

Kritički pristup pitanju odnosa porodice i javnog obrazovanja

Pola veka aktualnog pitanja odnosa porodice i javnog obrazovanja, naizgled paradoksalno, pruža sliku inteziviranja raskoraka između proklamovanog i realnog i provocira kritički pristup u preispitivanju odnosa porodice i javnog vaspitanja. Evolucija sagledavanja odnosa porodice i vrtića/škole, na teorijskom i legislativnom nivou, u pravcu kvalitativno drugačijih odnosa (istinskog partnerstva ili kolaboracije), nije praćena paralelnim promenama u praksi delovanja (ni po obimu, ni tempom, ni kvalitetom), ali je istovremeno povećala osetljivost za ovu problematiku što doprinosi i većoj kritičnosti.

Ove kritike idu u dva pravca. Prvi pravac je kritika postojećeg nivoa realizacije ovog odnosa i isticanje potrebe inteziviranja i širenja postojećih modela kroz identifikovanje prepreka intezifikacije i strategija prevazilaženja. Brojni radovi ukazuju na nedovoljnu razvijenost ovih odnosa, problem odsustva raznovrsnosti i frekventnosti oblika realizacije odnosa, parcijalnost u obuhvatu porodica i potrebu da se merama u samoj praksi, pre svega kroz odgovarajuću obuku praktičara, bolje planiranje i evaluaciju, stanje izmeni u pravcu veće saradnje sa porodicom (Carter, 1998; Castro, 2004; Clara, 2001; Coleman and Churchill, 1997; Colleman and Wallings, 1999; Davies, 2002; Davies-Kean, 2003; Epstein, 1995; Gbadamosi, 2003; Henrich, 2008; Kagan and Neuman, 1997; Katz, 1996; Center., 2005; OECD, 2006; Partikakao, 2003; Prott, 2002; Sallines i dr., 1999; Shartrand, 1997; Swick, 1992; Vandergrift and Gree, 1992; Edwards i Warin 1999).

Drugi pravac kritika usmeren je na preispitivanje samog koncepta partnerstva i njegovih ograničenja u praksi delovanja. Više autora (Vincent, Bastiani, R. Edvards, Mun, Karlvaho – neki su od najčešće citiranih) u svojim radovima ukazuju na ova ograničenja. Na osnovu pojedinih radova ovih autora, kao i vlastitih uvida, pokušali smo da damo sintezu ovih kritika i to s obzirom na: problem idealizacije i partikulacije odnosa; položaj porodice; pitanje nejednakosti u odnosu porodice i profesionalaca.

Pitanje idealizacije i partikulacije

Mnogi teorijski i istraživački radovi imaju dominantno afirmativni pristup problematici odnosa porodice i vrtića/škole, u kome se ističu koristi, a zanemaruju i ne problematizuju potencijalni problemi i konflikti u uspostavljanju ovih odnosa, niti sagledava njihova uslovljenost širim kontekstualnim varijablama. To posebno dolazi do izražaja na nivou dokumenata iz domena prosvetne politike kojima se reguliše ova oblast i na nivou priručnika i uputstava za realizaciju ovih odnosa. Ovakav idealizovani i partikularni pristup uslovljava:

Tendenciju inteziviranja. Politika razvoja prakse usmerena je na intenziviranje ovih odnosa povećanjem frekventnosti i raznovrsnosti oblika uključivanja i obuhvata porodica. „Suštinsko pitanje pomeno je sa pitanja u čemu je korist od uključivanja na pitanje kako obuhvatiti sve porodice”, navodi Epštajnova (Sallines i Epstein, 1999). Evaluacije programa usmerene su na utvrđivanje parametara intezifikacije i njihovo uvećanje je mera uspešnosti programa. Time se, sa jedne strane, zanemaruje pitanje onih koji nisu uključeni i sa druge, pitanje kvaliteta ostvarenih odnosa i njihovog stvarnog značenja i za porodicu i za profesionalce.

