

Kroflič, R., Turnšek, N. *Izzivi prihodnjega raziskovanja in pedagoških praks na področju vzgoje vrednot v predšolskih vzgojnih okoljih*. V: Johansson, E., Emilson, E. in Piroila A. M. (ur). **Values Education in Early Childhood Settings; concepts, approaches and practices**. Springer 2018.

Slovenski Osnutek (draft Slovenian version)

Abstract: The Challenges for Future Research and Pedagogical Practice on Values and Values Education in Early Childhood Settings

In the last decades, two important ideas have caused big changes in the approaches to early childhood education, including value education. First, according to Malaguzzi child is from the beginning a rich person, using several communication tools (languages) and searching for the meaning of life. And second, according to the *Convention on the Rights of the Child*, a child is from the beginning a person with human rights, including not only “special” rights for protection, but also rights for provision (of a rich educational support) and participation. Since these ideas were widely accepted, value education (and not only care and discipline practices) became a sensible activity even in a very early childhood. In the same period, many qualitative research studies, including ethnographic field-notes, audio and video recordings, encouraging children to present their views on the life in the kindergarten etc. have shown that children could be extremely pro-socially oriented and willing to think about several value possibilities. Especially in the educational environments that are sensitive to proper recognition perspectives, the importance of care relations where children can also take a role of the subject of care, the importance of the sense of belonging to the community of children and adults, children’s value sensitivity and value reasoning can develop very fast. In this chapter we will present some contemporary reflections on fundamental values, research findings on the value development in the early childhood as well as some contemporary methodical approaches to value education in the kindergartens, including the comprehensive inductive educational approach and using art experiences as an important tool for value education.

Uvod

Vprašanja, povezana z vzgojo za vrednote v predšolskem obdobju, moramo označiti kot pedagoška, pa tudi kot epistemološka, etična in politična. Če na izhodišče sistematičnih razmišljanj o vzgoji za vrednote postavimo J. J. Rousseauja in njegovo znamenito delo *Emil ali o vzgoji*, nas zgodovina poučijo, da je to delo izzvalo burno politično reakcijo katoliške cerkve, ki je štirinajst dni po izidu knjige skupaj z drugim Rousseaujevim delom, *Družbeno pogodbo*, javno zažgala v Parizu (Kroflič 2012). In če pogledamo zgodovino razvoja ključnih idej s področja predšolske pedagogike v dvajsetem stoletju, lahko trdimo, da se je po obdobju dominantnega vpliva razvojne psihologije bistven premik k sodobnim pogledom zgodil pod vplivom novih etičnih in političnih teorij (etike skrbi, komunitarijanske etike, etike obličja, teorije pravičnega pripoznanja, teorije opolnomočenja in subjektifikacije) ter raziskovalnih pristopov, ki so za izhodišče proučevanja vzpostavili opazovanje otroka v avtentičnem življenjskem okolju (družine in vrtca) ter hermenevitično razumevanje njegovega zaznavanja, doživljanja in razmišljanja. Zato je povsem utemeljena trditev P. Mossa in G. Dahlberg, da v Reggio Emiliji, enem najbolj prelomnih projektov na področju predšolske vzgoje v drugi polovici dvajsetega stoletja, »opisujejo njihovo izkušnjo kot /.../ posledico etične in vrednotne izbire. Je pa tudi, po njihovem videnju, politična izbira.« (Dahlberg in Moss 2006, str. 136)

Vzpostavitev podobe otroka kot bogatega bitja, ki jo pripisujemo utemeljitelju koncepta Reggio Emilia, L. Malaguzzi, in sprejetje *Konvencije o otrokovih pravicah*, ki je otroku poleg zaščite in oskrbe priznala tudi pravico do participacije pri odločanju o vprašanih, povezanih z njegovim življenjem, sta dva dogodka, ki ju ne smemo spregledati, ko razmišljamo o sodobnih teoretičnih in praktičnih pristopih k vzgoji za vrednote. Oba dogodka sta namreč povezana s podobno revolucijo, ki jo je v pogledu na otroka sprožilo Rousseaujevo delo *Emil ali o vzgoji*. V njem je Rousseau (2011) ugotavljal, da se otrok nikakor ne rodi z izvornim grehom, torej kot moralno izprijeno bitje, ampak poseduje za razvoj morale pomembne osebne zmožnosti, kot so sočutje in vest, nagnjenost k svobodi, zmožnost izpopolnjevanja samega sebe, družbenost, težnja k sreči oziroma k osebnemu razcvetu, ljubezen do človeštva/pravičnosti in ljubezen do lepega (junaških dejanj, del usmiljenja in velikodušnosti) ter moralna imaginacija (Kroflič 2012). A hkrati je v več delih opozarjal, da se »v človekovih rokah hitro vse pokvari«, da se »rodimo svobodni, a smo vsepovsod vkovani v verige«, ker »človeško vrsto neprestano oddaljujemo od njenega prvotnega stanja« saj, »nas je v nekem smislu samo proučevanje človeka privedlo do tega, da ga ne moremo spoznati« (prav tam). Pogled na otroka, še posebej na njegovo amoralno, sebično, izprijeno naravo, je namreč po Rousseauju vzgojo, pa tudi politiko in znanost speljal v dvomljive prakse, ki človeku kot bitju svobode in neizmernih zmožnosti (v kar so konec koncev verjeli vsi razsvetljski misleci) prej škodi kot koristi. V besednjaku današnjih konceptov bi torej rekli, da je napačno, celo krivično pripoznanje otroka kot moralno izprijenega in miselno nezmožnega bitja, afirmiralno avtoritarne vzgojne in politične pristope, ki so otroku odvzeli pravico do samostojnega odločanja, kar je bila v duhu takrat prevladujoče podobe otroka seveda smiselna odločitev, saj bi bilo v imenu zaščite neodgovorno nekompetentnemu posamezniku dati pravico do participacije (Kroflič 2012 a).

