

DIJETE (UČENIK) KAO PARTNER U ODGOJU: KRITIČKO RAZMATRANJE

Slavica Bašić

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Zadar, Hrvatska

sbasic@unizd.hr

Sažetak – *Ovim se radom nastoji popuniti (u hrvatskoj pedagogiji) deficit rasprava o postmodernoj slici djeteta kao “socijalnog aktera” i “sukonstruktora vlastitog razvoja”. Iako nereflektirano prihvaćena u pedagogiji i u osnovi antipedagoška, upravo se ta slika odgajateljima i učiteljima nudi kao obvezujuća i iz nje se izvode kriteriji kvalitete pedagoških institucija te kompetencije odgojitelja i učitelja. S obzirom na dalekosežne posljedice zahtjeva za “partnerstvom s djecom i mladima” autorica ukazuje na granice važenja samog pojma “partnerski odnos učitelj – učenik” (Giesecke, 1987) i na posljedice njegove primjene na sve vrste odnosa odraslih i djece*

Iz pedagoške perspektive postavljeno je pitanje: ako odrasli (a posebno roditelji i profesionalni pedagozi – odgojitelji i učitelji) djecu i mlade konfrontiraju s autonomijom i samoodređenjem, ako zahtijevaju i potiču ili djecu obvezuju na to, onda autonomija i samoodređenje mijenjaju stranu i postaju izvana postavljeni zahtjev, naložena norma. Ta norma, kao i svaka druga, djeci i mladima može postati veliko opterećenje i štetiti njihovu razvoju. Tko je onda za to odgovoran?

Ključne riječi: *pedagoški odnos, postmoderna slika djeteta, samostalnost, odgovornost, samoodređenje*

Postmoderna slika djeteta i djetinjstva

Od 80-ih godina prošlog stoljeća u okviru niza znanstvenih disciplina vrlo se angažirano raspravlja o djetetu kao socijalnom subjektu, kao aktivnom dje-latniku i sustvaratelju društva i kulture, a ta “nova uloga” promišlja se i formulira na nov način. Ključno je pitanje: koliko djeca svoju okolinu i sebe oblikuju aktivno, a u kom su stupnju i jesu li uopće “produkt” svoje okoline i odgojnih utjecaja (Hurelmann 1988, Giesecke, 1996, Gopnik, 1999, M-S Honig,

1999 i 2009, Dahlberg, Moss, and Pence, 1999, Montada 1982, 1987, 1998, Dollase 1985 i brojni drugi).

Na kritici naturalističke i romantične slike djeteta afirmiran je društveni zahtjev u obliku “prava djeteta” na samosocijalizaciju i samoobrazovanje i na vlastito viđenje i aktivno suoblikovanje svijeta. Hurrelmannu (1983 i 1988) je uspjelo da svojim modelom “produktivnog subjekta koji prerađuje stvarnost” uspostavi sliku, koja je postala opetovano citirani moto za smjer istraživanja socijalizacije – shvaćene kao “produktivna prerada unutrašnje i vanjske realnosti” (Hurrelmann, 1988). U osnovi je toga shvaćanja odstupanje od predodžbe jednosmjerne determinacije razvoja osobnosti, koja polazi od pasivnog pojedinca i od društvene determiniranosti njegova razvoja. Konstruktivističko radikaliziranje shvaćanja djeteta kao subjekta vlastitog razvoja rezultiralo je pojavom “samoaktivnog subjekta” i njegovim artikuliranjem, ponajprije u konceptu “samosocijalizacije” u okviru sociološkog konstruktivizma (Luhman, 1986, Berger and Luckmann, 1980).

To je utjecalo na pedagogiju i to u nekoliko smjerova:

(1) Istraživanja su orijentirana na kritiku pedagoških institucija kao socijalizacijskog (i obrazovnog) čimbenika, na istraživanja “skrivenog kurikulu-ma” (Bašić, 2000) i obrazaca “preživljavanja škole” (Heinze 1980, Holtappels 1987, Brusten and Hurrelmann, 1973, Reinhardt, 1983, Gatto et al. 2002), sve do analiziranja obilježja pedagoških institucija kao totalitarnih ustanova (Goofman, 1973). Ta su istraživanja doprinijela kritičkom vrednovanju, ali i potpunom odricanju socijalizacijski pozitivnog značenja pedagoških okolina i odnosa (detaljnije u: Stern, 2006).

(2) Istraživačko-metodološki odgovor na sliku djeteta kao “socijalnog aktera” bio je zahtjev za istraživanjima iz “perspektiva djeteta”. U novije vrijeme, na samom vrhu teorijskih sučeljavanja (sjeverna Europa, USA), jest stručna rasprava o tom pitanju (Honig, 2009). Rasprava je ukazala na dvojaku motivaciju zahtjeva za istraživanjima djetinjstva “iz dječje perspektive”, kao i na “nestanak pedagoške hermeneutike života” (Christensen, James, 2000, Greene and Hogan 2005, Zeiher 2009).

Prvo, zahtjev je politički motiviran i potječe iz pokreta dječjih prava. Konsekventno dječjim pravima djeca imaju pravo na svoje vlastito mišljenje i vlastito stajalište o društvenom svijetu, koje je povezano s posebnim interesima i problemima. Slika djeteta kao “socijalnog aktera”, koja je prisutna u politički motiviranom diskursu i istraživanjima djetinjstva, odnosi se na koncept sudjelujućeg građanina. Djeca su shvaćena kao mladi građani, kojima je, u skladu s njihovim mogućnostima, dano pravo na informiranost o vlastitom položaju i na sudjelovanje u odlučivanju. To se odnosi kako na zajednice u kojima djeca žive (posebno na obitelj) tako i na pedagoške institucije (vrtiće, škole, ustanove slobodnog vremena). Učenici kao “mladi građani” trebaju što prije biti uključeni u društveni život i sudjelovati u njegovu suoblikovanju. Tako se učenika kao

racionalnog, aktivnog i autonomnog građanina (i društveno-politički) izjednačava s odraslima. Time se relativizira ili potpuno ukida “odgojna/pedagoška odgovornost” i “zastupnička uloga” odraslih u odnosu na djecu i mlade. Iako to zahtijevanje “odgovornosti i autonomnosti djece i mladih” može (jednako kao i kod odraslih) biti daleko od stvarnog položaja djece u društvu i ne slagati se s empirijskim datostima, ono ukazuje na kretanje u pravcu relativiziranja značenja odraslih, “kraja odgoja” (Giesecke, 1996), kraja “pedagoškog moratorija”¹ (Zinnecker, 1996 i 2001), “gubitka djetinjstva” (Portman 1983, Giesecke 1996) ili u pravcu “ubrzanja odnosno požurivanja djetinjstva” (Winterhager-Schmidt 2002), u kojem je modernizaciji kompatibilno dijete steklo status nove norme djetinjstva. Oslobođanje od ovisnosti o odraslima i samoodređenje stekli su karakter zahtjeva za autonomijom, koja se djetetu nalaže i u odnosu na koju se (dijete) treba stalno dokazivati. Dijete koje postaje jednakopravno s odraslima i kojemu se delegira pravo odlučivanja o važnim pitanjima vlastite egzistencije nije više “pedagoško” dijete iz razdoblja moderne, nego je “socijalni akter” kojemu pedagoška hermeneutika nije potrebna (ili, kao određenje izvana, može biti smetnja njegovoj autonomiji i samoodređenju).

