
4.

SPODBUJANJE CELOSTNEGA RAZVOJA OSEBNOSTI IN VZGOJNI NAČRT

V luči teleološkega razmišljanja je pomembno, da vzgojni načrt povezujemo s splošnim smotrom vzgoje in izobraževanja, da dobi svoje pravo mesto na šoli, »smoter namreč daje smisel vsaki stvari« (Aristotel, 1994, str. 112). Zato je potrebno med različnimi smotri izbrati enega za potrebe naše naloge in kot predlog za slovensko osnovno šolo. Izbrali smo smoter spodbujanje celostnega razvoja osebnosti. Prvič zato, ker je to logična posledica pregleda vsebin smotra (tretje poglavje), kjer smo videli, da samo prištevanje različnih ravni še ne pomeni najboljšega razvoja osebnosti; drugič zato, ker celosten pogled omogoča posamezne vzgojne dejavnosti med seboj smiselno povezovati in dopolnjevati; tretjič zato, da vzgojo zavarujemo pred različnimi zavednimi in hotenimi ter nezavednimi ali nehotenimi redukcionizmi, na primer, da vzgoja ne postane le discipliniranje, podrejanje, navajanje na družbeno sprejemljivo vedenje, ukalupljanje; četrtrič pa zato, ker je ta smoter zapisan tako v Unescovem dokumentu kot v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju torej ima tudi svojo teoretično in normativno podlago.

V tem poglavju bomo raziskali različne vidike smotra spodbujati celostni razvoj osebnosti. Kot okvir razmišljanja bomo uporabili predvsem Unescov dokument Učenje: skriti zaklad (Delors, 1996) in Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS (Krek in Metljak, 2011), ker sta to dokumenta, ki postavljata okvir vzgoji in izobraževanju; prvi kot navdih za šole po vsem svetu, drugi kot smernice za slovensko javno šolstvo. Ta smoter nam bo v pomoč pri pregledu vzgojnih načrtov in njihovega temeljnega poslanstva, kar bomo raziskovali v šestem poglavju.

4.1 Odločitev za smoter spodbujanje celostnega razvoja osebnosti

Ker bomo v naši nalogi sledili smotru spodbujanje celostnega razvoja osebnosti, se najprej ustavimo ob pomenu besede ‚celosten‘. Pojem celostnost je v sodobni literaturi pogosto uporabljen.

V psihologiji je izraz ‚holistična psihologija‘ uvedla Horneyjeva, ki je trdila, da je potrebno osebo obravnavati kot povezano celoto, ki vpliva na okolje in sprejema vplive iz okolja (Kaplan in Sadock, 1991, str. 188). Bistveno vlogo pri uveljavljanju izraza celostno ima gestalt psihologija (Lewin, Perls), ki trdi, da je vedenje več kot le seštevek posameznih elementov, ki nanj vplivajo. Gestalt ali celota vključuje posamezne dele, pomeni pa več kot le posamezni deli/dogodki, ki jo sestavljajo (Kaplan in Sadock, 1991, str. 190). Campbell poudari, da proučevanje delov ne more pojasniti celote, kajti celota je nekaj drugega kot le preprosto seštevanje njenih delov (Campbell, 1989, str. 325). Ščuka poudari še en vidik, in sicer, da je v ospredju »doživljanje celote, ne analiziranje njenih delov. Ne gre torej le za razumsko predstavo o raziskovanem, ampak za širšo miselno predstavo o doživetem« (Ščuka, 2007, str. 19). Z omenjenimi avtorji lahko rečemo, da (1) z besedo celostno pojmujeemo posameznika v povezanosti z okoljem in interakcijo med obema, (2) da je celota vedno več in nekaj drugega kot le seštevek posameznih sestavnih elementov, zato tudi (3) proučevanje le posameznih delov ne pojasni celote ter (4) celote ne moremo spoznati le z metodo analize, ampak z doživljanjem celote.

Takoj moramo opozoriti tudi na neustrezno rabo tega pojma, kajti pojem celostna vzgoja se pogosto uporablja, ko avtorji želijo poudariti vidik, ki v vzgojo še ni vključen ali ni dovolj vključen. Na primer, kjer ni dovolj gibanja, poudarijo, da je celostno takrat, ko je vključeno tudi gibanje; kjer v vzgojo niso vključena čustva, celostno pomeni vključenost čustev; kjer manjka etična vzgoja, celostno pomeni, da vključujemo etični nivo; kjer ni vključena duhovnost, želijo s pojmom celostna vzgoja vključiti tudi duhovni nivo. Take opredelitve dodajo, kar je bilo izpuščeno, ostajajo pa na nivoju seštevanja, prištejejo tisto, kar se zdi, da še manjka. Ta raba ima še vedno v mislih vsestranost in ne preide v razmišljanje o celostnosti, kar smo videli že v prejšnjem poglavju ob smotru vsestransko razvita osebnost. Od zagovarjanja vsestranosti se je stroka pomaknila k izrazu celostno, na primer tudi Raven opozarja na ‚širše cilje‘ vzgoje in izobraževanja, ki so navadno zajeti v izrazu ‚celosten razvoj otroka‘ (Raven, 2000, str. 33). Za nas je pri pojmu celostno bistvenega pomena vprašanje, kaj je središče ali jedro osebnosti, kaj osebo znotraj povezuje, poenoti in izpolni. K temu vprašanju se bomo vrnili ob koncu poglavja, potem ko bomo prej predstavili nekaj primerov odločitve za smoter spodbujanje celostnega razvoja osebnosti in pregledali bistvene vsebine tega smotra.

Izmed različnih virov, ki zagovarjajo celostni razvoj osebnosti, smo izbrali štiri. Prvi je Pediček (1985), ki se je v osemdesetih letih zavzemal za ‚celovitega človeka‘, sledi Unescov dokument Učenje: skriti zaklad (Delors, 1996), ki se zavzema za šolo, ki želi ‚prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika‘, nova Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011), ki se zavzema za ‚skladen in celovit razvoj posameznika‘ in Humphreys (2002), ki poudarja, da je ‚jedro osebnosti samospoštovanje‘.

Najprej pogledjmo Pedičkovo misel. Konec osemdesetih in v začetku devetdesetih let, ob koncu hladne vojne in padcu železne zavese, so se tudi na področju šolstva dogajale

spremembe. Omenili smo že posvet o pomenu vsestransko razvite osebnosti, ki ga je 1985 organiziral Pedagoški inštitut, na katerem je večina razpravljavcev zavrnila smoter VRO. Nekateri so ostali le pri zavrnitvi (npr. Bahovec, Mihelj, Šetinc, Ule), nekateri so prešli v pedagoški skepticizem (Saksida, Žižek), nekateri pa so razmišljali o drugačni opredelitvi smotra (npr. Musek, Pediček). Že na posvetu 1985 se je Pediček zavzel za paradigmatični preobrat. Zavrnil je koncept vsestransko razvite osebnosti in se zavzel za »celovitega človeka«, za človeka, ki »v sebi ni podeljen, saj je rezan iz enega kosa lesa«, v sebi »integriran«, »v delovnih in življenjskih okoliščinah ravna iz te svoje celosti«, »skladno s svojimi načeli in stališči«, »etično, dosledno in odgovorno«, »bolj tvega sebe pri postavljanju ‚resnice in pravice‘« (Pediček, 1985, str. 9). V teh ključnih besedah Pediček pojasni, da človeka ne pojmuje kot seštevka različnih področij ali lastnosti, ampak kot celoto, iz enega kosa, kjer je vse med seboj povezano in usklajeno. Pediček je misel razvijal in pravi, da človek naj ne bi bil uporabljen za nekaj, »otroka, mladostnika, odraslega ne vzgajamo in ne izobražujemo za nekaj«, »ne vzgajamo ‚za nekaj‘ (poklicno-produkcijsko bitje, državno sodelujoče bitje)« (Pediček, 1994, str. 61), ampak vzgajamo in izobražujemo »zaradi namena samemu sebi‘ /.../ za lastno, avtentično in celostno razvito človeško bitje«, za »oblikovanje človeka v sebi« (prav tam). Ko vzgajamo ‚za nekaj‘, učenec postane objekt, uporaben za trg dela ali za državo, ko pa vzgoja postane oblikovanje človeka v sebi, učenec postane subjekt, v središču je razvoj otroka, pri čemer ne gre samo za to, kaj rabi za življenje (uporabne veščine), ampak predvsem za to, da razvija osebo (človekovo bistvenost) in izraža svojo osebnost (‚inventivna mišljenjskost‘, ‚humana socialnost‘, ‚delovna ustvarjalnost‘). Celota je več kot posameznosti, biti je nad uporabnostjo. Pediček pojmuje celoto tudi v pomenu odnosa osebe do okolja, do družbe. Že v 3. poglavju smo predstavili njegovo analizo konfliktnega odnosa med posameznikom in totalitarno družbo. Pediček je o celostnem pedagoškem modelu sanjal že na Bledu leta 1971, ko je želel stvari, »ki so stale na glavi, postaviti na noge« s trditvijo, »da ni vzgoja pojmovana prvenstveno kot družbena, temveč kot imanentna človeška funkcija« (Pediček, 2013, str. 28). Pediček je kritiziral vzgojo v vlogi prilagajanja mladega rodu socialistični družbi, ki si je želela človeka povsem podrediti, posamezniku pa odvzeti njegovo svobodo, osebno odgovornost in ustvarjalnost. Socialistično družbo je Pediček označil za »novo alienativno postavko, /.../ ki se postavlja nad človeka, kot nova metafizična sila, kateri je in kateri naj bo človek /.../ usodno izročen /.../« (Pediček, 2013, str. 21). Družba je postala »omejevalec njegove upravičene svobode, modelar njegovega doživljanja, mišljenja in ustvarjalnosti, nadzorovalec njegove misli« (prav tam, str. 21–22). S tem je Pediček poudaril bistveno razliko med pogledom na človeka totalitarne in demokratične družbe; prva se zateka k ‚družbeni dresuri‘ in ‚modelnemu mišljenju‘, druga poudarja posameznika, svobodo, njegovo samostojnost in izvirnost. »Človeka je treba najprej oblikovati v ‚človeško bitje‘, da lahko postane in je lahko pravo in samemu sebi neodtujeno družbeno bitje« (prav tam, 2013, str. 24). Pediček poudarja

razvoj posameznikove avtonomnosti, kajti svoboden in ustvarjalen posameznik postane družbeno dejaven in soustvarjalec družbe. Ko Pediček trdi, da je vzgoja stvar človeka, to ne pomeni, da bi živel brez organizirane družbe, ampak »da se človek začne potegovati za takšno družbo, v kateri bo sam ostal gospodar /.../« (prav tam, str. 22). Pediček poudari vzgojo, ki ji je v prvi vrsti cilj vzgojiti samostojnega in odgovornega človeka, ki je tudi ustvarjalec in nosilec zgodovine (prav tam). Pediček torej ne vidi posameznika in družbo samo v konfliktnem odnosu, ampak vidi ta odnos kot sodelovalen. Ko Pediček razčisti odnos posameznika do okolja (družbe), se že opredeli za celostno pedagogiko, ker upošteva odnos dela do celote, ki ni samo podredljiv, ampak soustvarjalen. Torej, celota je več kot le seštevek posameznosti, zato je vsestransko razviti človek le ‚prečnica, horizontala‘, ki potrebuje tudi ‚vzdolžnico ali vertikalo‘. Ker je Pedičkova odločitev za človeka središče njegove pedagogike, Ramovš pravi, da se Pediček »zavestno trudi za antropologizacijo pedagogike« (Ramovš, 2013, str. 183) in jo zato smemo imenovati antropološka pedagogika, katere srčika je celosten razvoj človeka. »Le človekova celost in celovitost, njegova globalnost in totalnost, morata biti temeljni teleološki vrednosti naše današnje pedagoške misli in našega današnjega vzgojno-izobraževalnega dela.« (Pediček, 1994, str. 60)

