

Jovana N. Đorđević¹

Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača
Univerzitet u Beogradu
Fakultet pedagoških nauka u Jagodini,
Univerzitet u Kragujevcu
Republika Srbija

UDK 73/76:373.2

DOI 10.5937/ZbAkU2413230D
pregledni rad

Miloš M. Đorđević²

Fakultet pedagoških nauka u Jagodini
Univerzitet u Kragujevcu
Republika Srbija

Kristinka I. Selaković³

Pedagoški fakultet u Užicu
Univerzitet u Kragujevcu
Republika Srbija

Koncept predškolske likovne pedagogije kao prostora umetničke koprodukcije dece i odraslih

Apstrakt: Teorije predškolskog likovnog vaspitanja i obrazovanja od kraja 20. veka preispituju svoje utemeljenje u znanjima razvojnih teorija i pedocentričnih pedagogija, pronalazeći svoje nove metodološke i kritičke alate u postmodernim teorijama. Rekonceptualizaciji modernističkih univerzalizama likovne pedagogije odraženih u konceptima kao što su stadijumi likovnog razvoja, dečja umetnost i likovno izražavanje kao samo-ekspresija, naročito su doprinele sociokulturna teorija i sociologija detinjstva. Najznačajniji zaokret u teoriji likovnog vaspitanja i obrazovanja desio se priznavanjem socijalnih faktora kao relevantnih za razvoj dečjeg likovnog izraza, čime se promenilo i razumevanje prirode dečjeg likovnog stvaralaštva, sa ideje biološki uslovljene i univerzalne, na njeno razumevanje kao društvene i zavisne od socio-kulturnog konteksta. Promene u teorijskim pretpostavkama uslovile su i preispitivanje pedagoških praksi koje se primenjuju u oblasti likovnog vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, a koje su dominantno bile zasnovane na konceptima pedocentrične pedagogije. Iz nove perspektive, socijalne interakcije bivaju viđene kao ključni faktori u procesima dečjeg učenja i u domenu likovnog izražavanja. Cilj rada je da se sagleda i predstavi teorijski

1 <https://orcid.org/0000-0002-8696-6513>; avramjov@yahoo.com

2 <https://orcid.org/0000-0002-3235-2516>; djordjevicmilos@yahoo.com

3 <https://orcid.org/0000-0003-4058-7259>; selakovick@gmail.com

okvir koji je postavio osnovu za definisanje koprodukcije kao novog pedagoškog pristupa, poželjnog u praksi institucionalnog likovnog vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta.

Ključne reči: predškolska likovna pedagogija, dečja umetnost, sociokulturna teorija, treći pedagoški prostor, koprodukcija dece i odraslih.

Rad primljen 14. 3. 2025.

Rad prihvaćen 8. 5. 2025.

Uvod

Jedan od izuzetno važnih doprinosa modernističke likovne pedagogije, razvijane u prvoj polovini 20. veka, jeste koncept *dečje umetnosti*. Ličnost, zahvaljujući kojoj je ovaj koncept postao opšte prihvaćen širom Evrope, a zatim i van granica ovog kontinenta, bio je bečki umetnik modernizma i pedagog Franc Čižek (Franz Čižek). Kao kontrast likovnoj pedagogiji 19. veka koja je podrazumevala kopiranje, vrednovanje realistične reprezentacije i odbacivanje slobodnih dečjih likovnih radova kao besmislene žvrljotine, koncept dečje umetnosti na pedagošku scenu uvodi novu perspektivu gledanja na samostalne dečje likovne kreacije kao na svojevrsna umetnička dela. Prema Čižekovom viđenju, ono što treba vrednovati u dečjim radovima jeste njihova imaginacija, sećanje i introspekcija na osnovu kojih nastaju najoriginalnija dela, zbog čega u procesu podučavanja dece treba izbaciti metode kopiranja i instrukcije (Laven, 2016). Suštinu Čižekove pedagogije odlično opisuje njegova izjava: „Ja nisam pedagog, već pre onaj koji budi, provokator, stimulator i katalizator!“ (prema Laven, 2016: 182). Tako je postavljen temelj dugogodišnjoj praksi likovne pedagogije rada sa decom predškolskog uzrasta, koja je centrirana na prirodne potrebe deteta i koja osuđuje svaki uticaj spoljašnjih faktora na urođenu dečju umetničku sposobnost – pedocentrična likovna pedagogija.

Ovaj rad nastao je sa ciljem da se sagleda i predstavi teorijski okvir koji je postavio osnovu za definisanje koprodukcije kao novog pedagoškog pristupa, poželjnog u praksi likovnog vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta. Prikazaćemo na koji način je promena modernističke paradigme dečjeg likovnog stvaralaštva krajem 20. veka uticala na razvijanje novih ideja o mogućim pristupima likovnoj pedagogiji u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u svetu. Pristupajući ovoj temi iz postmoderne perspektive, oslanjamo se na uvide i preporuke autora koji su svoj rad zasnovali na konceptima postmodernizma, poststrukturalizma, sociokulturne teorije i sociologije detinjstva. Promene u teorijskim pretpostavkama očekivano su uslovile i preispitivanje pedagoških praksi koje se primenjuju u sistemu likovnog vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta.

