
3.

SMOTER VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA IN VZGOJNI NAČRT

V drugem poglavju smo videli, kaj je vzgojni načrt in kako je prišel v zakonodajo. Videli smo tudi, da so mnenja o tem, kaj je vzgoja, različna. Pridružujemo se trditvi, da je vzgoja intencionalno delovanje, smer delovanja pa dobi iz antropoloških izhodišč; dodali pa smo, da mora namerno delovanje vedno biti v dobro otroka. Ker se filozofije vzgoje jedrno izrisujejo v formulaciji smotra nas zanima, kako se vzgojni načrt povezuje z uresničevanjem temeljnega smotra vzgoje in izobraževanja. Zato bomo v tem poglavju najprej opredelili smoter vzgoje in izobraževanja, potem pa pregledali osnovne vsebinske poudarke smotrov iz zgodovine pedagogike. Za okvir bomo uporabili štiri stebre vzgoje in izobraževanja, kot jih predstavlja Unescov dokument Učenje: skriti zaklad (Delors, 1996).

3.1 Opredelitev smotra vzgoje in izobraževanja

Najprej opredelimo pomen besede smoter. Pomagali si bomo s filozofijo, ki od Aristotela naprej človeka pojmuje kot teleološko bitje. Aristotel je trdil, da »vsaka umetnost, vsako raziskovanje, vsako dejanje in odločanje teži k nekemu dobremu, k smotru, h kateremu vse teži« (Aristotel, 1994, str. 47). Izraz smoter torej pomeni končni cilj (gr. telos) dejavnosti. Po Aristotelu je smoter lahko že samo delovanje, včasih pa smoter predstavljajo učinki ali rezultati dejavnosti, zato je razlikoval med podrejenimi smotri in končnim, najvišjim smotrom (prav tam, str. 48). Pri izbiri podrejenih (etapnih) smotrov izbiramo tiste, ki vodijo h končnemu smotru, sicer naša dejavnost postane nesmiselna (prav tam, str. 47–51). Poglejmo še, kako smoter opredeli sodobni filozofski leksikon. Janžekovič je poudarjal, da sta bistvo smotra načrt in zamisel, ki usmerjata dejavnosti. Smotrno je tisto, »kar je hote in vede ali nalašč narejeno« (Janžekovič, 1981, str. 261). Bistvo smotrnosti je »načrt, zamisel, spoznanje, kaj je treba doseči, in teženje, hotenje, da bi bil ta smoter dosežen« (prav tam). Usmerjenost k cilju človeka zavezuje, da razmišlja z vidika končnega cilja, ker zavest deluje teleološko, z vidika telosa. V besedah Janžekoviča to

pomeni, da si dela načrt, zamisel o tem, kam iti in kaj doseči. To lahko ponazorimo s potovanjem; ko izberemo cilj, na primer, da bi radi potovali v Rim, iz razmišljanja izključimo druge cilje. Odločitev za cilj usmeri misli, da iščejo pot do zelenega cilja. V luči Janžekovičeve definicije teleološke usmerjenosti človeka smoter pomeni oboje: predstavo o cilju in prizadevanje za doseganje cilja.

Videli smo, da Aristotel poudari, da človek sledi cilju, ki je dober, zato smotrni, torej cilji niso samo končni cilji, ampak so ti cilji dobri, zato tudi želeni in zavezujoči. Ker je cilj dober, je tudi smotrni, vreden, da se zanj trudimo in ga dosežemo. Pri Aristotelu smo še videli, da so si cilji podrejeni; končni cilj vključuje etapne cilje, ti pa so smiselni, ker vodijo h končnemu smotru. Človek je bitje, ki gleda v prihodnost, zato zavest deluje teleološko in vsako delovanje dobi motivacijo v smotru, zato odločitve in dejavnosti, ki so usmerjene v želeni cilj, doživlja kot smotrne. Trstenjak v delu Človek – bitje prihodnosti pravi, da se »človek kot bitje predvidevanja in napovedovanja prihodnosti /.../ izkazuje kot smotrno bitje« (Trstenjak, 1985, str. 432), ki zna iz neskončnega mnoštva poiskati smiselno celotno podobo.

Ko si pedagogika postavlja jasne končne cilje, se hkrati zaveda, da cilji niso vedno uresničljivi. Zato je pomembno poudariti, da smoter postavlja obzorje, okvir vzgojnega delovanja. »Smoter predstavlja hkrati cilj in obzorje vzgojne dejavnosti« (Gianola in Nanni, 1997, str. 427), kajti končni cilj, h kateremu stremimo, določa sedanji način razmišljanja. Torej ne gre le za to, da bi dosegli končni cilj, ampak za to, kaj se na poti proti cilju dogaja. Ker je cilj jasen, so dejavnosti, procesi razmišljanja na poti med seboj z vidika končnega cilja povezani in usklajeni. Vzgoja je torej pot, ki vodi proti cilju, in vključuje to, kar se dogaja na poti k cilju.

Teleološkost zato lahko povežemo še z drugo perspektivo razmišljanja, ki jo uporabljamo, to je vzročnost ali kavzalnost. Naša zavest deluje tudi z vidika predhodnih izkušenj, zato je večina psihoterapevtskih postopkov usmerjena v iskanje preteklih izkušenj, za katere mislimo, da vplivajo na vedenje v sedanji situaciji, na primer, ker je oče nasilen, je sin ob očetu doživljal nasilje, zato si je prisvojil nasilne vzorce vedenja in se sedaj tudi on vede nasilno do drugih. Sedanje vedenje je vodeno iz preteklih osebnih izkušenj. V psihoterapevtski obravnavi pa si terapevt postavi cilj, da bi temu fantu pokazali nov vzorec vedenja, nenasilno vedenje. Ta cilj motivira terapevta in mladostnika, da se trudita stare vzorce spreminjati v novo kulturo življenja. Iz tega primera vidimo, kako se kavzalno razmišljanje v vzgoji in v terapiji dopolni s teleološkim.

To antropološko izhodišče povežimo s pedagoškim delom. Ker so vse človeške smotrne dejavnosti usmerjene h končnemu cilju, tudi pedagoško delo gledamo z vidika smotra, končnega cilja oz. telosa. Brez postavljanja končnih ciljev pri vzgojno-izobraževalnem delu ne moremo delovati smotrno. S tega vidika so besede Medveša, da je vzgoja »premišljeno, organizirano in ciljno naravnano delovanje šole« (Magnetogram, 2006, str. 6), razumljive. V tej definiciji vzgoje Medveš razmišlja teleološko. In kot smo omenili, tudi Ozvald razmišlja teleološko, ko si izposodi Masarykovo misel, da je »potrebno,

da si postavimo smotre in program /.../ treba je, da damo svojim težnjam besedo in obliko programa« (Ozvald, 1927, str. 23). V človeški naravi je, da si postavljamo cilje, zato moramo vedeti, kaj želimo doseči pri vzgoji, kajti vsako vzgojno-izobraževalno dejavnost gledamo z vidika končnega cilja, temeljnega namena vzgojno-izobraževalnega prizadevanja. Kaj je torej smoter vzgoje in izobraževanja? Smoter predstavlja končni cilj, ki si ga šola postavlja; to je, kaj šola želi doseči s svojim delovanjem – to je temeljna predstava o tem, v kaj naj se otroci razvijejo. Ker gre za razvoj človeka, ki ga ne moremo pojmovati statično, je pomembno, da tudi smoter vzgoje in izobraževanja ni statičen, ampak opredeljen razvojno in odprto. Predvideni so etapni cilji, da udeleženci v procesu čutijo zadovoljstvo ob doseženih vmesnih ciljih, posebno še, ker je tudi šolsko obdobje le en element v razvoju posameznika, celosten razvoj pa je odvisen od mnogih drugih vzrokov. Ker pot že vključuje cilj, je vsak korak na poti k cilju že delna uresničitev smotra, pri čemer lahko rečemo, da je šolsko obdobje pomemben del posameznikovega razvoja.

K Ozvaldu smo se vrnili tudi zato, ker opozarja, da oblikovanje osebnosti ne poteka samo po načrtovani poti, ampak so tudi drugi vplivi, ki oblikujejo osebnost (nezavedni vplivi, okolje), zato Ozvald želi, da bi pedagogika še bolje raziskala vplive, ki niso načrtovani (Ozvald, 1927, str. 22-28). Predvsem psihoanalitične teorije (Freud, Jung in drugi) so raziskovale vplive podzavesti in razvijale teorije nezavednih motivacij pri oblikovanju osebnosti. Tudi psihosocialne in sociološke vede so raziskovale sociološke vplive na razvoj osebnosti (vpliv okolja, družine, vrstnikov, kulture, religije, politike, socialnega položaja, družbenega statusa in družbene vloge, spola, medijev itd.). Naš namen ni, da bi podrobneje raziskovali vse vidike vplivanja na osebnost, pomembno pa je, da poleg smotra poudarimo še druge vidike, ki vplivajo na razvoj osebnosti. To je pomembno tudi zato, ker v teh vplivih lahko iščemo vzroke, zakaj mnogokrat pri vzgoji ne dosegamo načrtovanih ciljev.

Ker je načrtovanje del teleološke človeške zavesti, se bomo sedaj bolj posvetili tej temi. V luči teleološkega razmišljanja nas zanima, kaj neka teorija postavlja v središče osebnosti, zato bomo v tem poglavju raziskali različne opredelitve smotrov. Iz predstave kdo je človek, lahko odgovorimo na vprašanje, v kakšno osebnost naj se razvijejo otroci. Iz tega sledijo tudi odgovori na vprašanja: česa se morajo naučiti, da bodo pripravljeni za življenje; katere spretnosti in veščine naj si pridobijo ter katere kompetence naj razvijejo; v kakšni družbi želimo živeti in kaj moramo v času vzgoje storiti, če želimo živeti v demokratični in pluralni družbi; katere vrednote naj ponotranjijo in kakšen značaj naj razvijejo ipd. Ko opredelimo cilj, znamo razmišljati o poti in načrtovati potrebne dejavnosti in metode dela. Vse prizadevanje postane smotrno, zato notranje motivira, ker verjamemo vanj. Vzgojni načrt v osnovni šoli se umešča v celotno vizijo šolskega dela.

Opozorimo še na izraz ‚izjava o poslanstvu‘. Zadnji dve desetletji je bil v slovenskih šolah pogovor o smotru vzgoje in izobraževanja dokaj odsoten, zato je zaradi teleološke naravnosti zavesti nastala praznina, ki išče smotrnost dejavnosti v povezanosti s

telosom. Šole so bile spodbujene (šola za ravnateljce), da oblikujejo izjavo o poslanstvu, to je en stavek, v katerem zajamejo temeljni namen svojega dela. Oblikovanje izjave o poslanstvu se je pogosto spremenilo v iskanje lepih in dopadljivih stavkov, ki so postali moto, s katerim se je šola predstavljala navzven. Izjava o poslanstvu pa je lahko oblikovana tudi kot smoter, če izhaja iz modela vzgoje. Vsebina in vloga dveh pojmov sta različni, toda tako smoter kot izjava o poslanstvu dobita svoj polni pomen, ko izhajata iz vzgojnega koncepta. Smoter ni lebdeči stavek sam zase, lepa in zanimiva misel, ampak predstavlja miselno obzorje, v katerem je oblikovan. Če je tako zgrajena tudi izjava o poslanstvu, lahko smiselno nadomesti smoter in dobi moč, da motivira in poenoti delo v šoli.

Za ponazoritev opredelitev smotra smo izbrali štiri primere: Pestalozzija iz svetovne pedagogike, Pedička iz slovenske pedagogike, najbolj razširjeno Unescovo opredelitev (svetovna organizacija) in zadnja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (naša država). Kot dober primer vsebinske tematizacije smotra izmed klasikov pedagoške teorije omenimo Johanna Heinricha Pestalozzija (1746–1827), ki še vedno navdihuje mnoge šole za pedagoško delo. Predstavili ga bomo tako, kot ga predstavlja njegov dober sodobni poznavalec Brühlmeier¹². Pestalozzi pravi, naj šolanje poteka preko glave, srca in rok. Glava simbolizira spoznavne procese, »intelektualne sposobnosti in psihološke, ki omogočajo, da razumemo svet in oblikujemo razumske sodbe o stvareh. To vključuje zaznavo, spomin, domišljijo, misel in jezik« (Brühlmeier, 2010, str. 48). Te sposobnosti Pestalozzi pogosto imenuje razum, pamet ali intelekt. Srce po Pestalozziju ne predstavlja čustev, ki ves čas spremljajo našo zaznavo in naše misli, ampak moralna čustva, kot so ljubezen, vera, zaupanje in hvaležnost. Še več, srce pomeni tudi vest, čut za lepo in dobro, oblikovanje našega življenja po moralnih vrednotah. Namesto besede srce Pestalozzi pogosto uporablja besedne zveze ,temeljne moralne in religiozne‘ sposobnosti. Srce predstavlja modrost, pomeni prostor, kjer se delajo odločitve. Roke po Pestalozziju predstavljajo fizične sposobnosti, ročne spretnosti, veščine poklica ali sposobnosti umetniškega ustvarjanja, tudi gospodinjske spretnosti in socialne veščine. Roke predstavljajo področje delovanja, ko človek s svojimi rokami in drugimi zmoglostmi ustvarja in deluje v življenju. Po Pestalozziju si mora otrok pridobivati znanje (glava, spoznavni procesi), se pripraviti na delovanje (roke) in razviti svojo osebnost (srce), si pridobiti modrost. Te tri ravni se skladajo z Unescovimi stebri: učiti se, da bi vedeli, učiti se, da bi znali delati, učiti se biti (Delors, 1996). V Pestalozzijevem trojčku manjka socialni vidik osebnosti, ki ga Unescov dokument tematizira kot učiti se, da bi znali živeti v skupnosti. Iz pregleda vsebin vseh treh komponent pa vidimo, da tudi Pestalozzi vključuje socialno razsežnost, le da jo vključi v vsako komponento, na primer socialne veščine so vključene v simbol roke, odnosne pa v moralne vrednote, ki so vključene v simbol srce.

¹² Brühlmeier je uredil tri izdaje Pestalozzijevih del in sodeluje pri ustvarjanju spletne strani v več jezikih, posvečene Pestalozziju (www.heinrich-pestalozzi.de).

Med slovenskimi avtorji smo izbrali Franca Pedička (1922–2008)¹³, ki je smoter tematiziral ob prehodu iz totalitarne družbe v demokratično. Pediček se zavzema za »razvoj vseh ravni psihičnosti« (Pediček, 1994, str. 62). Poudaril je pomen razvoja telesa in telesnih sposobnosti;¹⁴ pomen spoznavanja (inventivna mišljenjskost); razvoja čustvovanja (spodbujanje izvirne emocionalnosti); moralni razvoj, v katerega sodi ,hotenje in vrednotenje, odgovornost za vsako posledičnost v doživljanju, spoznavanju, hotenju, delu in sožitju. Pediček poudari ustvarjalni vidik, ko se zavzema za »stalni napor oblikovati aktivni, odgovorni in ustvarjalni odnos do vsega v naravi in med ljudmi« (prav tam). Zrela osebnost je torej avtonomna, zato tudi aktivna v odnosu do drugih in do narave, prevzema odgovornost in se zaveda posledic svojega ravnanja za druge. Za Pedička je izrednega pomena tudi socialni razvoj, kajti zrela oseba je aktivna v družbi, v sebi ima notranji kriterij, ki pomaga »zanikovati družbo manipuliranja in pomaga preraščati družbe trdega izkoriščanja« (prav tam) in ustvarja družbo kot ,soupravljalna skupnost, kjer se ljudje svobodno povezujejo v urejenih, spoštljivih in demokratičnih odnosih. Zrela osebnost korenini v »socialnosti ter ne nazadnje globinske demokratične motiviranosti in zavestne humane akcijskosti« (prav tam). Človek je soustvarjalec družbe, razvija demokratično razmišljanje, ki korenini na notranji motiviranosti. Toda kljub temu, da je oseba v stalni aktivni interakciji z drugimi, ohranja »lastno človečno podobo, v sebi in drugih« (prav tam). Človek mora ,biti sam s seboj, svojski, razviti mora svojo identiteto. Pediček poudari razvoj različnih plasti osebnosti, vključuje telo, čustva in razum, socialno, moralno, estetsko in duhovno področje ter ustvarjalnost. Pomenljivo pa je, da Pediček zagovarja, da sama sumarnost, naštevanje različnih področij, ki naj jih človek razvija, ni dovolj. Ves čas poudarja, in to je njegov temeljni prispevek, da je bistven človek in njegov celosten razvoj, ki ga ponazarja z metaforo horizontale in vertikale, ne v kakšnih delčkih oziroma partikularnostih. Pri Pedičku pa ne najdemo koncepta jedra osebnosti; če bi ga že želeli izluščiti, bi lahko rekli, da je to celovit človek s svojo identiteto.

Poleg različnih avtorjev moramo upoštevati tudi dokumente, ki so tematizirali smoter vzgoje in izobraževanja. Med pomembnimi dokumenti smo zaradi njegove prepoznavnosti in velikega vpliva, ki ga je imel na šolstvo v zadnjih desetletjih, izbrali

¹³ V slovenski pedagogiki so avtorji različno definirali smoter vzgoje in izobraževanja, na primer: Ozvald (1927) je poudaril proces ,učlovečevanja; Gogala (1939) oblikovanje celega človeka; v času socializma sta o vsestransko (socialistično) razviti osebnosti pisala Mrmak (1980) in Schmidt (1982); Pedagoški inštitut je leta 1985 organiziral posvet o vsestransko razviti osebnosti; Pediček se je zavzel za celostnega ali totalnega človeka (1994); Bela knjiga govori o optimalnem razvoju in doda, da je »treba upoštevati uravnoteženost med kognitivnim, socialnim in emocionalnim razvojem otroka« (Krek, 1995, str. 25); v novi Beli knjigi je poudarjeno »oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti« (Krek in Metljak, 2011, str. 13).

¹⁴ Temu vprašanju se je Pediček najbolj temeljito posvetil v trilogiji Pogledi na telesno vzgojo, šport in rekreacijo (1970).

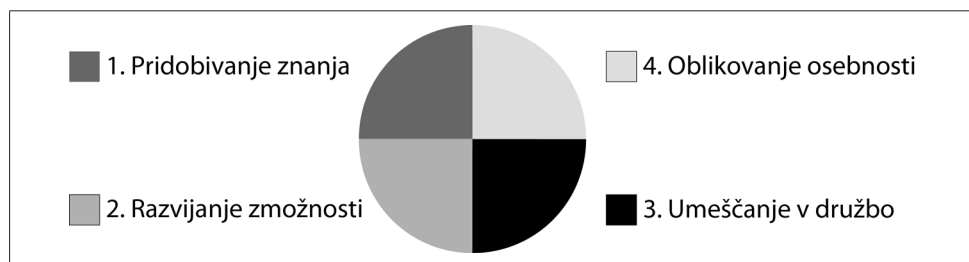
Unescov Učenje: skriti zaklad. Unescova »komisija meni, da sta vzgoja in izobraževanje nenehen proces bogatenja znanja in spretnosti ter hkrati – morda celo v prvi vrsti – tudi izjemno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki in skupinami in narodi« (Delors, 1996, str. 14). Unescov dokument poudari štiri vsebinske sklope smotra: pridobivanje znanja, razvijanje spretnosti, učenje socialnih veščin in oblikovanje osebnosti. Formulira jih v znanih »štirih stebrih: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti; učiti se biti« (Delors, 1996, str. 89). Z oblikovanjem štirih stebrov vzgoje in izobraževanja Unescova komisija povzame glavne poudarke poslanstva šole: vključen je Pestalozzijev trojček in vključena so področja, ki jih omenja Pediček, toda še vedno le sešteva različna področja, ki naj jih vključuje proces rasti. Tudi ta dokument ne določa jedra osebnosti, zavzame pa se za učiti se biti ali »popoln razcvet človeka« (Delors, 1996, str. 87).

