



Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev
za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel
koncepta **Reggio Emilia** na področju predšolske vzgoje
2008–2013

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

NOSILNA ORGANIZACIJA PROJEKTA:

UNIVERZA V LJUBLJANI, PEDAGOŠKA FAKULTETA, LJUBLJANA

VODJA PROJEKTA:

DOC. DR. TATJANA DEVJAK



Robi Kroflič

Etične in politične predpostavke pedagogike poslušanja

»V Reggio Emiliji opisujejo njihovo izkušnjo kot eno od mnogih možnosti in pravijo, da je njihov način delovanja posledica etične in vrednotne izbire. Je pa tudi, po njihovem videnju, politična izbira.« (Dahlberg in Moss 2006, str. 136)

»Poslušanje je samo na sebi etično stališče do Drugega.« (Bingham 2006, str. 337)



- »...poslušanje je metafora za odprtost do drugega... Izza vsakega dejanja poslušanja je želja, emocija, odprtost za razlike, različne vrednote in poglede... Poslušati torej pomeni dati vrednost drugemu...«
- »Razmišljati o otroku kot bitju, ki ima in uveljavlja svoje pravice, ne pomeni le prepoznanje pravic, ki jih otroku dodeljuje družba, ampak tudi kreiranje konteksta 'poslušanja' v polnem pomenu besede. Ta vrsta teorije od nas zahteva, da spoštujemo subjektiviteto učenca.«
(Rinaldi 2006, str. 114 in 123-124)



Namen predavanja

- Opredeliti ključne etične in politične ideje postmoderne, ki tvorijo podlago za teoretsko razumevanje pedagogike poslušanja
- Prikazati načela dialoške pedagogike in pedagogike poslušanja (ontološka, epistemološka, etična, politična in razvojnopsihološka dimenzija)
- Konkretizirati pomen pedagogike poslušanja na primeru pedagoške dokumentacije in uporabe umetnosti v Reggio Emilii
- Izpostaviti štiri procesna načela pedagogike poskušanja



Etične in politične teorije postmoderne

- Tri obdobja utemeljevanja pedagoških idej na etični osnovi (etika vrlin, etika pravičnosti, postmoderni etični in politični koncepti)
- Postmoderni etični in politični koncepti:
 - *etika skrbi* (Gilligan, Noddings);
 - *etika obličja oziroma etika osebnega srečanja* (Levinas);
 - *komunitarijska etika* (MacIntyre, Strike, Biesta)
 - *demokratski model vzgoje* (Biesta)
 - *koncept majhnih politik* (Deleuze in Guattari, Rose, Dahlberg in Moss)
 - *koncept pripoznanja* (Fraser, Bingham)
 - kot poseben integrativni pristop, ki povezuje prej naštetе koncepte z metodičnimi načeli moralne vzgoje v zgodnjem otroštvu, bom na koncu izpostavil *induktivni pristop*



R.E. in etika skrbi

- zmožnost moralnega presojanja je močno odvisna od poznavanja konteksta konkretne situacije (in ne le presojanja v duhu univerzalnih etičnih načel), ta pa od stopnje in kakovosti vpletenosti moralnega subjekta v situacijo, o kateri presoja (C. Gilligan)
- ta etična usmeritev ne izhaja niti iz opredelitve vrlin/vrednot niti iz racionalističnega koncepta pravičnosti, ampak iz primarnosti odnosa skrbi za sočloveka, v katerem igrata enako pomembno vlogo »subjekt« (*carer*) in »objekt« skrbi (*cared for*) (N. Noddings)



- temeljna akta ozaveščene etike skrbi sta
»potopitev« oziroma pozornost, usmerjena k
sočloveku in njegovemu posebnemu položaju
(empatija), ter »motivacijski premik«, ki ga lahko
razumemo kot željo po pomoči sočloveku
- v kontekstu etike skrbi je šola dolžna poskrbeti za
skrbne učitelje, hkrati pa učencem dati možnost, da
se izkustveno naučijo skrbeti za sočloveka, za ideje
in stvari, ter razvijajo tisto najtemeljnejšo obliko skrbi
– to je skrb za eksistencialna vprašanja, kot so: Kdo
sem? Kakšna oseba želim postati? Kako me vidijo
drugi? Od kod izviram? V čem je smisel življenja?