Poglejmo drugo odločitev za celostni razvoj človeka. Unescova mednarodna komisija dvanajstih ekspertov je »že na prvi seji močno poudarila temeljno načelo, da mora izobraževanje prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika«, to pomeni »k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam« (Delors, 1996, str. 86). Zanimivo je, da ta dokument posebno poudari čustveni razvoj in s tem pomen čustvenega opismenjevanja. Unesco poudari, da so pomembna področja vzgoje in izobraževanja tudi razvoj estetskega (smisel za lepoto), moralnega (učiti se odgovornega in poštenega ravnanja) in religioznega (duhovne vrednote) čuta. Dokument poudari, da se mora človek učiti živeti samostojno, svobodno razmišljati, razvijati mora domišljijo, da je lahko inovativen in ustvarjalen. Pri vzgoji in izobraževanju gre za ‚notranje potovanje‘, ki traja ‚vse življenje‘, gre za nenehno ‚zorenje osebnosti‘. Učenec naj spoznava sebe, razvija svoje zmožnosti in oblikuje osebno identiteto. »Cilj razvoja je popoln razcvet človeka, vsega bogastva njegove osebnosti, vse zapletenosti njegovih izrazov in različnih obvez – kot posameznika, člana družine in skupnosti, državljana in proizvajalca, iznajditelja tehnologij in ustvarjalnega sanjača« (prav tam, str. 87). Komisija smoter vzgoje in izobraževanja, kot smo že videli, bolj natančno določi v »štirih stebrih: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti« (prav tam, str. 89); za vrh razvoja osebnosti postavi ‚učiti se biti‘. Carneiro, dolgoletni sodelavec Unesca in soavtor dokumenta Učenje: skriti zaklad, je tako kot Pediček napovedoval (sanjal), da gremo naproti novi renesansi, ko bo v pedagogiki spet človek v središču procesa, »da bomo presegli izključno porabniški pristop k formiranju človeškega kapitala in s tem tudi z birokracijo pogojeno ideologijo, ki sloni na standardizaciji in centralizirani

diktaturi» (Šinkovec, 2000, str. 23). Carneiro se je zavedal, da je takšna vizija šolstva težko uresničljiva, kajti poznal je moč ideologije kapitalizma, trga, potrošništva in centralizacije šolstva. Carneiro še pojasni, da nova renesansa v šoli lahko zaživi, ko bodo »izobraževalne ustanove izpolnjevale tri temeljne pogoje: da bodo usmerjene v skupnost, da bodo gojile humanistične vrednote pred in nad strogo potrošniškimi in da bodo sprejele individualen pristop v službi vsakemu posamezniku kot subjektu izobraževalnega procesa« (prav tam). Odločitev za celostni pristop ni enostavna stvar, kajti neizprosna gospodarska logika, zakon močnejšega in brezdušni neoliberalizem so vir vedno hujše neenakosti, izčrpavanja mnogih zaradi skrajne bede, novih oblik pomanjkanja (siromašenje kulturnega, materialnega, duhovnega, čustvenega in državljanskega življenja), porajanja družbe, v kateri prevladujejo sebični nagoni in popolnoma spodkopavajo zaupanje v medsebojne odnose, razpadanje civilne družbe. Vsa ta miselnost predstavlja velikanski odmik od pedagogike, ki ima v središču človeka, zato je »Celosten razvoj posameznikove osebnosti posledica utrditve osebne neodvisnosti ter sočasno gojenja skrbi za druge. Drugače rečeno, je posledica odkrivanja drugih ljudi z moralnega vidika. Humanizacija, opredeljena kot notranja rast posameznika, se najbolje izraža v tisti nepremični točki, kjer se srečujeta svoboda in odgovornost« (Carneiro, 1996, str. 194). Carneiro želi, da šola oblikuje samostojnega, svobodnega, odgovornega in ustvarjalnega člana skupnosti. Filozofijo Unescove komisije smo osvetlili z osebnim stališčem enega od soavtorjev tega dokumenta. Pri tem avtorju vidimo, da se postavljanje smotra vedno sooča s filozofijo časa, zato ni samo po sebi umevno, da bo šola sledila velikim idealom pedagogov (dokumentu komisije), ker je v družbi (v posameznih državah in v globaliziranem svetu) mnogo drugih interesov, ki skušajo šolo podrediti svojim ciljem, kar je pomembno vedeti tudi pri spremljanju razvoja vzgojnih načrtov.

Preidimo k drugemu dokumentu, k novi Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), kjer je tudi poudarjen celovit osebnostni razvoj. Bela knjiga pravi, da gre za »skladen in celovit razvoj posameznika« (Krek in Metljak, 2011, str. 18), pri čemer skladnost lahko razumemo kot sozvočje različnih plasti osebnosti, celovitost pa kot celoto osebnosti kot takšne. Ta poudarek je v skladu s Pedičkovovo vertikalo in poudari, da ni dovolj samo prištevati nova področja, ampak je treba skrbeti za skladnost razvoja vseh področij, torej za razvoj človeka kot celote, kar je bistveno za holistični pogled na človeka. Pri naštevanju področij besedilo pravi, da naj šola skrbi za ‚skladen telesni in duševni‘ razvoj, duhovnega ne omenja, toda k temu se bomo še vrnili. Dokument pravi, da je cilj vzgoje in izobraževanja »optimalen razvoj« (prav tam, str. 16), kar v skladu s teorijami uresničitve z vidika razvoja pomeni najvišji možen razvoj. V svojem razvoju naj bi torej učenec dosegel največ, kar se da, optimalnost. Celovitost v tem dokumentu pomeni tudi uravnoteženost med izobraževanjem in vzgojo, kar smo v prvi Beli knjigi (Krek, 1995) pogrešali. Poudarek na skladnem in celovitem razvoju je pomemben in zavezujoč za šole ter daje jasno obzorje vzgojnim načrtom.

Poglejmo še avtorja, pri katerem najdemo tisto, kar po navadi manjka, in sicer to, da različna področja osebnosti poveže okrog jedra osebnosti. To je Humphreys (2002), ki kot jedro osebnosti izpostavi samospoštovanje. Po njegovi trditvi je z rojstvom vsak človek edinstven, enkraten, neponovljiv in popoln. Temeljna vrednost je v njem, zato je človek vreden naklonjenosti, spoštovanja in ljubezni zato, ker je človek. Z nobeno dejavnostjo temeljni vrednosti ne moremo ničesar dodati, odvzeti ali razviti, vrednost v človeku preprosto je. Z vrednostjo v sebi pa je človek lahko v stiku, se je zaveda ali pa ne, in občutek svoje vrednosti pomeni samospoštovanje. Humphreys samospoštovanje definira kot človekov »občutek, da je vreden ljubezni in občutek sposobnosti« (Humphreys, 2002, str. 16). Ta občutek se skozi življenje razvija, zato ima nekdo nizko, drugi srednje ali visoko samospoštovanje, kar je odvisno od tega, koliko se zaveda svoje vrednosti. Samospoštovanje se razvija preko šestih jazov: telesnega, čustvenega, intelektualnega, vedenjskega, socialnega in ustvarjalnega jaza (prav tam, str. 129–130). Prednost tega pogleda na osebnost je v tem, da vidi razvejanost osebnosti, hkrati pa išče povezovalno točko, ki vsa področja med seboj povezuje in osebi daje občutek celote, osebno identiteto. Vzgoja je torej razvijanje samospoštovanja, kar pomeni prihajati v stik s svojo resnično vrednostjo. Stik preko doživljanja svoje vrednosti imenujemo samospoštovanje. Ob množstvu izkušenj in dejavnosti na različnih področjih jaza se oblikuje občutek, da je učenec vreden ljubezni in naklonjenosti drugih ter da je kos nalogam, ki mu jih življenje postavlja. Celovit razvoj osebnosti se torej dogaja z odkrivanjem in doživljanjem lastne vrednosti in preko te izkušnje človek ceni druge ljudi in svet (odnos posameznosti do celote). Ob številnih negativnih izkušnjah pa se oblikuje občutek nevrednosti, manjvrednosti, sramu in nesposobnosti, zaradi česar človek razvije obrambno vedenje. Humphreys razvoj osebnosti gradi ob jedru osebnosti, ki je samospoštovanje. Tak pogled na človeka je izhodišče filozofiji deklaracije o človekovih pravicah, ki trdi, da ima vsak človek svoje dostojanstvo.

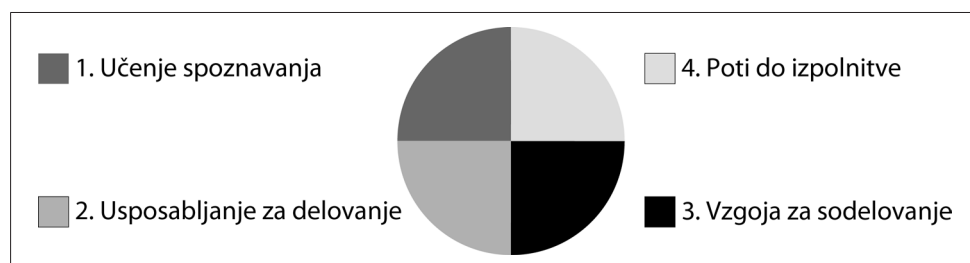
Odločitev za celostni razvoj osebnosti najdemo v mnogih dokumentih in pri različnih avtorjih. Navedli smo Pedička, ki je v središče vzgoje postavljal človeka, zato pri njem govorimo o antropološki pedagogiki, Unescovo komisijo, ki je močno zaznamovala pedagoško misel ob koncu stoletja in celostni razvoj gradi ob štirih stebrih vzgoje in izobraževanja, novo Belo knjigo kot nov okvir slovenske pedagoške prakse, ki spet poudari vzgojno komponento, in Humphreysa, ki celostnost gradi ob jedru osebnosti. Temeljni smoter vzgoje in izobraževanja je torej spodbujanje celostnega razvoja osebnosti.

4.2 Področja človekovega razvoja

Potem ko smo predstavili izraz celostno in štiri odločitve za celostni razvoj, se bomo sedaj posvetili vsebini tega smotra. Najprej se bomo posvetili področjem, ki jih celostnost predpostavlja in se potem osredotočili na temeljno vprašanje, kaj lahko osebni razvoj poenoti. Z izrazom celostno označujemo tudi različne ravni osebnosti, z željo, da bi zajeli bistvena področja, ki sestavljajo osebnost. V prejšnjem poglavju smo videli

različne načine, kako avtorji sestavljajo osebnost z raznimi področji; Pestalozzi omenja glavo, srce in roke, Humphreys telesni, čustveni, intelektualni, vedenjski, socialni in ustvarjalni jaz, Unesco štiri stebre. Pri različnih opredelitvah se področja ponavljajo, zato menimo, da mora smoter spodbujanje celostnega razvoja osebnosti vključevati sledeča področja: telesni, čustveni, kognitivni, konativni (vedenjski, delujoči, etični), socialni, ustvarjalni in estetski ter religiozni (duhovni) razvoj. V prejšnjem poglavju smo sledili Unescovi razdelitvi ter pregledali različne opredelitve smotra v luči štirih področij: (1) pridobivanje znanja, (2) razvoj človeških zmožnosti, (3) človek v družbi in (4) razvijanje osebnosti. Pri tej razporeditvi je telesni razvoj manj poudarjen, vključen je predvsem v drugi steber, čustveni razvoj je vključen v četrti steber razvijanje osebnosti, kamor vključimo tudi etični, estetski in religiozni razvoj. Dobro pa sta poudarjena kognitivni in socialni razvoj, ki imata svoj samostojni steber.

