

ETIČNA IN POLITIČNA DIMENZIJA PROJEKTA REGGIO EMILIA

Robi Kroflič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko

POVZETEK:

V prispevku avtor izhaja iz teze, da je pedagoški pristop Reggio Emilie nastal kot posledica etičnih in političnih izbire, ki jih avtorji pristopa niso nikoli podrobno opredelili. Da bi bolje razumeli teoretsko ozadje pedagogike poslušanja, v nadaljevanju predstavi povezanost pedagogike poslušanja z etiko skrbi, etiko osebnega srečanja E. Levinasa, s političnimi koncepti inkluzivne skupnosti, participacije in pripoznanja ter z metodiko induktivnega pristopa. Osrednje ideje pedagogike poslušanja analizira iz ontološke, epistemološke, etične, politične in pedagoške perspektive ter pokaže praktično realizacijo teh idej na primeru obravnave umetnosti in načrtovanja ter spremljanja vzgojnih dejavnosti v Reggio Emilii. V zaključku pa opredeli tiste ideje pristopa Reggio Emilie, ki jih je mogoče upoštevati pri snovanju kurikulumu za vrtce na nacionalni ravni.

KLJUČNE BESEDE:

Pedagogika poslušanja, etika skrbi, etika osebnega srečanja, pripoznanje, induktivni pristop, umetnost, dokumentacija, kurikularno načrtovanje

ETHICAL AND POLITICAL DIMENSION OF THE REGGIO EMILIA PROJECT

Robi Kroflič

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department for Pedagogy and Andragogy

ABSTRACT:

In this article author begins with the thesis, that Reggio Emilia project started on the basis of ethical and political choices, which were never defined in details by the authors of this concept. To understand better theoretical background of the pedagogy of listening, in the continuation of article the author presents connections between pedagogy of listening and ethics of care, E. Levinas' ethics of personal encounter, political concepts of inclusive community, participation and recognition, and with methodic of inductive educational approach. Central ideas of pedagogy of listening are analyzed from the ontological, epistemological, ethical, political and educational perspective. Practical realization of the pedagogy of listening is represented by the cases of using art, planning of educational activities and evaluation of educational processes in Reggio Emilia. At the end author presents those ideas of Reggio Emilia that could be considered while planning of national curriculum for preschool education.

KEY WORDS:

pedagogy of listening, ethics of care, ethics of personal encounter, recognition, inductive educational approach, art, documentation, curriculum planning

»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)

Gunilla Dahlberg in Peter Moss, urednika zelo zanimive serije knjig *Contesting Early Childhood Series* pri založbi RoutledgeFalmer, v monografiji *Etika in politika v predšolski vzgoji* (2005) izpostavita zanimivo tezo, da preboji na področju teorije in prakse predšolske vzgoje niso možni s pomočjo iskanja novih didaktično-tehničnih rešitev, ampak se moramo usmeriti v razčiščevanje etične in politične dimenzije vzgoje, ki zajemata predvsem vprašanja pripoznanja otroka v vzgojnem odnosu, razumevanja vzgoje same ter oblikovanja demokratičnih modelov vzgajanja v predšolskih institucijah. Ker avtorja vzgojni koncept Reggio Emilia ocenjujeta kot enega izmed najprodornejših poskusov preseganja napak klasične modernistične predšolske vzgoje, se zdi njuna izhodiščna teza zelo primerna osnova za ovrednotenje koncepta Reggio Emilia in njegove uporabnosti pri zasnovi javne mreže vrtcev. Naloga je še toliko bolj izzivalna, ker ne Loris Malaguzzi, utemeljitelj in strokovni vodja Reggio Emilie, ne Carlina Rinaldi, ki je vodenje prevzela po njegovi smrti, nista velika teoretika, še manj filozofa vzgoje, ki bi svoje rešitve utemeljevala s teoretskimi argumenti teorije vzgoje oziroma politične teorije. Zato bom v pričujočem prispevku poskušal prikazati implicitno etično in politično razsežnost koncepta Reggio Emilie ter njegovih izbranih ključnih praktičnih konceptualnih rešitev in tako izpostaviti ideje za oblikovanje paradigmatkega okvira kurikuluma predšolske vzgoje na ravni nacionalnega sistema predšolske vzgoje oziroma izvedbenega kurikuluma posameznega vrtca.

Etične in politične teorije postmoderne kot izziv predšolski pedagogiki

Zgodovino utemeljevanja pedagoških konceptov na osnovi etičnih teorij in političnih konceptov lahko razdelimo na tri obdobja.

V prvem obdobju, ki traja do konca druge svetovne vojne, pri utemeljevanju pedagoških konceptov prevladuje *etika vrlin in politika utemeljevanja skupnega dobrega* kot družbenega veziva, vrline pa se pri posamezniku razvijajo kot posledica identifikacije z družbenimi vrednotami. Glavna paradoksa te usmeritve sta v tem, da od Platona naprej teoretiki neuspešno poskušajo odgovoriti na temeljno pedagoško vprašanje te paradigme, ali je namreč

vrline sploh mogoče poučevati (Kroflič 1997), in drugič, da mnogi znanstveniki dokazujejo praktično neuspešnost tako zasnovane vzgoje, ki na eni strani vodi k radikalnemu konformizmu (ravnanje v zvezi z družbeno zaželenimi obrazci vedenja), na drugi pa k neučinkoviti rabi tako ponotranjenih vrednot v konkretnih situacijah moralnih dilem, ko vrednote bolj kot za vodilo ravnanja služijo za opravičevanje moralnega subjekta po že storjenem moralnem prekršku – torej kot »milo za pranje vesti« (»Saj vem, da sem storil nedopustno ravnanje, torej sem kljub »napaki« še vedno dober človek!«) (Pečjak 1999).

Drugo obdobje je po drugi svetovni vojni zgrajeno na kritiki etike vrlin in domovinske usmeritve državljske vzgoje (koncept države kot *gemeinschaft*), na utemeljitvi človekovih (in kasneje otrokovih) pravic, posodobitvi liberalnega koncepta pravičnosti (Rawls 1971) in kognitivistični teoriji moralnega razvoja (Piaget, Kohlberg). Kritiko domovinske in moralne vzgoje, ki temelji na posredovanju vrednot, zavrnejo kot indoktrinacijsko prakso predstavniki liberalne pedagoške usmeritve (najpomembnejši med njimi je Peters) z argumentom, da mnogo boljše varovalko pred humanističnimi katastrofami, kakršni so veliki totalitarizmi fašizma, nacizma in stalinizma, pomeni razvoj kritičnega presojanja in avtonomne etike. S podobno namero Rawls razvije teorijo pravičnosti na ideji parlamentarne demokracije - torej demokratičnega dogovarjanja avtonomnih subjektov o pravični razdelitvi družbenih dobrin, pri čemer naj bi posamezniki izhajali iz načela poštenih enakih možnosti in primarne zaščite najšibkejših državljanov na način, da odmislijo svojo konkretno vpletenost v družbena razmerja in razmišljajo, kakor da so jim odprti vsi možni družbeni položaji (presojanje izza tančice nevednosti). Politična pravičnost in morala je torej po Rawlsu omogočena s pomočjo primerne presojanja, zato ni naključje, da se njegova teorija najtesneje poveže s kognitivizmom in tako ustvari sklenjeno teoretsko podlago za razvoj vzgojnih metodik.

Tu pa naletimo na še eno posebnost na področju metodik predšolske vzgoje, na zanimiv spoj kognitivističnih načel moralnega razvoja in metodičnih pristopov, ki jih je pred kognitivizmom razvil behaviorizem. Ta spoj predstavi Kodelja v naslednjem citatu:

»...če bi želeli odpraviti kazen v imenu moralnega načela, ki pravi, da ne smemo nikomur namerno škodovati, da nikomur ne smemo povzročati zla, potem bi, če sta Piagetova in Kohlbergova teorija moralnega razvoja pravilni, odpravili tudi možnost, da otrok razvije svojo moralno presojo in do določene mere tudi svoje moralno

ravnanje. S tem pa bi otroku onemogočili tudi spoznanje o tem, kaj je pravično in kaj je krivično, saj otrok oboje spozna prav prek nagrad in kazni. Kazen je torej nujni pogoj tako za otrokov moralni razvoj kakor tudi za razvoj njegovega pojmovanja pravičnosti.« (Kodelja 2006, str. 233)

Če imata torej Piaget in Kohlberg prav, potem se avtonomija posameznika razvije šele po predhodni brezpogojni podrediti pravilom in zahtevam konkretne socialne sredine (faza konvencionalne morale), kakor se tudi zavest o upravičenosti družbenih zahtev in neustreznosti odklonskega vedenja razvije le v okolju, ki dosledno zavaruje simbolni red družbenega normativnega sistema z nagrajevanjem ustreznega in kaznovanjem neustreznega vedenja (Kroflič 2008). Preprosto povedano, v obdobju, ko otrok še ni zmožen kompleksnega moralnega presojanja (izza tančice nevednosti in ob upoštevanju treh Rawlsovih načel enakih možnosti, poštenih enakih možnosti in načela diference), je dosledno discipliniranje s pomočjo sklicevanja na moralne norme okolja skupaj z razlago pomena posameznega pravila najprimernejša osnova za razvoj otrokove moralnosti, pri čemer pa se vzgoje ne razloči tako prepričljivo od indoktrinacije, kot so to predvidevali zagovorniki liberalne pedagogike.

Ne glede na pomisleke o možni uporabi Rawlsove teorije pravičnosti za oblikovanje predšolske metodike vzgoje (prav tam) je potrebno izpostaviti, da je ravno Rawls spodbudil vrenje novih idej na področju etike in političnih teorij, ki jih danes povezujemo z iskanjem paradigmatičnih prebojev tako imenovanih postmodernih vzgojnih teorij.

Čeprav se *ideje postmodernizma* še vedno najtesneje vežejo na prelomno delo Lyotarda (1984), so devetdeseta leta dvajsetega stoletja postregla s premislekom o tistih plasteh postmoderne filozofije, ki ponujajo produktivno podlago za razvoj humanističnih znanosti in tudi pedagogike. Burbules in Rice (1991) tako zavrmeta idejo postmoderne kot radikalnega preloma s humanističnimi in družboslovnimi znanstvenimi spoznanji, ki so nastala v obdobju moderne, zavrmeta kot neproduktivno, izpostavita pa dve ideji postmoderne, ki lahko veliko prispevata k nadaljnjemu razvoju znanosti.

Prva je *zahteva po dekonstrukciji hegemonističnih konceptov moderne*, ki izvira predvsem iz spoznanj poststrukturalistov (Foucault, Derrida itn.), da je praktično vsa moderna humanistika prežeta s problemi družbene moči ustvarjalcev znanstvenih konceptov, ki jih je z metodo

dekonstrukcije potrebno nenehno razkrivati in razmišljati o drugačnih rešitvah, ki bodo bolj konsistentno legitimirane z vrednotami družbene pravičnosti, človekovih pravic itn. Ena takih analiz je Foucaultova študija *Zgodovina norosti v času klasicizma* (1998), v kateri avtor prepričljivo pokaže, da je rojstvo psihiatrije povezano z ustanavljanjem azilov (kasneje psihiatričnih bolnišnic), ti pa poskrbijo predvsem za tradicionalno prakso izključevanja oseb z duševnimi težavami iz vsakodnevnega življenja, ki ga ponazarja metafora gobavca (podrobnejšo razlago glej v Kroflič 2006 in 2007). V nadaljevanju bomo videli, da na podoben način tvorci koncepta Reggio Emilia zavrnejo psihološki koncept »razvojnih mejnikov« in »razvojno primerne prakse«, ki v pogledu na otroka uveljavita normiran režim primerne razvoja glede na otrokovo zmožnost prilagajanja na zahteve družbenega okolja (Dyrfiro 2006).

Druga zahteva postmoderne filozofije, ki naj bi po mnenju Burbulesa in Rice našla mesto v sodobni humanistiki in družboslovju, je *uveljavitev drugačnosti in raznolikosti ne zgolj kot dejstva sodobnega sveta, ki ga zaznamujejo velike migracije in globalizacijski tokovi, niti kot problema, ki ga je treba reševati v sodobnih multikulturnih okoljih, ampak kot osrednje vrednote, ki zahteva iskanje modelov ustreznega pripoznanja posameznika v njegovi individualni posebnosti (kot drugega/drugačnega)*. Koncept pripoznanja pa ni vezan le na etično zahtevo, da s sprejetjem drugega v njegovi individualnosti posamezniku omogočimo optimalno okolje za razvoj njegove identitete (Taylor 1994), ampak ga moramo obravnavati kot enega od pomembnih vidikov pravičnosti, torej kot političen koncept, ki ni rešljiv zgolj v rawlsovskem konceptu distributivne pravičnosti (Frazer 2001, Bingham 2006). Ker bom koncept pripoznanja obravnaval posebej, velja na tem mestu opozoriti, da se s trditvijo o drugačnosti kot osrednji vrednoti postmoderne etike strinjajo mnogi ugledni teoretiki (npr. Bauman 1993, Levinas 2006, Dahlberg in Moss 2005 itn.), in drugič, da je že iz naslova mojega članka *Kako udomačiti drugačnost?* (Kroflič 2006) razvidno, da je obravnavanje drugačnosti kot vrednote tesno povezano z dekonstrukcijo hegemonističnih pritiskov na posameznika, da se prilagodi zahtevam okolja in se asimilira/udomači na način, da spremeni tiste individualne lastnosti, ki jih okolica zavrača kot moteče odstopanje od povprečja.

Med etičnimi in političnimi teorijami/idejami/koncepti, ki so nastali ob kritični komunikaciji s kantovsko-rawlsovskim konceptom etike pravičnosti, so se izoblikovale naslednje, za razvoj pedagogike produktivne nove ideje:

- na kritiki racionalizma in deontološke zasnove univerzalnega etičnega načela se vzpostavi *etika skrbi* (Gilligan, Noddings);
- na kritiki kantovskega koncepta avtonomije kot oblike osebne nevpletenosti etičnega subjekta pri reševanju moralnih dilem se razvije *etika obličja oziroma etika osebnega srečanja* (Levinas);
- na kritiki šibkega koncepta skupnosti in družbenega dobrega se vzpostavijo ideje *komunitarijanske etike* (MacIntyre) in novih konceptov skupnosti, ki bi ustrezali poudarku na pravicah vsakega posameznika in še posebej pripadnikov marginaliziranih skupin, da se slišijo in upoštevajo njihovi glasovi (Strike, Biesta)
- med političnimi idejami, ki se v zadnjem času povezujejo s prej omenjenimi smermi razvoja etičnih konceptov, pa velja omeniti *demokratični model vzgoje* (Biesta), *koncept majhnih politik* (Deleuze in Gautari, Rose, Dahlberg in Moss) in *koncept pripoznanja* kot dopolnilo distributivni teoriji pravičnosti (Fraser, Bingham)
- kot poseben integrativni pristop, ki povezuje prej naštete koncepte z metodičnimi načeli moralne vzgoje v zgodnjem otroštvu, bom na koncu izpostavil *induktivni pristop*, ki je sicer še v nastajanju, a že sedaj širi polje vzgojnih dejavnosti od zgolj induktivne disciplinske prakse (Hoffman 2000) na širši register dejavnosti, med katerimi velja posebej omeniti vlogo umetniških praks (Kroflič 2008 a in 2008 b), ki je osrednja tudi v pristopu Reggio Emilia.

Razvoj etike skrbi

Delo C. Gilligan je povezano z raziskovanjem načinov moralnega presojanja in delovanja, ki je bilo v sedemdesetih letih pod močnim vplivom Kohlbergovega modela razvoja moralnega presojanja. Ugotovitve avtorice v odmevni študiji *Z drugačnim glasom* so vplivale na razvoj postmodernih pogledov na moralno presojanje in delovanje v dveh smereh:

- avtorica je prepričljivo pokazala, da je zmožnost moralnega presojanja 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, saj je »...rekonstrukcija etične dileme v njeni kontekstualni partikularnosti tisto, kar omogoči razumevanje vzrokov in posledic.« (Gilligan 2001,

str. 100). Ne torej nevpleteni, objektivno presojuječ avtonomni moralni subjekt, ampak v situacijo vpletena in poglobljena oseba je ideal postmodernega moralnega presojanja;

- še bolj je znano njeno opozorilo, da se predstavniki različnih družbenih skupin, spolov in kultur reševanja moralnih dilem lotevajo na različen način, pri čemer je krivično, če »kant-kohlberg-rawlsovsko usmeritev« v presojanje konkretne odločitve za moralno dejanje v luči (ne)ujemanja z univerzalnim etičnim imperativom vrednotimo kot ustrežnejšo od usmeritve v dajanje pomoči osebi v stiski, ki je značilna za ženske in nekatere pripadnike manjšinskih kultur v ZDA (prav tam). Kulturno-specifičen model presojanja in delovanja, kjer je v ospredju skrb za odnos in prizadeto osebo, so kasneje mnogi avtorji razvili v posebno *etiko skrbi*, ki lahko z drugačnim pristopom kot razsvetljenska deontološka etika (moralne norme oziroma načela) prispeva k poglobitvi moralne motivacije, pa tudi k produktivnejšemu iskanju rešitev, ki ustrezajo specifičnim potrebam akterjev v konkretnih okoliščinah.

Temeljna načela etike skrbi po N. Noddings, filozofinji, ki je ideje C. Gilligan pretvorila v koherentno etično teorijo, so:

- gre za etično usmeritev, ki 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*);
- utemeljena je na evropski fenomenološki in personalistični tradiciji (Heidegger, Levinas, Weill, Buber);
- 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 po Heideggerju skrb za eksistencialna vprašanja, kot so: Kdo sem? Kakšna oseba želim postati? Kako me vidijo drugi? Od kod izviram? V čem je smisel življenja?;

- etika skrbi razvije svojo obliko racionalnosti, ki je usmerjena v prepoznavanje potreb, relacij in odgovorov na kontekst odnosa; njen poudarek je torej na življenju v skupnosti, ne pa na odločanju v trenutkih visokih moralnih konfliktov oziroma na opravičenju/legitimiranju lastnih odločitev;
- štiri temeljne komponente moralne vzgoje, ki izhajajo iz etike skrbi, so: zgled, dialog, praktična izkušnja in potrditev (Kroflič 2003).