Današnjemu (postmodernemu) vrenju idej na področju etike in politike bivanja v globaliziranem svetu raznolikosti življenjskih praks bi lahko pripisali dve vodilni ideji, ki pomenita tudi nove izzive predšolski pedagoški teoriji in praksi. Prva je »nova« argumentacija demokratične politike, ki jo v monografiji *Beyond Learning* s podnaslovom *Democratic Education for a Human Future* razvija Gert Biesta (2006). V njej avtor 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. Druga pa je poskus Petra Mossa opredeliti nabor temeljnih vrednot v splošnem izobraževanju, v katerem poleg klasičnih vrednot demokracije, kritičnega mišljenja, kreativnosti, socialne pravičnosti in solidarnosti posebej izpostavi pomen odnosnih etik (postmoderna etika, etika skrbi, etika obličja), ki izpostavijo skupne teme: odgovornost za sočloveka, druga živa bitja in okolje, zavračanje kalkulativnega mišljenja, ustvarjanje etičnih sodb, ki so kontekstualno občutljive, in spoštljivost do drugačnosti (Moss 2008, str. 116). Oba avtorja izpostavita za pedagogiko izjemno pomembno idejo, da je namreč drugačnost bližnjega pogoj bogatega vzgojnega okolja, ne pa grožnja oziroma ovira doseganju visokih vzgojno-izobraževalnih dosežkov – trditve, ki je desetletja ob pomoči klasičnih razvojno-psiholoških teorij usmerjala pedagoško idejo normaliziranega učnega okolja, ki naj bi bilo najbolj učinkovito, ko so v njem otroci/mladostniki/odrasli čim bolj starostno, kulturno in glede na učne zmožnosti poenoteni.

V nadaljevanju si bomo na kratko pogledali, kakšno razmišljanje o predšolskem otroku in vzgoji se je vzpostavilo pod vplivom klasičnih etičnih in razvojno-psiholoških teorij (predvsem psihoanalize, kognitivizma in kognitivno-vedenjskih teorij), bolj podrobno pa bomo opisali, katere so bile tiste epistemološke (in metodološke), etične in politične ideje, ki so vzpostavile drugačen pogled na predšolskega otroka in – posledično – nove pristope k vzgoji za vrednote, ki jih sami razumemo kot ključne tudi za razvoj vzgoje za vrednote v prihodnosti.

Podoba otroka kot nezmožnega, ranljivega bitja v luči kantovske deontološke etike in klasičnih razvojno-psiholoških teorij

V času povečanega zanimanja za otrokov razvoj v obdobju razsvetljenske antropološke misli, ki jo je zaznamovala vera v moč vzgojnih prizadevanj, in devetnajstega stoletja, ki vzpostavi prve zametke institucionalnega vzgojnega sistema, so se razvile značilne podobe otroka kot nezmožnega in ranljivega bitja. Danes seveda vemo, da je podoba otroštva družben konstrukt, ki vsaj toliko kot o objektu opazovanja (torej otroku) govori o tistem, ki opazuje in opisuje otroštvo; ter da je oblikovanje podobe otroštva eden od osrednjih elementov diskurzivnih praks, ki zaznamujejo delovanje družbenih institucij, kot so družina, šola, socialna politika, akademske institucije itn., izza teh praks pa vedno stojijo prepoznavni interesi družbene moči, ki ustvarjajo režime resnice (Foucault 1977, MacNaughton 2005). Podobe otroštva so zagotovo osrednji del pedagoških režimov resnice, analiza značilnih podob otroštva in pogojev za njihovo spreminjanje pa ključen element možnosti spreminjanja neustreznih pedagoških teorij in vzgojnih praks (Dahlberg, Moss in Pence 2007).

Nezmožnost otrokovega moralnega presojanja in delovanja je bila še posebej izpostavljena v Kantovi deontološki etiki, ki je moralno presojanje in odgovornost pripisala izključno zmožnosti racionalnega subjekta, da odločitve za delovanje sprejema na podlagi ocene, da je namera njegovega ravnanja skladna z vrhovnim moralnim zakonom uma – s kategoričnim imperativom. Kakršni koli drugi motivi, ki posameznika privedejo do dejanja, ki je družbeno zaželeno, na primer empatična potopitev v položaj bližnje osebe in želja po pomoči, ali celo želja, da ugodim pričakovanjem pomembnih odraslih oseb oziroma družbene institucije, so lahko osnova legalnega, nikakor pa ne moralnega delovanja. Moralne zmožnosti se pri posamezniku razvijejo šele na osnovi primerne vzgoje, ki je povezana z doslednim discipliniranjem v zgodnjem otroštvu in kultiviranjem otrokovega uma, ko se dovolj razvijejo njegove kognitivne zmožnosti deduktivnega mišljenja in zavzemanja moralne perspektive (Kroflič 1997). Edmiston (2008, str. 179) tako pravilno ugotavlja da so bili v luči te teorije mlajši otroci dojeti kot amoralni, zato jim je bila v vzgojni situaciji redko dana možnost, da se pogajajo v zvezi z zahtevami po upoštevanju družbenih pravil, ki so jim jih vsiljevali seveda odrasli (prav tam, str. 93), ali da samostojno vrednotijo moralni pomen konfliktnih situacij.

Drugo dimenzijo te klasične podobe otroka, njegovo *ranljivost* je v obdobju razsvetljenstva izpostavil Rousseau (2011), ki je izvore človekove nemoralnosti pripisal napačni vzgoji, izjemen vpliv vzgoje v zgodnjem otroštvu na razvoj otrokove moralne samopodobe in psihičnega zdravja pa je na prelomu 19. in 20. stoletja dodatno utrdil Freud. Podoba ranljivega bitja je tako utrdila razsvetljsko podobo otroka kot čustveno odvisnega in miselno ter socialno nekompetentnega bitja, ki bo šele s pomočjo ustrezne nege, vzgoje in izobraževanja postal človek v polnem pomenu besede. Neprimerna vzgoja pa bo vodila v psihične bolezni in/ali v destruktivna družbena gibanja, kakršna so se v obliki fašizma, nacizma in stalinizma pojavila v prvi polovici dvajsetega stoletja.

