

PODOBE OTROŠTVA

(Robi Kroflič)

Leta 1900 je antropologinja E. Key objavila programsko besedilo, v katerem je dvajseto stoletje razglasila za stoletje otroka z mislijo, da se je dotlej razmišljalo zgolj o tem, kako otroka čim hitreje in učinkoviteje prilagoditi življenju odraslih, medtem ko naj bi vzgoja v bodoče bolj ustrezala otrokovi specifični naravi. Pri tem se je sklicevala na programsko geslo razsvetljskega filozofa J. J. Rousseauja, da mora študij otrokove narave/razvoja pomeniti izhodišče za oblikovanje ustreznih pedagoških pristopov. Oba navedka pričata o tem, da je kljub empiričnemu obstoju otroka do zavedanja pomena predstave, kdo je to novorojeno bitje, prišlo razmeroma pozno v zgodovini. *Podoba otroštva je torej zgodovinski produkt.*

E. Key pa je pravilno napovedala še eno dejstvo, da se bodo v dvajsetem stoletju z izjemno hitrostjo spreminjale tradicionalne podobe otroštva, ko bo otrok iz družbenega obrobja prestavljen v središče pozornosti ved, ki se ukvarjajo z antropološkimi vprašanji in z vprašanjem uspešne družbene reprodukcije. Tako *danes ne govorimo le o humanizaciji vprašanj, povezanih z otroštvom, ampak tudi o politizaciji otroštva*, ko na eni strani otrok postaja subjekt lastnih državljanskih pravic, na drugi strani pa skrb za njegov optimalen razvoj s politiko zgodnjega vključevanja v predšolske insitucije in podaljševanja šolanja prevzema država, skrb za otroka pa prodira tudi v strateške dokumente, s katerimi si sodobne družbe prizadevajo za optimalen ekonomski in politični razvoj.

Kljub odkritju cele palete podob otroštva in mnogokrat razhajajočim ocenam zgodovinskih procesov, ki so privedli do danes prevladujočih podob otroštva, je mogoče izpostaviti naslednje dokaj splošno sprejete ugotovitve:

- *Podoba otroštva je družben konstrukt*, ki vsaj toliko kot o objektu opazovanja (torej otroku), govori o tistem, ki opazuje in opisuje otroštvo;
- *Oblikovanje podobe otroštva je eden od osrednjih elementov diskurzivnih praks*, ki zaznamujejo delovanje družbenih institucij, kot so družina, šola, socialna politika, akademske institucije itn.
- *Izza vsake diskurzivne prakse stojijo prepoznavni interesi družbene moči, ki ustvarjajo režime resnice* (Foucault) in podobe otroštva so njihov osrednji del;
- Eden od redkih vzvodov, ki lahko pomaga otroku, da se vsaj do določene mere izvije iz kremljev ideoloških pritiskov in pričakovanj, je povezan s *konceptom pripoznanja otroka kot bitja, ki je zmožen aktivno sodelovati pri formiranju ustrezne samo-podobe, če mu seveda priznamo zmožnosti za smiselno samo-upodobitev in dopustimo, da se v raziskovalnih in vzgojno-pragmatičnih situacijah, v katere je vključen, sliši njegov glas.*

Od zgodovinskih metafor do znanstvenih podob otroštva današnjega časa

Aries (1960), de Mauss (1975), Dahlberg, Moss in Pence (1999) v svetu, ter Puhar (1982) in Batistič Zorec (2003) pri nas razkrijejo različne zgodovinske podobe otroštva. Med najbolj

bizarnimi opredelitvami velja omeniti Kantovo tezo o otrokovi divji naravi, ki jo lahko ukrotimo le z dosledno disciplino, zaradi česar se osemnajsto stoletje poimenuje *stoletje discipline* (Batistič Zorec 2003). Prehod v postmoderno dobo pa bo tej negativistični metafori zoperstavil podobo plemenitega divjaka, to je človeka, osvobojenega pritiska kulture, ter otroško spontanost kot eno osrednjih vrednot, čeprav se da tudi ob tej podobi dokazati, da navdušenost za naravnim, pristnim, nepokvarjenim, ni neproblematična kulturna vrednota, ampak eden od načinov ohranjanja varne distance do pripadnikov oddaljenih, manj razvitih kultur (Kroflič 2006), verjetno pa tudi do otroka.