Seveda so se takoj po vzpostavitvi posebne *etike skrbi* začela postavljati vprašanja o njenih prednostih in omejitvah ter še posebej o možnosti, da načela etike skrbi povežemo s takrat bolj uveljavljeno etiko pravičnosti.

Med splošnimi *prednostmi etike skrbi* prevladuje ocena, da je ta usmeritev mnogo boljše od zagovornikov etike pravičnosti izpostavila rešitve v zvezi s prosocialno in moralno motivacijo, vedno več pa je tudi avtorjev, ki so prepričani, da osebna vpletenost ni ovira pri moralnem presojanju, ampak prednost, seveda v primeru, da se znamo obraniti klasičnih očitkov *pomanjkljivosti, ki jim lahko podleže fenomen skrbi*. Med njimi velja omeniti probleme pristranskosti (ko smo do bližnjih oseb bolj prizanesljivi kot do anonimnih/neznanih oseb), prevelike čustvene vzburjenosti (ki lahko zamegli presojanje in celo blokira našo pripravljenost za moralno delovanje) in paternalizma (ko v poziciji subjekta skrbi spregledamo dejstvo, da je tudi pomoč oblika moči, ki lahko osebo, za katero skrbimo, pahne v položaj odvisnosti).

V devetdesetih letih dvajsetega stoletja se okrepi področje iskanja *povezav med etikama skrbi in pravičnosti*. Za izhodišče vzemimo naslednjo misel Callana: »Začenjati z razcepom moralnosti na neodvisna ideala skrbi in pravičnosti je napaka, kajti oblika skrbi, ki jo želimo spodbuditi, vedno zahteva podporo občutka pravičnosti, poseben občutek pravičnosti, ki bi ga morali ceniti, pa je sam globoko prepleten z določeno obliko skrbi za druge. To stališče seveda ne pomeni, da naš trenutni moralni diskurz ne more zajemati različnih glasov...« (Callan 1998, str. 51) Skratka, Callan je prepričan, da čeprav sta etika skrbi in etika pravičnosti konceptualno neodvisni, obstaja več kot dovolj razlogov, da jih smiselno razvijamo skupaj v kontekstu temelja (javne) moralne vzgoje. Ideja pravičnosti lahko deluje kot nekakšna zdravilna vrlina oziroma »korektiv« odnosov, zasnovanih na etiki skrbi, isto pa velja tudi za idejo skrbi, ki lahko uspešno dopolni etiko pravičnosti. Etika in etos šole,

zasnovana na etiki pravičnosti, namreč hitro zapadeta očitku emocionalne nevpletenosti, ko »...se moralni akterji soočijo s povsem ločenimi identitetami, vsak izoliran na lovu za lastnimi cilji, nepristopnimi klicu človeške solidarnosti.« (Prav tam, str. 56) Hkrati pa lahko etika skrbi ob usmerjenosti v kontekst konkretnega odnosa zapade v subjektivnost subjekta skrbi, ki je v nasprotju s civilizacijskimi vrednotami in temeljnimi človekovimi pravicami, pri čemer so lahko v veliko pomoč jasno opredeljena načela pravičnosti: »Osebe so same na sebi vrednota, ki se ne da zreducirati na odnose, v katere so vključene, tudi ko so odnosi zasnovani na vezeh nesebične ljubezni; in njihova vrednost ustvarja dokončne ugotovitve o potrebni pomoči oziroma prizanašanju sočloveku – drugače rečeno o moralnih pravicah – ki niso naključne glede na čustva, ki lahko ali pa tudi ne morejo združiti posamezne člane moralne skupnosti.« (Prav tam, str. 55) Še posebej v situacijah, kakršna je pedagoška, je potrebno vzpostaviti pogled na otroka kot bitje pravic (Woodhead 1991), ki izhajajo iz načelne opredelitve za dostojanstvo vsakega posameznika, ter se hkrati zavedati naših dolžnosti, pa tudi nevarnosti, da pedagoški odnos zapade v paternalistično izkazovanje (po)moči (Guggenbuhl-Craig 1997).

Nadaljnje proučevanje antropološkega ozadja fenomena pomoči je pokazalo na še eno prednost tega koncepta kot možne osnove oblikovanja vzgojnih konceptov. Če namreč klasična teorija pravičnosti za uveljavitev moralnega presojanja in delovanja predpostavlja visoko zahtevne kognitivne kapacitete, ki jih predšolski otrok še ne zmora, se etika skrbi naslanja na obstoj prosocialnih emocij, ki jih pri otroku zasledimo že v najzgodnejšem otroštvu. In če ob predpostavki »kognitivne šibkosti« metodika moralne vzgoje v predšolskem obdobju, ki se naslanja na etiko pravičnosti in kognitivizem, lahko izpostavi predvsem discipliniranje in zahtevo po identifikaciji otroka s konkretnimi normami vrtčevskega okolja, se ob predpostavki obstoja prosocialnih emocij in moralne vrednosti fenomena skrbi odprejo številne druge možnosti sistematičnega vzgojnega prizadevanja, ki jih bom posebej predstavil ob opisu induktivnega vzgojnega pristopa.

Ko končno pristopimo k ideji smiselnega kombiniranja obeh etičnih teorij v vrtcu, lahko z nekaj zadržki rečemo, da etika pravičnosti predstavlja najkonsistentnejšo teorijo za oblikovanje etike vrtca (pravil sobivanja), medtem ko so načela etike skrbi najboljša osnova za oblikovanje spontanih odnosov v vzgojni skupini, torej etosa vrtca. Pedagoški delavci pa bi

se že v času dodiplomskega izobraževanja morali seznaniti z obema teorijama, kakor tudi s pomenom razvijanja vrtca kot pravične in skrbne skupnosti (Kroflič 2003).

Levinasova etika osebnega srečanja

Druga etična teorija, ki je v temeljih zamajala gotovost prepričanja o univerzalni vrednosti in aktualnosti kantovskih konceptov pravičnosti, avtonomije moralnega subjekta in njegovega objektivnega kritičnega presojanja, je *Levinasova etika osebnega srečanja*. Že N. Noddings izpostavi evropski personalizem kot enega od teoretskih izvorov etike skrbi, zato ne presenečajo mnoge stične točke etike obličja in etike skrbi. Je pa potrebno izpostaviti še to, da se v drugi polovici devetdesetih let dvajsetega stoletja v filozofiji vzgoje pojavijo številna dela, ki v Levinasovi etiki prepoznajo produktivne ideje za nadaljnji razvoj pedagoških konceptov (S. Todd, G. Biesta, A. Chinnery, C. Chalier itn.), G. Dahlberg in Moss (2005) pa v Levinasovi etiki osebnega srečanja skupaj z načeli etike skrbi prepoznata teoretski model, ki se je v najčistejši obliki razvil ravno v projektu Reggio Emilia.

Ključne ideje Levinasove antropološke misli lahko strnemo v naslednje postavke (povzeto po Kroflič 2007 a):

- 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 (Biesta 2003);
- odgovornost kot oblika spoštljivega odnosa do obličja drugega, kakor tudi do celega sveta, ni rezultat sprejetih etičnih načel, ampak je pogoj etike (Levinas 2006);
- drugega moramo sprejeti v absolutni diferenci: kot Drugega, ki je ravno tisto, kar jaz nisem. Drugi je »neskončno nespoznaven«, a vseeno občutljivost do absolutne diference opredeljuje naše medosebne odnose ter nam edina lahko odgovori na vprašanje, kdo v resnici smo (Todd 2001).

Levinasova filozofija je v zadnjih letih med teoretiki vzgoje sprožila mnoge zanimive odzive. Tako po mnenju A. Chinnery odpira dialoški prostor razumevanja vzgoje, kjer pedagogika postaja dogodek in ne vnaprej programirani proces: »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, op. R. K).« (Chinnery 2001, str. 191) In če nadaljujemo misel S. Todd, da nam dokončno vedenje o Drugem, kakor tudi o nas samih, ni dosegljivo, postane pedagogika in še posebej področje moralne vzgoje bolj praksa postavljanja vprašanj kot produkcije vednosti (Biesta 2003). Ali, kot je isto misel izrazila S. Todd, pedagogika postaja mesto nevednosti v poučevanju, kajti »...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, reduciran na moje predstave/pomene. 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'. (Levinas, *Celotnost in neskončno* 1961).« (Todd 2001, str. 73). Kot bomo videli v nadaljevanju, je ravno poslušanje drugega eden od medijev, ki nas v vzgojni situaciji obrani pred skušnjavo obravnavanja otroka glede na naše predstave o njegovem razvoju.

Levinas torej izvor etične zavesti in naše lastne subjektivnosti postavi v obličje Drugega, ki kljub temu, da nam je do konca nespoznaven, edini lahko sproži razvoj etične odgovornosti. Ranljivost obličja od nas terja občutljiv, spoštljiv in osebno angažiran odnos, nespoznatost človeka pa nas svari pred objektivacijo, ki jo sproža deontološka etika načel in pogled na drugega kot alter-ego – torej kot subjekt iste racionalnosti, ki ji pripadamo sami. Ne apriorna resnica o naši lastni subjektivnosti in na umu utemeljena avtonomija, ne lažno prepričanje o prepoznavanju subjektivnosti drugega, ne vnaprejšnja etična načela nas po mnenju Levinasa ne morejo uvesti v moralni odnos, kar pa ne pomeni, da načela morale, ki jih razvija etika, nimajo pomena. Zadnja topika, ki jo poskuša Levinas razrešiti predvsem v intervjujih iz zadnjega obdobja ustvarjanja, je namreč vprašanje odgovornosti do celotne družbe/občestva, ki je ujeta v objektivirane etične norme, ki v položaju Tretjega zagotavljajo pravičnost in poštenost družbenih odnosov. V ekstremnih političnih razmerah, kot so se dogodile na primer med drugo svetovno vojno, je seveda iluzorno pričakovati, da bo med SS oficirjem in Židom mogoče konfliktno razmerje reševati po načelu občutljivega soočenja z obličjem. Radikalno družbeno zlo je nujno preprečiti z normami, kakršne so zapisane v zakonih o vojaškem pravu in temeljni zaščiti človekovih pravic, kajti »izvrševalec zla kliče k nasilju in nima več Obličja« (Levinas 2006, str. 90). A takšne ekstremne razmere ne izničijo dejstva, da »...vzajemnost spoštovanja ni indiferenten odnos, ...in ni rezultat, ampak pogoj etike. Spoštovanje je jezik, ki pomeni odgovornost. Spoštovanje zaveže pravičnega človeka k

njegovim družabnikom v pravičnosti, *preden* ga zaveže človeku, ki zahteva pravičnost (v imenu Zakona, op. R. K.).« (Prav tam, str. 30)

Sprejetje Levinasove etike kot izhodišča razmišljanja o predšolski pedagogiki ponuja kopico pomislekov ob tradicionalnih metodikah vzgoje ter potrjuje vrednost rešitev, kot so se izoblikovale v ideji *pedagogike poslušanja* C. Rinaldi.

Prvič, podobno kot zagovorniki etike skrbi tudi Levinas v izhodišče etičnega odnosa postavi »osebno vpleten«, odgovoren odnos in ne abstraktno kontemplacijo kot vprašanje odnosa med osebno moralno namero in univerzalnim etičnim načelom. Še enkrat želim poudariti, da je najbolj očiten paradoks kognitivistične vzgojne paradigme mogoče opisati, če povežemo filozofske predpostavke avtonomnega etičnega presojanja s teoretskimi predpostavkami metodike vzgoje (za razvoj avtonomnega presojanja), ki sta jih razvila psihoanaliza in simbolni interakcionalizem: »...ideja (raz)umnega subjekta predpostavlja ideal individuuma, ki mora biti ločen od konkretnih prosocialnih občutkov in emocionalnih vezi v lastni socialni sredini, saj se lahko le tako »neobremenjeno« podredi racionalni presoji, ki bi bila z emocionalno vpletenostjo ali celo strastno predanostjo osebnim izbiram motena. ...lahko bi rekli, da radikalni zagovorniki deontološke etike univerzalnih načel sami sebi spodkopljejo pogoje lastne vzgojne metodike, ki je /.../ utemeljena na osebnem odnosu med otrokom in učiteljem kot objektom identifikacije in sprejetjem pravil skupnosti kot smiselnih usmeritev lastnega delovanja; položaj emocionalne nevpletenosti pač ni ugoden za vzpostavitev osebnih vezi, na katerih je utemeljena identifikacija.« (Kroflič 2006 a)

Drugič, 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 primarnejša od zmožnosti etičnega presojanja. Če sta, kot trdi Gardner v zadnji monografiji *Pet umov prihodnosti* (2007), za razvoj odgovornosti pomembna dva relativno ločena korpusa osebnostnih kompetenc, to je spoštljivi in etični um, potem je po Levinasu primarna naloga vzgoje in pedagogike razvoj spoštljivosti, ki se šele naknadno lahko nadgradi z načeli etičnega uma. Spoštljivost pa zajema tako vlogo vzgojiteljice v odnosu do otroka, kakor tudi spodbujanje otroka, da vstopa v različne vpletene odnose in angažirane dejavnosti na način, da razvije spoštljiv odnos do vrstnikov, odraslih, predmetov in dejavnosti. Spoštljiv odnos vzgojiteljice pa je najtesneje povezan s podobo

otroka, na podlagi katere z njim vstopa v odnose in dejavnosti. Pripoznanje otroka kot bitja, ki že v najzgodnejšem otroštvu išče odgovore o smislu in resnici pojavov, ki ga obkrožajo, ki že v tem obdobju tvori prve teorije uma, hkrati pa ga odlikuje občutljivost za recipročne socialne potrebe otrok in odraslih, je nujna etična in politična sestavina pedagogike poslušanja.

In tretjič, teza o sočloveku kot radikalno nespoznavnem bitju, do katerega moramo pristopiti z zaupanjem in spoštovanjem, nas na najprepričljivejši način svari pred oblikovanjem »razvojnih mejnikov« in drugih gradnikov tradicionalne razvojne psihologije, ki nujno normirajo in s tem (levinasovsko rečeno) objektivirajo otrokov položaj v naših očeh. Če na odraslega ne smemo gledati kot na naš »alter-ego«, potem tudi na otroka ne smemo gledati kot na bitje, ki naj uresniči svoje razvojne potencialne glede na naše vnaprejšnje predstave o ustreznem razvoju. Proučevanje otroka seveda ostaja nujna sestavina pedagoške prakse, a predvsem proučevanje otrokovih teorij in konstrukcij smisla ter »stoterih jezikov«, s katerimi lahko opredmeti svojo tiho vednost; sicer pa je temeljna sestavina pedagoškega proučevanja in poučevanja poslušanje in sprotno odzivanje na otrokove impulze, ki »vzgojo spreminja v dogodek in ne vnaprej programirani proces«. Za vzgojiteljico predšolskih otrok to konkretno pomeni, da se mora zavedati, »...da nikoli ne bo do konca razumel(a) otroka, ki ga poučuje, niti same sebe in vzgojne interakcije. Zato se zaveda pomena nenehne refleksije vzgojnih situacij, iz katerih razkriva osebne premike učenca; in pa enkratnosti vsake konfliktne situacije, ki vedno znova terja predvidno reakcijo na podlagi presoje preko različnih etičnih načel, vrednot in norm skupnosti. Hkrati s tem pa se zaveda, da lahko samo z osebno vpletenostjo zvabi (pred leti sem celo zapisal, da je vzgoja posebna oblika zapeljevanja!) otroka v proces učenja, ki ni nič drugega kot širjenje razvejane mreže odnosov in dejavnosti (preko učitelja do drugih oseb, kulturnega in naravnega okolja ter tako do vednosti in vrednot). In konec koncev, spoštljiv učitelj se nenehno zaveda, da lahko presoja otrokov in lasten položaj v vzgojnem procesu le s položaja osebne vpletenosti, zato kritična presoja vključuje tudi nenehno samo-refleksijo. Če lahko torej zahtevo po spoštljivosti označimo za osnovo pedagoškega odnosa, mi učiteljeva osebna vpletenost pomeni jedro pedagoške odgovornosti.« (Kroflič 2007 b)

Politični koncepti inkluzivne skupnosti, participacije in pripoznanja

Že v dosedanem razmišljanju smo spoznali, da se postmoderne etične teorije povezujejo s političnimi koncepti, med katerimi sem posebej izpostavil koncept otroka kot bitja pravic, še posebej pravice do pripoznanja otroka kot kompetentnega bitja in njegove zmožnosti, da sodeluje pri odločanju o njegovem življenju v vrtcu. Pojem »politične teorije« bom v nadaljevanju vezal predvsem na vprašanja reguliranja predšolske institucije kot družbenega prostora, ki zagotavlja ali pa onemogoča otrokovo aktivno vlogo subjekta »političnih« pravic.

Eden od očitkov Rawlsovemu konceptu pravičnosti v njegovi politični dimenziji, ki se je izoblikoval v osemdesetih letih dvajsetega stoletja, je ta, da je preveč izpostavil posameznika in zanemaril pomen skupnosti oziroma skupnega dobrega. Po mnenju MacIntyra (1981) je moment skupnosti ključen za posameznikov razvoj, saj otrok razvija svojo identiteto preko odnosov v skupnosti, pri tem pa ga usmerja protislovnost dveh razvojnih sklopov potreb – po varnosti in vključenosti ter po svobodi (Bauman 2001). Identiteta je rezultat interakcije med posameznikom in skupnostjo in je resna igra iskanja ravnotežja med svobodo in varnostjo. Ljudje vedno iščemo »skupine, katerim pripadamo z vso gotovostjo in za vedno, v svetu, kjer se vse ostalo premika in spreminja, in kjer ni nič drugega gotovega«. Vendar pomeni identiteta tudi nasprotno, »izstopati: biti drugačen in skozi to razliko edinstven – in tako iskanje identitete ne more pomeniti drugega kot deliti in cepiti« (prav tam). Danes je mogoče prepoznati določene patološke znake vedênja, ki nastanejo kot posledica pomanjkanja občutka varnosti in »nepovezanosti« s konkretno skupnostjo ter posledično kot nezmožnost izoblikovanja lastne individualnosti, kar potrjuje ontološko nujnost obeh tendenc – občutka pripadnosti in svobodne izbire (Kroflič in Kratsborn 2006).

