju uključiti u razgovor s djetetom (Šagud, 2015). Istraživanja pokazuju kako odgojiteljevo komunikacijsko uključivanje u dječju slobodnu igru može znatno degradirati djetetovu aktivnost i smanjiti pedagošku potencijalnost igre, a opet restrikcija svake komunikacijske situacije između odgojitelja i djeteta može sadržajno i strukturalno osiromašiti igru (Šagud, 2015). Osobit se naglasak stavlja na odgojiteljevu *učecu* komunikacijom s djetetom. Pojašnjava se važnost postavljanja *poticajnih* pitanja djetetu kojima se ustanovljavaju djetetova postojeća znanja, produbljuje njegovo razumijevanje problema, potiče primjena usvojenih koncepata, analiziranje, sistematiziranje i evaluacija (Slunjski, 2012). Ako odgojitelj ne zna što dijete misli, vjerojatno mu neće znati postaviti prava pitanja, a ukoliko odgojitelj postavlja previše pitanja djetetu, ono neće izreći svoja vlastita mišljenja i neće se doznati što dijete zapravo misli (Slunjski, 2012). Međutim, poticajna komunikacija vezana uz učenje djeteta, nedjeljiva je od svih ostalih odgojitelj-dijete komunikacija u vrtiću, dijete u bilo kojem trenutku može započeti poticajan razgovor. Nije riječ o ostvarivanju primjerenih komunikacijskih obrazaca u pojedinim situacijama, već o uspostavi sveobuhvatno poticajnoga odgojnog odnosa. Komunikacija je zapravo vanjska manifestacija uspostavljenoga odnosa između dvaju jedin-stvenih individualiteta. Problem uspostave kvalitetne komunikacije upućuje na problem uspostave kvalitetnoga odnosa. Interpersonalna komunikacija ne sastoji se samo od verbalizacije sadržaja, ona je uvijek sačinjena i od odnosnoga, osobnoga i utjecajnoga aspekta (Brajša, 1993). Težeći kvaliteti dijaloga zapravo treba prvenstveno promovirati kvalitetu cjelokupnoga odnosa. Kriza je uspostave pedagoškoga odnosa potaknuta eventualno time što se u institucionalnom kontekstu uloga odgojitelja/učitelja kao pedagoški kompetentne osobe (u smislu predmetne, etičke i individualne kompetencije) određuje kao moguća prepreka djetetovom samoodređenju (Bašić, 2009). Izlaže se kako su djeca, u nekim područjima, kompetentnija od odraslih (Slunjski, 2011b). U odmaku od direktivnoga pristupa, suvremeni je odgojitelj potencijalno izgubljen u svojoj neizravnosti. Zbunjen je u uspostavi pedagoškoga odnosa te zapostavlja vrijednosnu usmjerdbu i odgajanje djeteta (Vukasović, 2009).

Problem je uspostave odnosa odgojitelja i odgajanika, osim u institucijskoj, reflektiran i na obiteljsku sferu. U suvremenoj se pedagoškoj literaturi govori o epidemiji prepopustljivoga odgoja (Shaw, 2009). Roditelji se u odmaku od autoritarnih obrazaca ponašanja ne snalaze u uspostavi autoritativnoga, demokratskoga odnosa s djetetom. Naglasak je na tome da se djecu usreći i razvija se uvjerenje kako je sreća osnovno pravo sve djece, a jedini je način da se to postigne neprestano komplimentiranje djeci i izbjegavanje konflikata (Honore, 2009). Pokazuje se kako roditelji teško održavaju potreban odgojni nadzor nad djetetom, tzv. bihevioralnu kontrolu koja djetetu omogućuje socijalizaciju usvajanjem normi i standarda ponašanja sukladnih okruženju u kojemu dijete i roditelj žive (Klarin i Đerđa, 2014). U literaturi namijenjenoj roditeljima sve se više stručno sugerira kako je postavljanje ograničenja djetetovom ponašanju, održavanje discipline, poticanje samokontrole, poticanje usvajanja moralnih vrijednosti, poštovanja i odgovornosti nužno za djetetovo psihosocijalno blagostanje (Shaw, 2009).