Iz pedagoške perspektive nameće se pitanje: ako odrasli (a posebno roditelji i predstavnici pedagoških institucija) djecu i mlade konfrontiraju sa samostalnošću i samoodređenjem, ako je zahtijevaju i potiču ili djecu obvezuju na nju, onda autonomija i samoodređenje mijenjaju stranu i postaju izvana postavljen zahtjev, naložena norma. Ta norma, kao i svaka druga, djeci i mladima može postati teret. To se zbiva uvijek kad roditelji i pedagozi sebe oslobode odgovornosti tako da djecu i mlade upute na samoobrazovanje i (samo) odgovornost. S obzirom na sve veću kompleksnost i nepreglednost mogućnosti suvremenog svijeta oni su ostavljeni bez orijentira i vrijednosnih uporišta na temelju kojih mogu interpretirati svijet. To za djecu može postati prezahtjevno i izražava se kao osjećaj preopterećenosti. Na realnost te situacije ukazuju nam uz odgojne znanstvenike (Diesbergen, 2000 i brojni drugi), psiholozi (Bergmann 1989) 2003), psihijatri (Winterhoff 2009) i brojni pedagoški djelatnici, ali i mladi koji su prerano stekli pravo i obvezu samoodređenja.

Zahtjev za istraživanjima iz “dječje perspektive” u svom drugom značenju odnosi se na istraživanje “dječjeg svijeta”, i to tako da se o djeci i djetinjstvu zaključuje na temelju *dječje interpretacije vlastitog svijeta*, a ne iz pedagoške (stručne) hermeneutike ili pak iz shvaćanja odraslih. Time se uspostavlja distanca prema dominantnom smjeru istraživanja u kojemu je dijete (i djetinjstvo) bilo predmet istraživanja odraslih, npr. učitelja, psihologa, pedagoga i

¹ Pojam “pedagoški moratorij” uveo je Zinnecker (1996) – da označi razdoblje u kojemu su djeca i mladi izdvojeni iz neposrednog sudjelovanja u životu odraslih i ne trebaju zarađivati za život, kako bi vrijeme provodili u igri i učenju. Za to vrijeme djeca žive u pedagoškim ustanovama, vrtićima i školama, gdje im pedagoški stručnjaci – kao reprezentanti društva i kulture – u suradnji s roditeljima posreduju zahtjeve društva u obliku pedagoških ciljeva i normi.

drugih (stručnih) istraživača. Dijete je interpretirano “izvana”, objašnjavano s pomoću teorije koja je razvijena za upotrebu odraslim profesionalcima. Ta se kritika polemički sažima u koncept “adultizma” psihološke ili pedagoške empirije. Primjerice: situaciju “svađe na školskom hodniku” moguće je vidjeti iz dvije perspektive. Jedna je perspektiva odraslih, s pedagoškom intencijom, a druga je ona dječja – koja tu svađu razumije i pripisuje joj smisao u konkretnom kontekstu. Na djecu orijentirana istraživanja polaze od pretpostavke da djeca kao akteri djeluju smisljeno, intencionalno, a ne nagonski, iracionalno, spontano, bez razmišljanja. Djeca slijede svoja objašnjenja i u stanju su predviđati posljedice svojih postupaka te se, u skladu s tim, može odgajati (samo) objašnjenjima i razgovorima. Odnos odrasli – dijete/djeca mijenja se od “*koda uloge*” u “*komunikacijski kod*”, a odgajanje kao društvena djelatnost odraslih i pomoć u odrastanju djece i mladih transformira se u komunikativno djelovanje, u dijalošku aktivnost društvenih subjekata. Djeca razumijevaju svijet kao i odrasli, aktivna su u svijetu odraslih i preuzimaju jednakovrijedne (ali ne jednake) uloge kao odrasli.

Nameće se pitanje: treba li onda istraživanje dječje perspektive? Komu ta istraživanja služe i zašto? Možda djeca imaju specifična znanja o svomu životu koja se kvalitativno razlikuju od znanja odraslih? Brojni su primjeri za to da odrasle dječji način razmišljanja iznenadi. Možda je baš zato potrebno sustavno istraživati svijet djetinjstva kako bi se uspostavio novi pojam obrazovanja u smislu uzajamne generacijske brige (Zinnecker 1996, Miljak 2008) i napustio koncept “pedagoškog” djeteta kojemu je pedagoški aranžman podrška i pomoć u razvoju? Treba li onda i djecu pitati hoće li odustati od “pomoći u učenju” ili od “pedagoškog moratorija”? Sve su to pitanja koja traže svoje odgovore i osvješćivanje posljedica jednostranih pristupa (bilo onog koji se orijentira na odgajatelja, vođenje i instrukciju, bilo onog koji vjeruje u moć gena ili pak onoga koji se usmjerava na samoodređenje i samokonstrukciju subjekta).

Na vrlo uopćenoj, filozofskoj razini, može se govoriti o tome da u osnovi istraživanja iz perspektive djeteta stoji epistemološko mišljenje o djetetu kao subjektu (spoznaje). Djetetu se pripisuje da je, u načelu, sposobno razumjeti sebe i svoju situaciju i o njoj *teorijski reflektirati*. Jednako, kao (obični) odrasli, i djeca su priznata kao spoznajni subjekti. To stajalište možemo pronaći u različitim disciplinama. Zajednički smjer te promjene je u tome da “teorije” mogu imati i koristiti ne samo specijalisti i da teorija ne mora pripadati za to legitimiranoj (nadležnoj) znanosti nego da je to, kao temeljna kompetencija, priznato svakom čovjeku. Različite znanstvene discipline i istraživačke tradicije primjenjuju svoje vlastite termine za označavanje teorija koje ljudi imaju o sebi i socijalnim zajednicama, odnosno ustanovama u kojima rade i žive (“subjektivna teorija”, “implicitna teorija”, “privatna teorija”, “svakodnevna teorija”). U procesu novih istraživanja djetinjstva taj je uvid prenesen i na dje-

cu. U kognitivnoj psihologiji na to se ukazuje i zvučnim izrazima: “znanstvenik u kolijevci” (Gopnik, 1999), “dijete kao znanstveni ekspert” (Schneider, Bullock, Sodian 1998), “dnevnik jedne bebe” (Stern, 2004).