Pojačanje tenzija i animoziteta. Položaj i uloge i roditelja i profesionalaca određuju širi uslovi nego što je program odnosa sa porodicom: društveni i kulturni kontekst, politika obrazovanja, shvatanje prirode i funkcije obrazovanja, institucionalni kontekst. I roditelji i profesionalci opterećeni su zahtevima koji zapravo prevazilaze okvire njihove isključive odgovornosti, ali čime se dodatno pojačava osećanje vlastite nekompetentnosti i frustracije. Prema jednom istraživanju (Metlife, 2005 prema The Center., 2005) petina učitelja i jedna četvrtina direktora smatra uključivanje porodice najvećim uzrokom stresa na svome poslu.

Drugi pravac pojačanja tenzija je borba roditelja (podržana regulativama) za sticanje moći, naspram potrebe profesionalaca za zaštitom profesionalnog autoriteta. Prema istraživanju javnog mnjenja u SAD 60% roditelja smatra da treba da učestvuje u odlučivanju, naspram 15% direktora i 25% nastavnika (Public agenda, 1999). Proširivanje prava roditelja u odlučivanju, bez redefinisanja značenja profesionalne uloge, povećava osećanje ugroženosti kod profesionalaca.

Sa druge strane, davanje roditeljima prava na učešće u upravljanju i odlučivanju, bez restrukturiranja postojećih hijerarhijskih odnosa, stvara osećanje „nekomfortnosti” (Public agenda, 1999; DfES, 2003), povećava kod roditelja osećanje nekompetentnosti i nesigurnost i suprotno zamisli, pojačava nejednakost (Lumby, 2007).

Prenebravanje realnosti. Niti su ustanove, po svojoj strukturi i kapacitetima, spremne da uključe sve roditelje, niti su svi roditelji a priori spremni da preuzmu ulogu partnera, niti postoje neophodni društveni uslovi za univerzalizaciju partnerstva (Carvalho, 2001). Kako navodi Edvardsova, uključivanje porodice u školske aktivnosti postaje važno nastojanje svih škola koje nije lako ostvariti i mnoge škole na različite načine kamufliraju svoj neuspeh (Edwards i Warin, 1999). Postavljeni zahtev uspostavljanja partnerstva:

- bazira se na idealu partnerstva koji se postavlja pred profesionalce i roditelje zanemarujući istovremeno društveni, kulturni i institucionalni kontekst uspostavljen po statusnoj hijerarhiji moći (Eisler, 2005). Pitanje nejednakosti moći i kulture različitosti ne može se razrešiti u okvirima pojedinačne škole i individualnog odnosa roditelja i nastavnika.
- bazira se na jednom modelu porodice: imućne, u kojoj je žena domaćica i majka, sa dovoljno raspoloživog vremena i aspiracija da participira u aktivnostima ustanove, i na mitu o funkcionalnoj porodici „u vremenu izrazitih ekonomskih borbi za preživljavanje, zaposlenosti žena, nepotpunih porodica i stalnih promena i porodičnih stresova” (Carvalho, 2001).
- postavlja visoke zahteve i očekivanja od profesionalaca ne pružajući istovremeno odgovarajuću potporu: većina profesionalaca nema kompetencije za uspostavljanje ovakvih odnosa sa porodicom, a postojeća organizaciona struktura u potpunom je neskladu sa ovim zahtevima.

Protivurečnost koncepta. Politika uspostavljanja partnerstva izgrađuje se na parcijalnim i protivurečnim postavkama. Njima se otvaraju dileme u kojima su i porodica i profesionalci prepušteni sami sebi i kroz koje se tenzije i nesigurnosti pojačavaju. Neke od tih protivurečnosti su:

- pristup porodici po kome je ona istovremeno i deficitarna i ima ključnu ulogu u školskom uspehu, napretku deteta i u razvijanju programa

