

Vzgojiteljica - izhodišče prikritega kurikuluma v vrtcu

..... izr. prof. dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta, Ljubljana

Ko pomislimo na problematiko prikritega kurikuluma v vrtcu, zagotovo tudi v slovenskem prostoru, prva asociacija na to temo priključuje v spomin danes klasično raziskavo M. W. Apple in N. King (Apple 1992, II. poglavje), kjer opisujeta skupino novincev v vrtcu, ki iz konteksta dnevne rutine in implicitnih pričakovanj v relativno kratkem času prepoznajo »tiha pravila bivanja v instituciji«. Apple in Kingova v tem kontekstu izpostavita pomen »globoke strukture šolske/vrtčevske izkušnje«, ki jo razkrivajo naslednja vprašanja:

»Kateri pomeni, ki so v ozadju dejanske formulacije kurikularne vsebine, so v šoli predmet pogajanja in prenašanja? Kaj se zgodi, ko se znanje prečisti skozi učitelje? Skozi kakšne kategorije normalnosti in deviantnosti se prečisti? Kakšen je osnovni in organizacijski okvir normativne in konceptualne vednosti, ki ju učenci dobijo? Na kratko, kakšen je *kurikulum v uporabi*?« (Prav tam, str. 51)

V odgovoru na zadana vprašanja se osredotočita na analizo »vsakdanje interakcije zdravorazumskih akterjev, ko izvajajo svoje normalne prakse«, v vrtcu pa je to vsekakor komunikacija med vzgojiteljico in otroki, ki jo strukturirajo vzgojiteljčina implicitna pričakovanja v odnosu do otrokovega vedenja in njeno pristajanje na zdravorazumsko usmerjanje poteka dnevnih dogodkov, ki sodijo v sklop t. i. dnevne rutine (prav tam, str. 51-52).

Čeprav se zdi, da Applovo paradigmo pojmovanja prikritega kurikuluma zlahka povežemo s pojmovanji uglednih kurikularnih teoretikov, kakršen je npr. A. V. Kelly, ki ob načrtovanju kurikuluma zahtevajo tudi iskanje odgovora na vprašanja o »predpostavljenih vrednotah in predvidevanjih kurikuluma« (Kelly 1989, str. 7; glej tudi Kroflič 2002), pa po drugi strani ob problematiki prikritega kurikuluma naletimo na množico sorodnih pojmov in pomenov, ki bi zahtevali vzpostavitev relativno jasnih odnosov in pomenov. Naj vzpostavim le za prepoznavanje pomena prikritega kurikuluma v vrtcih najpomembnejše pojme in pomenske dileme:

- Kakšno je razmerje med pojmovoma *prikriti kurikulum* in *dnevna rutina*?
- Kakšno je razmerje med pojmi *prikriti kurikulum* in *vzgojiteljčino tiho znanje*, *implicitna teorija*, *subjektivna teorija*, *etnoteorija*?
- Kakšno težo pri vzpostavljanju sporočil prikritega kurikuluma otroku igrajo *vsebine ter metode usmerjenih aktivnosti* in *kakšno spontane dejavnosti kot elementi dnevne rutine in organizacije prostora*?

- Kakšno vlogo pri strukturiranju tihih sporočil otroku igra *družbena ideologija* in kakšno *vzgojiteljčini slabo reflektirani zdravorazumski pogledi na njeno poklicno vlogo in dejavnost*?
- Ali lahko imajo *spontane dejavnosti prikritega kurikulumu* pozitiven učinek?
- Kako se omenjena razmerja in pomeni pojmov spreminjajo ob predpostavki *odprtega uradnega kurikulumu* in zahtevi po refleksiji ter *načrtovanju elementov dnevne rutine*?

Ker s tem prispevkom nimam neposrednega namena razčiščevati pojmovno in pomensko zmedo (za različne definicije omenjenih pojmov glej Bahovec in Kodelja 1996, Kroflič 1997 in 2002, Batistič Zorec 2003 in 2004), bom za potrditev in vsebinsko analizo teze o vzgojiteljici kot izhodišču prikritega kurikulumu zgolj označil nekaj svojih odgovorov na zastavljena vprašanja.

