

Kulturno žlahtnjenje najmlajših

Intervju z dr. Robijem Krofličem
in Darjo Štirn Koren

Dr. Robi Kroflič (profesor na oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti) in Darja Štirn Koren (pedagoginja v vrtcu Vodmat) sta sodelovala pri odmevnem projektu *Kulturno žlahtnjenje najmlajših*. Z njima smo se pogovarjali o vsebini projekta, doseženih rezultatih, ki jih prinašajo na področju vzgoje prosocialnih čustev in morale pri malih otrocih. Zanimalo pa nas je tudi, koliko je razvit pristop interdisciplinarnih raziskav z otroki v Sloveniji in kako uspešna je lahko pri tem etnografska metoda.

KATARINA MAJERHOLD (K.M.): KAKO STE PRIŠLI NA IDEJO, DA PREDŠOLSKI OTROK NIKAKOR NI EGOCENTRIČNO IN V MORALNEM POGLEDU NEKOMPETENTNO BITJE?

Robi Kroflič (R.K.): Čeprav je bila v devetdesetih letih že splošno znana teza Lorisa Malaguzzija, ustanovitelja in vodje vrtcev Reggio Emilia, o otroku kot bogatem, zmožnem bitju, sem se zares soočil z dejstvom, da je otrok že v predšolskem obdobju zelo prosocialno občutljiv, med vodenjem projekta *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno-razvojni model moralne vzgoje* v vrtcih Nova Gorica. Med etnografskimi

zapisi dogodkov, ki so jih vzgojiteljice ocenile kot pomembne za razumevanje in spodbujanje moralne odgovornosti, sem naletel na zgodbo šestletne deklice, ki je kljub predlogu večine otrok in podpori vzgojiteljice, da preuredijo namembnost koticke, v katerem se otroci niso več pogosto igrali, predlagala, da družinski kotichek pustijo nespremenjen, saj se je v njem rada igrala ena deklica s težavami v socialnem prilagajanju. Osebni stik s to deklico ji je omogočil, da je formulirala stališče, da otroci dajo prednost posamezniku pred interesom večine, in s tem celo prepričala preostale otroke in vzgojiteljico, kar je znak visoke moralne občutljivosti, ki je klasični stopenjski modeli razlage moralnega razvoja otroka niso prepoznali.

Danes je v kritičnih teorijah otroštva že dobro uveljavljeno stališče, da je podoba otroka družbeni konstrukt, ki odraža predvsem interese akterjev družbene moči za ustvarjanje režimov resnice (Foucault), katerih namen je normalizacija otrokovega razvoja. Hkrati se zavedamo, da je priznanje otrokovih mnogoterih kognitivnih in socialnih zmožnosti nujen pogoj za uveljavljanje otrokove participacije v procesih odločanja o njegovem življenju, saj lahko odrasli prepusti večjo

mero samostojnega odločanja le otroku, ki ga spoznamo za zmožnega osmišljanja svojega delovanja, ugaševanja svojih potreb z bližnjo osebo in tvorjenja odgovornih odnosov prijateljstva, občutljivega za veselje oziroma žalost bližnje osebe in sposobnega uvida, zakaj so dejanja, s katerimi prizadenemo bližnjo osebo ali skupino, kateri pripadamo, neprimerna. Paternalizem odraslih in poudarjanje disciplinske narave vzgoje – tista famozna izjava o tem, da bo otrok postal svoboden, če mu postavimo jasne meje – logično izvira iz naše predstave o njem kot ranljivem, nezmožnem bitju, ki ga bo le naše aktivno usmerjanje privedlo do moralne odgovornosti.

K.M.: KAKO JE TO SPOZNANJE VPLIVALO NA VAŠE UVAJANJE OSNOVNE IDEJE INDUKTIVNEGA PRISTOPA K PROSOCIALNEMU IN MORALNEMU RAZVOJU PREDŠOLSKEGA OTROKA?

R.K.: Da bi bolje razumel pogoje, ki otroku in tudi odrasli osebi omogočijo prosocialno občutljivost in moralno odgovornost, sem se najprej zakopal v študij alternativnih etičnih teorij in teorij razvoja morale, ki so nastale kot odziv na Rawlsovo teorijo pravičnosti in Kohlbergov model razvoja moralnega presojanja. Etika skrbi, etika vrlin in komunitarijska etika so mi razkrile načela moralnega delovanja, ki so veliko bližje otrokovim zmožnostim v predšolskem obdobju kot zapletena logika osebno nepristranskega in nevpletenega postkonvencionalnega moralnega presojanja »izza tančice nevednosti« in »v izvirnem položaju«. Baumanova razlaga vzrokov za uspeh Hitlerjeve politike holokavsta me je prepričala, da je osebna bližina, ki omogoča potopitev v položaj druge osebe in motivacijski premik k skrbi za osebo, potrebno naše pomoči, boljša varovalka pred brutalnim nasiljem kot načelne moralne sodbe, kar me je privedlo do novega pogleda na moralno odgovornost, ki ga zagovarja Emmanuel Levinas, ter do teorije prosocialnih emocij, ki sta jo razdelala Martin Hoffman in Kristjan Kristjansson. Na teh etičnih in antropoloških idejah sem zasnoval nov pogled na spodbu-

janje prosocialnega in moralnega razvoja, ki sem ga poimenoval celovit induktivni vzgojni pristop. Tega sem in ga še vedno dograjujem z nekaterimi uveljavljenimi pedagoškimi pristopi, ki izhajajo iz sorodnih teoretskih idej, kot sta na primer pedagogika poslušanja Carline Rinaldi in model vzgoje s pomočjo umetniške izkušnje, ki ga zagovarjajo Maxine Greene, Martha Nussbaum, Vea Vecchi, Kieran Egan, Ken Robinson in nekateri drugi sodobni teoretiki.

K.M.: KAKŠEN JE VPLIV ČUSTEV (NPR. SOČUTJA, SREČE, KRIVDE) NA ČLOVEKOVO IN OTROKOVO PROSOCIALNO NARAVNANOST?