Poudarek na iskanju močnejšega koncepta skupnosti danes torej ne pomeni več vračanje v obdobje, ko je bila država (s tem pa tudi njene institucije, med drugim vrtec) prepoznana po svoji nameri, da krepí domovinska čustva s tem, da izpostavlja enoten jezik, kulturo in politično pripadnost, ampak iskanje koncepta skupnosti, ki bi skupaj z občutkom pripadnosti zagotavljal tudi pravice posameznika, da vztraja pri svojih individualnih identitetnih določilih (svoboda izbire) in ravno v svoji drugačnosti aktivno sooblikuje prostor različnosti. Ob tem se v novejših tekstih najpogosteje omenjajo koncepti inkluzivne skupnosti, novo pojmovanje demokracije in aktivne participacije ter pripoznanje kot političen koncept, ki še posebej posameznikom iz marginaliziranih družbenih skupin omogoča sprejetje njihove posebne vloge ter aktivno vključitev v procese družbenega dogovarjanja.

Ker je bilo o inkluziji in demokraciji v našem prostoru objavljenih že mnogo prispevkov, si samo na kratko osvežimo spomin na nekatere najpomembnejše ideje.

Čeprav se *pojem inkluzije* v našem prostoru še vedno prvenstveno povezuje z vprašanjem vključevanja hendikepiranih otrok v heterogeno izobraževalno okolje – torej kot nekakšen antipod izključevalne metafore gobavca, Siegel (1995) opozarja, da se je koncept inkluzije uveljavil v različnih teoretskih razpravah, da bi se povečala vrednost partikularnega in kritiziral »univerzalistični« diskurz in teorija. Jedro te kritike izhaja iz spoznanja, da univerzalistični diskurz poskuša opredeliti skupne značilnosti vseh ljudi, pri tem pa spregleda značilnosti posebnih, še posebej marginaliziranih skupin in posameznikov ter s tem izključi njihove poglede, vrednote, potrebe in stališča. V tej nameri takoj prepoznamo enega temeljnih postulatov teorije postmodernizma, to je zanikanje ene same resnice in »meta-narativnih (velikih) zgodb« (Lyotard 1984). Siegel poudari vrednost preseganja univerzalistične logike predvsem na etičnem področju: »...inkluzijo bi morali sprejeti kot konverzijski ideal, saj je moralno sporno izključevanje ali utišanje ljudi v pogovoru, v katerem zagovarjajo lastne potrebe oziroma interese.« (Siegel 1995, str. 3)

Če torej inkluzijo razumemo kot splošno obliko vključevalne prakse, namenjeno vsem mnogokrat izključenim skupinam otrok/mladostnikov/odraslih, se prav v zvezi s predšolskim obdobjem vedno pogosteje izpostavlja trditev, da je doslej otrok nekako izpadel iz liberalnih teorij o pravicah in participaciji ter da je eden najpomembnejših razlogov, da slišimo in upoštevamo otrokov glas v tem, da naredimo otrokove interese vidne v socialnem in političnem procesu usmerjanja vzgoje in pravičnega dodeljevanja družbenih dobrin (Clark, Kjøholt in Moss 2006).

Da pri tem ne gre zgolj za načelne ideje visoke politike, ki se danes zlahka zedini o pomenu koncepta enakih možnosti, ampak za mikro politike, ki na ravni družbene institucije ustvarjajo pogoje za uresničevanje liberalnih političnih vrednot demokracije in ustrezne oblike pripoznanja posameznika v njegovi enkratnosti (Rose 1999), sta s svojo študijo na najboljši način opozorili M. Peček in I. Lesar (2006). Avtorici izpostavita trditev, da se je integracija bolj ukvarjala z vprašanjem lokacije izobraževanja hendikepiranih oseb, medtem ko mora ideja inkluzije zajeti več ravni (sistemska, raven šole, raven posameznega razreda) in predvsem spoznanje o pomenu treh dimenzij indikatorjev inkluzivne institucije (Booth in Ainchow 2002): kulture, politike in šolske prakse. Oblikovanje inkluzivne kulture govori o

oblikovanju varnega, sprejemajočega in spodbujajočega vzgojnega okolja, v katerem bodo vsi člani enako cenjeni in bo temelj za kakovostnejšo vzgojo in izobraževanje. Za doseganje tega cilja je ključnega pomena razvijanje inkluzivnih vrednot med celotnim šolskim osebjem, učenci, šolskim vodstvom, starši, skrbniki in novimi člani, ki se odražajo v konkretnih praksah. Oblikovanje inkluzivne politike pomeni zagotoviti inkluzijo kot vodilno načelo razvoja institucije, da prodre na področja, ki se zavzemajo za povečanje kakovosti učenja in participacije vseh otrok. Zagotovljene morajo biti zmogljivosti in aktivnosti, ki bodo povečale vse oblike pomoči, upoštevajoč pri tem perspektivo otrok in njihov razvoj. Dimenzija inkluzivne prakse pa skrbi za konkretno uresničitev rešitev, v katerih se odražata inkluzivna kultura in politika šole. Poučevanje je treba narediti odzivno na raznolikosti otrok in jih spodbujati, da se aktivno vključujejo v vse vidike svojega izobraževanja, ki se skuša približati njihovem znanju ter izkušnjam, pridobljenim zunaj vzgojno izobraževalne institucije. Strokovno osebje se trudi dognati, katere materiale in sredstva pridobiti z namenom, da podprejo učenje in participacijo, pri tem pa sodeluje s starši in širšo skupnostjo (več v Lesar 2009).

Spoznanje, ki ga je potrdila že omenjena raziskava med osnovnošolskimi učitelji in učiteljicami (Peček in Lesar 2006), da se morajo namreč načelne odločitve visokih politik za demokratično participacijo vseh družbenih subjektov, tudi otrok, pretvoriti v ustrezna subjektivna stališča pedagoških delavcev, pa se ujame s še eno značilnostjo koncepta majhnih politik, ki so jo doslej najjasneje izpostavile feministične študije, namreč s tezo, *da je politično osebno* (Rose 1999), torej angažirano družbeno delovanje.

Na enak način predstavi *sodobno pojmovanje demokracije kot politične vrednote* Biesta (2006), ko zapiše, da je demokracija zaveza razvoju sveta pluralnosti in razlik, zaveza svetu, v katerem lahko vznikne svoboda posameznika, da lahko polno izrazi lastno sebstvo kot edinstveno, različno od drugih članov povezane skupnosti/družbe. Ali kot je podobno misel zapisal Dewey že na začetku dvajsetega stoletja, da je demokracija več kot le oblika vladanja; prvenstveno je način povezanega življenja, vzajemne komunikacijske izkušnje, ta način pa zahteva ustrezno vzgojenost (Dewey 1916/1966) v duhu podpore ustreznih družbenih vrednot in vrlin, ki jih P. White opredeli kot: upanje in zaupanje, pogum, samo-spoštovanje in samo-zaupanje, prijateljstvo, dobra vera, poštenost in dostojnost (White 1996).

Podobno kot ideja inkluzije kot omogočanja aktivne participacije otrok pri odločanju o vseh vitalnih interesih, vezanih na vzgojo in izobraževanje, torej tudi uveljavitev koncepta demokracije predpostavlja osebno sprejetje določenih vrednot, vezanih na predstavo otroku kot subjektu družbene participacije: »Izbrati demokratični ideal družbe pomeni v celoti zavrniti koncept vzgoje kot *instrumenta* oziroma pravila; pomeni odpravo ideje o oblikovanju ali formiranju učenčevega duha. Namen vzgoje v demokraciji je prej osvobajanje duha, krepitev njegovih kritičnih moči, informiranje z znanji in miselnimi kompetencami za samostojno raziskovanje, pritegnitev njegove človečne simpatetičnosti in razjasnjevanje njegovih moralnih in praktičnih izbir... Takšna smer vzgoje je obtežena s tveganjem, saj pomeni poverjenost naših sedanjih konceptov presoji naših učencev.« (Scheffler 1989, str. 139 in 143) Da bi torej sprejeli tveganje prenosa tradicionalnih vzgojiteljevih kompetenc za presojanje v imenu dobrega otroka na otroka samega, se ne smemo zanesti le na deklarirana formalna pravila demokracije in človekove pravice. In da bi vzgojo namesto kot oblikovanje razumeli kot spodbujanje samostojnega, a etično odgovornega in občutljivega raziskovanja vrednot, ki seveda zajema tudi seznanjanje s kulturno tradicijo, ne smemo tvegati popolnega moralnega relativizma, če ne oblikujemo ustrezno vrednotno strukturo razsojanja in delovanja skupnosti odraslih in otrok v vzgojno izobraževalni instituciji (Kroflič 2004).

Zadnji koncept, ki ga predvsem N. Fraser opredeli kot politični koncept, G. Dahlberg in Moss pa kot koncept, ki lahko bistveno dopolni Rawlsov koncept distributivne pravičnosti, je *koncept pripoznanja*. Gre za koncept, o katerem se v zadnjih desetletjih zelo veliko piše še posebej v zvezi z vzgojo kot omogočanjem optimalnega identitetnega razvoja posebej ranljivih oseb, med katere zagotovo sodijo tudi predšolski otroci. V ospredju zahteve po pripoznanju je predpostavka, da si vsi identitetni položaji zaslužijo, da jih sprejmemo, ravno tako kot si zaslužijo spoštljiv odnos, kar naj bi postalo pomembno še posebej v obdobju postmoderne (Taylor 1994). V tem kontekstu pa se izkaže, da je pripoznanje 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 »domišljjsko postavimo v kožo drugega« in ga toleriramo. Ali kot zapiše J. Buttler: »Ko pripoznamo drugo osebo oziroma ko prosimo za lastno pripoznanje, ne prosimo oziroma zahtevamo od Drugega, da nas vidi, kakršni smo, že smo, smo vedno bili, kot da bi bili vzpostavljeni že pred tem srečanjem. Nasprotno, v tej prošnji oziroma zahtevi smo že postali drugačni/novi, saj se konstitutiramo s pomočjo vrline

spoštovanja naslovnika, potrebe in želje po Drugem... Pripoznanje drugega pomeni tudi zastaviti lastno bivanje in vztrajanje v njem v spopadu za pripoznanje.« (Povzeto po Bingham 2006, str. 342) V tej splošni dimenziji, ki jo C. Bingham (prav tam) označi tudi kot *ljudsko paradigmo koncepta pripoznanja*, lahko torej prepoznamo enega od pristopov teorije postmoderne, kako uveljaviti pozitiven odnos do drugačnosti in raznolikosti kot osrednjo vrednoto časa, v katerem živimo (Burbules in Rice 1991).

Nadaljnji razvoj pripoznanja ta koncept umesti v tri, za pedagogiko pomembna področja obravnave: etično, politično in epistemološko.

V kontekstu *etičnih teorij* je podobno kot v ljudski paradigmi izpostavljena zahteva, da drugega obravnavam takšnega, kot je (Taylor) oziroma kot lahko postane v odnosu (Buttler). Takšno zahtevo zasledimo v konceptu potrditve, ki ga N. Noddings (1998) postavi kot enega od štirih konstitutivnih elementov pedagogike, utemeljene na idejah etike skrbi, v Bubrovi zasnovi Jaz-Ti odnosa, kjer mu pomeni spodbujanje najboljšega v drugih, ter pri Levinasu, ki afirmativni odziv na obličje drugega označi kot absolutno, »pred-etično« zahtevo spoštljivega odnosa. Enostavno povedano, potrditev položaja drugega v odnosu ne sme biti pogojena z našimi vnaprejšnjimi ocenami o njegovi moralni vrednosti (oziroma ambivalentnosti ali celo izprijenosti), hkrati pa mora pomeniti jasno sprejetje drugega in ne zgolj distancirano dopuščanje drugačnega mnenja (toleranca) oziroma sočustvovanje z njegovo usodo (pasivna empatija).

Razprave o pripoznanju kot *političnem konceptu* izpostavijo zahtevo, da 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 (drugače spolno usmerjeni, priseljenci in migranti, osebe s posebnimi potrebami – še posebej tisti z duševnimi težavami ali lažjimi in zmernimi kognitivnimi omejitvami itn.). Osnovna teoretska predpostavka N. Fraser (Fraser in Honneth 2003) je v tem, da vseh konkretnih oblik družbene nepravilnosti ni mogoče zvesti na kršitev načela poštenih enakih možnosti in diferencirane obravnave najšibkejših članov družbene skupnosti, četudi med zahteve po redistribuciji poleg zahteve po distribuciji dobrin vključimo tudi zahtevo po pravični razporeditvi pravic in svoboščin. Najbolj tipičen primer družbene nepravilnosti, ki izhaja iz neustrezne razdelitve družbenih dobrin in svoboščin, je boj za delavske pravice, najbolj

tipičen primer nepravičnosti, ki izhaja iz zanikanja enakovrednosti identitetnega položaja, pa obravnava drugačesporno usmerjenih posameznikov. Večina konkretnih oblik družbene nepravičnosti pa zahteva dvodimenzionalno obravnavo tako izvorov nepravičnosti kot konceptov političnega boja. Pripadniki teh družbenih skupin praviloma trpijo tako zaradi nepravilne distribucije dobrin kot zaradi podcenjenega družbenega statusa, ki je posledica neustreznega pripoznanja. Najbolj tipičen primer take družbene prakse je po mnenju N. Fraser nepravilna obravnava spolov, ki izvira tako iz problematičnih kulturnih reprezentacij ženskega spola (kot posledice mačističnih ideologij), kakor tudi iz nepravilnega nagrajevanja ženskega dela (vezanega na neplačano delo v družinski sferi in podcenjenost tipičnih ženskih poklicev).

Po enakem modelu kot boj za ženske pravice lahko obravnavamo tudi realne možnosti uveljavljanja otrokovih pravic do participacije pri odločanju, ki so v izhodišču povezane s podobo otroka. Po eni strani se je v mednarodnih dokumentih obravnava otroka kot bitja pravic vzpostavila šele s *Konvencijo o otrokovih pravicah* (1989) in so otroci s tem pridobili formalno pravico, da se pri sprejemanju odločitev v zvezi z njihovimi življenjskimi izbirami upošteva tudi njihovo mnenje. S tem se je družbena subjektiviteta pravic začela dodeljevati/distribuirati tudi nepolnoletnim osebam. Hkrati pa se da pokazati, da ta formalni kriterij še ne zagotavlja resnično uveljavljanje otrokove pravice do odločanja o lastnem življenju v ustrezni meri. Socialne reprezentacije otroka kot egoističnega, kognitivno nezmožnega, amoralnega ali celo moralno izprijenega bitja namreč onemogočajo uresničitev zahteve po participaciji, saj mu odrekajo status bitja, ki je zmožno sprejemanja zanj in za druge ustreznih odločitev. Zato ni naključje, da Malaguzzi kot pogoj demokratične vzgoje izpostavi pripoznanje otroka kot kompetentnega, bogatega bitja (Kroflič 2010 – pred izidom).

Koncept pripoznanja se končno pojavi tudi v obliki *epistemološke zahteve v pedagogiki poslušanja in hermenevtiki*, ko usmerjenost v upoštevanje miselnega horizonta sogovornika omogoča spoznanje globlje resničnosti pojava oziroma odnosa, s katerim se ukvarjamo (Hegel, Gadamer, Rinaldi). Gre za dimenzijo koncepta pripoznanja, ki sicer presega politično dimenzijo, a je za razumevanje teoretskih predpostavk pedagogike poslušanja zelo pomembna, zato jo bom na kratko predstavil.

V članku *Deweyevska teorija demokratičnega poslušanja* Garrison (1996) izpostavi provokativno trditev, da je zahodna moderna ob predpostavki avtonomnega racionalnega subjekta, ki ima pravico do govora in biti slišan v javnem družbenem prostoru, ironično devalvirala pomen poslušanja drugega in ne glede na vrednote demokracije, enakosti in dialoga izpostavila metaforo monologa. Pomen odprtosti do drugih pogledov/glasov, kakor tudi pripravljenosti, da tvegamo spremembo strukture naših predhodnih spoznanj in predsodkov, najprepričljivejše v svoji hermenevtični metodi izpostavi Gadamer. Po njegovem mnenju 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 (Garrison 1996, str. 5). Garrison je, podobno kot Ricoeur in Vigotski prepričan, da se šele ob srečanju z različnostjo stališč drugega zavemo in pripoznamo lasten interpretativni položaj (prav tam, str. 6), če smo seveda v temelju odprti in pripravljeni prisluhni sogovorniku. Ker taka odprtost vedno vključuje tudi tveganje izgube gotovosti v pravilnost predhodnih sodb, se seveda zastavi vprašanje, kaj posameznika pripravi do položaja poslušalca, ki je pripravljen sprejeti poglede drugega? Garrison med razlogi, zakaj se izpostavimo predstavam (in pripoznanju) drugega, poudari, da živimo v kompleksnem in hitro spreminjajočem se svetu, kjer se takim soočenjem preprosto ne moremo več izogibati, poleg tega pa nam soočenje z drugim kot drugačnim omogoča spoznavanje samega sebe (»dokler ne poslušamo, ne moremo spoznati samih sebe, to je lastnih predsodkov«; prav tam, str. 9), s tem pa seveda osebno rast (»preko interakcij z drugimi se lahko učimo novega besednjaka, ki ga potrebujemo, da bi lastne zgodbe povedali na drugačen način«; prav tam) preko širjenja lastnih horizontov (»morda je smisel življenja v tem, da ustvarimo več smisla, cilj vzgoje in izobraževanja pa še več znanja in izkušenj«; prav tam, str. 10). 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« (Rinaldi 2006, str. 113-114), vidimo, da ima koncept pripoznanja, vezan na pedagogiko poslušanja, zelo veliko transformativno moč.

V svoji monografiji *Šole pripoznanja* Bingham (2001) poleg splošne zahteve po spoštovanju raznolikosti identitetnih položajev, ki jo vzpostavi že ljudska paradigma koncepta pripoznanja, zazna še tri ravnine/dimenzije koncepta, ki jih velja upoštevati v pedagoškem diskurzu.