Če v prikriti kurikulum umestimo tiste »intence« realnega dogajanja v vrtcu, ki niso zapisane v uradnih dokumentih (*v Kurikulumu za vrtce* in v operativnih načrtih vrtca oziroma vzgojiteljice), potem postane jasno, da se v njem znajdejo tista dejanja vzgojiteljice, ki niso reflektirana in neposredno načrtovana/predvidena. Običajno je teh dejanj več v manj strukturiranih dnevni dejavnostih, ki so vezana na obdobje otrokove proste igre in dnevne rutine (hranjenje, počitek itn.), na njih pa bolj kot vzgojiteljčino »naučeno znanje«, ki ga uporablja prvenstveno pri strukturiranju načrtovanih usmerjenih dejavnosti, vplivajo njene vrednote, pričakovanja in »tiho znanje«, ki ga ima v zvezi s svojimi predstavami o »pridnem otroku« in »primernem učenju«. Seveda se v teh pričakovanjih odražajo tudi vzgojiteljčina osebna ideologija, vezana na svetovni nazor, religiozno in politično prepričanje ter stereotipi/predstave, ki so kulturno pogojene, te pa so spet povezane z idejami, ki tvorijo ustrezna družbena pričakovanja glede njene poklicne vloge. Zato ni čudno, da vzgojiteljica mnogokrat v nereflktirana dejanja vpleta svoje predstave o »družbeno-politično primerni praksi«, kar je še posebej značilno za bolj ideološko totalitarna družbena okolja.

Z demokratizacijo vzgojno-izobraževalnega sistema v devetdesetih smo pri nas temeljito zrahljali pretekle ideološke vplive na vrtčevsko prakso, s teoretskimi pristopi k načrtovanju sistema predšolske vzgoje pa smo vzpostavili vsaj še dva premika, pomembna za strukturiranje prikritega kurikulumu. Načelo odprtega nacionalnega Kurikulumu za vrtce je večjo vlogo pri natančnejšem načrtovanju vrtčevskih dejavnosti preneslo na vrtec oziroma posamezno vzgojiteljico, s tem pa se je povečala tudi nevarnost, da bodo večji del vrtčevskih dejavnosti zasedle nereflktirane ideje posamezne vzgojiteljice, ki jih umeščamo v strukturo prikritega kurikulumu. Enostavno povedano, načelo odprtega kurikulumu je vzgojiteljici omogočilo, da »brani« svoje poglede na vzgojo otrok glede na zdravorazumske predstave o tem, kaj je dobro za otroka, še posebej takrat, ko se bolj kot prej začne ceniti spontana komunikacija in k otroku usmerjena pedagoška dejavnost.

Druga novost *Kurikulumu za vrtce* je zahteva, da se vzgojiteljica zave pomena dejavnikov dnevne rutine in jih umesti v svoj razmislek in operativni načrt. Odprtost uradnega nacionalnega kurikulumu torej ne pomeni, da lahko vzgojiteljica več elementov organizacije življenja in dejavnosti v vzgojni skupini prepusti spontanemu/nenačrtovanemu toku dogodkov, temveč zahteva, da v svojo refleksijo in operativno načrtovanje vključi tudi razmislek o tem, kako bo strukturirala otrokov bivanjski prostor, kakšne igrače oziroma materiale mu bo ponudila v času, namenjenemu prosti igri, kako se bo vključevala v otrokove samoiniciativne dejavnosti, kako bo organizirala razpoložljiv čas za izvedbo elementov dnevne rutine, ter predvsem, kako bo te bolj spontane elemente dnevnega življenja povezala z bolj strukturiranimi usmerjenimi dejavnostmi ter s tem omogočila realizacijo ciljev in načel *Kurikulumu*.

»Dnevno rutino« kot sestavino »prikritega kurikulumu« torej strukturira predvsem vzgojiteljčino vedenje o zakonitostih otrokovega razvoja in o strategijah zgodnjega poučevanja, ter njene osebne vrednostne predstave/občutki o »dobrem za otroka«, ki skupaj tvorijo njeno implicitno teorijo. Zato je refleksija te vednosti in lastnih osebnih vrednot predpogoj za prepoznanje možnosti pozitivnega spreminjanja tistih najmanj strukturiranih

12 Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv

elementov otrokovega bivanja v vrtcu. Ker bosta o osebnostnih stališčih in pojmovanjih otroštva spregovorili ostali uvodničarki, bom sam v nadaljevanju izpostavil:

- Pomen vzgojiteljske predstave o učenju/igri skozi vprašanje: na kakšno mesto naj se v odnosu do otroka postavi vzgojiteljica?
- Kako naj reagira v situacijah, ki predstavljajo spontan izziv za spodbujanje otrokovega socialnega razvoja?

