

UDK 37.013:37.017

Pregledni rad

Primljeno: 11.7.2025.

Prihvaćeno za objavljivanje: 21.12.2025.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.2.2025.1>

POSTMODERNE PERSPEKTIVE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU: DEKONSTRUKCIJA, REFLEKSIJA I PARTICIPACIJA

Ivana Stamenković¹

Odsek vaspitačkih studija, Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija, Kruševac

Apstrakt: U radu se razmatraju postmoderne perspektive o sistemu obrazovanja i vaspitanja, koje su zasnovane na međusobno isprepletanim polazištima poststrukturalizma, socio-kulturne teorije, sociologije detinjstva, kritičke pedagogije i pedagogije odnosa. Navedene postavke se zatim sistematizuju kroz diskusiju o njihovom doprinosu rekonceptualizovanju predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Polazište čini rasvetljavanje političke dimenzije i vrednosne zasnovanosti, a samim tim i represivnih i osnažujućih potencijala obrazovanja i vaspitanja, te ukazivanje na značaj problematizovanja i dekonstruisanja dominantnih diskursa i preispitivanja vrednosti koje oblikuju programe i praksu. Kroz konceptualnu analizu i kritičko promišljanje teorija, praksi i diskursa o programima i kvalitetu vaspitanja i obrazovanja, ističe se značaj kontekstualno primerenog pristupa praksi, kao kompleksnom sistemu građenja odnosa i zajednice učenja, u kojoj se neguju dijalog i otvorenost za različite perspektive i teži osnaživanju dece. Rad poziva na etičku i profesionalnu odgovornost u kreiranju prostora za zajedničko promišljanje i kritičko preispitivanje, kolaborativno rasuđivanje i autentičnu participaciju svih aktera u građenju kvaliteta i transformisanju prakse u svetlu postmodernih perspektiva.

Ključne reči: postmoderne perspektive, kritička pedagogija, pedagogija odnosa, kvalitet vaspitanja i obrazovanja, refleksivna praksa

Uvod

Pitanja vrednosti, ideologija, moći, kvaliteta, odnosa i položaja dece u sistemu obrazovanja i vaspitanja zauzimaju centralno mesto u savremenim pedagoškim raspravama. Postmoderne perspektive, zasnovane na postavkama poststrukturalizma, socio-kulturnih teorija, sociologije detinjstva, kritičke pedagogije i pedagogije odnosa, doprinose dekonstruisanju dominantnih diskursa o programima i kvalitetu

¹ st.ivana@vaspks.edu.rs

(predškolskog) vaspitanja i obrazovanja. Vaspitno-obrazovna praksa se sagledava kao kompleksan sistem građenja odnosa i zajednice učenja, dok se prilikom kreiranja politike, građenja kvaliteta i razvijanja programa vaspitanja i obrazovanja u prvi plan stavljaju kontekstualno primeren pristup, kvalitet odnosa i načini učešća.

U fokusu rada je sledeće pitanje: šta možemo i na koji način (u)činiti kako bismo razvijali pravedniji i osnažujuć sistem obrazovanja i vaspitanja, u kom se neguje dijalog, uvažava glas svih učesnika, podstiču participacija i kritičko preispitivanje i stvara prostor za dekonstruisanje naizgled neupitnih pretpostavki o dobroj praksi, kolaborativno kreiranje značenja i zajedničko angažovanje u transformisanju prakse?

Represivni i osnažujući potencijali, politička i etička dimenzija i ciljevi obrazovanja i vaspitanja

Kritička teorija društva pruža osnovu za preispitivanje odnosa društva i vaspitno-obrazovnih ustanova, isticanjem snažne veze između vrednosti, ideologija i moći, te pokretanjem pitanja o načinu reprodukcije i širenja društvene moći kroz obrazovanje i o sredstvima njenog opravdavanja, o načinu uticaja vaspitno-obrazovnih ustanova na smanjivanje ili stvaranje neravnopravnosti, kao i o ideološkim interesima u koncipiranju vaspitno-obrazovnih programa (Brašanac, 2008). Zagovornici kritičko-konstruktivističke pedagogije smatraju pedagošku praksu odrazom društvenih odnosa, naglašavajući međusobnu višestruku povezanost politike, društva, kulture i vaspitanja i obrazovanja, uz razmatranje prepreka i ograničenja koje postavljaju i društvena zajednica i sistem obrazovanja (Klafki, 2007). Kritička pedagogija upućuje na potrebu prepoznavanja, kritičkog preispitivanja i transformisanja nedemokratskih praksi i institucionalnih struktura koje održavaju neravnopravnost i represivne društvene odnose (Rautins & Ibrahim, 2011). Freire (Freire, 1998, 2005; 2014), kao predstavnik kritičke pedagogije, doprineo je dubljem razumevanju etičke i političke prirode obrazovanja, baveći se pitanjima diskriminacije, ugnjetavanja, moći, autoriteta, slobode, kulture, različitosti, znanja i pismenosti. Sistem obrazovanja sagledavao je kao politički čin podređen potrebama društva, dok su potrebe, želje, težnje i interesi dece u drugom planu (Freire, 2005). Ukazivao je da se sistem obrazovanja uglavnom bazira na autoritetu, čime se podržava dominacija određenih slojeva i održavaju kultura ćutanja, klima indiferentnosti i uslovi ugnjetavanja (Freire, 2005). Upozoravao je da ugnjetavanje i prilagođavanje svetu onakvom kakav jeste potiče od samog pokušaja odraslih da kontrolišu mišljenje i akcije dece, čime guše njihov kreativni potencijal (Freire, 2005). S druge strane, upravo je u obrazovanju prepoznao osnažujuće i demokratske potencijale i osnovu za društvene promene u pravcu humanizacije (Freire, 2005).