- konfuzija i protivurečni stavovi o odgovornosti škole, porodice i/ili zajednice u obrazovanju i vaspitanju dece (Rose, I.Gallup, M 2004 prema Blank, 2006) ¹
- isticanje kulturnog pluralizama i važnosti porodičnih spontanosti i istovremeno nametanje roditeljima koncepta da porodica treba da bude sredina za eksplicitan i intencionalni razvoj školskog kurikuluma, i obavezu da porodične aktivnosti pretvore u proširene školske aktivnosti (Carvalho, 2001)
- zahtevi za modelom školovanja kao socijalne mere kojima se uvažavaju različite potrebe roditelja, porodice i dece i istovremeno vrednovanje škole i svih učesnika kroz merenje akademskog postignuća
- skretanje fokusa unapređivanja programa sa ustanove na kuću/porodicu
- konfuzija u određenju ko su klijenti predškolskog programa, dete ili roditelji i dvostrukosti usluga, posebno u funkciji zbrinjavanja dece. Da li je dečji vrtić program za decu ili za porodicu ili za decu i porodicu? Šta ako su interesi roditelja u koliziji sa programom koji treba da bude u najboljem interesu deteta?²
- isticanje uvažavanja specifičnosti kulture i vrednosnog sistema porodice, kao i prava roditelja u odlučivanju, i istovremeno nametanje određenih kulturnih modela i sistema vrednosti. Konfuzija u razumevanju pitanja povezivanja – da li je to pitanje kongruentnosti (identičnosti) ili kompatibilnosti (usklađenosti) (Kagan, 1987)? Šta kada su ova dva sistema u suprotnosti?
- protivurečnosti i konfuzija u shvatanju jednakosti i ravnopravnosti. Kako se određuje granica i čime se određuje mera uvažavanja zahteva porodice i prava roditelja u odnosu na prava deteta, profesionalaca i ustanove? ³

¹ Npr. i roditelji i nastavnici dece školskog uzrasta smatraju da je najvažniji aspekt uključivanja porodice jačanje obrazovnog uticaja i motivisanosti za učenje kod dece, ali roditelji smatraju da škola treba u tome da uspe i sa decom čiji roditelji ne mogu u tome da pomognu dok nastavnici potenciraju odgovornost porodice (Public agenda, 1999; DfES, 2004).

² Lilijan Katz navodi tipičan primer problem spavanja u vrtiću kao konflikt interesa roditelja (koji ne želi da dete spava u vrtiću jer će time ići kasnije na počinak) i prakse programa za koju vaspitač misli da je u najboljem interesu deteta. Ako kasni odlazak na počinak doprinosi negativnoj interakciji sa umornim roditeljem, onda bi program trebalo da bude podržavajući za porodični život tako što dete neće spavati u vrtiću, ali da li je to u najboljem interesu deteta (Katz, 1984).

³ Npr. ilustrativan je primer situacije zahteva roditelja za isključenjem iz škole deteta sa HIV virusom ili iz vrtića deteta sa posebnim potrebama

Pitanje položaja porodice: kolaboracija kao kolonizacija

Vinsent (Vincent, 1997; Vincent prema Rabuskova, 2000) kritikuje koncept partnerstva kojim se zapravo proširuje vlast nad porodicom. Partnerstvo se uspostavlja jednostrano, dirigovano od strane škole i postaje sredstvo profesionalne kontrole nad porodicom. (Vincent, 1997). Škole vrše konverziju u pristupu porodici (Edwards i Warin, 1999) kojom nastoje da porodicu prilagode školi i njenim potrebama, a ne obrnuto, i istovremeno prebacujući odgovornost školskog uspeha dece sa škole na porodicu.

Partnerstvo se sagledava kao kolonizacija, način upravljanja i regulacije porodičnog života, roditelja i dece: potrebna je reedukacija njihovih vrednosti u skladu sa profesionalnim vrednostima škole (Vincent, prema Edwards, 1999; Crozier prema Edwards, 2002; Carvalho, 2001). Povezivanje postaje oblik eksplicitne društvene intervencije kojom se nastoji da se porodica prilagodi školi, implicitnim ili eksplicitnim nastojanjem da se porodica „preklopi” ignorisanjem njenih interesa i potreba i edukacijom/reedukacijom roditelja (Carvalho de, 2001).