Med domačimi dokumenti pogledjmo zadnji pomemben dokument za slovensko šolo, to je Bela knjiga. V Beli knjigi je zapisano, da je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja »oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti« (Krek in Metljak, 2011, str. 13). To besedilo poudari tri vsebinske vidike smotra. Na prvo mesto postavi oblikovanje posameznika, kar je v besedilu še večkrat razloženo, na primer: »zagotavljanje skladnega telesnega in duševnega razvoja posameznika, oblikovanje samostojne osebnosti.« Šolarji naj postanejo samostojni posamezniki, ki mislijo s svojo glavo, razvijejo svojo individualnost, ki so pripravljene za »potrebne spremembe in usposobljenost za iskanje novih nacionalnih in globalnih rešitev v etiki, v ekonomiji in politiki, v človekovem odnosu do narave in do samega sebe« (prav tam, str. 18). S samostojnostjo je povezana tudi odgovornost za lastna dejanja, torej moralna zrelost, ki sloni na vrednotah: »Z znanjem in z vzgojo je treba spodbujati otrokovo neodvisnost od različnih odvisnosti in si prizadevati za trdnost osebnosti, ki prevzema splošne vrednote in norme te družbe« (prav tam, str. 29). Drugi vidik je znanje, zato besedilo poudari pridobivanje kakovostnega znanja, delovne navade, zmožnost stalnega učenja (prav tam, str. 16). Tretji vidik je družbena razsežnost življenja, zato naj učenci razvijejo socialne spretnosti, da »razvijejo zmožnosti za življenje v demokratični družbi (spoštovanje otrokovih in človekovih pravic, svoboščin, zavedanje odgovornosti, razvijanje narodne identitete in vključenost v mednarodni prostor, spoštovanje ljudi in sodelovanje z drugimi)« (prav tam, str. 17). Povzemimo temeljne vsebinske poudarke smotra, ki izhajajo iz navedka iz Bele knjige: (1) pridobivanje kakovostnega znanja, (2) pridobivanje socialnih veščin in (3) oblikovanje osebnosti posameznika. V navedenem citatu manjka četrti poudarek, in sicer (4) priprava na karierno pot in pridobivanje kompetenc, ki pa je v celotnem besedilu jasno opredeljen. Tudi Belo knjigo lahko beremo z vidika štirih vsebinskih sklopov smotra, še vedno pa ostaja na nivoju zbiranja (eklektičnosti), ker ne opredeli jedra osebnosti. Če pa že želimo iz besedila Bele knjige izluščiti jedro osebnosti, bi lahko rekli, da je to samostojen človek.

Kot primer vsebinske opredelitve smotra smo navedli štiri tematizacije smotra vzgoje in izobraževanja. Pestalozzi predstavi svoj trojček: glava, srce in roke; Pediček opozori, da sumarnost posameznih delov osebnosti ni dovolj, torej je potrebna tudi vertikala, ki vse nivoje povezuje, bistveni cilj vzgoje pa je razvoj celega človeka; Unesco predstavi štiri stebre vzgoje in izobraževanja in se zavzema za popoln razcvet osebnosti; nova Bela knjiga poudari oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika.

3.2 Vsebina smotrov vzgoje in izobraževanja

V nadaljevanju poglavja bomo pregledali pomembne vsebinske poudarke smotrov iz zgodovine pedagogike, ki nam bodo kasneje pomagali orisati celosten pristop k oblikovanju osebnosti in v ta okvir postaviti tudi vzgojni načrt. Naš namen ni nizanje različnih smotrov avtorjev, ampak bi radi za potrebe naše naloge predstavili, katere vsebine avtorji ali dokumenti vključujejo v smoter. Unescovi štirje stebri vzgoje in izobraževanja so najbolj priročen okvir temeljnih vsebin smotra, saj sta v njih dobro zajeta izobraževanje in vzgoja, po navadi sta prva dva stebra mišljena kot izobraževanje (pridobivanje znanja in razvijanje zmožnosti), druga dva pa bolj kot vzgoja (življenje v skupnosti in oblikovanje osebnosti). Vsebinski pregled definicij smotra različnih avtorjev bomo zato naredili na podlagi štirih Unescovih stebrov, z vidika štirih področij: pridobivanje znanja in razvijanje sposobnosti učenja, razvijanje različnih zmožnosti, pridobivanje socialnih veščin in umeščenost v družbo ter oblikovanje osebnosti (Slika 2).



Slika 2: Vsebinska področja smotra vzgoje in izobraževanja, oblikovana na podlagi Unescovih štirih stebrov (Delors, 1996).

3.2.1 Pridobivanje znanja in razvijanje sposobnosti učenja

Prvi vsebinski poudarek smotra vzgoje in izobraževanja je pridobivanje znanja. Vsaka šola (starogrške, rimske, srednjeveške samostanske, novoveške šole vseh vrst) je ustanovljena z željo, da bi se učenci učili, zato je znanje osnovna vrednota šole. Znanje je kot okno v svet, omogoča vstop v življenje, zaposlitev, omogoča osebni in družbeni razvoj in napredek. Na tej pedagoški tradiciji sloni tudi Zakon o osnovni šoli (2007), v katerem je poudarjeno, da je temeljni namen šolanja »zagotavljanje kakovostne splošne

izobrazbe vsemu prebivalstvu«. Tudi Unescova komisija je na prvo mesto postavila cilj »učiti se, da bi vedeli« (Delors, 1996, str. 89). Pridobivanje znanja ali izobraževanje kot proces učenja in spoznavanja je zelo raziskovano področje, saj je to prvi cilj šolanja. Učenje je kompleksen proces in odpira vrsto vprašanj, toda z vidika vzgojnega načrta, ki je osnovna tema naše naloge, bomo opozorili na tri vprašanja: prvo, komu je izobraževanje dostopno, drugo, kakšen je izbor vsebin, ki jih šola podaja (predmetnik), in tretje, kaj je končni cilj učenja.

Prvo vprašanje je dostopnost šolanja: ali so v šolanje vključeni le otroci višjega sloja družbe ali tudi revni, le pripadniki ene veroizpovedi ali tudi drugih verovanj, le otroci staršev določene filozofije, stranke ali tudi drugih prepričanj, samo domorodci ali tudi priseljenci, le fantje ali tudi dekleta itd. S tega vidika Herbart kritizira Platonovo Državo, ki privilegira le izbrane, povsem pa prezre ljudske množice (Herbart, 1995, str. 275). Jan Amos Komensky (1592–1670) se je zavzemal za sistematično pridobivanje znanja za vse ljudi: »Brez razlike morajo šole sprejemati, ne le otroke bogatašev in odličnikov, marveč vse, plemenite in meščanske, bogate in revne, dečke in deklice, v velikih in majhnih mestih, v trgih in vaseh« (Komensky, 1995, str. 57). Razmišljal je, da bo »svet dosegel pravičnost in enakopravnost šole, ko bodo ljudje dovolj izobraženi in vzgojeni« (Hozjan, 2002, str. 26). Prepričan je bil, da je šolanje za vse pot k pravičnejši družbi. Od ideje Komenskega naprej so države postopoma prevzemale nalogo in poskrbele za obvezno šolanje otrok. Marija Terezija je, na primer, s splošno šolsko naredbo leta 1774 uvedla obvezno osnovno šolanje za vse otroke, toda to še ne pomeni, da so vsi otroci imeli takoj dostop do izobrazbe. Pri nas je po stotih letih te naredbe Anton Martin Slomšek uvajal nedeljsko šolo in v ta namen napisal učbenik Blaže in Nežica v nedeljskej šoli (Slomšek, 1857), da so do opismenjevanja imeli dostop tudi otroci, ki niso znali nemškega jezika, v katerem se je poučevalo v državnih šolah. Čeprav je zadnji dve stoletji zahodni svet sprejel misel, da je osnovna izobrazba pravica vseh otrok, Unesco poudarja, da ta cilj na svetovni ravni še vedno ni dosežen, zato si mnogi še vedno prizadevajo, da bi bila osnovna izobrazba dostopna za vse.¹⁵ V tem smislu je pomembno, da sodobna zakonodaja, na primer ZOŠ (2007), poudarja, da je znanje dostopno vsem prebivalcem. Z vidika naše naloge je torej pomembno, da je znanje dostopno vsem otrokom, saj so tako vsem odprta vrata tudi za razvoj osebnosti.

Drugo vprašanje je izbor vsebin, ki naj se jih učenci učijo, kajti pouk nagovarja različne plasti osebnosti učenca. Stari Grki so oblikovali predmetnik, ki še vedno služi

¹⁵ Na primer, v Latinski Ameriki se je razvila velika mreža šol osnovnega opismenjevanja z imenom Fe y Alegria, ki doseže 1,5 milijona učencev v 1.278 javnih šolah in 1.679 poklicnih centrih v 17 državah Južne Amerike. Podobno so se razvile mnoge druge mreže osnovnega šolanja in različne šole za odrasle, da se odrasli lahko ponovno vključijo v proces učenja in si s tem omogočajo vstop v svet znanja (Pridobljeno 1. 6. 2014 s <http://feyalegria.us/>). Poglejmo še nekaj statistike: v Tuniziji in Kambodži je 30 % ljudi nepismenih, na Haitiju 40 %, v Pakistanu 50% in v Sierra Leone kar 65 % (Pridobljeno 1. 6. 2014 s <http://ieltselts.com/model-academic-task-1-response/>). Ocena je narejena za leto 2004.

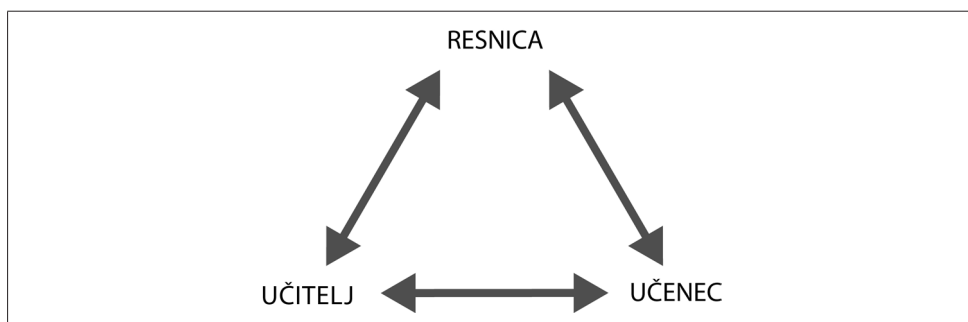
kot osnova za sodobne šolske predmetnike. Platon je razdelil svet na fiziko (čutni svet) in metafiziko (svet idej), zato predvideva tudi spoznavanje čutnega sveta (naravoslovje) in spoznavanje sveta idej (dialektika ali filozofija). V tej razdelitvi je najvišje spoznavanje filozofija z etiko in estetiko (nauk o resnici, dobrem in lepem), potem matematika z aritmetiko, geometrijo, astronomijo in harmonijo (števila in liki) ter fiziko (Platon, 2004, 524 d–531 d) kot obliko spoznavanja čutnega sveta (naravoslovje), pomembni pa so tudi nauk o državi, glasba, telovadba in šport. V tem okviru se oblikujejo šolski kurikuli, ki se skozi zgodovino spreminjajo. Po navadi se predmetnik sestavlja iz področij jezika (materni in tuji jeziki), smisla in estetike/umetnosti (filozofija, literatura, poezija, glasba, slikarstvo, kiparstvo, film, ples ipd.), etike in morale (etika, moralna vzgoja, državljanstvo, vrednote, okoljska vzgoja, vzgoja za trajnostni razvoj), religije (verouk, verski pouk, poznavanje religij, verska kultura), naravoslovja (matematika in geometrija, biologija, kemija, fizika in astronomija), proučevanja družbe in človeka (zgodovina, geografija, sociologija, psihologija, antropologija), ročnih in tehničnih spretnosti ter tehnologije (lepopisje ali kaligrafija, tehnika, gospodinjstvo, IKT, razni strokovni predmeti) in telesa (telesna vzgoja, šport). Iz te tradicije razvejanega predmetnika lahko beremo tudi ZOŠ, ki predpisuje vsebinska področja, kot so: »razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju; razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku; razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih« (ZOŠ, 2007, 2. člen). Današnji kompleksni svet zahteva več znanja, odpirajo se nova področja znanja, hkrati pa raste zavedanje, da je treba mlade usposobiti, da bodo v množstvu informacij samostojno in kritično izbirali vsebine, ki jih res potrebujejo za življenje. Pogovor o kurikulu je vedno sodoben, razprave pa poznajo vrsto različnih pristopov. Na primer, Ivanuš Grmek na posvetu Človek in kurikul, ki ga je organiziral Državlanski forum za humano šolo, našteva različne vrste kurikulov: kurikuli, ki izhajajo iz strukture disciplin v znanosti in se izražajo v obliki predmetno organiziranega kurikula ali integriranega kurikula; nato tisti kurikuli, ki poudarjajo osnovno ali jedrno znanje in se izražajo v obliki jedrnega kurikula, ki določa bazično znanje, ali okvirnega kurikula, ki ponuja nujni okvir znanja, učitelji, učenci in starši pa se v tem okviru odločajo o vsebinah poučevanja. Omenja tudi individualni kurikul, pa kurikul s težiščem na okolju (medkulturna vzgoja, urbano ali podeželsko okolje), centralizirani kurikul, ki je po navadi zahteva določene politike, ali decentralizirani kurikul, ki je izraz večje demokratizacije in avtonomije šole (Ivanuš-Grmek, 2000, str. 13–21).

Ko razmišljamo o vsebinah pouka, moramo predstaviti še Gardnerjevo teorijo razvoja različnih inteligenc. Gardner ne našteva vsebin, ki naj jih učenec spozna, ampak govori o razvoju različnih inteligenc otroka, kar delno sovпада z vprašanjem kurikula. Gardner je seznamu sedmih inteligenc – jezikovna, logično-matematična, glasbena, telesno-gibalna, prostorska, znotrajosebnostna in medosebna – dodal še naravoslovno

in eksistenčno (Gardner, 1999, str. 41–43). Gardner ne razmišlja o vsebinah, ki naj se jih učenec nauči, ampak o razvoju specifične inteligence, načinu razmišljanja, vrsti dojetja, kar učencu kasneje služi za poklicno delo in za življenje nasploh. Z Gardnerjevo logiko še boljše razumemo, da že izbor predmetov in vsebin vsakega predmeta pomeni določeno smer oblikovanja učencev. Zato prav tu poudarimo, da nekateri predmeti izrazito služijo oblikovanju učencev; na primer matematika, ki razvija mišljenje, ni na urniku le zato, da bi se učili posameznih vsebin tega predmeta, ampak da mladi ob učenju matematike razvijajo sposobnosti mišljenja. Tudi kaligrafija je bila na urniku zato, da so si učenci ob urjenju lepomisja oblikovali fino motoriko, s tem urejali miselne procese in si oblikovali značaj. Podobno je z gramatiko, korektivno gimnastiko itd. Oboje, vsebine predmetov in proces učenja, lahko oblikuje osebnost učencev, zato je pomembno, da v pogovorih o kurikulu vemo, kdaj teče razprava na nivoju uporabnosti, ko želimo, da se mladi naučijo predlaganih vsebin zaradi njihove uporabnosti, in kdaj na nivoju oblikovanja, ko izbiramo vsebine predvsem zaradi njihovega vpliva na oblikovanje osebnosti.

Tretje vprašanje je, kaj je temeljni cilj učenja. Učitelj daje učencu znanje, ker predpostavljamo, da ga učenec nima. Ker ima sodobni učenec poleg učitelja še mnogo drugih virov, kjer lahko dobi informacije, posredovanje znanja ni edini cilj šolanja, zato je danes še bolj kot v preteklosti pomemben odnos med posedovanjem vsebin (mnoštvom informacij, znanja) in sposobnostjo izbrati prave vsebine, pa tudi med spoznanjem, ki ga ustvarja znanje (episteme), in domnevanjem (doxa), ki ga ustvarjajo mnenja (Platon, 1976, str. 200). Že Platon je rekel, da »nekateri trdijo, da lahko duši vcepijo znanje, če ga nima« (Platon, 1976, str. 240), toda to po Platonu ni vzgoja. Vzgojna umetnost pomaga duši izoblikovati sposobnost gledanja v svetlobo in gledati tja, kamor je treba gledati. S Platonom lahko rečemo, da bistvo učenja ni pridobivanje novih podatkov, ampak vzpostavljanje stika z resničnostjo. Platon je to izrazil s prispodobo, da človek živi v votlini nevednosti, zato je njegova naloga, da bi prišel iz te votline v svobodo in se napotil v svetlobo, ki omogoča spoznanje. »V svetu, ki ga je moč spoznati, je ideja dobrega najvišja in je le s težavo spoznana; če pa jo spoznaš, potem se pokaže, da je počelo vsega pravičnega in lepega; v vidnem svetu ustvarja svetlobo in njenega gospodarja, v miselnem svetu je sama gospodarica in nam pomaga do resnice in razumnosti; vanjo mora upirati svoj pogled vsakdo, kdor hoče razumno ravnati v zasebnem in javnem življenju« (prav tam, str. 239). Učenje je posredovanje in pridobivanje znanja, hkrati pa je tudi prebujanje zmožnosti spoznavanja. Učenec ni samo pasivni sprejemnik informacij, ampak subjekt razvijanja lastnih spoznavnih zmožnosti, da loči med domnevo in znanjem. Vprašanje spoznavanja spremlja filozofijo v vseh časih. Človekov duh želi spoznavati, odkrivati nepoznano. Epistemološki aksiom, ki so ga filozofi izrazili ob vprašanju, kaj je to vedeti, pravi, da je »resnica skladje prepričanja s stvarnim stanjem« (veritas est edaequatio intellectus et rei) (Janžekovič, 1978, str. 8). Ujemanje naših predstav o svetu z resničnostjo sveta ustvarja

povezanost spoznavalca s spoznavanim svetom, kar daje občutek usklajenosti. V skladu s tem aksiomom lahko rečemo, da je cilj izobraževanja odkrivati resnico. Med sodobnimi pedagogikami ignacijanska¹⁶ izrecno poudarja, da gre pri učenju za odnos učenca do resnice, zato je vloga učitelja v tem, da omogoča (spodbuja) odnos učenca z resnico, posebno v temah, ki jih učenec pri njem študira (Gil Coria, 1999, str. 342). Učiteljeva temeljna naloga je torej v tem, da spodbuja učenca k samostojnemu učenju, raziskovanju sveta (Slika 3).