Prva pomembna dimenzija pripoznanja je *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. Ali kot isto misel razvije Buber, oseba »išče Ja, ki ji dopušča, da biva, in ki ga lahko dobi edino od druge osebe« (prav tam, str. 63). Ta potrditev pa terja tako distanciranje (sprejetje dejstva, da je drugi bistveno edinstveno in nespoznatno bitje) kot vzpostavitev afirmativnega odnosa (ki pomeni pripravljenost, da smo odprti za presenečenje, kdo lahko postanemo). Zato potrditev pri Buberu ne pomeni mehanizma zrcaljenja, preko katerega bi drugemu sporočali, kaj lahko postane glede na naše predstave o dobrem v njem, ampak brezpogojno sprejetje osebe ne glede na dejstvo, da je ne razumemo oziroma da njenih namer in dejanj ne moremo pojasniti z lastno argumentacijo; to so hkrati temeljne značilnosti vstopa v Jaz-Ti odnos.

Ker je vsaka konkretna oblika pripoznanja povezana tudi s procesom subjektivacije (oziroma interpelacije posameznika v družbenega subjekta, če sledimo Althusserjevi terminologiji), »potrditev osebe v družbenem kontekstu« hitro privede do vrste neprimernih oblik, katerih posledice ustvarjajo družbene nepravilnosti. Med negativnimi oblikami pripoznanja v družbenem prostoru Bingham omenja *kulturno dominacijo* (asimilacijski pritisk), *situacijo brez pripoznanja* (ko posameznik ostaja "neviden") in *nespoštljivost* kot obliko zlonamernega pripoznanja. Vsaka od teh oblik pripoznanja privede posameznika v situacijo nepravilne subjektivacije, zato je po mnenju M. Boler (1999) *reinterpretacija predhodnih nepravilnih subjektivacij* naslednja pomembna dimenzija koncepta pripoznanja.

Po mnenju J. Buttler koncept subjektivacije hkrati »...označuje proces podreditve (zunanji) moči, kakor tudi proces nastajanja subjekta« (Buttler 1997), kar najbolje ilustrira Kant z znamenitim izrekom »Sapere aude! ... Rezonirajte, kolikor vas je volja in o čemer hočete, toda bodite poslušni!« (Kant 1987, str. 9-10). To, kar označuje avtentičnost našega bivanja in sebstva, torej ni nekaj vrojenega, danega, ampak posledica diskurzov pripoznanja, zato smo kot subjekti nenehno izpostavljeni nevarnosti problematičnih oblik pripoznanja in s tem tudi izkrivljene predstave o tem, kdo v resnici smo in kaj pomenijo naša identitetna določila. Če to dimenzijo ilustriramo s primerom problematičnega pripoznanja istospolno usmerjene osebe na podlagi družbeno sprejete heteroseksistične norme, pomeni, da bo ta oseba preko pripoznanja

svojega identitetnega položaja sprejela tudi sporočilo o patološkosti lastnega položaja. Ker je torej pripoznanje vedno vezano na obstoječe diskurze v družbenem prostoru, je spoštljiv odnos do drugega kot drugačnega mogoče zagotoviti le na način, da se ob pripoznanju posameznikovega identitetnega položaja vedno znova vzpostavlja tudi vprašanje prevladujočega diskurza in njegove morebitne nekorektnosti, ki pripoznan subjekt vodi v nepravilčen družbeni položaj, v našem primeru osebo iz skupine LGBT (lezbijke, geji, biseksualci, transvestiti) v bolnika ali celo moralnega izprijenca.

Tretja pomembna dimenzija pripoznanja je po mnenju J. Benjamin *vzajemnost vlog v odnosu pripoznavanja in pripravljenost na odmik od predhodnih ego-predstav*. Na vzajemnost pripoznanja kot pogoja za razvoj samozavedanja je v *Fenomenologiji duha* opozoril že Hegel s svojim opisom odnosa med hlapcem in gospodarjem, ki na eni strani potrebujeta drug drugega za utrditev lastne družbene vloge, na drugi strani pa je odnos dominacije in podreditve med njima posledica neravnovesja, nevzajemnosti in ponižanja podrejenega pola. J. Benjamin to dialektiko opremi z intrapsihično in intersubjektivno dimenzijo vzajemnega odnosa. Če so na intrapsihični ravni določila odnosa pogojena s svetom »fantazij, želja, tesnob in obrambnih mehanizmov« v sferi ega (Benjamin1988), so vezi intersubjektivnosti zunanje našemu sebstvu, saj označujejo »območje izkušnje, v kateri drugi ni zgolj objekt naših ego potreb/porivov oziroma kognicije/percepcije, ampak poseduje ločen in enako pomemben center sebstva«. Rešitev te napetosti med lastnimi ego fantazijami in sprejetjem drugega kot enakovrednega centra želja in predstav je torej po mnenju J. Benjamin povezana s primerno obliko pripoznanja drugega kot subjekta z lastnim delovanjem (*agency*).

Pravično pripoznanje je torej koncept, ki ga lahko koristno uporabimo kot korektiv Rawlsovim načelom pravičnosti in liberalnemu konceptu tolerance (Galeotti 2009) v različnih sferah družbenega delovanja. Za pedagogiko je še posebej uporaben, ko razmišljamo o pogojih pravične obravnave večkrat marginaliziranih oseb ter kot pogoj za uveljavitev otrokove pravice do aktivne participacije v procesih odločanja o njegovem življenju, še posebej, ko je vpet v neenakovreden, avtoritativen odnos z osebami, ki ga prekašajo po količini znanja, izkušenj, pa tudi realne družbene moči. Hkrati pa pripoznanje, ki zajema tri pomembne ravnine potrditve v odnosu, razumevanja in spreminjanja nepravilnih predhodnih subjektivacij ter vzajemnost vlog v odnosu in pripravljenost na odmik o predhodnih ego-

predstav, omogoča osebnostno rast, povezano s širjenjem miselnih horizontov in prepoznavanjem svoje vloge v dinamiki medosebnih družbenih odnosov.

Kot vidimo, je tako razumljeno pripoznanje koncept, ki vsebuje etično, politično in epistemološko dimenzijo. Etično zato, ker zahteva od subjekta, da se odpre za dialog z drugim kot drugačnim, četudi ga v celoti ne more razumeti in sprejeti; in politično zato, ker izhaja iz načelne pravice vsakega posameznika, da izrazi svoj glas v družbenem prostoru in upravičeno zahteva, da je njegov glas slišan. To je še posebej pomembno v vzgojni situaciji, ki je glede na izkušnje in družbeno moč akterjev vedno asimetrična, hierarhična. Sennett je v delu *Avtoriteta* že leta 1980 izpostavil tezo, da je zahteva po pripoznanju konstitutiven element avtoritete, kar preprosto pomeni, da ko poskušamo legitimirati avtoriteto kot osnovo vzgojnega odnosa med odraslim in otrokom, ni dovolj, da se sprašujemo po pravičnosti družbeno dodeljene (hierarhične) vloge odraslega. Ključen element ustrezne zasnove avtoritete je v tem, da najprej nadrejeni pol pripozna/sprejme specifično vlogo vzgajane (kot subjekta želja, potreb, pravic, pa tudi kot osebe, ki zato, da bi verificirala svoje subjektivne teorije, potrebuje, da jo poslušamo, poskušamo razumeti ali vsaj sprejeti njene trditve kot smiselne in se nanje odzvati s svojimi pogledi) kot razvijajočega se bitja, odprtega za spremembe, da bi v zameno »izposil« lastno pripoznanje. Po mnenju Sennetta je avtoriteta vedno *boj za vzajemno pripoznanje* (prav tam), ustrezna zadovoljitev te zahteve pa nekaj, kar potrebuje tako vzgajana oseba kot vzgojitelj. Pripoznanje moramo torej uporabiti kot geslo za razumevanje in spopad z odnosi moči, ker pa tak odnos pogosto občutimo kot napad na obstoj lastne identitete, M. Boler (1999) takšno pedagoško usmeritev imenuje *pedagogika nelagodja*.

In zakaj je pripoznanje tako pomembna dimenzija vzgoje v predšolskem obdobju? Ne smemo pozabiti, da pogled na otrokovo drugačnost ni od nekdaj pomenil afirmativnega odnosa do nekoga, ki razmišlja drugače od odraslega in se odziva na spodbude iz okolja glede na kompleksen preplet čustev. Otrokovo odzivanje tako na eni strani izvira iz njegove potrebe po varnosti ali iz občutka ogroženosti, kadar se ne počuti sprejetega, na drugi strani pa iz njegovih empatičnih zmožnosti odzivanja na potrebe drugega. Te otroka ne puščajo ravnodušnega kljub njegovi egocentrični zaznavi sveta, ampak v njem sprožajo emocionalno vznurjenost (distres) in sočutje, to pa že predstavlja motiv za prosocialno ravnanje. Če smo se zagotovo v celoti otresli podobe otroka kot pomanjšanega in nepopolnega odraslega, ki mora hlapčevsko slediti navodilom odraslih/kompetentnih oseb, so pojmovanja otroka kot

nebogljenege, 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 kvalitet 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.« (Rinaldi 1998, str. 116-117; Dahlberg in Moss 2006, str. 137)

Za razvoj ustrezne strategije pripoznanja otroka kot kompetentnega, »bogatega bitja« (Malaguzzi) je S. Todd (2003) razvila zelo uporabno razlago nastanka ovir, ki preprečujejo vzajemno pripoznavanje. Po njenem prepričanju je glavna napaka ljudske paradigme pripoznanja neupoštevanje mehanizma *projekcije*, s katerim želimo preseči razliko, asimilirati/udomačiti Drugega kot drugačnega s tem, da ga poskušamo videti kot različico samega sebe. Da bi presegli to nevarnost projekcijskih impulzov, avtorica predlaga okrepitev izkušnje krivde in poslušanje zgodbe Drugega. Izkušnja krivde pa S. Todd ne pomeni obujanja krščanskega (krivda kot posledica izvirnega greha) ali psihoanalitičnega koncepta krivde (krivda kot posledica prekoračitve predhodno internaliziranega simbolnega Zakona), ampak tisto krivdo, ki jo je M. Klein zaznala v zgodnjem otroštvu, torej še preden je otrok ponotranjil simbolne zahteve okolice, izvira pa iz občutenja možnosti, da bi otrok – sledeč impulzom lastnih potreb – prizadel njemu bližnjo osebo. Gre torej za *pred-Ojdipsko krivdo*, ki nastane kot posledica ambivalentnega odnosa otroka do objekta - libido-agresija), Hoffman pa jo je poimenoval *empatična krivda* ter na njen obstoj vezal koncept induktivne discipline. Če solidarnost temelji na predpostavki razumevanja drugega (s pomočjo empatije in pripoznanja), je krivda pred-simbolna vez med sebstvom in Drugim, sočutje s trpljenjem Drugega, temeljni mehanizem pro-socialnega razvoja. Poslušanje zgodbe drugega kot »zdravilo« za odpravljanje blokad v zvezi z pripoznanjem pa S. Todd pojasni z naslednjim primerom. Študenti pogosto čutijo krivdo ob soočenju z zgodbami trpečih drugih, in če jih »zgolj poslušamo«, ne da jih poskušamo reducirati na razumevanje sporočila – kar je bilo rečeno (to sporočilo že asimilira Drugega na tisto, kar je bilo izrečeno), postanemo priče dejstva, da ima Drugi kaj za povedati: »*Poslušanje je samo na sebi etično stališče do Drugega.*« (Bingham 2006, str. 337)

Če je torej Malaguzzi kot osrednji koncept pedagogike Reggio Emilie predvidel spremembo pogleda na otroka kot kompetentno, bogato bitje, se zdi, da C. Rinaldi v zadnji monografiji o pedagogiki poslušanja tej etični in politični dimenziji dodaja še tretjo, epistemološko dimenzijo pripoznanja. Res je, da poslušanje omogoča vzpostavljanje skupnega prostora sobivanja, ki daje otroku občutek varnosti in sprejetosti. A poslušanje lahko poleg tega razumemo tudi kot epistemološko orodje za preverjanje in nadaljnje razvijanje otrokovih teorij, kar se v celoti sklada s tezami Vigotskega o vlogi sociokulturnega okolja za razvoj otrokovega govora in mišljenja. A k tej dimenziji pripoznanja se bom vrnil ob prikazu temeljnih idej pedagogike poslušanja, kakor jih je v zadnjem obdobju razvila C. Rinaldi. Pred tem pa si oglejmo še sorodnost idej pedagogike Reggio Emilia z metodiko induktivnega pristopa k spodbujanju prosocialnega in moralnega razvoja predšolskega otroka.

Metodika induktivnega pristopa

Sintagmo induktivni pristop je v poznih šestdesetih letih dvajsetega stoletja prvi uporabil Martin Hoffman (1963, 2000), ko je proučeval strategije discipliniranja otrok v družini. Glede na takrat prevladujočo klasifikacijo vzgojnih stilov (avtoritarni, avtoritativno-asertivni in permissivni vzgojni stil) je namreč opazil, da se klasični avtoritarni stil discipliniranja v ameriških družinah praktično ne pojavlja več, se pa ob bok permissivnemu vzgojnemu stilu (ki ga je Hoffman identificiral v obliki čustvenega pogojevanja oziroma odtegotvanje čustvene naklonjenosti) ter avtoritativno-asertivnem vzgojnem stilu pojavi še nova oblika usmerjanja otroka, to je induktivni pristop. Njegova teza je, da te vrste soočenj med sabo niso ostro ločene, predvsem pa je vsako od njih povezano z uporabo starševske moči vplivanja na otrokovo neustrezno ravnanje: »Ne glede na to, ali je otrokovo dejanje povzročeno namenoma ali nenamenoma in ne glede na to, ali je žrtev starš ali vrstnik, lahko edino z disciplinskimi soočenji starši vzpostavijo povezavo med otrokovimi egoističnimi motivi, njihovim vedenjem in bolečimi posledicami tega vedenja za druge, torej povezavo, nujno za vzpostavitev krivde in moralne internalizacije, in vzpostavijo pritisk na otrokov nadzor lastnega vedenja, ki ne izhaja iz pozornosti do drugega.« (Hoffman 2000, str. 142)

Za lažjo ponazoritev teh treh pristopov si pogledjmo konfliktno situacijo in tri hipotetične reakcije vzgojiteljice nanjo:

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 odtegotvanje 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 (prav tam).

Na prvi pogled majhna razlika v disciplinskem posredovanju ima velike posledice za oblikovanje dinamike odnosa med odraslo osebo in otrokom, ki jo tradicionalna pedagogika opredeljuje s pojmom avtoritete. Omenil sem že, da je poleg vprašanja položaja odrasle osebe kot nadrejenega pola za odnosno pojmovanje avtoritete pomembno tudi vprašanje, koliko in na kak način oba pola odnosa drug drugemu omogočata pripoznanje specifične vzgojne vloge. Poglejmo si malo bolj natančno, kakšno logiko pedagoške avtoritete podpira induktivni pristop.

Pri razmisleku o avtoriteti moramo upoštevati naslednji dimenziji tega fenomena:

- avtoriteta je dialoški in ne monološki (substancialen) koncept, ki bi ga lahko opisali z nekim naborom osebnih kvalitete vzgojiteljice oziroma njenega formalnega statusa v vrtcu (Kroflič 1997 in 2005; glej tudi Bingham in Sidorkin 2004, Bingham 2008);
- podobno kot psihoanalitični koncept transfera je tudi avtoriteta fenomen, ki na eni strani omogoča vzgojne učinke, hkrati pa je tudi ovira pri doseganju končnega cilja vzgoje – to je osebne odgovornosti in kritičnega moralnega presojanja (Kroflič 1997 in 2005); od tod tudi potreba po oblikovanju t.i. samoomejitvene avtoritete, ki jo lahko prepoznamo v Binghamovi (2008) trditvi, da »morajo otroci in mladostniki o učiteljih in vzgojnih institucijah razmišljati kot o centrih avtoritete, ki lahko okrepijo njihovo lastno zmožnost samostojnega delovanja«, ter v *Manifestu odnosne pedagogike*, kjer avtorji zapišejo, da »avtoriteta in védnost nista nekaj, kar posedujemo, ampak odnosa, ki zahtevata delovanje drugih«, ter da je vzgojni odnos »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.« (Bingham in Sidorkin 2004).

Po mnenju Bingham (2008) tradicionalni substancialni pogled na avtoriteto kot obliko moči, ki nadrejeni pol postavlja na mesto nekakšnega skrbnika in zaščitnika univerzalnega simbolnega Zakona, vodi v vzgojno (ali bolje rečeno disciplinsko) situacijo, podobno Kafkovim opisom spopada romanesknega junaka z Zakonom, kjer vzgojiteljica kot vratar (vstopa v sodišče) otroku ne dopušča, da bi se soočil s predpostavljenim izvorom moralnega pravila (ne glede na to, kako poglobljeno poskuša dojeti resnico svoje krivde). Rešitev torej ni v soočenju z izvorom Zakona (saj je ta vedno povezan s pričakovanji konkretnih zakonodajalcev in ne z absolutno resnico!), ampak v spremenjenem odnosu vzgojiteljice do otroka.

V avtoritativno-asertivnem pristopu vzgojiteljica v konfliktni situaciji utemelji svoj položaj razsodnika ter ovrednoti otrokovo dejanje kot nedopustno s sklicevanjem na dejstvo, da je otrok s svojim dejanjem prestopil prag legitimno določenega pravila, medtem ko v permissivnem pristopu vzgojiteljica za prikritje avtoritativnega posredovanja uporabi čustveno vez z otrokom s tem, da se sklicuje na svoja pričakovanja in razočaranje z otrokovim ravnanjem ter s tem v otroku vzbudi občutek »Ojdipske krivde«. Ko pa vzgojiteljica v induktivnem pristopu pokaže na obličje žrtve (osebe, ki ji je otrok s svojim dejanjem

povzročil bolečino), doživetje žrtve dobi status kriterija spoštljivega in pravičnega odnosa. S tem vzgojiteljica epistemološko otroka spodbudi, da vzpostavi povezavo med svojim dejanjem in prizadetostjo žrtve ter tako sam ugotovi, zakaj to dejanje ni bilo primerno. Ker pa tak odnos spodbudi tudi emocionalni distress storilca problematičnega dejanja in posledično vznik prosocialnih emocij in moralnega presojanja, otroka vodi k možnosti zaznave priložnosti, s čim popraviti nastalo krivico. »Epistemološko samo-omejevanje« moralno konfliktno situacijo približa načelom izkustvenega učenja in realističnega vzgojnega pristopa (Korthagen 2001), ki je otroku (pa tudi mnogim odraslim) primernejša oblika moralnega učenja kot abstraktno moralno presojanje v kontekstu daj-dam odnosa (predkonvencionalna faza), sklicevanja na moralno normo (konvencionalna faza) oziroma univerzalno etično načelo pravičnosti (postkonvencionalna faza moralnega presojanja) (Kroflič 2009).

