

Slika djeteta u čitankama za razrednu nastavu

Ravlić, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:047322>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

SLIKA DJETETA U ČITANKAMA ZA RAZREDNU NASTAVU

Diplomski rad

Lucija Ravlić

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SLIKA DJETETA U ČITANKAMA ZA RAZREDNU NASTAVU

Diplomski rad

Lucija Ravlić

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Širanović

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1.	Uvod	1
2.	Djetinjstvo – put izlaska iz nevidljivosti	2
2.1.	Djetinjstvo kao artefakt modernosti?	2
2.2.	Djetinjstvo i/ili dijete kao predmet istraživanja	4
2.2.1.	<i>Studije djetinjstva</i>	4
2.2.2.	<i>Istraživanja djeteta</i>	4
3.	Dijete je tko? Određenje pojma.	6
3.1.	Dijete u općoj i pravnoj literaturi.....	6
3.2.	Dijete kao pais – tradicionalna pedagoškijska teorijska perspektiva	6
3.3.	Dijete kao konstrukt.....	8
4.	Slika djeteta - određenje pojma.	9
4.1.	Rezonantne slike djeteta	10
4.1.1.	<i>Prosvjetiteljska slika djeteta</i>	11
4.1.2.	<i>Romantična slika djeteta</i>	12
4.1.3.	<i>Slika djeteta temeljena na pravima</i>	13
5.	Prava djeteta – od marginalizacije do participacije	14
5.1.	Dijete kao pripadnik manjinske skupine.....	15
5.2.	Kontekstualizacija prava djeteta	16
5.3.	Konvencija o pravima djeteta – prekretnica poimanja prava djeteta	17
5.4.	Participacija kao odlika nove slike djeteta.....	18
6.	Istraživački dio	19
6.1.	Problem i cilj istraživanja	19
6.2.	Metodologija istraživanja.....	22
6.2.1.	<i>Uzorak</i>	25
6.3.	Obrada podataka	26
6.3.1.	<i>Formalna analiza</i>	26
6.3.2.	<i>Sadržajna analiza</i>	27
6.4.	Interpretacija rezultata istraživanja i rasprava	36
7.	Zaključak	41
8.	Popis literature.....	43
9.	Prilozi	46

Slika djeteta u čitankama za razrednu nastavu

Sažetak

Rad analizira sliku djeteta u čitankama za razrednu nastavu. U teorijskom dijelu rada nudi se pregled znanstvenih spoznaja o slici djeteta kao konceptu, a detaljno su prikazane tri rezonantne slike djeteta (prosvjetiteljska slika djeteta, romantična slika djeteta i slika djeteta temeljena na pravima). Istraživanje je provedeno na uzorku od dvanaest čitanki koje su trenutno u upotrebi u školama u Republici Hrvatskoj metodom analize sadržaja. Cilj istraživanja bio je utvrditi vidljivost djece u čitankama za razrednu nastavu te na koji su način djeca u njima prikazana kroz tekstove. Analizom sadržaja čitanki prepoznato je 391 jedinica analize koje su kategorizirane prema okviru analize preuzetom iz Korać i Vranješević (2001). Rezultati istraživanja pokazali su kako u čitankama za razrednu nastavu dominira prosvjetiteljska slika djeteta. Manje je zastupljena romantična slika djeteta, dok je najmanja zastupljenost slike djeteta temeljene na pravima.

Ključne riječi: slika djeteta, prava djeteta, čitanka za hrvatski jezik

The image of a child in elementary school textbooks

Abstract

The paper analyzes the image of a child in textbooks for elementary school. The theoretical part of the paper offers an overview of scientific knowledge about the image of the child as a concept, and presents in detail three resonant images of the child (Puritan image of a child, Romantic image of a child and Rights-based image of the child). The research was conducted on a sample of twelve textbooks that are currently in use in schools in the Republic of Croatia by the method of content analysis. The aim of the research was to determine the visibility of children in textbooks for classroom teaching and how children are presented in them through texts. The analysis of the contents of the textbooks identified 391 units of analysis that were categorized according to the framework of analysis taken from Korać and Vranješević (2001). The results of the research showed that the textbooks for class teaching are dominated by the enlightening image of the child. The romantic image of the child is less represented, while the lowest representation of the image of the child is based on rights.

Key words: The image of a child, child rights, textbook for elementary school

1. Uvod

Znam puno o djeci. Nekoć sam bio jedno. – Spike Milligan¹

Biti dijete sintagma je koja obilježava život svakog pojedinca na svijetu. Onaj tko u ovom trenutku nije dijete, bio je to nekada ranije u životu. Upravo zbog percipirane jednostavnosti pojma te njegove široke upotrebe u svakodnevnoj komunikaciji, nerijetko se njime koristimo bez promišljanja o njegovoj semantici. Djetinjstvo možemo promatrati kao jedan od onih pojmova kojeg smatramo poznatim, temeljnim, onim koji ne zahtjeva dubinsko promišljanje i znanstvenu konceptualizaciju, no je li tome doista tako? Odgovor na pitanje „Tko je dijete?“ više je nego kompleksan. Sve veći broj znanstvenih radova na ovu temu daje nam naslutiti da je problematika konceptualizacije djetinjstva sve više u fokusu istraživača te da je njena važnost prepoznata u mnogim znanostima kao što su pedagogija, psihologija, sociologija, antropologija te povijest. Sve više znanstvenih disciplina za cilj si postavlja istražiti što je djetinjstvo i kako konceptualizacija slike djeteta u nekom vremenu i prostoru utječe na širi socijalni kontekst i konkretna iskustva djeteta u nekom vremenu i prostoru. Rastući broj spoznaja unutar pedagojske znanosti o tome što se krije iza pojmova dijete i djetinjstvo omogućava nam istraživanje implikacija koncepata djetinjstva na svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu. Ideja ovoga diplomskoga rada koji se smješta u okvir između pedagogije djetinjstva i prava djeteta je ponuditi pregled suvremenih spoznaja o konceptualizaciji slike djeteta, istražiti koja od njih dominira sadržajima koji se posreduju djeci kroz čitanke za razrednu nastavu i povezati kako se to reflektira na pitanje prava djeteta. Motiv za odabir teme istraživanja proizlazi iz manjka radova koji problematiziraju pitanje slike djeteta, a osobito problematiziranje istog sa stajališta prava djeteta. Kako bi to bilo moguće, potrebno je ponuditi definicije djeteta i djetinjstva, prikazati tijek razvoja ideje o istraživanju djetinjstva, predstaviti dominantne slike djeteta kroz povijest te ih povezati s pravima djeteta kao posljedicom promjene u shvaćanju djeteta. Nakon teorijskog i konceptualnog utemeljenja teme, rad nastavljamo s istraživačkim dijelom rada koji se sastoji od prikaza metodologije istraživanja, rezultata istraživanja te interpretacije rezultata istraživanja.

¹ Citat je preuzet iz izvora Clarke (2010). Pripisuje se irsko-britanskom dječjem književniku, glumcu i komičaru Spikeu Milliganu.

2. Djetinjstvo – put izlaska iz nevidljivosti

Iz zapisa povjesničara moguće je zaključiti da su djeca bila „skrivena od povijesti“ (Rowbotham, 1977, prema Clarke, 2010, 3) jer njihova iskustva u pravilu nisu zastupljena u pisanoj povijesti svijeta. Tvrdnju o nevidljivosti djece kao društvene skupine kroz povijest možemo promatrati iz raznih perspektiva (povijesne, antropološke, sociološke, političko-pravne, itd.), a u ovom ćemo radu promjenu položaja djece u društvu sagledati iz pedagoškijske perspektive.

2.1. Djetinjstvo kao artefakt modernosti?

Priču o djetinjstvu kao periodu koje je samo po sebi jedinstveno započeo je pisati Phillipe Ariès objavivši 1960. godine knjigu *L'enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime* (*Dijete i obiteljski život za Staroga poretka*), a na njegovim su je temeljima dalje razvijali mnogi autori. U knjizi Ariès analizira povijesne prikaze djece kroz likovna djela (slike i grafičke prikaze u knjigama) te pisane opise u lirskim i epskim djelima promatrajući djecu prikazanu kao *male odrasle*, njihovu odjeću, igre kojima su se igrali te zapise iz dnevnika liječnika Henrija IV. u kojem je pisao o svakodnevicu njegova odrastanja (Cowden, 2016). Ariès, spominjan kao „nedjeljni ili vikend-povjesničar“ (Hameršak, 2004, 1068), svojim je djelom uznemirio znanstvenu zajednicu te inicirao pravu polemiku nazivanu „*Arièsova diskusija*“ (Veerman, 1992, 4). Od znanstvene anonimnosti do iznimne popularnosti dovela ga je teza da je djetinjstvo moderni izum te kako u srednjovjekovnim društvima koncept djetinjstva nije bio poznat što je glasno odjeknulo među znanstvenicima koji su istraživali to područje. „Ideja djetinjstva u korespondenciji je sa sviješću o posebnosti djetinjstva, posebnoj prirodi djetinjstva koja razlikuje dijete od odraslog pa čak i mladog odraslog čovjeka“ (Ariès, 1962, prema Qvortrup, 1987, 13). Iako je Ariès nerijetko bio pogrešno protumačen (Veerman, 1992), neupitan je njegov utjecaj na promjenu percepcije djetinjstva i iniciranje angažmana znanstvene zajednice u rasvjetljavanju postavki koje je u svom radu iznio. Misao kako je djetinjstvo ideja, koncept, a ne biološka ili društvena konstanta i datost pobudila je interes znanstvenika, što je devedesetih godina 20. stoljeća dovelo do značajnoga rasta broja objavljenih radova i provedenih istraživanja o djetinjstvu (Babić, 2014). Qvortrup (1987)

kao pokretače promjene u shvaćanju pojma djetinjstva vidi etabliranje pedagogije i psihologije kao legitimnih znanosti s rastućom važnosti, ali i šire društvene promjene kao što su urbanizacija, demografska tranzicija i, najvažnije, uvođenje obveznog školstva. Rezultat toga bila je promjena u percepciji djetinjstva, stavljanje naglaska na potrebe, interese, mogućnosti i potencijale djece o kojima se u povijesti nije promišljalo te, na posljertku, kultivacija stavova i mišljenja među općom populacijom koji su doveli do promjene u percepciji djeteta i djetinjstva pa i proglašenja 20. stoljeća „stoljećem djeteta“ (Key, 1902). Svega toga je manjkalo kroz povijest pa nije neobično da su neki autori (npr. Clarke, 2010; Cunningham 1995, prema Pressler, 2010; Qvortrup, 1987) na tragu Arièsovih spoznaja, skloni razmišljati o djetinjstvu kao izumu modernog vremena odnosno artefaktu modernosti.

Proučavajući radove koji tematiziraju pitanje djetinjstva, moguće je zaključiti da među znanstvenicima načelno postoji konsenzus da je djetinjstvo promjenljivo u vremenu i prostoru, da je vrijedno proučavanja te da se o njemu znanstveno počelo promišljati nakon velikih društvenih promjena u moderni (Babić, 2014; Bašić, 2011; James i James, 2001; Qvortrup, 1987; Veerman, 1992). Moguće ga je definirati na nebrojeno mnogo načina, a svaki od njih je u međuovisnosti s osobitostima konkretnog vremena i prostora te spleta kulturnih, povijesnih i jezičnih čimbenika.

U ovom ćemo se radu voditi određenjem djetinjstva kao „razvojnog stadija života, zajedničkog svoj djeci i karakteriziranog osnovnim fizičkim i razvojnim obrascima, a načini na koje je ono interpretirano, shvaćeno, društveno institucionalizirano od strane odraslih kroz njihov angažman s djetinjstvom i djecom variraju značajno kroz i između kultura i generacija, zbog koncepta potreba i kompetencija koje su specifične za djecu, a ogledaju se u pravu i socijalnoj politici te svakodnevnim socijalnim interakcijama između djece i odraslih“ (James i James, 2001, 27). Ova definicija, osim što apostrofira važnost društvenih i kulturnih čimbenika, ističe i pitanje prava, socijalne politike, odnosa i moći, a te su dimenzije u fokusu ovoga rada, osobito njegovog istraživačkog dijela. Kako bismo mogli spoznati na koje je načine moguće istraživati djetinjstvo i sliku djeteta moramo se prvenstveno upoznati s načinima na koje su djeca i djetinjstvo istraživani do sada.

2.2. *Djetinjstvo i/ili dijete kao predmet istraživanja*

Rastući interes za istraživanje djetinjstva neosporna je činjenica, no postoji više načina na koje mu znanstvenici pristupaju. Bašić (2011) na tragu dviju, naizgled sličnih, ali ipak oprečnih perspektiva, razlikuje dva istraživačka područja, „dijete“ i „djetinjstvo“. „Dijete“ i „djetinjstvo“ tumači kao predmete istraživanja koji se razlikuju po teorijskom pristupu, metodologiji istraživanja te po tradiciji znanosti iz koje su se razvili. Distinkcija dvaju područja istraživanja ne treba čuditi jer su u diskursima znanosti iz kojih potječu jasno vidljiv uzrok razlika u perspektivi.

2.2.1. *Studije djetinjstva*

„Studije djetinjstva bave se djetinjstvom kao socijalnim statusom u kontekstu generacijskih odnosa, točnije pitanjem kako novorođeni u jednom društvu postaju „djeca“ (Honig, 1999, prema Bašić, 2011, 22). Takva su istraživanja karakteristična u sociologiji djetinjstva, a u njima se djetinjstvu pristupa kao konceptualnoj kategoriji (Babić, 2014). Sociologija djetinjstva kao predmet istraživanja ima djetinjstvo, a počiva na sociologijskoj teorijskoj perspektivi i istraživačkoj metodologiji. James i James (2001, 26) navode kako postoje tri osnovne premise na kojima se temelje suvremene studije djetinjstva: 1. Djetinjstvo je društveni konstrukt; 2. Djeca su vrijedna proučavanja sama po sebi, po pravu; 3. Djeca su kompetentni socijalni akteri koji imaju određenu specifičnu perspektivu društva, a odraslima bi bilo dobro da ju čuju. Najšire rečeno, studijama djetinjstva želi se pronaći odgovor na pitanje kako se djeca socijaliziraju u društvo u određenom društveno-političko-pravno-kulturnom kontekstu. Dakle, predmet istraživanja je djetinjstvo, a fokus istraživača je na društvenim procesima u kojima dijete sudjeluje kao socijalni akter i su-konstruira vlastitu zbilju. Djetinjstvo je socijalno konstruirano, a djetetov razvoj postaje odgovornost njega samoga i sociokulturnog konteksta u kojem su-živi (Bašić, 2011).