V tem poglavju bomo štiri stebre preimenovali, ker bi radi bolj poudarili osebo v delovanju. Prvo področje zato namesto ‚pridobivanje znanja‘ imenujemo *učenje spoznavanja*, ker bolj odraža proces učenja, kot pa končni cilj, ki je izražen z izrazom znanje; drugo področje namesto ‚razvoj človeških zmožnosti‘ imenujemo *usposabljanje za delovanje*, ker bolj poudari človeka, delujočega v poklicu in v vsem življenju, kjer uporablja svoje zmožnosti; tretje področje namesto ‚človek v družbi‘ imenujemo *vzgoja za sodelovanje*, kar izraža aktivno udeležnost v skupnosti, vključitev in sooblikovanje skupnosti, ki ji posameznik pripada, ter četrto področje namesto ‚razvijanje osebnosti‘ imenujemo *poti do izpolnitve*, kar poudari proces, ki vodi do vrha možnega razvoja osebnosti, s čimer poudarimo končni cilj razvoja posameznika. Štiri področja človeškega razvoja predstavljamo z vidika celostnega razvoja (Slika 4).



Slika 4: Štiri področja človeškega razvoja, oblikovana na podlagi Unescovih stebrov (Delors, 1996).

4.2.1 Učenje spoznavanja

Spodbujanje celostnega razvoja osebnosti vključuje procese spoznavanja, čemur je posvečene veliko literature.²² Učenci spoznavajo sebe, druge ob sebi, procese v naravi

²² Omenimo le nekatere slovenske avtorje: Pečjak (1975; 1977; 2001), Marentič Požarnik (2000a; 2014b), Peklaj (1991; 1994).

in družbi, vrednote, umetnost, religije itd. V tej točki bomo opozorili na razliko med znanjem kot sredstvom in znanjem kot smotrom, osnovne spoznavne sposobnosti (pozornost, spomin, mišljenje), pri čemer je vključeno tudi učenje za učenje, na kar opozarja Unescova komisija, ter dodali vprašanje intelektualne poštenosti in etičnosti pri procesih spoznavanja, kar procese spoznavanja močno poveže s celostnim razvojem osebnosti.

1. Znanje kot sredstvo in znanje kot smoter: Najprej se posvetimo razmisleku, čemu znanje služi. Unescova komisija razlikuje med znanjem kot sredstvom in znanjem kot smotrom. »Znanje kot sredstvo omogoča posamezniku razumeti svet, ki ga obdaja, in to vsaj toliko, kolikor je potrebno za dostojno življenje, za razvoj poklicnih sposobnosti in za sporazumevanje z drugimi« (Delors, 1996, str. 78). Znanje kot sredstvo služi za dosego ciljev v osebem, poklicnem in družbenem življenju. V tem pomenu Mused znanje uvršča med potenčne vrednote, saj je znanje sredstvo, ki pomaga doseči druge cilje, na primer dober rezultat na tekmovanju, zgraditi hišo, dobiti službo in zaslužiti denar za preživljanje, vključiti se v politično življenje itd. Več znanja pomeni več možnosti, da dosežemo te vrste ciljev. Tako razumljeno znanje je sredstvo za preživetje, zato je osnovna človekova potreba. Želja, da bi vedeli, ki jo ima vsak človek, nas žene, da svet raziskujemo, zato Murray (1938) med številne temeljne psihološke potrebe uvrsti tudi željo po učenju. To potrebo Rulla opiše kot »radovednost, raziskovanje, pridobivanje informacij, znanje« (Rulla, 1986, str. 466). Da človek preživi, potrebuje določeno količino znanja, v manj zahtevnih življenjskih okoliščinah je ta količina manjša, v bolj zahtevnih oblikah življenja je količina mnogo večja.

Znanje pa lahko pojmuje tudi kot smoter, to je drugi vidik znanja, ki »je utemeljeno v zadovoljstvu, ki izvira iz razumevanja, poznavanja in odkrivanja« (Delors, 1996, str. 79). Stari filozofi (na primer Aristotel, 1994, str. 315) so spoznavanje povezovali z zadovoljstvom ob spoznavanju. V sodobni storilnostno usmerjeni šoli pa se otroci prehitro upehajo, ker je pouk usmerjen v množstvo informacij in ne izhaja iz notranje potrebe po vedenju, iz radovednosti, zato tudi ne pride do občutka zadovoljstva, ki ga učenec čuti ob novem spoznanju, in svet postane nezanimiv. Humphreys spoznavanje povezuje z razvojem samospoštovanja, kar je pomenljiv poudarek. Trdi, da je intelektualni jaz pomemben del osebnosti in bistveno prispeva k razvoju občutka lastne vrednosti (Humphreys, 2002, str. 140). Poznavanje pravil, zakonov, natančno poznavanje narave, sebe, sveta, omogoča bolj gotovo odzivanje in ustrezno vedenje. Občutek veselja ob novem spoznanju je glavno motivacijsko sredstvo za vzdrževanje stalne radovednosti, zato imajo otroci z visokim samospoštovanjem dober spomin, prirojeno radovednost, željo po učenju, navdušenje nad izzivi (prav tam, str. 128). Z vidika vzgoje je torej pomembno upoštevati, da spoznavanje in veselje ob spoznavanju bistveno prispeva k razvoju samospoštovanja.

Z vidika osebnostne rasti je pomembno, da opozorimo tudi na različen pomen, ki ga ima pridobljeno znanje in v šoli pridobljena visoka ocena. Mnenje, da dobra ocena

spodbuja razvoj visokega samospoštovanja pri učencu, ne drži vedno. Samospoštovanje se krepi, če je učenec dobil visoko oceno na podlagi resničnega znanja in dela, ki ga je vložil v učenje, kajti občutek zadovoljstva prihaja zato, ker snov razume, občutek uspešnosti, ki jo ocena izraža, pa mu delo potrdi. V primeru, da učenec dobi dobro oceno s prepisovanjem, dobra ocena ne prinaša dviga občutka lastne vrednosti, ampak ga celo zniža, kajti občutek uspešnosti je v nasprotju z občutkom, ki ga prinaša dvom v svojo sposobnost, česar se učenec dobro zaveda. Okrepitev samospoštovanja je le navidezna, ker sloni na oceni, ne pa na znanju, kajti učenec čuti razkorak med zunanjim videzom uspešnosti (oceno) in notranjim občutkom nesposobnosti, zato imajo včasih odlični učenci prenizko samospoštovanje. Šola naj zato bolj gradi na notranji motivaciji za učenje, na vedoželjnosti, manj pa na pridobivanju ocen, kajti če motivacijo preveč gradimo na ocenah, ogrožamo razvoj samospoštovanja.

Kot smo že omenili, Musek uvršča znanje med potenčne vrednote, ker je znanje nekaj uporabnega. Če pa znanje razumemo kot cilj v sebi, ki omogoča spoznavanje urejenega sveta, bi ga lahko uvrstili tudi med izpolnitvene vrednote. Znanje v takem primeru preraste v modrost, ker ne gre več samo za tehnično in uporabno znanje, ampak uvid v skrivnost življenja. Unescova komisija z razlikovanjem znanja kot sredstvo in znanja kot smoter opozori, da je pri poučevanju treba upoštevati oba vidika.

2. Pozornost, spomin, mišljenje: Preidimo k drugi točki, na tri spoznavne sposobnosti, katere izpostavi Unescova komisija: »Učiti se, da bi vedeli, predpostavlja urjenje pozornosti, spomina in mišljenja« (Delors, 1996, str. 79). Pridobivanje pozornosti, osredotočenje na tukaj in zdaj, razvijanje spomina in smiselna uporaba spomina ter razvoj mišljenja so zmožnosti, ki sodijo v sklop celostnega razvoja osebnosti.

Prva naloga, danes za mnoge mlade težko izvedljiva, je urjenje pozornosti ali osredotočenosti. V času, ko so mladi zasuti z množtvom informacij, zunanjimi dražljaji in hrupom, je vedno težja naloga staršev in učiteljev učence naučiti pozornosti. Učenci se ne morejo učiti, če se ne zmorejo osredotočiti na eno stvar, na enega poslušalca, na en predmet opazovanja. Humphreys trdi, »da je za otrokov napredek pri učenju pomembno, da se zaveda svojih odgovornosti in da se zna obvladati, ko pride v prvi razred« (Humphreys, 2002, str. 93). Avtor poudari, da ima otrok, ki obvladuje svoje potrebe, notranje pogoje za učenje: »Če se otrok ni naučil zbrati, poslušati, nadzorovati jakosti glasu, prijazno zaprositi za kakšno stvar, skrbeti za svoje telo in obvladovati potrebe po hrani in pitju, bo težko pozorno spremljal dogajanje v razredu in odgovarjal na učiteljeva vprašanja« (prav tam). Sposobnost osredotočenja je povezana tudi z zmožnostjo poslušanja, zaznavanja, pridobivanja verodostojnih in pomembnih, vrednih in smiselnih podatkov. Coloroso uporabi pojem notranja disciplina: »Otroci so vredni, da jim podarimo najdragocenejše darilo, kar jih imamo – da jim pomagamo razviti notranjo disciplino« (Coloroso, 1996, str. 8). Pojem notranja disciplina pri Coloroso je širši in se ne nanaša samo na zmožnost pozornosti, je pa v tesni povezanosti s

pozornostjo, zmožnostjo osredotočenosti. Tudi spontanost in ustvarjalnost sta povezani z notranjo disciplino, saj učenec ne more slediti notranjemu ustvarjalnemu toku misli in čustev, če ga neprestano motijo razni informacijski šumi, ki prihajajo od zunaj (hrup iz okolja, medijev, virtualnega sveta, na katerega so mladi neprestano priklopljeni) ali od znotraj (miselni in čustveni procesi, dvomi vase, samopodcenjujoči samogovori ipd., ki izvirajo iz nezavednega). Pozornost je ključnega pomena za učenje in je povezana z notranjo urejenostjo, marljivostjo in potrpežljivostjo. Razvijanje te lastnosti lahko postane sestavni del vzgojnih načrtov.

Druga naloga je urjenje spomina. Komisija opozarja, da je urjenje spomina v sodobni družbi tako pomembno, kot je bilo v antičnih časih, kljub temu da imamo danes neskončne zbirke raznih podatkov. Danes je spomin še bolj pomemben, ker ne gre le za kopičenje podatkov, ampak za shranjevanje smiselnih podatkov, zato se strinjamo s komisijo, da je »urjenje spomina nujna zaščita proti poplavi trenutnih informacij« (Delors, 1996, str. 80). Tradicionalne vaje v urjenju spomina so aktualne za oblikovanje celostno razvite osebnosti, saj je spomin zelo pomemben tudi za oblikovanje osebne identitete (družinske, narodne, nacionalne, verske). Spomin omogoča trdnost, konstantnost in zvestobo, kajti »bivšost in prihodnost sta načina, kako se ‚časí‘ (vrši, dogaja) naše življenje, pri čemer še zdaleč nista nekaj, česar ‚ni‘ (kot bi sklepali ob naravoslovnem pojmu časa), temveč sta nekaj, kar nas tvori, vzpostavlja, kar v najglobljem temelju določa naše življenje« (Klun, 2013, str. 4). Zgodovina, ali bolje rečeno spomin, nas vzpostavlja, »tvori v tem, kar smo in kako živimo – tako na osebni kot na občestveni ravni (npr. kot narod)« (prav tam). Človek, ki je ukoreninjen v skupnosti, v zgodovini, v tradiciji, kar pomeni tudi v vrednotah in viziji življenja, čuti večjo gotovost, izkoreninjen človek, človek brez spomina, pa je bolj krhek, bolj ranljiv (Progoff, 1975).