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

Pomen dopoljenih etičnih opredelitev vrednot in razumevanje otrokovega moralnega razvoja v novih etičnih teorijah

Vzgoja za vrednote je nujno povezana z vsakokratnimi vrednotnimi okviri, ki jih vzpostavita etika in prosvetna politika. Deontološka etika je nastala v času in prostoru modernističnega optimizma, da je mogoče človekovo in družbeno delovanje opredeliti z univerzalnimi etičnimi načeli in nabori moralnih in političnih vrednot. Zato ni naključje, da v tem času nastanejo prva razmišljanja o univerzalnih človekovih pravicah kot ideološko nevtralnem vrednotnem okviru, ki bo omogočil optimalen razvoj vseh posameznikov in življenje v pravični družbi. Deontološka etika pa je močno strukturirala tudi razmisleke o metodiki moralne vzgoje, katere osnovni namen je bil otroka pripraviti, da ponotranji družbeni moralni kod in se nauči presojati in delovati v skladu z družbenimi normami.

Za nastanek novih etičnih teorij in vrednotnih okvirov so tako imenovane postmoderne etike pomembne zaradi dveh značilnosti. Najprej na novo osvetlijo pomen temeljnih vrednot, ki morajo odražati pluralizem kultur in življenjskih slogov. Hkrati pa predpostavijo drugačen pristop k etičnemu presojanju, kar seveda za sabo potegne premisleke o novih metodikah vzgoje za vrednote.

Kot smo že omenili, P. Moss (2006) ob naboru klasičnih vrednot posebej izpostavi pomen odnosnih etik, odgovornosti za sočloveka, druga živa bitja in okolje, ustvarjanje etičnih sodb, ki so kontekstualno občutljive, ter spoštljivosti do drugačnosti. Med teoretiki, ki so v drugi polovici dvajsetega stoletja razvijali odnosni pogled na moralo in s tem utrli pot novim rešitvam na področju vzgoje za vrednote, pa velja izpostaviti etiko obličja E. Levinasa, etiko skrbi N. Noddings in dialoško etiko M. Bahtina in P. Ricoeurja.

Da so te etične teorije razvoja prosocialnosti in moralnosti pomagale na novo osvetliti otrokovo moralno presojanje, lahko ilustriramo na lastnem primeru. Ko smo v devetdesetih letih dvajsetega stoletja v Sloveniji v Vrtnu Nova Gorica razvijali procesni model spodbujanja moralnega razvoja na psihoanalitičnih načelih identifikacije otroka s simbolnimi normami in Kohlbergovega modela razvoja moralnega presojanja, smo naleteli na etnografski zapis, ki je pričal o izjemni etični občutljivosti šestletne deklice in prepričljivosti njene etične argumentacije:

Etnografski zapis: preureditev koticčka

“Ker se otroci ne igrajo več z dojenčki in punčkami, smo se odločili, da bomo v tem koticčku naredili kozmetični salon. Ob mojem pripovedovanju (motivacija k aktivnosti) Saša tako odreagira: ‘Pusti ta koticček, saj se v njem vsak dan igra Marija. Zelo rada ima dojenčke, tako rada, da ko bo velika, jih bo imela devet.’ (Marija je domnevno moten otrok!)

Koticček smo pustili tak, kot je bil, kozmetični salon pa smo naredili drugje.”
(Kroflič 1997, str. 98)

Sašinega moralnega razmišljanja, ki je nakazovalo visoko etično (presežno) odločitev onstran konvencionalne morale (saj je nasprotovala mnenju vzgojiteljice in večinskemu mnenju vrstnikov), glede na njeno starost ni bilo mogoče pojasniti s takrat prevladujočimi psihološkimi teorijami moralnega razvoja. Zato smo se napotili k raziskovanju novih teorij, ki so se izoblikovale kot odziv na posodobljeno kantovsko različico opredelitve moralnega razvoja, to je Rawlsovo teorijo pravičnosti in Kohlbergovo teorijo razvoja moralnega presojanja. Še najbližje prepričljivi razlagi, kaj je šestletno deklico privedlo do visoko moralne odločitve, so bili argumenti zagovornikov etike skrbi, ki so kot ključen moment sprejetja moralne odločitve izpostavili situacijsko obarvan odnos skrbi, ki ga omogoči potopitev v položaj bližnje osebe in motivacijski premik, slednjega pa sproži uvid v pomen njenih specifičnih potreb (Kroflič 2003). Strukturno podoben pristop pri odzivanju na situacije moralnih dilem pa smo prepoznali tudi v drugih odnosnih etikah, v katerih smo našli inspiracijo za oblikovanje novih metodičnih rešitev.

Skupno jedro odnosnih etik, pomembno za oblikovanje vzgoje za vrednote v predšolskem obdobju, lahko opišemo z naslednjimi postavkami:

- moralna odgovornost je primarno odgovornost do sočloveka, skupine oziroma okolja in ne odgovornost do simbolnega Zakona;
- potopitev v položaj bližnje osebe ali domišljjskega lika je sprožilec prvih prosocialnih čustev (kot so empatični distress, empatična krivda in sočutje) in kasneje moralnega presojanja ter otrokove narativne identitete;
- vzgojno okolje za razvoj vrednot je najbolje oblikovati kot inkluzivno okolje, ki spodbuja vstopanje v različne odnose in dejavnosti v skupini, ter zgodbe, ki opisujejo človekove eksistencialne dileme.

Premik od odgovornosti do deontološkega simbolnega zakona k odgovornosti kot odgovornosti za socialne odnose in posledice družbenega delovanja je v svoji etiki obličja najbolj prepričljivo opisal E. Levinas. Po njem je avtentična subjektivnost osebe 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. Zato odgovornost kot oblika spoštljivega odnosa do obličja drugega, kakor tudi do celega sveta, ni rezultat sprejetih etičnih načel, ampak je pogoj etike (Levinas 2006). Ker pa je ta Drugi ravno tisto, kar jaz nisem, pogoj etičnega odnosa ne more biti razumevanje Drugega, ampak občutljivost do absolutne difference: »...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. 15).

Ne apriorna resnica o naši lastni subjektivnosti in na umu utemeljena avtonomija, ne lažno prepričanje o prepoznavanju subjektivnosti drugega, ne vnaprejšnja etična načela nas torej po mnenju Levinasa ne morejo uvesti v moralni odnos, kar pa ne pomeni, da načela morale, ki jih

razvija etika, nimajo pomena. Na individualni ravni je, preprosto povedano, po Levinasu odločilna spoštljivost do bližnje osebe, ki me s svojim obličjem prikličje v etični odgovor ter s tem subjektivira v etičnega subjekta (Biesta 2013). Na kolektivni družbeni ravni pa se moramo po Levinasu (2006) zavedati, da med izvrševalci zla in žrtvami (kot se je to godilo v nacističnih koncentracijskih taboriščih) odnos do obličja ni več možen, zato moramo osnovno pravičnost zaščititi s »přitiskom Zakona«, a tudi legitimnost teh zakonov moramo vedno znova preverjati glede na odnos do obličja Drugega, sicer država zapade v totalitarno institucijo.