(3) U znanosti o odgoju (sin. pedagogija) shvaćanje djeteta kao “socijalnog aktera” i uspostavljanje novog istraživačkog područja “djetinjstva” kao socijalne konstrukcije dovelo je u pitanje temeljne pedagoške kategorije i mogućnost legitimiranja pedagoškog djelovanja uopće. Pedagoško se djelovanje orijentira na autonomnog i odgovorno-djelatnog subjekta kao ciljnu vrijednost (*output*), a postmoderna (konstruktivistička, emancipatorska) slika djeteta polazi od “subjekta socijalnih odnosa” i “sukonstruktora” socijalnog života, kao od svoga *temelnog postulata* i iz njega izvodi sve ostale postavke komunikativnog djelovanja.

Konsekventno konceptu odgoja kao komunikativnog djelovanja (Bašić, 1999) u središtu je kritike (“pedagoškog” djeteta moderne) koncepcija “pedagoškog odnosa” *kao posebnog međuljudskog odnosa koji nastaje radi pomoći i podrške, da bi djeca i mladi mogli optimalno razviti svoje prirodne (ljudske) mogućnosti i uključiti se kao djelatno (radno) sposobni i odgovorni pojedinci u svijet rada, u kulturu i društvo* (Bašić, 1999). Kao rezultat kritike “pedagoškog odnosa” kao hijerarhijskog (generacijskog odnosa) uspostavljen je postmoderni koncept “partnerskog odnosa” djece i odraslih, koji je poopćen na sve generacijske odnose i postao paradigma neosobnog, profesionalnog, pedagoškog odnosa.

Uporaba termina “odgoj” postala je upitna i problematična, a novi izrazi *sukonstrukcija subjekta, samoobrazovanje* nisu sinonimi za odgoj i obrazovanje, nisu ni izrazi za novu kvalitetu odgoja i obrazovanja, nego se radi o pojmovno-terminološkom instrumentariju nove paradigme koja se ne bavi “odgojem” nego “omogućavanjem učenja” (Giesecke, 1987).

Partnerstvo učitelja i učenika: pojmovno-terminološka analiza

U pedagoškom diskursu Hermann Giesecke (1987) je iz perspektive emancipatorske pedagogije pokušao obrazložiti i argumentirati “partnerstvo” učitelja i učenika te upozoriti na uvjete i granice važenja pojma “dijete/učenik kao partner odgojitelju/učitelju”.

To se razmatranje ograničava (unatoč opasnosti od redukcionizma) na najvažnija obilježja pojma “pedagoški odnos” koji pridonosi razvoju partnerskih odnosa odgajatelja i djeteta, odnosno učitelja i učenika, i to na ona obilježja koja ga, prema Gieseckeu, uspostavljaju i definiraju opseg njegova važenja.

U studiji “Pedagogija kao poziv. Temeljni oblici pedagoškog djelovanja” (1987, 9.izd. 2007) Giesecke pojam “pedagoški odnos” definira kao profesionalan odnos učitelja i učenika, koji je uspostavljen samo zato da omogući

učenje. Dakle, zadaća pedagoškog djelovanja nije “odgajanje” nego “omogućiti učenje.” Pedagozi** su profesionalni pomagači u učenju (“Lernhelfer”). Budući da je učenje cjeloživotni proces, onda i pedagoško djelovanje (omogućavanje učenja) nije ograničeno samo na djecu i mlade. Djetinjstvo i mlada-laštvo samo su posebni slučajevi za pedagošku profesiju.

Pedagoško djelovanje *ne odnosi se na cjelovitu osobnost drugoga*, nego na one aspekte koji upravo učenjem trebaju biti promijenjeni. Odgovornost za izgradnju osobnosti – dakle za individualnu “obrazovnu povijest” – prenosi se već od djetinjstva na pojedinca. Pedagog pritom nudi samo odgovarajuće sadržaje učenja (“ponuda učenja”) i prema tomu samo na sadržajno-predmetnoj razini intervenira u proces učenja i socijalizacije pojedinca.

Iz tog se izvodi i bitno obilježje pedagoškog odnosa: to je profesionalan, distanciran i parcijalan odnos, koji se uspostavlja s ciljem učenja i traje sve dok se taj cilj ne ostvari. Strukturni čimbenici tog odnosa su:

Profesionalac (pedagog, učitelj) – kompetentna osoba (kako u smislu sposobnosti tako i u smislu nadležnosti) za pružanje pomoći u učenju (određenog područja, sadržaja, vještine).

Onaj koji uči (dijete, mlad čovjek, učenik, odrasla osoba) – osoba koja treba pomoć u učenju.

S obzirom na to da se ograničava samo na odnos koji nastaje radi ostvarivanja ciljeva učenja – on je parcijalan kako u pogledu na ukupnost mogućih ljudskih odnosa tako i u pogledu na trajanje. Odnos traje onoliko dugo dok se ne realizira cilj učenja, odnosno dok ne prestane potreba za pomaganjem (učeniku) u učenju. Vremenski je ograničen i na određeni dio dana. Učenik ide u školu, dijete u vrtić, zatim se vraća kući i uspostavlja druge vrste odnosa (priateljske, obiteljske, vršnjačke).

S obzirom na to da se odnos uspostavlja s ciljem pomoći u učenju, postavlja se pitanje: *tko postavlja i tko legitimira ciljeve učenja?* U školi se učitelji oslanjaju na smjernice, orijentacijske nastavne planove i programe, na zahtjeve neposredne sredine i kulture, svijeta rada i sl. U drugim kontekstima, npr. u dječjem vrtiću, puno je veća sloboda izbora sadržaja učenja (i tendencija je da se odluka prepušta djetetu).

Ako su ciljevi učenja, pa bili oni samo orijentacijski, u nadležnosti pedagoga, onda je sasvim jasno da pedagog ulazi u odnos s određenim očekivanjima od partnera. Primjerice, da partner prihvati sadržaje učenja kao svoje, da želi sporazumijevanje o ciljevima i sadržajima, da ponuđeni sadržaji partnera zanimaju. Budući da je vrlo teško računati s tim pretpostavkama, Giesecke partnerstvo ne objašnjava kao stanje, kao kvalitetu odnosa, nego kao proces stalnog usuglašavanja (v. Giesecke, 1987, 118). *Usuglašavanje treba ostvarivati u procesu komunikacije, a pedagoško djelovanje i nije drugo nego komunikativno djelovanje kojemu je svrha učenje (demokratske) komunikacije.*

S obzirom na položaj sudionika u odnosu pedagoški je odnos simetričan odnos. Pedagoško je djelovanje profesionalno komunikativno djelovanje i primjeren izraz za taj tip odnosa jest partnerstvo. Istina, Giesecke (1987, 114) ne nalazi da je to najsretnije terminološko rješenje, ali ukazuje na vrlo malu mogućnost izbora s obzirom na to da njemački jezik jedva da poznaje izraze za distancirane pedagoške odnose.