Prevazilaženje pedocentrične likovne pedagogije

Pedocentrični pristup likovnoj pedagogiji utemeljen je na razvojnoj teoriji, odnosno na razumevanju razvoja dečjeg likovnog izražavanja kao linearnog napretka kroz hijerarhijski uspostavljene faze od besmislenog škrabanja do realistične reprezentacije. Ovaj pristup posebno je postao cenjen zahvaljujući promociji pedagoškog rada Franca Cižeka i teorije mentalnog i kreativnog rasta Viktora Levenfelda (Viktor Lowenfeld), koji je na crtež gledao kao na produkt dečje samoekspresije (Darling Kelly, 2004: 114; Hurwitz and Day, 2007; Laven, 2016; Malvern, 1993; Reynolds, 1933; Thompson, 2012). Bazirajući se na uverenju da deca spontano i prirodno pristupaju svojim likovnim aktivnostima, izražavajući sopstvene ideje, emocije i imaginaciju, te da su svojevrсни umetnici koji tako proizvode i specifičnu vrstu *dečje umetnosti*, pedocentrična likovna pedagogija zastupa neintervenisanje vaspitača u procese likovnog rada dece (Hurwitz and Day, 2007; Lowenfeld and Brittain, 1964). Neintervencijom se u ovom kontekstu podrazumeva: izbegavanje vaspitača da na bilo koji način utiču na procese razvijanja dečjeg likovnog izraza, nameću svoje mišljenje i estetiku deci preko sugestija, komentara ili čak odgovora na dečja pitanja; izbegavanje vaspitača da naruše dečji likovni rad bilo kakvim ličnim likovnim doprinosom; uskraćivanje deci (kao oblika zaštite od) bilo kakvih primera umetničkih dela, umetnosti odraslih i dela popularne vizuelne kulture; nedopuštanje kopiranja radova vršnjaka ili bilo kojih drugih uzora. Aktivna uloga vaspitača u ovom pristupu likovnog vaspitanja i obrazovanja, prepoznata je u obezbeđivanju podsticajne sredine i adekvatnog likovnog materijala i pribora za rad, a preporučene metode rada odnose se na motivisanje dece kroz dijalog da se što slobodnije izraze (Bresler, 1994; Laven, 2016; Wilson and Wilson, 1977; Winner and Drake, 2022: 67). Iako su brojni savremeni autori uvideli da Cižekov pristup ipak nije bio dosledan neintervenisanju (videti više u Hurwitz Day, 2007; Laven, 2016; Maravić, 2014b; Stankiewicz, 2007; Wilson, 2007), uverenje da se dečji likovni razvoj najbolje odvija u prostoru zaštićenom od uticaja sredine preneo se i u 21. vek u različitim varijacijama (Bresler, 1994; Thompson, 2009, 2012). Međutim, razvoj postmodernih teorija, a naročito poststrukturalizam, omogućava da se opisani diskurs likovne pedagogije proširi elementima sociokulturne teorije, čime je započet proces rekonceptualizacije modernističkih univerzalizama u likovnom vaspitanju i obrazovanju, odraženih u konceptima kao što su *stadijumi likovnog razvoja* i *dečja umetnost*. Posebno je značajan bio doprinos sociokulturne teorije razmatranju ovog pitanja, omogućivši priznavanje socijalnih faktora kao relevantnih za razvoj dečjeg likovnog izraza i uspostavljanje nove perspektive gledanja na razvoj likovnog stvaralaštva kao zavisnog od društvenih i kulturoloških konteksta.

Prve uticajne ideje za razvijanje i uvažavanje pedagoške prakse koja podrazumeva svesno uključivanje odraslog (u našem slučaju vaspitača) u procese

učenja deteta, omogućio je Lev Vigotski (Lev Vygotsky) svojom sociokulturnom teorijom i konceptom rada u *zoni narednog razvoja* (Vygotsky, 1987). Vigotski učenje dece objašnjava kao proces interakcije sa osobama koje su iskusnije od njih samih, bilo da su to vršnjaci, starija deca ili odrasle osobe iz porodice i okruženja. Jedna od pedagoški veoma značajnih ideja ove teorije, tiče se uloge aktivnosti *imitacije* u procesu učenja. Njome se ukazuje da su deca prilikom imitiranja u kolektivnim aktivnostima ili pod vođstvom odraslih sposobna da urade postignu mnogo više. Objasnjavajući način na koji učenje doprinosi razvoju, Vigotski predlaže tezu da je: „(...) esencijalna karakteristika učenja to što kreira zonu narednog razvoja; odnosno, učenje budi raznovrsne unutrašnje razvojne procese koji mogu da funkcionišu jedino kada je dete u interakciji sa ljudima iz svog okruženja ili saraduje sa svojim vršnjacima.“ (Ibid: 90). Rekonceptualizacija razumevanja razvoja uslovlila je promene u konceptualizaciji okvira programa vaspitanja i obrazovanja fokusom na značaj participacije i udružene aktivnosti zajednice, kao načina učenja i razvoja; isticanjem sociokulturnog konteksta dečjeg učenja; razumevanjem učenja kao ko-konstrukcije značenja kroz participaciju (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013).

Doprinos razvoju postmodernih teorijskih orijentacija predškolske pedagogije, pa time i likovne pedagogije, omogućio je razvoj sociologije detinjstva, kao paradigme koja je ponudila novo viđenje detinjstva kao društvene kategorije, koja je vredna sama po sebi i koja upućuje kritiku razvojnoj teoriji, koja decu definiše kao *bića u postajanju* (Tomanović, 2004). Jedno od njenih ključnih obeležja jeste sagledavanje dece kao aktivnih i kompetentnih socijalnih aktera u svojim zajednicama (Tomanović, 2004; Pavlović Breneselović, 2015). Druge odlike ove paradigme uključuju razumevanje da su dečji društveni odnosi i kulture vredni istraživanja po sopstvenom pravu; da deca poseduju sopstveni glas koji treba slušati i ozbiljno prihvatiti; da deca doprinose društvenim resursima i produkciji; i da odnos između odraslih i dece podrazumeva stalnu vežbu odnosa moći (Dahlberg, Moss, Pence, 2005).

Teorijske postavke sociokulturne teorije razvoja i učenja, sociologije detinjstva i poststrukturalizma, uslovlile su sagledavanje deteta „(...) kao agensa, kompetentnog učesnika u sopstvenom učenju, bogatog potencijalima; shvatanje značaja proaktivizma i participacije deteta; isticanje kolaboracije u razvijanju zajednice prakse dece i odraslih u kojoj se kroz interakcije uzajmano transformišemo“ (Pavlović Breneselović, 2015: 13). U tom smislu, odbacuje se slika dece kao zavisnih entiteta i prepoznaje važnim aktivno učešće dece u procesu odlučivanja, njihovo pravo na izbor i mogućnost uticanja na događanja i situacije u koja su uključena, dok je način njihove participacije određen razvijajućim kapacitetima dece, iskustvom i njihovim obrazovanjem (James, Prout, 2005; Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013; Pavlović Breneselović, 2015).