Da odnos z obličjem Drugega ni le »teoretski pogoj etike«, ampak tudi ontogenetski izvor prvih prosocialnih čustev, ki kasneje vodijo v razvoj moralnosti, na področju etike prepričljivo pokažejo zagovorniki etike skrbi ter K. Kristjansson (2004) s teorijo moralnih čustev, na področju psihologije pa M. Hoffman (2000) s teorijo razvoja empatije.

Etiko skrbi lahko po N. Noddings opišemo kot 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*) (Noddings 1999). Temeljni dejanji ozaveščene etike skrbi sta »potopitev« oziroma pozornost, usmerjena k sočloveku in njegovemu posebnemu položaju, ter »motivacijski premik«, ki ga lahko razumemo kot željo po pomoči sočloveku (Noddings 1998). Da bi vrtec uspešno spodbujal razvoj otrokove moralne zavesti, mora poskrbeti za skrbne pedagoške delavce, hkrati pa otrokom dati možnost, da se izkustveno naučijo skrbeti za sočloveka, za ideje in stvari, ter razvijajo tisto najbolj temeljno 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? (prav tam). 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. Vzgoja v skupnosti pa poteka preko zgleda, dialoga in praktičnih izkušenj v dejavnostih, ki od otroka zahtevajo skrb za sočloveka in za dejavnosti v skupnosti (prav tam).

Danes s pomočjo novih teoretskih pristopov z mnogo večjo mero občutljivosti pri predšolskem otroku zaznavamo zmožnosti za vzpostavljanje prijateljskih odnosov, njegovo željo, da preko procesa decentracije lastnega mišljenja zazna in razume vrstnikovo perspektivo v vzajemni dejavnosti ter preko empatične potopitve v položaj drugega začuti stisko vrstnika ali odrasle osebe, kar v njem prebudi željo, da bi osebi v stiski pomagal (Hoffman 2000; Kristjansson 2004). Pri teh novih ugotovitvah pa moramo biti pozorni na še eno znano dejstvo, da namreč predšolski otroci pokažejo te prosocialne zmožnosti le v varnem in spodbudnem okolju.

Prav razmisleki o tem, kakšno okolje je za razvoj otrokove prosocialnosti, moralnosti in narativne identitete spodbudno, so privedli do največjih razlik med deontološkimi in odnosnimi pristopi. Če je deontološka etika zagovarjala čim bolj objektivno, osebno nevpлетeno presojanje, posledično pa spodbujanje otrok, da razmišljajo o abstraktnih moralnih

dilemah, odnosne etike zagovarjajo pomen skupnosti, ki spodbuja vstopanje v različne odnose in dejavnosti, ki temeljijo na osebni vpletenosti, medsebojni skrbi in ustvarjanju pedagoške kulture, ki je vključujoča in v heterogenosti otrok po sposobnostih, starosti, spolu, kulturi itn. vidi prednost in ne oviro za doseganje ciljev vzgoje za vrednote.

Heterogenost otrok v vzgojnem okolju namreč zaznamuje »mnogoglasje« (Bakhtin 1981), ki z različnimi perspektivami pogledov in doživljanja vpletenih otrok kar kliče po testiranju lastnih idej in želja v luči odzivanja sogovornikov. Za Bakhtina (1984) so namreč podobno kot za Levinasa dejanja etična, ko odgovarjajo na poziv sočloveka, kar od nas zahteva, da se nas dotakne ideja bližnjega in nas spremeni, za kar moramo razviti dialoško imaginacijo (Edmiston 2008). Povsem enak odnos do dialoga pa v svojih delih razvije tudi P. Ricoeur s konceptom narativne identitete, saj je zanj sebstvo »...obleka, sešita iz pripovedovanih zgodb...« (Kearney 1999, str. 99), najkrajša pot do sebstva pa je preko drugega (Kearney 1996), kar pomeni, da oseba vzpostavlja zavedanje sebe in s tem občutek identitete tako, da vstopa v zgodbe drugih in hkrati z odgovornimi odločitvami kreira lastno življenjsko zgodbo: »'Drugi', prek katerega najdemo pot do sebe, je drugi osebnega ali zgodovinskega spomina, imaginarni drugi minulih in zdajšnjih zgodb ter seveda realni drugi, s katerim vstopamo v neposreden odnos; skrivnostni 'drugi' torej prebiva v nas samih – v nezavednem, v pričevanjih in upodobitvah preteklosti in zdajšnjega trenutka, v fikcijskih projekcijah (ne)želene prihodnosti ter seveda v konkretnih osebah in skupnostih, s katerimi se srečujemo in povezujemo.« (Kroflič 2015, str. 88)

Pomen novih političnih konceptov

Podobne premike kot na področju etike, lahko zasledimo tudi na področju političnih teorij oziroma pedagoških pristopov kritične pedagogike, ki vzpostavljanje pogojev za bolj humano življenje vidijo v razvoju zmožnosti otrok za spopad z nepravičnimi družbenimi razmerami.

Med koncepti, ki naj bi zagotovili pravične možnosti družbenega uveljavljanja oseb iz manjšinskih kultur oziroma marginaliziranih družbenih skupin, velja omeniti koncept pravičnega pripoznanja, ki se je iz klasične etične predpostavke, da si vsak človek, ne glede na specifična identitetna določila, zasluži enakovreden položaj v družbi, razvijal v različne, za pedagoško delovanje pomembne smeri.