U daljnjem obrazlaganju pojma Giesecke (1987, 115) ističe da je pedagoški odnos opravdano promatrati kao partnerski i zato jer su učitelj i učenik, odgojitelj i dijete u načelu međusobno emocionalno distancirani, ophode se prema pravilima učtivosti, s respektom osobnosti drugoga (držanja, stavova, osjećaja) i s tolerancijom prema mišljenjima drugoga. Partnerstvo pretpostavlja nehijerarhijski odnos, jednaku moć i jednaku odgovornost, tj. *simetričan odnos sudionika*. Međutim, *ta simetričnost vrijedi samo za svrhu partnerstva, za zajedničko učenje*. Izvan toga ne vrijedi ili u svakom slučaju nije nužno. Samo pod tim uvjetom može se primijeniti i na odnos odraslih i djece.

Dakle, uvjete i opseg primjene konstrukcije “partnerski odnos” kao pedagoški odnos Giesecke precizira, *dogovara s korisnicima* i to argumentira na sljedeći način (Giesecke, 1987, 115-117). Ako “učenje” definiramo kao izraz za “iskustvo koje dovodi do promjene ponašanja osobe”, onda učitelja i učenika treba promatrati kao osobe s različitim iskustvima. Svaki u komunikaciju donosi svoje osobeno iskustvo, kao subjektivni, smisleni, jezično-komunikativni (intersubjektivno razumljivi) “tekst” prethodne životne povijesti. Tu pripada sve što je obrazovalo osobnost, ali što izvanjski nije vidljivo i ne može se izvana odrediti, nego zahtijeva govorni izraz – komunikaciju. Treba navesti, npr. razvoj nagona i osjećaja, razvoj socijalnih odnosa, razvoj kognitivnih struktura, način prerade doživljaja, sreće i nesreće, straha i tuge, radosti itd. Ti aspekti osobnog razvoja mogu se otkriti tek kad se jezično izraze. Ono što nastane u pedagoškoj situaciji može se formulirati kao “smisleni tekst”, a komunikativno djelovanje kao temeljni oblik djelovanja. Plansko učenje u smislu izmjene iskustvo – sadržaj koji učitelj, npr. hoće podučavati nije ništa drugo nego dio (“isječak”) njegova iskustva. Dakle, to je pokušaj da se stečeno iskustvo proširi, precizira, restrukturira (preoblikuje) i tako restrukturirano u jezičnoj formi posreduje drugome. U osnovi je komunikativno djelovanje. Pedagoško umijeće sastoji se u tomu da se iskustvo učitelja poveže s iskustvom učenika. I što je najvažnije, da učitelj akceptira razliku u učenikovu iskustvu kao nužnu pretpostavku i uvjet uspostavljanja interakcije, da se prema učenikovu iskustvu odnosi s poštovanjem. Ako se iskustvo shvati kao subjektivno smislen tekst jedne biografije, onda ni jedno iskustvo nije vrednije od drugog. S obzirom na jednaku vrijednost životnih iskustava vlada i jedankopravnost (jednaki rang) učitelja i učenika. U tom obzoru pojam “partnerstvo” ima svoje opravdanje unatoč mogućim razlikama u znanju, statusu, godinama. Iz jednake vrijednosti (po rangu) i jednakopravnosti iskustava rezultira i respekt prema drugom i drugačijem iskustvu. A iz toga se izvo-

di poštovanje i tolerancija prema svemu što se tiče drugoga: volja za učenje i odbijanje učenja, suglasnost i odbacivanje ponude učenja (npr. sadržaja), kao i usuglašavanje, ali i divergencija mišljenja i pogleda.

Respekt prema iskustvu druge osobe može utemeljiti *povjerenje*, ali uopće ne u bilo kojem pogledu, nego *samo u* pogledu na zajednički cilj: *učenje*. Povjerenje se ne poklanja cijeloj osobnosti drugoga, da je on, primjerice, u svakom pogledu kompetentan ili moralan čovjek, nego opet samo partikularno, npr. u pogledu da drugi pošteno argumentira, na svoj način traga za istinom i ispravnosću. U kontekstu tako etabliranog povjerenja nadmoćnost, koja proizlazi iz stručne kompetentnosti učitelja, nije više ugrožavanje, nego upravo posebna šansa za proširenje vlastitog iskustva. Tek *razlika iskustava* omogućuje učenje, a ne njihova usuglašenost. Upravo zato što je razlika važna povjerenje mora obuhvatiti i kompetenciju profesionalnog pedagoga. Usuglašena ili slična iskustva, kad postanu ponuda nekomu, mogu se samostalno provjeravati. Jako različita iskustva, npr. opsežna znanja učitelja, ne mogu se samostalno provjeravati (ispitivati) i zato učenikova spremnost za učenje pretpostavlja (unaprijed) povjerenje u učiteljevu kompetenciju. U kontradikciji je s osnovnim postavkama emancipatorske pedagogije, nekomu “unaprijed dati povjerenje” (= vjerovanje), pa autor dalje konstruira uvjete “partnerstva” i uvodi “kritičko povjerenje” kad kaže: “Povjerenje ovdje ne znači odustajanje od kritike. Naprotiv, proširivanje vlastitog iskustva učenjem na iskustvima drugih ne mora uopće protjecati nekritički, nego pretpostavlja stalan proces usklađivanja s vlastitim iskustvom” (Giesecke, 1987, 121).

Povjerenje može biti vodeća ideja pedagoškog djelovanja, tako da se pedagoška kompetencija orijentira na istinu i točnost, ispravnost, da učitelji ne agitiraju i ne indoktriniraju ili da ne pokazuju nadmoć nad partnerom. Samo u toj dimenziji postoji i *jednak rang djece i odraslih*.

Granice primjene pojma “partnerski odnos” u pedagoškom kontekstu

Simetrični odnos podrazumijeva jednaku moć i jednaku odgovornost, pa su za uspjeh, odnosno neuspjeh odnosa oba partnera jednako odgovorna, te klasična kategorija “pedagoška odgovornost” u smislu “zastupničke” uloge odraslih (tj. donošenja važnih odluka za djecu sve dok ne steknu sposobnost prosudbe) više nema smisla. Zato Giesecke (1987) uopće ne govori o etici odgovornosti u partnerskom odnosu, nego objašnjava moguće razloge za neuspjeh odnosa.