- če klasična teorija pravičnosti za uveljavitev moralnega presojanja in delovanja predpostavlja visoko zahtevne kognitivne kapacitete, se etika skrbi naslanja na obstoj prosocialnih emocij, ki jih pri otroku zasledimo že v najzgodnejšem otroštvu
- če ob predpostavki »kognitivne šibkosti« metodika moralne vzgoje v predšolskem obdobju lahko izpostavi predvsem discipliniranje in zahtevo po identifikaciji otroka s konkretnimi normami vrtčevskega okolja, se ob predpostavkah etike skrbi odprejo številne druge možnosti sistematičnega vzgojnega prizadevanja



R.E. in Levinasova etika osebnega srečanja

- avtentična subjektivnost osebe je priklicana z obličjem drugega, kar pomeni, da smo kot etični subjekti priklicani v bivanje šele preko odgovora, preko prevzemanja odgovornosti (klicu obličja drugega), ki predhodi naši subjektivnosti
- odgovornost kot oblika spoštljivega odnosa do obličja drugega, kakor tudi do celega sveta, ni rezultat sprejetih etičnih načel, ampak je pogoj etike
- drugega moramo sprejeti v absolutni diferenci: kot D drugega, ki je ravno tisto, kar jaz nisem. Drugi je »neskončno nespoznaven«, a vseeno občutljivost do absolutne difference opredeljuje naše medosebne odnose ter nam edina lahko odgovori na vprašanje, kdo v resnici smo



- pedagogika drugega je pedagogika odgovornosti, ki kot veličastna jazzovska improvizacija zahteva odgovor, ki ne more biti pripravljen vnaprej, govoren pa je lahko le s celoto bivajočega in je posledica aktivnega poslušanja. (A. Chinnery)
- ko mislim, da nekaj vem, da razumem Drugega, ga izpostavim lastni vednosti in zavijem v lastno totaliteto. Drugi postane objekt mojega razumevanja, mojega sveta, moje zgodbe, reducirana na moje predstave. Kar tu šteje, je moj lasten ego. A če sem Drugemu izpostavljen, lahko poslušam, skrbim in sem presenečen; drugi lahko vpliva name in 'mi prinese več, kot sem jaz sam'. (S. Todd)



- podobno kot zagovorniki etike skrbi tudi Levinas v izhodišče etičnega odnosa postavi »osebno vpleten«, odgovoren odnos in ne abstraktno kontemplacijo
- odgovornost do obličja sočloveka pred odgovornostjo do načel pravičnosti nas opozarja, da je vzpostavitev spoštljivega odnosa do otroka izhodišče etične utemeljitve pedagoškega odnosa, ki je primarnejše od zmožnosti etičnega presojanja
- teza o sočloveku kot radikalno nespoznavnem bitju nas svari pred oblikovanjem »razvojnih mejnikov« tradicionalne razvojne psihologije, ki nujno normirajo in s tem objektivirajo otrokov položaj v naših očeh



R.E. in politični koncepti inkluzivne skupnosti, participacije in pripoznanja

- **inkluzijo** razumemo kot splošno obliko vključevalne prakse, namenjeno vsem mnogokrat izključenim skupinam otrok
- prav v zvezi s predšolskim obdobjem se izpostavlja trditev, da je doslej otrok izpadel iz liberalnih teorij o pravicah in participaciji ter da je eden razlogov, da slišimo in upoštevamo otrokov glas v tem, da naredimo otrokove interese vidne v socialnem in političnem procesu vzgoje in pravičnega dodeljevanja družbenih dobrin (Clark, Kjoholt in Moss 2006)



- načelne odločitve visokih politik za demokratično participacijo otrok se morajo pretvoriti v ustrezna subjektivna stališča pedagoških delavcev, kar je značilnost koncepta majhnih politik, ki se ujema z geslom: *politično je osebno*, torej angažirano družbeno delovanje (Rose 1999)
- To je tudi značilnost **demokracije** kot zaveze razvoju sveta pluralnosti in razlik, zaveze svetu, v katerem lahko vznikne svoboda posameznika, da lahko polno izrazi lastno sebstvo kot edinstveno, različno od drugih članov povezane skupnosti/družbe (Biesta 2006)



- V ospredju zahteve po **pripoznanju** je predpostavka, da si vsi identitetni položaji zaslužijo, da jih sprejmemo, ravno tako kot si zaslužijo spoštljiv odnos (Taylor 1994)
- pripoznanje je več kot spoznanje, toleranca oziroma »pasivna empatija«, ko namesto da bi zavzeli kritično politično stališče do praks neupoštevanja drugega kot drugačnega, postanemo samozadovoljni že s tem, da prepoznamo drugačno logiko, se »domišljijsko postavimo v kožo drugega« in ga toleriramo.



Etična dimenzija pripoznanja:

- drugega moramo obravnati takšnega, kot je oziroma kot lahko postane v odnosu
- takšno zahtevo zasledimo v konceptu potrditve (etika skrbi), v Bubrovi zasnovi Jaz-Ti odnosa, kjer mu pomeni spodbujanje najboljšega v drugih, ter pri E. Levinasu, ki afirmativni odziv na obličje drugega označi kot absolutno, »pred-etično« zahtevo spoštljivega odnosa
- potrditev položaja drugega v odnosu ne sme biti pogojena z našimi vnaprejšnjimi ocenami o njegovi moralni vrednosti



Politična dimenzija pripoznanja:

- identitetni/družbeni status drugega ne sme biti ovira pri doseganju družbenih položajev, dobrin, pravic in svoboščin, hkrati pa mora imeti drugi vse možnosti javnega izražanja lastnega položaja
- vseh konkretnih oblik družbene nepravičnosti ni mogoče zvesti na kršitev načela poštenih enakih možnosti, četudi med zahteve po redistribuciji poleg zahteve po distribuciji dobrin vključimo tudi zahtevo po pravični razporeditvi pravic in svoboščin (N. Frazer)