Iz navedenog proizlazi kako razdoblje neizravnoga odraslog, institucionalnoga i obiteljskoga odgojitelja potencijalno dovodi do nejasne odgojne odgovornosti – iz konteksta posredne prisutnosti proizlazi konfuzan pristup uspostavi odgojnoga odnosa čiju je kvalitetu eventualno potrebno jasnije (re) definirati kao neizostavan dio odgojne odgovornosti odrasloga i razvojne dobrobiti djeteta.

DIJETE I DRUŠTVO ZNANJA

Znanje se danas smatra ključem konkurentnosti i uspjeha gospodarstva. U stvaranju je konkurentne radne snage značajnost obrazovnoga sustava neizostavna. Upravo zato zemlje Europske unije osmišljavaju aktivnosti i dokumente poput Lisabonske strategije (2000) u cilju razvoja konkurentnoga i dinamičnoga gospodarstva utemeljenog na znanju, sposobnoga za održivi ekonomski rast, s velikom mogućnošću zapošljavanja i socijalnom kohezijom (Bejaković, 2005). U suvremenom je društvu znanje pitanje od ekonomske, političke i kulturne važnosti (Račić, 2013). U Hrvatskoj su se u skladu s europskom obrazovnom politikom Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) odredile sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava, počevši od predškolske ra-

zine do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja. Temeljno je obilježje navedenoga dokumenta prelazak na kompetencijski sustav i ishode učenja na svim razinama obrazovanja, za razliku od dotadašnjega usmjerenja odgojno-obrazovnoga sustava na sadržaje učenja. Kako bi uspješno odgovorila izazovima razvoja društva znanja i svjetskog tržišta, Europska je unija odredila osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koje je prihvatila i obrazovna politika Republike Hrvatske (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010). Kompetencije koje je Europska komisija odredila kao osam ključnih za cjeloživotno učenje su: komuniciranje na materinskom jeziku u pisanom i usmenom obliku, komuniciranje na stranim jezicima, matematička pismenost i osnovne kompetencije iz znanosti i tehnologije, sposobnost korištenja digitalne tehnologije, umijeće organiziranja učenja i raspolaganja vlastitim vremenom, društvena i građanska kompetencija s međuljudskom i interkulturalnom suradnjom, inicijativnost i poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje (preporuka EK, 2006, prema Račić, 2013). Važno je naglasiti da je kompetencija zapravo zbir znanja i njegove primjene, tj. vještina, stavova i odgovornosti pomoću kojih je pojedinac osposobljen za obavljanje određenog posla (Račić, 2013). Znanje je sastavnica kompetencije. Znanjem se smatra rezultat čovjekova nastojanja da sve što se oko njega događa u vidu prirode, tehnike i tehnologije, društvenoga života temeljito objasni, razumije te pokuša kontrolirati i predviđati (Matijević, 2011).

Sintagma se „društvo znanja“, mada često korištena u političkim i stručnim tekstovima, teško definira zbog različitoga pristupa pojmu *znanje*. Neki autori napominju kako se znanje često poistovjećuje s terminom *informiranosti*, mada znanje, spoznaja i informiranost imaju različito značenje (Leissman, 2008). Ciljem znanja smatra se razumijevanje svijeta bez jednoznačne namjere usmjerene na praktičnu svrhu. Odnosi se prvenstveno na razumijevanje fenomena, a ne na praktičnu uporabu informacija, dok prethodno objašnjen pojam kompetencije sadrži odredbu: *sposobnosti pojedinca za obavljanje određenog posla*.

U izjednačavanju znanja s informacijama teži se lakšoj dostupnosti informacijama kako bi se dinamiziralo društvo znanja. U tome se smislu velika pažnja pridaje digitalnim medijima. Tehnologija se smatra alatom samostalnoga pristupa znanju i informacijama (Alismail i McGuire, 2015) te se očekuje da uporabom interneta djeca postanu osjetljivija za društveno relevantna pitanja

i aktualne socijalne probleme poput globalnog zatopljenja, siromaštva ili gladi (Alismail i McGuire, 2015).