Osnovno logiko induktivnega pristopa vplivanja na otrokovo ustrezno socialno vedenje Hoffman opiše z naslednjimi postavkami:

- z induktivnim pristopom izražamo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem ter implicitno ali eksplicitno izpostavimo moralno obsodbo dejanja (to dimenzijo praviloma vsebujeta tudi druga dva disciplinska pristopa);
- pozornost usmerimo na distress osebe, ki jo je otrok prizadel, in ga naredimo vidnega za storilca problematičnega dejanja, s tem pa aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distress;
- indukcija izpostavi vlogo otrokovega dejanja pri povzročitvi čustvenega distressa žrtve, kar omogoči nastanek občutenja empatične krivde (Hoffman 2000);
- temu pa lahko dodamo še četrto dimenzijo: spodbujamo takšno razrešitev konflikta, da povzročitelj konflikta popravi storjeno napako.

Že sam Hoffman je z empirično močno podkrepljenimi raziskavami dokazoval, da je induktivni disciplinski pristop daleč najuspešnejši za zgodnji razvoj empatičnih zmožnosti, prosocialne motivacije in razvoj moralnega presojanja, do identičnih rezultatov pa sta sredi devetdesetih let prišla tudi Krevans in Gibbs (1996). Ker se je v zadnjem obdobju mnogo avtorjev usmerilo v proučevanje pomena empatije, sočutja in (predojdipske) krivde za splošen razvoj moralne odgovornosti, hkrati pa lahko induktivni pristop teoretsko okrepimo s spoznanji Levinasove etike obličja, s postulati etike skrbi, pa tudi s teorijo pripoznanja, bom

poskušal v nadaljevanju predstaviti idejo *celovitega induktivnega modela moralne vzgoje v predšolskem obdobju*.

Da bi lahko govorili o celoviti paradigmi moralne vzgoje, potrebujemo poleg jasne opredelitve vloge odraslega v vzgojni situaciji še vrsto drugih teoretskih elementov, kot so odgovori na vprašanja, kaj je bistvo 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) ter v kakšnem okolju najučinkoviteje razvijamo prosocialno in moralno usmeritev otroka in kakšne metodične prvine pri tem uporabljamo.

Najkorenitejši premik v pojmovanju temeljne moralne odgovornosti je v zadnjih desetletjih vzpostavil Levinas s svojo provokativno trditvijo, 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 (Kroflič 2007 a). To preprosto pomeni, da smo kot etično odgovorna bitja dolžni svoje namere ravnanja usmerjati glede na posledice, ki jih imajo na sočloveku ali okolju, ne pa glede na skladnost dejanja ali motiva zanj z družbeno normo ali etičnim imperativom.

Da bi se takšna moralna drža lahko realizirala, morajo v človeku obstajati osebne dimenzije, ki omogočajo prepoznavanje emocionalnih odzivov sočloveka in zbujanje nelagodja, kadar zaznamo, da smo z lastnim dejanjem sočloveku prizadeli bolečino. Vrsta teoretikov je v zadnjem obdobju prepoznala antropološke zasnove sočutja (*compassion*), prizadetosti (*indignation*) in empatične krivde (*empathic guilt*), ki jim etika priznava neposredno pro-socialno dimenzijo (Kristjansson 2004, Boler 1999, Todd 2001 in 2003), ta pa se razvije pred socialnokognitivnimi zmožnostmi, ki omogočajo ustrezno etično presojanje (več v Kroflič 2008 a).

Odgovor na tretje ključno vprašanje o okolju, v katerem najučinkoviteje razvijamo prosocialno in moralno usmeritev otroka, vsebuje za nas dve pomembni ugotovitvi:

- primarne prosocialne vrline razvije otrok v odnosu do zanj pomembnih odraslih oseb in vrstnikov, in sicer, kot to prepričljivo pojasnjujeta Cuypers in Haji, v avtentičnih

odnosih ljubezni in prijateljstva (glej Kroflič 2007 a), za katere pa se ob predpostavki spodbudnega okolja (prisotnost emocionalno pozitivno vpletenih odraslih, spodbujanje vstopanja v socialne stike z vrstniki) pojavijo otrokove kompetence že v najzgodnejšem otroštvu (glej npr. raziskave o otrokovi zmožnosti vstopanja v prijateljske odnose v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008);

- za graditev inkluzivnih okolij, ki spodbujajo zgoraj opisano vstopanje v angažirane medosebne odnose, je ključna osebnost vzgojiteljice, ki mora v otroku pripoznati zmožnosti za aktivno participacijo v vzgojnem procesu, saj je po načelu »samoizpolnjujoče se prerokbe« v napačnem pripoznanju otroka kot sebičnega in miselno ter socialno nezmožnega bitja odraža paternalizem odraslega na eni strani in pasivna vloga otroka na drugi strani.

Celovit induktivni vzgojni pristop pa poleg disciplinskih praks (torej posredovanja v konfliktnih situacijah) vsebuje tudi druge vzgojne dejavnosti, kot so spodbujanje prosocialnih aktivnosti (npr. medsebojna pomoč), zmanjševanje strahu pred drugačnostjo, spodbujanje skupinskega sodelovanja, med posebej učinkovitimi področji dejavnosti pa velja omeniti vzgojo preko umetniškega doživljanja, saj slednje neposredno spodbuja imaginativno vstopanje otroka v življenjske zgodbe drugih oseb in željo po kreiranju možnih drugih (»kot da«) svetov, kar M. Nussbaum in M. Greene označujeta kot eno pomembnih razsežnosti prosocialnih občutij, moralnega presojanja in delovanja (več v Kroflič 2007 c in 2009 a).

Na podlagi zgoraj orisanih teoretskih predpostavk lahko vzpostavimo osnovno strukturo 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 naravnanoost* 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, oziroma kot to poimenuje Gardner, razvoj *spoštljivega uma*;

- 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 (Kroflič 2007 a).

Ob upoštevanju Hoffmanove opredelitve induktivnega pristopa in stadijev razvoja empatije, zgoraj navedeni metodični koraki predpostavljajo dovolj jasne zadolžitve vzgojiteljice.

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. V okviru projekta *Evropska identiteta mnogoterih izbir* smo v vrtcu Vodmat kot enega od medijev spodbujanja osebnih odnosov in razvoja empatije za malčke uporabili glasbeno gibalne igrice *Bibarije*, s katerimi je mogoče spodbuditi večsmerne komunikacije (dotiki s prstki) in premagovanje strahu pred drugačnostjo (kontakti z otroki s posebnimi potrebami).

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. Ko ob določenem dejanju naleti na negativen emocionalni odziv osebe, ki jo je s svojim dejanjem prizadel, se bo mnogokrat želel izogniti pogledu na posledice lastnega dejanja. V tem primeru induktivna argumentacija vzgojiteljice pomeni, da se otrok ne more izogniti neprijetnemu občutenju emocionalnega distresa njemu bližnje osebe, ki ga je povzročil s svojim dejanjem. Vztrajanje na »odgovornosti« za posledice svojega ravnanja ni vezano na moralno-disciplinska opozorila (»tega se ne sme«), ampak na vztrajanje v emocionalnem distresu, ki običajno vzbudi lastno prizadetost, empatično krivdo in sočutje. Da bi se otrok izognil lastnemu distresu, bo poskušal napako popraviti, hkrati pa bo v lastnem spominu utrjeval izkušnje (ne) spoštljivih odnosov.

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 J. G. Smetane dokazujejo, da so jih že predšolski otroci zmožni razumeti in upoštevati pri sprejemanju odločitev za svoja ravnanja

(Smetana, J. G. (1993). Understanding of social rules; glej v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). 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.

Če sem začel s provokativno trditvijo, da se mnogi strokovni delavci in delavke v vrtcih še vedno oklepajo zdravorazumskih predstav o otroku kot nebogljenem, neinteligentnem, egocentričnem bitju, želim ob koncu prikaza celovitega induktivnega vzgojnega pristopa izpostaviti tezo, da so tudi predstave o pomenu (klasičnega) discipliniranja, navajanja na red in meje, v mnogočem odraz pogleda odraslega na otroka kot nekompetentno bitje. Še več, v tradicionalni razsvetljenski pedagogiki je trdo discipliniranje otroka posledica pogleda na njegovo divjost, živalsko naravo, moralno neobčutljivost in egocentričnost, zaradi česar otroka »ustvarimo« kot moralno bitje šele z omejevanjem njegovih sebičnih nagnjenj. Pripoznanje paradigme otroka kot socialno kompetentnega bitja narekuje drugačno metodiko vzgoje, ki vključuje odnosno razumevanje vzgoje in razvijajočega se sebstva (moralno senzibilna, spoštljiva in etična bitja nastajamo šele preko odnosov in dejavnosti z bližnjimi osebami), pripoznanje drugega kot drugačnega, a vseeno vrednega preko empatičnega poslušanja njegove življenjske zgodbe, in induktivno vzgojno argumentacijo, ki otroka naredi občutljivega in odgovornega za posledice svojega ravnanja.

Reggio Emilia pristop v luči etičnih in političnih teorij

V enem zadnjih daljših intervjujev G. Dahlberg in Mossa s C. Rinaldi (2006) je ta takole opisala glavne poudarke koncepta Reggio Emilia:

- 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 tvorcji projekta morali spopasti s klasičnimi akademskimi stopenjskimi teorijami otrokovega razvoja (predvsem s Piagetom), pri

čemer jim je bila v veliko pomoč izvorna 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.

Tezo o otroku kot spoznavno, čustveno in socialno kompetentnem bitju je na področju predšolske vzgojne prakse zagotovo najceloviteje izpostavil Malaguzzi. Manj pa je znano, da je prav Malaguzzi v svojih redkih besedilih (intervjujih) to tezo vezal na tipično postmodernistično argumentacijo. Poglejmo si dva citata, iz katerih je razvidno, da pomeni Malaguzziju prav pripoznanje otrokove drugačnosti, a vseeno kompetentnosti, temelj etične zaveze predšolske pedagogike:

»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)

»Otroci so zmožni raziskovanja, odkrivanja, sprememb gledišča in mišljenja, in zaljubiti se v oblike in pomene, ki transformirajo njihovo osebnost. Zato ustvarjalnosti ne dojemamo kot sveto, izjemno lastnost, ampak kot nekaj, kar vznikla iz vsakodnevnih izkušenj... Ustvarjalnost zahteva, da se povežeta *vrtec znanja z vrtcem*

ekspresije na način, da odpremo vrata stotim otroškim jezikom« (Prav tam, str. str. 75 in 77)

Koncepti ustvarjalnega, bogatega otroka, pripoznanja, ki ga otroku ponuja življenje v vrtcu in odnosa kot osnove vsake vzgoje in izobraževanja so v Mallaguzijevem konceptu dobili številne razsežnosti.

Ko govorimo o podobi kompetentnega otroka, ne moremo mimo Malaguzzijeve teze o stotih jezikih, ki jih otrok uporablja za ekspresivno izražanje svojih mnenj, verovanj, opažanj, stališč, zato ni naključje, da je v zadnjih letih delovanja navezal tesen stik z Gardnerjem, avtorjem teze o mnogoterih inteligencah. Seveda pa je Malaguzziju, kakor kasneje C. Rinaldi, še bolj pomembna ugotovitev, da so otroci zmožni – še več, željni – »raziskovanja, odkrivanja, sprememb gledišč in mišljenja, ter zaljubiti se v oblike in pomene«, torej v lastne interpretacijske konstrukte, ki so jih, kot kasneje posebej izpostavi C. Rinaldi, pripravljeni deliti z vrstniki in odraslimi ter jih tako nenehno izpopolnjevati/rekonstruirati.

Nadalje nas Malaguzzi preseneti z opozorilom, da pomeni pripoznanje osrednji element vzgoje in izobraževanja kot razvoja otrokove identitete in smiselne konstrukcije sveta, ki ga obdaja.

V Reggio Emilia opozarjajo na poseben pomen termina pripoznanje, ki ne pomeni zgolj »spoznanje« (*recognition*), ampak ponovno – poglobljeno – spoznanje (*re-cognition*) tistega, kar smo se predhodno naučili s pomočjo praktičnih izkušenj, branja, pogovorov in primerjave naših idej z vrstniki in odraslimi osebami (Rinaldi 2006, str. 130-131). Že Malaguzzi govori o prepletu etične in epistemološke dimenzije pripoznanja, ko opozarja, kako pomembno je, da otroci spoznajo, da je svet multipel in raznolik ter da drugih otrok ne odkrijemo le preko čustvenih odnosov prijateljstva, ampak tudi preko posredovanja, izmenjave in pogajanja o lastnih idejah. Da bi otroka prevelike in nepremostljive razlike ne prestrašile, so pomembni sodelovanje, etika poslušanja, pa tudi kognitivni konflikti in prosocialne emocije. Še posebej odrasli v vlogi vzgojiteljev ne smemo pozabiti, da so še tako nenavadne in infantilne (ter z vidika znanstvenih spoznanj napačne) razlage otrok predvsem dokaz »nenehnega poskušanja vzpostavljanja povezav med stvarmi in torej rasti in učenja« (Malaguzzi 1998, str. 94-95).

Pri Malaguzziju in C. Rinaldi se pripoznanje povezuje z vrsto otrokovih pravic, med katerimi velja omeniti:

- pravico do aktivne participacije pri odločanju v vseh fazah vzgojnega dela (od načrtovanja projektnih aktivnosti, kjer otroci sodelujejo tudi pri definiranju in re-definiranju ciljev izbranih aktivnosti, pa do same izvedbe, ki v obliki akcijskih pristopov omogoča nenehno prilagajanje naslednjih korakov v kontekstu situacije nastalih idej, vprašanj in izzivov);
- pravico do potrditve pozitivnega pomena otrokovih idej v odnosu z vrstniki in odraslimi osebami, ki je izvedljiva le v primeru, da vzgoje ne pojmuje kot popravljanje otrokovih napačnih miselnih konstrukcij, ampak kot razvoj njegovih interpretativnih modelov v smeri večje kompleksnosti in upoštevanja tradicionalnih znanstvenih spoznanj; ter hkrati kot razvoj tistih prosocialnih naravnosti in etičnih zmožnosti, ki podpirajo usmeritev v spoštljivo poslušanje drugačnih mnenj;
- pravica do potrditve se povezuje z dolžnostjo ustvarjanja pogojev za odprto komunikacijo kot obliko izmenjave mnenj in spoznanj v transformativnem dialogu, ki ga C. Rinaldi opisuje kot obliko odprtosti za pomen različnih argumentacij, ki omogočajo sprejemanje, interpretacije in spreminjanja predhodno izoblikovanih smiselnih konstrukcij;
- pravico do ekspresivnega umetniškega ustvarjanja, saj slednje omogoča »pozunanjenje« in »utelešenje« predhodno izoblikovanih idej na način, da postanejo dostopne za lastno re-interpretacijo in preverjanje njihovega pomena preko dialoga z drugimi (o tem vidiku umetniškega ustvarjanja bom posebej spregovoril v nadaljevanju).

Ne gre pa pozabiti na opozorilo C. Rinaldi, da je »...pripoznanje pomemben koncept tako za otroke kot za učitelje, in to ne le zaradi možnosti refleksije na podlagi analize otrokovih teorij in dejavnosti, ampak tudi kot metodološka procedura, ki jo morajo osvojiti učitelji, ki sodelujejo v timu.« (Rinaldi 2006, str. 131) S tem se C. Rinaldi vrača na pomemben element pristopa Reggio Emilia, to je na zahtevo po nenehni dekonstrukciji vnaprej osvojenih razvojnopsiholoških razlag, ki jih dopolnjujemo in popravljamo glede na ugotovitve, ki smo si jih pridobili z opazovanjem in poslušanjem otrok ter s soočanjem svojih razlag z razlagami kolegic in kolegov v vrtcu.

In končno lahko že iz skopih zapisov idej Malaguzzija spoznamo, da je odnosna pedagogika nekakšna predhodnica in temelj pedagogike poslušanja. C. Rinaldi že v osemdesetih letih dvajsetega stoletja zapiše, da so prav demokratični odnosi, zasnovani na aktivni participaciji v odnosih med tremi ključnimi akterji – otrokom, vzgojiteljem in starši – temelj zasnove javnih vrtcev v Reggio Emilia (Rinaldi 2006, str. 26-29), pri čemer je »otrok« v Reggio Emilii vedno mišljen v kontekstu različnih socialnih mrež in odnosov z drugimi otroki, dejavnostmi in prostorom. Nikjer pa v novejših zapisih C. Rinaldi ne omenja prve monografije o odnosni pedagogiki, ki sta jo leta 2004 uredila in publicirala Bingham in Sidorkin. Ker sem celoto pedagoških načel te paradigme že predstavil (Kroflič 2007 b), želim na tem mestu izpostaviti le za našo obravnavo najpomembnejša izhodišča.

»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.« (Bingham in Sidorkin 2004, str. 6-7)

V okviru odnosne pedagogike graditev ustreznega odnosa med vzgojiteljico in otrokom ni le najpomembnejši element procesnih kriterijev kakovosti, ampak ontološka postavka, ki pojasnjuje tako antropološko bistvo človeka in njegovega obstoja, kakor tudi bistvo vzgoje kot take. Obstoj kot tista kategorija, ki pojasnjuje najgloblje bistvo vsake osebe, ni nekaj, s čimer se rodimo, torej vnaprejšnja substanca, ampak osebno določilo, ki se razvija vse življenje preko odnosov in skupnih dejavnosti (več v Kroflič 2007 a). Zato tudi vzgoja prvenstveno ni niti posredovanje znanja in izkušenj niti zaščita otroka kot nebogljenega bitja,

ampak aktiven odnos, ki poteka preko skupnih dejavnosti in se postopoma širi od prvih pomembnih oseb k drugim odraslim osebam (vzgojitelju) in vrstnikom. Prehodnost narave vzgoje pa moramo razmeti v smislu takšne podpore otroku, ki ga dela vedno bolj zmožnega usmerjanja lastnega razvoja brez posredovanja odraslih oseb v smislu neposrednih vzgojnoizobraževalnih intenc. Ker pa je vsak, tudi vzgojni odnos, lahko oblika prevlade/represije (pri čemer se moramo zavedati, da je tudi tiščanje otroka v položaj nebogljenosti oziroma nekompetentnosti ali celo amoralnosti oblika represije, ki nas odrasle postavlja v apriorni položaj nadvlade), je etična in metodična zaščita, ki preprečuje paternalizem in druge oblike izkoriščanja otroka, nujno potrebna.