U postmodernu shvaćenoj pedagogiji, odbacuju se transmisivne metode koje ispisuju korpus prethodno utvrđenog znanja na *tabulae rasae*, kao i pedocentrični

pristupi zarad pristupa koji podrazumevaju zajedničko konstruisanje znanja svih uključenih strana u tom procesu (Dahlberg and Moss, 2005; Krnjaja, 2014). Da bi se omogućilo zajedničko konstruisanje znanja i značenja, neophodno je negovanje poštovanja različitosti, koje za sobom povlači prihvatanje ideje *slušanja* i *dijaloga* kao centralnih motiva ili principa postmoderno shvaćene pedagogije (Dahlberg and Moss, 2005; Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013; Rinaldi, 2021). Ova dva koncepta najpre su definisana u okviru *Ređo Emilia pristupa* (Reggio Emilia Approach). *Slušanje* se u okviru Ređo Emilia pristupa opisuje kao: osetljivost osobe na različite načine povezivanja sa drugima; metafora otvorenosti i senzitivnosti da slušamo i budemo saslušani, ne samo učima već svim čulima (vida, dodira, mirisa, ukusa, orijentacije); kao slušanje hiljade jezika, simbola i šifara koji se koriste u komunikaciji i izražavanju; aktivni glagol koji podrazumeva interpretaciju, davanje značenja porukama i vrednosti onima koji ih šalju; premisa za bilo koji odnos u učenju; „kontekst slušanja“ gde pojedinac uči da sluša i pripoveda i oseća se legitimnim da predstavi svoje teorije i ponudi sopstvene interpretacije specifičnih pitanja (Rinaldi, 2021). Kao takvo, uviđa se da slušanje ne predstavlja lak zadatak, već zahteva duboku posvećenost pojedinca, budući preduslov za bilo koji odnos u procesu učenja, a ovako postavljena pedagogija naziva se još i *pedagogijom kao mestom etike i susreta* (Dahlberg and Moss, 2005: 92). Došlo se do zaključka da *slušanje* omogućava preispitivanje i rekonceptualizaciju tradicionalnih uverenja o dečijim likovnim aktivnostima (Thompson, 2009). Iako se u Ređo pristupu ne mogu pronaći ideje usko usmerene na pitanja likovne pedagogije, mnoge ideje, shvatanja i principi ovog pristupa, omogućili su nove teorijske alate savremenim likovnim pedagozima za preispitivanje zadataka, funkcije i metoda, kojima likovno vaspitanje u predškolskom uzrastu treba da se vodi (Thompson, 2015; Kind, 2018).

Razmatranje društvenih i kulturloških faktora kao relevantnih u kontekstu razmišljanja o dečijim likovnim aktivnostima, uporedo sa preispitivanjem teorija razvoja dečjeg likovnog izraza, dovodi u pitanje i modernističko razumevanje *likovnog izražavanja kao samo-ekspresije*. Predlog da se na dečje likovne aktivnosti gleda kao na društvenu praksu, koji je na početku 21. veka ponudio i obrazložio Pirson (Pearson, 2001), naišao je na entuzijastično odobravanje značajnog broja autora koji se bave pitanjem likovne pedagogije (Cabral, 2018; Ivashkevich, 2009; Rech, 2018; Thompson, 2009, 2012). Ključna premisa ove ponuđene perspektive podrazumeva udaljavanje od karakteristika dečjeg likovnog izraza, definisanih razvojnom teorijom, kao prirodno uslovljenog procesa koji se razvija po jasno utvrđenim fazama bez uticaja sredine ili spoljašnjih faktora. Dodatno, Ređo Emilia pristup doprineo je uspostavljanju novih teorijskih oslonaca postmoderne likovne pedagogije shvatanjem likovnog izraza dece kao jednim od njihovih „hiljadu jezika“ (Edwards, Gandini, Forman, 1998), koji deca koriste u istraživanju i konstruisanju značenja i beleženju svojih ideja (Thompson, 2012).

Jedan od problema u tradicionalnoj teoriji dečjih crteža, Pierson prepoznaje i u poistovećivanju dečjih crteža sa likovnom reprezentacijom zbog čega se stavljaju i ravan sa umetničkim delima, odnosno procenjuju se na osnovu formalnih i estetskih karakteristika (Pearson, 2001: 351). Posmatranje crteža kao reprezentacije odražava ideju da crtež predstavlja reprodukciju objektivnog sveta na što približniji način, pa se procenjivanje crteža zasniva na merilu sličnosti između reprezentacije i modela iz stvarnosti, odnosno realističnosti prikaza (Atkinson, 2002).

Kriterijum realističnosti dečjeg likovnog prikaza upravo i jeste jedan od faktora koji je omogućio razvijanje teorije faza razvoja dečjeg crteža, a koja je u pedagoškom kontekstu uslovlila pedocentrični pristup. Umesto toga, predlaže se novo razumevanje dečjeg crtanja kao procesa označavanja, odnosno vizuelne produkcije (Ibid.). S obzirom da je razumevanje umetnosti kao komunikativne aktivnosti zamenilo tradicionalno shvatanje likovnih aktivnosti kao čisto afektivnih, otvoren je prostor i za preispitivanje uloge vaspitača u kontekstu likovnog vaspitanja i obrazovanja. Sa novim teorijama, koje se kritički postavljaju prema tradicionalističkom teorijskom diskursu, ukazuje se na neophodnost revizija samih principa pedagoške prakse, kao i pedagoških i didaktičkih koncepcija u domenu likovnog vaspitanja i obrazovanja (Maravić, 2014a). Naime, ako likovni izraz nije jedino samo-ekspresija deteta, već jezik izražavanja, onda se od vaspitača očekuje aktivno uključivanje u procese dečjih likovnih aktivnosti kako bi doprineli razvijanju ovog jezika (Thompson 2012.).