R.K.: Po mojem trdnem prepričanju igrajo prosocialna čustva v povezavi s socialno kognicijo ključno vlogo v procesih moralnega presojanja, sprejemanja odločitev in delovanja. Od Aristotela naprej je znano, da je težnja k sreči osnovno vodilo in motivacija človekovega delovanja. Težava, s katero se soočamo še posebej v otroštvu, izvira iz dejstva, da otrok včasih težko prepozna razliko med želenimi dobrinami, ki zagotavljajo trenutno ugodje, in tistimi, ki zagotavljajo trajen osebni razcvet (Aristotelovo *eudaimonio* sodobni avtorji čedalje pogosteje prevajajo s terminom *human flourishing*). Druga težava pa je povezana z usklajevanjem prizadevanja za lastno srečo s pogoji za zagotavljanje sreče bližnjih oseb. Tu se soočimo z izjemnim pomenom sočutja in empatične krivde, čustev, ki nam omogočijo, da prepoznamo čustveno stanje bližnje osebe, vzroke, ki so privedli do tega stanja, in če smo sami povzročitelji intenzivnega čustvenega stanja, tudi odgovornost za posledice svojega ravnanja. Pri otroku je že zelo zgodaj mogoče prepoznati zadovoljstvo, ki sledi dejanju, s katerim je osrečil bližnjo osebo, in emocionalni distress, ki sledi dejanju, s katerim je prizadel bližnjo osebo. Sočutje in empatična krivda v njem sprožita željo po dejanjih, s katerimi osrečimo bližnje, in po popravilu škode, ki smo jo zavestno ali po nesreči povzročili bližnjemu. Natančno opazovanje otroških reakcij v konfliktnih dogodkih nas je v okviru

uvajanja celovitega induktivnega pristopa v vrtcu Vodmat, Ljubljana, prepričalo, da če otroku, ki je prizadel vrstnika, pustimo čas, da predela svoje razpoloženje prizadetosti, se bo praviloma v njem prebudila želja, da s prosocialnim dejanjem povrne škodo, ki jo je povzročil. To je hkrati temelj tako imenovane restorativne pravičnosti in mediacijske metode reševanja konfliktov, pristopov, ki v zadnjih desetletjih kažejo velik družbeni in tudi pedagoški potencial. Vsekakor večji, kot je značilen za retributivno teorijo kaznovanja in distributivno teorijo pravičnosti, še vedno prevladujočih v modernem kazenskem pravu in pedagoških modelih discipliniranja.

K.M.: KAKŠNA JE VLOGA ODRASLEGA V VZGOJNI SITUACIJI?

R.K.: Vprašanje moram razstaviti na več delov, saj se ta vloga razlikuje tako glede na splošen vzgojni pristop, kakor tudi glede na specifičnost vzgojne situacije.

Ko gre za splošna načela celovitega induktivnega vzgojnega pristopa sem vlogo odraslega opredelil v smislu zaporedja treh ključnih faz, ki tvorijo induktivno logiko vzpostavljanja moralne odgovornosti. Prva vloga se nanaša na spodbujanje otroka, da vstopa v različne odnose in dejavnosti v socialnih interakcijah, saj primarne moralne odgovornosti ni mogoče razviti zunaj odnosov oziroma otrokove zmožnosti, da odgovori na nagovor druge osebe (*response-ability* kot pogoj za vzpostavitev *responsibility*). Sledi razvoj občutka spoštovanja do razpoloženja sočloveka, ki je povezan z eksperimentiranjem otroka, ki na različne načine preizkuša, kako se bomo odrasli in vrstniki odzvali na njegove spodbude. V primeru konfliktov induktivna argumentacija vzgojiteljice pomeni, da se otrok ne more izogniti neprijetnemu občutenju emocionalnega distresa njemu bližnje osebe (spodbujanje empatične krivde), ki ga je povzročil s svojim dejanjem, pri prosocialnih dejanjih pa otroku pomagamo, da zazna pozitivne učinke svojih dejanj na razpoloženju oseb (spodbujanje sočutja) in s tem

tudi lastno zadovoljstvo. 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. Premik od induktivne izkušnje sočutja do deduktivne izkušnje pomena pravila pa nastane že v predšolskem obdobju.

Druga odgovornost odrasle osebe se navezuje na podobo, ki jo pripisujemo otroku. Indukcija temelji na uvidu v otrokove prosocialne potencialne in v prepričanju, da bo v skladu s svojimi empatičnimi zmožnostmi otrok pripravljen usklajevati svoje potrebe in želje z vrstniki in pomembnimi odraslimi ter prevzemati odgovornost za posledice svojih ravnanj. V napačnem pripoznanju otroka kot sebičnega in miselno ter socialno nezmožnega bitja se namreč odraža paternalizem odraslega na eni strani in pasivna vloga otroka v klasičnih disciplinskih praksah na drugi.

Tretjo odgovornost pa bi vezal na spoznanje, da moramo odrasli prepoznati bistvene razlike med moralnimi zahtevami in konvencionalnimi pravili, kakor tudi dejstvo, da je upiranje otroka, da ravna v skladu z navadami/konvencijami odraslih, pomemben element moralnega osamosvajanja. V predgovoru k drugi izdaji romana *Jane Eyre* je Charlotte Bronte zapisala, da konvencionalnost ni moralnost; še več, ta dva koncepta sta diametralno nasprotna kot pregreha in vrlina. Misel ima za razmislek o vzgoji izjemen pomen, saj se vzgoja po navadi povezuje z navajanjem otroka na sprejetje konvencionalnih zahtev odraslih in se hkrati predpostavlja, da bo ponotranjenje pravil vodilo v oblikovanje značaja in pripravljenost na avtonomno in odgovorno moralno presojanje in delovanje. Gesla kot »otrok mora sprejeti meje, da bo lahko svoboden« ali »vzgojenost je posledica ponotranjenja simbolnega reda družbe«, ali nasprotna gesla o »razvajanosti kot raku sodobne družbe« ostajajo osrednje ideje laične in akademske pedagogike. A če sta konvencionalna norma in moralna odločitev tako nasprotna kot pregreha in vrlina, se lahko upravičeno vprašamo, kaj je torej izvor

moralnega delovanja in na kakšne prakse vzgoje in discipliniranja opreti spodbujanje razvoja moralnosti.

Tako imenovana teorija socialnih domen, ki so jo v zadnjih desetletjih razvili avtorji Elliot Turiel, Larry Nucci in Judith Smetana in tudi empirično potrdili s številnimi raziskavami, nas prvič opozarja, da ni pretiranega strahu, da otrok že med tretjim in četrtem letom starosti ne bi prepoznal univerzalne veljave temeljnih moralnih načel (ne, ker razume temeljna načela pravičnosti, ampak zato, ker prepozna nepravilnost učinkov moralno spornih dejanj!), in drugič, da moramo upiranje konvencijam povezati z dejstvom, da otrok taka pravila doživlja kot poseganje v njegove osebne izbire, naše razlage o primernosti določenega vedenja (v skladu z bontonom) pa ga zlahka ne prepričajo, ko gre za ravnanja, s katerimi neposredno ni povzročena vidna neposredna škoda. Strah, da bomo s prepuščanjem iniciative otroku povzročili razraščanje moralnega relativizma (saj ga lahko preprečimo le z doslednim vztrajanjem pri vzgojnih zahtevah), je torej odveč, če dosledno vztrajamo pri odgovornosti za posledice moralno spornih dejanj ter hkrati omogočimo pogajanje otrokom glede smiselnosti uveljavljanja konvencionalnih zahtev.