U *društvu znanja* djetetu se nameće znatna odgojno-obrazovna autonomija. U vremenu društvenoga neoliberalističkog principa svaki pojedinac smatra se odgovornim za vlastitu dobrobit, i to od sfere socijalne zaštite i zdravlja pa sve do mirovina. Individualni uspjeh ili neuspjeh interpretira se kategorijama poduzetničkih vrlina ili osobnih nedostataka i propusta, poput nedovoljnoga ulaganja obrazovanjem u vlastiti ljudski kapital (Harvey, 2013). U pedagoškom je diskursu pojedinac upućen na samoodgovornost za vlastito učenje, za razvoj vlastitoga identiteta, za razvoj samopoštovanja i osobnog značaja, za svoju socijalnu i kulturnu integraciju (Ljubetić, 2012).

Govoreći o sferi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) navodi se kako dijete u velikoj mjeri određuje svoj život i razvoj. Kako je već navedeno, dijete se u dječjem vrtiću razvija uz *neizravnu* potporu odgojitelja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Objašnjava se kako dijete zna koja su *znanja vrijedna učenja* (Slunjski, 2011b). Prepoznavanje se takva znanja u kontekstu djece predškolskoga uzrasta potkrepljuje opisivanjem skupine djece koja u samoorganiziranim i samoiniciranim simboličkim igrama iskazuju znanja kojima ih nitko nije izravno podučavao, a koja su često iznad naših očekivanja za njihovu dob (Slunjski, 2011b). Opisuju se djeca u igri trgovine u kojoj međusobno persiraju, pišu po tipkovnici računala, „skeniraju“ ili „kartično plaćaju“. Prikazuju se djeca koja zapravo prerađuju igrom iskustvene životne situacije doživljene s bliskim osobama iz svoga okruženja. Uzimajući u obzir navedeno, čini se kako *znanje vrijedno učenja* proizlazi iz djetetovih okolnosti njemu dostupnoga življenja s odraslim pojedincima.

Uloga *neizravnog odraslog* u suvremenoj je pedagoškoj paradigmi podcrtana naglašavanjem prostora kao trećega odgojitelja. Navodi se kako je najvažnija uloga odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu zainteresirano slušanje i promatranje djeteta s ciljem što boljšega razumijevanja svrha aktivnosti kojima se bavi, kako bi ih bio spreman podržati organiziranjem i obogaćivanjem prostorno-materijalnoga konteksta (Malašić, 2012). Uloga odgojitelja je stvarati uvjete za učenje u kojemu će dijete moći učiti samostalno (Sindik, 2008). Prostorno-materijalnom se kontekstu pridaje veliki značaj, s obzirom na to da je upravo on neka vrsta akvarija koji odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive (Malaguzzi 1998, prema Budisavljević, 2015).

Uvažavajući navedeno, suvremeni odgojitelji fizičkom okruženju posvećuju veliku pažnju. Procjena se suvremenosti odgojne paradigme koju pojedini dječji vrtić provodi najprije procjenjuje njegovim materijalnim kontekstom. Mada se procjena kvalitete prakse djelomično stječe prvim dojmom okruženja djetetova odrastanja, i unatoč tome što je bogat materijalni kontekst u poticanju djetetova razvoja nužan, čini se bitnim ne reducirati odgojiteljevu ulogu na oblikovatelja prostornoga okruženja i na podržavatelje dominantno kognitivne sfere djetetova razvoja. Govoreći o kompetencijama odgojitelja 21. stoljeća navodi se kako su upravo *interakcije* odgojitelja i djece, i djece međusobno, ključne za razvoj djeteta, jer kroz suodnose dijete razvija pojam o sebi, osjećaj pripadnosti zajednici i svijetu u kojemu živi (Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća, 2011). U tome smislu od odgojitelja se očekuje ostvarivanje toplih i brižnih odnosa, čestih interakcija tijekom dana sa svakim djetetom ponaosob, kojima podržava djetetove jake strane, njegovo učenje i razvoj (Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća, 2011). Stvaranjem podržavajućega osobnog odnosa djeteta i odgojitelja stvaraju se preduvjeti razvoja svih djetetovih razvojnih sfera.