Slika 3: Učitelj in učenec v odnosu z resnico (Gil Coria, 1999, str. 342).

Pridobivanje znanja torej ni samo učenje faktografskih podatkov, ki jih je tudi treba pridobiti, ampak spoznavni proces, ki omogoča posamezniku, da spoznava stvarnost, ki jo proučuje¹⁷. Ta filozofski pogled predpostavlja, da obstaja objektivna stvarnost, ki jo proučujemo. V skladu s tem epistemološkim pogledom lahko rečemo, da je velika naloga šole uvajanje v proces spoznavanja in odkrivanja resničnosti, kar je dokaj samoumevno v naravoslovnih vedah, bolj pa se krešejo mnenja v humanističnih in družboslovnih vedah, kjer je resničnost težje opredeliti in spoznati. Menimo, da je treba tudi v teh vedah usmeriti napor v iskanje resničnosti, da se ne bi izgubljali v množtvu parcialnih teorij, ki včasih bolj kot da bi razlagale, zamegljujejo stvarnost. To je življenjskega pomena za posameznika in za družbo, kajti, kot trdijo psihoanalitične šole, patologija se začne takrat, ko je človekova predstava o svetu ločena od resničnosti in ni več povezana z realnim svetom, ko se človek izgublja v iluzornih predstavah in ,zida gradove v oblakih‘ in hudo je, ko si začne predstavljati, da v njih tudi prebiva. Če

¹⁶ Temeljni dokument ignacijanske pedagogike, ki je bil od leta 1599 strokovna podlaga jezuitskih šol po vsem svetu, je Ratio studiorum, osnovna sodobna dokumenta pa sta Značilnosti jezuitske vzgoje (1986) in Ignacijanska pedagogika (1993) (Gil Coria, 1999). V slovenskem jeziku je objavljen dokument Značilnosti jezuitske vzgoje (1990). Omenimo še tri diplomska dela, ki so posvečena ignacijanski pedagogiki: Ftičar (1993), Leskovec (1994), Peneš (1996), nekaj člankov O'Neill (1992), Šinkovec (1998), zbornik o Jezuitskem kolegiju (Rajšp, 1998), Kolvenbachov govor v reviji Vzgoja pod naslovom Odločilna vloga učitelja (1999, str. 7–11), poglavje Šole iz knjige Prvi jezuiti (O'Malley, 2010) in žariščno temo revije Vzgoja, ki je posvečena ignacijanski pedagogiki (Vzgoja 43 (2009), str. 3–17).

¹⁷ V tem duhu lahko beremo tudi prizadevanja, da se v naravoslovje uvede doživljaljsko izkustveno učenje (npr. Golob, 2006).

je odtrgan od stvarnosti, ne more ničesar pomembnega ustvariti, ampak se izgublja v neplodnem snovanju.

Opisali smo prvi cilj šolanja, ki je pridobivanje znanja in razvijanje sposobnosti učenja. Opozorili smo na tri vidike učenja: najprej to, da je šolanje dostopno vsem ljudem, nato izbor vsebin, tretji vidik pa je cilj učenja, ki je v odkrivanju resničnosti, ki omogoča spoznavanje in možnost smiselnega ustvarjanja. Z učenjem učenec pridobiva znanje, hkrati pa razvija svoje zmožnosti učenja. Tudi pridobivanje osnovnih veščin, kot sta branje in pisanje, sodi med razvoj sposobnosti. Učenec, ki si pridobi ti dve veščini, ima možnost, da v življenju bere in piše, kakšni vsebini pa bo posvetil čas branja in pisanja, pa je odvisno od osebnih motivov in zunanjih dejavnikov. Od razmisleka o pridobivanju znanja in razvijanju sposobnosti učenja preidimo na drugi vsebinski sklop temeljnega smotra vzgoje in izobraževanja: razvijanje človeških zmožnosti.

3.2.2 Razvoj človeških zmožnosti

Unescova komisija je kot drugi steber vzgoje in izobraževanja postavila »učiti se, da bi znali delati« (Delors, 1996, str. 80–83), s čimer je poudarila, da je drugi cilj šole učence pripraviti na življenje. Že Slomšek je opozarjal učitelja: »Skrbi, da bo tvoja šola za življenje, ne pa za šolske klopi« (Slomšek, 1862). Splošno znanje je nujno, toda če je samo splošno, učenec še ni pripravljen na aktivno vključitev v življenje. Priprava na življenje zahteva dva poudarka: pridobitev uporabnega znanja in razvoj osebnih talentov, veščin in spretnosti. V luči te potrebe drugi vsebinski poudarek splošnega smotra vzgoje in izobraževanja imenujemo ‚razvoj človeških zmožnosti‘. V tem kontekstu ‚zmožnosti‘ imenujemo posedovanje uporabnega znanja ter osebne talente, ki jih posameznik mora razviti, kar vključuje različne veščine in spretnosti, ki si jih mora pridobiti, da lahko vstopi na poklicno pot in se aktivno vključi v življenje.

Tudi to vsebinsko področje smotra odpira vrsto vprašanj, na primer, kaj lahko naredi šola na tem področju in česa ne more, saj to področje smotra presega okvir šolskih predmetov in od šole zahteva dodaten razmislek, da vzgojni načrt lahko služi tudi razvijanju učenčevih zmožnosti. Izpostavimo nekaj vprašanj; prvo je, katere zmožnosti naj šola razvija in do katere stopnje naj jih razvija; drugo vprašanje je, kaj vpliva na razvoj: učenčeve zmožnosti (danosti, dednost), njegova aktivnost (volja, vztrajnost, prizadevanje) in okolje (družina, šola, mediji ipd.); in tretje vprašanje, kako se priprava na življenje povezuje s poklicem, ki ga bo učenec opravljal. Predstavili bomo nekaj odgovorov različnih teorij, ki se med seboj dopolnjujejo, včasih pa tudi izključujejo, vsekakor pa so lahko navdih šolam pri vzgojnem poslanstvu.

1. Nabor zmožnosti: Posvetimo se prvemu vprašanju, naboru zmožnosti. V teorijah in dokumentih so zmožnosti lahko naštete le eklektično, torej na spiske dodajajo še to in ono zmožnost, ali pa so možnosti zbrane z vidika določenega cilja, ki pomaga smiselno

urejati seznam zmožnosti, zato so eni seznamami bolj zbirateljske narave, saj naštevajo različne sposobnosti brez neke posebne medsebojne povezanosti, drugi pa so bolj usmerjeni, zato poenoteni. Poglejmo iz vsake skupine en primer. Bela knjiga (2011) se zadovolji z eklektičnim naštevanjem zmožnosti. Poudarja razvoj telesnih in duševnih zmožnosti, razvijanje delovnih navad (prav tam, str. 16), čustveno zrelost s sposobnostjo prilagajanja (fleksibilnost), ko navaja, da naj bo posameznik »odprt za spremembe« (prav tam, str. 18), vedenje, kamor sodi tudi spretnost komuniciranja (prav tam, str. 16, 26), socialne veščine, kamor sodi sposobnost sodelovanja in reševanja problemov (predvidevanja in ustreznega reševanja konfliktov) (prav tam, str. 20, 26), moralna zrelost, ko ima človek svojo lestvico vrednot in razvito poklicno etiko, oblikovana osebna prepričanja (prav tam, str. 21, 26, 28, 31), osebne značilnosti, potrebne za uspešno delo (prav tam, str. 26, 29), skrb za svoje zdravje, ohranjanje okolja (prav tam, str. 16) in še bi lahko naštevali. V Beli knjigi so naštete različne zmožnosti, ki naj jih šola razvija, ni pa zaznati sistematičnega pristopa k temu vprašanju in ker ni fokusa, dolg seznam pa nima motivacijske moči.

Drugačen pristop ima Unescova komisija, ki je kot drugi steber vzgoje in izobraževanja postavila »učiti se, da bi znali delati« (Delors, 1996, str. 80–83). Komisija razvoj zmožnosti posameznega učenca zbira ob pozornosti na pripravo na delo. Svoje »zmožnosti, talente, veščine in spretnosti« bodo učenci uporabili v svojem poklicu, na delovnem mestu. To omogoča bolj osredotočeno naštevanje različnih učenčevih zmožnosti. Da bodo učenci zaposljivi in uspešni na delovnem mestu, je pomembno pridobiti uporabno znanje, ustrezne poklicne spretnosti in razviti različne osebne lastnosti, ki jih dokument zbere v izrazu ‚usposobljenost‘ (Delors, 1996, str. 81). Tako zmožnosti, ki naj jih razvija šola, niso več naključno naštete, ampak zbrane ob izrazu usposobljenost za poklicno delo. K temu izrazu se bomo vrnili v četrtem poglavju.

Vidimo, da so pristopi k določanju seznamov zmožnosti različni. Ključno spoznanje pa je, da naj seznamami ne bodo samo golo naštevanje, ampak povezani v cilj, ki omogoča celostno pripravo na poklic ali življenje. Unescov dokument to dobro reši z izrazom usposobljenost. Učitelji potrebujejo dovolj jasno opredeljene cilje, natančen seznam zmožnosti, ki naj jih pomagajo razvijati učencem, kar šole lahko upoštevajo pri oblikovanju vzgojnega načrta. Tudi zakoni in drugi državni dokumenti naj bodo dovolj jasni pri opredeljevanju zmožnosti, ki naj jih šola pri učencih razvija, da bodo dokumenti s svojimi zahtevami postali uporabni v praksi.

Poklicno delo in zasebno življenje kliče po čim večji kakovosti, zato teorije predpostavljajo maksimalni razvoj osebnih zmožnosti. Razvijanje zmožnosti se v teorijah enkrat pomika na stran posameznika, da se ob optimalnem razvoju lastnih zmožnosti počuti izpolnjenega, drugič se spogleduje s trgom, ki narekuje kompetentno delovno silo, ki ustvarja konkurenčne izdelke. Pojem kompetence izhaja iz Adlerjeve in Whiteove teorije osebnosti. Izpolnitvene teorije (Adler, Allport, Fromm, White) poudarjajo, da človek lahko dosega to, kar je višje, kakovostno, smiselno, izvrstno (Maddi, 1996, str. 124–153) in tako pride do zadovoljstva. Po Whiteovi teoriji si človek pridobi občutek,

da je sposoben, če izvrši naloge, ki jih ima, v nasprotnem primeru občuti sram, ker ne obvlada nalog, ki so mu zaupane (prav tam, str. 132), zato lahko razumemo, da se danes zelo pogost občutek sramu oziroma nizkega samospoštovanja poraja zaradi visokih standardov življenja, ki jih vsi ljudje ne zmorejo doseči. V teh teorijah je pojmovanje kompetenc bolj vezano na razvoj osebnosti in manj na storilnost. Na vprašanje, do kakšne stopnje razvoja zmožnosti naj se trudi šola ali posameznik, z izpolnitvenimi teorijami osebnosti lahko odgovorimo, da do najvišje mogoče, kajti le tako se človek čuti izpolnjenega. Toda v poklicnem življenju kakovost pogosto merijo s standardiziranimi kriteriji, zato je za sodobno družbo človek, ki dosega standarde kakovosti, kompetenten človek. V tem kontekstu je pojem kompetence včasih vezan na izboljšanje splošne ekonomske konkurenčnosti, na potrebo po delovni sili, ki konkurenčnost ustvarja preko kakovostnih izdelkov, drugič je to občutek sposobnosti, ki ga pridobi posameznik, ko vrhunsko razvije svoje zmožnosti. K pojmu kompetence se bomo vrnili v četrtem poglavju.

2. Kaj vpliva na razvoj: Posvetimo se drugemu vprašanju, kaj vpliva na razvoj zmožnosti. Nekatere teorije poudarjajo lastno aktivnost, lasten trud, druge bolj poudarijo osebnostne lastnosti, ki človeka vodijo s stopničke na stopničko razvoja, tretje pa v ospredje postavljajo okolje. Srčika finalističnega in voluntarističnega pogleda Adlerja je posameznikova odgovornost za razvoj lastnih sposobnosti. Za razvoj zmožnosti je potrebna predvsem volja, zato temu pristopu rečemo voluntaristični model, in ker je pomemben cilj, doseganje kakovosti v rezultatih, temu pristopu rečemo tudi finalistični model. Adler je v tridesetih letih prejšnjega stoletja trdil, da izpolnitve ali popolnosti človek ne doseže spontano, ampak se mora za to močno truditi. Če ne doseže tega, kar bi lahko, se čuti manjvrednega (prav tam, str. 126). Za stalen in včasih boleč trud je posameznik nagrajen z doseganjem odličnosti. Te vrste teorij so uporabne posebno v športu, glasbi, znanju, proizvodnji, ekonomiji in na drugih področjih življenja, ki poudarjajo vrhunske dosežke. Visokih ciljev ne dosežemo spontano, ampak z naporom, s stalnim delom in premagovanjem zunanjih in notranjih ovir, s posameznikovo voljo ter jasno postavljenimi in preverljivimi cilji.

Adlerjev voluntaristični model popolnosti (kakovosti), ki je lahko nasilen do posameznika, je Allport omilil s trditvijo, da človek razvija sposobnosti glede na osebne značilnosti in zmožnosti ne samo glede končnega rezultata ali dosežka. Tako je upošteval posameznika, ni pa izgubil poudarka osebne odgovornosti in osebnega prizadevanja za lasten razvoj. V skladu s tem prepričanjem ne morejo biti postavljeni enaki cilji za vse ljudi. Cilje in vrednotenje doseganja ciljev je treba prilagoditi zmožnostim posameznika, torej upoštevati načelo individualnosti. Ta pristop želi uskladiti razvoj in posamezne zmožnosti s celoto posameznika in upoštevati razvojni vidik.

Na tem mestu moramo omeniti še Allportov (1963) izraz ‚proaktivno vedenje‘ v nasprotju z ‚reaktivnim‘, ki je značilno za biologične modele, ki slonijo predvsem na zadovoljevanju bioloških potreb (potreb organizma). Reaktivno delovanje je odvisno od

okolja, ki najprej deluje na posameznika in ta se odziva z vidika lastnih potreb. Allport to vedenje imenuje oportunistično. Njegova ideja o proaktivnem vedenju pa poudari osebno pobudo posameznika. Posameznik ustvarja okolje in deluje na druge, ni samo pasiven v odnosu do okolja in svojih potreb. Proaktivno vedenje je usmerjeno v prihodnost, reaktivno v preteklost. S tem Allport še enkrat poudari osebno zavzetost kot pomemben vidik razvoja osebnosti. Izraz proaktivno vedenje je pomenljivo uporabljen tudi v vzgojnih načrtih (Priporočila, 2008, str. 9), kot smo že videli. Zaključimo, da je razvijanje osebnih zmožnosti v veliki meri odvisno od posameznikovega prizadevanja, hkrati pa je treba upoštevati razvojne zmožnosti posameznika.

Razvoj ni odvisen samo od truda in osebnih zmožnosti, ampak tudi od okolja, v katerem posameznik živi. Teorije samouresničitve ali samoizpolnitve (Maslow, Rogers) poudarjajo, da se človekove vrojene težnje skozi življenje razkrivajo in rastoče razvijajo, zato je naloga razvoja »uresničiti svoje notranje zmožnosti« (Maddi, 1996, str. 101). Človek teži po uresničenju svojih zmožnosti in v tem najde zadovoljstvo. Za razliko od Adlerja ali Allporta te teorije raven osebnega razvoja povezujejo z ustreznostjo ali neustreznostjo spodbud, ki prihajajo iz otrokovega okolja. Če v okolju ni pravih spodbud (občutek varnosti, pripadnosti, ljubljenosti, spoštovanja ipd.), se posameznik ne razvija ustrezno (prav tam, str. 100–120). S tem se odgovornost bistveno prenese na okolje, na spodbude od zunaj; pomembno je, kaj za otroka storijo starši in kaj učitelji ter manj pomembno, koliko se otrok uči, koliko vadi, koliko je sam dosleden in vesten. V to smer razmišljanja so usmerjene tudi teorije družinskih terapij, ki raziskujejo posledice neustreznih spodbud v družinskem okolju na otrokov osebni razvoj. Ob tem vprašanju je zanimivo in provokativno stališče Rich Harris (2007) s tezo, da imajo starši bistveno manjšo vlogo, kot jim pripisujejo teorije, in poudari, da predvsem vrstniki vplivajo drug na drugega.

3. Osebnostne lastnosti in poklic: V tem sklopu opozorimo še na vpliv poklicev na vzgojo. Ker so poklici zelo različni in zahtevajo različne spretnosti in osebnostne lastnosti, je pri vzgoji in izobraževanju pomembno upoštevati različnost v razvoju učencev. Na to vprašanje je opozoril Holland, ki je trdil, da je izbira poklica izraz osebnosti, zato je iskanje poklica učencev usmeril preko spoznavanja sebe in svojih lastnosti (Holland, 1985). V slovenskem priročniku SDS – iskanje poklicne poti Niklanović in drugi povzemajo Hollandovo trditev, da večino ljudi lahko razvrstimo v enega od šestih osebnostnih tipov: realističnega, raziskovalnega, umetniškega, socialnega, podjetniškega in konvencionalnega« (Niklanović, Lapajne, Hruševar - Bobek in Boben 1996, str. 12), iz katerih rastejo želje in poklicne izbire. Ta pristop povezuje razvoj zmožnosti z razvojem osebnosti; osebne lastnosti posameznika vplivajo na izbiro poklica in omogočajo dobro opravljanje poklica. Iz tega sledi sporočilo za šolsko delo, da mora tudi priprava na življenje upoštevati različno naravo poklicev in zato razvijati različne spretnosti in lastnosti posameznikov glede na poklic, za katerega se kdo pripravlja. To je zelo pomembno

vprašanje, saj postavlja pod vprašaj točkovne kriterije za vpis na srednjo šolo in na univerzo, ker se fokus izbire šole prestavi na število točk, želje in lastnosti posameznika pa se podredijo in preveč zanemarijo.

V drugem vsebinskem sklopu smotra, razvijanje zmožnosti (uporabna znanja, talenti, spretnosti, veščine), smo ob nekaterih teorijah osebnosti izpostavili vprašanje o naboru zmožnosti, ki naj jih šola razvija, vplive na razvoj zmožnosti (osebni talent, trud in okolje), in spoznali nekatere temeljne izraze (kakovost, odličnost, usposobljenost, kompetence, proaktivnost), ki jih danes uporabljamo v šoli. Omenili smo tudi, da bi bilo treba na vzgojo in izobraževanje gledati tudi z vidika različnih tipov osebnosti, glede na pripravo na poklic, kajti različni poklici se povezujejo z različnimi lastnostmi osebnosti.