Odnos porodice i škole je konvergentan i uspeh ili neuspeh u školovanju je povezan sa porodičnom neadekvatnošću. Time se vrši ideološki, emocionalni i moralni pritisak na porodicu⁴ (Carvalho, 2001). Škola određuje šta čini dobro roditeljstvo, a roditelji, posebno majke, su kooptirane i pozicionirane kao odgovorne za ponašanje i uspeh dece u školi. Biti roditelj postaje formalna, uniformna i regulisana aktivnost (Carvalho, 2001). Dva su povezana efekta ovakvog pristupa u kome „ekspertski diskurs postaje instrument ugnjetavanja” (Carvalho de, 2001): nametanje odgovarajućeg roditeljskog stila i upad u porodično, personalno životno područje.

Partnerstvo se sagledava kao sredstvo podrške radu profesionalaca i/ili kao način da nauče roditelje svome radu. Istraživanje Edvardsove pokazuje da su aktivnosti koje se organizuju, a koje se određuju kao uključivanje porodice, zapravo eksport školskih sadržaja, vrednosti i

⁴ Prema istraživanju javnog mnjenja u Velikoj Britaniji 2004. g. 50% roditelja smatra da porodica i škola imaju istu odgovornost u obrazovanju dece, 30% da je to odgovornost škole, a 20% da je prvenstvena odgovornost porodice dok je 2001. g. 43% smatralo da je to pre svega odgovornost škole (prema DfES, 2004)

ciljeva porodici, a ne odgovor na interese porodice. Glavni akcenat u motivaciji škole za uključenje roditelja je vezan za potrebe škole, a ne porodice. Prvi je u sagledavanju razvijanja odnosa sa porodicom kao načina rušenja prepreka između škole i porodice da bi se omogućio jednostrani protok informacija i sadržaja sa škole na porodicu, čime se vrši transmisija školskih vrednosti na porodicu, a ignoriše vlastiti identitet porodice i teorijske postavke o načinima formiranja pojma o sebi i samopoštovanja. Drugi je u sagledavanju mogućnosti da roditelji pomognu nastavnicima u savladavanju preopterećenog kurikuluma. (Edwards i Warin, 1999).

Posebno pitanje u odnosu porodice i škole je i pitanje položaja samog deteta. Iako je osnovni postulat razvijanja partnerstva porodice i javnog vaspitanja dobrobit dece i podrška njihovom razvoju, Edvardsova kritički analizira ovaj odnos upravo iz perspektive položaja deteta u savremenom društvu. Dve su tendencije oblikovanja detinjstva u savremenom društvu (Edwards, 2002):

1. institucionalizacija detinjstva. Iz koncepta obrazovanja kao sredstva pripreme za budući rad proističe pristup detetu iz perspektive njegove buduće socijalne uloge a ne sadašnje socijalne uloge i participacije. Dete se sagledava kao ljudski resurs, kao institucija u koju se ulaže kroz pripremu deteta za školovanje i budući rad. Otuda, po Edvardsovoj, prisutna tendencija širenja predškolskog obrazovanja proističe iz potrebe za pripremom za školu, a time i pripremu za buduću ulogu, a ne iz sagledavanja aktualnih potreba deteta i njegove sadašnje socijalne uloge.
2. familizacija detinjstva. Podvlačenjem značaja porodičnog okruženja i odgovornosti roditelja, dete se određuje kroz roditeljske vrednosti i funkcije podizanja deteta. Identitet i aktivnosti deteta su inkorporirane u porodicu koja oblikuje njegovo ponašanje i dete se sagledava kroz porodicu i mesto koje u njoj zauzima.

Odnos porodice i škole je zapravo markiranje odnosa između familizacije i institucionalizacije detinjstva i dete se sagledava kroz ovaj odnos što je suprotno težnji za autonomijom, mogućnosti izbora i samoregulaciji. Deca vide sebe kao zavisnu i regulisanu od strane škole i porodice (Edwards i Alldred, 1999).

Pitanje prirode odnosa porodice i škole: pitanje (ne)jednakosti

Suštinsko pitanje uspostavljanja odnosa porodice i javnog vaspitanja, posebno ako o njemu govorimo u kategorijama partnerstva, jeste pitanje jednakosti. Mogu li se uspostaviti partnerski odnosi u odnosu imanentne nejednakosti moći? Problem jednakosti u ovom odnosu ima dve dimenzije.