U *društvu znanja* suvremena pedagoška paradigma naglašava važnost odgoja i obrazovanja za promjenjiv svijet *oštre* konkurencije (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010, prema Slunjski, 2011a). Važna je značajka društva *oštre* konkurencije globalizacijski proces. Globalizacija, osobito intenzivna od kraja 70-ih godina 20. stoljeća, ne ostavlja nepromijenjenim niti jedan aspekt ljudske svakodnevice – kulturne, političke, socijalne, ekonomske. Globalizacijski se proces uglavnom promatra kao pojačano djelovanje društvenih i ekonomskih odnosa izvan i preko državnih granica, što rezultira formiranjem nove institucionalne okoline globalnoga tržišta (Jovanović i Eškinja, 2008). U globalizacijskom se razdoblju, kada se stvara nikad u povijesti tako realno veliki tržišni prostor oslobođen od nameta „parazitske“ države, a u dominaciji slobode mobilnosti kapitala, kretanja roba i usluga, pojačava potreba tržišnog *nadmetanja*, *konkurentnosti* i *kompetitivnosti*. Takav trend u društvenom ambijentu prenosi svoje dominantne karakteristike i u percepciju odgojno-obrazovne sfere.

U kompetitivnom razdoblju od predškolskoga uzrasta do visokoškolskoga obrazovanja treba imati na umu kompetencije europskoga okvira, čiji je razvoj potrebno poticati kako bi dijete bilo angažiran dionik društva 21. stoljeća. Kompetencije koje današnja djeca savladavaju potrebne su kako bi djeca

mogla biti ravnopravni i konstruktivni pripadnici društva u koje urastaju te *konkurentni* čimbenici na sve *zahtjevnijem* tržištu rada za koje se priprema-ju (Ljubetić, 2012). Veoma angažirani u poticanju djetetova napretka, odrasli često počinju preuzimati autorstvo nad dječjim aktivnostima te igrom nastoje profesionalizirati dijete (Postman, 2006, prema Bašić, 2011). Navedeno po-kazuje i velika suvremena ponuda specijaliziranih prostora za malu djecu – sportskih, jezičnih i intelektualnih igraonica (Bašić, 2011). Traži se fiziološko i psihološko ubrzanje djetetova razvoja (Postman, 2006, prema Bašić 2011). Zahtjeva se što više i što ranije raznih poticaja kako bi dijete bilo *pametni-je* (Honore, 2009). Od ranih 90-ih godina, kada se pojavom tzv. Mozartovog efekta istraživanjima pokazivalo da rana izloženost djece klasičnoj muzici od rođenja znatno unapređuje djetetove mentalne i kognitivne sposobnosti, veli-ka se pozornost odraslih usmjerava upravo poticanju maksimalnoga djetetova razvoja (Tomatis, 1991, prema Bernstein i Triger, 2010).

Prateći takve karakteristike društva i promjene odgojno-obrazovnoga su-stava te se prilagođavajući novim zahtjevima i okolnostima, suvremeni *ro-diteljski* pristup također se mijenja te se razvijaju neke nove tendencije rodi-teljske prakse. Navodi se da se suvremeno roditeljstvo u nastojanju poticanja, osobito kognitivnoga razvoja djeteta, počinje *profesionalizirati* te se razvija trend *stalno zauzete djece* (Honore, 2009). Objašnjava se kako roditelji trebaju biti osviješteni o svojoj ulozi u razvoju svih kompetencija djece (Vekić-Kljaić, 2016). Poticanje kompetentnosti njihove djece smatra se *odgovornim* roditelj-stvom. To su roditelji koji, primjerice, u djetetovu igranju vodom prepoznaju njegovo istraživanje zakona fizike i mehanike – zakon spojenih posuda, zakon kontinuiteta, Arhimedov zakon, zakon gibanja, zakon statike (Ljubetić, 2012). Roditelji su štoviše djetetovi *genetički inženjeri* (Lipton, 2005, prema Ljubetić, 2012). Oni znaju da sve što se zbiva u životima roditelja za vrijeme genomsko-ga upisa ima snažan utjecaj na um i tijelo njihova djeteta pa tako skrbe za dje-tetov razvoj i prije začeca (Lipton, 2005, prema Ljubetić, 2012). Tako roditelji žele djetetu osigurati pogodan roditeljski okoliš kako bi se aktivirali geni koji razvijaju zdrave mozgove (Ljubetić, 2012).