A. Honneth (2005) izpostavi epistemološki in posledično pedagoški pomen pripoznanja. Po njegovem mnenju se mora majhen otrok najprej emocionalno identificirati z osebo, na katero je navezan, preden lahko zavzame njeno stališče do sveta kot nekakšno avtoriteto, slednja pa pomeni vzajemno prizadevanje učitelja in učenca za pozitivno pripoznanje v odnosu (Kroflič 2010). Zato moramo možnost spoznanja sveta nasloniti na predhoden položaj skrbi, eksistencialnega angažmaja oziroma pripoznanja, podobno tezo pa zagovarja tudi N. Noddings (1998), ko trdi, da mora v fenomenu skrbi priti do potrditve v odnos vključenih oseb. Honneth (2005) svoje razmišljanje o epistemološkem pomenu pripoznanja zaključuje z ugotovitvijo, da več kot bomo zmogli zajeti perspektiv na posamezen objekt, bolj ustrezno in natančno bo naše védenje o njem.

Razprave o pripoznanju kot političnem konceptu izpostavijo zahtevo, da identitetni/družbeni status posameznika ne sme biti ovira pri doseganju družbenih položajev, dobrin, pravic in svoboščin, hkrati pa mora imeti vsak človek vse možnosti javnega izražanja lastnega položaja (drugače spolno usmerjeni, priseljenci in migranti, osebe s posebnimi potrebami itn.) brez nevarnosti, da bo zaradi tega v večinski kulturi deležen marginalizacije. Osnovna teoretska predpostavka N. Frazer (Frazer in Honneth 2003) je v tem, da vseh konkretnih oblik družbene nepravilnosti ni mogoče zvesti na kršitev Rawlsovega načela poštenih enakih možnosti dostopanja do družbenih dobrin in svoboščin.

V isto območje lahko uvrstimo tudi realne možnosti uveljavljanja otrokovih pravic do participacije pri odločanju, ki je v izhodišču povezana s podobo otroka. Socialne reprezentacije otroka kot egoističnega, kognitivno nezmožnega, amoralnega ali celo moralno izprijenega bitja vsekakor onemogočajo uresničitev zahteve po participaciji pri odločanju o njegovem življenju, saj mu odrekajo status bitja, ki je zmožno sprejemanja zanj in za druge ustreznih odločitev. Med značilne oblike neustreznega pripoznanja pa poleg pristranske ocene otrokovih šibkih kognitivnih zmožnosti ali celo amoralnosti štejemo tudi nevidnost (ko posameznega otroka sploh ne opazimo) in asimilacijske pritiske (ko ocenimo, da moramo z vzgojo spremeniti identitetna določila posameznega otroka).

Da bi lahko torej otroku zagotovili participacijo v okviru vzgoje za vrednote, ga moramo najprej sprejeti kot osebo v partnerskem odnosu. Z vzgojnega vidika je za otroka pomembno, da s pomočjo pedagoških dejavnosti pridobiva nove izkušnje in sposobnosti etičnega presojanja, saj ga bo to opolnomočilo za sprejemanje bolj kakovostnih moralnih odločitev. A za vzgojo vrednot ni pomembno le učenje o načinih reševanja moralnih dilem, ki naj bi otroka opolnomočilo za bolj kompetentno moralno odločanje, ampak predvsem omogočanje otroku, da vstopi v situacijo kot subjekt lastnega odločanja in delovanja.

Čeprav ima zavedanje, da se participacije v družbenem življenju najlažje učimo na izkustven način, dolgo zgodovino, velja med novejšimi koncepti izpostaviti Rancierovo (1991) idejo o subjektifikaciji kot temelju človekovega učenja. Če je bila klasična teorija emancipacije razsvetljenstva in kritičnih teorij zgrajena na logiki izvorne neenakosti med učiteljem, ki ve, in učencem, ki še ne ve, učitelj pa bo svojo vednost prenesel na učenca, je njen temeljni paradoks v tem, da čeprav je emancipacija usmerjena k enakosti, neodvisnosti in svobodi, dejansko predpostavi odvisnost v samem jedru emancipatorične vzgoje. Po Rancieru pa emancipacija lahko poteka le v ustreznem odnosu učitelj-učenec, ki temelji na aksiomu enakosti inteligentnosti, kar omogoči (po)govorno namesto pojasnjevalne (eksplikatorne) dejavnosti klasične vzgoje. Emancipacija je v vzgoji odvisna od iniciativ posameznikov ali skupin, ki se lahko zoperstavijo utečenemu redu dogodkov, ki ga uveljavlja učitelj (prav tam). Ali kot podobno misel izpostavi Biesta, na emancipatorično vzgojo moramo gledati kot na »zbirko praks in tradicij, ki učence nagovarjajo k odzivu in ki novincem omogočajo različne načine, da se odzovejo in so prisotni v svetu« (Biesta 2006, str. 150). Bistvo subjektifikacije je torej v priložnosti, ki jo otrok dobi, da se odzove na obličje bližnje osebe, potrebne pomoči, ali socialne skupine, ki pričakuje njegovo vključitev in delovanje za doseganje lastnih ciljev.

Da so otroci že v predšolskem obdobju zmožni vstopanja v dialog, pa pričajo številne empirične raziskave.

Epistemološki in metodološki premiki v proučevanju predšolskega otroka in vznik podobe bogatega, zmožnega otroka

Premike v znanstvenih in strokovnih pristopih k proučevanju pedagoških pojavov lahko opišemo z dvema opredelitvama pedagoškega delovanja. Po G. Dahlberg in P. Mossu (2006) je vzgoja odnosna dejavnost, po M. van Manenu (2015) pa celo ena od oblik odnosne etike. Če tega dejstva ne upoštevamo tudi v raziskovanju otroštva, »postane otrok s pomočjo klasifikacijskih sistemov in normativnih praks, ki zahtevajo, da njegov razvoj vodimo k znanim ciljem, popoln tujec« (Dahlberg in Moss 2006, str. 93).

Ključno vlogo pri odmiku od razvojno-psihološkega proučevanja občnih zakonitosti otrokovega razvoja ima zlasti metodološki in paradigmatski preobrat k etnografskemu terenskemu raziskovanju vrstniških kultur in prepoznavanju otroške perspektive. Koncept univerzalnosti so zamajale že zgodnje antropološke raziskave od v 20-ih letih prejšnjega stoletja dalje (Malinowski, Mead in Sapir) s svojo kulturno kritiko razvojnih teorij. Etnografi so interpretirali rezultate v teoretskih perspektivah, ki so bile predvsem ekološke in kulturne. Dokumentirana raznolikost starševanja v svetu norm, vrednot in praks, je nakazala raznolikost okolij, v katerih otroci skozi participacijo pridobivajo kulturne pomeni. Kontekstualno občutljivo opazovanje otroka pa privede tudi do uvida v otrokove številne (prosocialne) zmožnosti.