2.2.2. *Istraživanja djeteta*

„Istraživanja „djeteta“, koja su tradicijski dio razvojne psihologije i pedagogije, bave se djetinjstvom kao razvojnom fazom i otkrivanjem razvojnih zakonitosti, kao i

biografskim značenjem tog životnog razdoblja“ (Bašić, 2011, 21). Kako je shvaćanje o djetinjstvu kao prirodnoj konstanti, biološkoj datosti napušteno nakon „Arièsove diskusije“, pedagogija se kao znanost našla pred teškim zadatkom jer je morala pronaći svoje mjesto u istraživanju djeteta te legitimirati pedagoško djelovanje u nečem drugom do li djetetove urođene, prirodne potrebe za odgojem. „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 svog temeljnog postulata i iz njega izvodi sve ostale postavke komunikativnog djelovanja“ (Bašić, 2009, 31). Zbog toga je u suvremenim istraživanjima djeteta došlo do zahtjeva za istraživanjima iz perspektive djeteta, dječjih percepcija i razumijevanja njihovih životnih svjetova (Babić, 2014).

Problem legitimacije pedagogije kao znanosti širi je od opsega ovoga rada, no bitno je naglasiti kako postoji struja u pedagojskoj znanosti čiji pristaše naglašavaju kako nekritičko prisvajanje pojmova i perspektiva iz drugih znanstvenih disciplina dovodi do sve zastupljenijeg poimanja pedagogije kao praktične discipline (profesije), a ne znanosti koja ima priznatu teorijsku i istraživačku perspektivu s obzirom na predmet istraživanja (Komar, 2015; Palekčić, 2015a, Palekčić, 2015b). To se, naravno, ogleda i u istraživanjima „djeteta“ i „djetinjstva“. Vidljivo je kako je to područje interesa mnogih znanosti. *Differentia specifica* različitih znanosti u istraživanjima djeteta i djetinjstva sve se manje razlučuje, sve se više ide u smjeru interdisciplinarnosti (James, 2004; Juodaityte i sur. 2009). I u pokušaju definiranja istraživanja djeteta susrećemo se s nejasnom pedagojskom artikuliranošću predmeta istraživanja te nedostatkom teorijskog, ali i metodološkog znanja koje bi etabliralo istraživanje djeteta u pedagojski diskurs. Ipak, ona su tradicijski dio pedagogije kao znanosti, a dijete kao pojam jedan od etimoloških izvora same riječi pedagogija što znači da u diskursu pedagogije kao znanosti istraživanja ovoga tipa moraju imati svoje mjesto. Kako bismo ga pronašli, početak ćemo od definiranja pojma dijete i njegovog značaja za pedagogiju.

3. Dijete je tko? Određenje pojma.

Ono što je značenjski sadržano u pojmu „dijete“ nije jednostavno definirati. O tome je li pojam djeteta uopće moguće jednoznačno konceptualizirati te postići konsenzus oko značenja koja mu se pripisuju, diskutirat ću kasnije u radu. Prvenstveno ću ponuditi nekoliko različitih definicija pojma koje dolaze iz izvora značajnih za opću populaciju i/ili pedagoški konceptualizaciju teme.

3.1. *Dijete u općoj i pravnoj literaturi*

Prema Hrvatskom jezičnom portalu² „dijete je: 1. čovjek od rođenja do puberteta; 2. sin ili kći prema roditeljima bez obzira na uzrast i spol; 3. pren. onaj koji je pretjerano naivan ili djetinjast“, a djetinjstvo razdoblje života od rođenja do djevojaštva ili dječastva. Vidljivo je kako i Hrvatski jezični portal definiranju riječi dijete ne pristupa jednostrano, već nudi tri semantički vrlo različite definicije.

Konvencija o pravima djeteta Ujedinjenih Naroda³ (1989) kao temeljni pravni akt svoje vrste u članku 1. navodi da u svrhu na koju se ova Konvencija odnosi, dijete označava svaku osobu mlađu od 18 godina, osim ako se zakonom koji se primjenjuje na dijete granica punoljetnosti ne odredi ranije. U Konvenciji se definiranju pojma djeteta pristupa iz perspektive dobi što ne čudi jer ona kao pravno obvezujući akt mora biti jasna, a pojmovi u njoj jednoznačno artikulirani. Za razliku od Konvencije koja je međunarodni pravni dokument, u Ustavu, Zakonima⁴ i Pravilnicima Republike Hrvatske „dijete“ ili „djetinjstvo“ kao pojmovi nisu definirani.

3.2. *Dijete kao pais – tradicionalna pedagoška teorijska perspektiva*

Kada odmaknemo od definicija koje su općeg karaktera i krenemo u smjeru pedagoške perspektive na pitanje tko je dijete postaje nam još teže ponuditi odgovor.

² <http://hjp.znanje.hr/>

³ Konvencija o pravima djeteta Ujedinjenih Naroda u nastavku će se rada spominjati kao Konvencija o pravima djeteta ili samo kao Konvencija.

⁴ Iznimka je Zakon o socijalnoj skrbi (NN 64/20) koji u članku 4. definira dijete kao osobu do navršениh 18 godina starosti.

Pojam pedagogija etimološki se sastoji od dva strukturna elementa grč. *pais* (dijete) i *agoge* (vođenje, kretanje sa svrhom, kvalitativna promjena), a svaki od njih moguće je shvatiti iz više perspektiva. Autori koji polaze iz pedagoške teorijske perspektive (Komar, 2012a; Komar 2015; Palekčić, 2015a) jasno pojmovno određuju pojam *pais* (dijete) vide kao jedan od uvjeta koji se mora zadovoljiti kako bi se uopće moglo opravdati postojanje pedagogije kao znanosti koja ima specifičnu svrhu. Ako je vođenje (kretanje sa svrhom) djeteta nešto što je u samom temelju pedagogije kao znanosti vrlo je važno kako ga poimamo. Komar (2012a) tvrdi kako dijete kao *pais* možemo promatrati iz tri vrlo različite perspektive, kao biološko biće, sociološko biće i kao slobodu. Ako dijete pojmimo kao biološko biće, a svrhu našeg vođenja vidimo u zadovoljenju bioloških potreba pedagogija postaje nepotrebna jer su svi procesi koji se odvijaju biološki određeni. S druge strane, ako dijete percipiramo iz sociološke perspektive onda je svrha vođenja postajanje članom društva, prilagođavanje trenutnim zahtjevima. Poimanje djeteta kao sociološkog bića u ovom bi kontekstu značilo da je svrha vođenja konformiranje i uključivanje djeteta u procese koji teku mimo njega što je u opreci s procesima odgoja i obrazovanja kao predmetima pedagoške znanosti koji moraju imati moć nadici ono što jest. U tom slučaju ne možemo govoriti o pedagogiji kao legitimnoj znanosti jer smo njene predmete sveli na proces socijalizacije koji ne omogućuje promjenu, individualitet i napredak jer se „u pedagogiji, dosljedno shvaćeno kao *Pais + Agoge*, [...], radi samo o jednoj stvari – postajanju čovjeka čovjekom“ (Komar, 2015, 108). Reduciranje poimanja djeteta na biološko i/ili sociološko biće je u svojoj biti nepedagoško i onemogućava legitimaciju pedagogije kao znanosti čiji su predmeti odgoj i obrazovanje. Ukoliko dijete pojmimo kao *pais* ono nije osoba do navršene osamnaeste godine starosti, niti pojedinac čije djetinjstvo prestaje kada internalizira društvene norme i obrasce ponašanja. Dijete kao *pais* je sloboda, biće koje postoji kao otvorena ličnost, ne unaprijed određeno biće, koje je istovremeno i djelovanje i objekt djelovanja, a jedini cilj mu je samoodređenje (Komar, 2012b). Takvim određenjem legitimira se djelovanje pedagoga (u širem smislu riječi) koji u pedagoškom odnosu odgaja dijete usmjeravajući ga da bi ono postalo najbolja verzija sebe. *Pais* (dijete) je u ovom slučaju pojedinac kojeg karakterizira obrazovljivost kao mogućnost napredovanja na svakom stupnju, koji aktivno sebe-kultivira i samo-obrazuje (Komar, 2012a).

Različita shvaćanja djeteta možemo povezati s razlikama u pristupima istraživanju djeteta i djetinjstva o kojima je u radu već bilo riječi. Dakle, oni koji djetetu pristupaju kao sociološkom biću polaze iz istraživačke perspektive studija djetinjstva, oni koji ga smatraju pukom biološkom kategorijom pristaše su razvojno-psihološke perspektive, dok oni koji dijete vide kao slobodu temelje svoga rada mogu pronaći u istraživanjima djeteta i pedagojskoj teorijskoj tradiciji. Kako postmoderna znanost teži interdisciplinarnom pristupu i multiperspektivnosti, tako se ova gruba podjela može smatrati zastarjelom. Jedna se perspektiva u suvremenim istraživanjima sve više ističe, a to je konstruktivizam, osobito socijalni konstruktivizam (Palekčić, 2015b).

3.3. Dijete kao konstrukt

Konstruktivizam kao paradigma rezultat je brojnih otkrića u društvenim, ali ponajviše u prirodnim znanostima koje su se povijesno smatrale „pravim“, egzaktnim znanostima s jasnim uzročno-posljedičnim vezama i rigidnom metodološkom preciznošću. Einsteinova teorija relativnosti, Heisenbergova promišljanja u kvantnoj fizici, teorija kaosa, neke su od spoznaja koje su ponikle iz prirodnih znanosti, a snažno su utjecale na paradigmatiku promjenu u znanosti (Slunjski, 2011). Njima je zajednički odmak od pozitivističkog pogleda na svijet i spoznaja da se procesi, pojave, odnosi ne mogu promatrati odvojeno od ostatka svijeta jer su jedni s drugima povezani. Nove su spoznaje utjecale na razvoj mnogih znanstvenih disciplina čije su metodologije i teorijski pristupi karakterizirani kompleksnošću shvaćenom kao složenost koju nije moguće do kraja opisati te dinamičnošću kao shvaćanjem da funkcioniranje cjeline određuju odnosi među dijelovima (Slunjski, 2011). Pojmovi kompleksnost i dinamičnost postaju okosnica postmodernih pristupa u znanosti. „Konstruktivistički pristupi počivaju na teorijsko-spoznajnoj pretpostavci da je stvarnost konstrukcija subjekta, odnosno da individualno doživljena stvarnost nije kopija vanjske stvarnosti koja postoji neovisno o subjektu“ (Palekčić, 2015b, 253). Kako se to reflektira na pitanje tko je dijete?

Ukoliko reduciramo poimanje djeteta na samo biološku ili socijalnu jedinku, nismo u mogućnosti obuhvatiti sve njegove posebnosti, potrebe i u opasnosti smo da cilj našeg djelovanja spram njega oblikujemo prema vrlo uskoj slici djeteta. Slično razmišljaju i

autori koji su pristaše mišljenja kako je ideja, koncept, slika djeteta i djetinjstva socijalno konstruirana, odnosno ovisna o konkretnom društvenom, kulturnom, vremenskom kontekstu. Tako Scholz (1994) tvrdi kako je pojam djeteta u određenom smislu slika, konstrukcija nastala u svakodnevnim i profesionalnim diskursima. Pojam dijete ne znači isto u svim vremenskim razdobljima, kulturnim okruženjima i društvima, već je upravo njima oblikovan. Definirati dijete znači konstruirati „dijete“, odnosno ono što dijete „treba biti“ jer je konstrukcija pojma zapravo normativna zbog toga što snažno ovisi o našoj predodžbi normalnog (Lenzen 1994, prema Bašić, 2011). Naglašavanje normativne konstrukcije pojma djeteta usmjerava nas na važnost koju predodžba djeteta i djetinjstva ima na konkretna iskustva djeteta, odnose moći između odraslih i djece, a u konačnici i prava djeteta. Kako bismo shvatili kako se predodžbom odraslih o tome tko je dijete mijenja konkretna stvarnost djeteta u nekom vremenu i prostoru, moramo produbiti shvaćanje pojma slike djeteta i predstaviti teorijska promišljanja o konceptu slike djeteta kroz povijest.

4. Slika djeteta - određenje pojma.

„Predodžba, slika (*image*) djeteta predstavlja generalizaciju niza prikaza djece i djetinjstva u različitim diskursima, nastala u kontekstu nekog društva, kulture, vremenskog razdoblja koju pojedinci, ako je nekritički usvoje, mogu smatrati objektivnom istinom o djeci“ (Pressler, 2010, 16). Prikazi koji se ponavljaju kroz različite medije tvore predodžbu o tome što u nekom trenutku znači biti dijete. Slika djeteta predmet je promjene kroz vrijeme i mjesto, a obuhvaća način na koji djeca mogu biti shvaćena u raznolikosti kultura, konteksta, diskursa i perspektiva (Verhellen, 2015). Bitna značajka slike djeteta je da ju u pravilu konstruiraju odrasli, odnosno ona predstavlja svojevršno viđenje djeteta od strane osoba koje ne pripadaju toj skupini, a koji su na poziciji moći kreiranja svakodnevice djece u čemu se vode slikom djeteta koju su internalizirali. Upravo zbog položaja djeteta kao pripadnika manjinske skupine te pozicije odraslih kao onih koji imaju moć, nužno je kontinuirano osvještavati da u dominantnoj slici djeteta nije riječ o tome tko dijete jest objektivno i istinski, već kako je ono percipirano i konstruirano u nekom vremenu i prostoru. No, dimenzija konstruiranosti nikako ne umanjuje značaj koji slika djeteta ima za iskustva življenja i svakodnevicu

djece u nekom vremenu, ali i na formiranje nekih pedagoških koncepata. „Slike djeteta imaju heurističku vrijednost, jer kao svojevrsni spoznajni raster mogu poslužiti za istraživanje predodžbi koje su utjecale na odgojne prakse određenih povijesnih razdoblja, konkretnih društava ili toga koja je slika o djetetu pridonijela uspostavljanju „pedagoškog djetinjstva“ kao biografski značajne i zaštićene razvojne faze u prostorima aranžiranima samo za igranje i učenje“ (Bašić, 2011, 21). Odgovor na pitanje kako slike djeteta reflektiraju dominantne odgojne prakse nekog vremena možemo pronaći u konceptu rezonantnih slika djeteta.