Tretja sposobnost je mišljenje. Urejeno razmišljanje pripelje do pomembnih spoznanj, zato Unescova komisija poudari, da mladi postanejo prijatelji znanosti le, če spoznajo znanstvene metode, se seznanijo z raziskovalnimi orodji, pojmi in zvezami med njimi, spoštujejo raziskovani predmet in zakonitosti sveta. Ker je to široko področje in sodi bolj v procese izobraževanja, se bomo posvetili le nekaterim poudarkom. Za razvijanje ustvarjalnega mišljenja Marentič Požarnik predlaga učiteljem vrsto možnosti, na primer uporabo odprtih vprašanj, spodbujanje vprašanj učencev, spodbujanje različnih poti in načinov reševanja nalog, dajanje priložnosti za ustvarjalno izražanje, odstranjevanje strahu pred neuspehom itd. (Marentič Požarnik, 2000a, str. 93). K razvijanju sposobnosti mišljenja sodi tudi učenje učenja. V šoli se učenec nikoli ne bo naučil vsega, kar bo potreboval v življenju. Kdor ohranja držo čudenja in stalno radovednost, ima notranjo motivacijo, ki ga vodi v novo raziskovanje, v novo učenje in pripelje do novih spoznanj. Učenje metod učenja, spoznavanje kakovostnih virov podatkov, ustrezna selekcija virov, postavljanje jasnih ciljev učenja ipd. spodbuja držo učljivosti. Analitično-racionalne metode pomembno dopolni domišljija, ki ustvarja prostor spoznavanja in ustvarjanja prihodnosti. Za dobro uporabo domišljije je treba razlikovati med domišljijo, ki je realna

predstava o resničnosti in omogoča ustvarjanje, ker je osnovana na realnosti, ter iluzijo, ki je odmik od resničnosti, zato se iz nje ne more ustvariti nič smiselne, ampak vodi v slepo ulico.

Dokumenti Učenje: skriti zaklad (1996), Bela knjiga (2011) in ZOŠ (2007) za cilj učenja postavijo razvoj kritičnega mišljenja, pri čemer kritičnost pogosto pomeni samostojno razmišljanje, »moralno in družbeno kritičnost posameznika« (Krek in Metljak, 2011, str. 20). Samostojno razmišljanje se razvije pri osebah, ki so zavezane intelektualnemu delu in intelektualni poštenosti, pri učencih, ki se ne zadovoljijo s prepisovanjem s table, iz knjig, z interneta, s površnim spoznavanjem in ne ostajajo na ravni predsodkov. Kritično mišljenje ne pomeni samo, da imamo svoje (kritično) stališče, kar pogosto pomeni drugačno mnenje od drugih, ampak kritično stališče pomeni, da imamo svoje argumentirano (intelektualno utemeljeno) stališče. Kritičnost se torej nanaša na pomen globine uvida v predmet raziskovanja. Kritično razmišljajo osebe, ki se zavežejo iskanju resnice. Kot pri drugih področjih tudi pri spoznavanju težimo k doseganju kakovosti, na intelektualnem področju pa k doseganju kakovosti vodi intelektualna poštenost. Več pridobljenega znanja pomeni tudi večje zavedanje neznanega, kar prebujajo držo ponižnosti in učljivosti. Bistvo intelektualne poštenosti je zavedanje, da so spoznanja delna, ne dokončna, da oblikujemo svoja mnenja in stališča, svoje teorije, ne posedujemo pa resnice, ki je vedno večja od sposobnosti našega dožemanja. Zato v učnih procesih niso pomembni trenutni, v ocenah merljivi rezultati, ampak pridobivanje drž učljivosti in čudenja, ki človeka vodi v novo in novo raziskovanje.

Prijatelji znanosti so lahko ljudje, ki so si pridobili ustrezne poti spoznavanja, znajo uporabiti razum in domišljijo, se znajdejo v sodobni poplavi podatkov in teorij ter ohranjajo motivacijo za učenje. V tej luči Bela knjiga dobro povzame ta del smotra v povedi: »Ena izmed nalog šole je, da pri vsakem učencu sistematično razvija zavest o pomembnosti znanja, sposobnost učenja učenja, učne navade in vztrajnost« (Krek in Metljak, 2011, str. 29).

3. Intelektualna poštenost in etičnost: Posvetimo se še vprašanju etičnosti v spoznavanju. Če želimo, da bodo učenci razmišljali kritično, torej mislili s svojo glavo, da bodo intelektualno pošteni in bodo imeli kriterije samostojnega vrednotenja, morajo razviti tudi etično presojo. Znanost lahko proučuje mnoge stvari, toda ni vse etično sprejemljivo, kajti znanost lahko razvija znanje, ki je za človeštvo lahko škodljivo. Sodobne raziskave o človeku potrebujejo etično presojo, zato delujejo komisije za etiko, ki presojujejo, ali so raziskave o človeku etične, da ne bi prihajalo do manipulacij. Trontelj, dolgoletni predsednik komisije RS za medicinsko etiko²³, v uvodu knjige Etika življenja poudarja: »V znanosti in uporabi njenih dosežkov je treba skrbno uveljavljati previdnostno načelo (precautionary principle), torej vnaprejšnjo presojo sprejemljivosti v luči

²³ Komisija Republike Slovenije za medicinsko etiko pregleda z vidika etičnih vprašanj vse raziskave, ki so v povezavi s človekom.

možnih škodljivih učinkov« (Trontelj, 2013, str. 20). Schockenhoff postavi vprašanje prihodnosti: »ali more človeštvo z etičnim preudarkom krmariti globalni proces, v katerem spreminja pomen rojstva in smrti, spolnosti in ljubezni, očetovstva in materinstva, ali pa je temu procesu nemočno prepuščeno« (Schockenhoff, 2013, str. 41). Z vidika celostnega razvoja osebnosti je pomembno, da učenci že v procesu šolanja spoznavajo etična vprašanja in etična načela raziskovanja, če želimo živeti v družbi, v kateri se bomo počutili varne. Tudi to je pomembna tema vzgojnega načrta.

Kot povzetek lahko rečemo, da je kognitivni razvoj zelo pomemben za celostni razvoj osebnosti. Prijatelji znanosti so radovedni, opremljeni z metodami učenja, imajo razvite različne spoznavne sposobnosti (pozornost, spomin, mišljenje in domišljija), so intelektualno pošteni in etično pismeni. Spoznavanje jim prinaša radost, znanje pa znajo uporabiti v življenju. V nadaljevanju preidimo na drugi vsebinski sklop smotra, k usposabljanju za delovanje.

4.2.2 Usposabljanje za delovanje

Poklic je pomemben vidik življenja, zato Unescova komisija pripravo na poklic predstavi ob drugem stebru učiti se, da bi znali delati. V vsakdanjem jeziku ta cilj izražamo z besedami, da bi bili učenci v življenju uspešni, ker je uspešnost rezultat večšega delovanja. Učenec razvija različne sposobnosti, da se bo v življenju samostojno preživljal, da bo ustvarjal v osebem, poklicnem in družbenem življenju. To drugo vsebinsko področje smotra tu imenujemo usposabljanje za delovanje, ker želimo poudariti pripravo na dejavno življenje. Priprava na delovanje je pomembna tudi z vidika oblikovanja osebnosti, saj smo že videli, da je občutek sposobnosti povezan s samospoštovanjem, kar na primer pojasni, zakaj brezposelnost ne pomeni samo izguba zaslužka za preživetje, ampak tudi izgubo občutka osebnega dostojanstva. V pripravi na delovanje mora šola učencem dati potrebno specifično znanje in veščine poklicnega dela ter razvijati kompetence in osebnostne lastnosti, ki so pomembne za uspešno poklicno delo (kar lahko združimo pod pojmom usposobljenost), jih učiti ustvarjanja novega in jih seznaniti s pomenom, vrednotami in načeli poklicne etike.

1. Usposobljenost: Učenci si morajo pridobiti dovolj specifičnega znanja za opravljanje svojega poklica. Želje in zahteve po vse večji kakovosti izdelkov in storitev zahtevajo še večjo specializacijo in še boljše pripravo na poklicno delo. Bela knjiga poudari, da se »znanje odraža v kakovosti izdelkov in storitev« (Krek in Metljak, 2011, str. 18). Spretnosti in veščine poklica si pridobivajo teoretično in s prakso, na primer, poklicno šolstvo je razvilo dualni sistem zato, da se učenci v praksi učijo veščin od priznanih mojstrov, ki nosijo tradicijo, znanje in vrsto spretnosti, ki jih šola nima.

V tem kontekstu se moramo vrniti k izrazu kompetence, ki smo ga srečali že v tretjem poglavju in je sprva sodil v sklop uporabnega znanja (,know how'), vezano na izboljšanje

splošne ekonomske konkurenčnosti držav, na potrebo po delovni sili, ki bo konkurenčnost ustvarjala (Tancig in Devjak, 2002, str. 11–14); zato je tudi v Beli knjigi poudarjeno, da kompetence lahko razumemo »prvič, kot znanje in veščine« in je kompetenca le sinonim za oboje; drugič pa kompetence lahko razumemo kot »zmožnost narediti nekaj tako, da je storjeno dejanje oziroma opravilo v skladu z vnaprej določenimi standardi« (Krek in Metljak, 2011, str. 22). V tem se zrcali možen konflikt med državo in posameznikom, če država želi posameznika narediti samo za ,uporabno delovno silo‘ in ji ni v ospredju človek s svojimi potrebami. Tudi na delovnem področju vedo, da se kakovost ne dosega samo z uporabnimi znanji, ampak je za kakovost potrebna cela oseba. Ta konflikt se je skušal razrešiti tudi z razširitvijo pojma kompetence, zato Bela knjiga pojem kompetence predstavi v razširjenem pomenu. Izraz kompetence pomeni tudi »prepričanja, vrednote, osebnostne značilnosti (ustvarjalnost, ponudba, sposobnosti reševanja problemov, vodljivost, sposobnost prilagajanja, opravljanje obveznosti, sposobnost učenja) itd.« (prav tam, str. 23). Torej priprava na poklicno delo predpostavlja tudi razvoj osebnosti, k čemur sodijo tudi vrednote in prepričanja. Ob razvoju pojma kompetence vidimo, da se šolsko delo ne more ustaviti na eni ravni, na pripravi na poklic v ozkem pomenu, ampak nujno preide v obravnavo celega človeka, kajti tudi v poklicu deluje človek kot celota, zato tudi v tem kontekstu vidimo, da je izobraževanje in usposabljanje močno povezano z oblikovanjem celotne osebe.