Od 70-ih let dalje se tudi v okviru sociološkega raziskovanja pojavljajo nove paradigme, ki skušajo preseči »socialno-razvojni model otroštva« (Jenks 2009), trdno zasidran tako v razvojni psihologiji kot v tradicionalni sociološki misli. Raziskovanje mnogoterih socialnih realitet otrok omogoča, da otrokovo bivanje sploh pride do veljave (prav tam). Porajajoči se novi pristopi proučujejo, na kakšen način se oblikuje zavest o otroštvu in socialne reprezentacije otroštva v določenem socialnem, političnem, zgodovinskem in moralnem kontekstu, in tako utrdijo spoznanje o socialno konstruiranem otroštvu. V povezavi s poststrukturalističnim razmišljanjem o režimih resnice, ki vzpostavljajo mite o poznavanju občnih zakonitosti razvoja otroka, ne prepoznavajo le ideologije privilegiranih družbenih slojev, ampak vzpostavijo tudi orodja za (samo)refleksijo pedagoških delavcev in spreminjanje pedagoških praks (MacNaughton 2005). Dvomu v univerzalne zakonitosti otrokovega razvoja se pridruži še dvom v koncept »razvojno ustreznih praks«.

Devetdeseta leta obeležuje razmah inovativnih in domiselnih kvalitativnih projektov, ki prinašajo raznolike priložnosti za otrokovo sodelovanje in posvetovanje ter obenem prepoznavajo otrokovo percepcijo/doživljanje lastnega življenja, njihovih interesov, pričakovanj ipd. Clark, McQuail in Moss (2003) v pregledu tedanjih študij ugotavljajo, da pedagogika poslušanja vpliva na izboljšanje samo-zavdanja otrok in njihovih socialnih

kompetenc, vključno z večjo zmožnostjo otrok v procesih sprejemanja odločitev. Fragmentarnost metodoloških pristopov in spoznanj pa nakazuje zlasti potrebo po primerjalnih študijah.

Interpretativna paradigma oz. težnja po poglobljanju razumevanja otrokovega sveta in interakcionistična paradigma se uveljavita zlasti v proučevanju otroških vrstniških kultur. Raziskave pokažejo zanimanje za otroka kot primarno udeleženca (in akterja) vrstniške skupnosti, vrstniških odnosov in interakcij, ter izpostavijo radovednost za njegove lastne težave, povezane z igro, prijateljstvom, avtonomijo idr. Študije so utrdile razumevanje socializacije kot procesa, ki vključuje *kolektivno* participacijo otrok v družbi in njihovo *kreativno* odzivanje na svet odraslih. Corsarovo obsežno raziskovanje, ki vključuje raznolike pristope (reaktivne metode vstopanja odraslega v interakcije z otroki na način, da čaka na otrokove reakcije, videoposnetke skupnih rutin, primerjalne analize opazovanja idr.), namreč razkrije, da »otroci ustvarjajo in sodelujejo v njihovih lastnih vrstniških kulturah s pomočjo kreativnega prevzemanja in prilagajanja informacij iz sveta odraslih, da bi odgovorili na lastna vprašanja« (Corsaro, 1997, str. 18). Avtorjevo raziskovanje nakazuje, da se (tudi) razvoj prosocialnih zmožnosti in moralnega razsojanja morda bolj odločilno oblikuje v okviru vrstniške kulture in kolektivnih dejavnosti otrok, kot pod vplivom intencionalnega vplivanja odraslih.

Korak dlje v raziskovanju vrstniške kulture gredo participatorni modeli raziskovanja otroške perspektive in otroškega glasu, kot je oblikovanje dokumentacije o otrokovih dejavnostih v Reggio Emilia in Mosaic approach (Clark in Moss 2001), v katerih je otrok povabljen kot sogovornik in so-raziskovalec lastnega življenja. Pristop uveljavlja posebno občutljivost za otroku lastne načine videnja, razumevanja in reprezentiranja sveta samim sebi in drugim. Utemeljen je na teoretskih konceptih ustvarjanja vidnosti 'glasu otroka' s pomočjo vizualnih in verbalnih tehnik; nadalje na podobi kompetentnega otroka, pedagogiki poslušanja ter odnosni pedagogiki. Pomembna prednost modela je v njegovi reflektivni naravnosti. »Interno poslušanje« omogoča otrokom, da raziskujejo lastno doživljanje (percepcijo) sveta ter razmišljajo o tem, kakšen pomen imajo njihove izkušnje, in občutijo svobodo izražanja na sebi lasten način. »Vidno poslušanje« se udejanja skozi različne načine (otrokovega) dokumentiranja procesa učenja, kar po mnenju C. Rinaldi (2005) ustvarja sledi in kot takšno učenje sploh omogoča. Ideja »mnogoterega poslušanja« pa uveljavlja zahtevo po pripoznanju raznolikosti perspektiv in ustvarjanju prostora za »drugega« ter s tem vzpostavlja poslušanje kot etično načelo. Reggio Emilia in Mosaic approach ustvarjata platformo za vzpostavljanje komunikacije med otroci, vzgojitelji, starši ter raziskovalci, ter priložnosti za razvoj novih skupnih jezikov med odraslimi in otroki (Clark 2005).

Novi raziskovalni pristopi se torej posvetijo kritiki klasičnih normativnih pogledov na univerzalne zakonitosti otrokovega razvoja ter prepoznavanju konkretnih zmožnosti otroka v različnih kontekstih njegovega bivanja. Ob tem se utrjuje teza o otroku kot zmožnem/bogatem bitju, ki se inteligentno odziva na različne vzgojne zahteve, se priložnostno upira zahtevam odraslih, ki se mu zdijo nesmiselne, in utrjuje zmožnosti za etično argumentacijo ter skrbne in spoštljive odnose do vrstnikov in odraslih.