4.1. Rezonantne slike djeteta

Slika koja se ponavlja u različitim prikazima djeteta i djetinjstva te proizvodi značenje u kolektivnoj javnoj svijesti, proizvodi uvjerenja o prirodi djeteta i očekivanja od djetinjstva je rezonantna slika djeteta (Pressler, 2010). Ta uvjerenja i očekivanja ono su što se uzima u obzir u kreiranju konkretnih politika, praksi i odnosa prema djeci. Promjena rezonantne slike djeteta mijenja položaj djeteta u društvu, odnos odraslih prema djeci te razinu uživanja prava djeteta. Prema Pressler (2010) postoji konsenzus da se, kada govorimo o društvima i kulturama Sjevera i Zapada, mogu identificirati tri rezonantne slike djeteta (prosvjetiteljska, romantična i slika djeteta temeljena na pravima) koje se temelje na tri modela djetinjstva (demonskom, anđeoskom, i modelu male osobe). S obzirom na to da je to najprisutnija kategorizacija rezonantnih slika djeteta, koju prihvaćaju domaći (npr. Bašić, 2011) i strani istraživači (npr. Clarke, 2010) odlučujem se njome voditi u radu.

Tri su modela djetinjstva (anđeoski, demonski i model male osobe) povezana s tri tipa diskursa koji konstruiraju tri rezonantne slike djeteta: prosvjetiteljsku (puritansku), romantičnu te sliku djeteta temeljenu na pravima (Alderson, 2005, prema Pressler, 2010). Kao što i sam naziv daje naslutiti, anđeoski model djeteta vidi kao anđela (dobro, neiskvareno), demonski kao demona (zao, manjkav), a model male osobe kao cjelovito biće s pravima koji se od odraslih razlikuje po fizičkoj veličini. Rezonantna slika djeteta ovisna je o socio-kulturnim i povijesnim faktorima pa tako promjene u rezonantnoj slici djeteta mogu otkriti promjene u kolektivnoj svijesti i društvenom mišljenju te, obratno,

takve promjene mogu dugoročno utjecati na promjenu rezonantne slike djeteta (Pressler, 2010). Bitno je naglasiti kako one nisu međusobno isključive i da sve mogu koegzistirati u istom vremenu i prostoru. Istovremeno postojanje različitih, oprečnih slika djeteta je realnost, a ono što ih razlikuje je pogled na prirodu djeteta i djetinjstvo kao period života. U nastavku ću detaljnije opisati svaku od tri rezonantne slike djeteta, istaknuti temeljne značajke svake od njih te ponuditi primjer utjecaja različitih rezonantnih slika na iskustva djece.

4.1.1. Prosvjetiteljska slika djeteta

Prosvjetiteljska (puritanska) slika temelji se na demonskom modelu djetinjstva koji dijete vidi kao biće koje je po prirodi zlo. Dijete je „demon“, grešno biće čija volja mora biti uništena strogom disciplinom, kaznama i uskraćivanjem užitaka (Clarke, 2010). Filozofijski se ova rezonantna slika djeteta oslanja na promišljanja Johna Lockeja o djetetu kao „*tabula rasi*“⁵ te Immanuela Kanta o djetinjstvu kao periodu izlaska iz „*samoskrivljene nezrelosti*“⁶. To je životno razdoblje kontrole prirodno loših navika i nagona, korekcije ponašanja i civiliziranja, a odrasli uživaju punu odgovornost i moć da kroz odgojno djelovanje dijete učine čovjekom u punom smislu te riječi. Djetinjstvo je pripremna faza za odraslost, a dijete je nezrelo, nedovršeno, nekompetentno (Babić, 2014). Upravo stalno naglašavanje djeteta kao pojedinca koji je manjkav u odnosu na odraslog „pravog“ čovjeka karakteristika je prosvjetiteljske slike. Dijete još nije razumni (umni) i odgovorni pojedinac, ali ima razumske sposobnosti kako bi ga odrasli mogli kultivirati, moralizirati i disciplinirati (Bašić, 2011). Te razumske sposobnosti kao karakteristika djeteta kao pojedinca u ovoj perspektivi su potencijal koji dijete može ostvariti ukoliko bude vođeno na odgovarajući način te tako ispuniti svoju svrhu, postati odraslom osobom i funkcionalnim članom zajednice. Vođenje, odgoj proces je u kojem se kultivacijom stavova i mišljenja dijete kao pojedinac usmjerava na put postanka čovjekom u čemu mu pomažu odrasli kao oni koji su dosegli vrhunac bivanja čovjekom. Opisanoj slikom djeteta djetinjstvo kao faza je demonizirano, a djeca kao skupina

⁵ Vidi u: Jakopec, P. (2014). Promišljanje odgoja u Johna Lockeja. *Obnovljeni Život*, 69 (4), 509-521. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/13130>

⁶ Vidi u: Perović, D. (2017). Izlazak iz samoskrivljene nezrelosti: Kant i Levinas. *Filozofska istraživanja*, 37 (4), 813-832. Preuzeto s <https://doi.org/10.21464/fi37412>

marginalizirani u društvu. Ne čudi stoga što se u vremenu i prostoru dominacije prosvjetiteljske slike djeteta o pravima djeteta nije promišljalo. Također, ne čudi što se položaj djeteta u društvu nije uopće razmatrao kao problem, već se određivao zdravorazumski, po prirodnom pravu koje su odrasli sami za sebe legitimirali.

4.1.2. Romantična slika djeteta

Romantična slika djeteta temelji se na andeoskom modelu koji dijete vidi kao nevino, neiskvareno biće koje je po prirodi dobro dok je djetinjstvo vrijeme zaštite i omogućavanja prirodnog razvoja (Pressler, 2010). Romantična slika dijete idealizira, a djetinjstvo prepoznaje kao fazu koja ima svoj značaj. Dijete je prirodno, stvaralačko, neotuđeno biće, a djetinjstvo je vrijedna, u sebi cjelovita razvojna faza koju karakterizira neometani smisleni slobodni razvoj naspram kultiviranja i discipliniranja u demonskom modelu (Bašić, 2011). Pristaše romantičnog pogleda (primjerice: Jean Jaquess Rousseau i Ellen Key) u svojim djelima naglašavaju nadu u dječju dobrotu, vjeruju u njihove potencijale i kreativnost koje dijete kao subjekt vlastitog razvoja slobodno razvija. Predodžbom djeteta kao idealnog, bezgrešnog bića, odrasli su u službi zadovoljavanja svih potreba djece i sva odgovornost za uspješnost procesa razvoja djeteta je na odraslima. Kao što je to bilo moguće detektirati u prosvjetiteljskoj slici djeteta, i romantična slika djeteta utječe na svakodnevnicu djece iz diskursa prava djeteta. Dijete je pod potpunom zaštitom odraslih, a proces odgoja događa se *pod staklenim zvonom*. Na odraslima je da djeci osiguraju optimalne uvjete za razvoj vlastitih potencijala za aktivno učenje, a na djeci da te potencijale ostvare. Iz perspektive romantične slike djeteta, fokus je na zadovoljenju potreba djeteta za zaštitom i skrbi, dok se sudjelovanje u donošenju odluka i kreiranju šire društvene stvarnosti ne problematizira.

Romantična i prosvjetiteljska slika djeteta pripadaju tradicionalnoj „staroj“ slici djeteta, dok je slika djeteta utemeljena na pravima „nova“ postmoderna slika djeteta (Babić, 2014). Ipak, ne smatraju svi „novu“ sliku djeteta novom. Ryan (2008) tvrdnje o promjeni paradigme, novoj slici djeteta i djetinjstva smatra mitom kojeg su stvorili istraživači djetinjstva krajem 20. stoljeća preuzevši ideje i koncepte znanstvenika koji su se tim pitanjima bavili puno ranije (Locke, Rousseau, Freud, Dewey, Erickson, Mead). O

tome koliko je nova „nova“ paradigma djeteta i djetinjstva promišlja i Bašić (2011) uočavajući kako se korijeni takvog mišljenja mogu pronaći u djelima Rousseaua, Pestalozzija, Froebela, Montessori, Steinerja i drugih pionira reformske pedagogije, no utvrđuje je da je došlo do promjene u kontekstualizaciji tih ideja u suvremenom okruženju.

4.1.3. Slika djeteta temeljena na pravima

Slika djeteta utemeljena na pravima počela se razvijati 1970-ih godina usporedno jačanjem pokreta za prava djeteta i sve većim brojem istraživanja djeteta i djetinjstva koja su problematizirala položaj djeteta u društvu, a čiji je vrhunac bio donošenje Konvencije o pravima djeteta 1989. godine kao prvog pravno obvezujućeg međunarodnog pravnog akta usmjerenog isključivo prema djeci kao posebnoj skupini. „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 (Bašić, 2009, 28). Unatoč sličnostima koje dijele romantična slika i slika temeljena na pravima kada govorimo o shvaćanju djeteta kao subjekta vlastitog razvoja, razlikuju se u razumijevanju djetetova razvoja, naravi djetetove aktivnosti i naravi odnosa koje djeca uspostavljaju sa svijetom (Bašić, 2011). Romantična slika djeteta oslanja se na poimanje djeteta kao socijalnog aktera, dok je za sliku temeljenu na pravima karakteristično poimanje djeteta kao socijalnog djelatnika što Polić (2015) vidi kao ključnu razliku tih dviju slika djeteta, jer dijete kao socijalni djelatnik, za razliku od socijalnog aktera, ima mogućnost utjecati na donošenje odluka i zbivanja koja ga se tiču. Upravo je utjecaj na zbivanja koja ih se tiču i donošenje odluka relevantnih za njihovu zajednicu ono što razlikuje paradigme djeteta i djetinjstva koje se danas percipiraju zastarjelima od suvremenih, postmodernih. O aktivnom sudjelovanju djeteta u društvu i kontekstu u kojem se slika temeljena na pravima djeteta razvila bit će riječi kasnije u radu. Otkuda nagli interes za pitanje prava djeteta i kako su djeca kao društvena grupa došla u fokus neka su od pitanja na koja moramo odgovoriti kako bismo razjasnili kako je slika djeteta temeljena na pravima konstruirana i kako je otada promijenila konkretna iskustva i socijalnu stvarnost djece. Slika djeteta temeljena na pravima predstavlja novu sliku djeteta koja se temelji na suvremenim, naprednim spoznajama pedagogije kao znanosti i

novog međunarodnog pravnog okvira. U sljedećem ću poglavlju detaljnije kontekstualizirati sliku djeteta temeljenu na pravima kao najnoviju paradigmu djetinjstva.

5. Prava djeteta – od marginalizacije do participacije

Marginalizacija djeteta i djetinjstva proizlazi iz pozitivističkog pristupa djetetu i djetinjstvu u kojima se djetinjstvo objektivizira i dekontekstualizira, a djeci se pripisuje obilježje nekompetentnosti. U socijalnim se politikama djeca kao skupina zbog percipirane nekompetentnosti isključuju iz sudjelovanja u odlučivanju o stvarima od njihovog interesa (Babić, 2014). Percepcija djece, odnosno slika djeteta koja je karakteristična za određeni kontekst vidljivo je kroz povijest utjecala na položaj djece u društvu, a osobito na razinu prava koja dijete uživa. Primjerice, vođeni mišlju da je dijete nezrelo, nedovršeno, po prirodi zlo biće, odrasli su, kao skupina na poziciji moći i utjecaja, kreirali svakodnevicu djece ne uzimajući u obzir njihovo mišljenje i iskustva. To nisu radili iz loše namjere ili zato što su djecu htjeli obespraviti, već je to rezultat rezonantne prosvjetiteljske slike djeteta koja je dominirala u kolektivnoj svijesti društva u određenom vremenu te stava da odrasli znaju što je najbolje za dijete i da na taj način omogućavaju djetetu optimalan razvoj i štite ga od negativnih utjecaja okoline. Marginalizacija djeteta i djetinjstva posljedica je ideološkog gledišta odraslih koji afirmira *prirodni poredak i prirodno pravo* vladanja nad djecom (Babić, 2014). Takvo je gledište rezultiralo stoljećima dominacije perspektive odraslih u pisanoj povijesti svijeta. Odrasli su bili samoprolašeni kreatori prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, a djeca kao pojedinci irelevantni kada je riječ o kreiranju društvene stvarnosti. Promjenom paradigme djetinjstva u korist slike temeljene na pravima djeteta, percepcija položaja djeteta u društvu se značajno mijenja. Djeca su društvena skupina koja je nakon „*Ariesove diskusije*“, pokreta za prava djece i velikih društvenih promjena došla u fokus politika, znanosti i medija te postaju subjekt njihovih interesa. Sve to utječe na porast popularnosti slike djeteta utemeljene na pravima kao potencijalne rezonantne slike postmodernog doba.

Za razliku od, primjerice, borbe za prava žena i jednakost spolova koju su vodile prvenstveno žene kao ugrožena skupina i borbe za prava manjina koju vodi manjina na koju se ona odnose, za prava djeteta su se povijesno borili gotovo isključivo odrasli ljudi.

5.1. *Dijete kao pripadnik manjinske skupine*

Djeca su kao pripadnici manjinske društvene grupe odvojeni od dominantne grupe kao ni jedna druga manjina. Prema Qvortrupu (1987) ta separacija nosi forme segregacije koja ima dugoročne posljedice na tipove zadataka koje odrasli pripisuju djeci, prirodu skrbi koja je institucionalno osigurana djeci te na način na koji djeca doživljavaju ponašanja i stavove odraslih prema njima samima. Ako promislimo o spomenutim posljedicama, možemo uvidjeti kako su one pod utjecajem slike djeteta koju odrasli nekog društva internaliziraju i prema njoj oblikuju svoje djelovanje što onda utječe na svakodnevnicu djece, konkretna iskustva i stupanj sudjelovanja u društvu. Djeca su, prvenstveno zbog kriterija dobi, isključena iz mnogih sfera društvenog djelovanja što Liebel (2015) naziva adultizmom, odnosno dobnom diskriminacijom djece. Kao takva kroz povijest nisu bila u mogućnosti boriti se za svoja prava. Ne samo da nisu bila u mogućnosti, nego su djeca kao skupina internalizirala adultističku perspektivu, sumnjajući u vlastite sposobnosti, ne priznajući sebi legitimitet i podržavajući „kulturu tišine“ (Liebel, 2015). Djeca kroz povijest sama sebe nisu vidjela kao aktivne, djelatne subjekte s pravima jer ih takvima nisu vidjeli ni odrasli.