- socialne reprezentacije otroka kot egoističnega, kognitivno nezmožnega, amoralnega ali celo moralno izprijenega bitja onemogočajo uresničitev zahteve po participaciji, ki jo je na ravni pravice izpostavila *Konvencija o otrokovih pravicah (1989)*, saj mu odrekajo status bitja, ki je zmožno sprejemanja zanj in za druge ustreznih odločitev
- zato ni naključje, da L. Malaguzzi kot pogoj demokratične vzgoje izpostavi pripoznanje otroka kot kompetentnega, bogatega bitja



Epistemološka dimenzija pripoznanja:

- usmerjenost v upoštevanje miselnega horizonta sogovornika omogoča spoznanje globlje resničnosti pojava oziroma odnosa, s katerim se ukvarjamo (Hegel, Gadamer, Rinaldi)
- v vsako komunikacijo vstopamo s sistemom predhodnih izkušenj, pred-sodb in predsodkov, ki tvorijo zgodovinsko realnost našega bivanja, s tem pa tudi naše osebne identitete (Gadamer)
- šele ob srečanju z različnostjo stališč drugega se zavemo in pripoznamo lasten interpretativni položaj, če smo seveda v temelju odprti in pripravljeni prisluhniti sogovorniku.



- živimo v kompleksnem in hitro spreminjajočem se svetu, kjer se soočenjem z drugim kot drugačnim ne moremo več izogibati
- soočenje z drugim kot drugačnim nam omogoča spoznavanje samega sebe («dokler ne poslušamo, ne moremo spoznati samih sebe, to je lastnih predsodkov»),
- osebno rast («preko interakcij z drugimi se lahko učimo novega besednjaka, ki ga potrebujemo, da bi lastne zgodbe povedali na drugačen način»)
- preko širjenja lastnih horizontov («morda je smisel življenja v tem, da ustvarimo več smisla, cilj vzgoje in izobraževanja pa še več znanja in izkušenj»)



Če k temu dodamo še argument C. Rinaldi, da nam poslušanje drugega kot element pripoznanja omogoča »transformacijo sveta, ki je notranji in oseben, v skupni svet, zato je vzajemno poslušanje teorij odgovor na (eksistencialno) negotovost in osamljenost«, vidimo, da ima koncept pripoznanja, vezan na pedagogiko poslušanja, zelo veliko transformativno moč.



Tri ravnine/dimenzije pripoznanja, ki jih velja upoštevati v pedagoškem diskurzu (C. Bingham):

- *potrditev v odnosu:* da bi spoznali, kdo smo in katera so ključna določila naše identitete, ni dovolj, da se ne vmešavamo v stališča in prepričanja druge osebe, kar je značilnost liberalnega koncepta tolerance, ampak potrebujemo pozitivno refleksijo svojih identitetnih opredelitev, ki jo lahko dobimo le od druge osebe
- oseba išče Ja, ki ji dopušča, da biva, in ki ga lahko dobi edino od druge osebe; ta potrditev pa terja tako distanciranje kot vzpostavitev afirmativnega odnosa



Reinterpretacija predhodnih nepravilnih subjektivacij:

- koncept nastajanja subjektivacije hkrati označuje proces podreditve (zunANJI) moči, kakor tudi proces nastajanja subjekta (J. Buttler), kar najbolje ilustrira Kant z znamenitim izrekom »Rezonirajte, kolikor vas je volja in o čemer hočete, toda bodite poslušni!«
- pripoznanje vedno vezano na obstoječe diskurze v družbenem prostoru, zato je spoštljiv odnos do drugega kot drugačnega mogoče zagotoviti le tako, da se ob pripoznanju posameznika vedno znova vzpostavlja tudi vprašanje prevladujočega diskurza in njegove morebitne nekorektnosti, ki pripoznan subjekt vodi v nepravilčen družbeni položaj



Vzajemnost vlog v odnosu pripoznavanja in pripravljenost na odmik od predhodnih ego-predstav:

- rešitev napetosti med lastnimi ego fantazijami o drugem in sprejetjem drugega kot enakovrednega centra želja in predstav je povezana s primerno obliko pripoznavanja drugega kot subjekta z lastnim delovanjem (J. Benjamin).

Pravično pripoznanje je torej koncept, ki ga lahko koristno uporabimo kot korektiv Rawlsovim načelom pravičnosti in liberalnemu konceptu tolerance v različnih sferah družbenega delovanja.