Drugo, še bolj bizarno podobo, ter z današnjega vidika praktično nedoumljivo zamenjavo vlog med otrokom in starši, v literaturi devetnajstega stoletja odkrije Alenka Puhar (1980). Mnogi viri pričajo, da naj bi otrok skrbel za starše in ne obratno, starši za otroka kot ranljivo bitje. Ob teh podobah se predstava o idiličnem, nepokvarjenem otroštvu kot nekakšni zlati dobi človeštva, sesuje kot hiša iz kart.

Otrok kot ranljivo bitje potreb

Če sledimo raziskavam G. Dahlberg in P. Mossa, se danes srečujemo predvsem s tremi ključnimi podobami otroštva. Prva med njimi je *podoba otroka kot ranljivega bitja potreb*, ki za svoj optimalni razvoj potrebuje strokovno skrb odraslih, stranpoti v njegovem razvoju pa lahko pripišemo predvsem vzgojnemu zanemarjanju oziroma napačni vzgoji.

Ta podoba je v zgodovini tesno povezana z nastankom emocionalnega angažmaja odraslih v zvezi z otrokom in otroštvom ter hkrati s prvimi kritikami zahodne civilizacije, ki v obdobju romantike izpostavijo, da se je človek (beri: odrasli) s hitrim razvojem civilizacije in kulture vse bolj odtujeval od svojega bistva, medtem ko otrok še izraža izvorno nepotvorjenost in upanje k povratku v avtentično stanje človeštva.

Povečana skrb za blaginjo otroka in zahteva po strokovno ustreznih sistemih vzgoje in izobraževanja sta v zgodovini seveda pomenili pozitiven preskok na kakovostni lestvici sistemov ukvarjanja z otroki. Ta drža je prispevala k hitremu razvoju ved, ki se ukvarjajo z vprašanji primerne skrbi za zadovoljevanje otrokovih potreb. Na prvem mestu velja omeniti razvojno psihologijo in pediatrijo, ki v »stoletju otroka« zavzameta osrednje mesto med strokovnimi področji, ki opozarjajo na ustrezne vzorce nege in celovite skrbi za otroka. Po tragičnih izkušnjah z obema svetovnjima vojnama se ta obrazec še utrdi, saj se med vzroki za ti človeški katastrofi omenja tudi napačna vzgoja, ki je v preteklosti pomagala pri vzponu totalitarizmov nacizma in fašizma, povezanih z večinsko strukturo avtoritarne osebnosti kot posledice čustveno hladne in na dosledni zahtevi po podreditvi družbenim normam utemeljene patriarhalne vzgoje. Apeli po drugačni vzgoji, ki ne bo utrjevala osebnostnih vzorcev radikalnega konformizma, hkrati pa bo krepila pristno moralnost otroka kot ranljivega bitja, se po drugi svetovni vojni zdijo še kako upravičeni.

A uveljavljanje podobe ranljivega otroštva kmalu pokaže svojo hrbtno stran. Če se otrokova krhka narava lahko hitro spridi, kot je že konec osemnajstega stoletja poudarjal Rousseau,

morajo stroke opozoriti na vse, kar otrok potrebuje za optimalen razvoj, država blaginje pa mora poskrbeti za ustrezno podporo staršem, ki so primarno odgovorni za ukvarjanje s človeškim kapitalom. Razvojna psihologija se tako usmeri v iskanje razvojnih mejnikov, ki pričajo o tem, kaj mora otrok doseči v določeni starosti, da še lahko govorimo o ustreznem razvoju, država pa poskrbeti za podporne mehanizme, ki bodo staršem in v prvi vrsti otrokom čim prej pomagali pri odpravljanju morebitnih razvojnih zaostankov. Ne le zdravstveno higienski pogoji, za otrokov optimalen razvoj so še posebej pomembni psihološki pogoji, ki preprečujejo nastanek škodljivih frustracij in posledično potlačenih travm, ki blokirajo otrokov razvoj, ter seveda optimalno učno okolje, ki otroku zagotavlja primerne izkušnje kot polje učnih situacij, ki spodbujajo razvoj miselnih potencialov v za učenje kritičnih obdobjih, ko je otrok še posebej učljiv. Za otroke, ki se znajdejo v neprimernih družinskih okoljih, pa mora država poskrbeti z ustreznimi kompenzacijskimi programi že pred vstopom v obvezno izobraževanje.