Qvortrup (1987) borbu za prava djeteta vidi osobito teškom iz tri razloga: 1. zbog etiketiranja odraslih, djeci bi bilo teško shvatiti da su nešto više od manjine i neodgovornih članova društva, a to onda prevenira subjektivan osjećaj diskriminacije i služi učvršćivanju osjećaja relativne inferiornosti djeteta; 2. djeca nisu tipična manjinska grupa, nego manjinska grupa *par excellence* jer se ostale manjinske grupe stigmatiziraju na način da se poistovjećuju s djecom; 3. diskriminacija protiv djece je vrlo blisko povezana s predodžbama o njihovoj potrebi za zaštitom jer se njihov diskriminirajući položaj (status) opravdava kao nešto što proizlazi iz potrebe i prava na zaštitu. Vrlo je značajno na koji je način dijete percipirano od strane odraslih, ali i sebe samoga jer perpetuiranje inferiornosti djeteta naspram odraslog čovjeka ograničava ostvarenje prava

djeteta u punom opsegu. To Liebel (2015) naziva internaliziranim adultizmom koji kod djece same stvara sliku nemoći, nekompetentnosti i manje vrijednosti u odnosu na odraslog čovjeka. Ograničavanja i diskriminatorne prakse koje su u službi zaštite djeteta kao pripadnika ranjive skupine također su predmet mnogih polemika, a različita tumačenja odnosa zaštite, potreba i prava djeteta rezultat su razlike u poimanju djeteta, odnosno slici djeteta koju zagovaratelji nekog tumačenja prihvaćaju. Zbog toga je važno kontekstualizirati prava djeteta i povezati ih sa slikom djeteta kao konceptom koji ima utjecaj na njihovo prihvaćanje i implementaciju.

5.2. *Kontekstualizacija prava djeteta*

Kada promišljamo o pravima djeteta, a osobito o počecima njihove implementacije, moramo se vratiti u drugu polovicu 20. stoljeća kada je ta problematika ušla u fokus politike i pravnih stručnjaka. Sve je više znanstvenih radova koji problematiziraju društveni status djeteta kao pojedinca i koncept djetinjstva kao takav (Babić, 2014). Ideje o djetinjstvu, različite predodžbe (slike djeteta) utječu na to uživanje kojih prava se djetetu priznaje pa tako ne čudi se s izdavanjem međunarodnih dokumenata o pravima djeteta usporedno vodila i teorijska rasprava o nužnosti promjene u percepciji djeteta kao pojedinca i nužnosti donošenja pravnih akta koji bi njegov položaj regulirali (Cowden, 2016). Iako je tek sredinom prošlog stoljeća počelo ozbiljnije teoretiziranje o pravima djeteta, neki se autori smatraju „pionirima“ kada je riječ o borbi za prava djeteta (Veerman, 1992). Opisujući proces razvitka koncepta prava djeteta Veerman (1992), izdvaja nekoliko ključnih osoba u borbi za prava djeteta, a u radu ću istaknuti dvije. Key (1900) govori o djetetu u središtu, poštivanju najboljeg interesa djeteta te, primjerice, pravu djeteta da odabere vlastite roditelje. Janusz Korczak kao drugi „pionir“ prava djeteta spominje pravo djeteta na poštovanje, na smrt, da bude što jest, na džeparac, na izražavanje i na ne-izražavanje (Veerman, 1992). Moguće je zaključiti kako oba autora polaze od romantične slike djeteta u kojoj dijete kao savršeno, neiskvareno biće uživa prava, a odrasli su oni koji im ih moraju omogućiti.

Pokret za oslobođenje djeteta koji se razvio 1970-ih godina zalagao se za propitkivanje i istraživanje položaja djece u društvenom i političkom životu jer društvo

podcjenjuje kapacitete djece i ne postoji opravdan razlog zbog kojih djeca ne bi uživala ista prava kao odrasli (Cowden, 2016). Pristaše pokreta za oslobođenje djeteta zagovarali su izjednačavanje prava djece i odraslih u punom opsegu što su mnogi smatrali iracionalnim. Neki od konkretnih zahtjeva bili su pravo djeteta na kontrolu vlastitog seksualnog života, na konzumaciju droga, na odabir vlastitog obrazovanja, na rad i vlastitu ekonomsku neovisnost, izbornu pravo i slično (Cowden, 2016; Veerman, 1992). Zbog takvih su zahtjeva percipirani kao radikalisti, a njihovi zahtjevi utopijski i neostvarivi. Kritičara pokreta za oslobođenje djece ne nedostaje, no unatoč tome što nisu ostvarili sve zahtjeve za koje su se zalagali, uspjeli su potaknuti raspravu o pravima djeteta i privući interes znanosti, politike, medija i opće populacije o pitanjima koja se tiču položaja djeteta u društvu. Znanstvena je zajednica napravila velik posao u kontekstualizaciji prava djeteta, no povijesni trenutak ipak je bio donošenje Konvencije o pravima djeteta 1989. godine.

5.3. *Konvencija o pravima djeteta – prekretnica poimanja prava djeteta*

Konvencija o pravima djeteta usvojena je 20. studenog 1989. godine na Općoj skupštini Ujedinjenih Naroda, a dokumenti koji su joj prethodili su Ženevska deklaracija o pravima djeteta iz 1924. godine i Deklaracija o pravima djeteta iz 1959. godine. Konvencija je, za razliku od dviju deklaracija, međunarodni pravno obvezujući dokument što znači da od država potpisnica zahtjeva implementaciju prava na nacionalnoj razini te da njihovo poštivanje nadzire. S obzirom na to da je gotovo univerzalno ratificirana⁷, možemo reći da predstavlja opću definiciju prava djeteta. Strukturno, sastoji se od 54 članka, od kojih su četiri izdvojena kao načela. Članak 2. Konvencije predstavlja načelo nediskriminacije, članak 6. načelo zdravog života i optimalnog razvoja, članak 3. načelo najboljeg interesa djeteta, a članak 12. načelo participacije. Prava obuhvaćena Konvencijom dijele se na tri skupine, 1. skrbna prava, 2. zaštitna prava i 3. prava na sudjelovanje (participaciju) (Širanović, 2017).

⁷ Ratificirale su ju sve države članice Ujedinjenih Naroda osim Sjedinjenih Američkih Država. Za više vidi: https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en

Postoji povezanost Konvencije kao dokumenta sa slikom djeteta kao konceptom koji je u fokusu ovoga rada. Verhellen (2015) kao jednu od dvije makrosociološke promjene koja je prethodila donošenju Konvencije (uz razvitak globalnog sustava ljudskih prava nakon Drugog svjetskog rata) vidi upravo promjenu slike djeteta. Tek micanjem fokusa s djeteta koje je ne-još odraslo i ne-još ljudsko biće na dijete koje je vrijedno samo po sebi, sposobno, puno potencijala i kompetentno sudjelovati u društvu i odlučivati o pitanjima od vlastitog interesa stvara temelj za promišljanja o pravima djeteta kakva poznajemo danas. Konvencija je dokument kojeg karakterizira nedjeljivost prava jer obuhvaća građanska, socijalna, ekonomska i kulturna prava (Verhellen, 2015). Cjelovitost poimanja prava i njihova nedjeljivost ogledaju se i u pogledu na dijete. Dijete kao cjelovita ličnost, aktivni nositelj prava, subjekt s pravima odlika je (holističke) slike djeteta temeljene na pravima koja se od ranijih razlikuje u izraženom zahtjevu za participacijom djeteta u društvu (Verhellen, 2015).

5.4. *Participacija kao odlika nove slike djeteta*

„Participacija djece danas predstavlja vodeću paradigmu u znanostima koje se bave proučavanjem djetinjstva, pri čemu se ona shvaća kao aktivno i smisleno sudjelovanje djece u različitim kontekstima koji ih okružuju (na primjer, u obitelji, u vrtiću, u školi, u lokalnoj zajednici)“ (Širanović, 2017, 136). Upravo je promjena paradigme djetinjstva zahtjev za sudjelovanjem i odlučivanjem o pitanjima od njihovog interesa učinila vidljivim u kontekstu prava djeteta. Participacija je kao pravo trojako kontekstualizirana: 1. kao jedno od triju skupina prava; 2. kao članak 12. Konvencije; 3. kao jedno od načela Konvencije što dokazuje značaj i utjecaj koji ima na položaj djeteta u društvu (Širanović, 2017). Unatoč tome, participativna prava djeteta veći su izvor polemika nego li druge dvije skupine prava. Ideja o tome što je u „najboljem interesu djeteta“ oblikovana je internaliziranom slikom djeteta. Ne čudi stoga da se polemika vodi upravo između zaštitnih i skrbnih prava s jedne, i participativnih prava s druge strane. „Štiteći djecu, odnosno djelujući u „najboljem interesu djeteta“, može se zanemariti djetetova perspektiva u pitanju koje se na njega odnosi. S druge strane shvaćanje djeteta kao političkog subjekta koji izražava svoju volju te aktivno sudjeluje u donošenju odluka, otvara prostor i za moguću manipulaciju djecom u situacijama i odnosima koje možda još

ne mogu razumjeti“ (Polić, 2015, 150). Polić (2015) problematizira odnos potreba djeteta (kao nečega što proizlazi iz zaštitnih prava, a čije je zadovoljenje rezultat aktivnosti odraslih) i prava djeteta na participaciju (aktivnosti djece) što je u suštini rasprava o tome kojoj skupini prava djeteta dati primat. Viđenje ove polemike uvelike je pod utjecajem slike djeteta koju pojedinac internalizira, odnosno odgovora na pitanje tko je i kakvo je dijete i što je u njegovom najboljem interesu. Pitanje odnosa prava i potreba nije nimalo bezazleno jer je usko povezano s pitanjem interesa, moći i socijalnog poretka, a pretjeran fokus na protektivne mjere može uključivati deprivaciju prava djeteta (Qvortrup, 1987). Pogled na odnos prava i potreba djeteta povezan je s viđenjem djeteta kao *paisa* koji proizlazi iz izvorne pedagojske teorijske perspektive o čemu je bilo riječi ranije u radu. Pedagojski, razrješenje dileme o odnosu potreba i prava kao dva naizgled isključiva diskursa može se pronaći u konceptu pedagoškog odnosa kao integrativnog koncepta koji pomiruje suprotnosti dvaju pristupa, a koji se temelji na slici djeteta kao bića koje je istovremeno manjkavo i u potrebi za pedagoškim vođenjem i aktivno, te sudjeluje u oblikovanju svoje okoline (Polić, 2015). Slika djeteta temeljena na pravima u skladu je sa suvremenim pogledom na pedagoški odnos kako ga vidi Bašić (2015), a osobito s antinomijskim dimenzijama koje impliciraju dinamičnost i autentičnost pedagoškog odnosa kao specifične vrste odnosa. „Pedagoški odnos nije dijadni nego trijadni: uspostavlja se kao interpersonalni odnos učitelja i učenika (ja – ti) i na zajedničkom odnosu prema trećem (mi – ono), prema svijetu odnosno predmetu učenja, [...]“ (Bašić, 2015, 16).

Upravo zbog važnosti koju predmet učenja ima u pedagoškom odnosu kao nečemu autentično pedagojskom, pitanje koja slika djeteta dominira u obrazovnim sadržajima smatram vrijednim istraživanja.

6. Istraživački dio

6.1. Problem i cilj istraživanja

Paradigme djetinjstva mijenjale su se s vremenom, a s njima i iskustva djece, položaj djeteta kao pojedinca u društvu te razina uživanja prava djeteta. „Ideje koje uključuju prava djeteta ovisne su o dominirajućoj slici djetinjstva, a kada se ta slika promjeni,

mijenjaju se i ideje o pravima djeteta“ (Veerman, 1992, 10). Djelujući kao rezonantne slike djeteta, te su paradigme bile prisutne u više diskursa nekog vremena (u znanosti, medijima, umjetnosti, obrazovnim sadržajima, itd.). Slika djeteta i djetinjstva nije predmet mnogih istraživanja, što ne treba čuditi jer je riječ o relativno novom konceptu.

Interes za istraživanje ove tematike postoji, a istraživanju se pristupa iz različitih perspektiva. Jedno od prvih istraživanja slike djeteta i djetinjstva je, u drugom poglavlju rada već spomenuto, Arièsovo istraživanje koje je u fokusu imalo slikovne prikaze djeteta u likovnim djelima i pisane opise u književnim djelima. Slikovne prikaze djece u novinama, časopisima, knjigama, reklamama, omotima proizvoda, razglednicama i zahvalnicama više od dvadeset godina skupljala je Holland (2004) i na temelju njih napravila analizu mitova o djeci prisutnih u popularnom diskursu⁸. Iako sama autorica tvrdi kako uzorak slikovnih prikaza za analizu nije sistematično prikupljen, vrijeme kroz koje su prikazi prikupljeni, njihova brojnost i detaljna interpretacija ovo istraživanje čine relevantnim kada promatramo promjenu slike djeteta kroz povijest. Holland (2004) zaključuje kako postoje različite rezonantne slike djeteta koje su kroz povijest utjecale na razlike u prikazima djece u medijima, umjetničkim djelima, marketinškim kampanjama itd. Korać i Vranješević (2001) istraživale su sliku djeteta u medijima u Srbiji, prateći tiskane medije, televiziju i radio emisije. Istraživanjem je dokazano da su djeca u medijima u Srbiji podzastupljena u odnosu na odrasle, da je dijete pretežito predstavljeno kao pasivno (najčešće kao žrtva ili ugroženo), a da se prava djeteta gotovo i ne spominju. Provedena su i istraživanja koja problematiziraju sliku djeteta u književnim djelima iz perspektive teorije književnosti pa je tako Zima (2005) u svom istraživanju ispitivala predodžbene obrasce oblikovanja dječjeg lika u hrvatskog dječjem romanu 20. stoljeća te došla do spoznaje kako romanima dominiraju dvije slike djeteta: dionizijsko dijete (podložno utjecajima, kojemu je potreban odrastao da ga uči i usmjerava, pokaže mu što je ispravno i poželjno) čiji opis u kontekstu ovog rada odgovara prosvjetiteljskoj slici djeteta, te apolonsko dijete (nevino, nepokvareno, blisko prirodi) čiji opis odgovara romantičnoj slici djeteta. U Hrvatskoj nedostaje istraživanja slike djeteta i djetinjstva iz pedagoške perspektive što je jedan od glavnih motiva za pisanje ovoga rada.

⁸ Holland (2004) u radu koristi sintagmu *popular imagery* za koju u hrvatskom jeziku nema semantičke istoiznačnice.

Istraživanje slike djeteta koje bi promatralo sliku djeteta u čitankama za razrednu nastavu u Hrvatskoj nije provedeno, no čitanke su kao predmet analize prepoznate kada je riječ o istraživanju slike žena te implikacija koje slika žene u čitankama ima na percepciju žena kao skupine u društvu. Jedno takvo istraživanje provela je Baranović (2000) istražujući sliku žene u udžbenicima književnosti. Ovo istraživanje spominjem kao relevantno jer afirmira utjecaj sadržaja udžbenika književnosti na konstrukciju slike žene u društvu. Žene su kao grupa godinama bile potlačene i percipirane kao manje vrijedne, a to je nešto što karakterizira i djecu kao društvenu skupinu. Smatram da, stoga, ista logika vrijedi kada je u pitanju slika djeteta u udžbenicima književnosti, konkretno, u ovom slučaju, čitankama za razrednu nastavu.

Čitanka je dio većine udžbeničkih kompleta⁹ za nastavni predmet Hrvatski jezik. Strukturno, sastoji se od prikaza pojedinačnih tekstova koje prate pitanja za promišljanje i pripadajući zadaci. Čitanka je značajan predmet analize u Hrvatskoj jer u školama predstavlja jedno od najčešće korištenih nastavnih sredstava (Baranović i sur., 2010). Kao takve, čitanke predstavljaju jednu vrstu diskursa koja može bitno oblikuje rezonantne slike djeteta te imaju veliku ulogu u formiranju stavova, mišljenja i predodžbi o svijetu kako djece tako i odraslih. Udžbenici književnosti „nisu usmjereni na pojedine, specifične, dimenzije čovjekovog ili društvenog života, nego tematiziraju širok spektar individualnih i društvenih dimenzija čovjekove egzistencije i time pružaju širi sadržajni okvir za analizu konstrukcije „slike žene“¹⁰ koju škola prenosi mladima kao model ponašanja“ (Baranović, 2000, 40). Ono što slijedi jest otkriti kakva se slika djeteta krije u sadržajima posredovanima svoj djeci u Hrvatskoj¹¹ kroz čitanke (udžbenike književnosti)¹² iz Hrvatskog jezika u razrednoj nastavi i od kakvog bi to moglo biti značaja za svakodnevna iskustva djece i razinu prava koja uživaju.

Ovim se istraživanjem stoga želi utvrditi koliko su teme o djeci zastupljene u čitankama za razrednu nastavu te kakva se slika djeteta formira kroz odgojno-obrazovne

⁹ U novije vrijeme sve su više zastupljeni integrirani udžbenici kao spoj čitanke i jezičnog udžbenika.

¹⁰ U ovom slučaju, slike djeteta.

¹¹ S obzirom na to da je u Republici Hrvatskoj osnovno obrazovanje obvezno, a Hrvatski jezik kao predmet zastupljen u svim školama.

¹² Dalje u tekstu će se pod čitankama smatrati čitanke i integrirani udžbenici uključeni u analizu.

sadržaje. Cilj istraživanja je utvrditi vidljivost djece u čitankama za razrednu nastavu te na koji su način djeca u njima prikazana kroz tekstove.

Pitanja na koja ću tijekom istraživanja nastojati dati odgovor su:

1. Koliko su teme o djeci zastupljene u čitankama za razrednu nastavu?
2. Kako su djeca prikazana u temama o djeci?
3. Koja rezonantna slika djeteta dominira u temama o djeci?

6.2. Metodologija istraživanja

Istraživanje je provedeno metodom analize sadržaja koja, uz proučavanje arhivske građe i proučavanje fizičkih tragova, prema Milas (2005) spada u nenametljive istraživačke metode. „Analiza sadržaja je metoda za klasificiranje i kvantificiranje raznih verbalnih i neverbalnih poruka u najširem smislu riječi, prema njihovim sadržajima i formalnim obilježjima, a u skladu s utvrđenim općim pravilima“ (Zvonarević, 1976 prema Opić, 2016, 378). Da bi bila znanstvena, analiza sadržaja mora poštovati kriterije objektivnosti, prikladnosti za mjerenje i kvantifikaciju, značenje transformiranog empirijskog materijala za sistematsku teoriju i mogućnost generalizacije rezultata (Halmi, 2005). „Na osnovi manifestnih obilježja analizom sadržaja možemo doći do određenih prikrivenih obilježja koja mogu unaprijediti bolje razumijevanje određene pojave te donošenje zaključaka“ (Opić, 2016, 378). Sadržaj se analizira na način da se prikupljeni empirijski materijal klasificira u odgovarajuće kategorije (kodira) kako bi se metodički mogao što bolje opisati (Halmi, 2005). U ovom je istraživanju analiza sadržaja korištena u ispitivanju vidljivosti i načina prikaza djece u čitankama za razrednu nastavu.

Analiza sadržaja čitanki provedena je postupkom preuzetim iz istraživanja Korać i Vranješević (2001), modificiranim za potrebe ovoga rada. Jedinica analize u ovom je istraživanju tekstualna tema, odnosno iskazi u kojima se pojavljuju djeca koji se onda kategoriziraju prema formalnim i sadržajnim kategorijama analize preuzetim iz Korać i Vranješević (2001). U istraživanje kao jedinice analize nisu uključeni slikovni prikazi djece kao slikovne teme zbog njihove velike brojnosti i nemogućnosti kategoriziranja velikog broja njih prema kategorijama analize. Naime, djeca su najčešće prikazana samostalno kroz crtež na kojem nije moguće odrediti kojoj bi kategoriji analize pripadao.

No, neka buduća istraživanja svakako bi valjalo usmjeriti na analizu slika djeteta posredovanih vizualnim prikazima u udžbenicima.

Formalnim kategorijama analize ispitivana je vidljivost djece u čitankama za razrednu nastavu i to korištenjem kvantitativnih pokazatelja koji omogućavaju a) usporedbu prisustva tema o djeci sa svim drugim temama u čitankama i b) usporedbu prisustva tema o djeci u čitankama s obzirom na njihovo stvarno prisustvo u populaciji Hrvatske (Korać i Vranješević, 2001). Konkretno, ispitivan je postotak zastupljenosti tema o djeci u čitankama za razrednu nastavu te odnos između postotka prisutnosti tema o djeci u čitankama za razrednu nastavu s obzirom na postotak djece u ukupnoj populaciji Hrvatske.

Sadržajnom analizom ispitivano je kakva se slika djeteta formira kroz odgojno-obrazovne sadržaje i predodžbe djeteta u čitankama. Prema Korać i Vranješević (2001) kategorije sadržajne analize predstavljaju četiri osnovne odrednice djeteta: pasivnost, aktivnost, sociokulturni kontekst i neodređeno.

Kategorija *pasivnosti* uključuje teme koje dijete predstavljaju kao pasivna bića, pasivne primatelje pozitivnih i negativnih utjecaja okoline. Unutar kategorije pasivnosti Korać i Vranješević (2001) razlikuju pet potkategorija:

1. *Ugroženo dijete*: ova potkategorija uključuje djelovanje potencijalno ili stvarno ugrožavajućih faktora okoline na djecu, unutar koje se razlikuju vrste ugroženosti (primjerice: bolesti, siromaštvo, zlostavljanje i zanemarivanje u obitelji, zlostavljanje u školi, diskriminacija, verbalno i fizičko nasilje, nasilje među djecom, obrazovna ugroženost, socijalno-psihološka ugroženost i druge¹³)
2. *Dijete kao predmet zaštite i skrbi odraslih*: ova potkategorija uključuje teme u kojima je dijete predstavljeno kao objekt (pasivni korisnik usluga) zaštite i skrbi odraslih (primjerice: akcije odraslih za pomoć, podršku i brigu o djeci)

¹³ Nekoliko vrsta ugroženosti koje Korać i Vranješević svrstavaju u potkategoriju *ugroženo dijete* nisu zastupljene u sadržajima čitanki za razrednu nastavu te stoga nisu spomenute. Neke od izbačenih potkategorija su, primjerice, rat i izbjeglištvo, narkomanija i alkoholizam, seksualna eksploatacija.

3. *Dijete u promociji odraslih i političkoj promociji*: ova potkategorija uključuje teme o instrumentalizaciji djece (primjerice: dijete u promociji roditelja ili drugih odraslih, organizacija i političkih ideja)
4. *Stereotipizirano dijete*: ova potkategorija obuhvaća one teme u kojima je dijete prikazano kroz neki od uobičajenih stereotipa (primjerice: djeca su zaokupljena sobom, svaka nova generacija djece je manje poslušna i pristojna od prethodne, djeca nemaju poštovanja prema odraslima)
5. *Ostalo*: ova je potkategorija predviđena za pasivne odrednice koje nije moguće svrstati u prve četiri kategorije

Kategorija *aktivnosti* uključuje teme u kojima je dijete prikazano kao socijalni akter koji sudjeluje u raznim područjima društvenog života (u obitelji, školi i lokalnoj zajednici), a njegovo sudjelovanje može imati pozitivne i negativne konotacije. Unutar kategorije aktivnosti Korać i Vranješević (2001) razlikuju pet potkategorija:

1. *Uspješno dijete*: ova potkategorija uključuje teme koje govore o djeci koja su uspješna u različitim područjima djelovanja (primjerice: dijete koje osvaja sportske medalje, dijete koje je pokazuje talent u umjetnosti, dijete koje pomaže starijim i nemoćnim susjedima)
2. *Dijete akter nasilja*: ova potkategorija uključuje teme u kojima je dijete predstavljeno kao inicijator ili sudionik u nasilju (primjerice: dijete kao osnivač *online chata* za izrugivanje)
3. *Proaktivno dijete*: ova potkategorija uključuje teme u kojima je dijete predstavljeno kao aktivni subjekt koji inicira akcije, sudjeluje u njima, donosi odluke i preuzima odgovornost (primjerice: djeca koja organiziraju akciju prikupljanja sredstava za jednog člana zajednice koji je u nevolji)
4. *Dijete u slobodnom vremenu*: ova potkategorija uključuje teme koje se odnose na igru, zabavu, sudjelovanje u aktivnostima slobodnog vremena i kulturnim događanjima (primjerice: djeca nakon škole grade snjegovića)
5. *Ostalo*: kao i u kategoriji pasivnosti, ostavlja se prostor za kategorizaciju tema koje ne pripadaju ni jednoj ranije spomenutoj potkategoriji, a prikazuju dijete kao aktivno.

Treća je kategorija *sociokulturni kontekst*, a ona obuhvaća teme koje govore o djetetu u kontekstu kulture, tradicije i običaja određene sredine. To su teme koje egzempliraju specifičnosti djetinjstva u nekoj zajednici i kulturnoj tradiciji.

Posljednja je kategorija *neodređeno*¹⁴, a obuhvaća teme za koje se ne može sa sigurnošću utvrditi predstavljaju li dijete kao pasivno ili aktivno.

6.2.1. Uzorak

Uzorak istraživanja obuhvaća 12 čitanke i integriranih udžbenika¹⁵ različitih izdavača za drugi, treći i četvrti razred osnovne škole koje se koriste u hrvatskim školama. S obzirom na to da je komplet udžbenika za prvi razred osnovne škole specifičan zbog tek početnog učenja jezika te da su nastavni sadržaji bitno drugačiji od sadržaja za ostala tri razreda razredne nastave, oni nisu uključeni u analizu. Analizirane su po četiri čitanke različitih izdavača i različitih godina izdanja. Ukupan broj izdavača koji izdaju komplet udžbenika za hrvatski jezik u razrednoj nastavi je pet (*Alfa, Alka, Naklada Ljevak, Profil Klett i Školska knjiga*). Izdavači su birani po kriteriju učestalosti odabira njihovih izdanja od strane nastavnika u školama, odnosno prema kriteriju brojnosti učenika koje ta izdanja svakodnevno koriste u obrazovanju te prema dostupnosti udžbenika za analizu meni kao istraživačici.¹⁶ Svi su analizirani udžbenici bili u upotrebi u vrijeme pisanja ovoga rada (u školskoj godini 2019./2020 i 2020./2021.). Odobreni su za korištenje i nalaze se u Katalozima odobrenih udžbenika¹⁷ koje izdaje Ministarstvo znanosti i obrazovanja, a meni su na korištenje su ustupljeni od učenika polaznika razredne nastave. Uzorak je sastavljen i prema kriteriju različitih godina izdanja čitanke jer se u školama (neovisno o trenutno važećem Katalogu odobrenih udžbenika) i dalje koriste udžbenici odobreni

¹⁴ Ova je kategorija sadržajne analize, kao i sve ranije spomenute, preuzeta je iz istraživanja Korać i Vranješević (2001).

¹⁵ Iz integriranih udžbenika u analizu su uključene samo nastavne jedinice u kojima se obrađuje sadržaj književnosti.

¹⁶ Vidi: <https://mzo.gov.hr/vijesti/konacni-rezultati-odabira-udzbenika-iz-kataloga-odobrenih-udzbenika-za-sk-god-2019-2020-u-osnovnim-i-srednjima-skolama-na-dan-1-srpnja-2019-godine/1934> i <https://mzo.gov.hr/vijesti/konacni-rezultati-odabira-udzbenika-iz-kataloga-odobrenih-udzbenika-za-sk-god-2020-2021-u-osnovnim-i-srednjima-skolama-na-dan-1-lipnja-2020-godine/3771>

¹⁷ Vidi: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/udzbenici-za-osnovnu-i-srednju-skolu/katalog-udzbenika/1013>

ranijim Katalozima, stoga nije moguće odrediti koji je točan broj čitanki trenutno u upotrebi u školama u Hrvatskoj bez provođenja predistraživanja kojim bi se to utvrdilo.

Popis čitanki i integriranih udžbenika korištenih u istraživanju nalazi se u Prilogu 1 ovog rada.

6.3. Obrada podataka

U dvanaest analiziranih čitanki i integriranih udžbenika ukupno je izdvojena 901 tema, od kojih je 391 o djeci. U ovo je istraživanje uključeno 391 tema o djeci, odnosno 391 jedinica analize.

Tablica 1 Broj jedinica analize.

Ukupan broj tema	901
Broj tema o djeci (jedinica analize)	391

6.3.1. Formalna analiza

Formalnom se analizom utvrđuje vidljivost djeteta u čitankama za razrednu nastavu kroz postotak zastupljenosti tema o djeci u odnosu na druge teme te postotak prisutnosti tema o djeci u odnosu na prisutnost djece u ukupnoj populaciji u Hrvatskoj. Istraživanje je pokazalo kako je postotak zastupljenosti tema o djeci u odnosu na druge teme 43,4%. Dakle, od ukupnog broja tema u čitankama (901), njih 43,4% (391) su teme o djeci.