(a) Racionalnom aspektu procesa učenja mogu se potkrasti emocionalna težnja, emocionalni zahtjevi. To proizlazi iz navedene činjenice da se u komunikaciji (učenja) ljudi susreću sa svim svojim dotadašnjim iskustvima, ne samo s onim koji su relevantni za postavljeni cilj učenja. Učenici najčešće

trebaju učiti emocionalno se distancirati. Primjerice, dijete u prvom razredu uči parcijalno prihvaćanje, dok je u obitelji prihvaćeno cjelovito; sad ga svaki nastavnik pojedinačno susreće i svaki suučenic također. Upravo se tako uče diferencirane uloge i socijalno ponašanje primjereno situaciji (od cjeline prema dijelu). Ne može svugdje biti obitelj ili prijateljstvo. Znači, *pedagoški odnos može uspjeti samo ako je i koliko je distanciran, parcijalan i pravilima demokratske komunikacije reguliran odnos*. Budući da svrha učenja utemeljuje i opravdava partnerski (pedagoški) odnos, taj odnos treba *zajednički predmet učenja, sadržaj* koji sudionike povezuje. Zahtjeve koje postavlja predmet učenja (bilo da se radi o nastavnom sadržaju, igri, temi za razgovor ili načinu ponašanja) pedagozi moraju opravdati. To pretpostavlja bogatu stručnu/kulturnu kompetenciju, dakle poznavanje i razumijevanje stvari. Stručna se kompetencija uzima kao temeljna pretpostavka pedagoškog odnosa i njom se legitimira pravo odraslog na pružanje pomoći u učenju. Ako ona izostane, može se raditi o odnosu bilo koje vrste, ali ne i o pedagoškom. To treba posebno naglasiti “jer u posljednje vrijeme (80-ih godina, *primj. autorice*) *odnosna razina često se apsolutizira i dovoljno je samo da pedagog sa svojim partnerom bude u bilo kojem mogućem skladnom i ugodnom odnosu*. U ime tog sklada pedagozi ne smiju odustati od predmeta učenja, nego s učenicima trebaju postići dogovor o predmetu učenja i stvoriti “klimu” međusobnog razumijevanja. Upravo se to ubraja u zadaće pedagoške profesionalnosti” (Giesecke, 1987, 121).

Iz toga se može zaključiti da su pedagozi odgovorni za “klimu” sporazumijevanja (o predmetu učenja) i razumijevanja učenika (empatija – odnosna razina), *ali ne i za proces i rezultat (učenikova) učenja*. Učitelj samo u odnosu na ponudu i usuglašavanje ponuda učenja s učenikovim potrebama preuzima inicijativu. Kako se inicijativa ne bi shvatila kao “nadmoć”, treba imati u vidu da se tu radi o usuglašavanju o tome bi li radije radili ovo ili ono. Učenik očekuje od učitelja inicijativu, odnosno odluku o tome što će mu učenjem ponuditi, a učitelj očekuje od učenika da oni najbolje znaju što trebaju i žele učiti. Konačnu odluku o sadržaju i opsegu učenja donosi učenik (*obrazovanje a’la carte*). **Učitelj je siguran samo u to da učeniku treba omogućiti učenje i pritom ga pratiti.** “Potrebitost” pomoći u učenju različito se argumentira, ali se ne dovodi u pitanje. Odlučujuće je da li je definirana tako da se polazi od predmeta učenja – pri čemu pedagozi postavljaju cilj(eve) učenja (neovisno kojom argumentacijom) i time legitimiraju obvezatnost učenja (u smislu važnosti sadržaja učenja) ili je polazište potreba za odnosom, za interakcijom. Ako se potreba za učenjem definira na *odnosnoj razini*, kako je to čest slučaj u dječjem vrtiću i aktivnostima slobodnog vremena, onda se definicija potrebe za pomoći u učenju načelno odnosi na cijelu osobu (i izlazi iz okvira partnerskog odnosa). Budući da cilj (predmet) učenja nije jasno postavljen, ne radi se o partnerskom odnosu, nego o interakciji za koju je bitna jedino povratna informacija (djeteta) da se osjeća zadovoljnim, sretnim, da je “ozračje” pozitivno.

Dvije su, dakle, mogućnosti neuspješnosti partnerskog (profesionalnog) odnosa pedagoga (odgojitelja, učitelja) i djeteta/učenika. Prva je da pedagog nudi svoj predmet, ali učenika zanima samo odnos i hoće ga razvijati. Druga je da pedagog uopće ne pridaje važnost predmetu (sadržaju), a učenik hoće upravo sadržaj (znanje, vještinu, predmetnu kompetenciju) i suprotstavlja se pedagoškoj potrebi za odnosnom razinom.

Ovaj model profesionalnog (partnerskog) odnosa, kao paradigma postmoderne pedagogije, može poslužiti kao orijentacija profesionalcima u pogledu na njihove zadaće i odgovornost.

Zadaće i odgovornosti učitelja/odgojitelja

Osnovna je orijentacija: orijentacija na dijete/učenika. Ali ne u smislu stvaranja optimalnog pedagoškog aranžmana za razvoj njegovih mogućnosti (primjerice Montessori pedagogija), nego u smislu povjerenja u djecu da ona najbolje poznaju svoje potrebe, da su u stanju (već od rane dobi) samostalno izabrati predmete (sadržaje) učenja i (samo)odgovorno oblikovati procese učenja. U skladu s tim učitelj/odgojitelj se povlači i umjesto instruktora/nastavnika postaje djetetov savjetnik, promatrač i pratilac njegova učenja. Posljedice tog shvaćanja dalekosežne su kako za odgoj djece i mladih tako i za opstojnost znanosti o odgoju.

Prije kritičkog razmatranja partnerskog odnosa pedagoga i djece/učenika treba istaknuti da se *partnerski odnos živi svjesno, da se svjesno sukonstruira*. U skladu s tim odgojitelji i učitelji su djelatnici i istodobno istraživači vlastite prakse, tj. *refleksivni praktičari*. Istraživanje vlastite prakse nije inačica klasičnog koncepta “pedagoške svijesti” (zbog koje je i uspostavljen studij pedagogije), a metodika refleksivne prakse nije uopće tematizirana (osim segmenta “promatranja djeteta”).