Podoba ranljivega bitja tako utrdi razsvetljensko podobo otroka kot čustveno odvisnega in miselno ter socialno nekompetentnega bitja, ki bo šele s pomočjo ustrezne nege, vzgoje in izobraževanja postal človek v polnem pomenu besede. Da bi to dosegli, so starši napoteni v otroške svetovalnice, država podpira razvoj kompenzacijskih predšolskih institucij, razmakne se publiciranje medicinske in psihološke strokovne literature, ki starše opozarja na ključne naloge ustreznega starševanja. Leta 1946 izdana knjiga B. Spocka, *Vzgoja in nega otroka*, postane eden od prvih povojnih bestsellerjev, saj je do leta 1998 prevedena v devetintrideset svetovnih jezikov in prodana v več kot petdeset milijonov izvodov (http://en.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Spock); kljub ameriškemu izvoru jo pridno beremo tudi v povojni socialistični Jugoslaviji!

Eno od osrednjih sporočil ved, ki se ukvarjajo z nego in vzgojo otrok, je torej poziv, da se otrok lahko optimalno razvija le ob upoštevanju strokovnih standardov, razvojni odkloni in s tem družbena škoda, ki nastaja zaradi njih, pa so predvsem posledica napačne vzgoje. S tem se začne uveljavljati paternalizem akademskih strok in družbenih institucij, ki »pomagajo« družini pri skrbi za otroke, predvsem pa povečujejo pritisk na starše, ki da so – še posebej matere – glavni krivci za neustrezen razvoj otrokovih kognitivnih, emocionalnih in še posebej prosocialnih kompetenc. Delo v strokovnih institucijah se poveže z vedno bolj obsežnim diagnosticiranjem otrokovih razvojnih težav ter ponudbo strokovnih navodil staršem (šole za starše) na eni strani in ponudbo kompenzacijskih dejavnosti za njihove otroke na drugi strani. Učinka, ki ju proizvede ta intenzivna družbena skrb za otroka, sta predvsem naslednja. Vzpostavlja se vse večji družbeni nadzor nad otrokom (Beck 1994), starši pa so vse bolj obremenjeni s strahom, da ne bodo znali ustrezno vzgajati svojega otroka, kar posledično vodi v paranooidno starševstvo (Furedi 2001) in prepuščanje starševskih vlog strokovnjakom (Lasch 1979).

Diagnoza »ranljivega otroka« torej spodbudi pogled na otroka kot miselno, čustveno in socialno nekompetentno bitje, ki je obkroženo z mnogimi nevarnostmi, zato se bo šele ob povečanem nadzoru in premišljeni ponudbi učnih dejavnosti razvil v zmožno odraslo osebo.