3.2.3 Razvijanje družbene razsežnosti osebe

V vsebinskih poudarkih smotra smo do sedaj videli, da v šoli otrok pridobiva znanje in razvija zmožnosti. Človek je socialno bitje in živi v odnosu z drugimi in v skupnosti, zato pedagogi vključujejo tudi družbeno razsežnost posameznikovega življenja kot pomembno področje vzgoje in izobraževanja. Tretji vsebinski poudarek temeljnega smotra je razvijanje družbene razsežnosti osebe. Človek lahko postane človek, ko je vključen v skupnost, »v zajedniškem življenju z drugimi lahko postane cel, to je kulturni človek« (Ozvald, 1927, str. 97). Tudi Unescov dokument med ključne cilje vključuje družbeno razsežnost, kar je zajeto v tretjem stebru, »učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim« (Delors, 1996, str. 84). V tem vsebinskem poudarku smotra bomo najprej spregovorili o konfliktu med posameznikom in družbo, ker pa ta odnos ni samo konflikt, bomo prešli k drugemu izhodišču, ki opozarja, da družba oblikuje posameznika in tudi posameznik oblikuje družbo. V tretji točki bomo opozorili na to, da je človek v svojem bistvu sodelovalno bitje, v četrti pa bomo predstavili prepričanje, da se je treba v vseh pomembnih stvareh dogovoriti in sodelovati, kajti vera v moč dogovora in pomen sodelovanja omogoča zdravo sožitje. Nazadnje bomo opozorili tudi na pojem socialna kohezivnost in njen pomen za vzgojo.

1. Konflikt med posameznikom in družbo: Že v drugem poglavju smo videli, da je med posameznikom in družbo stalen konflikt, kajti posameznik je potopljen v družbo in v njene strukture, ki ga določajo in omejujejo. Ker se procesi vzgoje in izobraževanja v demokratični družbi odvijajo drugače, kot v državi, ki ni dogovorna, ne demokratična, ko je posameznik potopljen v totalitarni sistem, je pomembno opredelitev smotra opazovati v družbenem kontekstu, v katerem nastane, ker je vedno pogojena z osnovno socialno-politično filozofijo (nacizem, fašizem, komunizem, demokracija).

Tako je bilo tudi pri nas v času jugoslovanskega socializma, zato bomo pozornost posvetili naši izkušnji. Ideologija je bila zapovedana in vsiljena, zato je Pediček že v takratnem družbenem kontekstu opozoril na neustreznost razumevanja človeka le kot ‚družbenega bitja‘: »Človek, vzgajan in izobraževan le v ‚zoon politikon‘ doživlja danes

najhujši poraz /.../ Ljudje nočejo biti več le družbena, boljše, državna bitja, temveč pristno ali avtentično rodovna, individualna, personalna in socialna ali družbitvena bitja. Misel o človeku kot ‚družbenodržavni živali‘ je namreč prišla nadvse prav vsem zaslužnjevalcem človeka skozi stoletja do današnjega časa in prostora« (Pediček, 1972, str. 61). V totalitarni družbi je ‚družbeno bitje‘ državno bitje, podrejeno trenutni vladajoči ideologiji. Pediček je čutil, da je to nasilje nad ljudmi, videl je, da s tem sistemom mnogi ne soglašajo, zato iščejo druge oblike pripadnosti. Ko država uporabi posameznika in ga zlorabi, ‚zoon politikon‘ doživi največji poraz. Po blejskem posvetu leta 1971, na katerem je Pediček dvignil svoj glas v prid človeku, je jugoslovanska politika še bolj podredila šolstvo svojim ciljem, kar je razvidno iz Ustave (1974), kjer je zapisano, da mora šola vzgajati na podlagi marksistične ideologije za totalno socialistično družbo¹⁸. Tudi Kodelja je trdil, da socialistično opredeljen smoter v bistvu skriva interes države, kar pomeni partije, ki državo vodi; smotra v času socializma ni oblikovala pedagoška stroka, ampak partija (Kodelja, 1985, str. 19). Zato se Pediček že petnajst let prej ni strinjal, da je vzgoja prilagajanje, socializacija, konformiranje mladega rodu socialistični družbi, ki si je želela človeka povsem podrediti. Taka družba je utesnjujoča, ker ne upošteva človeka, njegove svobode, osebne odgovornosti in ustvarjalnosti. Tako zasnovana pedagogika je ‚ideološka‘, »služnostni odnos do določene družbe, njenih ideoloških oblastnih, državno-funkcijskih in socialno-operativnih struktur« (Pediček, 1972, str. 100–101). Družba postaja omejevalec človekove »upravičene svobode, modelar njegovega doživljanja, mišljenja in ustvarjalnosti, nadzorovalec njegove misli« (prav tam, str. 102). Pediček je še opozoril, da se je taka ideologija razglašala za ‚znanstveno utemeljeno‘ in zato opravičevala »nujnost takšnega stanja« (prav tam, str. 102). Tudi Mastnak je trdil, da je šola vladajoči ideološki aparat države in zaključil, da »to postane dobesečno in neposredno, popolnoma šele v socialistični družbi. Če naj šola deluje kot ideološki aparat države, potrebuje svojo, lastno ideologijo«. Po predstavitvi opredelitev vsestransko razvite osebnosti (VRO) v nekaterih socialističnih vzgojnih dokumentih (Sovjetska zveza, Vzhodna Nemčija) je zaključil, da je VRO vzgoja za delo: »Socializem je zlomil delavsko avtonomijo že v procesu formiranja delovne sile, sam ta proces pa je totalen in prisilen. Produkt tega vzgojno-izobraževalnega sistema oziroma procesa je absolutno disponibilna delovna sila, njen nosilec pa ‚vsestransko razvita osebnost‘« (Mastnak, 1985, str. 45). Miheljak je poudaril, da socializacija vodi k podrejanju posameznika vladajoči

¹⁸ Socialistična federativna republika Jugoslavija je opredelila smoter vzgoje in izobraževanja v Ustavi (1974, V): »Izobraževanje, znanost in kultura so bistveni dejavniki razvoja socialistične družbe, večje produktivnosti dela, razvoja ustvarjalnih sil ljudi in vsestranskega razvoja osebnosti, humaniziranja socialističnih samoupravnih odnosov in splošnega napredka družbe /.../. Vzgoja in izobraževanje temeljita na dosežkih sodobne znanosti in zlasti na marksizmu, kot osnovah znanstvenega socializma, in naj usposabljata delavne ljudi za delo in samoupravljanje ter jih vzgajata v duhu pridobitev socialistične revolucije, socialistične etike, samoupravnega demokratizma, socialističnega patriotizma, bratstva in enotnosti; enakopravnosti narodov in narodnosti in socialističnega internacionalizma.«

garnituri: »Cilj, ki naj bi ga dosegli z vzpostavitvijo VRO, je torej enoznačen: pridnost, delavnost, poslušnost itd.« (Mihelj, 1985, str. 15–16). Iz navedenih primerov vidimo, da je pomembno poznati družbeni kontekst formulacije smotra, saj kontekst razkriva resničen pomen definicij. VRO izraža celotno filozofijo ustave iz leta 1974, totalitarna socialistična družba si je želela podrediti posameznika preko šolskega sistema, ki je del državnega sistema s filozofijo vladajoče politične manjšine. Omenjeni avtorji poudarjajo, da šola, ki je del vladajočega ideološkega aparata, omogoča ideološko reprodukcijo in omejuje posameznika, zato se mora posameznik emancipirati (osvoboditi) te družbe. Iz tega primera vidimo globino in težo konflikta med posameznikom in družbo v totalitarni družbi, ki se odraža tudi v šolski doktrini.

V demokratični družbi je odnos med posameznikom in državo drugačen, ker je vsaj do neke mere dogovorjen. Najprej bomo opozorili na konfliktno razmerje med posameznikom in družbo tudi v demokratičnih družbah. Šetinc trdi, da v konfliktu s posameznikom ni samo totalitarna družba, ampak tudi demokratična. V luči Yongovega spraševanja o možnosti pridobivanja in uveljavljanja moči v družbi ene skupine nad drugimi izpostavlja vprašanje, »čigave vsebine so zbrane in distribuirane skozi vidni (eksplicitni) in prikriti kurikulum šol« (Šetinc, 1985, str. 23). Šetinc torej opozarja na vidni, eksplicitni, deklarirani kurikulum in tudi na prikriti, neeksplicirani kurikulum ter trdi, da sta oba v rokah tistih, ki imajo v družbi moč, zato opozarja, da ima »področje oblikovanja vsebine šolskih programov svoje korenine v družbeni kontroli« (prav tam, str. 24). Dodaja, da »analiza konkretne situacije pokaže, da je vsak koncept, vloga in predmet družbena stvaritev, ki je zamejena s situacijo, katere proizvod je« (prav tam, str. 25). »Šola /.../ uči tako manifestno kot prikrito le dobro selekcionirane stvari in kot družbena entiteta posebej cilje obstoječe družbe« (prav tam, str. 26). Vsako opredeljevanje smotra je zrcalo ‚obstoječe družbe,‘ iz česar sledi tudi stalni latentni konflikt med posameznikom in družbo. Zaradi tega dejstva je treba še bolj dosledno in pluralno opredeliti cilje vzgoje in izobraževanja, da v pluralni skupnosti vemo, v kakšni družbi bi radi živeli in kakšno vzgojo potrebujemo. Tudi v demokratičnih državah je potrebna stalna pozornost, da je jasno, katere ideologije se uveljavljajo preko šolskega sistema, na primer ideologija trga, potrošnje, stalnega tekmovanja, nenehne rasti na račun uničevanja narave in izkoriščanja delavcev držav v razvoju. Že Herbart je opozoril na stalno nevarnost vmešavanja politike (države) v šolsko delo in trdil, da je »pot iz politike v pedagogiko napačna pot,« zato pravi: »Prava vzgoja, ki se ne meni za državo in se ne uklanja političnim interesom in ki ji sploh ne gre za oblikovanje podredljivosti drugim, temveč želi oblikovati posameznika za samega sebe, prav zato najbolje pripravlja za državo, saj bo tako in tako oblikoval različne individualnosti toliko homogeno, da se bodo lahko povezale v letih zrelosti« (Herbart, 1995, str. 275). V tem duhu je razmišljal tudi Pediček, ko je trdil, da država lahko postavlja okvir, vzgoja pa se dogaja v medosebnem odnosu, je »funkcija medčloveške ali socialne interakcije, je vselej samo funkcija, opravilo, naloga človeka« (Pediček, 1972, str. 104). Samo v odnosu človek – človek se pojavlja

»resnična notranja svoboda, brez katere ni in biti ne more nobene resnične vzgoje in nobene zavestne odgovornosti« (prav tam). Mladostnik mora najprej oblikovati svojo identiteto, svoj obraz, potem bo lahko svoboden in aktiven član družbe. »Človeka je treba najprej oblikovati v ‚človeško bitje‘, da lahko postane in je lahko pravo in samemu sebi neodtujeno družbeno bitje« (prav tam, str. 105). Podobno kot Pediček tudi Musek nakaže rešitev konflikta med posameznikom in družbo. Ceni odprt odnos med posameznikom in družbo in je zaskrbljen nad dominacijo vladajočih. »Osvobajajoča družba je potlej tista, ki bo znala zadovoljiti potrebe in interese posameznikov in prav gotovo ne tista, ki jih bo tlačila v korist abstraktnega in odtujenega interesa kolektiva« (Musek, 1985, str. 29). Lakmusov papir za kakovost družbe je stopnja svobode. »Pedagoški proces je lahko vedno bolj human in svoboden, toda če pri tem posrka posameznika v celoti in nič ne prepusti njegovi samoiniciativi, tedaj gre samo za novo formo nehumanosti in nesvobode« (prav tam). V tej točki se zarisujejo bistvene razlike med totalitarno in demokratično družbo; v totalitarni družbi je na prvem mestu vladajoča klika, v demokratični družbi pa posameznik.

Iz slovenske socialistično-totalitarne izkušnje smo se naučili, da je za posameznika zelo boleče, ko se znajde v sistemu, ki želi človeka prikrojiti po svoji ideologiji in ga podrediti. Ko je Pediček začel javno izrekati kritiko temeljnega smotra, je bil njegov glas utišán, sredi osemdesetih let, ko je politična moč pojenjala, pa je kritika postala vse močnejša. Konflikt med posameznikom in državo je v totalitarizmu močan. Kot smo videli, pa tudi znotraj demokratične družbe ostaja napetost med posameznikom in družbo, toda ta se razrešuje z aktivno udeleženoostjo pri pogovorih o skupnih ciljih. S Pedičkom in Muskom smo nakazali možen sodelovalni odnos med posameznikom in družbo. To je tudi naša naslednja tema.

2. Vzajemnost med posameznikom in družbo: Odnos med družbo in posameznikom je tudi sodelovalen, zato drugo izhodišče opozarja, da družba oblikuje posameznika (preko družine, šolanja, medijev, jezika itd.) in posameznik oblikuje družbo. O tem, kako družba oblikuje posameznika, bi lahko navajali številne avtorje, ker je to pomembna in raziskovana tema. Mi se bomo najprej naslonili na filozofa Bubra, ki je trdil, da človek postane človek v dialogu, v odnosu. Človek ne more razviti svoje osebnosti, ne da bi bil v odnosu z drugim. »Jaz postajam ob tiju (ob tebi); ko postajam jaz, izrekam ti. Vse življenje je srečevanje« (Buber, 1982, str. 9). Buber trdi, da ko odkrijemo ‚ti‘ na drugi strani, se šele zavedamo ‚jaza‘ na svoji strani: »Razvoj duše v otroku je neločljivo povezan z razvojem teženja po ‚ti‘, z izpolnitvami in razočaranji tega hrepenenja« (prav tam, str. 21). Šele ko na drugi strani odnosa odkrijemo osebo, vredno spoštovanja, v resnici v polnosti začutimo lastno vrednost: »Jaz temeljne besede jaz-ti se razodeva kot oseba in se zaveda, da je subjektiviteta. /.../ Oseba se razkrije, ko stopi v razmerje z drugimi osebami« (prav tam, str. 45). To filozofsko stališče je zelo pomembno za vzgojo, saj vidimo, da brez odnosa z drugimi ni mogoče razvijati svoje osebnosti, kar smo že videli pri Pedičku.

Buber kot filozof utemeljuje nastanek osebnosti v dialogu z drugimi osebami, ob tem pomembnem poudarku pa manjka pomen skupnosti, oziroma družbe kot celote. Ta vidik osvetli Humphreys (2002), ko poudarja oblikovanje ‚socialnega jaza‘. Pri tem ne razmišlja o socializaciji, da otrok vstopa v zunanjo družbo in s tem prevzema socialno sprejemljivo vedenje, ampak poudari pomen ‚socialnega jaza‘, to je razvijanje osebne družbene razsežnosti, ki je del osebne identitete, in razvoj samospoštovanja, ki raste preko izkušnje pripadnosti. Ta odnos dodatno osvetlimo z Ozvaldom, ki uporablja podobo ukoreninjenega človeka. Človek, ki je vraščen v kulturo, je ukoreninjen človek, človek brez duha je izkoreninjen človek. V tem pojmovanju torej ne gre za golo socializacijo, na neko družbo navajenega posameznika, v kateri se potem izgubi in izgubi tudi svojo identiteto. Ozvald išče duhovne temelje povezanosti. »Za celostno ali univerzalistično smer življenja je značilno to, da ne smatraš samega sebe za merilo vseh stvari, ampak da se čutiš zakoreninjenega v – celoti, v objektivnem duhu, čegar nositelj je zajedniško življenje naroda ali vesoljnega, npr. zapadnoevropskega kulturnega območja« (Ozvald, 2000, str. 24). Ozvald (po Berdjajevu) še pomenljivo loči med civilizacijo in kulturo. Civilizacija ustvarja ‚koristne reči‘, uporabne stvari, kultura pa ustvarja ‚kulturne tvorbe‘ (moč lepote, etos resnice, ljubezen do bližnjega, stroga pravičnost ...) (Ozvald, 2000, str. 37–38). Podobno bi bilo treba bolj doreči pojme družba, država, narod, kultura, toda to bi presegalo okvir naše naloge. Videli smo, da družba oblikuje posameznika preko osebne odnosa, preko oblikovanja socialnega jaza in preko vraščanja v kulturo, kar pomeni, da razvijanje družbene razsežnosti ne pomeni zgolj socializacija, vstopanje v določeno kulturo in njeno prevzemanje, ampak odkrivanje duha kulture in njene vrednote, s katerimi se posameznik lahko poistoveti in oblikuje svojo identiteto. Človek ne obstaja sam zase, ker je v svojem bistvu odnose (dialoške) in kulturne (simbolne) narave. Ošljaj pravi, da je človek kot simbolno bitje razpet med dva svetova, naravo in kulturo. Do narave čuti, »da je na neki paradoksalen način izločen, zato si mora – da bi sploh lahko preživel – ustvariti ‚drugo naravo‘, tj. kulturo« (Ošljaj, 2004, str. 31). Zavedanje izločenosti ali ločenosti izraža pojem diafora, zato Ošljaj človeka imenuje tudi diaforično bitje, ki išče razrešitev izločenosti v novi povezanosti, ki jo ustvarja preko religije in preko simbolnega. »Ta dvojnost, diaforičnost, pa šele omogoča človekovo simbolno delovanje, njegovo premoščanje sestavljanje sveta« (Ošljaj, 2004, str. 45). V tej antropološki viziji Ošljaj trdi, da »Simbolni značaj človekove narave poudarja temeljno ogrodje njegove pozicioniranosti v svetu bivajočega, /ki/ kaže zgolj na dejstvo, da človek nastaja in se izvršuje v razmerju do drugega in drugačnega« (Ošljaj, 2004, str. 44).

Sedaj preidimo na obraten proces, kajti kakor je družba potrebna za oblikovanje posameznika, je tudi posameznik potreben za oblikovanje družbe. Od značajev in lastnosti, prepričan in vrednot posameznih ljudi je odvisno, kakšna je družba. Vrnimo se k Platonu, ki je razmišljal, kako oblikovati čim boljšega državljana. Pri tem je Ozvald pomenljivo poudaril, da ni »Platonov vzor gospodarstvo in politično močna ali kulturno cvetoča država /.../ temveč etična, to je po npravstvenih vidikih ustrojena država, kjer bi

se sleherni državljani v malem in v velikem naj vedno dal voditi od tega, kar je res prav („fair“), ter bi opuščal vse, kar ni prav« (Ozvald, 2002, str. 83). Etičnost družbe je odvisna od etičnosti posameznikov, zato posamezniki oblikujejo družbo.