Kada promatramo prisutnost tema o djeci u odnosu na prisutnost djece u ukupnoj populaciji, moramo naglasiti kako su podaci o broju djece starijeg datuma, no predstavljaju posljednji službeni podatak o broju djece u ukupnoj populaciji Hrvatske. Prema Popisu stanovništva Državnog zavoda za statistiku¹⁸ iz 2011. godine, broj osoba u Hrvatskoj u rasponu godina od 0 do 19¹⁹ je 896 605. Dakle, postotak djece u odnosu na ukupan broj stanovnika (4 284 889) u Hrvatskoj je 20,9 %. Kada podatak usporedimo sa

¹⁸ <https://www.dzs.hr/>

¹⁹ Prilikom određivanja broja djece u Hrvatskoj za prilike ovoga rada uključene su osobe u rasponu godina od 0 do 19 jer instrument koji je korišten izradom Popisa stanovništva 2011. godine koristi četverogodišnje intervale za razlikovanje stanovništva prema dobi te nije moguće odrediti koliki je broj osoba u starosti od 0 do 18 godina koji bi po hrvatskim standardima odgovarao broju djece u Hrvatskoj.

zastupljenošću tema o djeci u čitankama za razrednu nastavu, možemo zaključiti kako su teme o djeci u čitankama zastupljenije, no što su djeca zastupljena u ukupnoj populaciji Hrvatske što ne iznenađuje s obzirom da su čitanke namijenjene upravo djeci kao ciljanoj populaciji.

Tablica 2 Prisutnost tema o djeci u čitankama u odnosu na prisutnost djece u ukupnoj populaciji u Hrvatskoj.

Teme	Teme o djeci	Zastupljenost tema o djeci u odnosu na druge teme	Stanovništvo Hrvatske	Djeca u Hrvatskoj	Zastupljenost djece u populaciji Hrvatske
901	391	43,4 %	4 284 889	896 605	20,9 %

6.3.2. Sadržajna analiza

Sadržajnom analizom ispitivano je kakva se slika djeteta formira kroz odgojno-obrazovne sadržaje i predodžbe djeteta u čitankama za razrednu nastavu. Teme o djeci raspoređene su prema kategorijama kojima pripadaju ovisno o tome na koji način su djeca u njima predstavljena, a za što je kao okvir poslužila kategorizacija prema Korać i Vranješević (2001). Za svaku je od 391 teme o djeci procijenjeno pripada li ona kategoriji pasivnosti, kategoriji aktivnosti, sociokulturnom kontekstu ili je za temu nemoguće odrediti predstavlja li dijete kao aktivno ili pasivno (neodređeno). Unutar kategorija pasivnosti i aktivnosti je pet potkategorija među kojima su teme raspoređene ovisno o načinu na koji predstavljaju djecu, a prema okviru kojeg nude Korać i Vranješević (2001).

6.3.2.1. Kategorije sadržajne analize

Prema okviru analize koji su predložile Korać i Vranješević (2001) četiri su kategorije sadržajne analize unutar kojih se teme o djeci raspoređuju ovisno o tome na koji način su djeca u njima predstavljena.

Tablica 3 Zastupljenost tema o djeci prema kategorijama sadržajne analize.

Kategorija sadržajne analize	Broj tema o djeci	Zastupljenost u odnosu na ukupan broj tema
Pasivnost	206	52,7 %
Aktivnost	129	33 %
Sociokulturni kontekst	16	4,1 %
Neodređeno	40	10,2 %
<i>Ukupno:</i>	<i>391</i>	<i>100 %</i>

U temama o djeci iz čitanki za razrednu nastavu najzastupljenija je kategorija pasivnosti (52,7 %) kojom je obuhvaćeno 206 tema o djeci. Zatim slijedi kategorija aktivnosti (33 %) s 129 od ukupnog broja jedinica analize. Za 40 tema o djeci (10,2 %) nije moguće odrediti predstavljaju li dijete kao aktivno ili pasivno. Najmanje je zastupljena kategorija sociokulturni kontekst kojom je obuhvaćeno 16 tema o djeci (4,1 %). Dakle, u više od polovice jedinica analize, djeca su prikazana kao pasivna. U trećini od ukupnog broja jedinica analize prikazana su kao aktivna, a u desetini od ukupnog broja tema o djeci nije moguće odrediti predstavljaju li dijete kao aktivno ili pasivno. Jedinice analize su unutar kategorija pasivnosti i aktivnosti dalje podijeljene u potkategorije. U Tablici 4 nalaze se rezultati sadržajne analize prema kategorijama i potkategorijama analize.

Tablica 4 Zastupljenost tema o djeci prema kategorijama i potkategorijama sadržajne analize.

<i>Sadržajne kategorije analize</i>	<i>Broj tema</i>	<i>Postotak tema o djeci u odnosu na ukupan broj tema</i>	<i>Postotak zastupljenosti tema u potkategoriji u odnosu na postotak tema u kategoriji</i>
<i>KATEGORIJA PASIVNOSTI</i>	206	52,7 %	
Ugroženo dijete	45	11,5 %	21,8 %
Dijete predmet zaštite i skrbi odraslih	66	16,9 %	32 %
Dijete u promociji odraslih i političkoj promociji	3	0,8 %	1,5 %
Stereotipizirano dijete	78	20 %	37,9 %
Ostalo	14	3,6 %	6,8 %
<i>KATEGORIJA AKTIVNOSTI</i>	129	33 %	
Uspješno dijete	12	3,1 %	9,3 %
Dijete akter nasilja	16	4,1 %	12,4 %
Proaktivno dijete	42	10,7%	32,6 %
Dijete u slobodnom vremenu	34	8,7%	26,3 %
Ostalo	25	6,4 %	19,4 %
<i>SOCIOKULTURNI KONTEKST</i>	16	4,1 %	
<i>NEODREĐENO</i>	40	10,2 %	

Sadržajnom je analizom utvrđeno da se u najvećem broju tema o djeci (206) dijete predstavlja kao pasivno. Dakle, 52,7 % jedinica analize određuje dijete kroz kategoriju pasivnosti.

Unutar kategorije pasivnosti najzastupljenija je potkategorija „stereotipizirano dijete“ koja uključuje 78 tema o djeci (37,9 %). Primjeri prikaza djeteta kao stereotipiziranog su:

„U svojoj sobi sjedi Marko i igra PlayStation. Zijeve, igra pomalo preko volje, ali očito mu se ništa drugo ne da raditi. Dosada.“²⁰

„Grozna su ova današnja djeca! Gospođo, pogledajte samo dječake! To su prljavi divljaci! A ni djevojčice nisu ništa bolje. Ili su drske ili ohole, ili cmizdravice. Vjerujte mi, zbog toga nemam djece.“²¹

Sljedeća je potkategorija „dijete kao predmet zaštite i skrbi“ koja uključuje 66 tema o djeci (32 %). Primjeri prikaza djeteta kao predmeta zaštite i skrbi odraslih su:

„Prije nego sam čvrsto zaspala, osjetila sam kako je djed nježno i lagano izvlačio ruku ispod moje glave. Zatim me tom istom rukom pomilovao po kosi, poljubio u čelo i tiho, tiho izašao iz sobe. Bila sam sretna što imam djeda. Doista je poseban. Malo koji djed pristaje s unukom peći pravi, domaći kruh tvrdih korica i meke, bijele i mirisne unutrašnjosti. Lijepo je imati djeda koji dobro pamti kruh svoje mame i o tome priča priču prije spavanja. Meni, jedinoj svojoj unuci.“²²

„Zapravo, učiteljica je jedna posebna vrsta mame. Osim podučavanja, kad smo u parku ili na izletu, ona trči s nama, dijeli nam svoje sendviče, katkad nas češlja, zatim skuplja predmete koje smo negdje ostavili i slično.“²³

Potkategorija „ugroženo dijete“ obuhvaća 45 tema o djeci (21,8 %). Primjer prikaza djeteta kao ugroženog je:

²⁰ Citat je preuzet iz priče *Playstation i Sljeme* autora Hrvoja Zalara. U: Zalar, D. i sur. (2014). *Kuća putujuća: Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.

²¹ Citat je preuzet iz priče *Susjeda* autora Božidara Prosenjaka. U: Težak, D. i sur. (2014). *Cvrkut riječi: Čitanka i jezični udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.

²² Citat je preuzet iz priče *Djedov i moj kruh* autorice Ivane Bolfan. U: Težak, D. i sur. (2014). *Čarolija riječi: Čitanka i jezični udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.

²³ Citat je preuzet iz priče *Učiteljica u mom srcu* autorice Sanje Pilić. U: Veronek Germadnik, S. i sur. (2020). *Nina i Tino 3: udžbenik hrvatskog jezika za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.

„Virio je kroz prozor i gledao dječake kako poskakuju, dodaju jedan drugom loptu, šale se i smiju. Već ih je znao i po imenu. Pa ipak, on nije bio s njima. A htio bi biti. I on bi se rado igrao. Pun nade upitao je: - Dečki mogu se igrati s vama? Ali oni ga nisu ni pogledali. Samo su rekli: - Gubi se!“²⁴

„Jedne nedjelje u mjesecu / moj otac ima vremena cijeli dan / provesti sa mnom. / Ponekad mi se čini stranac / kojemu se ne usuđujem reći / da ne znam matematiku.“²⁵

Potkategorija „ostalo“ u koju su svrstane teme u kojima je dijete predstavljeno kao pasivno, a nije ih moguće kategorizirati u ostale potkategorije obuhvaća 14 tema (6,8 %). Primjer prikaza djeteta kao pasivnog koji nije bilo moguće svrstati u druge potkategorije je:

„Sjedim u travi. / Ali ne sjedim sam. / Na različku što se lako njiše / Do mojih nogu, sjedi jedan leptir. / I mirno med mu iz modrine siše. / Ne boji me se. Kao da je sviko / Već posve na me. / Ne smeta nas niko.“²⁶

Najmanje je zastupljena potkategorija „dijete u promociji odraslih i političkoj promociji“ s tri teme (1,5 %). Primjer prikaza djeteta u promociji odraslih i političkoj promociji je:

„Slovo M je središnje u abecedi. I u našem životu, slovo M je važno. Svakog od nas je rodila majka, a ta riječ počinje slovom M., [...], Ona je naša roditeljica, odgojiteljica, hraniteljica., [...], Mirna je i puna moći. Majka je anđeo čuvar naše mladosti. Mladost našeg odrastanja. Da nema tog M, ne bi postojala ni druga slova života.“²⁷

²⁴ Citat je preuzet iz priče *Novi dječak* autora Božidara Prosenjaka. U: Runac Marjanović, V. i sur. (2011). *Sretni koraci 3: Hrvatski jezik i čitanka za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International.

²⁵ Citat je preuzet iz pjesme *Stranac* autora Waltrauda Zehnera. U: Budinski, V. i sur. (2014). *Od slova do snova 2: čitanka za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International

²⁶ Citat je preuzet iz pjesme *Tišina* autora Dobriše Cesarića. U: Marjanović, V. i sur. (2017). *Hrvatski na dlanu 2: čitanka i udžbenik hrvatskog jezika za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.

²⁷ Citat je preuzet iz priče *Majka* autora Ivana Božidara. U: Marjanović, V. i sur. (2017). *Hrvatski na dlanu 3: čitanka i udžbenik hrvatskog jezika za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.

Kategorija aktivnosti sljedeća je po zastupljenosti jer obuhvaća 129 tema o djeci. Dakle, 33 % od ukupnog broja jedinica analize dijete određuje kroz kategoriju aktivnosti.

Unutar kategorije aktivnosti najzastupljenija je potkategorija „proaktivno dijete“ koja obuhvaća 42 teme o djeci (32,6 %). Primjeri prikaza djeteta kao proaktivnog su:

„Dječak Pero želi nagovoriti prijatelje da zajednički naprave nešto korisno za čitavo selo. Poziva ih na sastanak.“²⁸

„Stisnite šake! / Vrijedi / Za djevojčice i dječake. / Znete li što imate unutra? / Svoje sutra.“²⁹

Sljedeća po zastupljenosti je potkategorija „dijete u slobodnom vremenu“ koja obuhvaća 34 teme o djeci (26,3 %). Primjeri prikaza djece u slobodnom vremenu su:

„Moji prijatelji i ja još uvijek igramo nogomet na cesti i preskakujemo vrtno ograde. Osjećam se kao lik iz nekakve simpatične slikovnice. Ne sjedim za računalom već se igram sa psom Terijem i mačkom Žuticom“³⁰

„Stoga unuk, koji je nedjeljom išao na jutarnji ribolov, uze prut, stavi na njega najlon i udicu i, zabacivši ga na rame, bodro krene prema rijeci. Ribolov mu je toga dana osobito dobro išao.“³¹

Kategorija „ostalo“ u koju su svrstane teme u kojima je dijete predstavljeno kao aktivno, a nije ih moguće kategorizirati u ostale potkategorije obuhvaća 25 tema o djeci (19,4 %). Primjer teme u kojima su djeca prikazana kao aktivna, a nije ih bilo moguće kategorizirati u ostale potkategorije je:

²⁸ Citat je preuzet iz priče Ljetovalište na jezeru autora Mate Lovraka. U: Zalar, D. i sur. (2014). *Kuća putujuća: Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.

²⁹ Citat je preuzet iz pjesme *Pružite dlan* autora Zvonimira Baloga. U: Budinski, V. i sur. (2015). *Od slova do snova 4: čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International

³⁰ Citat je preuzet iz priče *Najbolji susjedi* autorice Sanje Pilić. U: Marjanović, V. i sur. (2017). *Hrvatski na dlanu 3: čitanka i udžbenik hrvatskog jezika za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.

³¹ Citat je preuzet iz priče *Ljeskov kralj* autorice Božice Jelušić. U: Budinski, V. i sur. (2015). *Od slova do snova 4: čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International

„Tko to vjetru sjevernjaku / oštri britvu kojom brije, / mnogo više nego prije / hoću znati, želim znati.“³²

Potkategorija „dijete kao akter nasilja“ uključuje 16 tema o djeci (12,4 %). Primjeri prikaza djeteta kao aktera nasilja su:

„ - Jeste li ga vidjeli? – povikao je Vlatko. – Želi da napadnem djevojčicu kako bi je zatim mogao braniti. U njegovoj se glavi rađaju nevaljale misli... Svi na njega! Dječaci se okome na Đuru i obore ga na travu.“³³

Unutar kategorije aktivnosti, najmanje je zastupljena potkategorija „uspješno dijete“ s 12 tema o djeci (9,3 %). Primjer prikaza djeteta kao uspješnog je:

„Karla je prava prijateljica pomagačica, pomaže mami donijeti kruh iz trgovine, pomaže tati oprati njegov prekrasni ogromni plavi auto, pomaže učiteljici pričvršćivati likovne radove na pano, pomaže susjedi Ančici čuvati malu bebu. I meni pomaže. Uvijek kad sam loše volje, Karla me razveseli.“³⁴

U 40 je jedinica analize (10,2 %) nemoguće odrediti prikazuju li dijete kao aktivno ili pasivno. Primjer prikaza djeteta u kojem nije bilo moguće odrediti prikazuje li ono dijete kao aktivno ili pasivno je:

„Ali prošle jeseni, golub s jednom nogom, / Ipak mi reče posljednji zbogom - / Nada mnom načini posljednji krug - / I zauvijek ode moj dragi drug.“³⁵

Najmanje je zastupljena kategorija sociokulturni kontekst koja obuhvaća 16 tema o djeci (4,1 %). Primjer prikaza djeteta u sociokulturnom kontekstu je:

³² Citat je preuzet iz pjesme *Hoću znati* autora Ratka Zvrka. U: Krmpotić, M., Ivić, S. (2018). *Zlatna vrata 4: čitanka i hrvatski jezik u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

³³ Citat je preuzet iz priče *Zaštitnik* autora Olega Grigorjeva. U: Težak, D. i sur. (2014). *Cvrkut riječi: Čitanka i jezični udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.