Pri tem bom izhajal iz predpostavke, **da vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje »tiho znanje« in občutenje vzgoje.**

I.

Pojem, ki v zadnjem času najpogosteje izraža tako strokovno utemeljene kot zdravorazumske predstave o otrokovem učenju v zgodnjem otroštvu, je zagotovo *k otroku usmerjena vzgoja*. Batističeva na več mestih v svoji študiji *Razvoja psihologija in vzgoja v vrtcih* (2003) izpostavi izrazito večplastnost tega pojma, ki sega od teze, da so k otroku usmerjene vse teorije, ki presegajo behaviorizem na področju razvojne psihologije in kulturno-transmisijsko pojmovanje vzgoje na področju kurikularnih teorij (str. 307), pa do teze, da se znotraj te usmeritve skrivajo tako »romantično-humanistična predstava« kot predstave o otroku kot kompetentnem subjektu, ki v interakciji z okoljem aktivno gradi svoj psihični aparat, pri čemer se novejša teorija trudijo opredeliti tako procese izgradnje otrokovih kompetenc kot vlogo socialnih interakcij otroka z okolico v procesih učenja (prav, tam, str. 308-310). In ravno vzpostavitev jasne ločnice med zdravorazumskimi romantičnimi predstavami o dobrem otroku in pomenu njegovega spontanega razvoja ter strokovno bolj strukturiranimi spoznanji o načelih otrokovega zgodnjega učenja, ki izhajajo iz otrokove aktivne drže, tvori tisto jedro prizadevanj za odpravljanje *novih laičnih ideologij kulta avtentičnosti* (Bahovec in Kodelja 1996), ki šele more vzpostaviti za pedagogiko nujno razlikovanje med permisivnim in procesno-razvojnim pristopom (Kroflič 1997).

Poglejmo si ključne razloge, zakaj danes romantično-humanistične predstave o k otroku usmerjeni vzgoji opredeljujemo kot ideološke:

- strukturna analiza Rousseaujeve pedagogike pokaže, da se izza spontanosti Emilovega razvoja skriva skrbno premišljen koncept vzgojiteljevega posrednega vplivanja preko nadzora otroka, konstrukcije vzgojnega okolja in selekcije identifikacijskih likov, s pomočjo katerih otrok gradi lastno identiteto (Kroflič 1997 a, str. 204-245);
- kritične sociološke analize socializacijskih sprememb v Zahodni Evropi in Ameriki dvajsetega stoletja pokažejo, da se na podlagi ideologije kulta avtentičnosti izoblikuje »družbeno nujna forma subjektivnosti«, posameznik torej, kakršnega želi in s pomočjo prikritih mehanizmov manipulacije vzpostavlja potrošniška družbena ideologija (Lasch 1986, Beavuis 2000, Šebart-Kovač 2002 itn.);
- miselnost o pomenu spontanega razvoja in učenja otroka pedagoške delavce odvrta od kritično-reflektiranega pogleda na lastno vlogo pri podpiranju otrokove egocentrične, individualizirane perspektive in vpliva na oblikovanje razpršene, drseče identitetne strukture v družbi novih tveganj (Beck 2001, Nastran-Ule 2000).

Kaj ta teoretska opozorila konkretno pomenijo za oblikovanje vzgojiteljske aktivne vloge v komunikaciji z otrokom?

Analiza Rousseaujevih pedagoških idej nam razkrije pomembno dejstvo, da se vzgojiteljska aktivna vloga pri vzgoji otroka ne začne šele z neposredno komunikacijo z otroki, ampak že takrat, ko oblikuje otrokov bivalni prostor. Otrok se v vrtcu (ali v drugem okolju) ne znajde v prostem polju neomejenih izkušenj, v katerem bo spontano vstopal v različne interakcije in dejavnosti, ampak celo tedaj, ko se na primer odločimo za »vrtec brez igrač«, naše (ne)izbire