Zagovornici kritičke, kritičko-emancipatorske i kritičko-konstruktivističke pedagogije zahtevaju angažovanje svih interesnih strana u neprestanom preispitivanju polaznih ideala, svrhe i ciljeva, procesa i ishoda obrazovanja, kao i odnosa koji se neguju u obrazovanju. Prvenstveno se zalažu za usmerenost obrazovanja na osnaživanje, emancipaciju i samoaktualizaciju svakog pojedinca, razvijanje kritičkog

mišljenja, buđenje društvene svesti i podsticanje aktivizma. Predstavnici kritičke pedagogije ističu da obrazovanje treba da pomogne deci da postanu svesna sebe, svojih prava i odgovornosti, da prepoznaju autoritarne i manipulativne tendencije u društvu, da razvijaju svoje potencijale, kritičko mišljenje, analitičke veštine, refleksivnost, kreativnost i samopouzdanje, da uče da budu svesni, odgovorni i brižljivi (Freire, 2005; Giroux, 2003; Shor & Freire, 1987). Predstavnici kritičko-emancipatorske pedagogije fokusiraju se na emancipatorsko vaspitanje usmereno na samospoznavanje, samoodređenje, samopotvrđivanje i solidarnost, razvijanje etičnosti, autonomije i samouverenosti (Vilotijević i Vilotijević, 2011). Perspektive kritičko-konstruktivističke pedagogije upućuju na značaj usmeravanja programa i prakse na razvijanje interesovanja i potencijala sve dece, naročito sposobnosti (objektivnog) razmišljanja i samostalnog odlučivanja, te kapaciteta za svesno samoodređenje, solidarnost, zajedničko angažovanje i saradnju, odnosno za promišljeno, svesno i odgovorno iniciranje političkog i kulturnog razvoja društva (Klafki, 2007).

Vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, položaj, prava, uloge i odgovornosti dece i odraslih

Zagovornici postmodernističkih, poststrukturalističkih i kritičkih teorija bave se pravima deteta, zastupajući mišljenje da deca treba da imaju glas u donošenju odluka koje utiču na njihove živote. Predstavnici kritičke, kritičko-konstruktivističke i kritičko-emancipatorske pedagogije zalažu se za ravnopravne odnose, saradnju u zajednici i slobodu mišljenja, negovanje dijaloga i uvažavanje različitih načina razmišljanja, posebno ističući značaj prepoznavanja potreba i očekivanja dece, te kreiranja uslova za angažovanje, kritičko promišljanje, razmene i ostvarivanje zajedničkih vizija. Kao osnovne vrednosti koje treba negovati u vaspitno-obrazovnoj praksi i pomoći deci da ih prihvate, izdvajaju se: demokratičnost, humanost, ravnopravnost, pravičnost i pravednost, spremnost da se sasluša drugi i otvorenost za drugačije mišljenje, tolerancija, uvažavanje različitosti, poštovanje ljudskih prava i dostojanstva, međusobno razumevanje, poštovanje i poverenje, partnerstvo, kooperacija, sloboda i odgovornost, fleksibilnost i otvorenost za promene, radoznalost, posvećenost, istrajnost i upornost (Freire, 1998, 2005, 2014; Giroux, 2003; Peters, 2008; Vilotijević i Vilotijević, 2011).

Freire (Freire, 2005) je zastupao uverenje da svaki pojedinac ima kapacitet da aktivno, kritički i kreativno učestvuje u društvenim promenama i borbi za pravdu, demokratiju, sopstveno oslobođenje od ugnjetavanja i sopstvena prava, ali je prvenstveno potrebno da postane svestan sebe i sopstvene percepcije društvene realnosti. Zalagao se za promene položaja i uloga odraslih i dece, te za promene u organizaciji obrazovnih ustanova i učenja, odbacujući ideju o obrazovanju kao procesu prenošenja znanja, zasnovanom na hijerarhijskim odnosima superiornosti i autoriteta odraslih i inferiornosti, poslušnosti i pasivnosti dece (Freire, 1998, 2005; Shor & Freire, 1987). Isticao je potrebu da odrasli nauče da „govore slušajući“ i budu otvoreni za drugačija mišljenja (Freire, 1998: 104), da prihvate ulogu saradnika

i partnera u učenju, koji koriste iskustva, znanja i perspektive dece kao polazište za kritički dijalog, podstičući postavljanje pitanja, radoznalost i kritičko razmišljanje (Freire, 2005, 2014). Naglašavao je da deca moraju imati podršku odraslih kako bi promenila svoj položaj i preuzela uloge aktivnih učesnika u procesu učenja i obrazovanja (Freire, 1985). Posebno se zalagao za koncept obrazovanja baziran na postavljanju istraživačkog problema, kako bi se kroz interakciju, kolaboraciju i kritičku refleksiju kreirala značenja zasnovana na iskustvima i odraslih i dece (Freire, 2005). Smatrao je da se tako razvijaju kapaciteti za istraživanje, transformisanje sopstvenog životnog iskustva u znanje, preispitivanje znanja iz različitih perspektiva, analizu i rešavanje problema (Freire, 2005).