Na kakšni osnovi torej lahko zgradimo etično in metodično zaščito predšolskega otroka pred paternalistično represivnimi in/ali zaščitniškimi vzgojnimi pristopi?

Predstavniki odnosne pedagogike se ob iskanju osnove za etično zaščito sklicujejo na najbolj radikalnega postmoderne filozofa na področju etike, Levinasa, ki sem ga že predstavil kot enega od izvorov etične zasnove Reggio Emilie. Tej etični usmeritvi pa daje na področju predšolske vzgoje še večjo veljavo velika mera ujemanja z novjšimi spoznanji razvojne psihologije, ki so nastala na podlagi metodoloških obratov pri proučevanju otrokovega razvoja ob kritiki »velikih razvojnih teorij« (»zgodb«), predvsem kognitivizma (C. Gilligan) in psihoanalize (Stern). Med najpomembnejšimi novimi spoznanji s področja razvojne psihologije velja posebej omeniti povezanost čustvenega, socialnega, moralnega, kognitivnega in motoričnega razvoja, ki vodi k zgodnji kompetentnosti otroka na vseh navedenih področjih, če je otrok le izpostavljen spodbudnemu vzgojnemu okolju, slednjega pa so ustrezne stroke prav tako že strukturno dobro opredelile preko kriterijev kakovostnega vrtca. Še posebej procesni kriteriji kakovosti, ki opredeljujejo načela vzgojne komunikacije, nam lahko služijo kot usmeritev pri iskanju metodičnih rešitev za spodbujanje otrokovega optimalnega razvoja (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008).

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 na izviren način uresničuje in v teoretskem smislu dopolnjuje spoznanja odnosne pedagogike.

Z vidika etičnih argumentov je pedagogiko poslušanja doslej najbolj prepričljivo utemeljila S. Todd (2003), ki, kot sem že pokazal, v poslušanju zgodbe D drugega vidi eno od najpomembnejših 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 v konceptu *Reggio Emilia*. C. Rinaldi takole opiše temeljne dimenzije poslušanja v vzgoji:

»*Poslušanje* je občutljivost na vzorce, ki /.../ nas povezujejo z drugimi; je /.../ prepričanje, da je naše razumevanje in bivanje le majhen delček širše, povezane vednosti...

Poslušanje torej, kot 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 stotih, tisočih jezikov, simbolov in kod, ki jih uporabljamo za izražanje samih sebe in komunikacijo, in s katerimi se življenje izraža in komunicira s tistimi, ki znajo poskušati. Poslušanje kot čas, čas za poslušanje, čas, ki je zunaj kronološkega časa – čas poln tišine, dolgih pavz, notranji čas. Notranje poslušanje, poslušanje samih sebe, kot pavza, suspenz, kot element, ki generira poslušanje drugih, a tudi nasprotno, ki je povzročen s poslušanjem tistega, kar so nam dali drugi.

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. Poslušanje kot izražanje dobrodošlice in odprtosti za različnost, pripoznanje pomena pogleda druge osebe in interpretacije.

Poslušanje kot aktivni glagol, ki vključuje interpretacijo, pripisovanje pomena sporočila in vrednosti tistim, ki nam to sporočilo posredujejo. Poslušanje, ki 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'.

Poslušanje ni preprosto. 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.

Poslušanje, ki posameznika dvigne iz anonimnosti, ki nas legitimira, nas naredi vidne, obogati tako tiste, ki poslušajo, kakor tiste, ki sporočajo (in otroci ne prenesejo anonimnosti).

Poslušanje kot predpostavka vsakega vzgojnega odnosa – učenja, ki ga determinira 'subjekt učenja' in ki poteka v njegovem umu preko akcije in refleksije, ki postane vednost in veščina preko reprezentacije in izmenjave. Torej poslušanje kot 'kontekst poslušanja', kjer se posameznik uči poslušanja in pripovedovanja, kjer se posamezniki počutijo upravičene, da predstavijo svoje teorije in ponudijo svoje interpretacije posameznega vprašanja. 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') . Razumevanje in zavedanje se ustvarjata preko deljenja idej in dialoga.« (Rinaldi 2006, str. 65-66)

Naveden daljši seznam dimenzij poslušanja je kasneje C. Rinaldi (citati iz obeh besedil so bili natisnjeni v Rinaldi 1996) dopolnila še s prepričljivo razlago pomena poslušanja za razvoj predšolskega otroka:

»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...

Za nas so ti pomeni, otrokove pojasnjujoče teorije, izjemno pomembni za odkritje načinov, kako otrok misli, sprašuje in razlaga realnost...

Kakor za odrasle tudi za otroke razumeti pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, naracijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu. Naše teorije sočasne... 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.

Še več, če je mogoče, morajo naše teorije zadovoljiti in navdušiti tudi druge...

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...« (Prav tam, str. 64 in 113-114)

Kot običajno je jezik avtorice, ko definira pedagogiko poslušanja, ekspresiven, poln nenavadnih asociacij, ki jih je mogoče dekodirati v kontekstu filozofskega mišljenja, mnogo težje pa znotraj znanstvenega diskurza. Vseeno poskušajmo opredelitve poslušanja strniti v konsistenten teoretski okvir.

Definicije poslušanja C. Rinaldi lahko razvrstimo v naslednje dimenzije:

- ontološko
- epistemološko
- etično in politično
- razvojnopsihološko

Čeprav ne Malaguzzi ne C. Rinaldi nista nikoli prisegala na vzgojnoteoretske ali celo globlje filozofske in antropološke opredelitve, C. Rinaldi v svojih opredelitvah pomena pedagogike poslušanja najprej opozori na *ontološko vrednost poslušanja*. Ta je na primer razvidna v njenih trditvah, da se »želja po iskanju smisla življenja in sebstva se rodi skupaj z otrokom« ter da je iskanje pomena/smisla konstitutivna lastnost človeka od zgodnjega otroštva naprej; lastnost, ki »mora 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 Giddensa. Hkrati pa je poslušanje dejavnost, ki napolni čas (Gadamer) in se enako kot na medosebni ravni dogaja v otrokovi notranjosti.

Ontološka vrednost poslušanja pa izvira še iz enega dejstva, da lahko naše sebstvo opredelimo samo preko odnosov z drugimi osebami: »Ko druge razumemo kot del lastne identitete, so njihove drugačne, včasih divergentne teorije in stališča videne kot sredstva (za izpolnitev lastne identitete, op. R. K.). Zavedanje pomena teh razlik in dialoga med njimi se poveča.

'Stoti jeziki' so uporabni tako za razumevanje drugega kot za razumevanje samega sebe.« (Rinaldi 2006, p. 206) V pogovoru z G. Dahlberg in Mossom pa doda naslednjo prepričljivo misel: »Samo zaradi vaju – in hvala za to! – sem drugačna... ..svojo individualnost lahko razkrijem, ker vidva obstajata. Hvala! In ker smo neodvisni. Mojo drugačnost ustvarjata v pogajanju...« (Prav tam, str. 188) Dialog torej ni le sredstvo za sporazumevanje s svetom, ki nas obdaja, ampak ontološko dejstvo, da preko sporazumevanja s pomembnimi osebami na eni strani zadovoljujemo svoje socialne potrebe po varnosti, sprejetosti, pripadnosti), na drugi strani pa s pomočjo dialoga razvijamo lastno individualnost.

Še bolj so v Reggio Emilii od samega začetka pozorni na *epistemološko dimenzijo nastajanja znanja, s tem pa tudi pomena poslušanja*. C. Rinaldi je prepričana, da je naša vednost vedno subjektivna, hkrati pa del »širše, povezane vednosti«, ki jo lahko nenehno dosegamo s pomočjo poslušanja. Razumevanje in zavedanje se namreč ustvarjata preko deljenja idej in dialoga, ki sta predpostavki vsakega učenja, tako otroka kot odrasle osebe/vzgojiteljice, saj je poslušanje otrokovih pojasnjujočih teorij pogoj za odkritje načinov, kako otrok misli, sprašuje in razlaga realnost. Pripoznanje otroka kot bogatega, mislečega bitja, ki so ga dolgo časa zavračale klasične razvojnopsihološke teorije in ki jih G. Mac Naughton (2005) označi kar kot »ideologijo razvojnega nauka« (*developmentalism*), se torej realizira prav s pomočjo poslušanja kot epistemološke osnove vsakega vzgojnega odnosa.

Za poslušanje pa je z vidika možnosti razumevanja govorca, kakor tudi pedagoških spodbud, ki jih potrebuje otrok kot aktivni govorec, pa je potrebno izpostaviti še nekaj lastnosti. Prvič je poslušanje aktivna drža, ki vključuje interpretacijo in pripisovanje pomena sporočila in vrednosti tistim, ki nam sporočilo posredujejo. Nadalje aktivno poslušanje zajame vsa naša čutila, cilj poslušanja pa ni toliko v ustvarjanju odgovorov, kakor nadaljnjih vprašanj, ki nas ohranjajo odprte za nove izkušnje in resnice. Predvsem pa se v poslušanju zgodi nek paradoks, da nam namreč porajanje novih in novih vprašanj ne vzbuja več tesnobe, ki je običajno povezana z dvomom in negotovostjo, saj z odprtostjo za poslušanje drugi osebi dajemo občutek, da bo lahko vedno znova odgovarjala na naša vprašanja, sami pa bomo lahko nenehno izpolnjevali mozaik krhke vednosti, ki je vedno povezana s spoznavanjem osebe v njenem nenehnem razvoju in kontekstualnih spremembah.

To epistemološko odprtost kot pogoj prizadevanja za spoznanjem resnice je po mnenju C. Rinaldi potrebno razvijati od zgodnjega otroštva, saj tako za odrasle kot za otroke razumeti pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu, te teorije pa so vedno zgolj približek kompleksni resnici dogodka oziroma objekta. Zato je tudi z epistemološkega vidika tako zelo pomembno, da svoje teorije delimo z drugimi osebami in smo odprti za nove izkušnje, ki lahko ovržejo predhodne razlage.

V trenutku, ko izpostavimo osrednje mesto poslušanja v vzgoji, se nam razpreta tudi *etična in politična dimenzija tega fenomena*. Da bi lahko resnično prisluhnili osebi v dialogu in ji s tem izrekli dobrodošlico in odprtost za različnost, poslušanje od nas zahteva, da se zavemo nevarnosti predhodnih stališč in predsodkov ter preko njih mehanizma projekcije, s katerim običajno vnaprej ustvarjamo podobo drugega po meri naših vnaprejšnjih predstav, in smo pripravljene na presenečenja ter spremembe, ki jih od nas terja govorec. C. Rinaldi se zato vrača k antičnemu etičnemu imperativu »nevednega učitelja«, k sokratski formuli »vem, da nič ne vem« kot izhodišču vsakega etičnega premisleka, saj lahko le v tej drži vzdržimo napetost nenehne odprtosti za nova spoznanja, s tem pa tudi za pripoznanje druge osebe kot zmožne in pripravljene razkrivanja novih in novih plasti lastne duševnosti.

Etična dimenzija pa po mnenju C. Rinaldi ne pomeni zgolj odprtost za individualne odnose, ampak tudi za vstopanje v skupni svet, ali še boljše kreiranje skupnega sveta, ki ni zgrajen samo na predhodno poenotujočih občih idejah človečnosti, tistih velikih zgodbah razsvetljenstva, ki so nenehno težile k ukinjanju individualnih razlik in k ukinjanju osebne/zasebne v korist javne sfere. Transformacija notranjega in osebne sveta v skupni svet, ki jo omogoča poslušanje, namreč ohranja osebno zavezanost govorca in nenehen razvoj njegovega samozavedanja in identitete, saj sta po mnenju C. Rinaldi obe dimenziji v veliki meri ustvarjeni tudi s posredovanjem drugega.

Vstopanje osebe v skupni svet pa vsaj od prvih razmislekov o človekovih pravicah odpira tudi pomembne elemente politične dimenzije. Ena od ključnih političnih zahtev, ki izhajajo iz človekovih in otrokovih pravic, je zahteva, da posameznika dvignemo iz anonimnosti, ga naredimo vidnega ter ga s tem legitimiramo kot subjekta lastnih pravic. To pa za C. Rinaldi pomeni mnogo več kot zgolj politično korektno družbeno zagotavljanje izpolnjevanja otrokovih temeljnih potreb in svoboščin: »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. 123-124) Ponovno se torej vračamo k ideji, da nas šele pripoznanje otroka kot kompetentnega bitja približuje uresničevanju otrokove pravice do aktivne participacije, ki jo zagotavlja ravno vzgoja, utemeljena na načelih pedagogike poslušanja.

Za konec prikaza številnih opisov fenomena poslušanja želim izpostaviti še eno izrazito postmoderno idejo C. Rinaldi, ki bi jo lahko umestili med politične dimenzije, a jo bom opredelil kot *razvojnopsihološko dimenzijo poslušanja*. C. Rinaldi namreč podobno kot G. Biesta v monografiji *Izza učenja (Demokratsko izobraževanje za človeško prihodnost)* (2006) opozarja na pomen konteksta poskušanja v heterogenem okolju, kjer pa na razlike med otroki ne gledamo zgolj kot na dejstvo ali celo težavo, ki od nas zahteva individualizirane pristope k poučevanju, ampak kot na prednost oziroma znak optimalnega učnega okolja. Šele preko spoznavanja drugačnosti vsakega posameznika in različnosti v skupnem okolju se namreč med vrstniki, kakor tudi med otrokom in odraslimi osebami vzpostavijo pogajanje in izmenjava stališč, priložnosti za kognitivni konflikt, posnemanje in velikodušnost. To se zgodi zato, ker se vednost razvija v raznolikem okolju mnogo bolje kot v homogenem okolju, in zato, ker se v situacijah konfliktnih interpretacij pojavi potreba po zagovarjanju lastnih stališč, ta pa postane katalizator temeljnega procesa metakognicije. Če je po mnenju G. Bieste šele raznolikost okolja in pripoznanje vrednosti različnih stališč pogoj, ki zares utemelji pomen demokratičnega dogovarjanja, se C. Rinaldi vrača na antropološko tezo, ki jo je v najčistejši obliki izrazil Levinas (2006) s trditvijo, da nam edino Drugi kot radikalno različen od nas samih in neskončno nespoznaven lahko odgovori na vprašanje, kdo v resnici smo. Podrobnejšo interpretacijo teze, zakaj nam dialog z drugim kot drugačnim in medsebojno poslušanje pomeni novo kakovost vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok, bom osvetlil v poglavju o umetnosti kot osrednjem področju vzgojnega delovanja v vrtcih Reggio Emilia.

Pomen umetnosti v Reggio Emilia pristopu

Umetnost ima v pedagoškem pristopu Reggio Emilia dvojen pomen. Zaradi svoje sugestivne moči je umetniška izkušnja ena od najmočnejših učnih situacij. Izhajajoč iz idej odnosne pedagogike (Bingham in Sidorkin 2004) bi lahko zapisali, da 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« (Kroflič 2007 c). Še posebej v predšolskem obdobju pa se umetniška izkušnja pokaže kot oblika dejavnosti, ki v največji meri podpira procese učenja. V obdobju, ko otrokova verbalna in matematično-logična inteligentnost še nista tako močni, namreč umetnost omogoči, da otrok pozunanji svojo tiho vednost in preko poslušanja (samega sebe in drugega, ki opazuje njegovo umetniško ustvarjanje in argumentacijo) aktivno razvija lastno teorijo uma (več v Kroflič 2007 c in 2009 a).

Če bi morali ideje, ki so jih o pomeni umetnosti v predšolskem obdobju izrekli vidnejši sodelavci Reggio Emilie, strniti v skupno definicijo, bi lahko rekli, da v Reggio Emilii uvedejo likovno ustvarjanje kot orodje za konstruiranje mišljenja in čustvovanja v kontekstu celovitega poučevanja in učenja (Rinaldi 2006). Likovni ateljeje namreč otrokom zagotavlja prostor učenja simbolnih jezikov, odraslim pa razumevanje procesov otrokovega učenja. Prva vloga je povezana z idejo srečevanja jezika vizualnih umetnosti z drugimi otrokovimi jeziki, kombinacije, ki izboljšuje procese razumevanja, kajti ko rišeš, ne podpiraš le razvoj grafičnega jezika, ampak tudi verbalnega jezika (Vechii 1998). »Z risanjem namreč narediš koncept globlji. In ko postane koncept globlji, so hkrati obogateni otrokovi jeziki.« (Rinaldi 2006, str. 193) Ali kot isto misel izpostavi G. Rabbiti (1994, str. 61): »Umetnost pomeni imeti več jezikov in več jezikov pomeni različne načine gledanja na svet. Pomeni večščino 'razudomačitve' situacij, pogled na dnevne dogodke kot objekte... pogled na različne reprezentacije istih objektov, ki obkrožajo šolo... Želimo, da se naši otroci ne zaustavijo pri prvem vtisu: želimo, da si pridobijo več podob stvari, bogastvo podob.«

Druga vloga ateljeja pa podpira idejo pomena poslušanja za vzgojiteljičino razumevanje otrokovega mišljenja. Likovni izdelki tvorijo jedro dokumentacije, ta pa služi za poglobljanje razumevanja otroka ter za seznanjanje staršev in širše javnosti z vsebinami Reggio Emilie (Vechii 1998).