Roditelji se snažno uključuju i u zagovaranje razvoja svoga djeteta izvan obitelji, u institucijama. Novi su oblici roditeljavanja simboličkih naziva: *he-likopter roditeljstvo*, *zagušujuća roditeljska praksa*, *alfa roditeljstvo*, *roditeljstvo djeteta u centru*, *nadroditeljstvo* te se njima podrazumijeva aktivna kultiva-cija djeteta roditelja koji smatraju da raspolažu znanjima o najboljim odgoj-

no-obrazovnim praksama. Takvi roditelji budno prate djetetov razvoj u svakodnevnim školskim i izvanškolskim aktivnostima (Bernstein i Triger, 2011). Roditelji često postaju prezaštitnički usmjereni prema djeci, prekontrolirajući te djecu izlažu snažnom pritisku da stalno daju svoj maksimum. Smatra se kako upravo strah od neuspjeha i strah za sigurnost djeteta potiče roditelje na tzv. helikopter praksu (Vinson, 2011).

Opterećeni postizanjem maksimalnih mogućnosti djetetova individualnoga razvoja, odgojitelji i roditelji često zanemaruju važnost uspostave cjelokupnoga odnosa s djetetom zasnivanoga na istinskom interesu prema njemu kao pojedincu te u svoj punini njegova razvoja u kojemu je dijete u svojem individualitetu prepoznato. Odrasli mu, u skrbnom i pedagoški bliskom odgojnom odnosu, a na temelju psiholoških odrednica i razvojnih značajki dječjega kognitivnog razvoja, direktno i indirektno posreduje sva učeća iskustva koja su potrebna njegovoj dobrobiti. U sferi kognitivnoga razvoja djeteta i u kontekstu *društva znanja* upravo uviđanje značajnosti *odnosa* koje dijete uspostavlja s odraslim u pedagoškom diskursu nipošto ne bi trebalo biti prešutno podrazumijevano, drugim pitanjima podređeno ili potpuno izostavljeno.

ZAKLJUČAK

Iako se kao obilježje tradicionalnoga, biheviorističkoga kurikuluma smatra da je pretjerano usmjeren na ciljeve postavljene izvana te da ti ciljevi odražavaju težnje i potrebe društva (Petrović-Sočo, 2009), pokazuje se kako se jednako može bitno može tvrditi i za suvremenu pedagošku paradigmu. Bitnim se čini naglasiti potrebnost omogućavanja argumentiranoga pedagoškog diskursa otvorenoga za kritičko promišljanje tendencija aktualne odgojno-obrazovne prakse. Osvježavajući relativnost i nadvladivost pedagoških istina, koje su uvijek ovisne o sociokulturalnim uvjetima i tijeku razvoja društva i kulture, potiče se promišljajući uvid u aktualnu pedagošku zbilju. Važno je naglasiti kako svaki društveni kontekst stvara koncepciju poželjnoga odgoja te svaki predložak raspolaže koncepcijski pozitivnim pomacima i manjkavostima. Uz sve pozitivne smjernice pedagoškoga pristupa osmišljenoga u suvremenoj pedagoškoj paradigmi, moguće je da postoje i diskutabilnosti te ih je potrebno dekodirati, jasno definirati, pedagošku ideju neprestano rekonceptualizirati kako bi se aplicirala u odgojnu zbilju na odgajanikovu dobrobit. Vrijednosno je

nezahvalno rangirati određene pedagoške paradigme. Pogrešno je tradicionalnu sliku odgoja podcijeniti, podčiniti i vrijednosno umanjiti u odnosu na suvremenu, jer one zapravo predstavljaju razne pristupe čovjeku u promjenjivim društvenim okolnostima. Promoviranje „pedagoškog centrizma“ pokazuje se upitnim. Ne postoje dobre ili loše odgojne paradigme, nego *različite* kao što su i drugačija vremena u kojima su nastajale. Upravo se *suvremen* pedagoški pristup treba razmatrati kao *suvremen*, ne kao antitradicionalan. Iako je dijete u tradicionalnom pristupu bilo shvaćeno receptivnim objektom odgoja, a sada je dijete proaktivni subjekt, ono je ipak u oba slučaja konzument društveno osmišljenoga odgoja u kojemu se djetetu nadaje određeni zahtjev i upućuje mu se odgoj koji ga priprema na aktivno priključenje zajednici. Svaki od pedagoških ili šire društveno promatrano ekonomsko-gospodarsko-političkih usmjerenja raspolaže svojim pozitivnim progresivnim pomacima i negativnim posljedicama te je u najboljem interesu djeteta važno zadržati objektivno promatranje socijalne stvarnosti kojim iz vida ne gubimo živu realnost.