Sociologija detinjstva pokreće pitanja položaja i prava deteta kao socijalnog aktera u datom kulturno-društveno-političkom kontekstu, te pitanja odnosa sa decom. Nova paradigma sociologije detinjstva ukazuje da deca treba da budu saslušana i uzeta za ozbiljno, uključena u demokratski dijalog i donošenje odluka (Dahlberg et al., 1999). Dete se priznaje kao član društva, sa pravima i odgovornostima građanina, jer se smatra sposobnim da ih prihvati (Dahlberg et al., 1999). Uvažavanjem učešća dece, kao kompetentnih društvenih aktera, u odlučivanju o pitanjima važnim za njihovo obrazovanje, uvažavaju se njihova prava na obrazovanje i u obrazovanju (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Uloga odraslih se ne negira, naprotiv, naglašava se značaj pružanja odgovarajuće podrške deci kreiranjem „politike dobrobiti“ za decu u ustanovama u kojima se čuje njihov glas i neguju responzivnost i fleksibilnost (Prout & Hallett, 2004: 2).

Teorija dečjih prava i sociologija detinjstva pružaju teorijsku podršku različitim pristupima koji ističu značaj poštovanja dečjeg doprinosa kao validnog (Arthur et al., 2012). Perspektiva ljudskih prava postavlja okvir za teorije, politike, istraživanja i prakse zasnovane na punom uvažavanju dostojanstva dece, njihovih prava, slobode i kapaciteta da doprinose sopstvenom razvoju i razvijanju programa vaspitanja i obrazovanja (Vudhed, 2012). Zastupanje dece i detinjstva zasniva se na univerzalnim pravima deteta, utemeljenim na etičkim i pravnim principima, posebno na Konvenciji Ujedinjenih nacija o pravima deteta (Komitet za prava deteta Ujedinjenih nacija, 1989 prema Vudhed, 2012). Važno je izdvojiti pravo na poštovanje mišljenja i osećanja deteta, kao i pravo na najbolji interes deteta, koji je potrebno razmatrati u svim situacijama. Uz to je potrebno imati u vidu da se, prema socio-kulturnim teorijskim polazištima, najbolji interes deteta određuje u zavisnosti od konteksta (Pavlović Breneselović, 2010a). Predstavnici pedagogije odnosa vide ulogu odraslih u omogućavanju iskustava i pružanju podrške deci u kreiranju značenja, pronalaženju ličnog smisla u onome što rade i razvijanju odnosa, naglašavajući značaj međusobnog poverenja (Fowler et al., 2008; Insley & Lucas, 2008).

Doprinos postmodernih perspektiva predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Sociokonstruktivističke, postmodernističke i poststrukturalističke perspektive pokrenule su razmatranje ustanova, politika i praksi predškolskog vaspitanja iz istorijske i političke perspektive, kao i problematizovanje dominantnih diskursa koji utiču na ponašanje, uloge i očekivanja od dece, porodica i praktičara u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Arthur et al., 2012; Vudhed, 2012). Ističe se da organizacija predškolskih ustanova, programi i prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja zavise od različitih uverenja o deci i njihovom razvoju, različitih diskursa o prirodi deteta i potrebama dece, specifičnih kombinacija pretpostavki i težnji u okviru određenog društva, različitih okolnosti, mogućnosti i ograničenja, preduzimljivosti i kreativnosti pojedinaca, te obrazaca moći i odnosa između vlade, dece, porodica i profesionalaca (Vudhed, 2012). Postmoderne perspektive problematizuju koncept razvojno primerene prakse predškolskog vaspitanja, ističući problem zanemarivanja različitosti dece i porodica, te ukazuju da niko ne može odrediti odgovarajuću praksu za svako dete i u fokus stavljaju pitanja identiteta, odnosa moći, socijalne pravde i društvenih promena (Arthur et al., 2012). Zbog svega navedenog, pred pedagogiju se postavljaju brojni izazovi, a prvenstveno potreba za refleksivnim i kritičkim promišljanjem, istraživanjem i isprobavanjem novih mogućnosti. Osnovu za razmatranje alternativa treba da čini kritičko preispitivanje uverenja o detetu i detinjstvu, razvoju i učenju, vaspitanju i obrazovanju, kao i o vaspitno-obrazovnim ustanovama, budući da dominantne slike oblikuju politiku, program i praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, utiču na organizaciju predškolskih ustanova, filozofiju vaspitanja i načine postupanja i rada sa decom.

Problematizovanje kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja - perspektive i izazovi

Svest o uticaju društvenog, kulturnog i političkog konteksta na način razmišljanja i ponašanja dece, način građenja odnosa i adaptaciju, imala je značajne implikacije na način shvatanja, definisanja, razmatranja i praćenja kvaliteta programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Vudhed, 2012). Ukazujući da na definisanje ciljeva, modela i standarda vaspitanja utiču društveno-kulturne razlike u razumevanju detinjstva, socio-kulturne perspektive su doprinele preispitivanju kriterijuma za vrednovanje kvaliteta i pogodnosti specifičnih konteksta i praksi za dečji razvoj (Vudhed, 2012). Iz navedenog je proizašla neophodnost problematizovanja dominantnih politika i praksi zasnovanih na standardizovanim kriterijumima kvaliteta, proisteklim iz svedenog i ograničenog sagledavanja kulturnog konteksta, vrednosti i prakse, kao i neophodnost razmatranja različitih okolnosti, uslova i praksi, te prepoznavanja različitih interesa i perspektiva (Vudhed, 2012). Međutim, sa stanovišta obrazovne politike, upozorava se na opasnost da isticanje socio-kulturnog relativiteta može opravdati moralni i politički relativitet, da granice između uvažavanja različitosti i višestrukih perspektiva i borbe protiv neravnopravnosti i diskriminacije mogu