Podobno kot v primeru koncepta pedagogike poslušanja lahko tudi za opredelitev umetnosti v Reggio Emilii zapišemo, da se snovalci koncepta in ateljeristi (likovni pedagogi, ki v vrtcih skrbijo za razvoj umetniških pristopov v projektnih dejavnostih) niso pretirano ukvarjali z globljimi teoretskimi opredelitvami umetnosti. Pomen umetnosti za predšolskega otroka

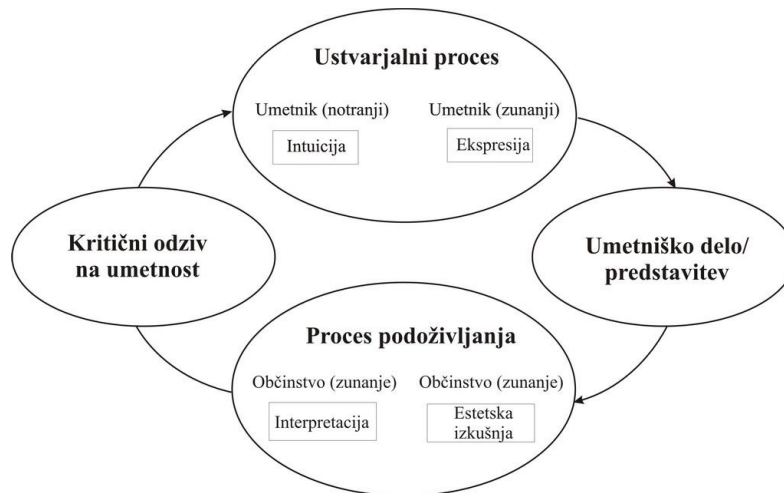
vidijo predvsem v epistemološkem smislu kot podporo razvoju mnogim jezikom, ki dopolnjujejo verbalno opisno in matematično logično dojetje stvarnosti. Posredno pa lahko iz opisov umetnosti in pojmovanja umetniške ustvarjalnosti razberemo, da se v Reggio Emilii zavzemajo za široko in dialoško pojmovanje umetniške izkušnje in ustvarjalnosti, ki je že v predšolskem obdobju dosegljiva tudi otroku.

Tako V. Vecchi (1998), ateljeristka v vrtcu Diana, izpostavi odkritje, da je ustvarjalnost del vsakega posameznika, »branje« realnosti pa je subjektivni in kooperativni proces, kar pomeni tudi ustvarjalni proces, ki ga uvidimo, če razvijemo visoko stopnjo spoštovanja do otroka kot zmožnega bitja, pri umetniškem ustvarjanju in interpretaciji stvarnosti pa je zelo pomembno vrstniško sodelovanje.

Umetniška ustvarjalnost je torej dostopna vsakemu posamezniku, ob ustvarjanju in posredovanju izdelkov pa igra veliko vlogo komunikacija z vrstniki in odraslimi, kar je še bolj razvidno iz intervjuja z Malaguzzijem (1998), ki ustvarjalnost opiše z naslednjimi opredelitvami:

- ustvarjalnosti ne dojemamo kot sveto, izjemno lastnost, ampak kot nekaj, kar vznikaja iz vsakodnevnih izkušenj;
- ustvarjalnost ni posebna mentalna zmožnost, ampak značilnost določenega načina mišljenja, spoznavanja in izbiranja;
- ustvarjalnost vznikaja iz multiplih izkušenj, podprtih s podporo razvoju osebnih potencialov, vključujoč občutek svobode za drzno razkrivanje neznanega;
- ustvarjalnost združuje kognitivne, afektivne in imaginativne procese, ki skupaj omogočijo nepričakovane rešitve;
- ustvarjalnost krepimo, ko smo odrasli manj zavezani preskriptivnim pristopom k poučevanju in bolj k opazovanju in interpretaciji problemskih situacij;
- ustvarjalnost podpirajo ali zavirajo pričakovanja učiteljev, šol, družin, širših skupnosti, družbe kot celote;
- ustvarjalnost postane razvidnejša, ko smo odrasli bolj pozorni na otrokove kognitivne procese kot na končne rezultate njihovega dela;
- ustvarjalnost zahteva, da se povežeta vrtec znanja z vrtcem ekspresije na način, da odpremo vrata stotim otroškim jezikom (prav tam, str. 75-77).

Odprtost ustvarjalne izkušnje za nove opise in spoznanja, celovitost in povezanost različnih psihičnih procesov, pomen imaginacije in ekspresije, predvsem pa vloga odraslih in vrstnikov, ki so kot sopotniki umetniške izkušnje tisti, ki otroka – ustvarjalca brez vnaprejšnjih (preskriptivnih) razlag spodbujajo k refleksiji umetnine, so poudarki Malaguzzija, ki jih lahko sistematiziramo s pojmovanjem umetnosti kot komunikacijske izkušnje, ki so jo razvili avtorji študije *Darovi muze – Preoblikovanje razprave o koristih umetnosti* (McCarthy idr. 2004, str. 40; glej širšo interpretacijo v Kroflič 2007 c):



Preglednica 1: *Umetnost kot komunikacijska izkušnja*

Uvid v dejstvo, da je umetnina nekakšen most med umom umetnika in odjemalca umetnine, je ključen za razumevanje notranje vrednosti umetniške izkušnje, ki jo lahko razložimo s pomočjo v preglednici označenih ključnih pojmov (intuicija, ekspresija, interpretacija), pa tudi s pomočjo konceptov s področja estetike (imaginacija, naracija, metafora, katarza itn.). Ker sem o teh konceptih že pisal (Kroflič 2007 c in Kroflič 2009 a), naj na tem mestu povzamem le ključne ugotovitve.

Umetnost lahko opredelimo kot obliko transformativne izkušnje in osebne izpolnitve, ker ima moč opisovanja najbolj temeljnih skrivnosti življenja in nam omogoča začeti dialog z drugostjo sočloveka, kakor tudi z drugostjo v jedru lastne osebnosti. Druga pomembna opredelitev umetnost povezuje s konceptom človekove avtentične izkušnje, pri čemer je bistvo avtentičnosti v tem, da se vedno razvija v osebno vpletenih odnosih in pozitivno vpliva na razvoj primarnih pro-socialnih motivov in posledično etične zavesti.

Vsakdo, ki je udeležen v doživljanju umetnine, pa naj gre za ustvarjanje, poustvarjanje ali zgolj vživljanje v umetniško stvaritev, se nahaja v območju umetniške izkušnje, ki jo tvorita ustvarjalni proces in proces podoživljanja. *Ustvarjalni proces* je ena najbolj kompleksnih in skrivnostnih ter le deloma ozaveščenih dejavnosti človeške zavesti, ki jo tvorita intuicija in ekspresija. *Intuicija* je visoko razvita zmožnost intenzivnega doživljanja sveta, ki vključuje tudi umetnikova subjektivna doživetja, je kultivirana občutljivost za opazovanje sveta. *Ekspresija* pa je ustvarjalni proces, neka vrsta prevoda, ne iz enega v drugi jezik, ampak iz enega v drugo eksistencialno stanje, iz receptivnega v kreativno, iz čisto senzornega v čisto reflektivno in kritično dejanje. *Proces podoživljanja* je vzporeden procesu ustvarjanja, saj je individualna izkušnja neposredna in zasebna, *interpretacija* pa je poskus, kako to intenzivno notranjo izkušnjo izraziti drugim.

Za razliko od drugih oblik komunikacije umetnost komunicira preko neposredne izkušnje. Jedro našega odgovora na umetnino je neka vrsta močnega občutenja, podobnega občutenju lepote narave, ki je obogatena z refleksijo, kar pomeni, da estetska izkušnja umetnine ni pasivno opazovanje, ampak spodbuja radovednost, spraševanje in iskanje možnih razlag.

Rajši kot da bi opisovala svet v neosebni, abstraktni ali matematični obliki, umetnost predstavlja ustvarjeno realnost, utemeljeno na mnogokrat presenetljivi in izvirni osebni perspektivi, ki vključuje celoto necenzuriranega človeškega življenja, vključujoč občutja, predstave in hrepenenja. Med ključnimi koncepti, s pomočjo katerih estetika in filozofija umetnosti pojasnjujeta notranji strukturni pomen umetnosti, omenimo predvsem *umetniško imaginacijo* in *metaforo*.

Umetniška imaginacija je sredstvo, s katerim dosežemo svet drugega na način, da se vživimo v »kot da« svetove, ki so jih ustvarili pisatelji, slikarji, kiparji, filmski režiserji, koreografi in skladatelji. Imaginacija vsebuje mnoge za vzgojo pomembne dimenzije, saj se »...v procesu doživljanja umetnine bralec uči spoštovanja do skritih vsebin notranjega sveta junakov, uvidi njegov pomen za opredelitev bitja v polni človečnosti.« (Nussbaum 1997, str. 90) Imaginacija torej odjemalcu umetnine omogoča prodiranje v duševnost literarnega junaka in okoliščin zgodbe, ki junaka osvobajata stereotipnega zaznavanja in omogoči empatijo in sočutje. Sočutje vključuje občutek lastne ranljivosti, ki mi sporoča, da lahko v prihodnosti doživim podobno usodo kot (literarni) junak, zaradi česar se sproži moja pripravljenost do velikodušne podpore oziroma pomoči: »To bi lahko bil jaz in tako bi želel biti obravnavan tudi sam.« Izrazita

vrednost sočutne imaginacije za današnji čas je povezana z empatičnim prepoznavanjem družbenih položajev drugačnih, odrinjenih, nevidnih oseb v globalnem svetu razlik.

Pomen metaforičnega načina umetniškega izražanja pa utemeljimo z idejo I. Murdoch (2006), da lahko dobro vzremo le po nekem ovinku, preko *metafore*, zato je občudovanje lepote v umetnosti najlažje dostopna duhovna izkušnja.

Umetnost je torej s pomočjo imaginacije in metafore zmožna ustvariti »utelešene pomene«, ki (nevidne) skrivnosti življenja predstavijo v vidno območje in s tem omogočijo transformativno doživetje in osebno izpolnitev. O tej dimenziji udeležnosti v umetniškem procesu so misleci razmišljali od antike naprej in transformativnost umetniškega doživetja povezovali s *katarzo* (Aristotel), *občutkom izpolnjenega časa* (Gadamer), *izkušnjo celostnosti in samozadostnosti* (Dewey), *transcendentno naravo jezikov etike, religiozne izkušnje in umetnosti*, s pomočjo katerih lahko dosežemo določene dimenzije resnice, ki jih ne doseže analitični jezik znanosti (Witgenstein), v zadnjem času pa se je najbolj uveljavil koncept *duhovnega toka (flow)* kot strukturni pogoj ustvarjalnega mišljenja (Csikszentmihalyi) (povzeto po Kroflič 2007 c in 2009 a).

Ob teh splošnih ugotovitvah o pomenu umetnosti za človekovo življenje pa ne smemo mimo posebne vloge, ki jo umetniška izkušnja lahko odigra za otrokov razvoj v predšolskem obdobju in ki jo še posebej razvijajo ustvarjalci koncepta Reggio Emilia.

Pomen poslušanja otrokove razlage likovnega izdelka, ki ga je ustvaril, ali posameznih ravnanj v okviru simbolne igre, lahko nazorno pojasnimo s teorijo razvoja govora in uma Vigotskega, ki ga v Reggio Emilii še posebej cenijo. Po teoriji Vigotskega (1978) je naš um skupaj z razsodnimi močmi (kognitivne sheme, čustvovanje, vrednotenje, motivacija) posredovan preko govora kot simbolne izmenjave z okoljem preko socialnih odnosov/komunikacije in praktične dejavnosti/eksperimentiranja z okolico. Zato skupaj z mentalnimi shemami usvajamo vse vidike konteksta kulture, ki je vedno pluralna.

Velik del semiotičnega posredovanja (ki je preplet »pasivnega sprejemanja« in »aktivnih konstrukcij« pomenov v komunikaciji) je neviden/avtomatiziran, zato naš um postaja središče *drugosti* v jedru našega *sebstva*. To za otroka konkretno pomeni, da preko (učenja) govora ustvarja tudi miselne konstrukte, ki se jih v zgodnjem obdobju večinoma ne zaveda. Da bi jih

ozavestil in zgradil svojo teorijo uma (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008), jih mora na nek način »pozunanjiti«, »materializirati« v obliki glasnega samogovora ali praktične dejavnosti – umetniškega ustvarjanja. Ko to počne v družbi odraslih ali vrstnikov, komunikacija ni več le orodje (nadaljnega) ponotranjanja govora/pomenov, ampak tudi reprezentacij in izmenjav pomenov v službi popravljanja/dograjevanja mentalnih shem in občutij sebstva preko odnosov s kulturnimi vsebinami in preko socialnih stikov.

Vzgoja mora biti zato usmerjena v dialoškost, od tod pomen poslušanja kot temeljnega pedagoška orodja za otrokovo samorefleksijo, ki vključuje tako (samo)zavedanje kot (samo)potrditev v socialni sredini s pomočjo »pozitivnih«, četudi konfliktnih odzivov vrstnikov in odraslih pomembnih oseb. »Medij«, ki so ga v Reggio Emilii prepoznali kot najbolj produktivnega (oziroma kot enega osrednjih jezikov otroka), je umetniška ekspresija, še posebej preko likovnega ustvarjanja, ki ga lahko razumemo kot obliko otrokove samorefleksije oziroma izgrajevanja sebstva.

Da pozunanjenje oziroma materializacija notranjega govora v umetniško ekspresivnem izdelku (sliki, romanu, plesnem gibu itn.) ni pomembna le za otroka, ki se jezika in z njim pomenov uči avtomatizirano, brez sprotne refleksije, nam priča Bahtinova teorija mnogoglasja in polifoničnega romana kot oblike ustvarjalčeve samorefleksije. Takšen koncept umetnine je po mnenju Bahtina najjasneje realiziral Dostojevski v svojih polifoničnih romanih (še posebej v Bratih Karamazovih), saj je ustvaril junake zgodbe, ki začno živeti svoje avtonomno življenje na način, da nobeden od njih ni personifikacija avtorjevih pogledov, ampak njegovih notranjih konfliktnih stališč, ki jih umetnik rešuje prav preko ustvarjanja zgodbe (Bahtin 2007). Vstopanje v zgodbo (preko poslušanja njenih akterjev) pa je tako ali tako eno temeljnih orodij reševanja etičnih dilem v kontekstu postmodernih etik, ki po zlomu racionalističnega prepričanja, da lahko etične dileme reduciramo na abstraktne dogodke, ki so ločeni od individualne usode akterjev in kontingentne narave socialnih okoliščin, zahtevajo, da se kot realni medij kritičnega reševanja etičnih dilem vzpostavi zahteva po »/.../ rekonstrukciji /.../ v njeni kontekstualni partikularnosti, ki omogoči razumevanje vzrokov in posledic« (Gilligan 2001, str. 100). Analiza moralnega konflikta v njegovi konkretni situacijskosti torej ni pomembna le zaradi otroke drugačnosti (nezmožnosti abstraktnega etičnega presojanja), ampak postaja univerzalna zahteva sodobnih etik.

Teoretska razlaga, s katero sem na kratko želel pojasniti pomen otrokovega umetniškega ustvarjanja in reflektivnih odzivov na umetniški izdelek kot »pozunanjeno, materializirano mentalno shemo«, briše razlike med pomenom različnih umetniških medijev za razvoj otrokovega mišljenja. V Reggio Emilii so zagotovo v metodičnem smislu najbolj razvili uporabo vizualnih sredstev kot orodja za razumevanje pojavov, s katerimi se otroci srečujejo v projektih. Tako Forman (1994) v prispevku *Različni mediji, različni jeziki* izpostavi idejo, da mora ateljerist ponuditi otrokom takšne materiale, ki omogočajo testiranje njihovih različnih idej v različnih fazah nastajanja (konstrukcija ideje, testiranje ustreznosti ideje).

Isto pa velja tudi za uporabo drugih umetniških medijev glede na vsebino projekta in fazo testiranja idej. Uporaba umetniških zvrsti, ki omogočajo kompleksen narativni prikaz dogodka, je lahko izvrstno izhodišče za poglobljanje zavedanja moralnega konflikta (na primer literatura, teater, lutke, dramatizacija). Plesni gib je lahko dobro orodje za ponazarjanje bioloških in fizikalnih konceptov (prostora, procesov rasti, gibanja itn). Likovni izdelek je lahko orodje za shematske ponazoritve zamišljenih predmetov in naprav, glasba za metaforično izražanje čustvenih stanj itn. A razvoj konkretne uporabe različnih umetniških medijev v vrtcu prepuščam strokovnjakom iz posameznih področij umetnosti.

Za razumevanje konkretnih pristopov k uporabi umetnosti v Reggio Emilii sta pomembni še dve opozorili. Prvo se nanaša na področja umetnosti, ki jih najdemo v vzgojnovarstvenih centrih (za otroke do tretjega leta starosti), vrtcih in šolah v Reggio Emilii. Kljub temu, da povsod uporabi likovne umetnosti pripisujejo osrednji pomen, v Reggio Emilii delujejo tudi laboratorij »Rodari« (lutke, gledališče), nekateri vzgojnovarstveni centri imajo majhno lutkovno gledališče kot stalen del opreme (npr. »Rivieri«), pomemben del aktivnosti je branje in poslušanje zgodb (tak tradicionalni dogodek je »Reggionarra« (Reggio pripoveduje zgodbe), dvodnevni dogodek, ki se dogaja po celem mestu), v vrtcih pa občasno uporabljajo tudi glasbo, izrazni ples ipd. (podatke mi je posredoval prof. Nicola Barbieri iz univerze v Modeni).

Drugo opozorilo pa se nanaša na mesto umetnosti v načrtovanju vzgojne dejavnosti v Reggio Emilii in vlogi, ki jo v zasnovi koncepta igrata likovni atelje in ateljerist, ki je zaposlen v vsaki enoti vrtca. V kurikularnem smislu lahko rečemo, da je v Reggio Emilii 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.). Tako Malaguzzi pravi, da atelje ni bil nikoli mišljen kot osamljeno, privilegirano mesto, v katerem bi se izključno lahko ustvarjali jeziki ekspresivne umetnosti. Namesto tega je mesto, na katerem lahko zaradi ugodnega in mirnega ozračja proučujemo različne otroške jezike. Atelje je torej primarno mesto raziskovanja oblik in barv, kompleksnih ciljev naracije in argumentacije, ekspresije in dekodiranja podob in simbolov, načinov, kako so otroci kontaminirani z množičnimi mediji, spolnih razlik itn. (Malaguzzi 1998, str. 74-75).