Tudi Dewey trdi, da šola z oblikovanjem posameznikov oblikuje družbo. Verjame, »da je edukacija temeljna metoda družbenega razvoja in reforme« (Dewey, 2012, str. 15) in da »do edino prave vzgoje pridemo s spodbujanjem tistih otrokovih zmožnosti, ki jih zahtevajo družbene razmere, v katerih se je znašel. Te zahteve ga spodbujajo, da ravna kot član skupnosti, da izplava iz svojih prvotnih ozkih občutkov in dejanj ter začne nase gledati z vidika blaginje skupine, ki ji pripada« (prav tam, str. 7). Dewey proces vzgoje vidi kot vraščanje v skupno življenje, kjer skupnost s svojo kulturo otroka oblikuje in ko otrok odraste, svoje zmožnosti uporabi za graditev skupnosti. Proces gre v obe smeri; po eni strani skupnost oblikuje posameznika: »pravega značaja ne moremo oblikovati zgolj prek posameznih smernic, primerov ali spodbud, temveč prek vplivov določenih oblik institucionalnega ali skupnostnega življenja na posameznika« (prav tam, str. 15) in po drugi posameznik oblikuje skupnost, zato se preko vzgoje dogaja družbeno preoblikovanje. Zato je pomemben cilj vzgoje tudi ta, da uči učence ustvarjati zdrave skupnosti (družino, državo, druge skupnosti). Že Aristotel je poudaril, da je pomembno tudi delovati: »Svet se da le tako povsem doumeti, da se mu bližajš ne samo z razumom, to je zgolj misleč, ampak hkrati še tudi s težnjo po dejanju, to je hoteč« (Aristotel, 1994, str. 109). Tudi Dewey verjame, da se družba lahko oblikuje preko vzgoje: »Prek edukacije pa lahko družba oblikuje lastne namene, ureja lastna sredstva in vire ter se tako jasno in učinkovito oblikuje v tisti smeri, ki si jo sama želi« (Dewey, 2012, str. 15). Pediček je še bolj poudaril vlogo posameznika, ko je trdil, da je človek kot »ustvarjalec /.../ družb, /.../ edini temeljni ustvarjalec in nosilec zgodovine« (Pediček, 1972, str. 103). Ko trdi, da je vzgoja stvar človeka, to ne pomeni, da človek ni družbeno bitje: »Ljudje /.../ ne moremo več živeti zunaj svojih različnih takšnih ali drugačnih družb. Gre /.../ za to, da se človek začne potegovati za takšno družbo, v kateri bo sam ostal gospodar /.../« (prav tam). Vsi ti poudarki podčrtavajo, da družbo oblikujejo posamezniki in da preko vzgoje družbo lahko spreminjamo, zato je nujno vedno znova tematizirati, v kakšni družbi želimo živeti.

V luči pedagoške tradicije tudi Unescova komisija poudarja, da z obstoječo družbo nismo zadovoljni, zato razmišlja, kako bi jo spremenili. Avtorji dokumenta ugotavljajo, da je na svetu vse preveč konfliktnih situacij in neprestane grožnje nasilja na mednarodni, narodni in mikro ravni ter da »doslej izobraževanje ni bilo sposobno kaj prida narediti, da bi se tako stanje spremenilo« (Delors, 1996, str. 84). Zato Unescova komisija poziva pedagoge, da bi si upali v svoji domišljiji spremeniti svoje razmišljanje in iskali vzgojo, ki bi vodila v nenasilje: »Ali si je mogoče zamisliti tako vzgojno-izobraževalno dejavnost, ki bi z razvijanjem spoštovanja drugih, njihovih kultur in duhovnih vrednot omogočala, da bi se sporom izognili ali da bi jih reševali po mirni poti?« (prav tam). Od Platona do Unescove komisije so mnogi pedagogi prepričani, da je družbo treba in da

se jo da spreminjati v pozitivno smer preko vzgoje posameznikov, ki so nosilci družbe in sprememb v družbi.

Torej posameznik nikakor ni samo pasivni sprejemnik impulzov svojega okolja, ampak tudi pomemben sooblikovalec okolja. Od Platona naprej vse skupnosti želijo aktivno vključevanje državljanov v svojo državo, vsako obdobje pa to razlaga z vidika svoje politične filozofije. Kot smo že videli, aktivno vključenost lahko razumemo le kot podrejenost državi (totalitarni sistemi) ali pa soustvarjanje družbe (demokratični sistem). V poučevanju družbene razsežnosti smo videli dvosmerni proces; prvi, da družba oblikuje posameznika in drugi, da tudi posameznik oblikuje družbo.

3. Človek je sodelovalno bitje: V nadaljevanju bomo pokazali še na eno antropološko izhodišče, in sicer, da je človek v svojem bistvu bitje sodelovanja. Tako bomo v tej točki poudarili, da je cilj vzgoje in izobraževanja učenje sodelovanja. Izhajamo iz dveh nasprotnih filozofskih izhodišč, pri čemer prvo sloni na strahu in agresiji, drugo pa na zaupanju in sodelovanju.

Prvo izhodišče začnimo predstavljati s Hobbesom (1588–1679), ki v Leviatanu¹⁹ trdi, da je človek v svojem bistvu egoistično bitje, ki mu je v bitki za preživetje dovoljeno vse (Hobbes, 2003, str. 91), družba drugih ljudi mu ni v veselje, ampak povzroča jezo (prav tam, str. 88). Hobbes je to utemeljeval s svojo predstavo naravnega stanja človeštva, ko še ni bilo družbe in je vladala neprestana nevarnost nasilne smrti, ko se je v boju za lastno preživetje vsak boril proti vsakemu, ob tem pa se je človek počutil osamljenega, revnega, odurnega, surovega in neumnega. V tem stanju je bil vsak človek sovražnik vsakemu človeku (prav tam, str. 89), metaforično rečeno človek človeku volk (homo homini lupus). Človek je v bistvu tekmovalen, zato hoče zmagati, pri čemer uporablja moč; človek je prestrašen, zato se brani, da bi prišel do varnosti; človek je častihlepen, zato želi doseči čast, s tem, da druge poniža (prav tam, str. 88). Ker pa ima razum, zaradi želje po preživetju sklene pogodbo, s katero želi zagotoviti mirno sožitje (prav tam, str. 92). Za mir si ne prizadeva zato, ker je to vrednota, ampak zaradi strahu. Hobbes idejo o sodelovanju torej razvije iz obupnega stanja sovraštva, ki vlada v človeški družbi. Iz podobne predpostavke izhaja Darwin (1809–1882), ki trdi, da gre razvoj vrst preko boja, tekmovalnosti, preko moči in premoči. Temelj preživetja je boj enega organizma proti drugim in selekcija se dogaja pod pritiskom boja za preživetje. Po tej predstavi je bistvo družbe boj za preživetje, močnejši zmagata in preživita, šibkejši umre. Bauer (2008) je analiziral darvinistično tezo o boju za preživetje in spomnil na izjavo Darwinovega profesorja na Cambridgeu Sedgwicka, ki je že leta 1859 dejal, da bi ob uveljavitvi teorije svojega študenta »človeškost lahko utrpela škodo, ki bi lahko privedla do brutalizacije človeškosti« (Bauer, 2008, str. 13), kajti ta filozofija opravičuje nasilje. V skrajni obliki se je pojavila v teoriji čiste rase, kajti njeni ideologi, na primer Bücher, so zagovarjali,

¹⁹ To delo je izšlo leta 1651, mi smo uporabljali slovensko izdajo iz leta 2003.

da »individuuum ni nič /.../, vrsta je vse« (prav tam, str. 85) in »bela kavkaška rasa je določena za prevzem svetovne vladavine« (prav tam, str. 86); Weismann pa, da smrt odstrani osebkke, ki so za ohranitev vrst brez vrednosti in celo nevarni; Ploetz, ustanovitelj Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene (1905), je zagovarjal evgenične ukrepe, ki bi zagotavljali boljšo dedno zasnovo. Meni, da hitreje, ko se družba »znebi svojih starejših, neozdravljivo bolehnih in invalidnih, toliko bolje je zanjo« (prav tam, str. 87). Ploetz je zagovarjal neenakost človeških ras in večvrednost nordijsko-germanske rase. Schallmeyer je zagovarjal pravice močnejšega, svojo etično utemeljitev je videl v zmagi boljših nad slabše prilagojenimi živimi bitji (prav tam, str. 88). Ta etična stališča so se uresničevala v koncentracijskih taboriščih druge svetovne vojne.

Tudi filozofija komunizma je opravičevala nasilje, ko je zagovarjala poboj razrednega sovražnika. Jančar (1998) v uvodu knjige *Temna stran meseca* spomni na uvodnik, ki ga je 26. maja 1945 napisal Seliškar v Slovenskem poročevalcu: »Mi pa bomo in smo že s krvjo vžgali v naša srca maščevanje kot program in vsebino, da to družbo izdajalcev in krvnikov uničimo in stremo« (Jančar, 1998, str. 11). Ta uvodnik potrdi, da je maščevanje in ubijanje del programa nove države. Jančar opozori tudi na Titov govor istega dne v Ljubljani: »Roka pravice, roka maščevalka našega ljudstva je že dosegla ogromno večino, a samo manjšemu delu izdajalcev se je posrečilo pobegniti pod okrilje pokroviteljev izven naše dežele. Ta manjšina ne bo nikdar več gledala naših divnih planin, naših cvetočih polj. Če bi se to vendarle zgodilo, bo to trajalo zelo kratek čas.« Voditelj nove države pove, da so se uboji že dogajali, in napove, da se še bodo. Ob tej grozni napovedi Jančar še spomni, da je isti časnik označil ta dan kot dan velike radosti za našo belo Ljubljano. Jančar komentira tragičnost osvobodilnega gibanja, ki je padlo v naročje istega zla, proti kateremu se je borilo. Avtor v svojem razmišljanju doda: »Od komunističnega univerzalizma, v katerega je bilo uprtih toliko upajočih oči ponižanih in razžaljenih slojev, ni ostalo nič, kvečjemu povsod enak teror in z njim povezan univerzalni strah, totalni strah /.../ In totalni nadzor, totalitarizem, skratka« (Jančar, 1998, str. 14). »Živelimo sredi totalitarnega, nadzorovanega in nasilnega sistema, ki je povzročil neskončno število krivic, morje gorja« (prav tam, str. 19). Oba totalitarizma, nacizem in komunizem, sta opravičevala in uporabljala nasilje, kajti iz teorije izhaja praksa. Za razliko od Hobbesa, ki prisega na razumen dogovor kljub konfliktu, se nacizem in komunizem zatečeta k eliminaciji vseh, ki ovirajo razvoj izbrane nordijske rase ali izbranih in razsvetljenih komunistov, nosilcev prihodnosti. Ob teh primerih vidimo, kako pomembno je, kakšna je filozofija, kakšne so ideje, kakšne so vrednote, kajti iz njih izvirajo odločitve.

Dodali bomo še primer opravičevanja in uporabe nasilja iz današnje etične filozofije. Filozofa Giubilini in Minerva razmišljata, ali veljajo isti argumenti za umor dojenčka kot za umor človeškega zarodka. Pravita, da »biti človek samo po sebi še ni dovolj, da bi nekomu pripisali pravico do življenja, kajti že sedaj mnoga človeška bitja niso obravnavana kot subjekti s pravico do življenja: odvečni zarodki, pri katerih so dovoljene raziskave na zarodnih celicah, zarodki, za katere je dovoljen splav, zločinci, kjer

je smrtna kazen legalna« (Giubilini in Minerva, 2012, str. 2). Namesto ‚umor otroka‘ avtorja uporabljata izraz ‚splav po rojstvu‘, ker izhajata iz predpostavke, da je »moralni status otroka enak statusu zarodka, kajti nobeden od teh nima statusa osebe« (prav tam), kajti nekdo postane oseba šele, ko more dati vrednost svojemu obstoju in bi prikrajšanost za obstoj zanj predstavljala izgubo. Ker se zarodki in novorojenčki ne zavedajo vrednosti svojega obstoja, ne naredimo nobene škode, če jih za to prikrajšamo. Zarodek in novorojenček sta le potencialni osebi, zato nimata pravice do življenja. »Zagovarjava tezo, da bi bilo etično lahko dopustno ubiti novorojenčka v vseh okoliščinah, v katerih je dopusten splav. Te okoliščine vključujejo tudi primere, ko ima novorojeni možnosti živeti (vsaj) dostojno življenje, toda ogrožena je dobrobit njegove družine« (prav tam). Umor otroka bi bil po njuni etični filozofiji dopusten ne samo zaradi zdravstvenih razlogov (deformacija ali bolezen, ki se je razvila med nosečnostjo ali med porodom), ampak tudi povsem zdravih otrok, kajti interesi ‚dejanskih ljudi – oseb‘ (starši, družina, družba) so nad dojenčkovimi. ‚Potencialni ljudje‘ ne morejo biti prikrajšani zaradi tega, ker niso mogli zaživeti, saj se tega nikoli ne bi mogli zavedati, »nov otrok pa bi lahko ogrozil dobrobit dejanskih ljudi, saj zahteva energijo, denar in skrb, ki mu jo družina morda ne more nuditi« (prav tam). Avtorja postavita pod vprašaj tudi posvojitev, kajti tudi v tem primeru je treba najprej gledati na interes matere (dejanski človek), »ki bi lahko utrpela psihološko travmo zaradi oddaje otroka v posvojitev« (prav tam, str. 3). Avtorja navajata, da je v Evropi le 64 odstotkov otrok z Downovim sindromom odkritih že pred rojstvom, zato se jih starši lahko že pred rojstvom znebijo, starši pa, ki so rodili takšnega otroka, nimajo druge možnosti, kot da ga obdržijo. »Skrb za takšne otroke pa je lahko neznosno breme za družino ali za družbo kot celoto, če država plačuje za njihovo oskrbo« (prav tam, str. 1), zato iščeta etično utemeljitev, da bi se takšnih otrok lahko ‚etično upravičeno‘ znebili tudi po rojstvu. Stiska staršev in ekonomski interes države sta več vredna kot življenje otroka. »Če otrokova bolezen ni bila odkrita v času nosečnosti, če je šlo kaj narobe med porodom ali če so se ekonomske, socialne ali psihološke okoliščine spremenile, da bi skrb za potomca za nekoga postala preveliko breme, potem bi ljudje morali imeti možnost, da niso prisiljeni v nekaj, česar si ne morejo privoščiti« (prav tam, str. 3). Avtorja ob tem še opozorita, da na Nizozemskem letno naredijo že 15–20 evtanazij novorojenčkov. Teorija je zastrašujoča, saj odpira vrsto vprašanj. Na vprašanje, do kdaj traja pravica do abortusa po rojstvu, avtorja odgovorita, da ne postavljata trenutka, po katerem bi ta pravica usahnila. Kdaj nastopi zavedanje svoje vrednosti, do katere stopnje zavedanja se mora to razviti ter kdo bo določil stopnjo zavedanja vrednosti? Kako bo z osebami z Downovim sindromom in drugimi otroci po rojstvu, čez nekaj let in v času, ko se bodo znašli v psihičnih težavah? Kako bo s psihičnimi bolniki s čustvenimi in miselnimi simptomi (depresivni, shizofreni), ki se v določenem obdobju morda ne zavedajo svoje vrednosti? Kako bo s povsem normalnimi ljudmi, ki v trenutkih stiske čutijo, da bi bilo bolje, da jih ne bi bilo, ker so pač v tiski in še niso našli rešitve za pot naprej? Kako bomo soočili interese tistih, ki so ‚bolj osebe‘ od

tistih, ki so le ‚potencialne osebe‘? Toda Giubilini in Minerva sta povsem konsistentna, ko dopustnost detomora utemeljujeta na dopustnosti splava. V svetu, kjer je splav zakonjen, je težko utemeljiti prepoved splavov po rojstvu, kar je do skrajnosti uresničena ista osnovna ideja. Če lahko zaradi pravice matere naredimo abortus pred rojstvom, zakaj ne bi to načelo veljalo tudi po rojstvu ali kadar koli v življenju? Zato se avtorja sprašujeta, kaj pa, če starši šele po otrokovem prvem rojstnem dnevu spoznajo, da niso kos svoji starševski nalogi? Je ‚splav po rojstvu‘ dopusten tudi, če izgubijo službo? Ali pa, ko starši ugotovijo, da 16-letni duševno prizadeti otrok postaja preveliko breme za družino? Po mnenju teh dveh avtorjev življenje ni sveto in vsak človek nima človeškega dostojanstva, nima svoje vrednosti, kajti vrednost dobi šele z zavedanjem. Drugače smo videli pri Humphreysu, ki loči med vrednostjo, ki je vedno v človeku, in zavedanjem vrednosti, ki ga imenuje občutek lastne vrednosti ali samospoštovanje, ki pa se razvija in spreminja. Ob etičnih stališčih Giubilinija in Minerva se spomnimo na evgeniko, teorijo, ki spodbuja razvoj ljudi z dobrimi geni (z denarno nagrado, s pomočjo genskega inženirstva, z umetnim oplojevanjem, s kontrolo rojstev, z zniževanjem plodnosti ljudi, ki so bili genetsko ‚slabši‘, prisilna sterilizacija in pobijanje ljudi, ki so prenašalci dednih bolezni, načrtovanje družine in splav. Ekstremni primer je Mengele, nemški zdravnik, ki je v Auschwitzu izvajal brutalne poskuse nad zaporniki, ker je skušal razviti metodo za ustvarjanje popolnih nordijskih Nemcev. Ko tako etično filozofijo pripeljemo v njen konsistentni razvoj, vidimo, da zametki nasilne filozofije nujno vodijo do agresivnega zaključka. Želja po lastnem preživetju, egoizem, strah ali komodnost ustvarjajo filozofijo opravičevanja nasilja, ki se razveja v množstvo različnih nasilnih praks.

Preidimo k drugi vrsti filozofije, k filozofiji zaupanja in sodelovanja. Bauer kot nevrobiolog opozarja, da tudi teorija o egoističnih genih (Dawkins, 1978) ne drži, kajti »geni niso ‚egoistični‘, temveč medsebojno delujejo s signali, ki jih dobivajo iz okolja. /.../ Živa bitja in njihovi geni so sistemi, ki komunicirajo z okoljem, v katerem živijo« (Bauer, 2008, str. 135). Bauer našteje variacijo, rekombinacijo, sodelovanje in samomodifikacijo kot repertoar obnašanja bioloških sistemov. Človek je ustrojen za sodelovanje. Bauer še trdi, da so »priznanje, pozornost in zaupanje nevrobiološko pogonsko gorivo motivacijskih sistemov« (prav tam, str. 148). Z Bauerjem verjamemo, da je človek v svojem bistvu bitje sodelovanja in da preživijo ljudje, ki postajajo drug drugemu prijatelji in sodelavci (homo homini amicus): »Uspešni odnosi in sodelovanje sprožajo motivacijo« (prav tam, str. 158). Bauer je zavzel stališče, da je človek v svojem bistvu bitje sodelovanja in lahko preživi samo s sodelovanjem. To svoje naravno stanje mora razviti v procesu rasti in razvoja, zato Bauer sporoča pedagogom, da »otrok lahko razvije individualen, avtonomen jaz samo tedaj, če ima konstantne, osebne odnosne osebe, ki ga zaznajo v njegovi posebnosti in mu zrcalijo njegovo individualnost. /.../ Osebne vezi otroka ne moremo nadomestiti z ničimer« (prav tam, str. 165), s čimer potrdi tudi Bubrovo stališče.

Po pregledu teorij, ki vključujejo agresijo in opravičujejo egoizem, smo predstavili teorijo, ki prisega na sodelovanje, kot nekaj intrinzično človeškega. Iz gledišča te teorije

razumemo besedilo Etičnega kodeksa članov DKPS (sprejet je bil že 1997), ki pogoje za sodelovanje vidi triplastno, ko poudari, da je treba ustvarjati družbene strukture, ki »pospešujejo strpno, spoštljivo in solidarno sobivanje« (Etični kodeks članov DKPS, 2005, tč. 13). Prva raven sodelovanja je strpnost, ko ljudem, različnim od nas samih, ne delamo sile, jih ne ponižujemo, ne etiketiramo, ne izločimo ipd.; druga raven je spoštovanje, ko druge ljudi tudi sprejemamo, jih odkrijemo kot sebi enakovredna bitja, jih spoštujemo in cenimo; in tretji nivo je solidarnost, ko delamo dobro drugim, ker so v stiski, in delimo z njimi, če to potrebujejo (svoje premoženje, hrano, streho, znanje, čas) ter jih povabimo v svojo skupnost. Ta vizija sobivanja spodbuja učence, da od trpnega odnosa do drugačnih preidejo do spoznavanja in spoštovanja ter sodelovanja z njimi.