postati nejasne, da preterano uvažavanje kulturnog konteksta i tradicije može doprineti nejednakoj raspodeli resursa i pomoći, te ugroziti borbu protiv štetne prakse vaspitanja, zloupotrebe i zlostavljanja dece (Vudhed, 2012). Stoga se kritičko preispitivanje i dekonstruisanje dominantnih diskursa smatra polazištem u zastupanju interesa dece sa političkom svešću o načinima održavanja društvene kontrole, ugnjetavanja, diskriminacije, neravnopravnosti i nepravde (Vudhed, 2012).

Dovodi se u pitanje i koncepcija po kojoj se definisanje kvaliteta sagledava kao tehničko pitanje, svedeno na specifikaciju kriterijuma za evaluaciju i usklađivanje (pomirenje) različitih diskursa koji oblikuju sliku o detinjstvu i predškolskim ustanovama, uz zanemarivanje vrednosti i težnju ka moralnoj neutralnosti (Dahlberg et al., 1999). Nasuprot tome, pitanje kvaliteta sagledava se kao fundamentalno filozofsko i etičko pitanje, koje podrazumeva rasuđivanje o vrednostima, značenjima koja pridajemo detinjstvu, programu i praksi vaspitanja i obrazovanja, posebno o aspektima vezanim za odnose, uloge i odgovornosti odraslih i dece (Dahlberg et al., 1999). Prilikom razmatranja pitanja kvaliteta posebno je važno uzimati u obzir interakciju, odnosno kvalitet odnosa između vaspitača i dece, između dece, i unutar tima vaspitača (Bennett, 2008). Problemizuje se i propisivanje kriterijuma kvaliteta od strane male grupe stručnjaka, odnosno isključivanje drugih zainteresovanih strana (Dahlberg et al., 1999). Smatra se neophodnim prepoznavanje perspektiva svih učesnika (posebno kreatora politika, vaspitača, roditelja i dece), ali i nejednakosti u raspodeli moći između učesnika (Vudhed, 2012). Definisanje i građenje kvaliteta u predškolskim ustanovama, kao i definisanje ciljeva prakse, treba da bude demokratski proces koji uključuje sve zainteresovane strane, a nadasve decu, roditelje i profesionalce (Bennett, 2008).

Povećana svest o kontekstualnosti, kompleksnosti, pluralnosti i subjektivnosti u razmatranju pitanja kvaliteta, uticala je na sagledavanje kvaliteta kao „subjektivnog, na vrednosti zasnovanog, relativnog i dinamičkog koncepta“ i otvorila „mogućnost višestrukih perspektiva ili razumevanja o tome šta je kvalitet“ (Dahlberg et al., 1999: 5). Naglašava se da razmatranje kvaliteta treba biti kontekstualizovano, prostorno i vremenski, uz prepoznavanje kulturnih i drugih razlika (Dahlberg et al., 1999). Uviđanje kontekstualne prirode kvaliteta prepoznaje se i u rečima Vudheda (Vudhed, 2012: 50) da će, čak i ukoliko različita društva dođu do zajedničkih uverenja o tome šta je »normalno«, »prirodno« i »prikladno« za svu decu, univerzalni konsenzus oko tih uverenja, kao i sporazum oko njihove implementacije, uvek biti kulturološki uslovljen.

Krnjaja i Pavlović Breneselović (2013a; Pavlović Breneselović, 2015) pominju dva diskursa o kvalitetu:

1) Diskurs osiguranja kvaliteta, koji se zasniva na rigidnom i determinističkom poimanju vaspitno-obrazovne prakse, sa fokusom na efikasnosti i efektivnosti, regulisanju, merenju i kontroli kvaliteta, i to kroz praćenje i evaluaciju pojedinačnih dimenzija, pokazatelja ili kriterijuma za ispunjavanje standarda koje postavljaju stručnjaci;

2) Diskurs građenja kvaliteta, koji se zasniva na uviđanju kompleksnosti vaspitno-obrazovne prakse, sa fokusom na kontinuiranom preispitivanju vrednosti u osnovi vaspitanja i obrazovanja, istraživanju i preispitivanju značenja kvaliteta za

različite aktere, participativnom građenju i revidiranju značenja kvaliteta, odnosno razmatranju perspektiva svih aktera, njihovih interesa, očekivanja i zahteva u određivanju, kontinuiranom izgrađivanju i neprestanom razvijanju kvaliteta, i to u odnosu na različite nivoe kriterijuma kvaliteta i niz međusobno zavisnih dimenzija vaspitno-obrazovne prakse (povezanih u nedeljivu celinu) u datom, specifičnom kontekstu, u zavisnosti od kulturnih, društvenih, ekonomskih i političkih faktora i uslova.