Zakaj je pripoznanje tako pomembna dimenzija vzgoje v predšolskem obdobju:

- pogled na otrokovo drugačnost ni od nekdanj pomenil afirmativnega odnosa do nekoga, ki razmišlja drugače od odraslega in se odziva na spodbude iz okolja glede na kompleksen preplet čustev
- če smo se otresli podobe otroka kot pomanjšanega in nepopolnega odraslega, so pojmovanja otroka kot nebogljenega, neinteligentnega, egocentričnega posnemovalca vrednot in dejavnosti odraslih še vedno prisotna v našem prostoru



- pripoznanje drugačne vloge predšolskega otroka je torej povezano s spremembo našega pogleda na podobo otroka:
»Podoba otroka je predvsem kulturna (in s tem socialna in politična) navada, ki omogoča (ali ne) pripoznanje določenih kvalit in zmožnosti v otrocih... Kar torej verjamemo, da otroci so, postaja determinirajoči dejavnik pri opredeljevanju njihove socialne in etične identitete, njihovih pravic in vzgojnega konteksta, ki jim ga ponujamo.« (C. Rinaldi)



Metodika induktivnega pristopa

- Primer treh disciplinskih praks:

Etnografski zapis: igra z lego kockami

Matic in Matija se igrata z lego kockami. Matija sestavlja ladjo, Matic letalo. Matiji pri delu zmanjka kock, zato Maticu razdre letalo. Nastane prepir in jok in Matic poišče pomoč pri meni.

Reakcija vzgojiteljice 1: Matija, saj veš, da pri nas velja pravilo, da drugemu ne jemljemo igrače, s katerimi se igra.

Reakcija vzgojiteljice 2: Matija, s svojim obnašanjem si me zelo razžalostil.

Reakcija vzgojiteljice 3: Matija, poglej, kako si prizadel Matica.



Vsako od navedenih hipotetičnih reakcij zaznamuje specifična logika ravnanja, pri čemer je za:

- *avtoritativno-asertivni pristop* (prva reakcija vzgojiteljice) značilno, da odrasli omejujejo ali sankcionirajo otrokovo neprimerno ravnanje, sklicujoč se na pomen lastne avtoritete in ustrezne družbene norme;
- *čustveno pogojevanje* (druga reakcija vzgojiteljice) značilno odtegotovanje čustvene naklonjenosti kot ena najbolj razširjenih (prikritih) oblik discipliniranja v permisivnih vzgojnih pristopih;
- *induktivni pristop* (tretja reakcija vzgojiteljice) značilno, da z njim starši osvetlijo perspektivo drugega, izpostavijo njegov distress in jasno pokažejo, da je ta distress povzročilo otrokovo ravnanje.



- z induktivnim disciplinskim pristopom izražamo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem ter implicitno ali eksplicitno izpostavimo moralno obsodbo dejanja;
- pozornost usmerimo na distres osebe, ki jo je otrok prizadel, in ga naredimo vidnega za storilca problematičnega dejanja, s tem pa aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distres;
- indukcija izpostavi vlogo otrokovega dejanja pri povzročitvi čustvenega distresa žrtve, kar omogoči nastanek občutenja empatične krivde (M. Hoffman);
- temu pa lahko dodamo še četrto dimenzijo: spodbujamo takšno razrešitev konflikta, da povzročitelj konflikta popravi storjeno napako.



Celoviti induktivni model moralne vzgoje v predšolskem obdobju:

- jasna opredelitev vloge odraslega v vzgojni situaciji
- opredelitev bistva moralne odgovornosti (cilj vzgoje)
- kje ležijo zasnove etične senzibilnosti in motivacije za ravnanje (antropološki temelji prosocialnosti in moralnosti, na katerih je mogoče graditi moralni razvoj)?
- v kakšnem okolju najučinkoviteje razvijamo prosocialno in moralno usmeritev otroka?
- kakšne metodične prvine pri tem uporabljamo?



- moralna odgovornost: da morala izvorno ne pomeni odnos subjekta do ravnanja v skladu z družbenimi pravili in etičnimi načeli, ampak spoštljiv odnos do obličja sočloveka, do okolja in do graditve smiselnega bivanja (Levinas)
- takšno moralno držo omogočajo emocije (sočutje, prizadetosti in empatična krivda), ki jim etika priznava neposredno pro-socialno dimenzijo, ta pa se razvije pred socialnokognitivnimi zmožnostmi, ki omogočajo ustrezno etično presojanje



- primarne prosocialne vrline razvije otrok v odnosu do zanj pomembnih odraslih oseb in vrstnikov, in sicer v avtentičnih odnosih ljubezni in prijateljstva, ki jih omogoča inkluzivno okolje
- celovit induktivni vzgojni pristop poleg disciplinskih praks vsebuje tudi druge vzgojne dejavnosti, kot so:
 - spodbujanje prosocialnih aktivnosti (npr. medsebojna pomoč)
 - zmanjševanje strahu pred drugačnostjo
 - spodbujanje skupinskega sodelovanja
 - vzgoja preko umetniškega doživljanja



Osnovna struktura induktivnega modela spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja:

- če etična zavest zahteva uporabo kompleksnih kognitivnih zmožnosti moralnega subjekta, je otrok že v zgodnjih obdobjih razvoja zmožen vstopiti v odnose prijateljstva in ljubezni, preko katerih razvije *odnosno odgovora-zmožnost* in *normativno naravnost* k pro-socialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način;
- ker lahko z osebno vpletenim odnosom ranimo sočloveka (saj pro-socialne emocije niso popolna varovalka pred pretirano čustveno razvnetostjo, empatično pristranskostjo, paternalizmom in usmiljenjem), drugi korak predstavlja razvoj *občutka spoštovanja* do konkretne osebe (in njenega obličja) ter do dejavnosti;



- zadnji korak moralne vzgoje predstavlja zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov.