Otrok kot subjekt pravic

Prvim reakcijam na opisano stanje doživljanja ranljivega otroštva in paranoidnega starševstva sledimo že v poznih šestdesetih letih, ob razpravah o otrokovih psiholoških pravicah in sprejetju Konvencije o otrokovih pravicah pa se izoblikuje nova podoba – podoba otroka kot subjekta pravic. Poleg otrokovih pravic po zaščiti in zagotavljanju optimalnega učnega okolja se namreč izpostavi otrokova pravica, da je soudeležen pri sprejemanju odločitev o lastnem življenju. C. Rinaldi (2006) meni, da je vznik teh pravic povezan s povečevanjem pravic žensk – da se torej ženska in otrok skupaj emancipirata izpod jarma moške družbene dominacije. Ob tem pa se težko izognemo občutku, da se izza tega premika skrivna potrošniško utemeljena pravica (dolžnost) do izbire in individualna odgovornost za posledice lastnih izbir (Salecl 2010), ki vodita v liberalni tip oblasti, ki svoje ukaze legitimira s sklicevanjem na »samouresničenje« tipa »Ti si dober človek ali ne? Torej boš naredil, kar ti je naloženo, kajti prav to bi naredil dober človek, kot si ti...« (Beauvois 2000) in posledično vodi v hiter porast anksioznosti in depresij (Salecl 2004). Pravice otrok in žensk so torej po tej interpretaciji prvenstveno povezane s potrošništvom, medtem ko se možnosti uveljavljanja pravic otroka v zgodnjem otroštvu do odločanja povezujejo z nujnimi spremembami v percepciji otrokovih zmognosti za sprejemanje racionalnih odločitev. Zato ni naključje, da na najbolj pozitivne primere percepcije otroka kot bitja pravic naletimo v tistih institucionalnih okoljih, kjer se hkrati zaznava spremenjena podoba otroka kot bogatega, zmognega bitja. Če kaj, potem bi torej podobo otroka kot subjekta pravic morali dopolniti z zahtevo po ustreznem pripoznanju otroka kot bogatega bitja s tem, da prisluhnemo njegovemu glasu.

Otrok kot bogato, zmogno bitje

Premike v podobi otroštva v smeri sprejemanja otroka kot zmognega bitja v teoretskih raziskavah omogočijo predvsem poststrukturalistična gibanja (McNaughton 2005), etnografske raziskave otroštva, ki otrokom v avtentičnih okoljih dajo glas, da spregovorijo o lastnih miselnih in doživljajskih konceptih (Corsaro 2003), in nove paradigme vzgojnega delovanja, med katerimi je najbolj znana pedagogika poslušanja v Reggio Emilii (Rinaldi 2006).

Poststrukturalizem se opira na ugotovitve M. Foucaulta, da je vsakršno prilagajanje (beri: podreditev) posameznika družbenim in civilizacijskim zahtevam, kar naj bi bila po definiciji strukturna značilnost intencionalne vzgoje in/kot socializacije, povezano z uklanjanjem posameznika konkretnim zahtevam oblasti. Za dodatno utemeljitev potreb po prilagajanju posameznika družbenim razmeram, ki nas bo šele zares osvobodilo in omogočilo razvoj avtonomije in kritičnega mišljenja, pa oblast poskrbi s podporo režimom resnice, ki jih ustvarjajo normativne znanosti. Znan kantovski rek *disciplina kot pogoj svobode* in heglovska ideja, da je zakon eno s subjektom in do njega ni mogoče vzpostaviti distance, se torej v luči foucaultovskih teoretskih idej pokažeta kot osnova psiholoških, socioloških in pedagoških ideologemov o pogojih za razvoj človečnosti (Kroflič 2010), na isto načelo pa naletimo tudi v drugih normativnih vedah, ki danes pomagajo usmerjati družbeni razvoj, kot so pravo, ekonomija, politične vede itn.

Za otroka (in žensko, mati) uveljavitev te logike pomeni, da se bosta osvobodila šele ko se brezpogojno podredita očetovskemu zakonu, ki naj bi bil reprezentant univerzalne družbene Zahteve (prav tam). Tej percepciji ustrezajo zgodovinske metafore otroka kot bitja, ki ga moramo nenehno nadzorovati (Rousseau) in disciplinirati (Kant), pri tem pa nam pomaga uvid, da je otrok kot nepopisan list papirja (Locke), ki bo postal tak, kakršnega ustvari vzgoja (Dahlberg, Moss in Pence 1999). Iz te percepcije pa se ne izvije niti permissivni vzgojni stil, ki sicer otroka postavi v središče zanimanja, a nad njim uveljavi subtilne skrite zahteve po spontanem odzivanju na družbene zahteve, ki so podprte s potrošniškimi imperativi svobodne izbire in starševskimi oblikami čustvenega pogojevanja (stori, kar hočeš, a vedi, da mi takrat, ko se tako obnašaš, nisi všeč).