4. Ustvarjanje dogovorne skupnosti: Videli smo, da totalitarni sistemi posameznika hitro podredijo, zlorabijo ali celo uničijo, demokratični pa v načelu spoštujejo vsakega človeka in imajo prednost v tem, da se je treba vedno znova dogovoriti o skupnih temeljih, skupnih ciljih; videli smo tudi, da je človek v svojem bistvu sodelovalno bitje. Sodelovanje se prične s komunikacijo, z vero v moč dogovora, zato sedaj preidimo na pomen dogovorne skupnosti, ki je bistvo demokratične družbe. Pomen dogovora bomo ponazorili s Kohlbergovimi stopnjami moralnega razvoja.

Kohlberg v šeststopenjskem razvoju etičnega razmišljanja postavi pomen dogovora na tretjo in četrto stopnjo moralnega razvoja. Prva in druga stopnja (predkonvencionalna) slonita na nivoju podrejanja, motivacija za etično ravnanje je strah pred kaznijo ali pričakovanje nagrade. Na tretjem in četrtem nivoju razvoja etičnega razmišljanja (konvencionalna stopnja) postane pomembna pripadnost in sprejetost ter zvestoba skupini. Iz te izkušnje raste zavedanje, da se skupnost ustvarja na podlagi pravil (dogovora) in da morajo biti pravila spoštovana s strani vseh članov skupnosti. Tretja stopnja vključuje vzajemne medosebne odnose, ki odražajo zlato pravilo, to je, kar želiš, da drugi tebi storijo, stori tudi ti njim, in čut za enakost. Taki odnosi postanejo dobri, pozitivni in trdni, kjer se vloge delijo, čustva so vzajemna, prisoten je občutek za hvaležnost in skrb za potrditev drugega (Kohlberg, 1981, str. 149). To je stopnja vzajemnih medosebnih pričakovanj, odnosov in konformizma. Četrta stopnja vključuje pozitiven odnos do zakona in legitimne avtoritete. »Spoštovanje zakona in zakonite avtoritete je pomembno, ker oseba zakon pojmuje kot zagotovilo miru, harmonije, reda in osebnih pravic« (prav tam). Ko človek to razume, lahko ustvarjalno sodeluje pri ustvarjanju dogovornih skupnosti. Torej se človek na konvencionalni stopnji moralnega razvoja zaveda pomena skupine, v kateri vladajo pravila, da se v njej vsi dobro počutijo. Dogovori skupine so zapisani v pravilih in varovani s strani avtoritete, s čimer se zagotavlja dobro in enakost vseh članov skupnosti. Vloge vsakega posameznika postanejo pomembne (prav tam, str. 150–151). Kohlberg vzgojiteljem sporoča, da se moralni razvoj dogaja tudi ob izkušnji pripadnosti skupnosti. Z razvojem čuta soodvisnosti človek postane sposoben ustvarjati dogovorne skupnosti, ki so osnova smiselnega svobodnega sobivanja.

Sposobnost ustvarjati dogovorno skupnost je osnova demokratični državi, ki sloni na osnovi dogovora. Razvijanje sposobnosti dogovarjanja je srčika ustvarjanja demokratične skupnosti, zato mora državljanska vzgoja sporočati bodočim učencem, da se demokracija ohranja v veri v moč dogovora. ZOŠ pravi, da je cilj šole »razvijanje zavesti o državni pripadnosti«, šola vzgaja »za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije«, saj je z vstopom v EU Slovenija del širšega političnega in kulturnega prostora, za »dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij« (ZOŠ, 2007, 2. člen). Ti in podobno zapisani cilji dobijo polni pomen, če slonijo na prepričanju, da lahko človek, ki ima dobro izkušnjo skupnega življenja, ki sloni na zaupanju v dogovor, postane zrel, odgovoren in aktiven član države. Če te zrelosti ni v zadostnem delu prebivalstva, je demokratično sobivanje ogroženo, ker državljani ne razumejo pravne države kot konsenz skupnih pravil, ampak pravo uporabljajo za včasih tudi agresivno uveljavljanje svojih interesov. Naloga državljanske vzgoje je, da krepi zavest o potrebnosti dogovora in sodelovanja kot osnove vsake dogovorne družbe.

5. Socialna kohezivnost kot razvoj družbene razsežnosti posameznika: Ko raziskujemo družbeno razsežnost kot tretjo vsebino smotra vzgoje in izobraževanja, moramo omeniti še pojem socialna kohezivnost, ki se je uveljavil v zadnjih desetletjih. Poleg pomena sodelovanja in vere v moč dogovora raste zavedanje, da mora biti vsak človek vključen v skupnost, kar poudarja pojem socialna kohezivnost.

Današnja družba želi uravnotežiti gospodarski in socialni razvoj. Politiki se zavedajo, da neoliberalni model ne zadošča, zato socialna država išče nove izraze in možnosti uresničitve. Evropski politiki npr. uvajajo sistematičen pristop z vzpostavljanjem socialne kohezivnosti (Strategija za socialno kohezijo, 2000; Posodobljena strategija socialne kohezivnosti, 2003) in ker je šola del te družbe, se je pojem socialne kohezivnosti uvedel tudi v vzgojo in izobraževanje. Hozjan ugotavlja, »da slovenska šolska zakonodaja ne vsebuje pojma socialna kohezivnost«, posredno pa ga zasledimo v »zagotavljanju enakih možnosti, skrbi za razvoj posameznika, vzgoji za strpnost in demokratičnost in oblikovanje identitetnih elementov« (Hozjan, 2011, str. 40). Sistematični pristop razvijanja socialne kohezivnosti pomeni »spodbujanje otrok in mladostnikov k upoštevanju dostojanstva, svobode in skrbi za blaginjo vseh ljudi« (Hozjan, 2012, str. 7). Socialna kohezivnost razvija socialno kakovost, povečuje delovno uspešnost, zagotavlja dobrobit vseh članov družbe, razvija solidarnost, zmanjšuje razlike in se izogiba polarizacijam. »Poseben poudarek pri razvijanju socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju pa je potrebno nameniti razvijanju altruizma in empatije otrok in mladostnikov ter vrednotam solidarnosti, strpnosti in sožitja do različnih družbenih skupin« (Hozjan, 2012, str. 64). Pojem socialna kohezivnost opozori na dejstvo, da je družbena razsežnost posameznikovega življenja ves

čas živa in se tematizira preko različnih izrazov in pristopov. Tudi pojem kompetence, ki je bil sprva usmerjen v delovno uspešnost, je s filozofijo socialne kohezivnosti prerasel v vprašanje uspešnosti v osebnem življenju in vključenosti v družbo (Tancig in Devjak, 2002, str. 11–14). Družbo je treba oblikovati tako, da bo dober prostor za vse ljudi, o čemer je razmišljal že Platon: »Ko zdaj, kakor smo prepričani, gradimo srečno državo, hočemo srečo vseh in ne samo nekaterih, ki bi jih odbrali od drugih« (Platon, 1976, str. 136). To je velik, mogoče utopičen Platonov cilj, toda vreden izziv sodobnih družb.

Poudarili smo pomen pojma socialna kohezivnost, potrebno pa je dodati tudi pojma integracija in inkluzija kot pomembni obliki družbene razsežnosti. Temeljno misel Izjave iz Salamanke (1994) Lesarjeva povzema v besedah: »Temeljni princip inkluzivnih šol je, da bi se morali vsi otroci učiti skupaj, kjer koli je to mogoče in ne glede na morebitne težave ali razlike. Inkluzivne šole morajo prepoznati in se odzvati na različne potrebe svojih učencev« (Lesar, 2007, str. 129). To lahko dosežejo tako, »da se prilagodijo z različnostjo pristopov in stopenj učenja ter zagotovijo kakovostno izobraževanje vsem s primernim kurikulumom, organizacijskimi ukrepi, strategijami poučevanja, uporabo sredstev in prek partnerstva s skupnostjo« (prav tam).

Tretja vsebina smotra vzgoje in izobraževanja je razvijanje družbene razsežnosti posameznika. Pri tem nismo ločevali med pojmi družba, narod, država, domovina, civilizacija, kultura, kar bi za marsikatero vprašanje bilo potrebno, toda to bi preraslo namen naše naloge. Poudarili smo, da je konflikt med posameznikom in družbo vedno prisoten, včasih tudi nevaren, hkrati pa gre tudi za sodelovalni odnos, kajti družba oblikuje posameznika in posameznik vpliva na družbo. Ob tem smo poudarili, da v demokratični podobi sveta verjamemo v pomen sodelovanja, ki se uresničuje v veri dogovora in vključenosti vseh. Šola razvija socialne veščine učencev in jih pripravlja na aktivno in odgovorno delovanje znotraj družbe, kjer je stalna skrb za dogovor, ki premosti vedno prisotne napetosti zaradi različnih potreb, želja, ciljev in stališč. V tej luči razumemo poziv Unescove komisije, da bi šola lahko storila bistveno več za to, da bi človek postajal to, kar je, bitje sodelovanja. Unesco poudarja vlogo učiteljev: »Prispevek učiteljev je ključnega pomena za pripravo mladih ne le za to, da bodo z zaupanjem gledali v prihodnost, temveč da jo bodo tudi sami premišljeno gradili« (Delors, 1996, str. 133). Iz tega sledi, da so naloge učiteljev učiteljev velike, zato »naj bi imeli kot profesionalci razvite sposobnosti graditve osebne vizije, raziskovanja (stalnega učenja in rasti), ustrezno zrelost (znanje, spretnosti, stališča) in sposobnost sodelovanja (učenja skupaj z drugimi in podpiranje drug drugega z izboljševanjem pogojev za poučevanje in učenje)« (Kalin, 2006, str. 174), kajti kultura univerzitetnih učiteljev se prenaša na bodoče učitelje tudi v odnosu do oblikovanja človeške skupnosti, v odnosu do kulture dialoga in sodelovanja.

3.2.4 Oblikovanje osebnosti

K pridobivanju znanja, razvijanju zmožnosti in umeščanju učenca v družbo dodajamo četrti vsebinski poudarek smotra vzgoje in izobraževanja, ki je spodbujanje oblikovanja osebnosti vsakega učenca. Unescov dokument to izrazi s četrtim stebrom, »učiti se biti« (Delors, 1996, str. 86), Bela knjiga pa pravi, da je dolžnost vzgojiteljev in učiteljev oblikovati »avtonomnega, samostojnega in odgovornega posameznika« (Krek in Metljak, 2011, str. 28). Ta vsebinski poudarek smotra v pedagogiki ni nekaj novega, ker ima dolgo zgodovino, za namen naše naloge pa bomo izpostavili nekaj vidikov.

Najprej bomo poudarili (1) pomen izraza ‚postajati človek‘, kajti človek se rodi, toda osebnost se razvija in nastaja, ker ima lastnost gnetljivosti ali oblikovanja. Naslednji pomemben vidik je (2) razvojnost, saj osebnost nastaja po obdobjih, zato pedagoške in psihološke teorije poudarjajo postopnost in etapnost v razvoju osebnosti, ki doseže vrh v zrelosti. Pregledali bomo, katera (3) področja osebnostnega razvoja vključujejo pedagogike in (4) navedli nekaj razlogov, zakaj smoter ‚vsestransko razvita osebnost‘ ni ustrezen ter poudarili pomen skladnosti razvoja, ki vodi v zrelost (Preglednica 2).

Preglednica 2: Vidiki oblikovanja osebnosti

1.	Postajati človek: gnetljivost
2.	Razvojnost: postopnost in etapnost razvoja
3.	Področja razvoja: vsestranost
4.	Skladnost in zrelost

1. Gnetljivost: Z vidika četrtega vsebinskega sklopa smotra se najprej ustavimo ob izrazu ‚postajati človek‘, ki je podlaga za razmišljanje o vzgoji. Človek se rodi in ima svoje telo; telo raste in se razvija, še bolj pa se mora po rojstvu razviti osebnost v vseh razsežnostih. V Veliki didaktiki Komensky poudari, da se mora človek naučiti biti človek: »Nihče naj torej ne misli, da bi človek lahko postal človek, če se ne nauči biti človek, če se ne nauči živeti kakor človek, če ga kdo ne usmeri na to, kar človeka dela človeka« (Komensky, 1995, str. 47). Komensky pravi, da je vrh vzgoje ali temeljni in najbolj vzvišen cilj vzgoje postajati človek. Ta misel je blizu tudi Ozvaldu, ki opisuje proces »včlovečevanja«, kajti zanj je temeljni smoter vzgoje postati človek, to je »oblikovanje individuuma – nečesa nedeljivo danega, samosvojega v svojem bitju in žitju« (Ozvald, 1927, str. 31), kar pomeni tudi, »da razvije osebnost« (Ozvald, 1927, str. 106). Pedagogika torej predpostavlja, da se človek razvija in nastaja, zato je pomemben proces, preko katerega se otrok razvija v osebnost. Temu procesu rečemo vzgoja ali oblikovanje osebnosti, Ozvald pa, kot smo že omenili, pravi kar včlovečevanje. Da pa je proces ‚postajati človek‘ možen, so potrebni pogoji. Kot osnovni pogoj ali lastnost človeka, ki omogoča vzgojo, Herbart imenuje gnetljivost (Bildsamkeit), učljivost ali izobrazljivost (Hertbart, 1995, str. 277). Pojem izobrazba po navadi povežujemo s

pridobivanjem znanja, lahko pa bi ga razumeli tudi kot iz-obraziti, oblikovati obraz, oblikovati osebnost, identiteto. Vzgoja se torej gradi na predpostavki, da se učenec lahko oblikuje, da je v nastajanju. V otroku je sposobnost, da se oblikuje, je gnetljiv, to pomeni, da se mora učiti hoditi in govoriti, brati in pisati, učiti se mora čustvovati in razmišljati, poslušati in doživljati, sporočati in sprejemati sporočila, učiti se mora sprejemati odločitve in odločitvam slediti itd.

Pri četrtem vsebinskem poudarku smotra lahko najprej opazimo dva vidika. Prvi je ta, da se človek razvija in postaja to, za kar ima nastavke, drugo pa je temeljna lastnost, ki jo s Herbartom imenujemo gnetljivost ali učljivost. Zavedanje, da nismo še v polnosti to, kar bi lahko postali, nas motivira za učenje in razvijanje svoje osebnosti; učljivost ali gnetljivost pa je podlaga, da se spreminjanje in razvoj lahko dogajata. Ko oseba izgubi gnetljivost, je tudi učenje upočasnjeno ali celo onemogočeno. Zato je pomembno, da ujamemo najbolj ugodne trenutke učljivosti. Trontelj na podlagi znanstvenih raziskav²⁰ o razvoju živčnih in duševnih dejavnosti v dobi dojenčka, predšolskega in šolskega otroka trdi, da »obstajajo kritična obdobja, ko se otrok nekaterih živčnih funkcij in duševnih sposobnosti lahko nauči. Če pride lekcija po koncu te dobe, je za učenje za zmeraj prepozno. Če bi otroka prvih nekaj tednov življenja imeli v temi, bi za vedno ostal slep« (Šinkovec, 2010, str. 22). Kot je treba ujeti prave trenutke v razvoju telesnih in zaznavnih zmožnosti, je to potrebno tudi pri psihičnih zmožnostih. Trontelj pravi, da »raziskave kažejo, kako dobra zgodnja vzgoja otroku razvije empatijo, sposobnost vživljanja v sočloveka. Kako po zaslugi vzgoje postane sposoben sočustvovanja, pa tudi prevzemanja odgovornosti. Kako bo odrasel v etično osebnost. To so lastnosti, ki usposobijo človeka za osebno in družinsko srečo, za prijazne in ustvarjalne odnose s soljudmi« (Trontelj, 2013, str. 4). Avtor pravi, da je vse to povezano z možgani. »Učeče izkušnje v zgodnjih letih življenja dobesedno preoblikujejo možganske nevrone in njihove povezave, ojačijo nekatere, na novo vzpostavijo nekatere druge in zatrejo, uničijo tretje. Možganski nevroni se med razvojem in učenjem spreminjajo pod vplivom vklapljanja in izklapljanja določenih genov.« (prav tam) Če ugodne čase pri vzgoji zamudimo, so posledice za otrokov razvoj velike. »Čas zanjo je kritično omejen, pogosto ga tragično zamujamo. S tem smo otroka za vselej prikrajšali pri razvoju razuma, empatije, sposobnosti za učenje, obvladovanja čustev, sprejemanja vrednot. V času zgodnjega otroštva je otrok še posebej dojemljiv za travmatične izkušnje, za pomanjkanje spodbud in za napačne spodbude« (prav tam, str. 5). To spoznanje se povezuje v naslednjo točko, in sicer, da se razvoj osebnosti dogaja po posameznih razvojnih obdobjih.

2. Postopnost in etapnost razvoja: Oblikovanje osebnosti ne poteka linearno, ampak ima svoje razvojne stopnje ali obdobja. Razvojnih teorij osebnosti je veliko, Imoda v delu *Sviluppo umano psicologia e mistero* (1993) postavlja več vprašalnih kot trdilnih

²⁰ Praktični priročnik za učitelje in starše je knjiga *Znanost o vzgoji* (Sunderland, 2009).

povedi in se z mnogimi vprašanji distancira do preveč določenih trditev mnogih psihologov. S tem hoče poudariti, da je še vedno mnogo več neznanek, skrivnosti o tem, kako nastaja človeška osebnost, kot pa jasnih spoznanj. Razvojne teorije so modeli, ki nam pomagajo razmišljati o razvoju, niso pa to dokončna spoznanja o procesu razvoja. Med teorijami razvoja osebnosti omenimo nekatere. Erikson (1950) v svojem razvojnem modelu pokaže možnosti osemstopenjskega psihosocialnega razvoja; Kernberg (1976) je razvil petstopenjsko lestvico razvoja; Kohlberg (1969, 1971, 1981, 1984) šeststopenjsko lestvico moralnega razvoja in Fowler (1981) šest stopenj verskega razvoja.