LITERATURA

- ALISMAIL, H. A., McGuire, P. (2015) 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice, Journal of Education and Practice, Hong Kong, 6(6), str. 150-154.
- BAŠIĆ, S. (2009) Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje, Odgojne znanosti, Zagreb, 11(2), str. 27-44.
- BAŠIĆ, S. (2011) Nova slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), Nove paradigme ranog odgoja. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19-37.
- BRAJŠA, P. (1993) Pedagoška komunikologija, Zagreb, Školske novine
- BRAJŠA, P. (2001) Živjeti demokratski. Kakav se demokrat krije u meni, Pula, C.A.S.H.
- BEJAKOVIĆ, P. (2005) Kako se Hrvatska priprema za društvo utemeljeno na znanju. U: Ott, K. (ur.), Pridruživanje Hrvatske Europskoj uniji: susret

- izazovima pregovora, Zagreb, Institut za javne financije, Zaklada Friedrich Ebert, str. 107-125.
- BUDISAVLJEVIĆ, T. (2015) Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum, *Dijete, vrtić, obitelj*, Zagreb, 26 (79), str. 25-28.
- BERNSTEIN, G. i Trigger, Z. (2010) Over-Parenting, *UC Davis Law Review*, California, 44(4), str. 1221-2011.
- HARVEY, D. (2013) *Kratka povijest neoliberalizma*. Zagreb, V:B:Z:
- HOBBS, D. (2014) A Sociological Perspective of the American Education System, *Social Sciences*, California, 461(462), str. 1-40.
- HEISE, M. (1994) Goals 2000: Educate America Act: The Federalization and Legalization of Educational Policy, *Fordham Law Review*, New York, 63(2), str. 345-381.
- HONORE, C. (2009) Pod pritiskom: spašavanje naše djece od kulture hiperroditeljstva, Zagreb, Algoritam.
- HOOGE, M., Dassonneville, R. i Marien, S. (2015) The Impact of Education on the Development of Political Trust: Results from a five-year Panel Study among Late Adolescents and Young Adults in Belgium, *Political Studies*, United Kingdom, 63, str. 123-141.
- JOVANOVIĆ, M. i EŠKINJA, I. (2008) Neki aspekti neoliberalizma u svjetskom gospodarstvu, *Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci*, Rijeka, 29(2), str. 941-958.
- JOVOVIĆ, Z. (2017) Suvremeno demokratsko društvo: odgoj i obrazovanje za toleranciju, *Život i škola*, Osijek, LXIII(2), str. 27-34.
- JOVIĆ, D. (2001) Razlozi za raspad socijalističke Jugoslavije: kritička analiza postojećih interpretacija, *Reč*, Beograd, 8(62), str. 91-158.
- KLARIN, M. i ĐERĐA, V. (2014) Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata, *Ljetopis socijalnog rada*, Zagreb, 21(2), str. 243-262.
- Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća, ISSa-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse (2011) Zagreb, Pučko otvoreno učilište Korak po korak
- LEGUTKO, R. (2016) *The Demon in Democracy-Totalitarian Temptations in Free Societies*, New York, Encounter Books
- LEISSMANN, K. (2008) *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk
- LJOV, M. i ALYE, D. (2015) The Concepts of Politics, Education and the Relationship between Politics and Education in Nigeria, *Danish Journal of Sociology and Political Sciences*, Copenhagen, 6(2), str. 15-18.