Prva dimenzija jednakosti vezana je za problem **nejednakosti** samih **porodica**. Porodice se razlikuju u ekonomskim, socijalnim i kulturnim formama kapitala koji se konvertuju u školski uspeh ili neuspeh (Bourdieu, prema Carvalho, 2001). Model partnerstva, kao i model školovanja uopšte, pogoduje određenoj klasi, te se njime dalje jača šema diskriminacije na bazi socijalnih, obrazovnih i kulturnih razlika. Pripisujući porodici univerzalnu odgovornost za akademski, socijalni i emocionalni napredak dece, i neophodnost partnerstva sa školom, zanemaruju se porodične razlike i vrši dvostruka diskriminacija porodica nižeg socioekonomskog i obrazovnog statusa i time dvostruka diskriminacija dece iz depriviranih sredina (Edwards i Warin, 1999). Biti beo i srednje klase gotovo automatski daje takvim roditeljima kulturni kapital (osećanje jednakosti, raspoloživost vremenom i dostupnost servisa), dok porodice drugačijih demografskih karakteristika (nižeg socijalnog i ekonomskog statusa, manjinskih grupa) ne raspolažu ovim kapitalom (Lareau i Horvat, 1999). Koristi od saradnje sa porodicom imaju više deca čiji roditelji već poseduju kapacitete kojima doprinose uspehu dece, dok su porodice, kojima je ova saradnja najpotrebnija, najfrustriranije modelima uključivanja (Edwards i Warin, 1999; Sallines i Epstein, 1999).

Kako ističe Karlhova (Carlvaho, 2001), ne postoje neophodni socijalni uslovi za univerzalizaciju partnerstva u smislu jednakosti moći u razvoju kurikuluma, uloge porodice u obrazovanju i deljenja odgovornosti za obrazovne rezultate i participaciju roditelja u školskim aktivnostima. Insistiranje na ovakvom učešću pojačava jaz između škola i pojedinih porodica i produbljuje socijalnu nejednakost.

Druga dimenzija pitanja jednakosti odnosi se na pitanje **jednakosti u moći između** porodice i škole/vrtića. Porodica je u odnosu na profesionalce u dvostruko, uzajamno uslovljenom, asimetričnom položaju u pogledu moći. Prva asimetrija je kontekstualna i proističe iz položaja pojedinca naspram institucije i manifestuje se kao asimetrija u statusnoj moći. Škola se zasniva na moćnoj i čvrstoj institucionalnoj hijerarhijskoj strukturi koja podržava školsku definiciju uloge roditelja. Struktura institucije po sebi, *a priori* „ubrizgava” moć u poziciju „direktora” i „učitelja” dok uloga roditelja nije unapred ispunjena tom vrstom moći (Hulesbosch, 1998 prema Jordan i dr., 2001). Statusna hijerarhija se bazira na moći *nad drugima* – da se sistemom kontrole vlada drugima kroz sistem odlučivanja od koga su drugi zavisni a ne mogu da ga kontrolišu. (Eisler, 2005; Chambers, 2004). Druga asimetrija je „ekspertizna” (Hughes, MacNaughton, 2007) i proističe iz asimetrije laičkog naspram ekspertskeg znanja: ekspertske znanje je više vredno od znanja roditelja i budući da roditelji nemaju ekspertske znanja oni su ti koji treba da slede profesionalce. Glas profesionalca je *a priori* jači, jer oni imaju profesionalna znanja i rade za opšte dobro (Lumby, 2007). Pristup da suštinu profesionalnosti određuje posedovanje ekspertskeg znanja kao neutralnog, teorijski i istraživački utemeljenog, automatski umanjuje moć roditelja kao posednika laičkog znanja. Iz kontekstualne i ekspertizne asimetrije sledi „epistemološka nejednakost” (Alcoff prema Lumby, 2007). Sa jedne strane, to znači da je način na koji se čuje glas roditelja obojen pretpostavkama koje imaju profesionalci, istraživači i kreatori prosvetne politike i, drugo, da su roditelji uključeni u „ritual govora” u kome davanje značenje njihovog iskaza zavisi pre svega od njihove pozicije i konteksta. „Ukoliko je taj kontekst hijerarhijski strukturan nisu svi politički jednaki, a kako je politika povezana sa istinom, time ni epistemološki jednaki” (Alcoff prema Lumby, 2007).