Zadolžitve vzgojiteljice v induktivnem pristopu:

- Razvoj *odnosne odgovora-zmožnosti* in *normativne naravnosti* od vzgojiteljice zahteva ponudbo dejavnosti, ki spodbujajo različne smeri otrokove komunikacije z odraslimi osebami in vrstniki ter spodbujanje vzpostavljanja tesnejših osebnih odnosov navezanosti.
- Razvoj *občutka spoštovanja* do razpoloženja sočloveka je povezan z eksperimentiranjem otroka, ki na različne načine preizkuša, kako se bomo odrasli in vrstniki odzvali na njegove spodbude. V primeru konfliktov induktivna argumentacija vzgojiteljice pomeni, da se otrok ne more izogniti neprijetnemu občutenju emocionalnega distresa njemu bližnje osebe, ki ga je povzročil s svojim dejanjem, v primeru prosocialnih dejanj pa otroku pomagamo, da zazna pozitivne učinke svojih dejanj na razpoloženju oseb.



- Šele v tretjem koraku v vzgoji uporabimo generalizacije v obliki razumevanja pomena določenih vrednot in etičnih načel, ter uvid v dejstvo, da je v instituciji skupno življenje najlažje regulirati z vnaprej dogovorjenimi pravili. Še posebej ko gre za razumevanje pravil, ki preprečujejo moralne konflikte, namreč raziskave Smetane dokazujejo, da so jih že predšolski otroci zmožni razumeti in upoštevati pri sprejemanju odločitev za svoja ravnanja. Izgradnja etične zavesti pa je dolgotrajen vseživljenjski proces, za katerega mnogi ugledni psihologi (Kohlberg, Gardner itn.) trdijo, da se zmožnost avtonomnega etičnega presojanja razvije le pri redkih posameznikih v odrasli dobi.



Reggio Emilia pristop v luči etičnih in političnih teorij

- v središču koncepta je etična in politična izbira za koncept »bogatega otroka«, zmožnega uporabe sto jezikov, in subjekta pravic za razliko od podobe nebogljenega bitja potreb, kar je v veliki meri omogočila leva lokalna (socialistična) politika skupaj z gibanjem za ženske pravice;
- da bi se ta ideja uresničila, so se tvorci projekta morali spopasti s klasičnimi akademskimi stopenjskimi teorijami otrokovega razvoja (predvsem s Piagetom), pri čemer jim je bila v veliko pomoč izvirna uporaba pedagoške dokumentacije kot orodja za proučevanje posameznega otroka in njegovih miselnih konceptov;



- med etičnimi idejami je Reggio Emilia izpostavila vrednotni pomen raznolikega okolja, idejo individualnosti razvoja, ki afirmira posameznika kot posebno, »drugačno bitje«, ter idejo »soodvisnosti« otroka in odraslega za razvoj njunih identitet, ki se lahko realizira le v za spremembe odprtem dialogu;
- na teh osnovah se zgradi pedagoški pristop, ki vzgojo povezuje z odnosnostjo, »radikalnim«, transformativnim dialogom (odprtost za pomen različnih argumentacij)
- in pomenom poslušanja kot aktivne oblike sprejemanja, interpretacije in spreminjanja smiselnih konstrukcij in interpretacij življenja.

(Iz intervjuja G. Dahlberg in P. Mossa s C. Rinaldi (2004))



Pomen odnosa v R. E.:

»Odnos je primarna povezovalna dimenzija našega sistema... Iščemo načine za podporo tiste socialne izmenjave, ki boljše zagotavljajo pretok pričakovanj, konfliktov, sodelovanj, izbir... Med cilji našega proučevanja je tudi okrepiti otrokov občutek lastne identitete preko pripoznanja, ki ga omogočajo vrstniki in odrasli do te mere, da vsak lahko začuti zadosten občutek pripadnosti in samozaupanja, da je lahko udeležen v vrtčevskih aktivnostih. To je način, na katerega otrokom zagotavljamo širjenje komunikacijskih mrež ter obvladovanje in spoštovanje jezika v vseh nivojih in kontekstualnih rabah.« (Malaguzzi 1998, str. 68-69)



Manifest odnosne pedagogike:

- Odnos je resničnejši od ljudi in stvari, ki jih združuje...
- Medčloveški odnosi obstajajo v in preko skupnih dejavnosti....
- Avtoriteta in védnost nista nekaj, kar posedujemo, ampak odnosa, ki zahtevata delovanje drugih...
- Poučevanje je grajenje vzgojnih odnosov. Cilje poučevanja in učinke učenja lahko opišemo kot specifične oblike odnosov do samega sebe, do ljudi, ki obkrožajo učenca, in do širšega sveta.
- Vzgojni odnos je drugačen od katerega koli drugega odnosa; njegova narava je prehodna. Vzgojni odnos obstaja zato, da učenca vključimo v širši splet odnosov, ki presegajo meje njega samega...
- Odnosi niso nujno dobri; medčloveška odnosnost ni etična vrednota. Prevlada je enako odnosna kot ljubezen.