Dalberg i saradnici (Dahlberg et al., 1999) izlaze iz okvira diskursa kvaliteta govoreći o diskursu kreiranja značenja, stavljajući time u prvi plan potrebu za demokratskom i javnom odgovornošću za rad predškolskih ustanova i zahtevajući kreiranje uslova za interaktivni i dijaloški proces u kom se dovode u pitanje predrasude, lični interesi, nepriznate pretpostavke i ograničena vizija koju proizvode. Ti uslovi podrazumevaju situaciono kreiranje značenja o pedagoškom radu i projektima predškolskih ustanova kroz kontinuirano kritičko preispitivanje pitanja »dobrog života«, konstrukcija o detinjstvu, koncepcije predškolskih ustanova i filozofije vaspitanja (Dahlberg et al., 1999: 108). Posebno naglašavaju da rasuđivanje o "dobraj praksi" nije moguće svesti na jednostavno vaganje alternativnih ciljeva, vrednosti i kriterijuma, već je neophodno uključivanje svih u ozbiljnu evaluaciju radi rasuđivanja o kvalitativnoj vrednosti različitih ciljeva i ishoda prakse (Dahlberg et al., 1999). Iako ističu rigoroznost diskursa kreiranja značenja, upozoravaju da ne treba očekivati jednostavne odgovore ili konačne zaključke, zato što pedagoški rad „nije neka dekontekstualizovana apstrakcija koja se može lako oceniti i kategorisati“ i zato što jednostavna i dobro osmišljena rešenja mogu takođe biti pogrešna (Dahlberg et al., 1999: 110). Ističu da kreiranje značenja, produbljivanje razumevanja, rasuđivanje i odlučivanje podrazumevaju kontradikcije i dvosmislenost, usled kompleksnosti konkretnih iskustava, zbog čega svako mora preuzeti odgovornost u zajedničkom rasuđivanju i odlučivanju (Dahlberg et al., 1999). Upozoravaju i na većitu neizvesnost i nepostojanje bilo kakvih garancija i završetaka, jer se ideje čija se značenja neprestano menjaju ne mogu u potpunosti razumeti i ustaliti (Dahlberg et al., 1999). Naglašavaju da se diskurs kreiranja značenja odnosi prvenstveno na neprestano produbljivanje razumevanja kroz moralnu konverzaciju, budući da je proces kreiranja značenja neminovno subjektivan, da će uvek biti više različitih shvatanja i višestrukih razumevanja, upravo zbog naše različitosti i mnogobrojnih perspektiva (Dahlberg et al., 1999). Tolerisanje pluralnosti, dvosmislenosti i neizvesnosti ne smatraju pogrešnim, niti razlogom za očajavanje (Dahlberg et al., 1999). Iako ne vide razloge za odustajanje od traganja za nekom vrstom saglasnosti o tome šta se dešava, nekog stepena zajedničkog razumevanja o radu predškolske ustanove, smatraju da ne treba zahtevati potpunu saglasnost i da konsenzus čak može biti nepoželjan, zbog čega ističu da sam proces vođenja dijaloga i traganja za sporazumom može biti podjednako važan kao i ishod u vidu sporazuma ili konsenzusa (Dahlberg et al., 1999). U komunikativnoj etici fokusiraju se na kontinuiranu moralnu konverzaciju, a umesto da se pitaju oko čega bi svi mogli ili trebalo da se slože da je moralno (ne)dopustivo, pitaju se šta bi bilo dozvoljeno, pa čak i neophodno, u cilju održavanja prakse moralne konverzacije i moralnih odnosa

(Dahlberg et al., 1999). Dakle, akcenat stavlja ju na proces moralnog dijaloga, moralno rasuđivanje i međusobno razumevanje (Dahlberg et al., 1999). Ukazuju da traganje za razumevanjem (smisla) i rasuđivanje povodom onoga što se dešava u predškolskim ustanovama, podrazumevaju moralna pitanja sa kojima se svako mora suočiti i aktivno baviti, radi pravljenja izbora i donošenja odluka zasnovanih na vrednostima, a samim tim i moralnih i političkih odluka o načinu shvatanja i razumevanja dece, prirode detinjstva, položaja dece i predškolskih ustanova u društvu, kao i projekata predškolskih ustanova (Dahlberg et al., 1999). Zato ističu značaj suočavanja i dijaloga, zasnovanih na „principima univerzalnog moralnog poštovanja i egalitarne recipročnosti“, uz osetljivost i spremnost da se čuje „glas“ drugih, te negovanje sposobnosti viđenja drugih kao drugačijih, ali ravnopravnih članova zajednice, kao i kapaciteta za preokretanje perspektiva, naročito na osnovu slušanja dece (Dahlberg et al., 1999: 108). Značajnu ulogu vide u facilitatorima sa iskustvom i znanjem, posebno u oblasti pedagogije i filozofije, čija pomoć prilikom kritičkog i refleksivnog promišljanja može doprineti produbljivanju razumevanja, unapređivanju sposobnosti rasuđivanja i razvijanju praktične mudrosti, prosvetavanju i emancipaciji (Dahlberg et al., 1999).