Unescova komisija se je spopadla z istim vprašanjem in poudarja, da za večino sodobnih poklicev specifična znanja in veščine niso dovolj, bodoči delavec mora biti tudi usposobljen. S tem izrazom zajame vsebine, ki jih Bela knjiga poudari z razširjenim pojmovanjem kompetenc. »Delodajalci zahtevajo po kvalifikaciji, ki je po njihovem vse preveč prežeta z določanjem praktičnih znanj, nadomeščajo z zahtevo po usposobljenosti« (Delors, 1996, str. 81). Ta pojem je izjemnega pomena za celostni razvoj, zato si oglejmo, kaj komisija vanj vključi. Najprej so to »spretnosti v strogem pomenu te besede, ki jih pridobi s tehničnim in poklicnim usposabljanjem« (prav tam), da učenci res znajo opravljati svoje delo. K temu komisija dodaja socialno vedenje, to je sposobnost za sporazumevanje znotraj tima, kar pomeni sposobnost skupinskega dela, sodelovanje s poklicnimi partnerji in seveda s potrošniki storitev. Naslednja pomembna sposobnost je »preprečevanje in reševanje sporov« (Delors, 1996, str. 82), kajti v vsaki človeški skupnosti prihaja do napetosti in ključno vlogo odigrajo ljudje, ki zaznavajo napetosti, možne spore ter storijo vse, da do njih ne pride, oziroma spore sprejemajo in jih znajo reševati konstruktivno, saj delo lahko le tako uspešno teče naprej. Naslednja socialna veščina, pomembna za poklic, je sposobnost vzpostavljanja trajnih in učinkovitih odnosov. Če želimo, da bo delo, ki ga posameznik opravlja, nemoteno teklo dolgo časa, je pomembno, da je delavec sposoben vzpostavljati in vzdrževati trajne odnose, to so veščine navezovanja stika, razvijanje čuta empatije in spoštovanja, želja po sodelovanju in potrjevanju drugega, kolegialnost itd. Komisija opozori, da so to lastnosti, ki se bolj izkazujejo v življenju in vedenju, ne toliko v debatiranju ali teoretičnem znanju. Ker mnogi sodobni

poklici slonijo na samostojnem delu, ki ni organizirano v neki organizaciji in zato ni standardizirano, jasno opisano in opredeljeno, si morajo učenci pridobiti večšine samostojnega načrtovanja, organiziranja, ustvarjanja trajnih odnosov in evalviranja svojega dela ter samoiniciativno pridobivanje znanja.

S pojmom usposobljenost komisija dopolni specifično pripravo na poklicno delo z zahtevo, da pridobi zdrave navade in jasne življenjske drže. Pojma kompetence in usposobljenost se prekrivata, oba pa pokažeta, da je priprava na poklicno delo tesno vezana na pridobivanje uporabnega znanja, veščin in spretnosti, hkrati pa na razvoj celotne osebnosti.

2. Ustvarjanje novega: Unescova komisija poudari še en vidik poklicne usposobljenosti, to je sposobnost ustvarjanja novega. Na poklicnem področju gre za ustvarjanje novih oblik zaposlitve in novih izdelkov, saj so od izumov odvisna nova delovna mesta. Vzgoja izumiteljev je izziv za vsakega učitelja, ki ve, da bo otrok, danes učenec v razredu, jutri bodoči delavec, več umsko in manj fizično delal, bolj vzdrževal in upravljal stroje, kot pa delal sam. Tudi sposobnost prevzemanja tveganja sodi v ta sklop, saj bodoči delavec ne bo imel vedno zagotovljenega istega dela, ampak se predpostavlja, da bo v življenju večkrat menjal službo, celo poklicno področje, zato postaja posebna vrednota učinkovito ravnanje v negotovih razmerah. To poudarja tudi Bela knjiga, ki opozori na čustveno zrelost s sposobnostjo prilagajanja (fleksibilnost), ko trdi, da naj bo posameznik »odprt za spremembe« (Krek in Metljak, 2011, str. 18). Pri ustvarjanju je pomembna tudi sposobnost sodelovanja, kajti skupno razmišljanje daje pomemben uvid v situacijo. Ustvarjanje predpostavlja dobro uporabo domišljije, preraščanje obstoječega in intuicijo, pravi občutek za stvari, ljudi, trg itd. Ta vidik je tesno povezan s prvim vsebinskim sklopom smotra, spoznavanjem, kjer smo opozorili na pomen spodbujanja razvoja mišljenja in smiselne uporabe domišljije. Humphreys poudari, da k osebi sodi tudi ustvarjalni jaz, ker je človek sposoben ustvarjati novo in presegati obstoječe. Otrokom je treba »pomagati, da odkrijejo lasten življenjski vzorec in mu sledijo« (Humphreys, 2002, str. 144). Na tem mestu omenimo delo z nadarjenimi (Blažič, 2003a; Blažič 2003b; Ferbežer, 2002 in drugi), ki spodbuja ustvarjalno razmišljanje. Brazilska raziskovalka, ki se posveča delu z nadarjenimi, vidi prav spodbujanje ustvarjalnosti kot bistveni prispevek na tem področju: »Podpiranje ustvarjalnosti je bistvenega pomena v procesu priprave na uspešno reševanje problemov, s katerimi se bodo učenci srečevali v prihodnosti. To je dolžnost vsakega vzgojitelja« (Soriano de Alencar, 2002, str. 8). Vsako učiteljevo delo je tudi spodbujanje ustvarjalnosti, toda delo z nadarjenimi prinaša nove učne pristope. Mönks, ki je med glavnimi pobudniki za posebno šolanje učiteljev za delo z nadarjenimi v Evropi, se sprašuje, »kako naj učitelji vedo, kako ravnati z nadarjenimi otroki, če se tega nikoli niso učili. /.../ Splošno pomanjkanje znanja o poučevanju nadarjenih otrok v šolah je razlog, da smo izdelali program dopolnilnega izobraževanja za učitelje« (Mönks, 2002, str. 15). Za

spodbujanje ustvarjalnosti so spoznanja s področja dela z nadarjenimi učenci zelo dobrodošla, saj so spodbuda za razvoj talentov vseh učencev na šoli.

Ustvarjalnost se torej more razvijati. Spodbudno okolje (družina, šola) omogoča boljši razvoj ustvarjalnih potencialov, zato mora šola več pozornosti posvečati spodbujanju razvoja ustvarjalnosti, ki je tesno povezana z nivojem samospoštovanja. Kot je ustvarjalnost treba spodbujati zaradi večje uspešnosti in zadovoljstva v poklicu, je pomembna tudi kot izraz osebnosti in je vir zadovoljstva in veselja v osebnem življenju.

3. Poklicna etika: Že Unescov pojem ‚usposobljenost‘ vključuje vrsto etičnih vsebin (sporazumevanje, predvidevanje in uspešno reševanje konfliktov, sodelovanje s poklicnimi partnerji in s potrošniki), Bela knjiga pa izrecno poudari, da si morajo učenci pridobiti tudi »poklicno etiko«, kar pomeni, da morajo doseči moralno zrelost, k čemur sodijo pridobljena osebna lestvica vrednot in oblikovana osebna prepričanja (Krek in Metljak, 2011, str. 21, 26, 28, 31). Poklicna etika je pomemben vidik vzgoje, saj so sodobni poklici postali tudi etične skupnosti, ki želijo ohranjati standarde verodostojnega (poštenega) življenja. Potočnik je na posvetu Profesionalna etika pri delu z ljudmi pojasnil potrebnost etične razsežnosti vsakega poklica: »Pojav poklicnih etičnih kodeksov je za kvalitetno življenje v sodobnih družbah vsekakor zelo dobrodošel pojav. Posamezniku ponujajo /.../ okvire pripadnosti oziroma identifikacije vse bolj – vrednostni praznini in etični kaotičnosti – izgubljenega človeka modernega časa. Preko tega postajajo nove poklicne skupine v določenem smislu spet moralne skupnosti« (Potočnik, 1996, str. 102). Po eni strani poklicna etika ustvarja možnost poistovetenja z vrednotami poklica in poklicno skupnostjo, po drugi strani pa ustvarja večje zaupanje uporabnikov in širše javnosti do poklicne skupine. Strokovnjaki, ki se v svojem poklicu zavežejo visokim etičnim standardom, so bolj verodostojni, posebno še, ko gre za poklice, ki se posvečajo človeku in človeškim skupnostim, in obratno, manjša kot je zavezanost poklicnim etičnim standardom, bolj pada zaupanje do te poklicne skupine s strani javnosti, hkrati pada tudi kakovost dela in odnosov na delovnem mestu. Divjak se kot profesor bodočih učiteljev sprašuje, kako priti do etične zavesti učiteljev. Opozori, da je treba že »v osnovni šoli in na srednji stopnji izobraževanja opraviti glavno delo pri oblikovanju socialne in etične osebnosti, ki bo sprejemljiva tudi za poklicno etiko« (Divjak, 1996, str. 149). Poklicne etike ne bo, če učitelji na vseh nivojih ne bodo opravili svojega dela. »Pedagoški delavci /.../ mlade rodove tudi vzgajajo, zlasti gre za vedno večjo zahtevo po etični vzgoji, ki je podlaga tudi za njihovo bodočo občino in poklicno etiko« (prav tam, str. 153). Zato vzgajati pomeni ustvarjati humus za poklicno etiko v vseh poklicih.

Danes mnoge strokovne organizacije (ustanove, podjetja) zaradi večje učinkovitosti zahtevajo vse večjo osebno predanost poklicu. Ta zahteva je opravičljiva samo, če se poklici tudi etično utemeljijo, sicer take zahteve vodijo v odvisnost in včasih grozljivo podrejenost, kar včasih že meji na suženjstvo. Zato Ramovš opozori, da je »resnično etično ravnanje v poklicu samo tisto, za katero se strokovnjak sam odloča po vesti in

znanju v konkretni situaciji: samo s takim poklicnim vedenjem se samouresničuje in človeško raste sam strokovnjak v zdravi samozavesti in človeškem dostojanstvu, prav tako pa tisti, ki jim je njegovo poklicno delovanje namenjeno» (Ramovš, 1996, str. 77). S tem vključi vidik svobode, etične avtonomije spoštovanja osebnosti strokovnjaka in uporabnika storitev. Delovanje je torej vedno povezano z moralnim vedenjem, ki izvira iz človekove svobodne odločitve, zato priprava na delo nujno vključuje čim višjo moralno zrelost.

Sklenemo lahko, da poklicni uspeh ni odvisen samo od veščin in spretnosti, ampak tudi od usposobljenosti, kompetenc, ustvarjalnosti in etične zrelosti. Musek drugo kategorijo vrednot imenuje potenčne, to so vrednote, s katerimi lahko dosežemo nove cilje, na primer moč, ugled, slava, denar, politični uspeh itd. Te vrednote se ujemajo z drugim vsebinskim področjem smotra, ki je priprava na delovanje. Videli smo, da se priprava na delo in razvoj osebnosti dopolnjujeta, za poklicno uspešnost je zrelost človeka ključnega pomena. Ob tem lahko dodamo, da razvijanje osebnostnih značilnosti, ki so vezane na sposobnost delovanja, štejemo v drugi vsebinski sklop smotra, prepričanja in vrednote pa v četrti sklop. Toda težko je posamezna področja ločevati ravno zato, ker je oseba vedno celota.

4.2.3 Vzgoja za sodelovanje

V tretjem poglavju smo videli, da je pomemben vsebinski sklop smotra tudi razvijanje družbene razsežnosti osebnosti. Imenovali smo ga človek v družbi, pri čemer smo se naslonili na tretji Unescov steber, učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim, ter poudarili, da je človek v svojem bistvu sodelovalno bitje. V tem poglavju, ko razmišljamo o spodbujanju celostnega razvoja osebnosti, bomo družbeno razsežnost osebnosti imenovali vzgoja za sodelovanje, kajti želimo poudariti, da se mora v času odraščanja človek naučiti temeljnih veščin življenja z drugimi. Pri tem ne mislimo samo na posamezne veščine vključevanja in sodelovanja v družbi, ampak na pomen pripadati človeški skupnosti, ki se odraža v skupnih vrednotah in sodelovanju z drugimi. Ko se mlad človek nauči sodelovati, lahko postane dejaven, ustvarjalen in odgovoren član skupnosti, ki je deležen zdravih odnosov v skupnosti in skupnost tudi soustvarja. Sedaj bomo opozorili na nekatere vidike vzgoje za sodelovanje, ki so pomembni za celosten razvoj osebnosti. To so: pomen izkušnje kakovostnih medosebnih odnosov in odnosov v skupnosti; usvajanje odkrite komunikacije; oblikovanje osebne identitete, občutek pripadnosti in ponotrnanje moralnih vrednot; razvijanje veščin sodelovanja.