Uviđanjem da je uloga odrasle osobe neophodna u struktuiranju i podržavanju procesa učenja dece, odbacuje se tradicija neintervenisanja u praksi likovnog vaspitanja i obrazovanja. Umesto toga, intervencija, kao vid instrukcije, saradnje ili pomoći deci tokom likovnog rada, biva prepoznata kao poželjna u meri u kojoj vaspitač održava balans između svog uticaja i dečjeg samostalnog i samovoljnog angažmana u likovnim aktivnostima (McClure et al., 2017; Thompson, 2012). Takođe, imitiranje, ili u kontekstu likovne pedagogije *kopiranje*, biva prihvaćeno kao vredna i validna aktivnost u procesu učenja – kopiranjem se usvajaju vizuelne konvencije, a značajan broj savremenih istraživanja pokazuje su da su deca generalno sklona ovoj praksi (Rech, 2018).

Prihvatanje slike deteta kao kompetentnog učesnika, bogatog potencijalima u procesima sopstvenog učenja, uvažavanje značaja participacije deteta i prihvatanje kolaboracije i interakcije kao ključnog pristupa u građenju zajednice učenja dece i odraslih, razvijeni su predlozi za praksu postmoderne likovne pedagogije koja bi unutar institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja podrazumevala koncept *trećeg pedagoškog prostora* i *umetničke koprodukcije* dece i odraslih.

Treći pedagoški prostor u predškolskom likovnom vaspitanju i obrazovanju

Uvažavanje ideje o ulozi dece kao ko-konstruktor znanja, kulture i sopstvenih identiteta, stvorilo je temelj i za izgradnju novog razumevanja dece kao „proizvođača i konzumera vizuelne kulture” (Wilson, 2007: 6). U tom smislu, stvoreni su uslovi za uvažavanje specifične vizuelne kulture dece, kao i za preispitivanje kompleksnosti odnosa između vizuelne kulture dece i odraslih, a u pedagoškom kontekstu to podrazumeva promišljanje načina na koje deca i odrasli međusobno utiču jedni na druge i vrše vizuelne kulturološke transakcije (Ibid.).

Na prvom mestu, važno je objasniti da novo razumevanje dečje vizuelne kulture prevazilazi ideje *dečje umetnosti*, opisane modernističkim diskursom dečje urođene kreativnosti i originalnosti (Wilson, Thompson, 2007). Grupa autora upozorila je da prilikom razmišljanja o dečjoj vizuelnoj kulturi, treba imati svest o postojanju različitih žanrova kojima deca pristupaju likovnom radu – sa jedne strane su pristupi likovnom radu uslovljeni dečjim razumevanjem očekivanja koje vaspitači imaju od njih, a sa druge strane su radovi koji nastaju kao autentični produkti dečjih interesovanja i razmišljanja (Bresler, 2002; Thompson, 2009, 2012; Wilson, 2007). Prema tome, likovni radovi nastali u vrtićima ne odražavaju uvek istinska interesovanja, ideje i razumevanja sveta dece, već su produkti uslovljeni atmosferom u pedagoškom prostoru vrtića; radovi koji nisu svojevajno inicirani, već su nastali na osnovu tema i zahteva vaspitača. Stoga se na osnovu tih radova ne može izgraditi tačno razumevanje dece i dečjih likovnih radova (Thompson, 2009).

U okviru savremenih istraživanja likovne pedagogije, na decu se gleda kao na stvaraoce slika, likovnih objekata i značenja, čime se uvažava razumevanje da deca postoje u specifičnim sociokulturnim kontekstima i zajednicama, unutar kojih se u velikoj meri razvijaju i oblikuju njihova razmišljanja i interpretativni resursi (Ibid.). Na osnovu toga prepoznat je i nov izazov za likovne pedagoge i vaspitače, da upoznaju raznovrsnost okvira vizuelne kulture, u kojima deca žive i da pruže odgovarajući odgovor na te dečje svetove (Ibid.). Polazeći od gore predstavljenih ideja i teorija o položaju i ulozi deteta u zajednici i u procesima sopstvenog učenja, takođe se oslanjajući na postmoderne uvide o dečjem likovnom izražavanju i stvaralaštvu i o specifičnoj vizuelnoj kulturi dece, grupa autora iznela je kao predlog novog adekvatnog pristupa likovnom vaspitanju i obrazovanju, unutar institucionalnog programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koncept *trećeg pedagoškog prostora* (Wilson, 2008; Thompson, 2009).

Detaljnijem objašnjavanju ovog novog pedagoškog prostora u kontekstu instistucionalnog likovnog vaspitanja i obrazovanja, zajednički su pristupili Brent Wilson i Kristin M. Thompson (Wilson, Thompson, 2007). Autori najpre polaze od definisanja pedagogije kao jedne postavke sastavljene od zajednice individua i stvari koje ih motivišu na interakciju kao što su različite slike, umetnička dela, artefakti i

tekstovi, a u idealnoj pedagoškoj postavci ne bi postojale rigidne hijerarhije individua ni vizuelnih kulturoloških artefakata ni tekstova. U tom pedagoškom prostoru razvijala bi se zajednica onih koji uče i kreiraju, kao grupa zajednice učenja u kojoj je svaka ideja, tekst ili artefakt dovoljan povod da se postavi agenda učenja (Ibid.).