Načrtovanje in dokumentacija v Reggio Emilii

Poseben problem pri razumevanju pedagogike poslušanja predstavlja model načrtovanja vzgojne dejavnosti v Reggio Emilii. V razpravah o kurikularnih dimenzijah Reggio Emilie se največkrat srečamo s pojmi projektno delo, dokumentacija in nastajajoči kurikulum (*emergent curriculum*). A glavni protagonisti Reggio Emilie se v glavnem ograjujejo od klasičnih pomenov teh tradicionalnih pedagoških pojmov. Tako že Malaguzzi izjavi, da v Reggio Emilii sledijo otroku, ne programu (Malaguzzi 1998, str. 88), C. Rinaldi pa, da »*progettazione*« ni kurikulum, ampak strategija, dnevna praksa opazovanja, interpretacije in dokumentacije pedagoškega dela (Rinaldi 2006, str. 206), na vprašanje G. Dahlberg, ali bi načrtovanje vzgoje v Reggio Emilii lahko poimenovali nastajajoči kurikulum, pa odgovori, da bi lažje govorili o »...kontekstualnem kurikulumu v smislu, da ga opredeljuje dialog med otroki, učitelji in okoljem, ki jih obdaja.« (prav tam)

A še boljšo predstavo o »kurikulumu Reggio Emilie« dobimo, če analiziramo naslednjo trditev:

»Bistveno vprašanje dokumentacije, za katerega se vedno bolj bojujem, je, kdo opazuje in kdo je opazovan. In vidim veliko vzajemnosti. Ko posnameš fotografijo ali pripraviš dokument, v realnosti ne dokumentiraš otroka, ampak svoje znanje, svoj koncept, svojo idejo. Tako so bolj in bolj vidne – tvoje omejitve in podobe otroka.

Prikazuješ ... kakovost svojega pogleda na otroka.« (Rinaldi 2006, str. 196) Neka vzgojiteljica je tako opisala pregled svoje dokumentacije: »Ko pogledam na dokumentacijo, je, kot da bi pogledala sebe v ogledalu in se počutim osramočeno.« (Prav tam)

Čeprav lahko mnoge navedene misli »o vzgoji, ki sledi otroku in ne programu« ter o »načrtu, ki vznikaja iz komunikacije med otroki in vzgojiteljicami«, upravičeno beremo kot obliko pedagoške romantike, s katero si ne moremo veliko pomagati (Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc 2009), se v konceptu projekta in projektne dokumentacije 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 v celotnem obdobju po drugi svetovni vojni.

Srečali smo se že s pomenom ideje, kako se upreti normirajočemu pogledu na otrokov razvoj kot eni od osrednjih etičnih in političnih izbir snovalcev koncepta Reggio Emilia. Ta pa ni povezana le z razvojnimi mejniki na področju predšolske vzgoje, ampak tudi s specifično strukturo pojma kurikulum, ki jo je v svetovnem merilu postavil Tyler s tezo, da kurikulum (eksplicitno ali implicitno) obsega štiri konstitutivne elemente, to je cilje, vsebine, metode in evalvacijo, pri čemer moramo pri načrtovanju izhajati iz vnaprej opredeljenih ciljev vzgoje in izobraževanja. Pod vplivom prevladujočih razvojnopsiholoških teorij so tako nastale različne opredelitve ciljev v smislu naborov znanj, spretnosti in veščin, ki naj bi jih otrok dosegel v predpisanem obdobju. Ne glede na to, da so mnogi od navedenih naborov vnaprej opredeljenih zaželenih stanj izhajali iz raziskovanja otrokovih razvojnih zmožnosti, pa ne gre prezreti dveh dejstev, ki sta prečili tak kurikularni pristop. Prvič, da je klasično ciljno načrtovanje omogočalo relativno učinkovit nadzor nad delovanjem vzgojno izobraževalnih institucij, kar je še posebej po izstrelitvi Sputnika v ZDA postala zelo aktualna politična tema, saj se je država odločila prevzeti strožji nadzor nad kakovostjo šolskega sistema (Kroflič 2002). In drugič, da so koncepti »razvojno primerne prakse« pedagoške delavce silili v šablonsko opazovanje otrokovih dosežkov in interpretacijo razvojnih odklonov v duhu vnaprejšnje vednosti o tem, kaj bi otrok določene starosti moral početi, s tem pa so postali instrumenti discipliniranja v foucaultovskem pomenu besede (Mac Naughton 2005).

Podobno kot G. Mac Naughton opisuje avstralsko izkušnjo z uvajanjem modela kritičnega poučevanja, ki se upre tem hegemonističnim režimom resnice (prav tam), so se tudi v Reggio

Emilii uprli pogledu na otroka kot kognitivno in socialno nezmožno bitje. Seveda pri tem niso mogli mimo opredelitve določenih načel, ki naj (ciljno) usmerjajo pedagoško prakso. C. Rinaldi s to mislijo pojasni njihov koncept »kurikuluma«:

»Naša interpretacija koncepta kurikuluma izhaja iz predpostavke, da otroci osupljivo obvladajo mnoge jezike in cenijo dejstvo, da 'drugi misleci' lahko delijo njihova različna verovanja in prepričanja. Že v prvih letih življenja otroci prav tako razvijejo močne teorije o fizičnem, biološkem in socialnem okolju... Vse te teorije so obogatene in izzvane v dialogu z drugimi... Če je kurikulum pojmovan kot pot oziroma potovanje, bo to po našem prepričanju pot oziroma potovanje, ki podpira te zmožnosti kot temeljne vrednote za osvajanje znanja in za življenje.« (Rinaldi 2006, str. 205)

A »pot oziroma potovanje« so namesto z normativno opredeljenim kurikulumom začeli z natančnim opazovanjem otrokovih odzivov na vzgojne spodbude ter s poskusi interpretacij in intervencij, ki so sledili zgoraj omenjenemu osnovnemu načelu. »Krizo normativnosti« so torej sprožili z ukinitvijo ciljnih in vsebinskih smernic in z zahtevo po dokumentaciji otrokovih dejavnosti, ki se je razvila iz refleksivnih dnevnikov vzgojiteljic ter omogočila kritično soočenje s tradicionalnimi pedagoškimi koncepti kot deli subjektivnih teorij. Dokumentacija je torej postala "...najboljše orodje, s pomočjo katerega vzgojiteljice ozavestijo svoje lastne teorije, svoje lastno ozadje, ne le akademsko, ampak tudi kulturno ozadje – nekaj, kar je v družbi, na televiziji, povsod." (Prav tam, str. 182)

V besednjaku kurikularnih teorij bi torej lahko rekli, da v Reggio Emilii vzpostavijo radikalno obliko procesnega načrtovanja kurikuluma (Kroflič 2002), katerega okvir predstavlja ideja o otroku kot bogatem, kompetentnem bitju, ki nenehno pogloblja svojo vednost v komunikaciji z vrstniki in vzgojiteljico in preko raziskovanja pojavov, ki jih proučuje v sklopu izbranih projektov. Seveda ne moremo mimo dejstva, da izhodiščno načelo (»kognitivno in socialno zmožen otrok« in »vzgojni pomen dialoga, poslušanja in prakticiranja/izkustvenega učenja«) pomeni osrednje kurikularno načelo, izhodišče načrtovanja vzgojne dejavnosti. Drugo izhodišče pa je ideja o nezmožnosti vnaprejšnjega napovedovanja otrokovega razvoja, torej radikalno zavračanje koncepta razvojnih mejnikov in razvojno primerne prakse, ki vodi v zahtevo, da konkretni načrti vzgojne dejavnosti nastajajo v kontekstu pogajanj med vsemi

akterji vzgojnega procesa, ena osrednjih vlog pedagoškega osebja pa je dosledno beleženje otrokovih dosežkov in njihova interpretacija, ki jo omogoča pedagoška dokumentacija.

S tem pa se ponovno pokaže pomen začetne teze tega članka o etični in politični izbiri kot izhodišču Reggio Emilia pristopa. V kolikor namreč 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. A to je njegova moč in ne omejitev. Kot izpostavita Fabbri in Munari, se včasih ustrašimo subjektivnosti, ker le ta predpostavlja odgovornost. Torej ne moremo govoriti o pogledu odrasle osebe, ki je objektivna in hkrati spoštljiva do otroka. Namesto tega imamo svet mnogih interakcij subjektov, ki konstruirajo realnost, izhajajoč iz različnih pogledov, kajti opazovati pomeni bolj kot dojemati stvarnost konstruirati stvarnost (kakor tudi izobrazevati pomeni deliti pomene). 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)

In verjetno je ravno ta izjemna pedagoška zavest osebja v Reggio Emilia tista osrednja kakovost, ki jo vzpostavi ta pristop.

Ideje za oblikovanje teoretskih izhodišč slovenskega koncepta predšolske vzgoje

Iz do sedaj zapisanega je verjetno razvidno, da si je težko zamisliti pisati nacionalni kurikulum na načelih Reggio Emilie, saj ti zavračajo klasično ciljno pojmovanje kurikuluma, in tudi poudarek na procesnem načrtovanju, ki uvaja v dimenzijo opredeljenih ciljev načela namesto vedenjsko opredeljenih ciljev (dosežkov), je v Reggio Emilii ekstremen, saj ga lahko dokumentiramo z zgolj tremi, štirimi trditvami:

- 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;

- zato 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, pa je lahko inspiracija za oblikovanje kriterijev kakovostne komunikacije med odraslim in otrokom. Prav tako je zasnova pedagoške dokumentacije v Reggio Emilii primerna za seznanjanje otrok, staršev, drugih zainteresiranih z delom vrtca, ter seveda predvsem kot orodje preverjanja ustreznosti teorij/konceptov, s katerimi si razlagamo otrokov razvoj in napredek.

Osrednji element pristopa Reggio Emilia ostaja izjemna osebna angažiranost zaposlenih, podprta z zgoraj analiziranimi etičnimi in političnimi idejami. In še nekaj, kar C. Rinaldi v večkrat omenjenem intervjuju z G. Dahlberg in Mossom opredli kot odprtosti za spremembe, presenečenja, krizo (Rinaldi 2006, str. 183-184).

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 koticčka odložili v korist ene same, razvojno ovirane deklice (Kroflič 1997 a, str. 98). 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 (Kroflič 2003 a), 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...

Literatura:

Bahtin, M. M. (2007). *Problemi poetike Dostojevskega*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.

Bauman, Z. (2001). *Community (Seeking safety in an insecure world)*. Cambridge: Polity Press.

Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination*. New York: Pantheon.

Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A Response. *Studies in Philosophy of Education*. vol 22. str. 61-68.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning (Democratic Education for a Human Future)*. Boulder, London: Paradigm Publishers.

Bingham, C. (2001). *Schools of Recognition. Identity Politics and Classroom Practices*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. In: *Educational theory*, vol. 56, no. 3, pp. 325-344.

Bingham, C. (2008). *Authority Is Relational (Rethinking Educational Empowerment)*. New York: State University of New York Press, Albany.

Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York...:Peter Lang (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, vol. 259).

Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power*. Stanford: Stanford University Press.

Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, New York: Verso.

Callan E. (1998). Finding a common voice, *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition, Volume IV, Problems of Educational Content and Practices*, ed. by P. H. Hirst and P. White, London and New York: Routledge, str. 51-64.

Chinnery, A. (2000). Levinas and Ethical Agency: Toward a Reconsideration of Moral Education. *Philosophy of Education 2000*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/2000/chinnery%2000.pdf>

Dahlberg, G. in Moss, P. (2006). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge.

Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: A Free Press.

Forman, G. (1994). Different Media, Different Languages. V: Katz, L. G. in Cesarone, B. (ur.) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Urbana: ERIC. str. 37-46.

Foucault, M. (1998). *Zgodovina norosti v času klasicizma*. Ljubljana: Založba /*cf. (Rdeča zbirka).

Frazer, N. (2001). Recognition without Ethics? *Theory, Culture & Society*. Vol. 18(2–3). Str. 21–42.

Frazer, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London in New York: Verso.

Galeotti, A. E. (2009). *Toleranca. Pluralistični predlog*. Ljubljana: Krtina (Knjižna zbirka Temeljna dela).

Gardner, H. (2007). *Five Minds for the Future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Garrison, J. (1996). A Deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory*. Vol. 46 (jesen 1996). Št. 4, str. 429-452.

Gilligan, C. (2001). *In a Different Voice (Psychological Theory and Women's Development)*, Harvard University Press.

Guggenbuhl-Craig, A. (1997). *Pomoč ali premoč (Psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi)*. Ljubljana: Fors, Založba Sophia.

Hočevar, A., Kovač Šebart, M in Štefanc, D. (2009). Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. V: Devjak, T. in Skubic, D. (ur.). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 17-36.

Hoffman, M. L. (1963). Children Learning Practices and Moral Development: Generalization from Empirical Research. *Child Development*. Let. 34, št. 2, str. 295 – 318.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kant I., 1987, Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?, *Kaj je razsvetljenstvo?*, *Vestnik SAZU*, št. 1, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU (Inštitut za marksistične študije), str. 9-13.

Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina (knjižna zbirka Krt: 137).

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kotnik, R. (2003). *Pouk filozofije kot osebno doživljanje: izkustveno poučevanje filozofije kot aplikacija načel Gestalt terapije*, Maribor : Pedagoška fakulteta.

Kristjansson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*. Vol. 33, Št. 3, str. 291-305.

Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana : Znanstveno in publicistično središče.

Kroflič, R. (1997 a). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi (Vstop v kurikularne teorije)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika (Posebna izdaja: Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli)*. Let. 54. Str. 24-35.

Kroflič, R. (2003 a). Ethical Basis of Education for Tolerance and Multi-Cultural Values in Pre-School and Primary Education. *Fifth European CICE Conference: Europe of Many Cultures*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 8 – 10 maj 2003, London: CICE publication, str. 165-170. (slovenska predloga besedila dostopna na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/bibliografija.html>)

Kroflič, R. (2005). New concepts of authority and citizen education. V: ROSS, Alistair (ur.). *The Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Teaching citizenship : proceedings of the seventh conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Ljubljana 2005*. (Proceedings of the seventh CiCe Conference). London: CiCe, pp. 25-34.

Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? : tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika. Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti (posebna izdaja)*. Letn. 57. Str. 26-39.

Kroflič, R. (2006 a). Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost? *Šport mladih*. Let. 14, Št. 117 (4/2006). Str. 32-33.

Kroflič, R. (2007). How to domesticate the otherness : three metaphors in the European cultural tradition. *Paideusis*. Vol. 16. Št. 3. Str. 33-43.

Kroflič, R. (2007 a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme : od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika. Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti (posebna izdaja)*. Let. 58 (124). str. 56-71.

Kroflič, R. (2007 b) Tudi šole vzgajajo, mar ne. *Pravila in vzgojno delovanje (ur. T. Devjak)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Str. 101-118.

Kroflič, R. (2007 c). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*. Letn. 58. Št. 3. Str. 12-30.

Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*. .Letn. 59. Št. 3. Str. 64-74.

Kroflič, R. (2008 a). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje (Tiskana izdaja)*. Letn. 19. Št. 5/6. Str. 7-24.

Kroflič, R. (2008 b). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. V: Čas, M. (ur.). *Socialne interakcije v vrtcu*. Ljubljana: Supra. Str. 12-21.

Kroflič, R. (2009). Legitimacy of ethical norm and (dis)continuity of pedagogy of modernity. V: Protner, E., Wakounig, M. in Kroflič, R. (ur.). *Pädagogische Konzepte Zwischen Vergangenheit ind Zukunft*. Wien: Peter Lang. (pred objavo)

Kroflič, R. (2009 a). Art in relational pedagogy : contemporary confirmation of otherness in education. V: SALIMOVSKIJ, Vladimir Aleksandrovič (ur.), VIRK, Tomo (ur.), JEZERNIK, Božidar (ur.), SKAZA, Aleksander (ur.). *Ja i drugoj v prostranstve teksta: mežvuzovskij sbornik naučnyh trudov. Vyp. 2*. Perm': Permskij gosudarstvennyj universitet; Ljubljana: Universitet v Ljubljane, 2009, str. 76-98.

Kroflič, R. (2010 – v tisku). Recognition of the child as capable being : the foundation of education in the spirit of children's rights. V: "*Che vivano liberi e felici ...*". *Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York : convegno internazionale*. Padova: Università degli studi di Padova.

Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). »Razprava na Agori« o identiteti mnogoterih izbir. *Dvatisoč (Evropa – strpnost ali sožitje?)*, št. 186, 187, 188 (2006), str. 150-156.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideje inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. London, New York: Continuum.

Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

MacIntyre, A. (1981). *After Virtue (Second Edition)*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.

Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies (Applying poststructural ideas)*. London and New York: Routledge.

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. 68-69.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec : možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana : Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

McCarthy, K. F. idr. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. Santa Monica: RAND Corporation.

Murdoch, I. (2006). Suverenost dobrega. Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Claritas: 45).

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole : mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Pečjak V. (1999). Vrednote kot milo za pranje vesti, *Razgledi*, 3. 3. 1999, št. 5/1132, str. 8-9.

Rabitti, G. (1994). An Integrated Art Approach in a Preshool. V: Katz, L. G. in Cesarone, B. (ur.) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Urbana: ERIC. Str. 51-68.

Rawls J. (1971/1999). *A Theory of Justice (Revisited Edition)*, Oxford University Press.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago in London: University of Chicago Press.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London and New York: Routledge.

Sennett, R. (1980). *Authority*. New York, London: W. W. Norton.

Scheffler, I. (1989). *Reason and Teaching*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company

Siegel H. (1995). What Price Inclusion? *Philosophy of Education Society Yearbook*. http://w3.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/95_docs/siegel.hkml

Taylor, C. (1994). *The Politics of Recognition*. V: Gutmann, A. (ur.). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.

Todd, S. (2001). On Not Knowing the Other, or Learning from Levinas. *of Education* 2001. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/2001/todd%2001.pdf>

Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press (Sunny Series).

Vecchi, V. (1998) *The Role of the Atelerista (An Interview with Lella Gandini)*. From: *The Hundred Languages of Child* (ed. Edwards, c., Gandini, L. and Forman G.). Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 139-147.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

White, p. (1996). *Civic Virtues and Public Schooling (Educating Citizens for a Democratic Society)*. New York and London: Teachers College Press.

Woodhead, M. (1991). Psychology and the cultural construction of »children's needs«. V: Light, P. in Carr, R. (ur.). *Growing up in a changing society*. London in New York. Routledge.