Podobo bogatega, kognitivno, emocionalno in socialno zmožnega bitja je v mednarodnem prostoru najodmevneje afirmiral L. Malaguzzi (1998), utemeljitelj vrtcev v Reggio Emilii. Otrok je po njegovem mnenju že v predšolskem obdobju občutljivo, radovedno in ustvarjalno bitje, ki si poskuša razložiti pojave v okolju, svoje teorije pa je pripravljen izraziti v različnih jezikih in jih deliti z drugimi. Da bi dobil spodbude za nadaljnji razvoj svojih zmožnosti, je ključno vrtčevsko okolje in vzgojitelji, ki se zares obnašajo do otroka kot kompetentnega bitja, mu omogočajo izbire učnih tematik, ki so pritegnile njegovo zanimanje, druženje v majhnih skupinah, ki se oblikujejo za realizacijo različnih projektov, ter predvsem različne materiale, s pomočjo katerih otroci izražajo svoja stališča in testirajo nastajajoče teorije. Znamenita Malaguzzijeva izjava o stotih otrokovih jezikih je v Reggio Emilii spodbudila predvsem eksperimentiranje z likovnim medijem, ki ga otrok kompetentno uporablja za raziskovanje in sporazumevanje, ko so njegove govorne matematično-logične zmožnosti omejene. C. Rinaldi, današnja vodja vrtcev Reggio Emilia, pa je po smrti Malaguzzija formulirala teoretsko paradigmo pedagogike poslušanja (glej prispevek v tej številki revije), v kateri je zahtevo, da otroku damo glas in mu prisluhnemo, povzdignila na nivo temeljne etične, politične, epistemološke in pedagoške postavke. Kot pravi sama, je »poslušanje izražanje dobrodošlice in odprtosti za različnost«, drži, ki »posameznika dvigne iz anonimnosti in nas legitimira, nas naredi vidne«, odraz zahteve po spoštovanju subjektivitete otroka.

Sam sem se s podobo kompetentnega otroka srečal v devetdesetih letih, ko sem v projektu v vrtcih Nova Gorica uporabil metodo etnografskih zapisov, s katerimi smo dokumentirali otrokove socialne aktivnosti v spontanah situacijah. Takrat je nastal tudi naslednji zapis, ki priča o izjemni etični občutljivosti in prosocialni naravnosti predšolskega otroka:

Etnografski zapis: preureditev koticčka

»Ker se otroci ne igrajo več z dojenčki in punčkami, smo se odločili, da bomo v tem koticčku naredili kozmetični salon. Ob mojem pripovedovanju (motivacija k aktivnosti) Saša tako odreagira: 'Pusti ta koticček, saj se v njem vsak dan igra Marija. Zelo rada ima dojenčke, tako rada, da ko bo velika, jih bo imela devet.' (Marija je domnevno moten otrok!) Koticček smo pustili tak, kot je bil, kozmetični salon pa smo naredili drugje.« (Kroflič 1997, str. 98)

V obdobju, ko otroka klasične razvojne teorije opisujejo kot egoistično in amoralno bitje, torej otroci spontano izražajo svojo socialno občutljivost in pripravljenost dati prednost osebi v stiski pred lastnimi interesi in interesi večine. Šele natančno dokumentiranje otrokovih ravnanj je torej pokazalo, kako močno smo podcenjevali otrokove zmožnosti v času podobe ranljivega bitja potreb.

Za vzgojo pa je enako pomembno spoznanje, da *vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje »tiho znanje« in občutenje vzgoje* (Kroflič 2005), *pomemben del tega tihega znanja pa je tudi podoba otroka*. Kako odločilna je za naše ravnanje osnovna percepcija druge osebe, priča tudi eden izmed mnogih zapisov otrokovih aktivnosti in odzivov vzgojiteljic v projektu *Kulturno žlahtenje najmlajših*.

Etnografski zapis: Grlica

Timna: »Devo sem lezala, dela šššššš...tako tudi laski gajajo. Gol tudi gelica dela hu,hu,hu... (potrese papir – drevo, dela šššš in se močno smeje).