Predškolske ustanove kao prostori demokratske, etičke i refleksivne prakse

Predškolske ustanove se u postmodernim uslovima, naročito pod uticajem Redo pedagogije, konceptualizuju kao mesta zajedničkog života i odnosa odraslih i dece, kao „forumi“ u kojima se deca i odrasli zajedno angažuju na projektima od društvenog, kulturnog, političkog i ekonomskog značaja (Dahlberg et al., 1999), kao dečji prostori, čime se otvara mogućnost različitih značenja, poput fizičkih, društvenih, kulturnih i diskurzivnih prostora, uz naglašavanje demokratske etike (Vudhed, 2012), kao „oblasti pregovaračke društvene prakse i odnosa u specifičnim zajednicama“, kao „prostori ili mesta za etičku i političku praksu“ (Bennett, 2008: 6-7). Ukazuje se da predškolske ustanove mogu doprinositi pedagogiji, dobrobiti i zajednici, a njihova svrha treba da bude stvaranje mogućnosti za učenje, dijalog i kritičko promišljanje, sa ciljem promovisanja demokratije, slobode i društvene solidarnosti (Dahlberg et al., 1999). Naglašava se da predškolske ustanove trebaju biti mesta za javnu raspravu o pitanjima i problemima vezanim za pedagoški rad, o razumevanju detinjstva i konstrukcijama o detetu, a posebno o sledećim pitanjima: Kakav je odnos između dece i društva? Šta želimo za našu decu? Šta je dobro detinjstvo? (Dahlberg et al., 1999). Budući da odgovor na pitanje šta je, šta može i treba da bude „dobar rad“ u predškolskim ustanovama zavisi od razumevanja dece i detinjstva, predškolskih ustanova i predškolske pedagogije, važno je kritički preispitivati, problematizovati i dekonstruisati dominantne diskurse u praksi i nauci, čime se otvara prostor za rekonstruisanje alternativnih slika (Dahlberg et al., 1999). Pritom se naglašava da ne postoji jedna istina koju treba otkriti, već je poenta da predškolske ustanove, kao forumi u kojima postoji aktivna demokratska praksa, pružaju priliku da se otvoreno razgovara o važnim pitanjima i temama, i „mogućnost da se traga za

nekom merom sporazuma“, ali bez bilo kakve garancije za postizanjem saglasnosti i potrebe za sporazumom (Dahlberg et al., 1999: 78). Predškolske ustanove se ne sagledavaju kao idealne zajednice, sa idealnim pedagozima, decom i roditeljima, niti kao mesta za „pronalaženje istine kroz transmisiju autonomnog korpusa znanja“, niti teže „formiranju unificiranih identiteta ili primenjivanju metoda normalizacije“, niti im je „uspostavljanje konsenzusa i jedinstva“ prioritet (Dahlberg et al., 1999: 81). Umesto toga, konceptualizuju se kao mesta „uvek otvorena za diskusiju i preispitivanje“, koja „ohrabruju »nepokornost« i konfrontaciju, ostavljaju otvorenim pitanja značenja, cene slušanje misli“, kao mesta »debate i neslaganja«, »obaveza« i »etičkih praksi«, kao zajednice posvećene ravnopravnosti (kojom se uvažavaju različitosti) i demokratskoj praksi usmerenoj na dobrobit (koja zamenjuje raniju posvećenost jednakosti), „u kojima se priznaje da komunikacija nije transparentna, niti je utemeljena i ojačana zajedničkim kulturnim identitetom“ (Dahlberg et al., 1999: 80-81).

Rekonceptualizacija programa vaspitanja i obrazovanja i kontekstualno primeren pristup praksi

Razmatranje pitanja vrednosti, ideologija, odnosa sa decom, položaja i prava dece, naročito odnosa moći, uticalo je na rekonceptualizaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Savremeni programi imaju holističku orijentaciju, usmereni su na dobrobit dece i razvijanje zajednice prakse, a u fokusu su im priroda i kvalitet odnosa i načini učešća dece i odraslih u različitim situacijama. Usmerenost na dobrobit dece podrazumeva povezivanje programa sa dečjim svakodnevnim životnim iskustvima, kao i uvažavanje perspektiva, potreba i inicijativa dece. Umesto tradicionalnog fokusa na razvoj i koncepta »razvojno primerene prakse«, fokus je na socio-kulturnom kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja i konceptu »kontekstualno primerene prakse« (Bennett, 2008; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Vudhed, 2012). To znači da se prilikom kreiranja politike i razvijanja programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja moraju razmatrati okolnosti u kojima deca žive, dostupnost materijalnih i kulturnih resursa, očekivanja i težnje roditelja i zajednice u odnosu na decu, kao i kontekst konkretne predškolske ustanove, posebno struktura i kultura ustanove (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Vudhed, 2012). Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja ne postavlja se kao gotov model koji treba jednostavno sprovesti u praksi, već kao okvir osnovnih vrednosti, načela i principa koje treba konkretizovati, preispitivati i razvijati u specifičnom kontekstu kroz zajedničko učešće, kooperaciju i kolaboraciju svih učesnika (Bennett, 2008; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Posebno se naglašava da kroz dijalog o programu različiti akteri mogu razmenjivati, tumačiti, kritički preispitivati i rekonstruisati svoja uverenja o deci, pedagoškom radu i učenju (Pavlović Breneselović, 2010b). Poststrukturalistička shvatanja ukazuju da svest o različitim realnostima, značenjima i tumačenjima (zasnovanim na različitim perspektivama i interesima) i spremnost za prihvatanje tih razlika, doprinose preispitivanju značenja programa za različite učesnike (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Uviđanje diskurzivne prirode

programa impliciralo je podržavanje učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu da preispituju, problematizuju i dekonstruišu dominantne diskurse programa, stavljajući akcenat na socijalnu pravdu, deljenje moći u razvijanju programa i dekonstrukciju moći i kontrole (Arthur et al., 2012; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Ne sme se zanemariti ni činjenica da prava dece u obrazovanju podrazumevaju njihovo aktivno učešće u razvijanju programa (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014). Zajedničkim razvijanjem, preispitivanjem i vrednovanjem programa sa decom ohrabruje se participacija dece i u drugim poljima, pruža se podrška razvoju njihove moći i osnova za jačanje refleksivnih kapaciteta u učenju (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014).