materialov oblikujejo bolj ali manj spodbudno življenjsko okolico, ki otroka usmerja, determinira in s tem oblikuje. Enako velja za odločitve v zvezi z oblikovanjem (bolj ali manj starostno, kulturno ali po sposobnostih heterogene/homogene) vzgojne skupine, saj bo otrok navezoval stike s tistimi vrstniki, ki mu bodo »dodeljeni« v vzgojni skupini ali ponujeni v takšnih projektih, ki omogočajo sodelovanje otrok vrtca pri dejavnostih, ki presegajo organizacijski okvir posamezne vzgojne skupine. Skratka, svet, v katerega vstopa otrok, bolj ali manj zavestno in s premislekom oblikujemo tisti, ki načrtujemo in organiziramo vzgojno-izobraževalni proces. Pri tem pa nas danes bolj kot doslej zavezujejo strokovne smernice, ki od vrtca oziroma šole pričakujejo oblikovanje za razvoj spodbudnega okolja ob upoštevanju načel/vrednot inkluzivne/vključevalne, pravične, demokratične in skrbne/solidarne skupnosti.

Drugo praktično vprašanje je vezano na dilemo, na kakšno strukturno mesto v odnosu do otroka naj se postavi vzgojiteljica, ki sprejme teoretsko opozorilo, da je otrok aktivni konstruktor lastnega znanja, in da so še posebej spontane, manj načrtovane dejavnosti priložnost za otrokovo aktivno učenje? Druga generacija konstruktivističnih teorij, na čelu z Vigotskim in Brunnerjem, je neizpodbitno pokazala, da vloga vzgojiteljice ni zgolj v »pripravi vzgojnega okolja«, »opazovanju« in »zaščiti« otrokove spontane dejavnosti, ampak se od nje pričakuje aktivno spodbujanje otrokovega razvoja na kontinuumu med aktualnim in potencialnim razvojem, a seveda ne na način, ki bi pasiviziral otrokovo aktivno vlogo pri igri oziroma učenju (glej Batistič-Zorec 2003 itn.). Ko pa želimo aktivno spodbujati razvoj otrokovih psihomotoričnih, kognitivnih, govornih, socialnih idr. kompetenc, moramo seveda poznati zakonitosti razvoja in ugledati priložnosti za aktivno vključevanje v otrokove spontane dejavnosti. Da je to eno strokovno najtežjih področij dvigovanja kakovosti procesnih dejavnikov vzgoje v vrtcih, dokazujejo prvi izsledki raziskave *Kakovost v vrtcih*, ki jasno pokažejo, kako omejene so možnosti vplivanja na spremembo kakovosti vzgojiteljske komunikacije z otroki zgolj preko spremembe *Kurikuluma* in spremljave postopnega uvajanja (Marjanovič-Umek idr. 2003).

II.

Ker sem kot tretje področje razlogov za nujnost preseganja romantično-humanistične predstave o k otroku usmerjeni vzgoji omenil socializacijske spremembe, ki s smerjo identitetnih premikov (med mladostniki danes prevladujejo predvsem razpršeni, prezgodaj zaprti in odloženi identitetni položaji, ki jih označimo kot nezrele položaje, zreli položaj se navadno vzpostavlja v poznem mladostništvu, torej po 20. letu starosti; glej Kopal-Palčič 2001) povečujejo rizičnost bivanja posameznika v sodobnem svetu, si na primeru spodbujanja moralnega razvoja pogledimo možnosti za preseganje te »implicitne teorije« kot sestavine »prikritega kurikuluma«.

Ko sem v devetdesetih vodil projekt vzpostavitve procesno-razvojnega modela moralne vzgoje v novogoriških vrtcih predvsem preko vzgojiteljskega aktivnega spodbujanja otrokovega moralnega razvoja v spontanah konfliktnih situacijah, sem naletel na primer moralnega ravnanja šestletne deklice, ki ga takrat preprosto nisem znal ustrezno teoretsko pojasniti, kaj šele da bi vedel, kako ravnati v podobnih situacijah. K temu primeru sem se vrnil po šestih letih z naslednjo razlago:

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)

»Navedeno zgodbo je zapisala vzgojiteljica skupine šestletnih otrok in opisuje spontan dogodek, ki se je zgodil med enoletnim razvojnim projektom oblikovanja procesnega modela moralne vzgoje za javne vrtce, ki je leta 1996/97 potekal v Novi Gorici v Sloveniji. Model sem figurativno označil z naslovom *Med poslušnostjo in odgovornostjo*, v kontekstu današnje terminologije pa bi ga lahko opisal kot poskus spodbujanja pravičnega in skrbnega okolja, ki otrokom omogoča kakovosten moralni razvoj.