K.M.: KAKŠNA JE NJEGOVA MORALNA ODGOVORNOST IN KAJ MENITE O POJMOVANJU ODGOVORNOSTI KOT SPOŠTLJIVEM ODNOSU DO OBLIČJA SOČLOVEKA, DO OKOLJA IN RAZLIČNIH OBLIK BIVANJA?

R.K.: Kot sem že povedal, je spoštljiv odnos vzgojiteljice povezan s podobo otroka, na podlagi katere z njim vstopa v odnose in dejavnosti. Ključno je torej pozitivno pripoznanje otroka kot socialno občutljivega bitja. V tej drži se po mnenju Judith Butler skriva temeljna človeška odgovornost, saj ko pripoznamo drugo osebo oziroma ko prosimo za lastno pozitivno pripoznanje, s tem izražamo vrlino spoštovanja do naslovnika, potrebe in želje po drugem ... Težnja po vzajemnem pozitivnem pripoznanju pa je temelj moralne medsebojnosti, ki se začne

po mnenju Jessica Benjamin uveljavljati že v simbiotskem odnosu med otrokom in materjo, ko poskušata z uglasenjem svojih potreb vzpostaviti pozitivno čustveno ozračje.

Druga zahteva, ki jo naslavlja pedagogika poslušanja na odraslo osebo, je vezana na to, da aktivno poslušamo otroka, saj je poslušanje izražanje dobrodošlice in odprtosti za različnost, pripoznanje pomena pogleda druge osebe in njene interpretacije. Hkrati poslušanje posameznika dvigne iz anonimnosti in nas legitimira, nas naredi vidne ter obogati tako tiste, ki poslušajo, kakor tiste, ki sporočajo, kar je ena temeljnih političnih pravic otroka. In kot zapiše Carlina Rinaldi, utemeljiteljica pedagogike poslušanja, otroci ne prenesejo anonimnosti.

K.M.: KAKŠNE SO IZKUŠNJE GLEDE DELOVALNOSTI OTROK – OTROKA KOT AGENSA V PROJEKTU KULTURNO ŽLAHTNENJE NAJMLAJŠIH – OMEJITVE IN PREDNOSTI TEH OTROKOVIH ZMOŽNOSTI?

R.K.: V projektu *Kulturno žlahtnjenje najmlajših* smo poskušali povezati razvoj otrokove prosocialnosti in moralnosti po načelih celovitega induktivnega vzgojnega pristopa z rabo različnih umetniških praks kot spodbujevalcev moralne občutljivosti. Ena temeljnih teoretskih predpostavk umetniških dejavnosti je bila v tem, da lahko spodbudimo otrokovo aktivno držo tako s tem, da mu omogočimo udeležnost v umetniški izkušnji kot gledalcu/poslušalcu, kakor seveda s tem, da ga spodbujamo k različnemu umetniškemu ustvarjanju. Predšolski otroci so ob sodelovanju različnih umetnikov in obiskih umetniških institucij pokazali veliko navdušenje nad umetninami in umetniškimi postopki, pa tudi velike sposobnosti za uresničitev vseh tistih vlog, ki jih je že Aristotel prepoznal v umetnosti kot osrednjem stebru humanistične izobrazbe. Z natančnimi opisi dogodkov smo dokazali, da otroci iskreno uživajo v lepoti umetniških artefaktov, uporabljajo metaforično izražanje na izjemno ustvarjalen način, se vživljajo v zgodbe umetnin, izkazujejo visoko stopnjo zmožnosti sočutne imaginacije,

zaznali pa smo tudi primere prenašanja moralnih sporočil iz umetniške prakse v reševanje neposrednih moralnih konfliktov ter primer katarzičnega doživetja Munchovega *Krika*, ki je petletni deklici pomagalo olajšati pritisk strašljivih čustev, ki jih je zaznala ob živčnem zlomu svoje mame. S tem se je potrdila misel Vee Vecchi, prve atelje-ristke v Reggio Emilii, da si otroci in umetniki, čeprav zaradi različnih razlogov, delijo povsem nov način gledanja in opazovanja sveta, za katere so značilni izjemno zanimanje, empatija in raba metaforičnega jezika. Prav tako se je potrdila ideja Vicencija Rakića, da je umetnost eno redkih področij dejavnosti v vzgoji, s katerim lahko neposredno spodbujamo otrokovo ustvarjalnost, saj sicer večina vzgoje temelji na ponavljajočih se dejavnostih in navajanju otroka na vnaprej opredeljene resnice in pravila bivanja.

K.M.: KAKŠNO JE NAJPRIMERNEJŠE OKOLJE ZA RAZVOJ PROSOCIALNEGA IN MORALNEGA DELOVANJA OTROKA IN ODRASLEGA (SO TO AVTENTIČNI ODNOSI LJUBEZNI IN PRIJATELJSTVA?)

R.K.: Otrok ima v predšolskem obdobju težave pri zaznavanju moralne vrednosti njemu oddaljenih situacij, zlahka pa to dimenzijo zazna v osebno vpletenih odnosih z bližnjimi odraslimi osebami in vrstniki. Ljubezen in prijateljstvo igrata pri tem osrednjo vlogo, saj prek teh odnosov otrok doživlja prijetna občutja pripadanja in varnosti, kakor tudi zadovoljstvo, ki ga daje pogled na srečo njemu drage osebe. Razvojnopsihološke raziskave kažejo, da začne otrok že zelo zgodaj diferencirati odnose do navadnih vrstnikov in tistih, ki jih doživlja kot prijatelje. In kot je Aristotel pred 2500 leti zapisal, da je lahko prijateljstvo model pravičnega odnosa na individualni ravni, to še posebej velja za otroka, ki prek konkretnih izkušenj odnosov in dejavnosti v skupini, še posebej igre, gradi svoje predstave o moralnih konceptih.

Drugo spoznanje, ki smo ga nenehno potrjevali v našem projektu, pa je vezano na ugotavljanje pomena heterogenega socialnega okolja za

razvoj otrokovih prosocialnih in moralnih konceptov. Druženje dečkov in deklic, starejših in mlajših otrok, tistih s tipičnim razvojem in tistih s posebnimi potrebami, vnaša v otrokovo okolje obilico priložnosti za medsebojno pomoč in učenje od zmožnejših otrok. Priložnost doživeti vlogo »subjekta pomoči« pa je po mnenju Nell Noddings eno od najpomembnejših vzgojnih orodij za razvoj prosocialnosti in moralnosti, kar se še posebej pokaže ob uvajanju različnih oblik prostovoljstva v vzgojne dejavnosti vrtca in šole.

K.M.: KAKŠEN JE POMEN UVAJANJA UMETNIŠKIH PRAKS IN SOČUTNE IMAGINACIJE V PREDŠOLSKO VZGOJO IN KAKŠNA JE POVEZAVA Z OSNOVNO NARAVANOSTJO SPODBUJANJA PROSOCIALNEGA IN MORALNEGA RAVNANJA OTROK?