Vaspitno-obrazovna praksa kao kompleksan sistem građenja odnosa i zajednice učenja

Pedagoška praksa u postmodernim uslovima zasniva se na odnosima, dijalogu i etici brige, a posebno se skreće pažnja na raznovrsnost i kompleksnost odnosa između dece, između dece i odraslih, te između odraslih, budući da interakcija podrazumeva razmene, razgovor, dijalog, pregovaranje, suočavanje i konflikte (Dahlberg et al., 1999). Postmodernistički i poststrukturalistički pristupi sagledavaju vaspitanje i obrazovanje kao kompleksan sistem u kom postoje brojne »istine«, obrasci i načini razmišljanja (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b: 18). Stoga je ključno negovanje demokratskih odnosa koji podržavaju slobodu mišljenja i podstiču preispitivanje perspektiva. Demokratska praksa u zajednici predškolske ustanove podrazumeva: poštovanje i prihvatanje različitosti; prepoznavanje i uvažavanje različitih perspektiva i paradigmi, prihvatanje činjenice da postoje različiti pogledi na svet, načini razumevanja sveta, te više od jednog odgovora na većinu pitanja; prihvatanje radoznalosti, neizvesnosti i subjektivnosti, uz preuzimanje odgovornosti; kritičko preispitivanje svega što se nameće kao „vanvremensko, prirodno, neupitno“ (Moss, 2007: 18).

Na praksu utiču uverenja „o tome na koji način bi trebalo postupati sa decom, šta znači biti dete, kada detinjstvo počinje i kada se završava“ (Vudhed, 2012: 47). U razumevanju deteta i njegovog položaja u datom kulturno-socijalnom kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pored perspektiva odraslih, veoma je važno uključivati i perspektive dece (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Potrebno je uvek imati u vidu da demokratski odnosi podrazumevaju pravo deteta da aktivno i kreativno učestvuje u određivanju sopstvenog života, te da podsticanje kritičkog razmišljanja dece o različitim pitanjima doprinosi napuštanju prakse u kojoj se neguju konformističko ponašanje i represivni odnosi (Dahlberg et al., 1999). Posebno se ističe značaj istraživanja sa decom, participacije dece, uključivanja dečje perspektive, slušanja dece i konsultovanja sa decom, čime se deci omogućava da razvijaju svoje moći delovanja i uticaja, te da oblikuju svoja iskustva (Arthur et al., 2012; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014; Prout & Hallett, 2004).

Perspektive pedagogije odnosa ukazuju da su u vaspitanju i obrazovanju

odnosi ključni, te da je veoma važno na koji način ih doživljavaju i deca i odrasli (Papatheodorou & Moyles, 2008). Interakcija i komunikacija su u središtu pedagogije odnosa, kao refleksivnog procesa koji zahteva pregovaranje, reciprocitet, posvećenost i zajedničko angažovanje (Dinneen, 2008). Naglašava se značaj respozivnih i recipročnih odnosa, empatije, brige i poštovanja (Peters, 2008), značaj pružanja odgovarajuće podrške deci, građenja poverenja i iskrenog deljenja moći između odraslih i dece, uvažavanja dečjeg učešća i doprinosa zajednici (Bingham & Whitebread, 2008). Fokus je na odnosima koji ostavljaju prostor da se nešto ne zna i omogućavaju da se u procesu učenja dolazi do saznanja bez gubitka samopoštovanja (Papatheodorou, 2008). Zastupanje pedagogije odnosa podrazumeva negovanje kulture učenja i pedagoške prakse „višestrukih jezika i ko-konstrukcije, odnosa i dijaloga“, koju karakterišu demokratska etika, participacija, refleksija i solidarnost, koja je „bogata paradoksom i ironijom, u kojoj se „cene i kooperacija i konfrontacija“, i gde su „sumnjičavost i začuđenost dobrodošli isto koliko i naučno istraživanje“ (Dahlberg et al., 1999: 60-61). Poseban akcenat stavlja se na pedagogiju slušanja, shvaćenu kao pristup zasnovan na slušanju, otvorenosti za različitosti i senzitivnosti (Rinaldi, 2021), predusretljivosti i recipročnoj respozivnosti (Papatheodorou, 2008). To znači da vaspitači slušaju ideje, pitanja i odgovore dece iz njihovog sopstvenog položaja i iskustva, nastojeći da kreiraju značenje o onome što deca poručuju, bez nametanja sopstvenih razumevanja i ideja (Dahlberg et al., 1999). Veoma važnim se smatra omogućavanje deci različitih načina izražavanja, komuniciranja i interakcije sa drugima, kako bi koristila svoje kapacitete za komunikaciju o sopstvenim iskustvima, upoređivala iskustva, zastupala različite perspektive, donosila odluke, zalagala se za svoje izbore, nosila se sa novim situacijama i razvijala osećaj pripadanja i učešća (Dahlberg et al., 1999; Vecchi, 2010).