Da bi objasnio koncept *trećeg pedagoškog prostora*, Wilson ukazuje na dve vrste prostora u kojima se inače odvijaju aktivnosti dečjeg likovnog stvaralaštva. *Prostor prve pedagogije* obuhvata svojevoljni stvaralački rad deteta, koji je samoiniciran i koji se najčešće odvija po uzoru na modele savremene popularne i/ili komercijalne vizuelne kulture (stripovi, crtani filmovi, video igre) koji čine interesovanje deteta. U tom prostoru deca kreiraju sopstvenu vizuelnu kulturu. *Drugi pedagoški prostor* odnosi se na likovne aktivnosti koje se odvijaju u okviru institucionalnog programa vaspitanja i obrazovanja i gde nastaju likovni radovi inicirani od strane vaspitača (Wilson, 2008). *Treći pedagoški prostor*, prema Wilsonovom viđenju, nalazi se na margini institucionalnog vaspitno-obrazovnog programa, gde se podstiče razvijanje novih formi kulturoloških produkcija i značenja (Ibid.). To je prostor koji podrazumeva takvo okruženje i atmosferu, kojima se podstiče i inspiriše dečje kreiranje sopstvene vizuelne kulture u prisustvu odraslih. Njime se omogućava deci i odraslima da prevaziđu tradicionalno utemeljene uloge učesnika u pedagogiji, a odbacivanjem hijerarhijskih odnosa otvara se prostor razmeni međusobnih saznanja, iskustava i inspiracija, razmeni estetskih ukusa u umetnosti i savremenoj vizuelnoj kulturi (Ibid.).

Koncept *trećeg pedagoškog prostora* Tompson takođe objašnjava kao jedan prostor *između*, koji ne pripada sasvim ni deci ni vaspitačima, već je to prostor „(...) u kom oni zajedno kreiraju tekuću sadašnjost i predviđaju i odigravaju budućnost u kojoj su obe strane potpuno priznate i angažovane” (Thompson, 2009: 30). Polazeći od pretpostavke da autentičnu dečju vizuelnu kulturu i njihova interesovanja može razumeti upravo preko svojevoljnih radova dece, za Tompson je jedna od mogućnosti za otvaranje tog novog prostora, uvođenje strategije svakodnevnog dečjeg crtanja u blokovima za skiciranje. Ovim se deci pruža mogućnost izbora tema, usavršavanja tehnika koje lično njih interesuju, istraživanje onih aspekata realnosti koji njih intrigiraju, kao i da crtaju isključivo da bi zadovoljila i informisala sama sebe (Thompson, 1995, 1999). Ovaj svojevoljni likovni rad dece se u ovom kontekstu opisuje kao „(...) rad u kom deca samostalno određuju sadržaj, stil i nivo završenosti svog rada, koji otkriva individualne interese u odnosu na određene teme i idiosinkrazije stila i strategije“ (Thompson, 2009: 29). Na osnovu takvih likovnih produkata, vaspitaču postaju dostupni podaci o dečjim karakterističnim načinima razmišljanja o crtanju i o svetu koji ih okružuje. Posebnu vrednost ti podaci dobijaju kada su sačuvani u jednom bloku za crtanje, pa mogu pružiti uvid u hronologiju, koja se može koristiti u svrhu pregleda i refleksije (Thompson, 1995). Kako autorka ističe, strategija crtanja u blokovima otvara novi pedagoški prostor u kom deca imaju priliku da „(...) iskažu, istraže i kritikuju akademske, logičke, racionalne,

birokratizovane, institucionalizovane i komercijalizovane prostore vaspitanja i obrazovanja kroz likovne aktivnosti koje im omogućavaju da razviju kreativni i politički angažman i tako postanu kritički građani unutar savremene kulture“ (Thomson, 2015: 556). U ovom pristupu odražena je potreba da se pronade način za posvećeno *slušanje* dece (slušanje jednog od hiljadu dečjih jezika - likovnog), jer je prepoznato da to nije izvodljivo na osnovu dečjih radova koji su nastali na osnovu tema, zadataka i očekivanja postavljenih od strane vaspitača. U cilju razumevanja onoga što decu iz svakodnevnih iskustava motiviše i inspiriše na likovnu (re)prezentaciju, Tompson strategiju crtanja u blokovima za skiciranje uvodi u svoju redovnu pedagošku praksu.

Koprodukcija dece i vaspitača u praksi predškolskog likovnog vaspitanja i obrazovanja

Uspostavljanjem ideje o zajednici učenja, u kojoj ne postoji hijerarhija nijedne od uključenih strana, kao osnovnog principa trećeg pedagoškog prostora, postavlja se temelj novim vidovima saradnje vaspitača i dece, u kojoj jednake strane udruženo rade na kreiranju zajedničkih slika (Wilson, 2008). Razvijanje novih pedagoških praksi i interakcija, koje podrazumevaju saradnju vaspitača sa decom u procesima stvaralačkih aktivnosti, otvara i novu perspektivu za preispitivanje koncepta *dečje umetnosti*. Dolazi se do pitanja ili problema autorstva radova koji nastaju u trećem pedagoškom prostoru. Naime, likovni produkti – crteži, slike, objekti, instalacije i drugo, koji su nastajali u vrtićima, do sada su nazivani *dečjim radovima*. Međutim, kada imamo ideje prethodno objašnjenih teorija o postojanju različitih žanrova dečjih likovnih radova, gde se autentičnim dečjim radovima razumeju isključivo radovi nastali svojevajno ili van konteksta vaspitno-obrazovnih situacija u vrtićima, pitanje je da li se radovi koje vidamo izloženim u vrtićima mogu i dalje nazivati *dečjim*. U tom kontekstu je nastao koncept *školske umetnosti*, kako bi zamenio koncept *dečje umetnosti*, insistiranjem na uviđanju da uticaj odraslih na dečje likovno stvaralaštvo u okvirima institucionalnog vaspitanja i obrazovanja ipak postoji, bez obzira da li se on ogleda u zadavanju likovne teme ili problema, određivanju likovne tehnike ili druge vrste instrukcije od strane vaspitača (Thomson, 2009).