- LJUBETIĆ, M. (2012), Nosi li dobre roditelje roda, Zagreb, Profil
- MATIJEVIĆ, M. (2011) Kakvo znanje trebamo za društvo znanja. U: Starec, J. (ur.), Človeški kapital kod vir uspeha v procesu globalizacije. Novo Mesto, Fakulteta za poslovne in upravne vede i Visoka škola za upravljanje in poslovanje, str. 44-49.
- MALAŠIĆ, A. (2012) Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostorno materijalnoga okruženja dječjega vrtića, Život i škola, Osijek, 373(21), str. 123-133.
- MIJATOVIĆ, A. (2000) Leksikon temeljnih pedagoških pojmova, Zagreb, Edip
- MILJAK, A. (1996) Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, Model Izvor, Velika Gorica, Persona
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) Zagreb, Ministarstvo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- PETROVIĆ-SOČO, B. (2009) Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja, Pedagoška istraživanja, Zagreb, 6(1-2), str. 123-138.
- POLIĆ, M. (1993) K filozofiji odgoja, Zagreb, Znamen
- Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće (2002) Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa
- RAČIĆ, M. (2013) Modeli kompetencija za društvo znanja, Suvremene teme, Zagreb, 6(1), str. 86-100.
- RUDOLF, D. i ČOBANOV, S. (2009) Jugoslavija: unitarna država ili federacija - povijesne težnje srpskog i hrvatskog naroda - jedan od uzroka raspada Jugoslavije, Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu, Split, 46(2), str. 287-314.
- SALECI, R. (2012) Tiranija izbora, Zagreb, Fraktura
- SHAW, R. (2009) Epidemija popustljivog odgoja - zašto su djeca nevesela, nezadovoljna, sebična - te kako im pomoći, Zagreb, V:B:Z:
- SINDIK, J. (2008) Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću, Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, Pula, 3(5), str. 143-154.
- SLUNJSKI, E. (2009) Postizanje odgojno-obrazovne prakse usklađene s prirodom djeteta i odraslog, Zagreb, Život i škola, 22(55), str. 104-115.
- SLUNJSKI, E. (2011a) Kurikulum ranog odgoja, Zagreb, Školska knjiga

- SLUNJSKI, E. (2011b) Kako djeca znaju što je znanje vrijedno učenja i kako ga stječu. U: Burić, H. (ur.), Djeca u Europi, Zagreb, Korak po korak, str. 18-19.
- SLUNJSKI, E. (2012) Tragovima dječjih stopa, Zagreb, Profil
- ŠAGUD, M. (2015) Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima, Školski vjesnik, Split, 64(1), str. 91-111.
- ŠALAJ, B. (2014) Budućnost suvremenih društava: liberalne demokracije ili liberalne autokracije, Političke perspektive, Beograd, 4(2), str. 61-77.
- VEKIĆ-KLJAIĆ, V. (2016) Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta, Školski vjesnik, Split, 65(3), str. 379-402.
- VINSON, K. E. (2011) Hovering too close: The Ramifications Of Helicopter Parenting In Higher Education, Texas, University of Houston Law Centre.
- VUKASOVIĆ, A. (2009) Prijeka potreba odgoja za obiteljski i društveni život, Obnovljeni život, Zagreb, 64(1), str. 69-86.
- WEAKLIEM, D. (2002) The effects of Education on Political Opinions: An International Study, International Journal of Public Opinion Research, 14 (2), New York, str. 141-157.

CHILD AS A VALUE OF CONTEMPORARY SOCIETY

Željka PINTAR

Kindergarden "Kustošija" Zagreb

ABSTRACT

KEYWORDS:

education, contemporary
pedagogical paradigm,
traditional pedagogical
approach

The paper discusses educational approach to a child as a social matter that is determined by general social, economic and political trends in the society. Education is impossible to perceive as a phenomenon isolated from developmental tendencies of society as a whole. The paper analyses contemporary pedagogical approach in parallel with changes in the political and economic environment. This demonstrates how every social structure develops education for itself. In this sense, we cannot speak of a universally acceptable, but culturally appropriate education. Avoiding pedagogical centrism leads to a more objective insight into real practical trends in the development of pedagogical concept, which consequently leads to its continuous development. The paper comprehensively discusses the entirety of all positive features and possible shortcomings of contemporary pedagogical approach. The aim of such consideration is to explore the characteristics of the current pedagogical paradigm through objective perception of its features, in order to systematically correct and develop it for the benefit of the children it is primarily intended for.