Zaključna razmatranja

Postmoderne perspektive nameću nužnost kreiranja prostora za aktivno učešće svih aktera u kontinuiranom preispitivanju uverenja, težnji, vrednosti i kvaliteta odnosa u vaspitno-obrazovnoj praksi. Kritičko preispitivanje programa i prakse (predškolskog) vaspitanja i obrazovanja, problematizovanje i dekonstruisanje dominantnih diskursa, zajedničko rasuđivanje i kreiranje značenja, predstavljaju osnovu za dalji razvoj teorije, (kvaliteta) programa i transformisanje prakse sa ciljem promovisanja pravednijeg i osnažujućeg delovanja.

Uprkos deklarativnoj usmerenosti na dobrobit deteta, i dalje je prisutan problem održavanja hijerarhijskih odnosa i ograničenog shvatanja kvaliteta vaspitanja i obrazovanja, što podriva autentičnu participaciju i osnaživanje dece. Odgovor na pitanje gde smo sada, gde želimo biti i šta možemo po tom pitanju (u)činiti, zahteva odgovornost svih učesnika sistema obrazovanja i vaspitanja – ne samo za postupke, već i za vrednosti koje se promovišu, odnose koji se grade, izbore i odluke koje se donose. Umesto traganja za univerzalnim rešenjima i standardima, nužno je negovati kritičko mišljenje, etički dijalog i refleksivnu praksu, uvek imajući u vidu ključno pitanje: želimo li konformistički

ili kritički nastrojene, pokorne ili osnažene, nepromišljene ili odgovorne, pasivne ili aktivne građane?. Stoga je od suštinske važnosti da nosioci obrazovnih politika, zaposleni u vaspitno-obrazovnoj praksi i drugi stručnjaci iz različitih oblasti prepoznaju potrebu za ulaganjem u kontinuirano profesionalno usavršavanje, koje će podržavati razvijanje refleksivne prakse i građenje istinskih zajednica učenja.

Literatura

- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S. & Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings*. Melbourne: Cengage Learning.
- Bennett, J. (2008). Benchmarks for early childhood services in OECD Countries. *Innocenti Working Paper* (2008-02). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bingham, S. & Whitebread, D. (2008). Teachers supporting children's self-regulation in conflict situations within an early years setting. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 90-97). Taylor & Francis.
- Brašanac, G. (2008). Kritička teorija društva Jirgena Habermasa i mogućnosti njene primene u pedagogiji. *Pedagogija*, 63(3), 383-390.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dinneen, F. (2008). Does relationship training for caregivers enhance young children's learning and language? In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 169-184). Taylor & Francis.
- Fowler, K., Robins, A., Callan, S. & Copp, E. (2008). Fostering identity and relationships: the essential role of mentors in early childhood. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 217-227). Taylor & Francis.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2003). *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Insley, K. & Lucas, S. (2008). Making the most of the relationship between two adults to impact on early childhood pedagogy: raising standards and narrowing attainment. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 157-168). Taylor & Francis.
- Klafki, V. (2007). Osnove kritičko-konstruktivističke pedagogije. *Pedagogija*, 62 (4), 541-549.

- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013a). *Gde stanuje kvalitet: Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: IPA.
- Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2013b). Quality early childhood education curriculum framework in postmodern perspective. In M. Despotović & E. Hebib (Eds.), *Contemporary issues of education quality* (pp. 13-29). Belgrade: Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69 (3), 156-165.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the Nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper (43). The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Papatheodorou, T. (2008). Exploring relational pedagogy. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 3-17). Taylor & Francis.
- Papatheodorou, T. & Moyles, J. (2008). Introduction (to Part I, Part II and Part III). In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 20-22; 78-80; 154-156). Taylor & Francis.
- Pavlović Breneselović, D. (2010a). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 251-263.
- Pavlović Breneselović, D. (2010b). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 2, 123-139.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212-225.
- Peters, S. (2008). Responsive, reciprocal relationships: the heart of the Te Whāriki curriculum. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy* (pp. 23-32). Taylor & Francis.
- Prout, A. & Hallett, C. (2004). Introduction. In C. Hallett & A. Prout (Eds.), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century* (pp. 1-8). Taylor & Francis e-Library.
- Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-awakeness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 24-36.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (2nd ed.). London: Routledge.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Taylor & Francis e-Library.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2011). Kritičko-emancipatorski i sistemski činioci modelovanja efikasne škole. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 398-409.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. (M. Avramović, prev.). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.

POSTMODERN PERSPECTIVES IN EDUCATION: DECONSTRUCTION, REFLECTION, AND PARTICIPATION

Ivana Stamenković

Department of Preschool Teaching Studies, The Academy of Applied Preschool Teaching
and Health Studies, Kruševac

Abstract: This paper examines postmodern perspectives on the education system, grounded in the interwoven tenets of poststructuralism, socio-cultural theory, sociology of childhood, critical pedagogy and relational pedagogy. These frameworks are then systematized through a discussion of their contribution to the reconceptualization of preschool education. The point of departure lies in illuminating the political dimension and value-laden nature, and thus repressive and empowering potentials of education, while emphasizing the significance of problematizing and deconstructing dominant discourses and critically reassessing the values shaping programs and practice. Through conceptual analysis and critical reflection on theories, practices and discourses related to programs and the quality of education, the paper highlights the importance of a contextually appropriate approach to practice, as a complex system of relationship-building and a learning community, which fosters dialogue and openness to diverse perspectives and strives to empower children. The paper advocates for ethical and professional responsibility in creating spaces for collective reflection and critical re-examination, collaborative reasoning, and authentic participation of all stakeholders in developing quality and transforming practice in light of postmodern perspectives.

Keywords: postmodern perspectives, critical pedagogy, relational pedagogy, quality of education, reflexive practice