1. Izkušnja kakovostnih odnosov: Najprej poudarimo pomen izkušnje kakovostnih medosebnih odnosov in odnosov v skupnosti. V tretjem poglavju smo videli, da človek nastaja v odnosih. Kot filozofija tudi psihologija vse bolj proučuje posameznika v sistemu odnosov. Omenimo le dve teoriji osebnosti, in sicer psihologijo jaza (Winnicott, 1972, 1986) in teorijo objektnih odnosov (Kohut, 1971, 1979), ki ji pri nas

sledi Gostečnik in poudarja »temeljni aksiom, da se jaz razvije samo toliko in v tisti smeri, kolikor mu drugi to omogoča« (Gostečnik, 2004, str. 31). Zato v terapevtskih postopkih vedno bolj poudarjajo medosebne odnose in v sistemu odnosov iščejo vzroke za patološko vedenje posameznika in njihovo razrešitev. Družinska terapija se je od petdesetih let naprej, med začetniki so bili Ackerman, Bowen, Liebermann, Howells, Minuchin (Bell, 1980), zelo uveljavila ravno zato, ker je vedenje posameznika začela razumevati v povezanosti s sistemom odnosov in vlogo posameznika v sistemu ter razlagala, da nefunkcionalen posameznik prihaja iz nefunkcionalne družine. Temeljno sporočilo teh ved za pedagoško stroko je, da osebnost nastaja v odnosih, pa ne samo medosebnih, ampak tudi v skupini, pri čemer so družinski odnosi posebno pomembni za razvoj osebnosti, zato tudi za razumevanje posameznika. Kakovostni odnosi oblikujejo kakovostne osebnosti.

Odnosi v družini so zelo različni po času, kajti starši so veliko prisotni ali preveč odsotni; različni so po intenzivnosti, kajti prisotni starši se lahko zelo ali pa malo posvetijo otrokom; različni so po vsebini, predvsem zaradi nezavednih potreb staršev, zato so nekateri odnosi preveč nadzorovalni, drugi pa brezbrizni, nekateri zelo agresivni in nespoštljivi, drugi spoštljivi, uvidni in razumevajoči; in še bi lahko naštevali. Wynne (1984) predlaga pet stopenj razvoja odnosa: od navezanosti in skrbi za otroka s strani mame, vzajemnega sporočanja svojih potreb, skupnega reševanja problemov, do vzajemnosti in intimnosti (osebnega odnosa). Otrok pridobi občutek varnosti ob izkušnji navezanosti (zanj pomembna oseba je vedno dosegljiva); zaupanje raste ob pozitivni izkušnji sporočanja svojih potreb, svojega doživljanja in razmišljanja; sprejetost se prebujata ob izkušnji skupnega reševanja problemov, saj otrok doživlja, da je kljub napakam sprejet in spozna, da lahko tudi sam prispeva k rešitvi težav; občutek vzajemnosti omogoča vero v sodelovanje; samostojnost se rojeva iz občutka svobode, odgovornosti, spoštovanja, podarjanja v ljubezni. Cilj vzgoje je pridobiti sposobnost ustvarjanja zrelih in dolgotrajnih odnosov, ki dajejo občutek varnosti in trdnosti, omogočajo sodelovanje in svobodo. Bolj ko se otrok čuti varnega ob svojih starših, v svojem domu, ob svojih učiteljih in sošolcih, bolj se čuti trdnega in gotovega v sebi, zato je lahko bolj sproščen v odnosih in pri ustvarjanju. Zato poudarka Bele knjige, da se pri vzgoji upošteva temeljne otrokove potrebe po varnosti, sprejetosti, sodelovanju, samospoštovanju (Krek in Metljak, 2011, str. 15) vzgojni načrt ne sme prezreti. Za pedagoško delo je ključnega pomena, da se učitelji zavedajo pomena kakovostnih odnosov in ustvarjajo šolsko skupnost kot kraj kakovostnih odnosov. Učitelji lahko pomagajo tudi staršem, da preverjajo kakovost odnosov v primarni skupnosti, v družini, in jim omogočajo refleksijo izkušnje starševske vzgoje. To področje je za vzgojo zelo zahtevno, saj lahko predstavlja konfliktno polje med družino in šolo, kajti odnosi niso vedno pozitivni. Zato poudarimo, da mora otrok spoznati tudi nevarnosti v odnosih (telesno kaznovanje, zlorabljanje z delom, spolne zlorabe, čustvene zlorabe, zloraba za beračenje itd.) in se učiti, kako se zavarovati, ko je to potrebno, tako v družini kot v šoli ali v okolici.

2. Odkrita komunikacija: Sodelovanje je odvisno tudi od spretnosti sporočanja. Veliko dokumentov o vzgoji in izobraževanju poudarja »razvijanje komunikacijskih zmožnosti« (Krek in Metljak, 2011, str. 16). Tudi na tem področju je veliko literature. Pri Wynneju smo videli, da je druga faza razvoja sporočanje svojih potreb. Humphreys se zavzema za neposredno in jasno sporočanje potreb (Humphreys, 2002, str. 68). Za dobro sporočanje svojih potreb, svojih stališč in svojih želja so potrebne dobre tehnike sporočanja in temu je posvečenih mnogo tečajev komunikacije in retorike. Mi pa bi radi poudarili, da pri sporočanju niso bistvene tehnike sporočanja, ampak slog življenja, ki je tesno povezan z zrelostjo osebe. Humphreys povezuje jasno in neposredno sporočanje z visokim samospoštovanjem, kajti bolj ko je oseba v sebi gotova, laže odprto in neposredno sporoča, in več ko ima dvomov v sebe, več obrambnega vedenja uporablja. Zato je pomembno preveriti, če otrok, starši ali učitelji uporabljajo pretežno obrambno (presojevalno, nadzorovalno, preračunljivo, nevtrarno, vzvišeno, določno) ali odkrito (sprejemajočo, dovoljujočo, spontano, empatično, enakovredno, prožno) obliko sporočanja (prav tam, str. 54). Humphreys torej ne poudarja tehnik sporočanja, ampak je pozoren na oblike sporočanja, ki odražajo nivo samospoštovanja. Sporočilo za vzgojitelje pa je dvojno; kot je po eni strani vsak vložek v spodbujanje razvoja samospoštovanja tudi prispevek k razvoju neposredne in jasne komunikacije, je po drugi strani tudi pozornost na slog sporočanja in vaja na tem področju pot do višanja samospoštovanja. Komunikacijske tehnike pri osebah z zadovoljivim samospoštovanjem krepijo moč dobrega sporazumevanja in razvoj samostojne osebe, pri osebah z nizkim samospoštovanjem pa tehnike krepijo predvsem obrambno vedenje, zato utrjujejo nizko samospoštovanje. Vzgoja naj torej razvija oblike sporazumevanja, ki krepijo kulturo neposrednega in jasnega sporočanja, kulturo spoštovanja in svobode.

3. Identiteta in pripadnost: Za dobro sodelovanje je pomembna tudi jasno oblikovana osebna identiteta in izkušnja pripadnosti. V tretjem poglavju smo videli, da različni pedagoški modeli in dokumenti poudarjajo učenje vstopanja otroka v družbo, v neko kulturo, državo, poklic itd. Otrok mora razumeti sebe, svojo kulturo, svojo vero, družbene vzorce vedenja, da bo lahko razumel tudi vedenje ljudi drugih narodnih, etničnih, socialnih in verskih skupin. Unescova komisija doda, da »odkrivanje drugega nujno poteka prek poznavanja samega sebe« (Delors, 1996, str. 85). Ko ima človek oblikovano svojo identiteto in nima več strahu zase, zmora svobodno opazovati drugačne ljudi, se z njimi družiti, jih spoznavati in z njimi sodelovati.

Osebna identiteta se oblikuje tudi kot odgovor na temeljno potrebo po pripadnosti (npr. družini, razredni in šolski skupnosti, kraju, klubu, spolu, narodu, državi, verski skupnosti, poklicu). Država skrbi, da se oblikuje narodna in nacionalna zavest. Bela knjiga na primer poudari »razvijanje zmožnosti za življenje v demokratični družbi« (Krek in Metljak, 2011, str. 17), oblikovanje nacionalne in kulturne identitete (prav tam, str. 25) itd. ZOŠ poudarja, da mora šola poskrbeti za oblikovanje »narodne identitete«

in »vedenje o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini«, »razvijanje jezikovne zmožnosti in sposobnosti in ozaveščanje položaja slovenskega jezika kot jezika države Slovenije« in seveda na področjih, ki so narodno mešana »ohranjanje in razvijanje italijanskega in madžarskega jezika« (ZOŠ, 2007, 2. člen). Materni jezik in kultura, v kateri se rodimo, nudita izhodiščno matrico oblikovanja osebne identitete. Toda samo poznavanje informacij o narodu, jeziku in njeni zgodovini še ne oblikuje občutka pripadnosti, zato so potrebna tudi doživetja in simboli. Učenci doživijo pripadnost narodu, ko začutijo povezanost z zgodovino, kulturo, jezikom, navadami, vrednotami in cilji ter s čimer se lahko poistovetijo. Narodna zavest raste, ko mladi preko drugih ljudi svoje kulture odkrijejo sebe in se poistovetijo z jezikom in kulturo. Kulturna pripadnost postane del osebne identitete, ob izkušnji ,mi'-ja se oblikuje tudi ,jaz', ko pripadamo skupnosti, se bolj zavedamo sebe.

Pri razvoju identitete posameznik privzame določene življenjske cilje in vrednote. Moralne vrednote postavljajo ideal kakovosti odnosov v družini in v družbi. Tipične moralne vrednote so poštenost, dobrota, pravičnost, razumevanje s partnerjem, ljubezen, ljubezen do otrok, družinska sreča, enakost, nacionalna enakopravnost, mir, sloga, upanje, svoboda (Musek, 2000, str. 71). Bela knjiga nima sistematično obdelanih vrednot, ampak jih v različnih kontekstih večkrat našteva, navajamo dva primera: »strpnost, spoštovanje, medsebojna pomoč, solidarnost, skrb za okolje, poznavanje in spoštovanje medgeneracijskih razlik« (Bela knjiga, 2011, str. 26), v sklopu temeljnih vrednot omenja človekove pravice in njim ustrezne dolžnosti ter »skupne temeljne moralne vrednote ,ne kradi', ,ne laži', ,bodi strpen', ,pomagaj tistim, ki so v stiski' itd.« (prav tam, str. 28). Učenci naj bi torej privzeli kot svoje nekatere skupne vrednote, svoj idealni jaz naj bi gradili ob socialnem jazu. Demokratična družba sloni na nekaterih skupnih vrednotah, ki jih mladi morajo spoznati in osvojiti, da bo demokratična družba lahko živel naprej. Ob skupnih ciljih se postavljajo tudi osebni cilji, zato se osebna identiteta gradi tudi s privzajanjem skupnih vrednot. Pomena vrednot v medosebnih odnosih in v skupnostih se še bolj zavedamo, če jih gledamo v kontrastu z njihovim nasprotnim polom, na primer, biti dober do drugih, jim pomagati v stiski in jih ne pustiti same, ko zaznamo njihovo stisko; biti pošten in pravičen in ne nepošten, manipulativen in krivičen; biti strpen do ljudi, ki so drugačni, in jih sprejeti ter vključiti, ne pa biti do njih nestrpen in poniževalen; razviti občutek pripadnosti in povezanosti v nasprotju z osamljenostjo in izločenostjo; sodelovati in ne tekmovati; povezovati, ne pa podrežati ali dominirati; deliti z drugimi in ne imeti vse zase. Ko pregledujemo seznam moralnih vrednot in njihova nasprotja, še bolj vidimo pomembnost ponotranjenja vrednot za sodelovanje z drugimi. Vrednotam bomo posvetili peto poglavje.