Kako je polje primjene “partnertstva” odraslih i djece potpuno nerazjašnjeno u pogledu posljedica za razvoj osobnosti djece i mladih, izišlo iz okvira dogovorenog važenja, osvrnut ću se samo na neka, problematična mjesta ovoga koncepta: (a) prenošenje odgovornosti na djecu; (b) pripisivanje djeci sposobnosti prosudbe, odnosno donošenja odluka glede u pogledu sadržaja aktivnosti/učenja i (c) poistovjećivanje samostalnosti i samoodređenja.

Ako je “partnerstvo” simetričan odnos u kojemu sudjeluju dva djelatnika različitih, ali jednakovrijednih iskustava, onda oni dijele i podjednaku moć i podjednaku odgovornost za proces i za rezultat procesa. Time se, u partnerskom odnosu, izrijekom odgovornost prenosi i na dijete/učenika, i autonomija (uz koju *per definitionem* ide odgovornost) postaju nalog izvana. Ako se odgovornost za sadržaj i proces učenja prenosi na “onog koji uči”, “kojemu se omogućuje učenje”, onda postmoderna pedagogija ukida kvalitetu “pedagoško” (o otkriću “pedagoško” vidi u Bašić, 1999) u partnerskom odnosu. Ako

se pedagoška profesionalnost reducira na “omogućavanje učenja” i izrijeckom odustaje od “odgajanja”, odustaje se i od odgovornosti za “interveniranje” u razvoj drugog čovjeka. Pitanje odgovornosti može se odnositi eventualno na odgovornost za *odnos* i za *ponudu učenja*. Budući da se izbor sadržaja i aktivnosti – u komunikativnom djelovanju – usuglašava i u vezi s onim što se uči postiže sporazum, to je i odgovornost podijeljena. Rječju, *učenik je jednako odgovoran kao i učitelj*. Pri tom je područje na koju se riječ “učenik” odnosi prošireno na svaku osobu koja uči i obuhvaća malu djecu, učenike i odrasle. Zahtjevom *jednake odgovornosti* djeteta/učenika i odgojitelja/učitelja ukida se zastupnička uloga učitelja i izvorni pedagoški smisao pedagoškog djelovanja. Uloga odgojitelja/učitelja kao pedagoški kompetentne osobe (u smislu predmetne, etičke i individualne kompetencije) stavljena je u drugi plan ili problematizirana kao moguća prepreka samoodređenju.

Kritika tog shvaćanja oslanja se na argument da (samo)odgovornost za učenje pretpostavlja odgovarajuću sposobnost prosudbe. A smisleno prosuđivanje, opet, pretpostavlja iskustvo. Prema znanstvenim spoznajama sposobnost prosudbe (koja je i najznačajniji *cilj* kognitivnog obrazovanja) formira se u fazi formalnih operacija, od 12./13. godine (vidi: Piaget, 1932, 1940). Brojni problemi nastaju ako se od djece/učenika prerano zahtijeva odgovornost kako za izbor sadržaja učenja tako i za odnos (koji je u ovom konceptu jednom sredstvo za ostvarenje cilja učenja, a drugi put cilj po sebi).

Ostanimo kod *odgovornosti za odnos*. Jensen i **Jull (2005)** tvrde da za kvalitetu odnosa i njegove posljedice isključivu odgovornost snose odrasli. Za to postoje dva razloga. “Prvi, djeca jednostavno nisu u stanju nositi odgovornost za kvalitetu njihova odnosa s odraslima. Ona mogu imati mišljenje o tom odnosu, prijedloge i želje za promjenom, ali ona ne mogu preuzeti odgovornost. *To je glavni razlog da demokratske vrijednosti nisu dostatan temelj odnosa odrasli-dijete*” (Jensen, Jull, 2005, 132). Naraštajima su odrasli bili odgovorni za kvalitetu svojih odnosa prema djeci i s djecom. U pedagoškim je ustanovama to samorazumljivo. Ponašanje djece ima utjecaj na kvalitetu interpersonalnih procesa s odraslima, a oni povratno djeluju na njihovo ponašanje. I onda, kad se utjecaj djece čini jako dominantnim, odrasli snose odgovornost za kvalitetu odnosa. Djeca sudjeluju, ali nisu suodgovorna. Nesumnjivo je da je i zdravo i razumno za djecu (i za budućnost društva) da sudjeluju u oblikovanju svoga života i da utječu na njega. Naprotiv, vrlo je nesigurno je li za njihovo dobro i za njihov razvoj korisno (i poticajno) da ona nad tim imaju moć. Dijete, istina, zna zašto u određenom trenutku ima želju (volju, potrebu), ali samo malo zna (zbog oskudnog iskustva) o tome kako izgledaju njegove najznačajnije (životno vrijedne) potrebe. Njegove su “odluke” izraz želje, a ne prosudbe o potrebi i posljedicama izvršenog izbora. Argument “dijete želi” nije argument jednak legitimiranju izbora “za djetetovo dobro” (vidi: Bašić, 2005). Pojam “želja” za cijelo naraštaj 60-ih godina prošlog stoljeća bio je sinonim za slobodu. Za suvremene je roditelje i odgojitelje, pak, postao ključ-

na riječ za zajedništvo s djecom, kako ne bi izgubili naklonost i ljubav djece. Mišljenje se sastoji vjerojatno u tome da se *jednim udarcem osiguraju politička prava i psihosocijalni razvoj djece* (ako djeca dobiju najviše od onoga što žele i hoće). Ali to nije slučaj. Ako su odrasli shvaćeni kao oni koji trebaju zajamčiti da djeca dobiju ono što žele, onda djeca s velikom sigurnošću neće dobiti ono što ona najviše trebaju: odgovorno i kompetentno vođenje, preuzimanje odgovornosti za cjelinu, za smislenu povezane sadržaja i aktivnosti na kojima i preko kojih dijete upoznaje svijet, uspostavlja (odgovoran) odnos prema njemu i razvija svoje kompetencije. Djeca trebaju odrasle koji su spremni njihovu volju i želje uzeti ozbiljno: saslušati ih, priznati ih i u određenoj mjeri uzeti u obzir. Poštovanje i uzimanje u obzir želja djece i mladih (drugih ljudi, općenito) još uvijek ne znači obvezu da se na njih orijentira.