Novi pristup praksi likovne pedagogije, traži prevazilaženje tradicionalno shvaćenih odnosa vaspitača i dece, u kojima vaspitači deci zadaju teme za rad, obezbeđuju materijal i motivišu ih (Cinquemani, 2018). Postmoderni razumevanje pedagogije zahteva razumevanje interakcija koje se odvijaju u pedagoškim prostorima, kao i razumevanje na koje načine te interakcije podrazumevaju uticaj uključenih aktera jednih na druge. Umesto dosadašnjih pristupa (kada vaspitač zadaje teme likovnog rada), postmoderni shvaćena likovna pedagogija poziva vaspitače da dozvole deci da ponude sopstvene ideje, ali i da se i sami uključe u zajednički kreativni rad sa decom kao vida

demokratske umetničke kolaboracije (Cinquemani, 2018; Wilson, 2007). U prostoru demokratske saradnje, deca imaju slobodu da podele ono što znaju i žele da saznaju. Pored toga, podstiče se zajedničko upuštanje odraslih sa decom u procese saznavanja, u kojima je svaka individua uključena u konstrukciju znanja kao instrument društvene promene (Cinquemani, 2018). Treći pedagoški prostor, u domenu likovnog vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, nedvosmisleno odbacuje pedocentrične prakse i ideje dečjeg likovnog izraza kao samo-ekspresije, ali i zahteva od vaspitača puno truda i svesti, kako tokom saradničkih likovnih aktivnosti ne bi sopstvenom vizuelnom kulturom i slikama ugrozio samopouzdanje dece u njihovom ličnom pristupu rešavanju likovnih problema (Kind, 2018). Razvijanje prakse koprodukcije u likovnim aktivnostima traži od vaspitača da se *kreću* zajedno sa nastajućim slikama i eksperimentisanjima dece, uz uvek prisutnu svest o zahtevnosti i tenziji koje to nosi (Ibid.). Isto tako se očekuje razumevanje i uvažavanje specifične vizuelne kulture dece, ali i uviđanje neminovnog upliva vizuelne kulture odraslih u taj zajednički, deljeni pedagoški prostor (Wilson, 2007).

Koje konkretne elemente bi trebalo da podrazumeva umetnička koprodukcija dece i vaspitača? Na prvom mestu, bitno je naglasiti da je koprodukcija pojam kojim se, u kontekstu našeg domena, označava praksa saradnje dveju ili više različitih strana koja se odvija u aktivnostima produkcije radova likovne ili vizuelne prirode. U kontekstu vaspitno-obrazovne prakse, to bi podrazumevalo svesnu i namernu angažovanost vaspitača u aktivnostima dečjeg crtanja, slikanja, građenja objekata, jednom rečju udruženi stvaralčki rad odraslih i dece u kom nijedna strana ne dominira (Wilson, 2007; Cinquemani, 2018). U tim procesima zajedničkog kreiranja slika i objekata, od vaspitača se očekuje, ne da određuje teme, korake, zadatke, već da bude angažovan u ravnopravnoj razmeni veština, znanja i ideja sa decom (Cinquemani, 2018). Budući pažljiv posmatrač dece, koji osluškuje njihova interesovanja, inspiracije i ideje, očekuje se od vaspitača da u procese koprodukcije sa decom unosi svoja znanja i umenja, ne sa ciljem da decu nauči konkretnim veštinama, već da pažljivo i odmereno doprinese rešavanju reprezentacionih problema sa kojima se deca suočavaju (Kind, 2018).

Baveći se ovom temom, Vilson ukazuje na nužnost razumevanja „vizuelnih kulturoloških transakcija“ koje se tokom umetničkih koprodukcija odvijaju između dece i odraslih (Wilson, 2007: 6). Produkti koji bi nastali ovakvim vidom saradnje, predstavljali bi rezultat zajedničkog učešća, truda, transformacija, zabeleški složenih putanja učenja i međusobnog deljenja. Bile bi to slike konstruisanih značenja, koje bi u sebi nosile vrednosti, tekstove, interpretacije svih strana uključenih u taj proces – i dece i vaspitača (Ibid.). Prema tome, ukoliko govorimo o likovnim ili vizuelnim produktima koji nastaju u *deljenom* pedagoškom prostoru, u kom se odvija ravnopravna saradnja dece i vaspitača, postavlja se pitanje kako će se nazvati ta novo-prepoznata klasa slika. Vilsonov predlog je da saradnju odraslih i dece treba razumeti kao vid

prevazilaženja vizuelne kulture koja je samo dečja i vizuelne kulture koja je samo kultura odraslih, zbog čega predlaže da naziv tako nastalih artefakata bude „saradničko drugo od“ (Wilson, 2007: 9). *Drugo od* označava činjenicu da je u saradnji nastao produkt koji nije isključivi rezultat doprinosa nijedne od uključenih strana u saradnji, a postmoderni pristupi umetnosti pružaju slobodu da se priznaju i uvažavaju ovakve prakse saradnje (Ibid.).

Dodatna pitanja, koja prema mišljenjima Vilsona i Tompson, takođe treba obuhvatati prilikom interpretacije radova nastalih u koprodukciji odraslih i dece, zarad razumevanja njihovih značenja, odnosila bi se na sledeće: Ko (individua ili grupa individua) je ovo napravio?; U čijem interesu je ovo napravljeno?; Koje i čije vrednosti i pretpostavke ovo delo nosi?; Koji je udeo doprinosa deteta, koji udeo vaspitača u kreiranju tog dela?; Koji procesi su realizovani samostalno od strane deteta, a koji u saradnji sa vaspitačem ili isključivo od strane vaspitača?; Pod kojim uslovima je ovaj rad nastao?; Na čiju inicijativu je rad nastao?; i drugo (Wilson, Tompson, 2007).