³⁴ Citat je preuzet iz priče *Karla* autorice Sanje Poljak. U: Marjanović, V. i sur. (2017). *Hrvatski na dlanu 2: čitanka i udžbenik hrvatskog jezika za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.

³⁵ Citat je preuzet iz pjesme *Golub s jednom nogom* autora Stanislava Femenića. U: Zalar, D. i sur. (2014). *Kuća putujuća: Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.

„Požurite, djeco, svi / maskirajte se i vi. / Obucite kaput, šal, / krenimo na maskenbal. / Dotrče djeca i maskiraju se u spomenute maske te plešu i pjevaju, odlazeći na maskenbal.“³⁶

Sadržajne kategorije koje u svom istraživanju koriste Korać i Vranješević (2001) ne mogu se pravocrtno povezati s određenom slikom djeteta predstavljenu u teorijskome okviru rada pa tako ne možemo reći da dominacija određene kategorije označava dominaciju određene slike djeteta, no grupiranjem značajki kategorija i potkategorija te njihovim povezivanjem sa značajkama određenih slika djeteta možemo doći do odgovora na pitanje koja slika djeteta dominira u čitankama za razrednu nastavu. Opisi nekih od potkategorija u potpunosti odgovaraju karakteristikama pojedinih slika djeteta. No, važno je naglasiti da je okvir koji predlažem rezultat mogla shvaćanja karakteristika rezonantnih slika djeteta i njihove povezanosti s potkategorijama sadržajne analize prema Korać i Vranješević (2001).

Sukladno karakteristikama prosvjetiteljske slike djeteta³⁷, potkategorije koje bismo mogli povezati s tom rezonantnom slikom jesu „stereotipizirano dijete“ koja obuhvaća teme koje djecu prikazuju kao nezrele, neposlušne, sebične, lijeve i nemarne pojedince, ovisne o tehnologiji i bez poštovanja prema odraslima te „dijete akter nasilja“ koja obuhvaća prikaze djeteta kao inicijatora i/ili sudionika nasilja što je u skladu s karakteristikom prosvjetiteljske slike koja dijete vidi kao primarno zlo biće kojem je potrebna stega i strogost odraslih kako bi se njima nadvladala loša narav djeteta. U kontekstu ovog rada, potkategoriju „ugroženo dijete“ koja obuhvaća prikaze djeteta kao pasivnih primatelja negativnih podražaja iz okoline na koje nemaju mogućnost utjecaja također priklijam prosvjetiteljskoj slici djeteta. Unatoč tome što iz sintagme „ugroženo dijete“ možemo iščitati bojazan odraslih koja proizlazi iz ideje o zaštiti djeteta (koja bi onda bila bliža romantičnoj slici djeteta), u jedinicama analize koje su kategorizirane u ovu potkategoriju dijete je prikazano kao diskriminirano, bolesno, zanemareno, zlostavljano, socijalno i psihološki ugroženo i (ono što je najviše utjecalo na priklijanje

³⁶ Citat je preuzet iz igrokaza Maskenbal šale autorice Jadranke Čunčić-Bandov. U: Težak, D. i sur. (2014). *Cvrkut riječi: Čitanka i jezični udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.

³⁷ Vidi poglavlje 4.1.1. *Prosvjetiteljska slika djeteta*

prosvjetiteljskoj slici djeteta) pasivno. Onda kao takvo, pasivno, ne reagira na podražaje izvana i su-živi s vlastitom sudbinom na koju ne može utjecati.

Romantičnoj slici³⁸ bi prema karakteristikama odgovarale potkategorije „dijete kao predmet zaštite i skrbi odraslih“ kojoj pripadaju prikazi djeteta kao primatelja skrbi i zaštite odraslih, onoga tko je ranjiv i kome su odrasli dužni osigurati uvjete za optimalan rast i razvoj i „dijete u slobodnom vremenu“ koja obuhvaća prikaze djeteta kao pojedinca čija je primarna aktivnost igra i zabava s vršnjacima.

Slici djeteta temeljenoj na pravima³⁹ odgovarale bi potkategorije „uspješno dijete“ koja obuhvaća prikaze djeteta kao uspješnog, nagrađivanog i aktivnog pojedinca koji doprinosi zajednici i „proaktivno dijete“ koja obuhvaća teme u kojima je dijete predstavljeno kao aktivni subjekt koji inicira akcije, sudjeluje u njima, donosi odluke i preuzima odgovornost.

Potkategorije „dijete u promociji odraslih i političkoj promociji“ i „ostalo“ te kategorije „sociokulturni kontekst“ i „neodređeno“ moguće je povezati s više različitih rezonantnih slika djeteta te su zbog toga izuzete iz ove kategorizacije.

Tablica 5 Raspored tema o djeci prema kategoriji rezonantne slike djeteta.

Rezonantna slika djeteta	Broj tema o djeci	Postotak tema o djeci u odnosu na ukupan broj tema
Prosvjetiteljska slika djeteta	139	35,5 %
Romantična slika djeteta	100	25,6 %
Slika djeteta temeljena na pravima	54	13,8 %
Ukupno:	293	74,9 % ⁴⁰

³⁸ Vidi poglavlje 4.1.2. *Romantična slika djeteta*

³⁹ Vidi poglavlje 4.1.3. *Slika djeteta temeljena na pravima*

⁴⁰ 25,1 % tema o djeci u ovom kontekstu nije moguće kategorizirati u nijednu od triju rezonantnih slika.

Od ukupnog broja jedinica analize (391) njih 139 (35,5 %) je moguće povezati s karakteristikama prosvjetiteljske slike djeteta. Romantičnoj slici djeteta odgovora 100 tema o djeci (25,6 %). U temama o djeci u čitankama za razrednu nastavu najmanje je zastupljena slika djeteta temeljena na pravima s 54 jedinice analize (13,8 %). U 25,1% od ukupnog broja jedinica analize nije moguće jednoznačno odrediti koja rezonantna slika dominira temama o djeci.

6.4. Interpretacija rezultata istraživanja i rasprava

Interpretaciju rezultata istraživanja započinjem artikulacijom vidljivosti djeteta u kontekstu zastupljenosti tema o djeci u čitankama za razrednu nastavu. Teme o djeci čine 43,4 % od ukupnog broja tema u čitankama što je vrlo visok postotak kada u obzir uzmemo da djeca čine 20,9 % od ukupnog broja stanovnika u Hrvatskoj. Dakle, teme o djeci su u čitankama za razrednu nastavu više nego dvostruko zastupljenije, no što su djeca kao skupina zastupljena u društvu. To nam daje za zaključiti kako je vidljivost djece u čitankama za razrednu nastavu u Hrvatskoj visoka. Visok postotak zastupljenosti tema o djeci u čitankama za razrednu nastavu međutim ne čudi jer su one primarno namijenjene djeci kao korisnicima i oblikovane su na način da djeci budu bliske i razumljive. Kroz širok spektar tema koje obrađuju čitanke djeci daju mogućnost stvaranja predodžbi o svijetu, formiranja stavova i mišljenja, te posljedično slike o samima sebi. Iz toga je moguće zaključiti kako je razumljivo i očekivano da se u čitankama za razrednu nastavu, kao jednom tipu diskursa namijenjenom poglavito djeci, ali i odraslima koji s djecom žive ili rade, često tematiziraju životne situacije u kojima su akteri djeca. Stavovi, mišljenja, predodžbe o svijetu i slika koju imaju o djetetu odraslih (osobito učiteljica i učitelja razredne nastave) također mogu biti oblikovana sadržajima čitanki s kojima svakodnevno rade i koje zajedno s učenicima interpretiraju u nastavnom procesu. Iako je zastupljenost tema o djeci bitna stavka u procjeni vidljivosti, cilj je ovog rada bio istražiti kakvi su prikazi djeteta te koja slika djeteta dominira u sadržajima čitanki za razrednu nastavu.

Unatoč tome što je zastupljenost tema o djeci u odnosu na druge teme visoka, tema ovoga rada je slika djeteta u čitankama te je stoga nužno detaljnije odrediti kako su djeca

prikazana u temama o djeci i koja od rezonantnih tema dominira prikazima djeteta. Kako bi to bilo moguće, potrebno je proučiti detaljno podatke iz *Tablice 4* koji nam nude cjelovit prikaz kategorizacije tema o djeci prema kriterijima sadržajne analize.

U najviše je jedinica analize (52,7 %) dijete kategorizirano kao pasivni primatelj pozitivnih i negativnih utjecaja okoline. Dijete je u 206 tema prikazano kao pasivno, kao ono kojem je funkcija primati podražaje iz okoline, a ne reagirati na njih, imati kontrolu nad svojim životom ili utjecati na procese koji utječu na njega kao na jedinku. Sve je to u skladu s onime što Bašić (2009) naziva starom (tradicionalnom) slikom djeteta koja obuhvaća karakteristike prosvjetiteljske i romantične rezonantne slike djeteta.

U najvećem broju jedinica analize (78) dijete je prikazano kao stereotipno, odnosno karakterizirano je kao neposlušno, nezrelo, nerazumno, lijeno, sebično, samodopadno biće koje nema razumijevanja ni poštovanja prema odraslima. Takav opis djeteta u skladu je s prosvjetiteljskom slikom djeteta i djetinjstva. To možemo reći i za prikaze o ugroženom djetetu koji su visoko zastupljeni u jedinicama analize (45). Oni također naglašavaju djetetovu pasivnost i nemogućnost utjecaja na procese oko sebe. Dijete je tek postajući čovjek, u odnosu na odraslog je ugrožen i manjkav. U manjem je broju tema (16) dijete prikazano kao akter nasilja, no i te se predodžbe mogu povezati s rezonantnom prosvjetiteljskom slikom djeteta jer prikazuju dijete kroz demonski model djeteta i djetinjstva. Kao što je prikazano u *Tablici 5*, ukupan broj jedinica analize koje možemo smjestiti u kontekst rezonantne prosvjetiteljske slike djeteta je 139 što čini 35,5 % od ukupnog broja tema o djeci analiziranih istraživanjem. Više od trećine sadržaja o djeci u čitankama za razrednu nastavu temeljeni su na slici djeteta kao pasivnog, po prirodi zlog bića u nastajanju kojem je potrebna pomoć odraslih kako bi se razvilo u razumnog „pravog“ čovjeka. Biti odrastao je ideal kojem treba težiti, a djetinjstvo je samo mračan put koji pojedinac prolazi kako bi postao vrijedan član društva. Kada promišljamo u kontekstu prava djeteta, dominacija rezonantne prosvjetiteljske slike djeteta u čitankama za razrednu nastavu nije ohrabrujuća. Naime, dijete prema prosvjetiteljskoj slici nije subjekt s pravima koji aktivno su-djeluje u kreiranju svakodnevice i donošenju odluka. O pravima djeteta se u kontekstu prosvjetiteljske slike djeteta ne diskutira, jer nema opravdanja za njihovo postojanje. Djeca su kao skupinama marginalizirana, a njihov je

inferioran položaj u društvu određen prema prirodnom pravu kojeg su sami sebi legitimirali odrasli. Dakle, kroz sliku djeteta koja dominira čitankama za razrednu nastavu se ne problematizira pitanje položaja djeteta u društvu, ne promišlja se o pravima djeteta i participaciji, već se promovira viđenje djeteta kao *ne-još* čovjeka, manjkavog, nesavršenog, nekompetentnog bića koje odrasli moraju disciplinirati i ispraviti njegovu grešnu narav. Nužno je osvijestiti (a to je motiv za izradu ovog rada) koliko su sadržaji koji se posreduju djeci važni u kreiranju predodžba djece o sebi i svijetu i kako je neophodno promišljati na koji način kao odgojno-obrazovni djelatnici ili općenito pojedinci te sadržaje interpretiramo kako sebi tako i djeci. Osvještavanje važnosti slike djeteta na svakodnevna iskustva djece u nekom vremenu je prvi korak ka promjeni kolektivne svijesti kada je u pitanju pogled na dijete i djetinjstvo, što u praksi znači put k promjeni rezonantne slike djeteta u društvu. Kako je u čitankama za razrednu nastavu u Hrvatskoj dominantna prosvjetiteljska slika djeteta, koja se svrstava u „stare“ tradicionalne, zastarjele slike djeteta i djetinjstva, promjena kolektivne svijesti po pitanju predodžbi o djetetu i djetinjstvu u Hrvatskoj je nužna.

Dijete je kao aktivno prikazano u 129 jedinica analize što čini 33 % od ukupnog broja tema o djeci. U trećini je tema djeteta prikazano kao sudionik društva koji sudjeluje u raznim područjima života, a čije djelovanje može imati pozitivne ili negativne konotacije. Dijete kao aktivno prikazuju dvije od tri rezonantne slike djeteta, romantična i slika temeljena na pravima, no ta aktivnost se drugačije manifestira u svakodnevnom životu djeteta. Kada povežemo potkategorije analize Korać i Vranješević (2001) s karakteristikama romantične slike djeteta, poveznicu možemo naći u potkategorijama „dijete kao predmet zaštite i skrbi odraslih“ i „dijete u slobodnom vremenu“. Potkategorija „dijete kao predmet zaštite i skrbi ostalih u okviru analize prema Korać i Vranješević (2001) pripada pod pasivne prikaze djeteta, no kada promotrimo opis potkategorije iz perspektive romantične slike djeteta, evidentno je da se njihove značajke preklapaju. Rezonantna romantična slika djeteta temelji se na andeoskom modelu djetinjstva koji dijete vidi kao neiskvareno, savršeno, bezgrješno biće koje se razvija aktivno učeći iz okoline, a odrasli su tu da mu omoguće uvjete za bezbrižan rast i razvoj. Djetinjstvo je vrijeme učenja, igre i bezbrižnosti, vrijeme zaštite i omogućavanja prirodnog razvoja, a odrasli su u funkciji osiguravanja optimalnog okruženja za dijete.