Problematično u konceptu partnerstva jest i *poistovjećivanje samostalnosti (autonomije) i samoodređenja*. Iz analize koncepta “dijete kao partner” razvidna je tendencija ukidanja hijerarhije. Jednakovrijednost iskustva, u smislu poštovanja iskustva drugoga, ma kakvo ono bilo, uzima se kao argument za “simetričnost odnosa”. Očito je da je taj koncept nastao iz modernog mišljenja koje potpuno ukida hijerarhiju, a da pritom ne uzima u obzir različite (razvojne i socijalne) pozicije dva čovjeka. Posljedica nije samo preopterećenje djeteta nego je pritom onemogućen i optimalan razvoj, posebno sposobnost prosuđivanja. U okviru tog shvaćanja izgubljena je i razlika između samostalnosti, samosvijesti i samoodređenja. Pedagozi koji djecu promatraju kao partnere, ostavljaju im puno za samostalno odlučivanje i izvođenje. Sasvim svejedno, ako objektivno smisljena odluka i izostane, pedagozi i dalje doživljavaju dijete kao samostalno. A ta djeca su sve samo ne i samostalna. To su djeca koja sama sve određuju, a ne koja samostalno djeluju. Samoodređujuće držanje postane jasno onda kad se djeca uključe u socijalne odnose i moraju prihvatiti određenja izvana (pravila, zahtjevi društva, učitelja, vršnjaka, zahtjeva rada). Uglavnom se događa da dijete nije u stanju bilo koji zahtjev “izvana” (samorazumljivo) prihvatiti. Dijete se onda ponaša neprimjereno uzrastu i odbija svaki naputak, zahtjev pa i sugestiju. Ukratko, pokazuje simptome socijalne nezrelosti (koja je u konceptu partnerstva pozitivno vrednovana kao – kritičko odbacivanje svega što ne polazi od samoodređenja).

Ovdje opisan nesporazum u vrtiću i u školi javlja se kad pedagozi (odrasli) velik dio odluka prenose na dijete. U tom kontekstu vlada, npr. mišljenje da učenici u otvorenoj nastavi trebaju samostalnije i samoodgovornije učiti nego u klasičnoj (“predavačkoj”) nastavi. Ali učenici su, ako nisu dobro vođeni, upravo samoodređujući i nemaju priliku iskusiti – za njihov razvoj značajno – određenje od autoriteta (učitelja). A bez tog iskustva ne mogu upoznati vlastite granice i doživjeti drugoga – onoga nasuprot njemu – kao “ti” koje je različito i ima drugačiju interpretativnu sliku svijeta s kojom treba uspostaviti dijalog. S takvim pedagoškim konceptom stvoren je cijeli naraštaj koji nije imao iskustvo “granica” (određenje izvana) i zato ispada iz svakoga socijal-

nog konteksta. Poznavanje granica, prihvaćanje pravila nije opreka samostalnosti. Dijete/učenik može samostalno raditi i donositi odluke, i unatoč tomu biti izložen određenjima izvana, konfrontiran granicama i pravilima ponašanja. Način njegova rada i odluke uvijek su ovisni o drugom djetetu/učeniku, o drugim ljudima.

U čemu je tajna da se ta partnerska ideologija u odnosu (i na malu djecu) može provesti na tako širokoj osnovi? *Winterhoff*, njemački psihijatar i autor svjetskog bestseleru “*Warum unsere Kinder Tyrannen werden*” (2008.) to obrazlaže društvenim promjenama koje su nastale u drugoj polovini prošlog stoljeća: “S društvenim promjenama 60-ih i 70-ih godina zastupano je, kao općevažeće, mišljenje da će ljudski zajednički život puno bolje biti uređen ako se komunikacija temelji na objašnjenju i razumijevanju. U pitanje su dovedene čvrsto postavljene društvene hijerarhije, nastala je kultura diskusije, koja zbog svoje neuspješnosti nervira, ali doprinosi tomu da se više ljudi nego prije osjeća uključenima u socijalni život. Nastajanje tog načina mišljenja – označit ću ga kao “moderno mišljenje” u opreci prema “tradicionalnom mišljenju” – bio je društveni napredak tako dugo dok odvajanje djece i odraslih, kao i poremećaji u njihovim odnosima, nisu dobili velike razmjere (*Winterhoff*, 2008, 68). Moderno je mišljenje karakteristično za partnersko ophođenje s djecom. Ono ide tako daleko da pretpostavlja kako već malo dijete uči o svijetu tako da mu se o stvarima nude objašnjenja ili ako samostalno istražuje i objašnjava, onda, npr. “rad na projektima” postaje osnovni oblik aktivnosti. Polazi se od toga da je već petogodišnje dijete u stanju prijedloge roditelja ili drugih odraslih prihvatiti ili odbaciti, dakle, donositi samostalne prosudbe i odluke. Razdoblje zaštite, koje je bilo prisutno u djetinjstvu, jer su roditelji i profesionalni odgojitelji/učitelji oduzimali djeci mogućnost donošenja odluka kojima ne mogu sagledati posljedice – zauvijek je izgubljeno. Pozitivno je što je postmoderno dijete dobilo puno veći prostor isprobavanja vlastitih mogućnosti i sudjelovanja u društvenom životu, ali mu je nametnut i status socijalnog aktera i zahtjev samostalnosti u djelovanju i odlučivanju.

Zaključak

Ovaj kratki, u osnovi kritički pogled na koncept partnerstva djece i odraslih možemo zaključiti s dvjema tvrdnjama:

- a) Dijete kao “socijalni akter” u hrvatskoj pedagogiji uopće nije tematizirano, a odgajateljima i učiteljima se nameće (kako od prosvjetne politike tako i od odgojne znanosti) shvaćanje djeteta kao samostalnog i (samo)odgovornog građanina.
- b) Kriterijem komunikativnog djelovanja postalo je samostalno, autonomno dijete – dijete koje se samoobrazuje i samosocijalizira. Klasično modernu, kulturno dominantnu sliku djeteta obilježavalo je shvaćanje

djeteta kao nesamostalnog, heteronomnog bića koje je potrebno odgoja i koje je upućeno na vođenje i pomoć odraslih kako bi postalo socijaliziran (odgojen) i za odgovorno vođenje života sposoban pojedinac. U odnosu na to dijete odgovatelj i učitelj je vidio smisao svoga djelovanja. Protiv te socijalizacijske i odgojne paradigme, koju je moguće nazvati i pedagoško-paternalističkom, okrenuo se novi diskurs djetinjstva i nova istraživanja djetinjstva. U dekonstrukciji nesamostalnog, o odraslima ovisnog djeteta, otkriva se u sve ranijoj dobi samostalno, kreativno, aktivno, kompetentno dijete i konstruira nova slika djetinjstva.

Sve što se prije smatralo obilježjem djetinjstva (kao ovisnost, upućenost na zaštitu i brigu), tj. kao “dječje” i “mladalačko” – proglašeno je greškom ili nedostatkom koji što prije – akcijskim istraživanjima, refleksivnom praksom – treba otkloniti.

Koje su posljedice takva držanja prema djeci – pitajmo psihijatre, psihologe, terapeute raznih vrsta, pedagoge koji se još uvijek osjećaju odgovornim za odgoj novodolazećeg naraštaja, ali i mlade ljude koji su prerano konfrontirani sa zahtjevom samoodgovornosti i samoodređenja.