Zaključak

Razvijanje nove prakse likovnog vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta zahteva poznavanje i razumevanje vrednosti koje donosi postmoderna likovna pedagogija. Potrebno je prevazići mnoge modernističke koncepte i konstrukte likovne pedagogije, od pedocentričnog pristupa likovnoj pedagoškoj praksi, preko vrednovanja dečjeg likovnog izraza isključivo kao vida samo-ekspresije, do negovanja ideje *dečje umetnosti*. Ovo podrazumeva uviđanje razlike između *dečje* i *školske umetnosti*, što zahteva svest o značajnoj ulozi vaspitača kao faktora u procesima dečjih likovnih aktivnosti. Oslanjajući se na ideje sociokulturne teorije, postmoderni pristup likovnoj pedagogiji objašnjava da uticaj koji vaspitač ima na procese dečjih likovnih aktivnosti, nije sam po sebi nepoželjan, već da je važno da vaspitači imaju svest o njemu kako bi mogli pristupiti likovnom vaspitanju i obrazovanju u duhu demokratskih oblika saradnje sa decom.

U skladu sa razumevanjem dece kao kompetentnih aktera u svom društvu, učenju i življenju i u skladu sa razumevanjem saradnje kao osnove odnosa između dece i odraslih u vaspitno-obrazovnom kontekstu, u okviru likovnog vaspitanja i obrazovanja podstiče se umetnička koprodukcija, odnosno ravnopravna stvaralačka saradnja vaspitača sa decom, kao poželjni pedagoški pristup. Otvaranjem *trećeg pedagoškog prostora* unutar programa institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, vaspitači se pozivaju da u likovnom vaspitanju i obrazovanju razvijaju saradnički pristup likovnim aktivnostima sa decom. Transparentnim deljenjem autorstva nad zajednički kreiranim likovnim radovima, vaspitači dobijaju priliku da javno preispituju odnose moći i preispituju svoju ulogu u kreiranju vizuelne kulture dece i odraslih. Shvatanje likovne

pedagogije kao prostora umetničke koprodukcije dece i vaspitača, otvara vrata novim strategijama učenja dece i odraslih, kao model za uspostavljanje demokratskih odnosa.

Uviđamo da izložene promene u teorijskim osnovama postmoderne likovne pedagogije znatno menjaju razumevanje pristupa likovnom vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta. Uvođenje novih koncepata, poput koncepta trećeg pedagoškog prostora i ideje umetničke koprodukcije vaspitača i dece kao pristupa realizaciji likovnih aktivnosti u vrtićima, poziva i na preispitivanje programa za obrazovanje vaspitača. Promišljanju ovih promena neophodno je pristupiti u skladu sa zakonskim okvirima i politikom predškolskog vaspitanja i obrazovanja zemlje. Smatramo da u kontekstu naše zemlje postoje dobri uslovi za pristupanje ovom problemu, s obzirom da se aktuelni program predškolskog vaspitanja i obrazovanja oslanja na doprinose gore predstavljenih teorija sociologije detinjstva, sociokulturne teorije, poststrukturalizma i postmodernizma (Pravilnik, 2018). U tom smislu, iznosi se i preporuka za daljim obrađivanjem ove teme unutar naše akademske zajednice u domenu predškolske i likovne pedagogije, kako bi se ovo pitanje istražilo različitim metodološkim pristupima.

REFERENCE:

1. Atkinson, David. 2002. *Art in Education: Identity and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
2. Bresler, Liora. 1994. "Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula." *Studies in Art Education* 35 (2): 90–104.
3. Bresler, Liora. 2002. "School Art as a Hybrid Genre: Institutional Contexts for Art Curriculum." In L. Bresler and C. M. Thompson, eds., *The Arts in Children's Lives: Context, Culture and Curriculum*, 169–184. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
4. Cabral, Marta. 2018. "Fighting the Mad King: Play, Art, and Adventure in an Early Childhood Art Studio." In C. M. Schulte and C. M. Thompson, eds., *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*, 77–92. Gewerbestrasse: Springer International Publishing AG.
5. Cinquemani, Shana. 2018. "Artistic Encounters: Ethical Collaborations Between Children and Adults." In C. M. Schulte and C. M. Thompson, eds., *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*, 61–76. Gewerbestrasse: Springer International Publishing AG.
6. Dahlberg, Gunilla, and Peter Moss. 2005. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Abingdon, New York: Routledge Falmer.
7. Dahlberg, Gunilla, Peter Moss, and Alan Pence. 2005. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London & New York: Routledge Falmer.
8. Darling Kelly, Donna. 2004. *Uncovering the History of Children's Drawing and Art*. Westport, London: Praeger Publishers.
9. Đorđević, Jovana. 2024. „Promena paradigme u istraživanju dečijeg likovnog stvaralaštva.” In S. Filipović, ed., *Umetnost i obrazovanje: Savremene metode i koncepti obrazovanja u oblasti umetnosti (Zbornik radova II)*, 77–91. Novi Sad: Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu.