- Odnos je torej ontološka postavka, ki pojasnjuje tako antropološko bistvo človeka in njegovega sebstva, kakor tudi bistvo vzgoje kot take.
- Vzgoja je aktiven odnos, ki poteka preko skupnih dejavnosti in se postopoma širi od prvih pomembnih oseb k drugim odraslim osebam (vzgojitelju) in vrstnikom.
- Ker pa je vsak, tudi vzgojni odnos, lahko oblika prevlade/represije, je etična in metodična zaščita, ki preprečuje paternalizem in druge oblike izkoriščanja otroka, nujno potrebna.
- Če jedro politične zaščite pomeni obravnavanje otroka kot subjekta pravic, se temeljna etična zaščita veže na Levinasovo načelo spoštljivega odnosa do obličja sočloveka ter pozitivno pripoznanje kot obliko potrditve v odnosu.



Pedagogika poslušanja:

- Če je odnosna pedagogika predvsem nov teoretični okvir za razumevanje bistva vzgoje in vzgojnih akterjev (tako vzgojiteljice kot otroka), je pedagogika poslušanja eden od praktičnih pristopov k vzgoji, ki uresničuje in v teoretskem smislu dopolnjuje spoznanja odnosne pedagogike.
- Z vidika etičnih argumentov je pedagogiko poslušanja doslej najbolj prepričljivo utemeljila S. Todd, ki v poslušanju zgodbe Drugega vidi eno od orodij za preseganje mehanizma projiciranja lastnih pred-sodb v podobo drugega in s tem omogočanje ustrezne oblike pripoznanja drugega kot drugačnega.
- Praksa pedagogike poslušanja pa se je najceloviteje razvila C. Rinaldi v konceptu *Reggio Emilia*.



» Želja po iskanju smisla življenja in sebstva se rodi skupaj z otrokom. Zato govorimo o otroku, ki je kompetenten in močan..., o otroku, ki ga vidimo kot aktivnega subjekta...

Kakor za odrasle tudi za otroke razumeti pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, naracijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu. Naše teorije so začasne... in jih lahko nenehno spreminjamo; hkrati pa predstavljajo več kot zgolj idejo ali skupino idej. Morajo nas namreč zadovoljiti in prepričati, biti morajo uporabne in zadovoljiti naše intelektualne, afektivne in estetske potrebe (estetika znanja). Ko predstavljajo svet, naše teorije predstavljajo nas same...

Naše teorije morajo poslušati drugi. To omogoči transformacijo sveta, ki je notranji in oseben v skupni svet: moje znanje in identiteta sta ustvarjena tudi s posredovanjem drugega. Vzajemno poslušanje teorij je odgovor na (eksistencialno) negotovost in osamljenost...«

(Rinaldi 2006, str. 64 in 113-114)



Ontološka dimenzija pedagogike poslušanja:

- želja po iskanju smisla življenja in sebstva se rodi skupaj z otrokom. Iskanje pomena/smisla je konstitutivna lastnost človeka od zgodnjega otroštva naprej
- lastnost, ki mora zadovoljiti zadovoljiti naše intelektualne, afektivne in estetske potrebe, pa tudi potrebo po komunikaciji z drugimi osebami, brez katere bi se znašli v stanju pomanjkanja ontološke varnosti, če si sposodimo koncept A. Giddensa
- ontološka vrednost poslušanja pa izvira še iz dejstva, da lahko naše sebstvo opredelimo samo preko odnosov z drugimi osebami



Epistemološka dimenzija pedagogike poslušanja:

- Poslušanje je metafora za odprtost in občutljivost za poslušanje drugega in biti slišan – ne le poslušanje z našimi ušesi, ampak z vsemi čutili (z vidom, otipom, vonjem, okusom, orientacijo).
- Poslušanje vključuje interpretacijo, pripisovanje pomena sporočila in vrednosti tistim, ki nam to sporočilo posredujejo.
- Poslušanje ne ustvarja odgovorov, ampak vprašanja; poslušanje, ki ga povzroči dvom, negotovost, ki ne pomeni pomanjkanja občutka varnosti, ampak nasprotno gotovost/varnost, da je vsaka resnica taka le, kadar se zavedamo njenih meja in možnih 'potvorb'.
- Kakor za odrasle tudi za otroke razumeti pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, naracijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu. Naše teorije so začasne... in jih lahko nenehno spreminjamo, če jih seveda delimo z drugimi osebami in smo odprti za nove izkušnje, ki lahko ovržejo predhodne razlage.