V tej točki smo videli, da se pogoji za sodelovanje ustvarjajo tudi s tem, da posameznik ob izkušnji pripadnosti skupnosti oblikuje osebno identiteto, tudi preko postavljanja skupnih ciljev in delitve skupnih vrednot. Posameznik in družba se v tem segmentu zelo

prepletata. Preidimo na zadnjo točko učenja sodelovanja, ki vključuje učenje kulture sodelovanja.

4. Pogoji sodelovanja: Kulturo sodelovanja je treba ustvarjati in prav tako razvijati večšine sodelovanja na vseh ravneh. Ker je človek po naravi sodelovalno bitje, ima v osnovni strukturi osebnosti vgrajene sposobnosti za sodelovanje, ki pa se jih mora naučiti uporabljati. Kdor si teh večšin ne pridobi, je prikrajšan v svoji človeškosti, zato ima šola na tem področju izjemno nalogo. Navedli bomo nekaj pogojev za sodelovalni odnos; nekatere smo srečali že v tretjem poglavju: sočutnost, spoštovanje dostojanstva vsakega človeka, preraščanje predsodkov, vključenost in aktivno sodelovanje ter usposobljenost učiteljev. Te točke bomo na kratko predstavili.

Prvi pogoj za sodelovanje je sočuten odnos do drugih ali empatija. Kdor druge čuti, jih lahko upošteva in z njimi razvije sodelovalni odnos. Človek, ki drugega ne čuti, tudi ne razvije čuta za krivdo, razvije gospodovalen ali podrejen odnos, drugi postane vir zadovoljevanja njegovih pogosto nezavednih potreb, kar označujemo kot manipulativen odnos ali zloraba. Kdor dobro pozna svoje potrebe in svoja čustva ter zaznava čustva drugih, je čustveno pismen človek.

Drugi pogoj za sodelovanje je poznavanje osnovne filozofije človekovih pravic, ki sloni na človekovem dostojanstvu. Splošna deklaracija človekovih pravic, ki jo je sprejela in razglasila Generalna skupščina Združenih narodov 10. decembra 1948, v preambuli pravi, da je »priznanje prirojenega človeškega dostojanstva vseh članov človeške družbe in njihovih enakih in neodtujljivih pravic temelj svobode, pravičnosti in miru na svetu«. ²⁴ V filozofijo človekovih pravic je vgrajeno temeljno spoznanje, da ima vsak človek svoje dostojanstvo in je zato enako vreden in deležen enakih pravic. Ko človek pozna svoje pravice in pravice drugih, se zaveda tudi svojih dolžnosti do drugih, kajti človekove pravice niso stvar pravnega (formalnega) odnosa, ampak stvar osebnega (dejanskega) odnosa, ki poraja zavedanje vzajemnosti in potrebnost sodelovanja. Pogoj ali podlaga za spoštovanje drugih pa sloni na izkušnji lastne vrednosti, na samospoštovanju.

Tretji pogoj za sodelovanje je vera v moč dogovora. To je prepričanje demokratične družbe, ki ne pristaja na principe izkoriščanja šibkejših, manipuliranja z močjo vloge, denarja, informacij, statusa ipd. Ker so vzorci vedenja v družinah lahko zelo drugačni od demokratičnega dogovarjanja, pogosto so podobni manipuliranju, izkoriščanju, podrejanju, ukazovanju, zanemarjanju, je potreben toliko večji napor, da šola skrbi za kulturo dogovarjanja, saj se s tem krepi možnost obstoja demokracije. Mediacija kot oblika učenja pogovora v konfliktnih situacijah je konkretna oblika vračanja zaupanja v moč dogovora. Zdrave skupnosti pa ne nastajajo same, ampak jih mora vsak član aktivno soustvarjati. Izkušnja sodelovanja v ustreznih pogojih in primernem ozračju z

²⁴ <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>.

različnimi ljudmi, tudi po rasi, spolu, etnični pripadnosti, veri, politični usmerjenosti, pomaga presegati osebne navade, oblikuje novo vedenje, prerašča predsodke, ustvarja soglasje. Zato Unescova komisija zatrjuje: »Ko ljudje sodelujejo /.../ razlike in celo spori /.../ bledijo in včasih izginejo« (Delors, 1996, str. 86). Pozitivna izkušnja dejavne vključenosti spodbuja zavest, da mora vsak posameznik prinesiti skupnosti svoj delež. Različni projekti, ki spodbujajo aktivno in odgovorno državljanstvo, so oblike vzgoje za aktivno sodelovanje v skupnosti.

Četrty pogoj za sodelovanje je pravo razumevanje drugih, v nasprotju s predsodki o drugih. Unescova komisija posveti veliko pozornosti poznavanju drugih, saj si ravno od tega obeta spremembo v odnosih. Za realno poznavanje drugih naj šola uporabi vse možne oblike, na primer poučevanje zemljepisa, jezikov, književnosti, filozofije, zgodovine, sociologije, psihologije in religije. »Ko mlade na primer naučimo, kako naj se vživijo v poglede drugih etničnih ali verskih skupin, se tako lahko izognemo nerazumevanju, ki poraja sovraštvo in nasilje pri odraslih. Poučevanje zgodovine verstev in običajev lahko koristno pripomore k boljšim odnosom v prihodnosti« (Delors, 1996, str. 85). Komisija pa opozarja, da sodelovanje ni možno, če pridejo skupaj otroci s predsodki o drugih: »Če različne skupine med sabo tekmujejo ali njihov položaj v skupnem prostoru ni enakovreden, lahko tak stik privede do ravno nasprotnega učinka, ki še podžiga pritajene napetosti in se zlahka sprevrže v spopad« (prav tam, str. 84). Šola naj torej pomaga mladim preveriti, ali druge podcenjujejo, raziščejo naj oblike svojih predsodkov in vzroke zanje. Srečanje z drugimi in dialog z njimi pripomore, da se učenci vživijo v druge etnične in verske skupine, in ker jih bolje spoznajo in razumejo, jih zato lažje sprejemajo in z njimi sodelujejo.

Peti pogoj za sodelovanje je vključevanje. Pomembno je, da se učenci učijo vključiti, da ne stojijo ob strani ob različnih dejavnostih ali projektih, ampak sprejmejo svojo vlogo in nalogo pri doseganju skupnih ciljev, predvsem pa, da najdejo osebni in zaupen odnos z nekaterimi vrstniki. Prav tako je pomembno, da razvijajo veščine, da vključujejo druge v skupne dogodke in naloge, s čimer se razvija socialna kohezivnost. »Temeljni namen socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju je spodbujanje otrok in mladostnikov k upoštevanju dostojanstva in svobode vseh ljudi ter skrbi za njihovo socialno in gospodarsko blaginjo« (Hozjan, 2012, str. 72). To vključuje sočutje, iskreno komunikacijo in solidarnost.

Šesti pogoj so pripravljene učitelji. Unescova komisija računa na prave drže učiteljev, ki učencem postanejo vzor sodelovanja. Učitelji, ki zaradi »okostenelih pristopov dušijo radovednost ali kritični duh učencev, namesto da bi razvijali te vrline, so lahko bolj škodljivi kot koristni. S tem, ko pozablajo, da so vzor svojim učencem, tvegajo, da bodo s takim ravnanjem pri njih za vse življenje oslabili sposobnost za odprtost do drugih in sposobnost soočanja z neogibnimi napetostmi med ljudmi med skupinami in narodi« (prav tam, str. 85). Drže učiteljev do različnih etničnih, verskih, razrednih in drugih skupin sporočajo učencem, kakšne naj bodo njihove drže do teh skupin. Pri formaciji

učiteljev je treba torej skrbeti tudi za razvijanje sočutja, ob spoznavanju človekovih in otrokovih pravic razvijati čut za spoštovanje vseh ljudi, zavedanje predsodkov o drugih, odstranjevanje ovire za vključevanje sebe in drugih v skupne dogodke, učenje vere v moč dogovora in aktivnega sodelovanja v skupnosti. Če za ves pouk velja, da naj, kot trdi Marentič Požarnik, mentor študenta usposablja, »da se bo znal učiti iz svojih izkušenj /.../ izhajajoč iz razmisleka o svojih praktičnih izkušnjah ozavestiti in tudi spremenjati svoja ustaljena pojmovanja o znanju, učenju, vlogi učitelja pa tudi o povezavah med učnimi cilji, svojimi namerami, ravnanjem in učinki« (Marentič Požarnik, 2006, str. 47), toliko bolj to velja za področje socialnega učenja, kjer je osebni odnos učitelja še bolj pomemben. Na področju odnosa do drugih družbenih skupin potrebuje še bolj natančen »razmislek o pričakovanjih, prepričanjih, pojmovanjih /.../, ki vodijo odločitve v razredu« (prav tam), saj so prav osebna prepričanja in odnosi do drugače mislečih in verujočih sporočilna za učence.

Pregledali smo nekaj pogojev, ki omogočajo sodelovanje in ustvarjanje zdravih skupnosti: izkušnja kakovostnih medosebnih odnosov in odnosov v skupnosti; usvajanje odkrite komunikacije; oblikovanje osebne identitete, občutek pripadnosti in ponotranjenje moralnih vrednot ter ustvarjanje pogojev sodelovanja. Hkrati pa smo opozorili na nekaj poudarkov vzgoje za sodelovanje.

4.2.4 Poti do izpolnitve

Poudarili smo, da spodbujanje celostnega razvoja osebnosti zajema procese spoznavanja, razvijanje osebnih zmožnosti in učenje sodelovanja. Vrh vzgoje pa predstavlja oblikovanje osebnosti, da bi vsak učenec postal zrela, samostojna in izpolnjena osebnost, kar izraža Unescov četrti steber učiti se biti (Delors, 1996).

V pregledu različnih smotrov v tretjem poglavju smo pod naslovom Oblikovanje osebnosti videli, da je človek gnetljivo bitje, zato v procesu vzgoje postaja osebnost, razvija se preko razvojnih stopenj, ki vodijo do končne stopnje, ki ji lahko rečemo polni razvoj osebnosti. Osebnostna rast poteka preko različnih področij, ki se med seboj skladno razvijajo. V tem poglavju, kjer razmišljamo o celostnem razvoju osebnosti, smo ta sklop poimenovali z izrazom poti do izpolnitve. Sledimo Muskovi klasifikaciji vrednot, po kateri izpolnitvene vrednote sodijo na vrh človeškega razvoja. Izpolnitev pomeni tudi zrelost – ta pojem uporablja, kot smo že videli, Herbart (1995), Kalin (2006) in mnogi drugi – ali metaforično rečeno »popoln razcvet človeka« (Delors, 1996, str. 87). Kar je tu povedano z metaforo, je jedro sporočila teorij o izpolnitvi ali uresničitvi sebe. Izraz izpolnitev (fulfilment) uporabljajo Rogers, Maslow, Adler, White, Alport, Fromm in mnogi drugi (Maddi, 1996, str. 509–514). Izraz samouresničenje (self-actualization) je uvedel Kurt Goldstein (1939), ki je trdil, da vsak organizem teži k popolni uresničitvi svojih zmožnosti (iskanje znanja, ustvarjalnost, duhovna spoznanja, ustvarjati skupnosti). Tudi Rogers (1961) je svojo teorijo osebnosti gradil na

temeljni težnji človeka, da uresniči svoje zmožnosti in postane osebnost. Maslow (1962) je svojo teorijo gradil na izrazu samouresničitev, ki jo človek doseže, ko zadovolji vse svoje potrebe. Negova lestvica hierarhije potreb je zgrajena od temeljnih fizioloških potreb (hrana, voda, streha, toplota) in potrebe po varnosti (izogibanje bolečini) do potrebe po pripadnosti in ljubezni (intimnost, povezovanje, poistovetenje) in potrebe po spoštovanju (cenjenje sebe in drugih). Maslowova hierarhija nakazuje razvoj posameznika od zadovoljevanja telesnih in osnovnih psihičnih potreb do izpolnitvenih potreb. On ne ločuje med potrebami in vrednotami, kot to stori Muses, ampak vse vključi v izraz potrebe. Po Maslowu se posameznik razvija od zadovoljevanja nižjih potreb do zadovoljevanja višjih potreb, samouresničitev pa se zgodi, ko človek pride na najvišjo stopnjo razvoja.