R.K.: Eden temeljnih konceptov, s katerimi estetika dokazuje pomen umetnosti za razvoj človečnosti, je zagotovo umetniška imaginacija. Kot to odlično analizira Martha Nussbaum v svojih delih, vsebuje imaginacija vrsto za moralni razvoj pomembnih dimenzij. Najprej omogoča vživljanje v namišljene svetove, pa tudi kreacijo teh imaginarnih obzorij, brez katere ni utopičnega mišljenja in želje po ustvarjanju osebnih in družbenih vizij. Prav tako imaginacija omogoča prodiranje v duševnost junaka in okoliščin zgodbe, ki junaka osvobaja stereotipnega zaznavanja, predvsem pa ukinjanje egocentrične iluzije, da je edino duševno bogastvo moj lastni notranji univerzum občutkov in emocij. Sočutna imaginacija vključuje tudi občutek lastne ranljivosti, ki mi sporoča, da lahko v prihodnosti doživim podobno usodo kot (literarni) junak, s tem pa omogoči vstop v tisto najbolj skrivnostno razsežnost soočenja z umetnino – v katarzo.

V skladu s splošnimi težnjami na področju oblikovanja postmodernih dialoških etik imajo opisane značilnosti sočutne imaginacije neposredno moralno vrednost, saj gre za iste procese, ki jih morajo akterji konfliktne situacije uporabiti pri iskanju skupne rešitve zapleta. Izrazita vrednost sočutne imaginacije za današnji čas pa je

povezana z empatičnim prepoznavanjem družbenih položajev drugačnih, odrinjenih, nevidnih oseb v globalnem svetu razlik. Ali kot sem pred časom zapisal, soočenje z vprašanjem, kako bi sam doživiljal situacijo, ki jo upodablja tragedija, ali kako bi sam ravnal, če bi se znašel v podobni situaciji kot tragični junak, nam namreč razkrije, kot bi rekel Jung, senčne plasti naše duše, drugost izza ego predstav o sebi (Ricoeur) in s tem globljo resnico lastnega bivanja.

K.M.: KAKŠEN POMEN IMA SPOŠTOVANJE?

R.K.: Pri oblikovanju teoretskega okvira celovitega induktivnega vzgojnega pristopa sem izhajal iz predpostavke, da je spoštovanje pravzaprav osrednja etična kategorija, ki ji moramo dati prednost pred posameznimi teoretskimi ali zdravorazumskimi konceptualizacijami pravičnosti. O vprašanjih, kaj na primer konkretno pomeni pravica posameznika do neoviranega izražanja lastne identitete in kaj prepoved sovražnega govora, žal v kulturno heterogenem okolju ne pridemo do prepričljivega enotnega odgovora, kar dokazujejo zlasti zapleti v zvezi s prepovedjo nošenja muslimanskih rut v francoskih javnih šolah in zapleti v zvezi z objavo karikatur Mohameda v javnem tisku. Zahteva po spoštovanju vsakega posameznika oziroma vsake osebne konstrukcije smisla, o čemer pričata koncepta strpnosti in spoštovanja kot oblike pozitivnega pripoznanja, je v epistemološkem pogledu bolj enoznačna, čeprav v smislu etične odgovornosti veliko zahtevnejša. Za spoštljivost namreč ne zadošča formalna drža distance oziroma pasivne tolerance, niti odgovornost za dosledno upoštevanje družbenih pravil/zakonov, ampak sprejemanje druge osebe kot vredne, čeprav njene drugačnosti morda ne morem uskladiti s svojo konstrukcijo smisla, in kot to poudarja Levinas, čeprav morda od nje ne morem pričakovati enakega odgovora v zvezi z mojim lastnim identitetnim položajem. Zahtevnost te drže po drugi strani dopolnjuje dejstvo, da je za otroka prvo orodje, ki mu omogoči vstop v univerzum moralnosti, to, da začne svoje namere rav-

nanja 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. Zaznavanje spoštljivega odziva ima torej v razvojno-psihološkem, verjetno pa tudi v ontološkem pogledu, primat pred razmišljanjem o pravičnosti oziroma skupnim dobrim.

K.M.: ČE SE ZAVZEMATE ZA DO ZDAJ PREDSTAVLJENO INDUKTIVNO VZGOJNO METODO Z NAME-NOM SPODBUJANJA PROSOCIALNEGA IN MORALNEGA RAZVOJA OTROKA – KAKŠNEGA ODRASLEGA ČLOVEKA PRIČAKUJETE, KAKO BO TAKŠEN OTROK KOT ODRASEL SKLEPAL LJUBEZNI IN PRIJATELJSTVA, KAKŠEN ODNOS BO IMEL DO SOČLOVEKA NA SPLOŠNO, DO SODELAVCA, NARAVE IN DRUGIH BITIJ, PA KAKŠEN ODNOS BO IMEL DO DELA, DRŽAVE, PODJETJA IN NE NAZADNJE, KAKO BO SPREJEMAL SVOJO SOODGOVORNOST?

R.K.: Če kaj iz zgodnjega otroštva vodi v držo, ki jo zahteva sodobna etika soodvisnosti, je to zavedanje raznolikosti družbenega prostora in drugačnosti vsakega posameznika. Velike deontološke etike so nastale v času kulturno veliko bolj monolitnih družbenih okolij z manjšo grožnjo ekološke katastrofe, kot je značilna za današnji čas. Zato seveda zlahka razumemo, zakaj so veliki teoretiki verjeli v možnost, da bomo posamezni akterji, če bomo izhajali iz istih univerzalnih etičnih načel ali vrednot, oblikovali enake konkretne moralne odločitve. Eden ključnih uvidov današnjega časa je, da je za ustrezno udejanjanje tistih mentalnih operacij, ki iz upoštevanja etičnega načela/načel privedejo do konkretne moralne odločitve/norme, nujno sočutje, imaginativni uvid v perspektivo drugih kot drugačnih in možnost tvorjenja skupne družbene vizije, vse to pa so zmožnosti, ki jih neposredno razvijamo s celovitim induktivnim vzgojnim pristopom.

K.M.: PROJEKT KULTURNO ŽLAHTNENJE NAJMLAJŠIH JE BIL ZASNOVAN INTERDISCIPLINARNO. ALI SICER V SLOVENIJI OBSTAJA PLATFORMA ZA INTERDISCIPLINARNE RAZISKAVE Z OTROKI OZIROMA O OTROCIH?