Etična dimenzija pedagogike poslušanja:

- Poslušanje je izražanje dobrodošlice in odprtosti za različnost, pripoznanje pomena pogleda druge osebe in interpretacije.
- Poslušanje od nas zahteva globoko zavedanje in hkrati suspenz lastnih stališč in predvsem predsodkov; zahteva pripravljenost na spremembo.
- Od nas zahteva, da imamo jasno pred očmi pomen/vrednost nevednosti in da smo sposobni preseči občutek praznine in negotovosti, ki ju izkusimo, ko so pod vprašaj postavljene naše gotovosti.
- Naše teorije morajo poslušati drugi. To omogoči transformacijo sveta, ki je notranji in oseben v skupni svet: moje znanje in identiteta sta ustvarjena tudi s posredovanjem drugega.



Politična dimenzija pedagogike poslušanja:

- Poslušanje posameznika dvigne iz anonimnosti in nas legitimira, nas naredi vidne, obogati tako tiste, ki poslušajo, kakor tiste, ki sporočajo (in otroci ne prenesejo anonimnosti).
- Razmišljati o otroku kot bitju, ki ima in uveljavlja svoje pravice ne pomeni le prepoznanje pravic, ki jih otroku dodeljuje družba, ampak tudi kreiranje konteksta 'poslušanja' v polnem pomenu besede. Ta vrsta teorije od nas zahteva, da spoštujemo subjektiviteto učenca.



Razvojnopsihološka dimenzija pedagogike poslušanja:

- 'Kontekst poslušanja' je pomemben, ker se posameznik uči poslušanja in pripovedovanja, ker se posamezniki počutijo upravičene, da predstavijo svoje teorije in ponudijo svoje interpretacije posameznega vprašanja.
- Zelo pomembna je tudi vloga in pomen vrstnikov in dela v majhnih skupinah, iz katerih lahko izidejo razlike in te razlike obratno ustvarijo izjemen pomen dejanjem pogajanja in izmenjave, ter nudijo priložnosti za kognitivni konflikt, posnemanje in velikodušnost.
- To se zgodi zato, ker se vednost razvija v kontekstu različnosti mnogo bolje kot v kontekstu homogenosti, in zato, ker se v situacijah konfliktnih interpretacij pojavi potreba po zagovarjanju lastnih stališč, ta pa postane katalizator temeljnega procesa metakognicije...



Izza dejanja poslušanja je vedno radovednost, želja, dvom, interes; je vedno emocija. Poslušanje je emocija... Emocije drugih vplivajo na nas s procesi, ki so močni, neposredni in intrinzični interakcijam med subjekti komunikacije.

Ko predstavljamo svoje teorije, jih popravljamo in ponovno pripoznavamo (*re-cognise*) ter ustvarjamo možnosti, da se izoblikujejo naše podobe in intuicije ter se razvijajo preko akcije, emocije, ekspresivnosti ter ikonografskih in simbolnih reprezentacij ('stotih jezikov').

(Rinaldi 2006)



Pedagogika poslušanja in umetnost v R. E.:

- če medčloveški odnosi obstajajo v in preko skupnih dejavnosti, je ravno umetnost tista oblika skupne dejavnosti, ki vzpostavlja komunikacijo med umetnikom, občinstvom in umetniškim objektom kot »materializirano obliko vednosti«, »zamrznjeno potencialno komunikacijo« oziroma »ključnim elementom kulture«
- v obdobju, ko otrokova verbalna in matematično-logična inteligenca še nista tako močni, umetnost omogoči, da otrok poznanji svojo tiho vednost in preko poslušanja (samega sebe in drugega, ki opazuje njegovo umetniško ustvarjanje in argumentacijo) aktivno razvija lastno teorijo uma



- v Reggio Emilii uvedejo likovno ustvarjanje kot orodje za konstruiranje mišljenja in čustvovanja v kontekstu celovitega poučevanja in učenja; likovni ateljeje namreč otrokom zagotavlja prostor učenja simbolnih jezikov, odraslim pa razumevanje procesov otrokovega učenja
- likovni izdelki tvorijo jedro dokumentacije, ta pa služi za poglobljanje razumevanja otroka ter za seznanjanje staršev in širše javnosti z vsebinami Reggio Emilie



- v Reggio Emilii je bolj kot na »pouku o umetnosti« poudarek na »pouku s pomočjo uporabe umetniških praks«.
- Zato tudi »metodike umetnostne vzgoje« ne gradijo na izhodišču vprašanja, kako otroku približati pomembne umetnostne vsebine, ampak na vprašanju, kako se otrok lahko ekspresivno izraža s pomočjo različnih umetniških sredstev in pri tem pogloblja znanje in vrednotenje dogodkov, ki jih proučuje v okviru izbranega projekta.
- Posebno mesto pa »metodike umetnostne vzgoje« posvečajo analizi otrokovih umetniških izdelkov (maket, risb, slik, vizualnih inštalacij itn.).