Z vidika obstoječih etičnih paradigem (etike pravičnosti, etike vrlin in etike skrbi) se zastavlja vprašanje, na kakšnem razmišljanju in doživljanju je bilo utemeljeno Sašino razmišljanje o moralni dolžnosti zaščititi partikularni interes deklice z domnevnimi motnjami v razvoju? Rawls bi v ta namen izpostavil koncepta »koprene ignorance« in »izvornega položaja« ter dodal, da kljub načelni enakosti vseh pripadnikov pravične skupnosti morala predpostavlja prvenstvo zaščite koristi najšibkejšega posameznika (Drugo načelo: Socialne in ekonomske neenakosti morajo biti urejene tako, da služijo (a) največjemu dobremu najšibkejših, ki je usklajeno s splošnim načelom pravičnosti...; Rawls 1999, str. 266) Kohlberg bi se nadalje vprašal, ali, in v kakšni meri, je bila deklica zmožna svoje situacijsko občutljivo in visoko moralno dejanje osmisliti s sklicevanjem na obče moralno načelo, ki predpostavlja preverjanje moralne odločitve iznad dogovorov oziroma obstoječih pravil bivanja v vzgojni skupini. Zagovorniki etike vrlin bi v dejanju prepoznali močno karakterno potezo deklice, ki ji je omogočila ne le vzivetje v posebne potrebe vrstnice, ampak jo je privedla do odločitve, da je ta posebna potreba pomembnejša od večinskega interesa socialne skupine, ter dodali, da je v danem primeru »...obrat k načelu, ko naravna (spontana) skrb že deluje (ali bi lahko delovala), resnično ena misel preveč.« (Noddings in Slote 2003, str. 345) Gilliganova in Noddingsova bi dejanje pripisali situacijsko obarvanemu odnosu skrbi, ki ga je omogočila izjemna potopitev v položaj domnevno motene deklice, ter dodali, da se ne moreta strinjati s Kohlbergom, ki pravi, da je »...neposredna skrb za drugega v moralnem smislu nižja oblika kot zavestno upoštevanje načel pravičnosti in človekovih pravic.« (Prav tam, str. 344)«

(Kroflič 2003, str. 165-166)

Kot vidimo, je zadnja desetletja zaznamovalo vrenje različnih etičnih pristopov in teorij, ki so korenito zamajale tiste teoretske pedagoške modele, ki še danes tvorijo jedro pedagoškega usposabljanja vzgojiteljic. Opisan primer nazorno pokaže, kako neprepričljivi so argumenti kognitivistično-liberalne etike pravičnosti, pa tudi klasične etike vrlin, ko gre za pojasnjevanje visoko moralnih dejanj otrok v predšolskem obdobju. Šestletni deklici pač ne moremo pripisati visokih kognitivnih zmožnosti, ki so potrebne za razsojanje na postkonvencionalni ravni, niti močne osebnosti, ki zaradi ponotranjene vrednote solidarnosti najprej poskrbi za partikularne potrebe najšibkejše osebe v socialni skupini. Če je še Piaget predšolsko obdobje označeval kot obdobje otrokove egocentričnosti in amoralnosti, kar naj bi bila posledica pomanjkanja otrokovih kognitivnih zmožnosti za etično ravnanje, danes s pomočjo novih teoretskih pristopov z mnogo večjo mero občutljivosti pri predšolskem otroku zaznavamo zmožnosti za vzpostavljane 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, ki se tudi razvija, in sicer od »globalne čustvene nalezljivosti« proti pravi – socialno občutljivi empatiji, ki že poveže otrokove čustvene, kognitivne in hotenjsko-motivacijske kapacitete (Hoffman 2000), začuti stisko vrstnika ali odrasle osebe, kar v njem prebudi željo, da bi osebi v stiski pomagal. Pri teh novih ugotovitvah pa moramo biti pozorni na metodološko opozorilo, da namreč predšolski otroci pokažejo te prosocialne zmožnosti le v njim znanem, varnem in spodbudnem okolju, kjer imajo priložnost za vzpostavitev tesnejših osebnih stikov tako na medvrstniški ravni kot z odraslimi osebami.