R.K.: Na to vprašanje je težko dati enoznačen odgovor. Vsekakor se pri nas občasno financirajo interdisciplinarni projekti, čeprav je spodbud za tako sodelovanje še posebej v akademski sferi vedno premalo. Naj navedem le eno oviro. Večina mednarodno uveljavljenih (indeksiranih) revij s področja družboslovja in humanistike je izrazito monodisciplinarnih, zato raziskovalci, ki smo nagnjeni k povezovanju argumentov z različnih znanstvenih in strokovnih področij, težko objavljamo tovrstne razprave. In če se občasno nekatere znanstvene discipline tesneje povezujejo (na mojem matičnem raziskovalnem področju na primer razvojna psihologija in metodike vzgoje), so novi premiki mnogokrat povezani prav z nastankom novih področij raziskovanja. Tako ključne premike v podobi otroštva prispevajo raziskave s področja sociologije in kulturne antropologije otroštva (npr. William Corsaro) ter uvajanje poststrukturalističnih konceptov na področje proučevanja institucionalne predšolske vzgoje (npr. Glenda McNaughton).

Za vzgojo so ključnega pomena povezave med družboslovjem in humanistiko, kakršna je na primer nekajletni projekt *Kulturni bazar*, ki naj bi v kratkem dobil tudi spletno aplikacijo za spodbujanje kakovostne kulturne ponudbe v vzgojno-izobraževalne namene in širjenje teoretskega znanja med strokovnjaki s področja umetnosti in šolstva.

K.M.: KAJ PO VAŠEM MNENJU LAHKO ETNOGRAFSKI PRISTOP PRISPEVA K RAZISKOVANJU O OTROCIH/Z OTROKI?

R.K.: Etnografski zapisi so nedvomno ključno pripomogli k razbitju predstave o otroku kot ranljivem, egocentričnem bitju. Danes se kombinirajo s številnimi dodatnimi metodami, ki jih omogočajo nove tehnologije (fotografija, zvočno in videosnemanje otroških spontanij) ali inovacije v zbiranju gradiva o otrocih (mape stvaritev, fotozgodbe za dokumentiranje pedagoških procesov) in interpretacijah odraslih (kritični dnevniški zapisi opažanj).

Hkrati so to orodja za vpogled v subjektivne teorije odraslih, ki so sestavljene iz osebnih konstruktov, ki nastajajo bolj ali manj premišljeno in selektivno, verovanj, doživljanja lastne pedagoške odgovornosti itn. ter tvorijo pomemben element prikritega kurikulumata vrta in še posebej močno vplivajo na oblikovanje dnevne rutine in spontanij reakcij v konfliktnih situacijah. Jedro subjektivnih teorij tvorita dve povezani predstavi odrasle osebe: o otroku in njegovih razvojnih zmožnostih ter o lastni pedagoški vlogi v domačem ali institucionalnem okolju.

K.M.: ZA KONEC NAS ZANIMA ŠE VAŠE MNENJE, KAKO SE JE V SLOVENSKI DRUŽBI IN STROKI SPREMINJAL ODNOS DO OTROK OD 80-TIH LET NAPREJ. KAKO SE TO ODRAŽA?

R.K.: V osemdesetih letih je pri nas v vrtčevskem okolju prevladoval pogled na otroka, ki je izhajal iz klasikov kognitivizma (Jean Piaget in Lawrence Kohlberg), povezoval pa se je s predstavami o pogojevanju (nagrade in kazni) kot osrednjem orodju discipliniranja. V tem obdobju je bilo prav tako zaznati laične predstave o pomembnosti bolj permissivnega ozračja komunikacije z otrokom, ki pa so že soočene s kritiko patološkega narcizizma. Devetdeseta prinesejo široko paleto novih spoznanj, kritiko ideologije prikrita kurikuluma, uvide v številne doslej spregledane otrokove zmožnosti, seznanjanje s koncepti predšolske vzgoje, ki so najbolj pogumno realizirali podobo bogatega otroka, seznanjanje z različnimi mednarodno uveljavljenimi standardi kakovostne predšolske vzgoje, hkrati pa subjektivne teorije odraslih, tudi pedagoških delavcev, vse bolj obvladujejo priročniki za vzgojo otrok, ki jih večinoma pišejo psihoterapevti, katerih »tiha predpostavka« je krivda odraslih za naraščajoče psihične težave otrok in mladostnikov. Tako Frank Furedi poudari tezo o krepitvi tako imenovanega paranoidnega starševstva, ki v odvisnost od strokovnjakov ne veže samo otrok, ampak tudi odrasle. Zadnja od podob otroštva, ki jo zaznamo v različnih strateških dokumentih in na katero

opozarja Peter Moss, je podoba otroka kot odrešnika, ki pomeni, da če bomo v zgodnjem otroštvu ustrezno ukrepali, bodo otroci odrasli v ljudi, ki bodo sposobni odpraviti težave naše družbe. Lahko si samo predstavljamo, kakšen pritisk izvajamo na otroka s takimi predstavami ...

Skratka, čeprav se v stroki čedalje bolj uveljavljajo bolj optimistični pogledi na otrokove številne zmožnosti, se nekako komplementarno ohranjajo podobe, ki otroke in odrasle potiskajo v negotovost in (pre)veliko odgovornost za prihodnost. To je samo dokaz, da moramo s kritičnimi razpravami, raziskavami in projekti nadaljevati in krepiti tiste vzgojne pristope, ki dajejo otroku večjo veljavo in njihovo vrednost ne nazadnje potrjujejo ugotovljeni rezultati.

K.M.: KAKO LAHKO OTROK V PREDŠOLSKEM OBDOBJU S POMOČJO EMPATIJE IN SOČUTJA RAZVIJE SVOJE MORALNE SPOSOBNOSTI?

Darja Štirn Koren (D.Š.K.): Otrokova čustva imajo izjemen pomen pri njegovem prosocialnem odzivanju in tudi prepoznavanju moralnih dilem, opredeljevanju in ravnanju.

Ker je bil eden osrednjih ciljev projekta tudi uvajanje indukcije kot celovitega vzgojnega modela v pedagoško prakso, smo bili še posebej pozorni na situacije, ki so spodbujale emocionalni angažma otrok, usmerjali smo pozornost na čustvena stanja bližnjih oseb v odnosu do naših ravnanj.

Pri reševanju konfliktnih situacij smo izhajali iz Hoffmanove metodike indukcije, kjer v otroku s pomočjo osvetlitve perspektive drugega in izpostavitvijo vira distresa, prebudimo empatični distress in občutek krivde, ki sledi, ko se otrok zave, da je vir distresa njegovo dejanje. Zelo pomembno je bilo, da je vzgojiteljica potem, ko je otrokovo dejanje obsodila kot neustrezno in opozorila na čustva drugega, ki ga je dejanje prizadelo, namesto moralke, ki po navadi sledi v tovrstnih primerih, vztrajala, pustila čas, da so se v otroku prebudila prosocialna čustva – empatična krivda in sočutje, ki so imela tudi

pomembno vlogo pri zavedanju in razmisleku, kako bi otrok svoje ravnanje popravil.

Izkazalo se je, da so otroci zelo zgodaj, že v skupini malčkov (1–2 leti) prepoznali emocionalno stanje bližnje osebe, njegovo stisko in se nanjo tudi ustrezno odzvali, tako da so na primer poiskali pravi predmet tolažbe, na primer dudo ali ljubkovalno igračo, ki jo je otrok izgubil, kar po Hoffmanovi opredelitvi empatičnih stopenj pomeni že pravo empatijo.¹ Prav tako pa se je tudi pri opazovanju umetniških del empatija izkazala kot pomembno čustvo, ki je otrokom omogočilo, da so začutili zgodbo, jo povezali s svojim življenjem, doživljanjem in postali občutljivi na vsebino, dogodke.

K.M.: KAKO LAHKO OTROK V PREDŠOLSKEM OBDOBJU S POMOČJO UMETNOSTI UDEJANJA SVOJE USTVARJALNE POTENCIALE PRI SPOZNAVANJU SVETA?

D.Š.K.: Za otroka je likovno izražanje nekakšen pripomoček, s pomočjo katerega spoznava, raziskuje in razlaga svet okrog sebe.

Otrok vidni svet raziskuje z gibanjem, s čutili, pa tudi s pomočjo risanja. Riše na primer hiše, skozi katere se vidi, figure v nenavadnih položajih in podobno. Likovno izražanje mu pomaga pri prodiranju v kompleksnost stvarnosti in zakonitosti prostora, ki ga obdaja. Likovno izražanje je pravzaprav njegovo likovno razmišljanje, likovni izdelki pa znakovni diagrami. S pomočjo likovnega izražanja otrok odkriva in razlaga lastnosti, vlogo predmetov in pojavov vidne stvarnosti ter zakonitosti, ki vladajo v njej.

K.M.: KAKO LAHKO OTROK V PREDŠOLSKEM OBDOBJU S POMOČJO UMETNOSTI SPOZNAVA IN RAZUME SEBE, SVET IN DRUGE? ALI JE UMETNOST MEDIJ, KI POMAGA SPOZNAVATI SEBE IN GRADITI LASTNO IDENTITETO, KAKO PA TO OMOGOČA SPOZNAVATI, IMETI RAD IN SPOŠTOVATI TUDI DRUGE?

D.Š.K.: Otrok prek umetniške ekspresije sporoča o svojem čustvenem, doživljajskem in spoznavnem svetu, hkrati pa z opazovanjem ekspresije

dr drugega prepozna tudi njegov svet in razmišlja o drugem kot o drugačnem, od katerega se lahko uči in spozna tudi samega sebe.²

Pomembno mesto ob umetniških ekspresijah otrok imajo razlage, ki jih podajo otroci ob izdelku, ki so ga ustvarili ali doživeli, po navadi takrat tudi sami ozaveščajo svoj notranji svet in doživljanje drugega, s tem da ob tem razvijajo govor kot simbolno izmenjavo, ki pomeni uspešno komunikacijo otroka z okoljem, v katerem živi. Poleg doživljanja prek ekspresije pa otrok s pomočjo umetnosti kot medija vstopa v situacije, ki še niso del njegovega realnega življenja, in tako razbija stereotipe, predsodke ter se sooča z novimi svetovi in situacijami. Primer tega je na primer tema *Drugi*, ki se je odvijala v vrtcu v decembru in katere osnovni cilj je bil, da bi otroci prek odnosa z drugo osebo kot drugačno vstopali v stik z drugostjo v sebi (z nerazkritimi strahovi, predsodki ...). S prinašanjem različnih simbolov, predmetov, ki so jih povezali s posameznimi religijami, so otroci počasi in občutljivo predstavljali njihove svetove in spoznavali svet drugih, zanje bolj oddaljenih in neznanih skupin. V vrtec je na primer skupaj z otrokom prišla babica muslimanka in otrokom predstavila Koran, njihove navade, oblačila. Otroci so jo z zanimanjem poslušali, skrbno izbirali prostor, kamor bodo položili predmete, ki jih je prinesla s seboj, do njih so se vedli zelo spoštljivo. Na podlagi konkretnega srečanja, potopitve v zgodbo, jim je svet vrstnice muslimanke postal bližji, občutljivo so se odzivali in se od nje najbrž naučili tudi kaj o sebi. Umetnost je v tem primeru kot medij pomagala otrokom, da so se prek zgodb in simbolov srečali z drugačnim svetom, srečanje z realnim drugim pa jim je omogočilo vstopiti v odnos in ob tem razviti občutek spoštovanja.

K.M.: KAKO STE SE LOTILI OBLIKOVANJA IDENTITETE?

D.Š.K.: Konkretno smo se z oblikovanjem identitete začeli ukvarjati pri projektu *Identiteta mnogoterih izbir*, pozneje poimenovanem *To-Gather*, katerega pobudnik je bil prof. Wim Kratsborn iz Hanzege Univerze na Nizozemskem. Teoretična

² Glej Kroflič, R. (2010): *Pomen umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji kot del induktivnega vzgojnega pristopa*. Predavanje za sodelavke v Vrtcu Vodmat in udeležence projekta »Kulturno žlahtnjenje najmlajših«. Dostopno prek: <http://www.vrtecvodmat.si/data/43.pdf>.

izhodišča projekta je oblikoval prof. Kroflič, ki nas je tudi povabil k sodelovanju. Osnovna ideja projekta je bila, da bi razvili strategije, s pomočjo katerih bi skladno s sodobnimi teoretskimi pristopi znotraj vrtčevskega prostora oblikovali posameznikovo identiteto oz. različnim posameznikom pomagali pri čim bolj varnem vstopu v procese oblikovanja identitete. V vrtcu smo tako otrokom že v prvem starostnem obdobju ponudili dejavnosti, prek katerih so lažje prepoznavali sami sebe, drugega (vrstnika in odraslo osebo) kot drugačnega ter vzpostavili odnose v skupnosti, ki dajejo potreben občutek varnosti, hkrati pa spodbujajo razvoj lastne individualnosti. Konkretno smo si pomagali s temami *Identiteta*, *Družina in prijateljstvo*, *Dobro delo*, *Migracije in mobilnost* in *Drugi*. Z najmlajšimi otroki, starimi od enega do treh let, smo kot obliko spodbujanja socialnih stikov in prebujanja empatične potopitve predvideli sistematično uporabo preprostih glasbenih igrice – Bibarij. Bibarije za otroke prvega starostnega obdobja so prvi korak realizacije induktivnega vzgojnega pristopa, to je razvoj »odgovora-zmožnosti« – pripravljenosti vstopati v različne odnose in dejavnosti v skupini, saj smo prepričani, da lahko otrok razvije prosocialno občutljivost in posledično moralno odgovornost le na podlagi raznolikih odnosov. S temi glasbeno-gibalnimi igricami smo spodbujali odnose in fizične kontakte med najmlajšimi in jim s tem omogočali srečevanje z drugačnostjo med otroki in odraslimi ter razvoj empatije in prosocialnih emocij ob vstopanju v prijateljske odnose z vrstniki.³

K.M.: NAM LAHKO PREDSTAVITE RAZLIČNE PROJEKTE-PROGRAME, PREK KATERIH SO OTROCI SPOZNAVALI SEBE IN DRUGE?

D.Š.K.: V vrtcu se odločamo za različne projekte, ki zastopajo izvedbeni kurikulum vrtca in so izhodišča za realizacijo področnih kurikularnih dejav-

nosti. Zavezujoč dokument vrtcev je namreč *Kurikulum za vrtce*, ki je bil sprejet leta 1999 in vsebuje načela in cilje predšolske vzgoje. Projekti pomenijo nadgradnjo in bolj poglobljeno delo, razmišljanje strokovnih delavcev, ki delajo z otroki, o njihovi vlogi, pogledu na otroka in posledično bolj premišljeno izbiri tem in načinov izvedbe, ki jih raziskujejo z otroki. V vrtcu smo se s podobo otroka, njegovim spoznavanju sebe, drugega, sveta začeli ukvarjati prek inovacijskega projekta *Vloga odraslega pri likovnih dejavnostih otroka*. Spraševali smo se, kako lahko otrok v predšolskem obdobju s pomočjo umetnosti udejanja svoje ustvarjalne potenciale, ki se kažejo v njegovem raziskovanju in spoznavanju sebe in sveta. Kako otrok s pomočjo umetnosti izumlja in ustvarja, ko odkriva strukture, artikulira vsebine, oblikuje sliko? Odkrivali smo nove vloge, ki jih imamo kot vzgojitelji na področju ustvarjanja spodbudnega in varnega okolja in razvojno-procesnega načrtovanja likovne dejavnosti. Ugotovili smo, da je od vzgojitelja odvisno, v kolikšni meri se bo otrok ustvarjalno odzival, raziskoval in reševal prostorske, oblikovne, izrazne, tehnične in estetske probleme. V naslednjem projektu, naslovljenem *Identiteta mnogoterih izbir*, smo znanja, ki smo jih pridobili predvsem na področju likovne vzgoje, želeli prenesti še na druga področja kurikuluma, pri tem smo umetnosti dali osrednje mesto pri spoznavanju sebe in drugega. Umetnost smo videli kot enega najboljših medijev za testiranje naših stereotipov, predsodkov, vnaprejšnjih formulacij, ki nam določajo obrise smisla življenja in o katerih neposredno nikoli ne razmišljamo. Zvrstilo se je kar nekaj tem, v katerih smo otrokom skozi umetnost omogočili izražanje njihovih čustev, prepoznavanje odzivov vrstnikov, spoznavanje sebe, svojih družin in družin prijateljev. Ukvarjali smo se z okoljsko identiteto, odnosom do narave, našo odvisnostjo od nje, možnostjo sooblikovanja. Srečali smo se z različnimi kulturnimi vrednotami v spreminjanjem se svetu in navsezadnje spoznavali samega

sebe, drugega kot drugačnega prek spoznavanja različnosti v načinih življenja, verovanja in praznovanj. Najodmevnejši je bil projekt, ki nas je zaposloval zadnja štiri leta, *Kulturno žlahtnjenje najmlajših*. Osnovni cilj projekta je bil vključevanje kulturnih institucij in umetnikov v vzgojno-izobraževalni proces in razvijanje modela sodelovanja z njimi ter oblikovanje smernic in predlogov za vključevanje kulturne vzgoje v izvedbeni kurikulum vrtca. Drugi pomembni cilj pa je bil uvajanje pedagoške inovacije – *Celovitega induktivnega modela spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja z uporabo vzgoje s pomočjo umetnosti*. Pri otrocih smo želeli s pomočjo različnih umetniških praks (kot ustvarjalnih izzivov) vzpostaviti poglobljen odnos do bližnjih oseb (vrstnikov in odraslih), do naravnega okolja in do kulturne dediščine oz. zgodovinske tradicije ter prek različnih vsebin spodbujati razvoj prosocialnega vedenja. V vrtcu se je zvrstilo veliko tem, s katerimi so se ukvarjali otroci, omenim lahko najzanimivejše, kot so impresionizem, realizem, spreminjanje prostora s pomočjo umetnosti ... V zadnjem projektu je vrtec v skladu z razpisom (projekt je financirala Evropska unija z Evropskega socialnega sklada in Ministrstvo za šolstvo in šport) ponudil mentorstvo še šestim vrtcem po Sloveniji (na Koroškem in v Ljubljani).

K.M.: STE PRI TEM SLEDILI KAKŠNIM POSEBNIM NAPOTKOM, KORAKOM?

D.Š.K.: Pri odločanju za uvajanje inovacij je vsekakor treba dobro izoblikovati idejni načrt, ki je skladen z vizijo vrtca, sodelovati z zunanjimi strokovnjaki in institucijami in kontinuirano delati s strokovnimi delavci v vrtcu, dajati sprotno strokovno podporo in supervizijsko spremljanje neposrednih pedagoških procesov ter sprotno vrednotiti učinke projektnih dejavnosti, ki potrjujejo izhodiščne ideje projekta ali zahtevajo zaradi bolj jasnega prenosa teoretskih idej v prakso določene dopolnitve, in skrbeti za dokumentiranje projektnih dosežkov. Načrtovati je treba izobraževanje

in metodologijo dela. Izobraževanja za vzgojitelje in druge sodelavce (umetnike, predstavnike kulturnih institucij) je pripravljala prof. Kroflič, v manjših skupinah smo s strokovnim timom (Štirn Janota Petra, Jug Anita, Štirn Koren Darja) preverjali razumevanje vzgojiteljev, umetnikov in kustosov ter oblikovali načrte za delo z otroki po izbrani metodologiji. Upoštevajoč teoretična izhodišča in z njimi povezan pogled na otroka smo cilje vsebine in izvedbe oblikovali po modelu petih didaktičnih korakov, ki niso zgolj didaktične smernice, na podlagi katerih naj bi se izvajale dejavnosti z otroki, ampak so opredeljeni kot cilji in dejavnosti, ki jih morajo najprej ponotranjiti in razumeti strokovni delavci, ki delajo z otroki, po načelih in principih sinhronizacijske didaktike (Kratsborn). Tako se je vsaka vsebina oz. tema začela z aktivnostmi, katerih cilj je odpiranje posameznikove občutljivosti za določeno temo in spodbujanje osebnega doživetja/vživetja z namenom spodbuditi *občutljivosti* za določene vsebine. V nadaljevanju se cilj osredini na pridobivanje znanja o določeni vsebini – *seznanjanje in osmislitev*. Tretji korak zaznamuje aktivnost otrok in uporaba pridobljenega znanja, pomembno je, da dejavnosti kot cilj predvidevajo razvijanje odnosne ravni in pripoznanje kot glavni cilj, govorimo o *dialoškiosti*. V četrtem koraku se aktivnost otrok usmeri na sporočanje o vsebini prek umetniške izkušnje – *ustvarjalnosti*. V petem koraku sledi vstop v odnos z drugimi, širšim okoljem, otroci predstavijo vsebino, ki so jo raziskovali in osmislili – *družbeni angažma*. Sledi refleksija izpeljanega procesa ⁴

K.M.: KAKŠNO VLOGO IMA PRI VSEM TEM VZGOJITELJICA?

D.Š.K.: Pomemben je že sam pogled vzgojiteljice na otroka, kakšna je njena predstava o njem, kaj zmore in česa ne. Da vidi otroka kot osebo, ki ima že razvite določene racionalne strukture in prosocialne potenciale in je zmožen sprejemati odgovornost za svoja ravnanja. Na podlagi tega mu omogoča aktivno participacijo ... Na

⁴ Glej Štirn Koren, D. (2010): *Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se ožlahtnili. Kulturno žlahtnjenje najmlajših*. Ljubljana, Vrtec Vodmat; in Štirn Janota, P. in Kroflič, R. (2010): *Umestitev vzgojnih elementov v pedagoški proces – tema: Jaz in drugi (Igraj se z mano)*. Kazen v šoli. Ljubljana, CPI)

drugi strani pa se mora vzgojiteljica zavedati, da ta isti otrok potrebuje tudi zelo veliko pozornosti, pomoči in podpore, tako osebnega občutka sprejetosti kot posredne podpore, ki jo nudimo z oblikovanjem varnega in spodbudnega okolja. Tudi v naših projektih smo se posredno vedno ukvarjali s podobo otroka, kako jo razume vzgojiteljica, kaj od njega pričakuje. V tem pogledu je vzgojiteljica morala nenehno »na novo misliti« (Moss), saj smo se velikokrat spopadali z v praksi močno zakoreninjenimi koncepti, kar je pomenilo tudi zavedanje in postopno spreminjanje subjektivnih teorij. Tako smo ob samih začetkih našega poglobljenega dela uvideli, da je od vloge vzgojiteljice odvisno že to, kako in v kolikšni meri se bo otrok ustvarjalno odzival, premagoval probleme, v nadaljevanju pa tudi krepil svoje moralne veščine. Vzgojiteljica mora vedeti in razumeti, kaj počne in kako bo ob zagotavljanju ustreznega okolja in izzivov, ki jih pripravlja za otroka, zagotovila razvoj njegovih kompetenc in potencialov. Kroflič je zapisal, da vzgojiteljica opazi, kar prej razume, in prav ta trenutek je v pedagoški praksi najpomembnejši, ko se vzgojiteljica prek opazovanja otrok odloča za svoje posredovanje oz. neposredovanje v konfliktnih in drugih situacijah, ki se dogajajo v oddelkih, pa tudi za nadaljnje načrtovanje vsebin.

K.M.: KAKŠNO PA JE IZOBRAŽEVANJE IN OZAVEŠČANJE ODRASLEGA PRI NAČRTOVANJU, IZVAJANJU IN EVALVIRANJU DEJAVNOSTI ZA OTROKE S PODROČJA KULTURE IN UMETNOSTI?

D.Š.K.: Pri našem projektu smo se tudi pri izobraževanju osredinili na dve bistveni vsebini, s katerima smo želeli »šokirati« vzgojiteljice, pa tudi umetnike, ki so v nadaljevanju pripravljali vsebine za otroke. Seznanjali smo jih z novimi ugotovitvami s področja moralnega razvoja otroka in prek tega s celovitim induktivnim modelom

spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja, ki smo ga skupaj raziskovali in testirali, ter opredelitvijo induktivne umetniške izkušnje oz. pomenom umetnosti v institucionalni predšolski vzgoji. Ko smo govorili o umetnosti, to nikoli ni bil pouk o umetnosti, temveč je bilo bistveno, da so vzgojiteljice umetnost videle kot medij, ki spodbuja doživetja, občutenja ter krepí interese in radovednost pri otrocih. Pomembno je bilo zavedanje, da je otrok sam lahko ustvarjalec ter na drugi strani deležen vrhunske umetniške izkušnje, ki lahko privede do sočutne imaginacije, katarze ali pa omogoča uživanje v lepem ...

Kaj je zmožen ustvariti otrok s pomočjo umetniških jezikov, kako lahko vstopa v zgodbo, imaginacijo, dokazuje primer *Varuhov okolja*, kot so jih poimenovali otroci. Otroci so na pomladni dan v več prostorov na igrišču namestili Varuhe posameznih prostorov – skulpture, ki naj bi rastlinam, drevju, grmovju na igrišču pomagali rasti. Pri tem so na vrtu opazili mrtvo, staro drevo, ki se je ob obrezovanju posušilo in ga je hišnik oklestil. S pomočjo kiparja so mrtvemu drevesu dali pomembno vlogo. Prek barvnih vrvic, ki so jih s kiparjem napeljali do zdravih dreves po igrišču, so mu dali vlogo varuha celega igrišča. Sama tema je pripeljala do prosocialne akcije ob dnevu odprtih vrat, ko v vrtec povabimo starše,

da jim pokažemo, kaj smo skozi posamezne teme raziskovali. Pod inštalacijo, ki je mrtvo drevo povezala z zdravimi drevesi, so otroci prek dramatizacije pokazali pomen vezi in soodvisnosti med nami, na koncu pa zaplesali albansko kolo, kot dobrodošlico dečku, ki je prišel iz Albanije in se v tem času vključil v skupino. Kolo je otroke naučila plesati dečkova mama.

Zgodba in pogovori, v katere so bili vpeti otroci ob postavljanju varuhov na igrišče, je dala povod deklici, ki je ustvarila svojo zgodbo. Narisala je varuha – Vilo Dišečko, poleg nje pa mamico, atija, sestro in brata. Narisala je tudi mrtvo drevo, ki so ga otroci spremenili v varuha igrišča, poleg njega pa svojo babico, ki je bila tudi stara in je že umrla. Deklica je vzgojiteljici razložila, da je ob varuhu, ki je star in ne živi več, narisala svojo babico, ki je tudi bila stara in je umrla, zdaj pa jih varuje nekje, le da je oni ne vidijo. Deklica je tako metaforo varuhov posameznih prostorov, gredic in varuha celega igrišča ter potopitev v njihove vloge vpletla v svojo zgodbo in svoj način doživljanja sveta. Tako je Vila Dišečka deklici pomenila varnost, ki ji jo daje družina, katerih člane je tudi narisala ob njej, Mrtvo drevo pa je povezala s smrtjo svoje babice, ki jo nekje varuje, le da je ne vidi.