10. Edwards, Carolyn, Lella Gandini, and George Forman. 1998. "Introduction: Background and Starting Points." In C. Edwards, L. Gandini, and G. Forman, eds., *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*, 5–26. Second edition. ABLEX Publishing.
11. Hurwitz, Al, and Michael Day. 2007. *Children and Their Art: Methods for the Elementary School*. 8th ed. Belmont: Thomson Wadsworth.
12. Ivashkevich, Olga. 2009. "Children's Drawing as a Sociocultural Practice: Remaking Gender and Popular Culture." *Studies in Art Education* 51 (1): 50–63.
13. James, Allison, and Alan Prout. 2005. "Introduction." In A. James and A. Prout, eds., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 1–6. London, Washington D.C.: Falmer Press.
14. Kind, Sylvia. 2018. "Collective Improvisations: The Emergence of the Early Childhood Studio as an Event–Full Place." In C. M. Schulte and C. Marmé Thompson, eds., *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*, 5–21. Gewerbestrasse: Springer International Publishing AG.
15. Krnjaja, Živka, and Dragana Pavlović Breneselović. 2013. "Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective." In M. Despotović, E. Hebib, and B. Nemeth, eds., *Contemporary Issues of Education Quality*, 13–29. Beograd: Institute for Pedagogy and Andragogy.
16. Krnjaja, Živka. 2014. „Ideologije obrazovnih programa: Šta očekujemo od obrazovanja. Stanje i perspektive u Srbiji." *Sociologija* LVI (3): 286–303.
17. Laven, R. 2016. "Franz Cizek and the Viennese Juvenile Art." In C. S. G. Aranha and R. Iavelberg, eds., *Espaços da Mediação: A arte e suas histórias na educação*, 181–202. São Paulo, Brazil: MAC USP.
18. Lowenfeld, Victor, and W. Lambert Brittain. 1964. *Creative and Mental Growth*. New York: The Macmillan Company.
19. Malvern, S. B. 1993. "Inventing 'Child Art': Franz Cizek and Modernism." *British Journal of Aesthetics* 33 (3): 262–272.
20. Maravić, Manojlo. 2014a. "Moderne i postmoderne osnove umetničkog obrazovanja: Od likovne ka vizuelnoj kulturi." *Nastava i obrazovanje* 2: 203–214.
21. —. 2014b. „Socijalne konstrukcije pojma dečje umetnosti." *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 46 (2): 385–398.
22. McClure, Marissa, Patricia Tarr, Christine Marmé Thompson, and Angela Eckhoff. 2017. "Defining Quality in Visual Art Education for Young Children: Building on the Position Statement of the Early Childhood Art Educators." *Arts Education Policy Review* 118 (3): 154–163.
23. Pavlović Breneselović, Dragana. 2015. *Gde stanuje kvalitet (Knjiga 2): Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
24. Pearson, Phil. 2001. "Towards Theory of Children's Drawing as Social Practice." *A Journal of Issues and Research* 42 (4): 348–365.
25. Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. 27/2018, 88/27. *Službeni glasnik RS*.
26. Reynolds, Clara P. 1933. "Child Art in the Franz Cizek School in Vienna." *Childhood Education* 10 (3): 121–126.

27. Richards, Rosemary. 2018. "Sensitive and Supportive Interactions: Tuning into Children's Request for Help During Art-Making." In C. M. Schulte and C. Marmé Thompson, eds., *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*, 93–116. Gewerbestrasse: Springer International Publishing AG.
28. Rinaldi, Carlina. 2021. In *Dialog with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. 2nd ed. London, New York: Routledge.
29. Rech, Leslie. 2018. "'Now We All Look Like Rapunzels': Drawing in a Kindergarten Writing Journal." In C. M. Schulte and C. Marmé Thompson, eds., *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*, 39–60. Gewerbestrasse: Springer International Publishing AG.
30. Stankiewicz, Mary Ann. 2007. "Capitalizing Art Education: Mapping International Histories." In L. Bresler, ed., *International Handbook of Research in Arts Education*, 7–30. Dordrecht: Springer.
31. Tomanović, Smiljka, ed. 2004. *Sociologija detinjstva: Sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
32. Thompson, Christine Marmé. 1995. "'What Should I Draw Today?' Sketchbooks in Early Childhood." *Art Education* 48 (5): 6–11.
33. Thompson, Christine Marmé. 1999. "Action, Autobiography and Aesthetics in Young Children's Self-Initiated Drawings." *NSEAD*: 155–161.
34. Thompson, Christine Marmé. 2009. "Mira! Looking, Listening, and Lingering in Research With Children." *Visual Arts Research* 35 (1): 24–34.
35. Thompson, Christine Marmé. 2012. "Repositioning the Visual Arts in Early Childhood Education." In O. N. Saracho and B. Spodek, eds., *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 219–240. London: Routledge.
36. Thompson, Christine Marmé. 2015. "Prosthetic Imaginings and Pedagogies of Early Childhood Art." *Qualitative Inquiry* 21 (6): 554–561.
37. Thompson, Christine Marmé. 2017. "Listening for Stories: Childhood Studies and Art Education." *Studies in Art Education* 58 (1): 7–16.
38. Vygotsky, Lev S. 1987. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
39. Wilson, Brent, and Marjorie Wilson. 1977. "An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People." *Art Education* 30 (1): 4–12.
40. Wilson, Brent. 2007. "Art, Visual Culture, and Child/Adult Collaborative Images: Recognizing the Other-Than." *Visual Arts Research* 33 (2): 6–20.
41. Wilson, Brent, Christine Marmé Thompson. 2007. "Pedagogy and the Visual Culture of Children and Youth." *Visual Arts Research* 33 (2): 1–5.
42. Wilson, Brent. 2008. "Contemporary Art, the Best of Art, and Third-Site Pedagogy." *Art Education* 61 (2): 6–9.
43. Winner, Ellen, and Jennifer E. Drake, eds. 2022. *The Child as Visual Artist*. Cambridge: Cambridge University Press.

**The Concept of Preschool Art Pedagogy as a Space for Artistic Co-production
Between Children and Adults**

Abstract: Theories of preschool art education and pedagogy, since the late 20th century, have been reexamining their foundations in the knowledge of developmental theories and child-centered pedagogies, finding new methodological and critical tools in postmodern theories. Sociocultural theory and the sociology of childhood have contributed to the reconceptualization of modernist universalism in art pedagogy, reflected in concepts such as “stages of artistic development”, “children’s art” and “artistic expression as self-expression”. The most significant shift in the theory of art education occurred with the recognition of social factors as relevant for the development of children’s artistic expression, changing the understanding of the nature of children’s artistic creation from the idea of biological determinism and universality to the understanding of it as a social phenomenon dependent on the socio-cultural context. Changes in theoretical assumptions have also led to a reexamination of pedagogical practices applied in the field of art education for preschool children, which were predominantly based on child-centered pedagogy concepts. The new understanding of pedagogy proposes equal relationships between children and adults, with social interactions identified as key factors in children’s learning processes. The aim of this paper is to briefly present the theoretical framework that laid the foundation for defining co-production as a new pedagogical approach desirable in the practice of preschool art education.

Keywords: preschool art pedagogy, child art, sociocultural theory, third pedagogical space, co-production of children and adults.