Istraživanje je pokazalo kako je jedinica analize koje su na ovaj način prikazivale dijete bilo 100, odnosno 25,6 % od ukupnog broja tema o djeci. Dijete je u četvrtini od ukupnog broja tema o djeci prikazano kao biće bez mane za čiju su zaštitu i skrb odgovorni odrasli. Dijete nema nikakve odgovornosti, ali uživa pravo na zaštitu i skrb od strane odraslih. Romantična slika djeteta, kao i prosvjetiteljska, pripada „staroj“ tradicionalnoj slici djeteta i djetinjstva jer ne prepoznaje dimenziju aktivnog sudjelovanja djece u odlučivanju o pitanjima od njihova interesa i kreiranju vlastite svakodnevice. Rezonantna romantična slika nudi nam predodžbu djeteta kao savršenog bića koje odrasli moraju štititi od negativnih utjecaja okoline i skrbiti za njega u najvećem mogućem opsegu kako bi mogao maksimalno ostvariti vlastite kapacitete. Prava djeteta u ovom se slučaju pojavljuju kao nešto što je značajno, no naglasak je na skrbnim i zaštitnim pravima djeteta dok je važnost i nužnost participativnih prava djeteta i dalje neosviještena.

Neosviještenosti o važnosti participativnih prava djece u Hrvatskoj u prilog ide i rezultat ovog istraživanja kojim je dokazano da se slika temeljena na pravima djeteta pojavljuje u 54 jedinice analize što je 13,8 % od ukupnog broja istraživanih tema o djeci, kroz potkategorije „proaktivno dijete“ (42) i „uspješno dijete“ (12). Rezonantna slika djeteta temeljena na pravima novijeg je datuma pa slabija zastupljenost tema koje bi prikazivale dijete kao subjekta s pravima ne čudi osobito ako se u obzir uzmu i rezultati sličnih istraživanja⁴¹ u kojima je također dokazana slaba zastupljenost slike djeteta temeljene na pravima. Unatoč tome što je slika djeteta temeljena na pravima u teoriji prihvaćena kao rezonantna slika suvremenog doba, promjena u paradigmi djetinjstva je dugotrajan proces koji prati promjenu u kolektivnoj svijesti. Slika djeteta temeljena na pravima nudi predodžbu djeteta kao aktivnog i ravnopravnog člana zajednice koji ima pravo i odgovornost sudjelovanja u kreiranju svakodnevice i odlučivanju o pitanjima od vlastitog interesa. Dijete se prvi puta prikazuje kao pojedinac s pravima i odgovornostima, što je svojevrsan *kopernikanski obrat* u poimanju djeteta i djetinjstva koji za sobom nosi mnoge kontroverze. Ne čudi, stoga, da je zastupljenost tema o djeci koje bi prikazivale dijete kao subjekta s pravima niska u odnosu na druge dvije rezonantne slike djeteta. Bitno je osvijestiti važnost promjene paradigme djetinjstva jer su razlike u predodžbi djeteta i djetinjstva u direktnoj vezi s iskustvima djece nekog vremena i razinom prava koje ona

⁴¹ Vidi poglavlje 5.1. Problem i cilj istraživanja

uživaju. Iz tog je razloga ovo istraživanje na uzorku čitanki za razrednu nastavu relevantno za pedagogiju kao temeljnu, matičnu znanost u procesima odgoja i obrazovanja. Slike djeteta nisu međusobno isključive niti se linearno izmjenjuju, no nužno je osvijestiti kako su raspoređene u različitim diskursima kako bi o tome bilo moguće promišljati i prema tome djelovati u najboljem interesu djeteta.

Ono što je potrebno naglasiti u interpretaciji rezultata ovog istraživanja jest da su iz analize isključeni popratni sadržaji (pitanja za promišljanje i razumijevanje pročitano teksta) odnosno ovim se istraživanjem nije analizirao način na koji se prikazima djece u čitankama pristupa. Neke od prikaza koji, primjerice, dijete prikazuju kroz stereotip, mogu pratiti pitanja za diskusiju u kojoj bi se tom stereotipu moglo kritički pristupiti.

7. Zaključak

Sadržajima posredovanim djeci u čitankama za razrednu nastavu dominira tradicionalna slika djeteta i djetinjstva čije su glavne karakteristike pasivnost i inferioran položaj djeteta u odnosu na odraslu osobu. Suvremena nastojanja obrazovne politike u Hrvatskoj kao što je reforma *Škola za život*, u suštini su u potpunoj suprotnosti sa slikom djeteta koja se istraživanjem pokazala dominantnom što sve skupa djeluje kao oksimoron. S jedne strane reforma koja je aktualna dijete želi učiniti subjektom vlastitog obrazovanja, a proces učenja aktivnim dok je su s druge strane obrazovanje i proces učenja oblikovani sadržajima koji se posreduju kroz nastavna sredstava. Proces promjene paradigme djetinjstva je dugotrajan i zahtjeva promjenu u kolektivnoj svijesti. Jednostavnije bi bilo promijeniti sadržaje čitanke, nego mišljenja, stavove i vrijednosti o djeci koje dominiraju u društvu. Upravo stoga smatram kako je nužno raditi na osvještavanju prisutnosti različitih slika djeteta u više diskursa i na artikulaciji značenja koji određena slika djeteta ima za iskustva djece u nekom vremenu i prostoru. Raznovrsni prikazi djeteta u različitim diskursima mogu nam služiti kao okvir za diskusiju o položaju djece u društvu i o pravima djeteta kao temama od iznimnog značaja u pedagogiji.

Ovo je istraživanje provedeno s ciljem otkrivanja načina prikaza djeteta u čitankama za razrednu nastavu, ali i radi poticanja promišljanja o pravima djeteta iz pedagoškog diskursa te popularizacije tema iz perspektive prava djeteta u pedagogiji kao znanosti. Ono kao takvo nije potpuno reprezentativno jer njime nisu obuhvaćene sve čitanke i integrirani udžbenici koji su trenutno u upotrebi u Hrvatskoj. Obuhvatiti sve čitanke koje su u upotrebi u školama u Hrvatskoj je težak zadatak jer neovisno o Katalogu odobrenih udžbenika za šk. god. 2020./2021.⁴², u školama se koriste i udžbenici koji su bili važeći u ranije objavljenim Katalozima odobrenih udžbenika. U kontekstu povećanja reprezentativnosti, u budućim bi se istraživanjima mogle obuhvatiti sve čitanke koje se koriste u nastavi hrvatskog jezika. Također, okvir analize korišten u istraživanju primarno je namijenjen istraživanju slike djeteta u medijima, a ne u čitankama ili udžbenicima razredne nastave. Stoga bi buduća istraživanja kao prvi korak mogla imati izradu okvira analize specifičnog za sadržaje udžbenika. Također, u ovom se istraživanju nije analizirao

⁴² Vidi na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/udžbenici-za-osnovnu-i-srednju-skolu/katalog-udžbenika/1013>

način pristupanja prikazima djece u popratnim aktivnostima, pitanjima za razmišljanje i slično. Udžbenici su odgojno obrazovni tekstovi i za pretpostaviti je da će barem nekim negativnim prikazima u njima biti pristupljeno kritički ili da će nastavnici biti potaknuti pristupati im kritički. Naravno, na kraju sve ostaje na refleksivnosti i inicijativnosti nastavnika koji te sadržaje posreduju. Kao najveći ograničavajući aspekt istraživanja prepoznajem subjektivno poimanje djeteta, vlastite stavove i razmišljanja, te implicitnu pedagogiju kao parazitirajuće faktore koji su možebitno utjecali na način kategorizacije jedinica analize odnosno kodiranje sadržaja i njihovu interpretaciju.

Ovim je istraživanjem po prvi puta analizirana slika djeteta u čitankama za razrednu nastavu u Hrvatskoj, a rezultati mogu poslužiti kao okvir za daljnja promišljanja, diskusiju i istraživanja o važnosti proučavanja slike djeteta u pedagogiji te povezanosti koncepta slike djeteta i djetinjstva s pravima djeteta. Neki budući smjerovi istraživanja mogli bi ispitivati slike djeteta u implicitnim pedagogijama pedagoga, nastavnika ili istraživati sliku djeteta u slikovnicama za djecu, lektirnim djelima, popularnim crtanim filmovima i slično. Promišljanja o pravima djeteta u pedagogiji novijeg su datuma i ovaj je rad jedan od onih kojima se nastoji sistematizirati koncept prava djeteta u pedagoški diskurs. Osvještavanje prikaza, stavova, vrijednosti i mišljenja o djeci posredovanih djeci (ali i odraslima) kroz sadržaje čitanki za razrednu nastavu nudi nam mogućnost promišljanja o utemeljenju vlastitih stavova, vrijednosti, mišljenja (implicitnih pedagogija) kojima vrijednosno *bojimo* vlastito djelovanje i time možebitno mijenjamo svakodnevna iskustva djece i razinu prava koju djeca u nekom vremenu i prostoru uživaju. Popularizacija tema o pravima djeteta može pomoći u promicanju njihove važnosti u općoj populaciji, a s time, dugoročno, i promjeni rezonantne slike djeteta u kolektivnoj svijesti društva.

8. Popis literature

- Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
- Baranović, B. (2000). „Slika“ žene u udžbenicima književnosti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
- Baranović, B. i sur. (2010) Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive? *Sociologija i prostor*, 187 (2), 349-374
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 27-43
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19–37.
- Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (ur.). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 11-43
- Clarke, J. (2010). The origins of childhood: in the beginning... U: Kassem, D., Murphy, L., Taylor, E. (ur.). *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. New York: Routledge, str. 3-13.
- Cowden, M. (2016). *Children's Rights: From Philosophy to Public Policy*. London: Palgrave MacMillan.
- Halmi, A. (2005). *Strategije Kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap
- Hameršak, M. (2004). Desetljeća Arièsove povijesti djetinjstva. *Časopis za suvremenu povijest*, 36 (3), 1061-1078. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/8400>
- Hrvatski jezični portal. Dostupno na: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f1dkWhI%3D.
- Holland, P. (2004). *Picturing Childhood: The Myth of a Child in Popular Imagery*. London, New York: I.B.Tauris & Co Ltd
- James, A. i James, A. (2001). Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 575, 25-37

- James, A. (2004). Understanding Childhood from an Interdisciplinary Perspective: Problems and Potentials. U: Pufall, P. B., Unsworth, R. P. (ur.) *Rethinking Childhood*. Rutgers University Press, str. 25-37
- Juodaityte, A., Malinauskiene, D., Babić, N. (2009). Breakthrough in the Social Research on Childhood: Search for the Methodology of Interdisciplinarity. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 9(1), 39-46
- Key, E. (1900). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa
- Komar, Z. (2012a) *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Komar, Z. (2012b). Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 25-40. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/113461>
- Komar, Z. (2015) Izvorna teorijska pedagogijska perspektiva. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 79-113.
- Korać, N., Vranješević, J. (2001). *Nevidljivo dete: slika deteta u medijima*. Beograd: Jugoslavenski centar za prava djeteta
- Liebel, M. (2015). Adultizam i dobna diskriminacija djece. U: Kutsar, D. I Warming, H. (ur.), *Djeca i zabrana diskriminacije*. Interdisciplinarni udžbenik. CREAN. Tartu: University Press of Estonia, str. 113-137.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap
- Narodne novine (1993). Konvencija o pravima djeteta. Narodne novine - Međunarodni ugovori, 12/1993 [online]. Dostupno na: http://www.dijete.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=136&lang=hr
- Opić, S. (2016). Znanstveno proučavanje odgoja i obrazovanja. U: Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (ur.) *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga, str. 386-422
- Palekčić, M. (2015a) Uvod u prvo poglavlje. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 15-20.

- Palekčić, M. (2015b) Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji? Na primjeru konstruktivističke didaktike. U: Bišćević-Palekčić, V. ur., *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita, str. 251-268.
- Polić, P. (2015), Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta? *Pedagogijska istraživanja*, 12(1-2), 149-162.
- Pressler, S. J. (2010). Construction of childhood: The building blocks. U: Kassem, D., Murphy, L., Taylor, E. (ur.). *Key Issues in Childhood and Youth Studies*. New York: Routledge, str. 14-26.
- Qvortrup, J. (1987). Introduction. *International Journal of Sociology*, 17 (3), 3-37
- Ryan, P. J., (2008). How New Is the "New" Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. *The Journal of Interdisciplinary History*, 38 (4), 553-576
- Scholz, G. (1994). *Die Konstruktion des Kindes: über Kinder und Kindheit*. Opladen: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Slunjski., E. (2011.). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga
- Širanović, A. (2017). Modeli dječje participacije u funkciji pedagoške elaboracije sudjelovanja djece. U: Maleš, D., Širanović, A. i Višnjić Jevtić, A. (ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*. Zbornik radova. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Filozofski fakultet Zagreb, 136-151
- Veerman, P. E. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff Publishers
- Verhellen, E. (2015). The Convention on the Rights of the Child: Reflections from a historical, social policy and educational perspective. U: Desmet, E., Lembrechts, S., Reynaert, D. i Vandenhole, W. (ur.), *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. Oxford; New York: Routledge, 43-59.
- Zima, D. (2005). Djetinjstvo i stereotipi: slika djeteta u hrvatskome dječjem romanu 20. stoljeća. U: Oraić Tolić, D. I Kulšcar, E. (ur.). *Kulturni stereotipi: koncepti identiteta u srednjoeuropskim književnostima*. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za znanost o književnosti, str. 237-251

9. Prilozi

Prilog 1. Popis čitanki i integriranih udžbenika korištenih u istraživanju

- Budinski, V. i sur. (2014). *Od slova do snova 2: čitanka za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International
- Budinski, V. i sur. (2015). *Od slova do snova 4: čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International
- Budinski, V. i sur. (2020). *Trag u priči 2: integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
- Krmpotić, M., Ivić, S. (2018). *Zlatna vrata 4: čitanka i hrvatski jezik u četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Krmpotić, M., Ivić, S. (2020). *Zlatna vrata 3: integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Marjanović, V. i sur. (2017). *Hrvatski na dlanu 2: čitanka i udžbenik hrvatskog jezika za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
- Marjanović, V. i sur. (2017). *Hrvatski na dlanu 3: čitanka i udžbenik hrvatskog jezika za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
- Runac Marjanović, V. i sur. (2011). *Sretni koraci 3: Hrvatski jezik i čitanka za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil International
- Težak, D. i sur. (2014). *Čarolija riječi: Čitanka i jezični udžbenik za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.
- Težak, D. i sur. (2014). *Cvrkut riječi: Čitanka i jezični udžbenik za drugi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.
- Veronek Germadnik, S. i sur. (2020). *Nina i Tino 3: udžbenik hrvatskog jezika za treći razred osnovne škole*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
- Zalar, D. i sur. (2014). *Kuća putujuća: Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa d.d.