LITERATURA

1. Alanene, L., Mayall, B (ur.) (2001), *Conceptualizing child-adult relation*. London, New York: Routledge Falmer.
2. Bašić, S. (2000), Koncept prikrivenog kurikulumu, *Napredak*, Vol 141, (.2), str. 170-181.
3. Bašić, S. (2005), Pedagogijsko utemeljenje učiteljske etike. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, Vol. 7, br.2, str. 179-194.
4. Bašić, S. (2006), Otvorena nastava kao teorijski konstrukt, *Pedagogijska istraživanja*, Vol 3 (1), 21– 32.
5. Bašić, S. (1999), “Odgoj” u *Osnove suvremene pedagogije*, Uredio: Mijatović, A. – Zagreb: Pedagoško-književni zbor, str. 175 – 203.
6. Berger, P. L., Luckmann, T. (1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
7. Bergmann, W., (2004), *Gute Autoritet. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung*, Weinheim, Basel: Beltz.
8. Bremer, H. (2004), “Der Mythos von autonom lernenden Subjekts. Zur sozialen Verortung aktueller konzepte des Selbstlernens und zu Bildungspraxis unterschiedlicher Sozialer Milieus”, u Engled, S., Kraus, B. (ur.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, Weinheim, München: Juventa.
9. Brezinka, W. (1999), *Die Pädagogik der Neuen Linken – Analyse und Kritik*. 6. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.

10. Bullock, M., & Sodian, B. (2003). *Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens*. Göttingen: Hogrefe.
11. Corsaro, W.A. (2005), *The Sociology of Childhood*, 2. izd. Thousand Oaks, London, New: Pine Forge Press.
12. Christensen, P., James, A. (ur.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London, New York: Cornia.
13. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
14. Diesbergen, C. (2000) *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion: Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik*, Bern: Peter Lang.
15. Dollase, R. (1985), *Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen*, Stuttgart: Klett.
16. Erikson, E.H. (2005), *Kindheit und Gesellschaft*, 13. izd. Stuttgart: Klett.
17. Fried, L.et.al.(2003), *Pädagogik der fruehen kindheit*, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
18. Giesecke, H. (1996, 2. Aufl.) *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalitaet und die Emancipation des Kindes*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
19. Giesecke, H. (1987,), *Pädagogik als Beruf. Grunfformen pädagogischen Handelns*, Weinheim und München: Juventa Verlag.
20. Goffman, E. (1973) ; *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer aInsassen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
21. Gopnik, A., et.al. (2003), *Znanstvenik u kolijevci. Što nam rano učenje kazuje o umu.*, Zagreb: Educa.
22. Greene, S., Hogan, D. (ur.) (2005): *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: Sage.
23. Heinze, Th. (1980), *Schuelertaktiken*. München, Wien, Baltimore: Urbau&Schwarzenberg.
24. Heinzl, F. (ur.) (2000), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Ueberblick ueber Forschungszugaenge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
25. Holtappels, H.G. (1987), *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schuelerperspektive*, Bochun: Schalwig.
26. Honig, M.-S., et.al. (1999), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der kindheitsforschung*, Weinheim, München: Juventa Verlag.
27. Honig, M-S (2009), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim,Muenchen: Juventa Verlag.
28. Hurrelmann, K. (1988), *Social Structure and Personality Development*. New York: Cambridge University Press.
29. Hurrelmann, K. (2006), *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.

30. Hurrelmann, K. & Bründel, H.(2003), *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
31. Jasper, J., Helle, J. (2005), *Vom Gehorsam zur Verantwortung : fuer eine neue Erziehungskultur*, Weinheim, Basel: Beltz.
32. Luhmann, N. (2006), *Organisation und Entscheidung*, Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.
33. Miljak, A. (2008), *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb: Spektar Media.
34. Montessori, Maria (1994), *Kinder sind anders*. München 1994 (Orig. 1950).
35. Oerter, R., Montada, L. (ur.) (1982), *Entwicklungspsychologie*, Beltz Verlag.
36. Portman, N. (1983), *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt am Mein; Fischer Verlag.
37. Schäfer, Gerd E. (1997), Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kinderforschung. In: *Neue Sammlung* 37. Jg., 1997, H. 3, S. 377–394.
38. Skolnick, A. (ur.) (1976), *Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society*. Boston, Toronto: Little, Brown Co.
39. Slunjski, E. (2008.), *Dječji vrtić – Zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.
40. Sodian, B. et.al. (1991), *Young children's differentiation of hypothetical beliefs from evidence*. *Child Development*, 62, 753-766.
41. Stern, B. (2006), *Schluss mit Schule! Das Menschenrecht sich frei zu bilden*, Leipzig: Tologo.
42. Stern, D.N., *Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. Muenchen: Piper Verlag.
43. Winterhoff, M. (2008), *Warum unsere Kinder Tyrannen werden*, Guetersloh: Guetersloher Verlaghaus.
44. Winterhoff, M. (2009), *Tyrannen muessen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht reicht –Auswege*, Guetersloh: Guetersloher Verlaghaus.
45. Wyness, M. (2006), *Childhood and Society. An introduction to the Sociology of Childhood*, Houndmills: Polgrave.
46. Zeiher, H., Zeiher, H. (1994), *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Grossstadtkindern*. Weinheim, Muenchen: Juventa.
47. Zinnecker, J. (2005), *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Juventa.
48. Zinnecker, J. (1996), Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes.S. 31-54 in M.S. Honig, H.R. Leu, U. Nissen (Hg.), *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven*. München: Juventa. 5-
49. Zinnecker, J.(2001), *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim und München: Juventa.

THE CHILD (STUDENT) AS A PARTNER IN EDUCATION: A CRITICAL REFLECTION

Slavica Bašić

Summary

This paper is an attempt to fill the deficit in discussions on the postmodern view of the child as a “social actor” and “co-constructor of his own development”. Although accepted without reflection in pedagogy, and anti-pedagogical in its basis, this view is offered to educators and teachers as binding and is used as a starting point for the quality criteria of educational institutions and of teacher competences. Regarding the far-reaching consequences of the request “partnership with children and young people”, the author points to the boundaries of the term “teacher-student partner relationship” (Giesecke, 1987) and to the consequences of its use for all kinds of child-adult relationships.

From the perspective of pedagogy, the question can be raised about whether autonomy and self-direction change sides and become an externally imposed requirement or a norm if adults confront children and young people with autonomy and self-determination, and if they require, encourage or bind them to it. This norm, like any other, can become a great burden for children and can harm their development. Who, then, is to be held responsible for this?

Key words: *pedagogical relationship, postmodern view of the child, independence, responsibility, self-determination.*