Erikson (1950) razvojne etape opazuje na podlagi osnovne naloge, ki jo ima človek v določenem obdobju, in opozori na ugoden in neugoden izid razvojnega odboja. Prva faza razvoja (prvo leto) je določena s pridobivanjem temeljnega občutka zaupanja v nasprotju z nezaupanjem. Na samem začetku življenja si torej otrok pridobi temeljni občutek zaupanja, ali pa se vanj naseli temeljni občutek nezaupanja, kar otroka zaznamuje za vse življenje. Druga faza razvoja (2.–3. leto) se odvija na pridobivanju vse večje samostojnosti (avtonomije); če pa razvoj ne gre v to smer, se porajajo občutki sramu in neustreznosti. V tretji fazi (4.–5. leto) se mora pokazati vse večja iniciativnost posameznika; če se ta ne razvija, se pojavljajo občutki krivde. V četrti fazi (6.–12. leto) si posameznik pridobiva marljivost, kar vključuje tudi vztrajnost; če do tega ne pride, se poraja občutek manjvrednosti, ker otrok ne dosega rezultatov kot njegovi vrstniki. V petem razvojnem obdobju (13.–19. leto) si človek izoblikuje identiteto; če do tega ne pride, se pojavi identitetna zbežanost. V šestem razvojnem obdobju (20.–24. leto) se oblikuje občutek za intimnost in bližino z drugimi; če do tega ne pride, se pojavijo občutki izolacije. V sedmem obdobju (25.–64. leto) pride do izraza ustvarjalnost, ker je to najbolj delovno obdobje življenja; če razvoj ne gre v to smer, človek stagnira. V zadnjem, osmem razvojnem obdobju (65.–smrt) človek doživlja lastno integriteto in zadovoljstvo, v nasprotnem primeru sledi razočaranje nad življenjem (Preglednica 3).

Preglednica 3: Osem stopenj psihosocialnega razvoja po Eriksonu (1950)

	Starost	Ugoden razvoj	Neugoden razvoj
1.	1	zaupanje	nezaupanje
2.	2–3	samostojnost	sram in občutek neustreznosti
3.	4–5	iniciativnost	občutki krivde
4.	6–12	marljivost in vztrajnost	manjvrednost
5.	13–19	identiteta	identitetna zbežanost
6.	20–24	intimnost in bližina	izolacija
7.	25–64	ustvarjalnost	stagnacija
8.	po 65	integriteta in zadovoljstvo	razočaranje

Kernberg (1976) prvo razvojno fazo (prvi mesec) imenuje normalni avtizem; drugo fazo (od 2. do 6./8. meseca) imenuje normalna simbioza otroka z materjo; tretjo fazo

(od 6./8. do 18./36. meseca) imenuje faza diferenciacije, ko se otrok loči od matere in jo doživlja kot drugo osebo od sebe; četrto fazo (od 18./38. meseca do ojdipove faze) imenuje obdobje stalnosti objekta, kar pomeni utrditev zavedanja sebe in zavedanje stalnega obstoja drugih; peto fazo imenuje utrditev nadjaza in integracija ega, ko se že oblikuje osebna identiteta (Preglednica 4). Ob razvojnih stopnjah oblikovanja jaza Kernberg pokaže tudi razvoj čustev, kar v Preglednici 4 nizamo v četrtem stolpcu. V isti preglednici v petem stolpcu prikažemo tudi posledice patološkega razvoja, če se razvoj na določeni stopnji ne odvije ugodno.

Kohlberg (1969) kognitivni moralni razvoj razdeli na tri stopnje: predkonvencionalna, konvencionalna in pokonvencionalna, vsako pa še na dve podstopnji, skupaj torej šest stopenj razvoja (Preglednica 5). Na predkonvencionalni stopnji otrok deluje moralno zaradi strahu pred kaznijo ali zaradi pričakovane nagrade, koristi zase; na konvencionalni stopnji svoje ravnanje usmerja na podlagi pripadnosti in zvestobi skupini, za kar je treba upoštevati druge in se z njimi dogovoriti za pravila vedenja ter spoštovati skupno avtoriteto; na pokonvencionalni stopnji oseba ravna zaradi svojega avtonomnega razmišljanja, razumevanja vrednot in lastnih prepričanj, torej je sposobna zakone in predpise tudi ustvarjati na podlagi spoznanj univerzalnih etičnih načel.

Preglednica 4: Pet stopenj razvoja po Kernbergu (1976)

	Starost	Stopnja razvoja	Razvoj čustev	Posledice neugodnega razvoja
1.	prvi mesec	avtizem; otrok še ne loči med seboj in materjo	mir, slabo počutje	avtistična psihoza
2.	2. do 6./8. mesec	simbioza; otrok se že zaveda matere kot druge osebe, kot 'dobre' podobe	prijetno, neprijetno, paničnost	shizofrenija
3.	6./8. do 18./36. mesec	diferenciacija; ko tudi mati postane bolj realna, dobra in slaba	sram, veselje, strah, euforija, tesnoba, jeza, zavist, ljubosumje	mejna osebnostna motnja
4.	18./38. mesec do 4/5 let	stalnost objekta	psihološki občutek krivde, žalost, hvaležnost	nevroza
5.	4.–5. leto	utrditev nadjaza in integracija ega, identiteta	objektivna krivda, ljubezen, spoštovanje	

Fowler (1981) prvo stopnjo verovanja imenuje intuitivno projektivno verovanje (predšolsko obdobje, ko sta realnost in domišljija še pomešana), drugo stopnjo mitično dobesedno verovanje (svetopisemske zgodbe jemlje dobesedno), tretjo stopnjo imenuje

*Preglednica 5: Šest stopenj moralnega razvoja po Kohlbergu (1969)
(Priatelj, 2008, str. 267–272)*

	Starost	Stopnja etičnega razvoja	
1.	do 10. leta	predkonven- cionalna	Poslušnost avtoriteti in strah pred kaznijo.
2.	10.–13. leto		Koristnost zase in izmenjava z drugimi.
3.	13.–14. leto	konven- cionalna	Priznavanje vrednot, navad in običajev skupine, ki ji pripada, poistovetenje s skupino, pripadnost in zvestoba skupini.
4.	14.–20. leto		Pravila in red, lojalnost do legitimne avtoritete, kar zagotavlja mir in harmonijo.
5.	20.–24. leto	pokonven- cionalna	Načelo pravičnosti in dobrega, za skupna pravila se je treba dogovoriti, kdor se dogovora ne drži, je upravičeno kaznovan. Pomemben je proces določanja in spreminjanja pravil, to je stopnja demokratičnega sodelovanja.
6.	po 24. letu		Osebnostne vrednote so merilo vedenja, stopnja univerzalnih etičnih načel, ne glede na stališča in mnenja drugih ali dogovorov. Zrelost.

*Preglednica 6: Šest stopenj verskega razvoja po Fowlerju (1981)
(Priatelj, 2008, str. 315–329)*

	Starost	Stopnja verovanja
0.	predstopnja verovanja	Primarno verovanje, zaupanje, predpodoba Boga.
1.	predšolsko obdobje (približno 3./4.–7./8. leto)	Intuitivno projekтивно verovanje, usmerjeno k skrivnosti.
2.	šolsko obdobje (7./8.–11./12. leto)	Dobesedno razume zgodbe in rituale, izpolnjuje predpise vestno in natančno, pridružitveno verovanje, ker gradi pripadnost.
3.	11./12.–17./18. leto	Sintezno konvencionalno verovanje, konformističen, prilagodi se drugim, hrepenenje po osebnem odnosu z Bogom.
4.	17./18.–30./40. leto	Osebnostno reflektivno verovanje, od zunanje avtoritete preide v notranjo (svojo) avtoriteto.
5.	30./40. leto in naprej	Povezovalno verovanje, sprejemanje nasprotujoče napetosti, odprt za dopolnitev spoznanj in verovanj, dialoško spoznavanje resničnosti, ceni rituale in simbole, ker ve, s čim ga povezujejo, veruje skupaj z drugimi v notranji svobodi in ne ogroženosti zaradi različnega verovanja drugih.
6.	pozno obdobje starosti, doseže jo malo ljudi	Univerzalno verovanje: izpraznjenje sebe, predanost in služenje, ki kliče svet k preobrazbi, izvirnost, ljubijo, ne da bi bili navezani, ustvarjanje prostora svobode.

sintezno konvencionalno verovanje (mladostnik se poistoveti s skupnostjo in z avtoriteto), nato osebno refleksivno verovanje (prehod iz mladostniške v odraslo, samostojno vero, čas dvomov in preverjanja prejšnjih prepričanj), peto stopnjo imenuje povezovalno verovanje (odkritje, da se z razumom ne da vsega razložiti), šesto stopnjo pa univerzalno verovanje, to je čas popolnega zaupanja in služenja drugim (Preglednica 6).

Sporočilo razvojnih teorij je, da se osebnost ne razvije naenkrat, ampak postopno, ne linearno, ampak stopničasto, po stopnjah ali obdobjih razvoja, zato lahko opazujemo stopnje razvoja telesa, čustev, mišljenja, odnosov, morale, verovanja itd. Toda razvoj se lahko ustavi že prej in osebe ne dosežejo polne zrelosti, ne dosežejo stopnje razvoja, ki bi jo po svojih zmožnostih lahko. Vsaka razvojna teorija postavlja svoje kriterije zrelosti, na primer, Aristotel je videl vrh razvoja v pridobivanju vrlin, kreposten človek postane srečen človek. Erikson (1950) predvideva vrh razvoja v tem, da človek doživlja lastno integriteto in zadovoljstvo, potem ko je predhodno pridobil občutek zaupanja in samostojnosti, pobudo, marljivost in vztrajnost, razvil identiteto in zmožnost vstopati v intimnost in bližino z drugim ter postal ustvarjalen človek. Kernberg vidi vrh razvoja v osebni avtonomiji, od prve avtistične faze preko simbiotičnega odnosa in diferenciacije do stalnosti in utrditve nadjaza in integracije ega. Kohlberg (1969) vrh moralnega razvoja vidi v spoznanju splošnih moralnih principov, pravičnosti in človeškega dostojanstva, zato človek živi v skladu s spoznanji, kaj je prav, ne glede na zakone in prepričanja drugih. Da do te stopnje pride, pa mora preko vedenja zaradi strahu in kazni (predkonvencionalna faza) k uvidu, da je svoje ravnanje treba prilagoditi skupnemu življenju, pripadati skupini in ji biti zvest, upoštevati druge, se z njimi dogovarjati za pravila vedenja in spoštovati skupno avtoriteto ter spoznati, da pravila dela človek sam, zato mora imeti višje orientacijske točke, vrednote, na podlagi katerih lahko pravila slonijo in v skladu z njimi pravila po potrebi tudi spreminjajo. Fowler vidi vrh verovanja v povezovalni in univerzalni veri, potem ko je šel razvoj od intuitivno projektivnega verovanja v mitično dobesedno verovanje in od sintezno konvencionalnega do individualno refleksivnega verovanja. Razvojne teorije predpostavljajo nek začetek razvoja in vrh, razvoj teži k dopolnitvi, k največji možni stopnji razvoja. Pomembno je, da vzgojitelji pri vzgoji upoštevajo razvojne zakonitosti in razvojna obdobja ter tako ujamejo pravi trenutek za pravo učenje. Razvojne psihologije opazujejo vrh ali zadnjo stopnjo razvoja mišljenja, čustvovanja, vedenja ali verovanja. Pravi vzgojitelj pa se ne zadovolji z opazovanjem razvoja čustev, mišljenja, vedenja ali verovanja ipd. in se ne sprašuje samo, do kod je šel razvoj na posameznem področju, ampak želi spremljati in spodbujati učenca k zorenju celotne osebnosti. Za vzgojo torej ni dovolj doseganje zadnje stopnje te ali one razsežnosti ali zmožnosti, ampak zrelost osebnosti. To bo tema četrtega poglavja.

3. Področja razvoja: Poleg stopenj razvoja opazujemo tudi področja razvoja osebnosti. Videli smo že, da avtorji nizajo različna področja razvoja osebnosti; Erikson opazuje psihosocialni razvoj z vidika Freudove teorije spolnega razvoja, Kernberg raziskuje

nastajanje jaza v odnosu in ob tem razvoj čustev, Kohlberg raziskuje moralno razmišljanje, Fowler verovanje. Z vidika vzgoje nas zanima, katera področja razvoja omenjajo različni avtorji ali dokumenti, zato bomo predstavili nekaj primerov: Unescov seznam in seznam ZOŠ ter Humphreysov in Ramovšev seznam razsežnosti osebnosti.

Ker sledimo Unescovi komisiji, najprej pogledimo, kaj najdemo v dokumentu te komisije. Unescova komisija navaja, da želi šola prispevati k razvoju vsakega učenca, »k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam« (Delors, 1996, str. 86). Pri tem naštevanju ne vidimo sistema, ampak preprosto seštevanje, na primer: k duševnemu razvoju sodi tudi čustveni razvoj, toda komisiji se je zdelo pomembno posebej poudariti čustva; posebej pa ne omenja kognitivnega razvoja, saj sodi v duševni razvoj, z izrazom osebna odgovornost pa komisija vključi moralni razvoj. Tudi Zakon o osnovni šoli našteje seznam področij: »spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika« (ZOŠ, 2007, 2. člen). Ta seznam je bolj sistematičen, saj zajema ključna področja, ki se po navadi naštevajo; edino, kar pogrešamo, je estetsko področje, ki ga Unescov dokument omenja z izrazom ,smisel za lepoto'. ZOŠ estetsko vzgojo omenja na drugem mestu, torej vključi tudi to. Pogosto pri avtorjih ali v dokumentih ne vemo, zakaj so določena področja osebnosti vključena, druga pa izpuščena. Kjer besedilo tega ne pojasni, gre verjetno za pomanjkljivo teoretično antropološko podlago in zato ostaja le pri naštevanju področij. Včasih pa avtor navede izhodišče, zato lahko gradi celotno podobo osebnosti. Tak primer je Humphreys (2002), ki predstavi model šestih jazov, ki sestavlja smiselno celoto. Humphreys trdi, da je jedro osebnosti samospoštovanje in to se razvija preko šestih jazov: telesni, čustveni, intelektualni, vedenjski, socialni in ustvarjalni jaz. Osebnost ima svoje jedro, področja pa omogočajo razvoj celote: »Samospoštovanje je središče osebnosti in določa, kako uporabljate svoje neizmerne sposobnosti, ki jih imate kot človek« (Humphreys, 2002, str. 97). Toda tudi pri njegovem seznamu pogrešamo določene vidike, na primer ne omenja moralnega razvoja, ki ga sicer lahko vključimo v vedenjski jaz; pri ustvarjalnem jazu pa lahko slutimo duhovni in estetski razvoj, čeprav ju izrecno ne omenja. Pri čustvenem jazu pa avtor premalo razdeli razvoj posameznih čustev. Ramovš (2003) predstavi šestdimenzionalni model celostne podobe človeka. Prva razsežnost je biofizikalna ali telesna (organizem z organi, presnova, rast, razmnoževanje, zdravljenje in celjenje); druga razsežnost je psihična ali duševna (zaznavanje, intelekt, čustva, zavest, spomin, navade, obnašanje), tretja razsežnost je noogena ali duhovna (svoboda odločanja in odgovornost, vrednote), četrta razsežnost je medčloveško družbena (osebni odnosi in odnosi v družbi), peta razsežnost je zgodovinsko kulturna (razvoj od spočetja do smrti, učljivost in napredovanje, ustvarjanje), šesta razsežnost pa je eksistencialna ali bivanjska (vprašanje smisla in pomena življenja, zgodovine in celotne stvarnosti) (Ramovš, 2003, str. 65–67). Posebnost njegovega modela je zgodovinski, to je časovni vidik, ki ga druge teorije po večini ne vključujejo; tudi druga področja nekoliko drugače tematizira kot

drugi avtorji. V duhu logoterapije je pomenljiva šesta razsežnost, bivanjska, povezana z vprašanjem smisla. Sporočilo teh avtorjev je jasno: osebnost se razvija na več področjih, zato je prav, da ta področja v smotru opredelimo, da ne bi vzgajali enostransko, samo na določenih področjih.

4. Vsestranost ali/in skladnost in zrelost: V želji, da ne bi vzgajali in izobraževali enostransko, ampak razvijali vse učenčeve zmožnosti in področja osebnosti, se je rodila definicija smotra ‚vsestransko razvita osebnost‘. Pri tem je avtorje vodilo vprašanje, kaj bi bilo še treba vključiti v razvoj učenčeve osebnosti. Ta želja je na prvi pogled spodbudna, saj vodi v dodajanje novih zmožnosti in vidikov osebnosti. Pri nas je smoter ‚vsestransko razvita osebnost‘ (VRO) uvedla socialistična oblast, zato je v sedemdesetih letih dobil še dodatek ‚vsestransko socialistično razvita osebnost‘. Smoter VRO je na posvetu, ki ga je organiziral Pedagoški inštitut 1985, doživel veliko kritik. Preglejmo nekaj ugovorov.

Pediček je trdil, da VRO ni uresničljiv cilj: »Vsestransko razvita osebnost je namreč kot cilj vzgoje in izobraževanja najprej protislovna sama sebi, saj resnična vsestranskost stvarnostno ni uresničljiva. /.../ Je lepljenjsko sumarna in zgolj horizontalna teleološka določilnica« (Pediček, 1994, str. 47). VRO je problematična zaradi zgolj ‚lepljenjske sumarnosti‘, kajti osebnost se ne razvija z dodajanjem novih in novih posameznih področij osebnosti, ki so med seboj ločena, ampak je pomembno spodbujati celostni razvoj. Na istem posvetu je Musek trdil, da v idealu vsestranske osebnosti vidi klic po protejskem človeku. Tak človek je zunaj sebe oziroma sebe sploh nima. Stalno menja podobo, ne more obstati v določeni podobi, egološko avtonomnost si bolj izmišlja, ker je dejansko nima. To je osebnost, ki je produkt situacij in interakcij med situacijami ter dispozicijami, sečišče relacij in neštevilnih vlog; ekspert za vse mogoče situacije, vloge in sloge. Ideal osebnostne omnivertnosti »ne pomeni preseganja enostranosti, marveč še nadaljnjo in skrajnejšo partikularizacijo človeka« (Musek, 1985, str. 27). To se nam zdi odlična razlaga Pedičkovega izraza ‚zgolj horizontalna‘. Tak ideal je lahko masovno privlačen, toda »ne bo tudi masovno uresničljiv in bo slej ko prej tudi sam doživel neuspeh« (prav tam). Bistven poudarek Muska je v trditvi, da protejski model »zastopa tisto vsestranost, ki pomeni vrhunec parcializacije človeka, nikakor pa ne tiste vsestranosti, ki transcendirajo partikularizacijo osebnosti« (prav tam). Musek poudarja, da samo dodajanje posameznosti še ne pomeni oblikovanja osebnosti, prej izgubljanje osebnosti. Tudi Kodelja trdi, da smoter VRO ni dosegljiv, saj predpostavlja, da se človek sestavi ‚v celoto vseh strani‘: »Vendar pa te strani nikoli niso vse, ker je vzgojni smoter vsestransko razvita osebnost zgodovinsko določen in razredno pogojen, čeprav se zaradi njegove abstraktnosti zdi, da velja za vsa obdobja in različne družbeno-politične projekcije pozitivnih človekovih lastnosti, ki veljajo v določeni družbi« (Kodelja, 1985, str. 18). Kodelja opozarja, da ‚strani‘ nikoli ne bodo vse zaradi zgodovinske pogojenosti posameznika in družbe. Kritika VRO razkriva krhkost prištevanja različnih plati, ker ne zagotavlja celostnega razvoja. Ob nezadostnosti definicije ‚vsestransko‘ se je pojavila

nova definicija, in sicer, da gre za ‚celostni razvoj‘, pri čemer so vse strani tudi zajete, ni pa več poudarek na vseh (seštevanju), ampak na usklajenosti vseh strani, predvsem pa na notranji povezanosti vseh strani, ki ga omogoča jedro osebnosti. Celostni razvoj pa vodi tudi v vrh razvoja, ki ga pogosto imenujemo zrelost ali izpolnjenost.