Mi pa v praksi še vedno na eni strani vztrajamo pri romantični ideji spontanega razvoja, ki bo otroka pripeljal do moralne odgovornosti, na drugi strani pa kot edini mehanizem

spodbujanja moralne zavesti prepoznavamo jasno postavljanje pravil bivanja in skrb za uveljavljanje otrokovih pravic!

Nova spoznanja s področja razvojne psihologije, pa tudi etike, na kateri je bila tradicionalno utemeljena teorija vzgoje, nas silijo v iskanje drugačnih metodičnih pristopov in novo utemeljitev vloge vzgojiteljice pri spodbujanju moralnega razvoja otroka. Kljub raznolikosti teoretskih pristopov in množici novih empiričnih ugotovitev se postopoma oblikuje konsistentna teoretska podlaga novi paradigmi spodbujanja prosocialnega razvoja otrok v predšolskem obdobju, v kateri se presenetljivo skladajo filozofski in razvojno-psihološki koncepti.

V že citirani razpravi *Etična osnova vzgoje za strpnost in multikulturalnost v predšolskem in osnovnošolskem obdobju* (Kroflič 2003) sem postavil hipotezo, da je pri odločanju za metodiko moralne vzgoje v zgodnjem otroštvu (družinska vzgoja ter vzgoja v vrtcu oziroma osnovni šoli) pametno dati prednost tistim etičnim modelom, ki se bolj prilegajo naravi otrokovega prvega vstopanja v socialne interakcije (etiki skrbi), postopoma pa krepi otrokovo zmožnost reflektiranja etičnih dilem in zavedanja kompleksne razsežnosti univerzuma osebnih in družbenih vrednot. Ob tem pa je izjemno pomemben element spodbujanja tega razvoja vzgojiteljica, ki zna v vzgojni skupini ustvariti strpno in multikulturalno okolje:

»Strpnost in z njo sprejetje drugega kot drugačnega v vlogi objekta in subjekta skrbi na načelih pravičnosti je izjemno zahteven koncept (v emocionalnem in kognitivnem smislu), saj zahteva preseganje občutka emocionalne ogroženosti od drugega kot drugačnega in s tem tujega, kakor tudi spoznanje drugačnega kot vrednega in pripravljenost na vzajemno komunikacijo in sobivanje. To je mogoče doseči le v inkluzivnih okoljih, ki poskrbijo ne le za pravično vključevanje drugačnih otrok, ampak tudi za potopitev (empatično vživetje) v to drugačnost in postopno razumevanje nove kakovosti bivanja.

Le takšno okolje omogoči že predšolskemu otroku, kakršna je Saša iz zgodbe na začetku, da postavi posebno potrebo šibkejšega otroka pred dogovorjene interese večine. Spontano sprejetje partikularne drugačnosti torej, pri katerem bi bilo vsako sklicevanje na ustrezna etična načela *ena misel preveč...*« (Prav tam, str. 170)

Če danes nekoliko konkretiziram to novo metodično usmeritev, bi v zvezi z vzgojiteljicino »novo vlogo« lahko zapisali sledeča načela:

- Ker se prvi odnosi zaupanja, ki spodbudijo otrokovo doživljanje razpoloženja pomembne druge osebe in empatične reakcije vzpostavijo že pred vstopom otroka v vrtec, mora vzgojiteljica poskrbeti za vzpostavitev *emocionalne bližine med staršem, vzgojiteljico in otrokom* (postopno uvajanje).
- Vzgojiteljica mora opazovati otroka kot »moralno kompetentno bitje« in spodbujati *empatične vrstniške odnose* v smeri otrokovega zaznavanja vrstnikovih potreb in pričakovanj (Hoffmanov koncept »prave empatije«), ki zvišujejo tudi kakovost učenja nasploh (vpliv emaptije na razvoj kognitivnih procesov!).
- Vzgojiteljica mora postopoma spodbujati otrokovo *moralno razsojanje ob pravih institucijah ter ob učnih temah usmerjenih aktivnosti* (dolžnost do pravila se ne vzpostavi sama, ampak šele kot posledica simbolne identifikacije, s katero otrok določeno normo internalizira in jo postopoma pretvori v osebno vrednoto).
- Vzgojiteljica mora otroke spodbujati k dogovarjanju in sprejemanju aktivne vloge pri postavljanju skupnih pravil bivanja (*opolnomočenje za soodločanje*).