Ti pristopi pa pogosto vsebujejo tudi že zamečke novih pedagoških praks na področju vzgoje za vrednote. Spodbujanje rabe umetniških jezikov (risanja, fotografiranja, dramatizacije) za reprezentiranje lastne bivanjske perspektive otrok (Reggio Emilia, Mosaic Approach), udeležba odraslih v avtorizirani simbolni igri otrok (Corsaro 1997, Edmiston 2008), spodbujanje pogovorov o temeljnih življenjskih (filozofskih) vprašanjih otrok (Matthews 1994) in posebej pogovorov o konvencionalni in moralni naravi disciplinskih pravil (Turiel 2004) so značilne vzgojne dejavnosti, ki so nastale v tesni povezanosti institucionalnih pedagoških praks in sodobnega proučevanja otroštva v kontekstu institucionalnih okolij.

Razvoj indukcije in vzgoje s pomočjo umetnosti

Novo teoretske ideje in metodološki pristopi k proučevanju zgodnjega otroštva so omogočili številne zanimive metodične izpeljave, ki otroka postavljajo v bolj dialoški in s tem participatorjen položaj v vzgojnih dejavnostih. Ker je bil najbolj znan tak pristop na področju predšolske vzgoje, koncept Reggio Emilia že mnogokrat prikazan in deležen številnih strokovnih analiz, želimo to razpravo zaključiti s kratkim prikazom celovitega induktivnega pristopa k razvoju otrokove prosocialnosti in moralnosti, ki smo ga razvili v Sloveniji in odraža osnovni duh teoretskih in empiričnih novosti, prikazanih v dosedanji razpravi.

Celovit induktivni pristop k razvoju prosocialnosti in moralnosti smo razvili in testirali v Vrtcu Vodmat, Slovenija, na podlagi ugotovitev M. Hoffmana (2000) o induktivni disciplini, spoznanj predstavnikov odnosnih etik in številnih empiričnih ugotovitev o otrokovi prosocialni občutljivosti. Pristop poleg induktivne discipline zajema široko paleto vzgojnih dejavnosti, med katerimi posebno mesto predstavlja koncept vzgoje s pomočjo umetniške izkušnje, saj smo prav v umetniškem dogodku prepoznali njegovo komunikacijsko naravo (McCarthy idr. 2004) in induktivno logiko opisovanja konkretnih življenjskih situacij z namenom, da v njih prepoznamo splošne resnice (Kroflič idr. 2010).

Na podlagi levinasovsko razumljene moralne odgovornosti kot odnosa do sočloveka, drugih živih bitij in okolja ter skupne ideje odnosnih etik, da je potopitev v položaj bližnje osebe ali domišljjskega lika sprožilec prvih prosocialnih čustev in kasneje moralnega presojanja ter otrokove narativne identitete, smo zasnovali naslednjo osnovno strukturo vzgojnega delovanja v vrtcu:

- 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 naravnano* k pro-socialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način;
- ker lahko z osebno vpletenim odnosom ranimo sočloveka (saj prosocialne 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, ki zahtevajo sodelovanje v skupini;

- 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 (prav tam).

Če je že Hoffman (2000) ugotovil, da poleg značilnih avtoritativnih in permisivnih stilov discipliniranja v starševski praksi zaznamo tudi specifično induktivno argumentacijo, celovit induktivni vzgojni pristop zajema različne vzgojne dejavnosti, ki zahtevajo spodbujanje odnosov, ki temeljijo na spoštljivosti do obličja drugega, različne oblike medsebojne pomoči, spodbujanje skupinskega sodelovanja, zmanjševanje strahu pred drugačnostjo, odpravljanje stereotipnih vnaprejšnjih sodb/predsodkov, mediacijsko reševanje konfliktov, med posebej učinkovitimi področji dejavnosti velja omeniti *vzgojo preko umetniškega doživljanja*. Slednjo lahko razumemo kot induktivno izkušnjo, ki je nekje med konkretno izkušnjo odnosa in klasičnim moralnim učenjem: »Če nam tradicionalne poglede na dobro in zlo posredujejo pomembne bližnje osebe ali institucije, kakršni sta vrtec in šola, so ključne prosocialne izkušnje posledica naše želje po uglaševanju lastnih želja s pričakovanji in z odzivi bližnjih oseb (Benjamin 2000, *The Oedipal Riddle*), to uglaševanje pa utrjuje sočutno zadovoljstvo z ravnanji, ki osrečujejo pomembne bližnje, v nekakšne skripte izpolnjujočih odločitev. Nekako vmes med posredovanjem tradicije in lastno izkušnjo je doživeta predelava umetniške upodobitve konkretnega dogodka, saj je, kot smo spoznali z Aristotelom, na eni strani umetnina upodobitev vrlega ali izprijenega dejanja, na drugi pa naše sočutje z akterjem in dogodkom ustvarja prototip imaginarne izkušnje. In pri tem se povežeta etična in estetska dimenzija – moralna presoja s poetičnim kreiranjem novega odziva na eksistencialno situacijo.« (Kroflič 2015, str. 88-89)

Etnografsko in klasično empirično proučevanje vzgojnih dejavnosti s pomočjo umetnosti je pokazalo, da predšolski otroci znajo uživati v lepem, ustvarjalno uporabljajo umetniško metaforo za kompetentnejše izražanje svojih misli, prepoznavaajo vzročne povezave v narativnih zapletih, so sočutni do usode junakov v zgodbah, moralna sporočila zgodb povezujejo z reševanjem realnih konfliktov, katarzično predelujejo svoje potlačene travme in strahove (Kroflič 2011), hkrati pa emancipirano vstopajo v širši družbeni prostor s svojimi sporočili v obliki grafitov (Kroflič 2013). Empirična študija, s katero smo merili vpliv celovitega induktivnega vzgojnega pristopa na razvoj otrokovih socialnih kompetenc, pa je pokazala, da so v primerjavi s kontrolno skupino otroci, vključeni v projekt, izkazali statistično pomembno višjo socialno prilagojenost. Glede na to, da je induktivni pristop v zgodnjem otroštvu usmerjen predvsem k spodbujanju sočutja in empatične krivde, pa je posebej razveseljivo, da so se pri otrocih, vključenih v projekt, zmanjšale čustvene težave s ponotranjenjem, kar je pogosto spremljevalec vzgoje, ki temelji na čustvenem pogojevanju in zbujanju krivde (Kroflič in Smrtnik Vitulić 2015).