Hjuz (Hughes i MacNaughton, 2007) navodi da se dominantni pristupi u određivanju uloga roditelja u odnosu na program (roditelji kao učitelji, kao upravljači i kao saradnici programa) zasnivaju na jednako problematičnom odnosu prema roditeljskom znanju kao manje vrednom od ekspertskeg znanja. Znanja postaju hijerarhija kojom se privileguju znanja jednih ili diskredituju i ignorišu znanja drugih.

U prvom slučaju, profesionalna znanja su na višem hijerarhijskom nivou i roditelji treba da nauče od profesionalaca kako da podižu decu i kako i šta da uče decu. Time se zapravo uloga

roditelja kao učitelja konvertuje u ulogu roditelja kao učenika, a uključivanje je priznavanje neukosti roditelja.

U slučaju kada se uloge roditelja određuju kao upravljači i saradnici programa, polazište je da roditelji imaju specifična znanja o detetu, imaju pravo da znaju šta se dešava detetu u programu i imaju pravo da kažu šta žele u vezi deteta. Znanje roditelja je komplementarno znanju profesionalaca i resurs za profesionalce. Međutim, to znanje je parcijalno, anegdotsko po formi i individualno po sadržaju dok je znanje profesionalaca univerzalno primenjivo, sistematsko po formi i izvedeno iz teorija i istraživanja. Time se stvara konflikt između laičkog i ekspertskog znanja, a saradnja postaje uzajamni nadzor. Što se više podvlači pravo roditelja da zna i utiče na program on ima veće mogućnosti da nadzire rad vaspitača. Sa druge strane, što se više podvlači da se vaspitači moraju oslanjati na jedinstvena znanja roditelja o detetu, vaspitači se osećaju primorani da ispituju roditelja o njihovoj vaspitnoj praksi i ona time postaje otvorena za ekspertsko procenu. Na taj način, što roditelji više saraduju sa vrtićem rizikuju veće eksponiranje i kontrolu od strane države (Hughes i MacNaughton, 2007).

Vinsent (Vincent, 1995) kritikuje postojeće pristupe u jačanju moći (empowerment) porodice (kroz jačanje uloge roditelja kao pojedinca uključivanjem u planiranje i vođenje programa; kroz jačanje uloge konzumenta kroz mogućnost izbora; i model baziran na samoodgovornosti da sebe ojačava participirajući u mogućnostima), smatrajući da je jedino jačanjem civilne uloge roditelja kao građanina moguće smanjenje ovakve asimetrije. Svi postojeći modeli su modeli individualnog jačanja, a ne povećanja moći socijalne uloge roditelja da se utiče na obrazovanje (Heargreaves, 2002) i na sistemske i institucionalne promene kojima bi se unapredili obrazovni uslovi i za decu i za porodicu (Waisse, 1987). Povećanje moći socijalne uloge roditelja jačanjem uloge građanina kroz povezivanje identifikovanjem zajedničkih interesa, lobiranjem za potrebne promene, uključivanjem u socijalne akcije, istinskom participacijom u upravljanju i odlučivanju, stvara se osnov za ravnopravno učešće porodice u javnom obrazovanju. Takvo jačanje nemoguće je bez promene hijerarhijskog odnosa baziranog na profesionalizmu kao ekspertstvu (posedovanju ekspertskih znanja) ili na strukturalnoj hijerarhiji institucije. Ovakvo jačanje podrazumeva promenu u određenju značenja moći sa *moći nad* u *moć za*, kao moć pojedinca da oblikuje vlastiti život i svet (VenKlasen i Miller, 2002, prema Chambers, 2004),

moć sa kroz kolaboraciju, solidarnost i kolektivnu akciju (Capra, 1998) i *unutrašnju moć*, kao samopouzdanje i osećanje vlastite vrednosti (Chambers, 2004).

Priređeno na osnovu Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera, partnerski odnos porodice i javnog obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet