

Otrokove potrebe?

Pred nekaj leti je bil eden temeljnih ciljev predšolske vzgoje in vseh drugih ravni vzgoje in izobraževanja "vsestransko razvita osebnost". Smernice za delo vzgojno-varstvenih organizacij med nalogami naštevajo tudi "Naloge za vsestranski razvoj otrok: VVO vpliva na vsestranski razvoj otrok s telesno-zdravstveno, intelektualno, moralno-etično, delovno-tehnično in estetsko vzgojo." (Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok, I. del, 1985, str. 13.)

Iz razprav in teoretskih prispevkov v zadnjem času pa je očitno, da se je v vrtcih uveljavil nov termin, to je "upoštevanje otrokovih potreb". V zadnji številki *Educe* (l. III, št. 1-2), edine slovenske revije, ki objavlja strokovne članke s področja predšolske vzgoje, je v vseh treh člankih s tega področja (Špoljar, Vrbovšek, Ferjančič) govor o vzgoji, ki naj izhaja iz otroka in upošteva njegove potrebe. B. Vrbovšek (1993, str. 10) npr. v svojem članku pravi: "Najbrž je cilj vsakega vrtca, da postane vrtec po meri otroka. Če hočemo ta cilj doseči, moramo načrtno in sistematično graditi vrtec, ki bo... razvojno naravnano, kar pomeni, da bomo zadovoljevali predvsem razvojne potrebe otrok..."

Očitno je, da je "vzgojo, ki izhaja iz programa in vzgojitelja", nadomestila "vzgoja, ki izhaja iz otroka". Mislim, da se je ta premik začel najprej v vrtcih, šele potem pa ga je sprejela tudi državna inštitucija, odgovorna za to področje. V predlogu

¹ Več o tem glej v:

Problemi št. 4, 1985. Poudariti pa velja, da se kritike koncepta "vsestransko razvite osebnosti" niso nanašale samo na družbeno posredovanost tega cilja. Tisti, ki so ta pojem razumeli zgolj kot spopad s socialistično pedagogiko, so kaj hitro zašli v formiranje novih ideoloških paradigem (glej npr. Javornik, Šebart, 1992).

² Dihotomna ločitev na "staro" in "novo" je seveda posplošitev in le pogojno upravičena: do sprememb ni prišlo čez noč, niti ni možno reči, da veljajo za vse vrte in vzgojitelje. Med obema sistemoma obstaja kontinuiteta, saj nenazadnje v vrtcih delajo pretežno isti vzgojitelji kot pred nekaj leti. Tudi avtorji, ki na osnovi analize zgodovine institucionalne predšolske vzgoje govorijo o omejenem številu prevladujočih modelov, se strinjajo, da se v večini programov predšolske vzgoje posamezni elementi različnih usmeritev prepletajo in dopolnjujejo (Domicelj, 1993).

³ Pri opisu izhajam iz strokovnih materialov in člankov in iz prevladujočih razmišljanj in ravnanj, ki sem jih imela priložnost spoznati iz opazovanj v vrtcih, pogovorov z vzgojitelji in razprav na strokovnih posvetih. Čeprav bom v nadaljevanju uporabljala pretekli in sedanji čas, to ne pomeni, da tega, kar bo opisano pod "starim" sistemom, v vrtcih ni več.

konceptije Zavoda RS za šolstvo iz leta 1991 za področje predšolske vzgoje že lahko preberemo:

"Iz vsega do sedaj zapisanega je razvidno, da imamo v mislih sistem vzgojnega dela, ki ni podrobno strukturiran, ki je odprt in fleksibilen (tako z vidika vsebine kot organizacije), zakaj le tako ga lahko prilagajamo posebnostim okolja in konkretnim potrebam ter željam otrok." (Izobraževanje za 21. stoletje - globalna koncepcija razvoja vzgoje in izobraževanja v RS, 1991, str. 69.)

Na prvi pogled se zdi, da je prišlo do radikalnega preobrata: če je "vsestransko razvita osebnost" kot vzgojni cilj narekovala vzgojo socialistični samoupravni družbi prilagojenega posameznika,¹ smo se sedaj iz "vzgoje za družbo" obrnili k avtonomnemu, svobodnemu posamezniku - "otroku, ki je postal središče vzgojnega procesa".

Na zunaj vidnim in očitnim spremembam na področju predšolske vzgoje v zadnjih nekaj letih ni moč očitati, da ne pomenijo izboljšanja pogojev v vrtcih za otroke, vzgojitelje in starše. Vendar želim v nadaljevanju pokazati, da opisani obrat ne pomeni, da smo dokončno odkrili recept za edino pravo vzgojno naravnost vrtcev. Menim, da je prav nenehno poudarjanje "otrokovih potreb" tista točka, v kateri se najbolj kaže podobnost med "staro" in "novo" usmeritvijo² v slovenskih vrtcih.

Za sistem predšolske vzgoje v Sloveniji pred nekaj leti³ je bila značilna *centraliziranost* usmeritev in navodil vrtcem in vzgojiteljem. Centraliziranost zahteva trdno in jasno *hierarhijo*, ki se je v vrtcih kazala predvsem v posredovanju navodil od svetovalcev Zavoda za šolstvo prek ravnateljstev in pedagoških vodij k vzgojitelju. Zadnji v tej verigi je bil varuh, ki mu je vzgojitelj poleg neposrednih navodil tudi dnevno načrtoval naloge. Posledica je bilo seveda na moč podobno ravnanje večine vzgojiteljev in obilica rutinskih postopkov, ki so jih vzgojitelji prevzemali eden od drugega, ne da bi se spraševali, kaj pomenijo in čemu služijo. Za delitev dela med vzgojiteljem in varuhom je bilo značilno še, da vzgojitelj opravlja "vzgojne naloge", kar pomeni, da predvsem vodi otroke v času usmerjenih zaposlitev, varuh pa se ukvarja z "nego in varstvom" otrok.⁴

Menim, da gre za *enakost* na dveh ravneh: poleg že opisane presenetljive podobnosti ravnanj različnih vrtcev in vzgojiteljev, lahko govorimo tudi o enakosti ravnanj posameznega vzgojitelja z različnimi otroki v oddelku. Naj naštejemo le nekaj najočitnejših primerov: vsi otroci so morali sodelovati v usmerjeni zaposlitvi, ki je potekala za vse otroke hkrati in enako časa, vsi otroci so morali istočasno k počitku in so smeli vstati šele ob uri, ki jo je določal dnevni red, vsi

naenkrat so dobili hrano in pijačo. Za vse otroke je veljalo, da se - ne glede na starost in morebitne druge razlike - na vrtec prilagajajo en mesec, in temu je bilo namenjeno tako imenovano adaptivno obdobje. In še bi lahko naštevali...

Značilnost predšolske vzgoje v nedavni preteklosti je bila tudi *sholarizacija*. Predšolska vzgoja je prenesla v svoj sistem vrsto značilnost šole: razdelitev otrok v starostno homogene oddelke, poudarek na skupni usmerjeni zaposlitvi in delitev vzgojnih področij po vzoru šolskih predmetov. Predpisana so bila tudi razmerja med posameznimi vzgojnimi področji (koliko česa na teden), vse v prid "vsestranske razvitosti". Oblike sodelovanja s starši (govorilne ure in roditeljski sestanki) in oblike sodelovanja med pedagoškimi delavci (vzgojiteljski zbori in pedagoške konference) so bile prav tako enake šolskim. Vrtci so uvedli večino dokumentacije, ki jo poznamo iz šol, od obrazcev za načrtovanje vzgojnega dela do dnevnikov in matičnih listov.

Verjetno je do posnemanja šole prišlo tudi zaradi težnje vrtcev po večji strokovnosti. Vrtec od nekdaj velja za manj "resnega" od šole, njegovo obiskovanje ni obvezno, vzgojiteljeva izobrazba je nižja od učiteljeve. Za naš prostor je bila značilna še slaba razvitost predšolske pedagogike in zaprtost vrtcev v

⁴ *Omenjena delitev pomeni, da se vzgoja pojmuje kot zavestni proces, ki ga izvaja vzgojitelj, ko otrokom posreduje znanja in vrednote, jih uči pravih vedenj, jih disciplinira itd. Hkrati pa predpostavlja, da je moč otroke zgolj "paziti", dajati spat, negovati, jim pomuditi igrače itd., ne da bi to imelo kakršenkoli (vzgojni) vpliv nanje.*

Društvo slov. učiteljic

Komenskega ulica števil. 14.

1-1

Zastopa interese učiteljic - Vzdržuje stanovalništvo za prenočevanje, ozir. tudi daljše bivanje članov v Ljubljani - Letnina rednih članov à 2 K - Sedež v Ljubljani - Sedanja ožji odbor: K. Drol, predsednica; Vita Zupančič, podpredsednica; Janja Miklavčič in J. Zemljanova, tajnici; :- M. Maroutova, blagajničarka. :-

⁵ Če so bili prej šolski načini in oblike dela vzgojteljice posnemale, se zdaj dogaja ravno nasprotno. V razpravah, povezanih s (predvidenim) zgodnejšim vsolanjem otrok, v vrtcih nenehno poudarjajo, da bi se morali učitelji nižjih razredov osnovne šole posluževati vrtčevskih metod in oblik dela. Staršem pa pogosto svetujejo, naj otroke v šolo vključijo čim pozneje.

ozek krog vzgojiteljev in peščice predšolskih pedagogov. Menim pa, da je bil najpomembnejši razlog za sholarizacijo vrtcev konceptualna usmeritev tega časa, da je osnovna naloga predšolske vzgoje pripraviti otroka na šolo. To je razvidno npr. iz teksta N. Kolarjeve (1977, str. 112), ki pravi: "Priprava na šolo se ne začne v 'mali šoli', ampak se v njej le končuje."

Kljub izhodišču, da je vse predšolsko obdobje priprava na šolo, pa so imeli oddelki priprave na šolo v vrtcih poseben status. Predstavljali so nekakšno "šolo v vrtcu", ki jo je praviloma vodila ista, po mnenju vodstva najboljša vzgojiteljica. Poročila iz vrtcev iz tega časa so kazala, da tudi starši te oddelke obravnavajo drugače, jih jemljejo bolj resno, saj se je njihova udeležba na govorilnih urah in roditeljskih sestankih v zadnjem letu pred šolo bistveno povečala. Na posebno pomembnost "male šole" za otroke in starše kaže tudi prej omenjeni tekst (ibid., str. 113), v katerem avtorica govori o "nalogah družine za pripravo otroka na vstop v malo šolo".

V relativno kratkem obdobju nekaj let je prišlo v slovenskih vrtcih do sprememb, ki se nanašajo na vse zgoraj naštete značilnosti "starega" sistema predšolske vzgoje pri nas. Zmanjšana centraliziranost je prinesla več raznolikosti v usmerjenosti in ravnanjih med različnimi vrtci in vzgojitelji, slednji pa so s tem dobili precej več možnosti za avtonomno odločanje in izbiro. Rečemo lahko, da je danes v slovenskih vrtcih večja fleksibilnost na vseh področjih: v organizaciji dela, razporedu aktivnosti v oddelku, pri načinih načrtovanja, izbiri vsebin in metod, strokovnem izobraževanju, načinih sodelovanja vzgojiteljev itd...

Vrtci so bolj odprti tako v smislu sodelovanja s starši kot v odnosu do različnih strok in strokovnjakov, več je neformaliziranih oblik sodelovanja in interdisciplinarnosti.

Ključna konceptualna sprememba pa je gotovo že opisani premik od "vzgoje, ki izhaja iz vzgojitelja in programa", k "vzgoji, ki izhaja iz otroka". Vzgojitelji vzgojnega programa ne pojmujejo več v smislu učnega načrta, ki ga je treba "predelati". Otroci imajo v večini vrtcev več možnosti, da si sami izbirajo vsebino, pripomočke in čas za posamezne dejavnosti, in tudi možnost, da ne sodelujejo pri skupnih usmerjenih zaposlitvah. Pri spanju, hranjenju in pitju je gotovo manj prisile in več upoštevanja razlik med otroki kot nekoč. Vse našteto pomeni, da cilj predšolske vzgoje ni več priprava na šolo, ampak "priprava na življenje", kot temu pravijo vzgojitelji. Zanesljivo lahko torej govorimo o desholarizaciji vrtca.⁵

Primerjava opisanih sprememb pri nas s sodobnimi pojmovanji institucionalne predšolske vzgoje v svetu pokaže, da ne moremo govoriti o bistvenih konceptualnih razlikah. Glede na spremembo političnega sistema pri nas in pogosto izražane

težnje po približevanju Evropi je to za sedanje razmere razumljivo, bolj pa preseneča, da tudi pri "starem" sistemu kljub političnim in ideološkim razlikam med Jugoslavijo in Zahodno Evropo najdemo v predšolski vzgoji nekatera enaka izhodišča in cilje.

Tudi v svetu so predvsem v 60-ih letih prevladovali didaktično orientirana vzgoja in visoko strukturirani programi v funkciji priprave otrok na šolo. Zelo razširjeno je bilo gibanje za kompenzacijsko izobraževanje, eden najbolj znanih tovrstnih projektov pa so programi Head Start iz ZDA. Gre za poskus izenačevanja izobraževalnih možnosti z odpravljanjem tako imenovanih "startnih razlik", še posebej za otroke iz kulturno in vzgojno deprivilegiranih družbenih slojev. Pri nas se je ta trend uveljavil nekoliko kasneje, obiskovanje priprave na šolo pa je postalo zakonsko obvezno za vse otroke v zadnjem letu pred šolo šele leta 1980.

N. King (Apple, King, 1992), ki v svoji študiji razčlenjuje prikriti kurikulum v angleških vrtcih, našteva vrsto ritualov in postopkov, katerih funkcija je, da že predšolske otroke naučijo ločevati delo od igre in jih s tem vpeljejo v njihove bodoče vloge osnovnošolcev (Apple, King, 1992). Opisi so presenetljivo podobni dogajanju v naših vrtcih (več o tem glej v: De Batistič, 1990; Bahovec, Kodelja, 1991).

Kot že rečeno, se spremembe, ki jih v naših vrtcih opažamo zadnja leta, prav tako ujemajo s sodobnimi trendi predšolske vzgoje v svetu. Špoljarjeva (1993) govori o tako imenovanih "odprtih programih", ki so se uveljavili v reformah predšolske vzgoje v 70-ih in 80-ih letih kot kritika didaktično orientiranih programov, bolj podrobno pa opisuje dva akcijsko raziskovalna projekta, J. Zimmerja in L. Malaguzzija. Za "odprte programe" je značilno, da niso vnaprej strukturirani in dokončni, ampak so zgolj teoretski okvir s splošno postavljenimi vzgojnimi cilji. S tem postane vzgojitelj v večji meri kreator programa, ki sam izbira primerne vsebine, postopke in metode. Bolj bistvena kot vsebina je kakovost vzgojnih interakcij in sodelovanje med otroki, vzgojitelji, starši in drugimi strokovnjaki. Osnova opisanih konceptov je izhajanje iz otroka: "Oba koncepta vzgoje, ki smo ju predstavili, izhajata iz otroka, upoštevajoč njegove potrebe, interese in razvojne specifičnosti na poti k doseganju osnovnega cilja - samorealizacije otroka" (Špoljar, *ibid.*, str. 18).

Opisana konceptualna usmeritev je razvidna tako iz nacionalnih programov predšolske vzgoje v deželah Evropske skupnosti in ZDA⁶ kot iz sodobne strokovne literature s tega področja.⁷

Najprej bom pokazala, da ne moremo reči enoznačno in brez dvoma niti tega, kaj so potrebe. O splošnih potrebah

⁶ Več o tem glej v: Domicelj, 1993.

⁷ "Kurikulum bi moral izhajati iz otrokovih potreb in interesov... To pomeni, da mora kurikulum upoštevati potrebe otroka kot uravnotežene celote ("the needs of the whole child in a balanced way"), ne pa ozko izhajati iz tradicionalnih akademskih predmetov" (O'Hagan, Smith, 1993, str. 69).

⁸ Naj navedem le nekaj primerov strokovne literature, v kateri je govor o motivaciji, pojem "potrebe" pa ni definiran: Lamovec, 1986; Musek, 1993; Weiten, 1992.

vsakega človeka sicer govori več teorij, ki pa so si med seboj različne in tudi nasprotujoče. Še manj pa lahko rečemo, katere so otrokove osnovne potrebe, saj v psihologiji za to ne najdemo nobene teoretske osnove.

V psihologiji se termin potreba uporablja, kadar govorimo o motivaciji. Motivacija predstavlja dinamični vidik osebnosti, razlaga vzroke oziroma gibala človekovega vedenja. Musek (1982, str. 265) motivacijo definira kot "proces, ki zajema tako spodbujanje aktivnosti kot njeno usmerjanje".

Če v zgoraj navedeni razlagi motivacije še naletimo na uje-manje med različnimi avtorji, pa se pri razlagi pojma potrebe zatakne. Očitno gre za termin, ki ni jasen niti tistim, ki pišejo o motivaciji. Najpogosteje termina ne definirajo,⁸ iz konteksta pa je razvidno, da se tudi pri istem avtorju nekonsistentno pojavljajo različni pojmi: nagon, potreba, motiv, težnja, nagnjenje, interes, ideal, vrednota... Nekateri avtorji teorij osebnosti ob naštevanju temeljnih potreb uvajajo celo nove pojme. Cattel npr. govori o ergih, ki predstavljajo prirojene potrebe, in o sentimentih, ki so pridobljeni (navedeno po: Musek, 1993). Drugi nasprotno zavračajo pojem potreb (npr. Kelly) ali menijo, da potrebe niso čisti psihološki termin (Lewin).

Musek (1993, str. 138) posamezne termine ločuje, ko pravi: "Nagoni, potrebe in motivi nedvomno vplivajo na naše obnašanje." Drugje (ibid., str. 133) pa ima motiv širši pomen kot potreba: "Motiv je pač vse tisto, kar nam daje vzgon oziroma energijo, in vse tisto, kar nas usmerja k enim objektom bolj kot k drugim. Videli bomo, da so v našem obnašanju pomembni tako motivi potiskanja - nagoni, potrebe - kakor tudi motivi privlačnosti - cilji, ideali in vrednote."

Tudi Weiten (1992, str. 340) najprej govori o motivih kot o nadrednem pojmu: "Motivi so potrebe, želje, interesi, ki usmerjajo ljudi v določeno smer." Na drugem mestu (ibid., str. 343) pa razlaga, da motivi izvirajo iz potreb: "Večina teorij razlikuje

Priroda in nadljudje *).

K proučevanju o dolgosti življenja se pridružuje značilno dejstvo bolgarskega literata profesorja Odina h konštataciji, se-li narode ljudje-geniji ali nadljudje na kmetih ali v mestu. Do pred dvajsetimi leti je prevladovalo mnenje o intelektualni moči, ki je na kmetih doma in ki se razvija v nepremeljivem kontaktu s pri-rodo v nasprotju z epidemičnimi zlobnimi po-javi mestnega življenja. Trdilo se je zato, da nadljudje prihajajo bolj pogosto s kmetov nego iz mest. Kdor je to trdil, je gotovo imel tudi

osebno zanimanje. Ta trditev je v zadnjih dvajsetih letih padla, in prej citirani bolgarski književnik je proučil rojstni kraj 6382 fran-cozkih pisateljev in prišel do zaključka, da v resnici navedena trditev ne drži. To prouče-vanje profesorja Odina se ne ozira le na zadnja desetletja, ko je bil namen predsodka najbolj znaten, ampak se ozira na osebe, ki so še prej živele. Skupno se je konstatiralo, da dadó mesta odstotno mnogo večje število književnikov nego dežela. Neki ameriški zdravnik, ki se je po-svetil posebno vprašanju dednosti, podreja statistiko o rojstnih krajih ameriških piscev.

med biološkimi motivi, ki izvirajo iz telesnih potreb, kot je lakota, in socialnimi motivi, ki izvirajo iz socialnih izkušenj, kot je potreba po uspehu.”

Še najbolj logična se zdi nekoliko starejša razlaga J. Muska (1982), ki pravi, da motivacijski proces zajema naslednje elemente: energersko podlago (pogoj izvajanja motivacijske dejavnosti), potrebo, pobudnike (sprožilne dejavnike, ki vzbudijo potrebo), motivacijsko dejavnost (dejavnost, ki vodi k cilju), cilje (predmet, pojav, dejavnost za zadovoljitev potrebe).

Potreba je v opisanem ciklusu definirana kot “organski ali duševni primanjkljaj v organizmu”. Musek (ibid., str. 267, 268) dodaja, da le fiziološke potrebe zadovoljujemo homeostatično, to pomeni, da z zadovoljivjo potrebe odstranimo primanjkljaj in znova vzpostavimo ravnovesje. Pri tako imenovanih psiholoških potrebah pa govori o progresivnem zadovoljevanju, kjer zadovoljitev potrebe že lahko pomeni rojstvo nove potrebe na višji ravni.

Psihologe, ki so se ukvarjali z motivacijo, je zanimalo predvsem, kateri so temeljni in splošni človekovi motivi. Teorije se med seboj razlikujejo po pristopu, številu in vrsti motivov.⁹

Na eni strani so teorije, ki vidijo dinamiko osebnosti le v enem ali dveh temeljnih motivih. Freud govori o dveh nagonih, Erosu in Thanatosu, Adler in Goldstein o enem samem motivu, prvi o težnji po moči in drugi o samouresničevanju. Najbolj poznana je gotovo teorija Maslowa, ki govori o petih osnovnih potrebah: fizioloških potrebah, potrebi po varnosti, potrebi po pripadnosti in ljubezni, potrebi po ugledu in potrebi po samoaktualizaciji. Naštete potrebe so med seboj v hierarhičnem odnosu, kar pomeni, da mora biti nižja potreba relativno zadovoljena, da se višja sploh pojavi. Drug ekstrem so teorije, ki obsegajo prek dvajset temeljnih motivov (Cattel, Murray). Cattel npr. med sentimente našteva motive, ki jim bi v psihološki terminologiji bolj ustrežal termin interes (npr. sentiment športa) ali vrednota (npr. verski sentiment).

⁹ Glede na že omenjene terminološke nejasnosti tu in v nadaljevanju uporabljam pojem “motiv” kot tisto, kar (notranje) spodbuja in usmerja človekovo aktivnost in kar različni avtorji poimenujejo z različnimi termini: potreba, nagon, težnja, sentiment, erg itd.

Woods je našel, da producirajo mesta z več nego 8000 prebivalcev dvojno število pisateljev kakor navadno.

Statistične številke, objavljene po Odinu, prihajajo do zaključka, da mesta producirajo 18 krat več znamenitih pisateljev nego dežela; še bolj natančno: na vsakih 190.000 prebivalcev mesta se dobi počez 77 znamenitih pisateljev, medtem ko jih je na kmetih le 6 med istim številom prebivalcev.

Bilo bi интересно vedeti, na kaki podlagi je znanstvenik — ki se mu imamo zahvaliti za to statistiko — klasificiral znamenite

književnike, ker v kolikor hočejo nekateri biti optimisti, razpravlja ta članek, se dobe na drugi strani taki, ki se jim zde te številke jako pretirane. Na vsak način pa je jasno — vsaj do nasprotnega dokaza — da imajo prebivalci mest srečo imeti med seboj večje število genijalnih ljudi ali nadljudi nego prebivalci dežele. A. M.

¹⁰ *Potrebe v otroštvu navajajo zlasti psihoanalitično usmerjeni avtorji in nekateri predstavniki humanistične psihologije: npr. Horney, Sullivan, Erikson, Rogers, C. Buhler (več o tem glej v: Musek, Pečjak, Lamovec, 1975).*

¹¹ *Primer odkritega priznavanja tovrstnega eklekticizma je tekst R. Misitija (1980), ki je na osnovi literature zadnjih petdesetih let izbral naslednje osnovne potrebe majhnega otroka: po hrani, vzdrževanju higiene, fizični negi, ljubezni, vodenosti, spodbujanju, psihoseksualni stimulaciji, kognitivni stimulaciji, interakciji in individualizirani interpretaciji.*

Nekateri teoretiki zavračajo vsako naštevavanje splošnih in temeljnih človekovih motivov, ker menijo, da je vsak posameznik poseben (Allport), oziroma da so posamezni motivi le del celostnega motivacijskega sistema (Murphy).

Teorije osebnosti, ki govorijo o motivaciji, zanimajo potrebe odraslega, otrokove potrebe pa omenjajo le pri razlagi osebnostnega razvoja. Največkrat avtorji teh teorij izhajajo iz klinične prakse.¹⁰

Pri pregledu strokovne literature najdemo številne tekste, ki govorijo o otrokovih potrebah. Vsem je skupno, da ne pojasnjujejo teoretske osnove, iz katere izhajajo, ampak potrebe zgolj naštevajo.¹¹ Zaključimo lahko, da obstajajo različne "liste" osnovnih potreb otroka, ki pa se razlikujejo ne le med seboj, ampak so različne celo pri istem avtorju. Zato ne moremo govoriti o niti eni izdelani teoriji o potrebah otroka.

Pokazali smo, da v spoznanjih sodobne psihologije ni moč najti teoretske osnove za opiranje na "otrokove potrebe" kot izhodišča vzgoje. Od kod torej izvirajo "potrebe otrok", o katerih pogosto beremo v strokovni literaturi in o katerih se tako veliko govori v vrtcih?

Za zahodno kulturo v 20. stoletju, ki ga nekateri poimenujejo "stoletje otroka", je značilno, da otrok postane objekt intenzivne čustvene investicije. V naši k otroku osredotočeni družbi je otrok postal središče javne skrbi, otrokove potrebe pa so, kot pravi Woodhead (1991), del vsakodnevnega besednjaka številnih strokovnjakov, ki se ukvarjajo z vzgojo, zaščito in skrbjo za blaginjo otrok. Obrat k otroku, ki je še kako povezan tudi z drugimi spremembami v sodobni zahodni družbi, je torej *kulturno posredovan*: izraža prevladujoče vrednote določene kulture v določenem zgodovinskem obdobju. To je tudi odgovor na zgoraj zastavljeno vprašanje, od kod izvira govor o otrokovih potrebah.

Usmerjenost v otroka sama po sebi seveda ni nič neustreznega ali slabega, kadar o njej govorimo kot o vrednoti posameznika ali nekega družbenega prostora. Sodba, da je neko vzgojno ravnanje za otroka boljše kot drugo, je vedno vezana na družbeni kontekst, to je vrednote in pričakovanja družbenega okolja o tem, kakšen naj ta otrok postane, ko odraste.

Problematično pa je, da se prav z uporabo pojma "potreba" skuša *prikriti družbeno posredovanost* pojmovanja otroštva in vzgoje. Uporaba pojma "potreba" je pravzaprav postopek, kako avtor *svojo sodbo* o tem, da je nekaj za otroka dobro, *projicira v otroka samega*. Na ta način postane avtorjeva vrednotna orientacija otrokova notranja kvaliteta, nekaj objektivnega in naravnega. Govor o "potrebah" vseh otrok se torej sklicuje na *naravo* in predpostavlja, da je ta *univerzalna*, brezčasna in od družbenega okolja neodvisna.

Opisana objektivizacija in univerzalizacija povzroča iluzijo, da je možen obrat od "družbi prilagojene osebnosti" k "avtentičnemu posamezniku", "subjektu" vzgojnega procesa. K moči te iluzije pa pripomorejo tudi poenostavljene interpretacije ideologije kot s strani države postavljenega vrednostnega sistema, ki skrivajo prav dejstvo, da družbeni posredovanosti nikoli ni moč uiti.¹²

Sklicevanja na naravno in univerzalno pomeni tudi neupravičeno *homogeniziranje znanstvenih spoznanj* in brisanje razlike med posameznimi teorijami in znanstvenimi ugotovitvami. Avtorji, ki se sklicujejo na "otrokove potrebe", skušajo neko parcialno spoznanje predstaviti kot univerzalno dejstvo, znanstveni opis pa prevesti v neovrgljiv recept za vzgojno ravnanje.

Na osnovi pregleda pedagoške in psihološke literature lahko trdim, da so "otrokove potrebe" predvsem izum tistih, ki se ukvarjajo z vzgojo. Woodhead (1991) meni, da ta na videz nedolžna beseda v praksi skriva kompleksnost latentnih predpostavk in trditev o otroku. Uporablja se kot bližnjica za utemeljitev avtorjevih zaključkov o zahtevah otroštva in hkrati zakriva nestrinjanje in negotovost o tem, kaj je najboljše za otroka.

Spet se bom poslužila primera, ki jasno kaže, da avtorici predvsem govorita o vzgojnem ravnanju in mnogo manj opisujeta značilnosti otrok. Allenova in Marotzova (1989, str.1) pravi: "Vsi otroci... imajo številne fizične in psihološke potrebe. Te potrebe *morajo biti upoštevane* (poudarila M.B.), da otroci preživijo, uspejo in se razvijejo do svojih optimalnih zmognosti." V nadaljevanju navajata bazične otrokove potrebe, ki jih razdelita na:

- fizične potrebe,
- psihološke potrebe,
- potrebo po učenju in
- potrebo po spoštovanju.

Že pri naštevanju fizičnih potreb se med potrebami po hrani, toploti, ravnovesjem med počitkom in aktivnostjo itd. pojavi potreba po zdravstveni preventivi, za katero je očitno, da izhajata iz povsem določenega kulturnega in zgodovinskega konteksta. Med psihološkimi potrebami npr. navajata "varnost in zaupanje - družinsko okolje s starši in vzgojitelji, ki zanesljivo in ustrezno odgovarjajo na otrokove potrebe" (ibid., str. 2). Pri potrebi po učenju govorita o "odraslih, ki v vsakdanjem življenju kažejo ustrezna vedenja glede na pričakovanja otrok, tako v smislu jezika, socialnih interakcij kot načinov reševanja stresnih situacij" (ibid., str. 3). Pri naštevanju otrokovih potreb je vse polno apelov, naslovljenih na starše in druge vzgojitelje, ki jih najbrž ni več potrebno navajati.

¹² Zanimivo je, da pedagogika iz naše bližnje preteklosti tega ni skušala prikrivati in je eksplicitno priznavala, da vzgoja in izobraževanje izhajata iz idejne naravnosti takratne samoupravne družbene ureditve. V **Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok** (II. del, Okvirna vsebina in naloge vzgojnega dela, 1985, str. 5) je zapisano: "Predšolska vzgoja je del enotnega sistema vzgoje in izobraževanja v SR Sloveniji. Temelji na idejnih izhodiščih resolucije zvezne skupščine o razvoju vzgoje in izobraževanja na samoupravni podlagi in resolucijah X. kongresa ZKJ in VII. kongresa ZKS in drugih dokumentih o predšolski vzgoji."

Opisani primer kaže, da "otrokove potrebe" lahko služijo za *pretvezo za dajanje vzgojnih napotkov*. Vendar pri tem ne gre le za nedolžna priporočila staršem in vzgojiteljem. Iz načina, kako so napisana, je namreč razvidno, da pomenijo *etični imperativ*, obvezo, ki je ni moč kršiti brez slabe vesti, da otroku povzročamo škodo.

Na moč uporabe besede "potreba" pokaže Woodhead (1991), ki jo primerja z dvema podobnima izrazoma. Kadar uporabimo izraz "želja" ("want"), se ta nanaša na otroka, ki nekaj želi, hoče, zahteva. Uporaba izraza "bi moral" ("should have") izraža avtorjevo sodbo o tem, kaj je zaželeno pri vzgojnem ravnanju. Nasprotno pa ob uporabi izraza "potreba" govorimo o univerzalnem, o čemer ni mogoče dvomiti. Woodhead (ibid.) meni, da je učinek te besede na bralca bistveno močnejši kot v drugih dveh primerih. Avtoriteta "potrebe" izhaja iz njene emotivne moči in predpostavke o občutku odgovornosti odraslega. Moč besede pa hkrati izhaja tudi iz predpostavke o nemoči in pasivnosti posameznika - otroka, ki ima potrebo. Ironija je, da prav z "izhajanjem iz otroka" in "upoštevanjem njegovih potreb" otroka potiskamo v podrejen, infantiliziran položaj, v katerem je predvsem odvisen od paternalistične skrbi odraslih.

Upam, da mi je uspelo pokazati na podobnost "otrokovih potreb" z "vsestransko razvito osebnostjo", katere kritika je v našem prostoru dobro poznana. V obeh primerih gre za terminologijo, ki nič ne pove in veliko prikriva. Po vsem povedanem se lahko strinjamo z Woodheadom, ki pravi, da bo naše razumevanje in spoštovanje otroštva boljše, če "otrokove potrebe" izpustimo iz bodočega profesionalnega besednjaka, političnih dokumentov in popularne psihologije.

Ali je po tem najbolje vzgojiteljem svetovati, naj se vzgoja namesto na "otrokove potrebe" opre na psihološka spoznanja o otroku? Predvidevam, da bi tisti, ki govorijo o "razvojnih potrebah" (npr. citat iz uvoda), pritrtilno odgovorili na zastavljeno vprašanje: če vemo, kakšne so značilnosti otroka v določenem razvojnem obdobju ter kaj in kako vpliva na njihov razvoj, vemo tudi, katera vzgojna ravnanja so najbolj ustrezna.

Problem je, da tega ne vemo ali vsaj nimamo ene same razlage o značilnostih razvoja in vplivih nanj. Ugotovitve raziskav in psihološke teorije se med seboj razlikujejo, različne implicitne teorije raziskovalcev pa vplivajo tako na izbiro raziskovalnih pristopov in metodološke obdelave podatkov kot na interpretacijo ugotovitev. Če sprejmemo trditev, da je pojmovanje otroka in vzgoje vselej družbeno posredovano, ne moremo mimo dejstva, da to velja tudi za spoznanja razvojne psihologije.

Trditve sodobnih raziskovalcev, da so razlike med spoznanji posledica tega, da še nimamo celostne teorije, ki bi pojasnila

vsa področja otrokovega razvoja, Kessen (1991) imenuje pozitivistične sanje. Različnost pojmovanj in definicij otroka ni napačna, ki jo proizvaja nezadostnost znanosti, ampak posledica dejstva, da je otrok "vedno in bistveno kulturni izum" (ibid., str. 27).

W. Walkerdine (1990) je do razvojne psihologije še posebej kritična in o njej govori kot o "neugledni sorodnici akademske psihologije" (str. 89). Meni, da o razvojni psihologiji ni moč govoriti kot o pozitivni znanosti, ki jo zgolj apliciramo na vzgojo in poučevanje. Šola ni mesto, kjer bi bila psihologija aplicirana, ampak prej mesto, kjer nenehno nastajajo določene resnice o otrocih. "Psihologija... dejansko sodeluje pri ustvarjanju ravno tistih stvari, za katere trdi, da jih opisuje" (ibid., str. 92). S svojimi spoznanji preskrbi osnovo za to, kar samoumevno velja za očitne resnice o otrocih.

Podobno meni Woodhead (1991, str. 50), ki pravi, da psihološke raziskave izhajajo iz normativnega okvira kulturnih vrednot in praks in jih s svojimi spoznanji tudi ohranjajo. Ker večina raziskav izvira iz Združenih držav in Zahodne Evrope, to pomeni tudi vsiljevanje dominantne kulture pod krinko sodobne znanosti. Woodhead ne misli, da je potrebno opustiti vse sodbe o primernosti otrokove vzgoje, izobraževanja in socialne blaginje, predlaga pa raziskovanje pluralnosti načinov odraščanja v različnih kulturah.

Za zaključek se bom vrnila k vprašanju sprememb in nove koncepcije institucionalne predšolske vzgoje pri nas. Pri primerjavi sprememb pri nas in v svetu smo, vsaj kar se tiče teoretskih izhodišč, ugotovili veliko podobnosti. Nismo pa omenili razlike, ki je po mojem mnenju odločilnega pomena.