Načrtovanje in dokumentacija v Reggio Emilii:

- V Reggio Emilii se v glavnem ograjujejo od klasičnih pomenov tradicionalnih pedagoških pojmov
- že Malaguzzi izjavi, da v Reggio Emilii sledijo otroku, ne programu, C. Rinaldi pa, da projekt (*progettazione*) ni kurikulum, ampak strategija, dnevna praksa opazovanja, interpretacije in dokumentacije pedagoškega dela
- načrtovanje vzgoje v Reggio Emilii bi lahko poimenovali kontekstualni kurikulum v smislu, da ga opredeljuje dialog med otroki, učitelji in okoljem, ki jih obdaja



- v konceptu projekta in projektne dokumentacije se v Reggio Emilii zrcali odpor do vnaprejšnjih opredelitev normalnega otrokovega razvoja oziroma do »ideologije razvojnega nauka« (*developmentalism*), ki je ustvarjala paradigmo načrtovanja vzgoje in izobraževanja po drugi svetovni vojni
- »krizo normativnosti« so torej sprožili z ukinitvijo ciljnih in vsebinskih smernic in z zahtevo po dokumentaciji otrokovih dejavnosti, ki je omogočila kritično soočenje s tradicionalnimi pedagoškimi koncepti kot deli subjektivnih teorij



- v besednjaku kurikularnih teorij bi lahko rekli, da v Reggio Emilii vzpostavijo radikalno obliko procesnega načrtovanja kurikuluma, katerega okvir predstavlja ideja o otroku kot bogatem, kompetentnem bitju, drugo izhodišče pa je ideja o nezmožnosti vnaprejšnjega napovedovanja otrokovega razvoja, torej radikalno zavračanje koncepta razvojnih mejnikov in razvojno primerne prakse
- to vodi v zahtevo, da konkretni načrti vzgojne dejavnosti nastajajo v kontekstu pogajanj med vsemi akterji vzgojnega procesa, ena osrednjih vlog pedagoškega osebja pa je poslušanje otroka, beleženje njegovih dosežkov in interpretacija



- v kolikor sprejmemo tezo o nezmožnosti vnaprejšnjega napovedovanja otrokovega razvoja, se kot izhodišče pedagoške prakse vzpostavi ideja o specifični odgovornosti pedagoškega delavca, ki jo najlepše izpričuje naslednja misel C. Rinaldi:
»Pogled je vedno subjektiven in opazovanje je vedno parcialno... Torej ne moremo govoriti o pogledu odrasle osebe, ki je objektivni in hkrati spoštljiv do otroka... Opazovanje torej ni individualno dejanje, ampak vzajemen odnos: dejanje, odnos, proces, ki nam omogoča, da se zavemo, kaj se dogaja med nami.« (Rinaldi 2006, str. 128)
- Verjetno je ravno ta izjemna pedagoška zavest osebja v Reggio Emilia osrednja kakovost, ki jo vzpostavi ta pristop.



Štiri vzgojna načela R. E.:

- predšolski otrok je kognitivno in socialno zmožno, bogato bitje;
- dialog, poslušanje in prakticiranje so osrednje pedagoške dejavnosti v predšolskem obdobju;
- otrokov razvoj je nemogoče vnaprej predvideti, zato tudi vnaprejšnje ciljno načrtovanje vzgojnih dejavnosti ni smiselno;
- vnaprej opredeljen kurikulum nadomeščata »kontekstualni kurikulum v nastajanju« kot posledica dogovorov med otroci, starši in vzgojnim osebjem, in pedagoška dokumentacija kot osrednji instrument učenja o otrokovem doživljanju, mišljenju in vzgojnem napredovanju.



- Poudarek na osebni odgovornosti pedagoških delavcev, da se spustijo v spoštljiv odnos z otrokom, pogajanja o vzgojnih projektih in poskusi interpretacije otrokovih dosežkov, je lahko inspiracija za oblikovanje kriterijev kakovostne komunikacije med odraslim in otrokom.
- Osrednji element pristopa Reggio Emilia ostaja izjemna osebna angažiranost zaposlenih, podprta z zgoraj analiziranimi etičnimi in političnimi idejami. In še nekaj, kar C. Rinaldi opredeli kot odprtosti za spremembe, presenečenja, krizo



- Sam sem tako krizo doživel l. 1996 ob dogodku v vrtcih Nova Gorica, ko je šestletna deklica v nasprotovanju s predlogi večine vrstnikov in vzgojiteljice dosegla, da so načrtovano spremembo namembnosti družinskega kotička odložili v korist ene same, razvojno ovirane deklice. Ta dogodek mi je zrušil vero v ustreznost takrat prevladujočih akademskih konceptov (etike pravičnosti, kognitivizma in psihoanalize, pa tudi tradicionalne etike vrlin), saj z njimi ni bilo mogoče prepričljivo pojasniti visoko etično dejanje šestletne deklice.
- Krizo sem uspel elaborirati šele po več letih resnega študija, še danes pa lahko rečem, da se je na tej točki začela moja osebna avantura, kakršne naj bi bile konstitutivne za projekt Reggio Emilia, pa tudi za usposabljanje bodočih rodov predšolskih vzgojiteljic in vzgojiteljev...