Vzgojiteljica: »Ne razumem te. A ogrlico bi?«

Mala Timna prikima, steče k svojemu koleplaskopu (plastenki z njenimi dragocenostmi) in iz nje vzame košček ogrlice. Prilepi jo na svoje drevo in ji doriše še krila.

Vzgojiteljica: »Aja, ptič grlica se oglašča na tvojem drevesu?«

Timna prikima in je zelo vesela, da sva se končno razumeli. (Kroflič idr. 2010)

Ta zapis namreč poleg dokaza o otrokovi ustvarjalni rabi metaforičnega izražanja, s katerim nadomesti pomanjkljive govorne zmožnosti, razkriva še eno pomembno dimenzijo: ravnanje vzgojiteljice, ki zaradi spremenjene percepcije otroka v na prvi pogled nerazumljivem ravnanju otroka odkrije ustvarjalno logiko. *To je pedagogika poslušanja!*

Premik od pogleda na otroka kot ranljivo bitje potreb k otroku kot bogatemu, zmožnemu bitju ima za ustvarjanje ustreznega konteksta vzgoje in izobraževanja zelo velike posledice. Med strukturno političnimi rešitvami UNESCOVI dokumenti omenjajo predvsem potrebo po združevanju vzgojno varstvene in izobraževalne dimenzije predšolskih institucij v enovit sistem, ki že od prvega vstopa otroka v vrtec skrbijo za celovit razvoj otrokove osebnosti in ne le za ustrezen higiensko varstveni režim. Pogled na otroka kot zmožno bitje pa ustvarja tudi na osebnem nivoju povsem nove oblike komunikacije, ki otroka spodbujajo k aktivnemu raziskovalnemu odnosu do stvarnosti in k oblikovanju socialno občutljivih in spoštljivih odnosov. Svojo identiteto namreč otrok izgrajuje tudi preko našega pogleda, zato lahko rečemo, da socialne reprezentacije otroka kot egoističnega, kognitivno nezmožnega, amoralnega ali celo moralno izprijenega bitja onemogočajo uresničitev zahteve po aktivni participaciji, saj mu odrekajo status bitja, ki je zmožno sprejemanja zanj in za druge ustreznih odločitev. Zato torej ni naključje, da L. Malaguzzi kot pogoj demokratične vzgoje izpostavi pripoznanje otroka kot kompetentnega, bogatega bitja.

Literatura:

- Aries, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*, Ljubljana: Studia humanitatis (ŠKUC, Znanstveni institut FF).
- Batistič-Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Beauvois, J. L. (2000), *Razprava o liberalni sužnosti : analiza podrejanja*. Ljubljana: Krtina.
- Beck, U. (ed.) (1994). *Riskante Freiheiten*. Frankfurt/m: Suhrkamp.
- Caring and learning together (A cross-national study of integration of early childhood care and education with education)* (ur. Kaga, J., Bennett, J. in Moss, P.) (2010). Paris: UNESCO.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? : inside kids' cultures*. Washington: Joseph Henry Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. London: Routledge (Second edition).
- Furedi, F. (2001). *Paranoid Parenting*. Allen Lane.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo ((Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*, Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica - izhodišče prikritega kurikulumuma v vrtcu. V: *Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, str. 12-18.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? : tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*. Letn. 57, posebna izd., str. 26-39.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje : feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto. *Sodona. pedagogika*. Letn. 61, št. 3, str. 134-154.
- Kroflič, R. idr. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših (razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtrc Vodmat.
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton.
- Malaguzzi, L. (1998) History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: *The Hundred Languages of Child* (ed. Edwards, c., Gandini, L. and Forman G.). Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 49-97.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies (Applying poststructural ideas)*. London and New York: Routledge.
- De Mauss, L. (1974). *The History of Childhood*. London: A Connor Book Souvenir Press Ltd.
- Puhar, A. (1982). *Prvotno besedilo življenja*. Globus: Zagreb.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London and New York: Routledge.
- Salecl, R. (2004). *O tesnobi*. Ljubljana: Sophia.
- Salecl, R. (2010). *Izbira*. Ljubljana: Mladinska knjiga.