Sklep

Kljub izraziti heterogenosti raziskovanja in prakticiranja vzgoje za vrednote v sodobnih vrtcih ocenjujemo, da je v sodobnih pristopih prišlo do temeljitega premika od deontološkega do odnosnega pristopa v razumevanju morale in vrednot. Kvalitativne etnografske raziskave, oprte na koncepte filozofske hermenevtike in dialoško razumevanje vzgoje, so izpostavile drugačen pogled na otroka kot radovedno, kognitivno in socialno zmožno bitje, ki si zasluži bolj participatorno vlogo v vzgojnih dejavnostih. Nove metodike vzgoje, kakršen je pristop Reggio Emilia, pa tudi celovit induktivni vzgojni pristop, pa so pokazale, da lahko otrok že v zgodnjem otroštvu razvija svoje prosocialne in moralne zmožnosti ob mnogo manjšem ideološkem pritisku odraslih oseb, kot je bil značilen za vzgojne pristope, ki so nastali na podlagi deontološke etike in klasičnih razvojno psiholoških teorij.

Bogastvo novih uvidov v otrokov prosocialni in moralni razvoj kar kliče k nadaljnjemu raziskovanju pedagoških možnosti na področju vzgoje za vrednote, pa tudi prevrednotenju nekaterih tradicionalnih pedagoških dilem, na primer koliko puščati otroku prostora za samostojno raziskovanje in koliko ter na kakšen način otroku posredovati kulturno uveljavljene moralne norme in pričakovanja. Če je klasična tradicija k tej problematiki vstopala prvenstveno na osnovi različnih stilov vzgojne komunikacije med odraslim in otrokom (avtoritarni, permisivni, avtoritativni; glej Baumrind 1966), se novi pristopi osredotočajo na zagotavljanje pogojev za otrokovo dialoško proučevanje moralne dimenzije konfliktov in pomena prosocialnih/skrbnih odnosov tako v vrstniških skupnostih kot v komunikaciji med svetom otrok in odraslih. Na tem področju pa zagotovo še nismo izčrpali vseh možnosti...

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: Texas University Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, vol. 37, str. 887-907.
- Beck, U. (ed.) (1994). *Riskante Freiheiten*. Frankfurt/m: Suhrkamp.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning (Democratic Education for a Human Future)*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.
- Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*, London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives'. V: Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29–49.
- Clark, A., McQuail, S. and Moss, P. (2003) *Exploring the field of listening to and consulting with young children*, Research Report 445, London: DfES.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Dahlberg, G. and Moss, P. (2006). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. London: Routledge (Second edition).
- Edmiston, B. (2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. London and New York: Routledge.
- Foucault, M. (1977). 'Truth and power', in C. Gordon (ed.) (1980). *Power/ Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books, pp. 109-133.
- Frazer, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political - Philosophical Exchange*. London in New York: Verso.
- Furedi, F. (2001). *Paranoid Parenting*. Allen Lane.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Honneth, A. (2005). *Reification: a recognition-Theoretical view (The Tanner Lectures on Human Values)*. http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/h/Honneth_2006.pdf

Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. In Kehily, M. J. (ed.) *An introduction to childhood studies*, Maidenhead ; New York : Open University Press : McGraw-Hill (93 – 111).

Kearney, R. (ed.) (1996). *Paul Ricoeur (The Hermeneutics of Action)*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Kearney, R. (1999). *Poetics of Modernity: Toward a Hermeneutic Imagination*. New York: Humanity Books.

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

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

Kroflič R. (2000), *Tra l'ubbidienza e la responsibilita*, Gorizia: SLORI.

Kroflič, R. (2003). 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.

Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno priznanje. *Sodobna pedagogika*, avg. 2010, let. 61, št. 3, str. 134-154.

Kroflič, R. idr. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Kroflič, R. (2011). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral care in education* (30/3), pp. 263-280.

Kroflič, R. (2012 a). Il riconoscimento del bambino come individuo capace : i fondamenti dell' educazione nello spirito dei diritti dei bambini. V E. Toffano Martini in P. De Stefani, P. (ur.), *Che vivano liberi e felici ...: il diritto all' educazione a vent' anni dalla Convenzione di New York* (Biblioteca di testi e studi, 734) (str. 109–123). Roma: Carocci.

Kroflič, R. (2012). Rousseaujev koncept človečnosti in glavne kontroverze v pedagoških interpretacijah Emila. *Sodobna pedagogika*, letn. 63/129, št. 4, str. 16-36.

Kroflič, R. (2013). Strengthening of the Responsibility in the School Community between Concepts of Civic and Moral Education. V *Fifteen Annual CiCe Network Conference: Identities and citizenship education: Controversy, crisis and challenges (Programme and Abstract book)*, 13–15 junij 2013 (str. 19). Portugal: University of Lisbon.

Kroflič, R. (2015). Hermeneutics of a photographic story. V: Peljhan, M. (ur.). *Phototherapy : from concepts to practices*. Kamnik: CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, str. 85-103.

Kroflič, R. in Smrtnik Vitulić, H. (2015). The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten. *CEPS Journal*, Vol.5, No 1, pp. 53-69.

Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton.

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

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

Matthews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Moss, P. (2006). Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. *Child Development Perspectives*, Volume 2, Number 2, Pages 114–119.

Noddings N., 1998, Caring, *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. 40-50.

Noddings N., 1999, Two Concepts of Caring (A response to Slote), *Philosophy of Education Archive*. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2024/719>

Ranciere, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster (Five Lessons in Intellectual Emancipation)*. Stanford: Stanford University Press.

Rinaldi, C. (2005) 'Documentation and assessment: What is the relationship?', in A. Clark, A. Kjørholt and P. Moss (eds) *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, Bristol: Policy Press. pp. 17–28.

Rousseau, J. J. (2011). *Emile*. The Project Gutenberg EBook of Emile. <http://www.gutenberg.org/ebooks/5427> . Pridobljeno s spleta: 26. 9. 2011.

Todd, S. (2001). On Not Knowing the Other, or Learning from Levinas. *Philosophy of Education Archive*. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1871/582>

Turiel, E. (2004). *The Culture of Morality (Social development, context, and conflict)*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact (Knowing What to Do When You Don't Know What to Do)*. Walnut Creek, California: Left Coast Press Inc.