16 Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv

- Ob integraciji otrok s posebnimi potrebami mora vzgojiteljica poskrbeti za *vključevanje spontanega sprejemanja drugačnosti* (kulturne in drugačnosti po sposobnostih) *ob strokovni podpori*, ki pa naj ne bo preveč »očitna«, da bi s tem spodbudili stigmatizacijo in zavrla možnost medosebne pomoči; spremljevalci (gibalno oviranih otrok) in drugi strokovnjaki naj, kolikor se le da, sodelujejo s celo skupino in s tem šele posredno nudijo pomoč usmerjenim otrokom (primeri: logopedске vaje za vse otroke, spremljevalci – sodelavci celotne vzgojne skupine, ki tudi otroke učijo primerne in pravilne oblike pomoči gibalno oviranim).
- *Zgodnje učenje otrok naj poteka v situacijah, ki omogočajo globoko doživetje* in potopitev v učno situacijo preko praktične aktivnosti, sugestivnih umetniških fenomenov (lepote besede, zvoka, giba, likovne podobe), doživljanja čudežev narave in moči osebnih stikov – na prvem mestu pa je seveda *ekspresivno močna vzgojiteljica!*

In končno, če se vrnem k izhodiščni tezi, da vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in spontano reagira na otrokovo vedenje predvsem glede na svoje »tiho znanje« in občutenje vzgoje, potem je osnovno opozorilo, ki izhaja iz zgoraj navedenih metodičnih načel, v tem, da se mora vzgojiteljica oborožiti z ustreznimi novimi znanji o otrokovih razvojnih kapacitetah in o načelih vzpostavljanja etične občutljivosti ter se zavedati, da je otrokov socialni razvoj še kako odvisen od njene aktivne drže ne le pri pripravi in izvedbi usmerjenih dejavnosti, ampak že pri neprestani skrbi za ustrezno socialno klimo, pri spodbujanju otrokovih prosocialnih dejanj, »dodeljevanju pomena« spontanim pozitivnim odnosom in pri postopnem osvajanju pomena pravičnosti in solidarnosti, posameznikovih pravic in skupnih pravil bivanja v instituciji. »Romantično predstavo o spontanem otrokovem razvoju« kot izhodiščem prikritega kurikulumu naj torej v vrtcih nadomesti strokovno kompetentna in v aktivno podporo otrokovemu razvoju osebno naravnana vzgojiteljica!

Literatura:

- Apple M., 1992, Šola, učitelj in oblast, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bahovec E. in Kodelja Z., 1996, Vrtci za današnji čas, Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu.
- Batistič-Zorec M., 2003, Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih, Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič-Zorec M., 2004, Subjektivne teorije vzgojiteljice in kurikularna prenova vrtcev, *Sodobna pedagogika*, let. 55/121, št. 2, str. 128-139.
- Beauvois J. L., 2000, Razprava o liberalni sužnosti (analiza podrejanja), Ljubljana: Krtina.
- Beck U., 2001, Družba Tveganja (Na poti v neko drugo moderno), Ljubljana: Krtina.
- Hoffman M. L., 2000, *Empathy and Moral Development*, USA: Cambridge.
- Kelly A. V., 1989, *The Curriculum - Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kobal-Palčič D., 2001, Temeljni vidiki samopodobe, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kroflič R., 1997, Med poslušnostjo in odgovornostjo, Ljubljana: Vija.
- Kroflič R., 1997 a, Avtoriteta v vzgoji, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič R., 2002, Izbrani pedagoški spisi (Vstop v kurikularne teorije), Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.
- 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.
- Lasch C., 1986, *Narcistička kultura*, Zagreb: Naprijed.
- Marjanovič-Umek L. idr., 2003, Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok, *Sodobna pedagogika*, let. 54/120, št. 5, str. 48-73.
- Nastran-Ule M., 2000, Mladi v družbi novih tveganj, v: Selih A. (ur), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih*, Ljubljana: Bonex založba, str. 11-32.
- Šebart-Kovač M., 2002, Samopodobe šole (Konceptualizacija devetletke), Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo, Filozofska fakulteta.