Čeprav se enotnost v našem sistemu predšolske vzgoje zmanjšuje, je še vedno znatno večja kot na Zahodu. Imamo zgolj državne vrtce, v katerih delajo vzgojitelji, ki so bili deležni bolj ali manj enake izobrazbe, se poslužujejo podobnih vsebin in načinov dela itd... Starši in vzgojitelji v obstoječem sistemu predšolske vzgoje še vedno nimajo dosti možnosti izbire.

To, kar Špoljarjeva (1993) opisuje kot "odprti program", je najbrž za mnogo vzgojiteljev in drugih strokovnjakov najboljše, kar poznamo. Bistveno pa se mi zdi, da o tem ne govorimo

Cenj. učiteljstvu se pri-
poroča slavnoznana in
izborna gostilna

Petelinček

3-2 v Gorici.

Najboljša, pristna pi-
jača, izborna kuhinja.

~

**Vsak četrtek zbirališče
slovenskih učiteljev.**

¹³ Tak primer je že omenjena konceptcija Zavoda RS za šolstvo (1991, str. 68), ki pravi: "Konceptcija predšolske vzgoje naj bi temeljila na sodobnih teorijah osebnosti, zlasti v okviru t.i. humanistične psihologije, ki poudarja aktivno in pozitivno podobo človeka ... kot tudi na izpeljavah iz novejših socialnih in kognitivnih teorij otrokovega razvoja."

kot o "edini pravi poti" in o "dokončni resnici o vzgoji predšolskih otrok".

Zato je bolje, da v nacionalni konceptiji predšolske vzgoje pustimo stvari odprte: ne predpisujemo le nekaterih psiholoških teorij, na katerih naj sloni vzgojna praksa,¹³ in ne ene same pedagoške doktrine, ki bi veljala za vse vrtce. Vzgojitelji naj imajo možnost spoznati različne psihološke teorije in različne modele vzgoje, pri izbiri vsebin in načinov dela z otroki pa naj bodo bolj avtonomni. Tudi staršem je treba omogočiti, da se sami odločijo, v kakšen vrtec in k kateremu vzgojitelju želijo vključiti svojega otroka.

Pogoj za vse naštetu je *možnost izbire*, ki jo lahko zagotovi le pluralno organiziran sistem predšolske vzgoje. Država bi morala uveljavljati pluralizem na ravni izvajalcev, organizacijskih oblik in načinov financiranja, strokovnjaki in vodilni na področju predšolske vzgoje pa priznavati in podpirati različnost tako vzgojiteljev kot otrok in njihovih družin.

Marcela De Batistič, magistra psihologije, asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

LITERATURA

- ALLEN, K. E.; MAROTZ, L.: *Developmental profiles: birth to six*, Delmar Publishers Inc., New York, 1989.
- BAHOVEC E.; KODELJA, Z.: Raziskovalni projekt "Vrtci za današnji čas", Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, 1991.
- DE BATISTIČ, M.: **Vpliv institucionalne predšolske vzgoje na socialno-emocionalni razvoj otroka: otrokove potrebe in ravnanje vzgojiteljev**, neobjavljena magistrska naloga, 1990.
- DOMICELJ, M.: **Modeli institucionalne predšolske vzgoje v Evropi in ZDA**, neobjavljeno gradivo, 1993.
- Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje**, Globalna konceptcija razvoja vzgoje in izobraževanja v RS, marec 1991.
- KESSEN, W.: "The American child and other cultural inventions", v: Woodhead, M.; Light, P.; Carr, R., **Growing up in a Changing Society**, Routledge, London, 1991.
- JAVORNIK, M.; ŠEBART, M.: "Ali bo potreben nov kolokvij o vsestransko razviti osebnosti", v: **Vzgoja v javni šoli**, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1991.
- KING, N.; APPLE, M.W.: "Kaj šole učijo", v: Apple, M. W., **Šola, učitelj, oblast**, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1992.
- KOLAR, N.: "Priprava otroka na šolo", v: **Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka**, ZPM, Ljubljana, 1977.
- LAMOVEC, T.: **Psihologija motivacije**, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1986.
- MISITI, R.: "Potrebe malog deteta", **Predškolsko dete**, 1980/3-4.
- MUSEK, J., PEČJAK, V., LAMOVEC, T.: **Teorije osebnosti**, CZ, Ljubljana, 1975.
- MUSEK, J.: **Osebnost**, DDU Univerzum, Ljubljana, 1982.
- MUSEK, J.: **Znanstvena podoba osebnosti**, Educy d.o.o., Ljubljana, 1993.

- ŠPOLJAR, K.: "Novi pristopi k vzgojno-izobraževalnim programom v sodobnih koncepcijah predšolske vzgoje", **Educa** l. III., št. 1-2, 1993.
- VRBOVŠEK, B.: "Ustvarjalnost - odgovor na izzive časa in okolja", **Educa** l. III., št. 1-2, 1993.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok**, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1985.
- WALKERDINE, W.: "Psihološka vednost in pedagoška praksa: proizvajanje resnice o šolah", v: **Teorija vzgoje: moderna ali postmoderna?, Šolsko polje** 3, Studium Generale Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 1990.
- WEITEN, W.: **Psychology - Themes and Variations**, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California, 1992.
- WOODHEAD, M.: "Psychology and the cultural construction of 'children's needs'", v: Woodhead, M.; Light, P.; Carr, R.: **Growing up in a Changing Society**, Routledge, London, 1991.