Četrty vsebinski poudarek smotra vzgoje in izobraževanja je oblikovanje osebnosti, kar pomeni učlovečevanje ali postati človek preko procesa gnetljivosti ali učljivosti, ki vsebuje različne razvojne stopnje in področja osebnosti. Sezname področij osebnosti, ki jih naštevajo avtorji ali dokumenti, se razlikujejo, toda vsi sporočajo bistveno misel: šolsko delo naj razvija vse plasti osebnosti, razvoj pa naj teče v smeri skladnosti na vseh področjih in do stopnje zrelosti ali izpolnitve. Skladnost razvoja osebnosti se doseže tako, da se vse druge razsežnosti oblikujejo ob jedru osebnosti, ki daje celotnemu razvoju smisel in zagon. Prav ta vidik se nam zdi najbolj pomemben pri razvijanju vzgojnega načrta, da v njih ne bi bile vzgojne dejavnosti le naštete in same sebi namen, ampak skrbno izbrane v luči spodbujanja razvoja celotne osebnosti. Kaj vse lahko pomeni smoter spodbujanje celostnega razvoja, kaj pomeni usklajenost, kaj jedro in izpolnitev osebnosti, pa bo tema naslednjega poglavja.

3.3 Pedagoški skepticizem

Ob pregledu smotrov vzgoje in izobraževanja naletimo tudi na dvom o možnosti postavitve smotra, zato lahko govorimo o skepsi v vzgoji in izobraževanju²¹. Mnogi avtorji postavljajo jasne cilje vzgoji in izobraževanju, nekateri pa izražajo dvom v postavljanje smotra. Vprašanje je povezano z našo nalogo, saj smo v razpravi o vzgojnem načrtu opazili precej pomislekov o možnosti vzgajanja, postavljanju vzgojnih ciljev, izboru vrednot in smiselnosti vzgojnega načrta. Sedaj bomo predstavili nekaj značilnih razlogov za pedagoško skepso, ki so bili izraženi na že omenjenem posvetu o VRO (1985).

Prvi razlog dvoma je pomislek v postavljanje vzgojnega ideala. Miheljak je trdil, da gre pri postavljanju smotra VRO za tipičen socialistični mit o ‚bodočem človeku‘, za ‚občehumanistični ideal‘, ki je projekcija sedanosti v ideal bodočega človeka (Miheljak, 1985, str. 15–16). Miheljak izraža skepso, da bi lahko postavili vzgojni ideal, kajti totalitarizmi gradijo svojo ideologijo na mitu o bodočem popolnem človeku in bodoči idealni družbi ter z obljubljanjem boljše prihodnosti ohranjajo socialni mir. Podoben razlog navaja Eva Bahovec, ki na podlagi Marcuseja zavrne vsako definiranje smotra, da ne bi ustvarjali videza harmonije, ki briše značaj njene odtujenosti. Trdi, da VRO vpeljuje

²¹ Janžekovič pravi, da je »skeptizem (iz gr. skeptikos = tuhtavec) nazor, ki uči, da je resnica človeku nedostopna« (Janžekovič, 1981, str. 255). Skepsa je torej dvom v možnost lastnega spoznanja. Janžekovič še pravi, da so skeptiki lahko popolni ali delni. Torej na področju pedagogike dvom o možnosti postavitve smotra izraža prepričanje, da človeške narave ni mogoče spoznati do take mere, da svojemu spoznanju lahko verjamemo in oblikujemo teorijo vzgoje, postavimo cilje in poti uresničitve ter jim sledimo v praksi. Zaradi tega dvoma lahko govorimo o pedagoškem skepticizmu.

nevprašljivo ideologijo družbeno koristnega, ideologijo prilagajanja družbenim normam in ciljem, ki vodi v konformizem. Bahovčeva torej postavlja pod vprašaj ustvarjanje videza harmonije, kar je vloga ideala, hkrati pa postavlja pod vprašanj tudi konformizem z družbo; posameznik in družba sta v nespravljivem konfliktu. Bahovčeva zaključí, da VRO deluje kot norma, kot ideal in kot prazna, tавтоloška formula (Bahovec, 1985, str. 3). Ugovor Miheljaka in Bahovčeve je pomemben za razumevanje delovanja totalitarističnih sistemov, ki pozornost od nevzdržne trenutnosti usmerjajo na utopično prihodnost, ki je ne bodo nikoli dosegli, ljudje pa so ob idealih še naprej poslušni, s sistemom sodelujejo in se mu podredijo. Postaviti pa moramo vprašanje, ali Miheljak misli, da je postavljanje ideala vprašljivo le v totalitarnem sistemu ali je vprašljivo vsako postavljanje ideala. Iz besedila se čuti skepsa do postavljanja kakršnega koli cilja vzgoje in izobraževanja, ne samo v času socialistične družbe. Ob ugovoru Bahovčeve pa se moramo vprašati, ali je vprašljiva vsaka družbena norma, ne samo norma, ki jo postavlja socializem; in ali je vsako družbeno koristno delo vprašljivo ali je to le tedaj, ko gre za podrejanje ljudi totalitarnemu sistemu; in še, ali je vsak smoter prazna tавтоloška formula ali je to le VRO v kontekstu socializma? Tudi Ule trdi, da ideali služijo pozabi krute realnosti, ki jo ljudje čutijo v nepravični družbi in znotraj samega sebe. Musek v nasprotju z nekaterimi avtorji, ki smo jih omenili, postavi tezo, da človek potrebuje idejo, vrednote, idealni jaz, ki izzove v posamezniku notranjo motivacijo, željo, v kateri smeri naj potuje. Trdi, da ni narobe imeti visokih idealov, ki so različni od resničnosti, saj ti omogočajo stremljenje: »Ni važno ali imamo svobodo, pravico itd., važno je, da jo hočemo« (Musek, 1985, str. 28). Musek izhaja iz strukture osebnosti, ki zaradi motivacije zahteva ideale. K vlogi idealnega jaza se bomo vrnili v petem poglavju.

Ule doda še en vidik. Trdi, da sodobni človek nosi masko, za katero se skriva »šibak, infantiliziran in boleče protisloven ‚zlomljen subjekt‘« (prav tam). Njen ugovor je, da VRO ali drugačne vzgoje niso zaželeni, ker sodobnik ni pripravljen za proces vzgoje: »Zato sleherni vzgojni vzorci, ki se vsedajo na ta ‚subjekt‘ kot na svoje ‚normalno izhodišče‘ in ga želijo usmerjati, dopolniti, razviti itd. konec koncev le utrjujejo njegovo masko in ne prispevajo k emancipaciji« (prav tam). Vzgoja, ki se ne dotakne notranjih protislovnosti posameznika (intrapsihični konflikt), ni smiselna, ne zaželena, niti učinkovita, saj le utrjuje masko. Ule opozori, da vzgoja lahko krepi psihološke obrambne mehanizme, zato posameznika ne vodi v svobodo, ampak v vse močnejše obrambno vedenje. Ta ugovor opozori na možno nesodelovanje posameznika ali na nepravilno vzgojo, ki posamezniku bolj škoduje kot koristi, toda to še ne pomeni, da je vsakršno postavljanje ciljev vzgoje nemogoče; cilje je treba smiselno uskladiti z naravo in potrebami posameznika.

Ule ubesedi še en razlog za dvom, in sicer nujnost dialektične napetosti, ki jo VRO ukinja. Zaradi »zgodovinskih predpostavk sleherne emancipacije je nemogoče imeti predstavo o VRO kot pozitivnem vzgojnem idealu in cilju« (Ule, 1985, str. 30). Ko izhaja iz Marxovega razmišljanja o totalni osebnosti, trdi, da »sprememba procesa

totalne osebnosti, namreč procesa, v kateri posameznik nepartikularno in brez prisile sodeluje v družbeni proizvodnji, v nek ideal popolne osebnosti, odpravlja gonilo razvoja, namreč neko dialektično protislovnost v nedialektično ‚harmonijo‘. To pa je enako smrti, koncu razvoja« (prav tam). Vsaka težnja po harmonizaciji je nesprejemljiva, ker ukinja družbeno napetost, ki je potrebna za razvoj, zato je napačna »predstava o nekakšnem popolnoma razvitem posamezniku s harmonično osebnostno strukturo, brez konfliktov, [ki je] v vseh smereh enako razvit itd.« (Ule, 1985, str. 30). Po mnenju te avtorice je konflikt treba ohranjati, zato da bi ohranili napetost, če pa si postavimo cilj, ki bi ga lahko dosegli, bi s tem bilo konec napetosti in tudi boja.

V luči Yongovega spraševanja o možnosti pridobivanja in uveljavljanja moči v družbi ene skupine nad drugimi, kot smo že videli, Šetinc izpostavlja vprašanje, »čigave vsebine so zbrane in distribuirane skozi vidni (eksplicitni) in prikriti kurikulum šol« (Šetinc, 1985, str. 23). Šetinc opozarja, da tisti, ki imajo v družbi moč, vplivajo na posameznika preko vidnega (eksplicitnega) in preko prikritega (neeksplicitnega) kurikula, zato opozarja, da ima »področje oblikovanja vsebine šolskih programov svoje korenine v družbeni kontroli« (prav tam, str. 24). Dodaja, da »analiza konkretne situacije pokaže, da je vsak koncept, vloga in predmet družbena stvaritev, ki je zamejena s situacijo, katere proizvod je« (prav tam, str. 25). Iz tega lahko zaključimo, da je tudi vsako opredeljevanje smotra odsev ‚obstoječe družbe‘, zato ostaja dvom v definiranje kakršnega koli smotra. Zaradi tega ugovora moramo še bolj poudariti, da je pomembno, da vsaka družba cilje vzgoje in izobraževanja ubesedi, da lahko v pluralni skupnosti ves čas teče pogovor o tem, v kakšni družbi bi radi živeli in kakšno vzgojo potrebujemo.

Naslednji dvom izvira iz skepse v zmožnost človeškega spoznanja. Saksida v Althusserjevem miselnem obzorju trdi, da šola »nikoli ne bo tisto, za kar se v nekem trenutku prikazuje«. Šola predvsem disciplinira: nove vednosti, stroke bodo šole oskrbovale »z novimi tehnikami za discipliniranje in nadzorovanje gojencev«. Izraža skepso v kakršno koli pedagoško znanost in načrtovanje smotra, kajti »././ kar se šoli vrne od katerekoli izmed nanjo priključenih vednosti sprevrnjeno v prazno entiteto, ki se izraža v njenem učno-vzgojnem smotru« (Saksida, 1985, str. 42). Torej Saksida ne verjame, da človeška pamet lahko ustvari smoter, ki je smiseln. Saksida dvomi v ustanovo šole kot take, ker ji pripisuje samo disciplinarno in nadzorovalno vlogo. Če bi te vrste skeptiki verjeli svoji misli, bi se iz šole umaknili, razen če želijo biti del sistema, ki disciplinira in nadzoruje.

Žižek pripelje skepso do vrhunca, ko trdi: »Namesto gesla vsestransko razvita osebnost predlagam geslo vsestransko razcepljena, odtujena osebnost. ././ Edina možnost avtentičnosti ././, je, da se pač avtentično odtujimo. Mislim, da je to edini pedagoški smoter, ki bi ga bilo vredno ohraniti« (Žižek, 1985, str. 34). V tej trditvi je popolno nezaupanje v človeško družbo in v človeško razmišljanje, saj se mora človek odtujiti od družbe, odtujiti od sebe, še več, vsestransko razcepiti. Sicer ni pojasnjeno, kaj bi to sploh pomenilo, toda skepsa, ki je pripeljana do vrhunca, pusti človeka v nedefiniranosti in neoblikovanosti

in v nezaupanju do sebe in do drugih, prisoten je popoln dvom v kulturo, v družbo, v človeško razmišljanje in možnost spoznavanja, kar ostane, je vsestransko razcepljena osebnost. Zato zaključek, da naj človek pobegne sam od sebe in od vseh okrog sebe v tej misli ni presenečenje, ampak logična posledica. Ta filozofija je v skladu z nihilizmom, ki ga danes čutijo mladi: »Mladi se ne počutijo dobro, čeprav se tega zmeraj ne zavedajo. Vzrok pa niso običajne eksistencialne krize, s katerimi je posuta mladost, temveč to, da se okrog njih mota grozljiv gost, nihilizem, ki vdira v njihova čustva, bega njihove misli, jim briše upe in obzorje, slabi dušo, načenja emocije in tem emocijam jemlje moč« (Galimberti, 2009, str. 9). Filozofska stališča, posebno še v šolskem delu, imajo konkretne posledice. Žižkov smoter, ki pristane na vsestransko razcepljeno in avtentično odtujeno osebnost, brez vrednosti, vodi v nihilizem.

Opozoriti moramo še na eno posledico dvoma. Zaradi močne indoktrinacije v šolstvu v času socializma in zaradi dvomov v VRO in sploh v postavljanje smotra se je v samostojni Sloveniji uveljavljalo stališče, da šola predvsem izobražuje, vzgoja pa je bila potisnjena na obrobje. Praznino, ki je s tem nastala, so nadomestili novi pedagoški koncepti v obliki različnih projektov (Unescovi štirje stebri, zdrava šola, eko šola, Glas-serjeva teorija izbire ipd.), ki so v šolo prišli pri stranskih vratih, mimo stroke. Marentič Požarnik je leta 2000 zapisala: »Nič čudnega, da so se na Slovenskem tako hitro ‚prijeli‘ Unescovi štirje stebri, saj slikovito opozarjajo, naj šola ne pripravlja mladih le na službo kapitalu in vključevanje v brezobzirno bitko za obstoj na trgu delovne sile, ampak naj daje tudi ‚nekaj več‘, kar bodo potrebovali državljani jutrišnjega sveta za polnejše osebno življenje in aktivno sodelovanje v skupnosti. S tega stališča obsega vzgoja v javni šoli mnogo širši prostor kot skrajno ozko brv, kot so jo opredelili dozdašnji snovalci prenove, med posredovanjem ‚čistega‘ znanja in indoktrinacijo« (Marentič Požarnik, 2000b, str. 24). Marentič Požarnik opozori na potrebo šol, da svoje delo naslonijo na neko podlago, in ker ni bilo spodbud in podpore s strani stroke, so se šole oprle na filozofijo, ki so jo ponudili na Unescu. Tako so nadomestili manjkajočo teoretično oporo, manjkajoče pedagoške koncepte ali pedagoške modele. S to izkušnjo se bomo srečali tudi v naši raziskavi.

Ob pregledovanju vsebine smotra smo naleteli tudi na močno izraženo skepso do definiranja smotra vzgoje in izobraževanja. Pregledali smo nekaj razlogov skeptičnega odnosa do postavljanja smotra (vprašljivost postavljanja vzgojnih idealov, težnja po harmoniji je le ustvarjanje videza, konformizem z družbo vodi v podrejanje, vzgoja, ki ne ustreza posamezniku, v njem prebuja obrambno vedenje, šola je v rokah vlada-jočih, zato ohranja samo disciplinarno in nadzorovalno vlogo), hkrati pa tudi nekaj odgovorov na skepso (ideali so potrebni, smoter je treba definirati, da ni nepreglednih in neželenih ideoloških vplivov, praksa išče smernice) in nekatere posledice skeptičnega odnosa do smotra, to je nihilizem v formulaciji vsestransko razcepljena in odtujena osebnost.

3.4 Zaključek

Človek kot teleološko bitje svoje dejavnosti izbira v luči smotra in tako je tudi v pedagogiki, kjer se končni cilj izraža kot smoter vzgoje in izobraževanja, zato smo v tem poglavju pregledali vsebinske poudarke različnih opredelitev smotra. Videli smo, da se smoter gradi ob štirih vsebinskih sklopih: 1) pridobivanje znanja, 2) razvijanje zmožnosti (pridobivanje veščin, spretnosti in kompetenc), 3) umeščena posameznika v družbo in 4) oblikovanje osebnosti. Pri prvem cilju šolanja, ki je pridobivanje znanja in razvijanje sposobnosti učenja, smo opozorili, naj bo šolanje dostopno vsem ljudem, da je izbor vsebin že sestavni del oblikovanja osebnosti in da spoznavanje resničnosti omogoča smiselno ustvarjanje. Z učenjem učenec pridobiva znanje, hkrati pa razvija svoje zmožnosti samostojnega učenja. V drugem vsebinskem sklopu smotra, razvijanje zmožnosti (uporabna znanja, spretnosti, veščine), smo opozorili na nabor zmožnosti, ki naj jih šola razvija, vplive na razvoj (talent, osebni trud in okolje) in na nekatere temeljne izraze (kakovost, odličnost, usposobljenost, kompetence, proaktivnost), ki jih danes pogosto uporabljamo v šoli. V tretjem vsebinskem sklopu smotra, razvijanje družbene razsežnosti posameznika, smo poudarili, da je konflikt med posameznikom in družbo vedno prisoten, hkrati pa gre tudi za vzajemen odnos, kajti družba oblikuje posameznika in posameznik vpliva na družbo; poudarili smo pomen sodelovanja, ki se uresničuje v veri v dogovor in v vključenosti vseh. Četrty vsebinski sklop smotra oblikovanje osebnosti pomeni učlovečevanje ali postati človek preko procesa gnetljivosti ali učljivosti, ki vsebuje različne razvojne stopnje in vse plasti osebnosti, ta razvoj pa naj teče skladno do najvišje možne stopnje s ciljem oblikovati učenčevo identiteto, lastni 'obraz', avtonomijo.

Znanje, veščine in spretnosti sami ne osmislijo življenja. Gardner pravi, da so različne inteligence amoralne, da svoje sposobnosti lahko uporabimo v dobro ali v slabo. Opozarja, da otrokom ne smemo ponujati, da bi svet raziskovali samo zato, ker je zanimiv ali ker so zvedavi, ampak zato, da bi bili sposobni narediti svet boljši (Smith, 2008). Poudarja, da je bistvo razvijanja inteligenc v tem, da se oblikuje odgovorna osebnost, ki je dejavna in dela dobro. Unescova vizija se zavzema za celosten razvoj učenca in trdi, da šola želi »prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika« (Delors, 1996, str. 86). Pogled komisije na šolsko delo je povzet v stavku: »Tako na izobraževanje ne bi več gledali le kot na sredstvo, kot na obvezno pot za doseganje določenih ciljev (za pridobitev spretnosti, različnih sposobnosti ali gospodarske moči), temveč bi vlogo izobraževanja razumeli globlje: kot razvoj celovite osebnosti, ki se v vseh svojih razsežnostih uči biti« (prav tam, str. 78). Strinjamo se s pedagogi iz zgodovine (Platon, Aristotel, Komensky, Dewey, Ozvald, Gogala, Pediček in mnogi drugi), ki za najvišji cilj vzgoje postavijo polni razcvet osebnosti. Pregled vsebin smotra nas pripelje do bistva vzgoje in izobraževanja, ki je spodbujanje celostnega razvoja osebnosti, čemur bomo posvetili četrto poglavje, kajti na tem smotru bi radi gradili vizijo vzgojnega načrta.