Izraz samouresničitev lahko razumemo na dva načina. Prvi poudari osebni trud, človek sam uresniči sebe, iz svojih zmožnosti, moči, s svojim prizadevanjem in svojo voljo. Človek s svojim trudom in aktivnostjo prehaja na najvišjo možno stopnjo razvoja in se tako samouresniči. Drugi pomen izraza pa poudari cilj razvoja, doseganje najvišje možne stopnje razvoja, zato priti na vrh pomeni, da se samouresniči, izpolni. Kot smo že videli v tretjem poglavju, se s tem pogledom ujemajo razvojne teorije, ki poudarjajo, da vsak posameznik teži k najvišji stopnji osebnega razvoja na vseh ravneh. V zgodovini se je porodilo mnogo razmišljanj ob vprašanju, kaj izpolni človekovo bivanje. Unescov dokument uporabi besedo ‚biti‘. V tem izrazu prepoznavamo Frommov (2004) pogled na imeti in biti. Šola naj ne bi pripravljala učencev za trošenje, uživanje, zadovoljevanje potreb (potrošnik), delo v proizvodnji, pridobivanje dobrih rezultatov, doseganje uspehov, pridobivanje moči, saj hedonske in potenčne vrednote ne izpolnijo osebnosti. Izpolnitev osebnosti prinese slog življenja, ki omogoča v človeško naravo zapisano najvišjo stopnjo razvoja. Želimo, da bi čim več otrok prišlo do čim višje stopnje razvoja. Pri tem se odpirata dve vprašanji; prvo je, katere vsebine vodijo k izpolnitvi osebnosti, kaj človeka lahko napolni tako, da se čuti izpolnjenega. Drugo vprašanje pa je, kaj v osebnosti predstavlja jedro, ki vse plasti med seboj poveže in ustvarja celoto. Ker sta to dve zelo pomembni vprašanji za to poglavje, jima bomo posvetili posebni točki; v prvi bomo pregledali izpolnitvene vsebine, v drugi pa podali tri tematizacije jedra osebnosti.

4.3 Izpolnitvene vsebine

Izpolnitvene vsebine povezujemo s področji osebnostnega razvoja. Odločitev, katera področja naj šola razvija, določa, na katerih področjih se vzgoja dogaja. S tem je povezano vprašanje, preko katerih vsebin si predstavljamo, da se lahko osebnost razvije do svoje najvišje možne stopnje razvoja. Pričakovanje o tem, kaj izpolni človekovo življenje, je odvisno od antropologije, od razumevanja človeka. Če si predstavljamo, da je človek sestavljen iz telesa in duše (Platon, 1976), izpolnitev pričakujemo v razvoju telesnih in duševnih zmožnosti, s poudarkom na razvoju duše; če si človeka predstavljamo,

da je sestavljen iz telesa, duševnosti in duha (Ščuka, 2007), potem izpolnitev iščemo v razvoju vseh treh razsežnosti, s poudarkom na razvoju duha; če človeško življenje povzamemo kot delovanje rok, srca in razuma (Pestalozzi, v Brühlmeier, 2010), potem izpolnitev iščemo v razvoju teh razsežnosti s poudarkom na pridobivanju modrosti; če si predstavljamo človeka kot telo, vitalno plat (nagoni, želje, čustva), um, socialno plat ter dušno in duhovno plat (Svetina, 1990), potem izpolnitev iščemo v harmoniji vseh teh plati; če si predstavljamo, da je oseba sestavljena iz telesa, čustev, razuma, vedenja, socialne vključenosti in ustvarjalnosti (Humphreys, 2002), izpolnitev vidimo v razvoju jaza preko vseh šestih razsežnosti.

Preglednica 7: Izpolnitvene vsebine

1.	Telesni razvoj: poslušati modrost telesa
2.	Čustveni razvoj: čustvena pismenost
3.	Spoznnavni razvoj: od znanja k modrosti
4.	Osebna odgovornost ali moralni razvoj: od uspešnosti k profesionalni etični skupnosti
5.	Socialni razvoj: od pravne države do skupnosti spoštovanja, zaupanja in sodelovanja
6.	Smisel za lepoto: od poznavanja umetnosti do doživljanja lepote
7.	Duhovni razvoj: odkrivanje svetega

Kot smo videli že v tretjem poglavju, je podobnih antropoloških izhodišč veliko. V tej nalogi smo se odločili slediti dokumentu Unescove komisije, ki nam že ves čas služi za okvir pri raziskovanju temeljnih vsebin smotra, ter Zakonu o osnovni šoli (2007), ker je to pravna in zavezujoča podlaga za vzgojni načrt. Iz dveh naborov različnih razsežnosti osebnosti smo sestavili nabor področij in pogledali nekatere vidike, ki na izbranih področjih lahko vodijo k izpolnitvi osebnosti. Definicija Unescove komisije želi, da šola prispeva k razvoju vsakega učenca, »k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam« (Delors, 1996, str. 86). Zakon o osnovni šoli pa poudari »spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika« (ZOŠ, 2007, 2. člen). Seznam ZOŠ v veliki meri sovпада s Humphreysovim seznamom, le da je pri Humphreysu zadnja razsežnost ustvarjalnost, pri ZOŠ pa duhovnost. Seznama Unesca in ZOŠ imata šest področij, ki se v večini pokrivajo. Razlikujeta se v enem področju: Unescov vključuje smisel za lepoto, česar ni v ZOŠ, v ZOŠ je vključen tudi socialni razvoj, ki na tem Unescovem seznamu manjka, toda iz konteksta obeh dokumentov je razvidno, da oba vključujeta ti dve področji. Terminološko nejasnost vidimo pri Unescovem dokumentu, ki govori o duševnem razvoju, posebej pa ne omenja spoznavnega razvoja, razum je vključen v duševni razvoj; hkrati

pa ta opredelitev posebej omenja čustveni razvoj, ki bi ga lahko vključili v duševni razvoj. Iz sinteze opredelitev teh dveh dokumentov predstavljamo sedem področij osebnosti: (1) telesni razvoj, (2) čustveni razvoj, (3) spoznavni razvoj, (4) osebna odgovornost ali moralni razvoj, (5) socialni razvoj, (6) smisel za lepoto in (7) duhovni razvoj (Preglednica 7). Celostni razvoj vključuje vse ravni osebnosti, sedaj pa nas zanima, kako vsako področje prispeva k izpolnitvi osebnosti.

4.3.1 Poslušati modrost telesa

Prvo področje je telo, ki je zelo zanimivo, saj preko telesa poteka vse psihično in duhovno življenje. Telo omogoča kakovostno zaznavo, ustvarjanje vrhunskih mojstrov in užitek bivanja, sposobnost trpljenja itd. in prav zato je telo tesno povezano z občutkom izpolnjenosti. Humphreys telo povezuje z razvojem jaza, torej telo ni samo zase, ampak tesno povezano z osebnostjo. Omenimo nekatere vidike razvoja telesa: zdravje, zaznavanje, zadovoljevanje potreb, razvoj motorike, doživljanje bolečine in smrti.

Pri skrbi za telo najprej pomislimo na zdravje in slog življenja, ki zagotavlja normalen razvoj in zdravje telesa. S tem so povezani zdrava prehrana, gibanje, zdravstveni pregledi, cepljenje, osebna higiena, čistoča prostorov, oblačenje itd. Kljub temu, da za telo lahko zelo skrbimo, se slej ali prej srečamo tudi z bolečino, starostjo in smrtjo. Bolečino lahko zavračamo in storimo vse, da jo odpravimo, lahko pa jo sprejmemo in iščemo njen pomen. Od načina, kako predelujemo svoje boleče izkušnje je odvisno, koliko razvijemo občutljivost za bolečino drugih. Pediček (1992) kot pomemben sestavni del vzgoje predlaga tudi tanatagogiko, kajti življenje ni samo napredek, razvoj, uspeh, ampak tudi zavore, ovinki, porazi, izgubljanje, izpuščanje, poslavljanje. Vzgoja se ne more izogniti temu, da človeka ne bi vodila »v različne življenjske, delovne in vitalne poraze, življenjsko ugašanje in – smrt« (Pediček, 1992, str. 303). Razumevanje in sprejemanje teh izkušenj je sestavni del zrelosti, ki ni vezano samo na telesno izkušnjo, jo pa ob telesu najbolj občutimo. Odnos do bolezn, starosti in smrti razkriva stopnjo zrelosti osebe, kajti preko telesa se odigrava čustvena, spoznavna in duhovna zrelost.

Telo je tudi vir informacij, saj nas čutila ves čas informirajo o svetu okrog nas, zato je sposobnost dobrega zaznavanja zelo pomembna. Zaznave nas povezujejo z okolico, da vemo, kje je varno in kje nevarno, kaj je koristno in kaj škodljivo, kaj prijetno in kaj ni prijetno, kaj je lepo in kaj grdo. Svet čutil je neizmerno zanimiv, saj preko dotika, poslušanja, gledanja, okušanja, vonjanja prinaša informacije, pomembne za varnost in zdravje, toda tudi za moralne, estetske in duhovne vsebine. Mojstri v zaznavanju so tudi mojstri življenja. Če so ene poti zaznavanja okrnjene ali celo onemogočene, tedaj človek razvije druge poti; na primer pri slepem ali gluhem človeku se razvijejo nadomestne poti zaznavanja.

Delovanje telesa in dobro počutje je odvisno tudi od tega, če so zadovoljene osnovne potrebe (hrana, pijača, spolnost, varnost). Človeško zrelost dosežemo, ko se naučimo zadovoljevati potrebe v pravi meri, ob pravem času in na pravi način, ko ločimo ugodje

od nelagodja, pravo mero zadovoljitve in pravo mere frustracije, ki nastopi zaradi nezadovoljenih potreb. Znati počakati, odložiti zadovoljitev potreb (Goldberg, 1971) je ena od temeljnih veščin, da dosežemo notranjo svobodo in ne postanemo odvisni (od hrane, substanc, spolnosti, iger na srečo). Tu še enkrat spomnimo na koncept vrlin pri Aristotelu. Poleg mojstrstva v zaznavanju in uravnoveženem zadovoljevanju potreb je pomembna tudi razvita motorika, ki omogoča hojo, ravnotežje, različne ročne spretnosti, spretnosti v gimnastiki, cirkusu, pri plesu, plezanju, oblikovanju itd. Osvojitev nove spretnosti, občutek obvladovanja in mojstrstva prinese veliko veselja. Gibanje ima poleg funkcionalne vloge tudi estetsko in izpolnitveno vlogo.

Poleg zadovoljevanja potreb, skrbi za zdravje, zaznavanja in gibanja omenimo še en vidik telesne zrelosti, in sicer stopnjo zavedanja svojega telesa oziroma odnos do svojega telesa. Ker se vsi psihični in duhovni procesi dogajajo v telesu, skladnost telesa, čustev, misli in duha omogoča občutek harmoničnosti. Ko telo čutimo in z njim smiselno sodelujemo, ga ne preobremenjujemo ali preveč razvajamo, ko dosežemo pravo razmerje, se tudi psihični in duhovni procesi lažje odvijajo. Ustvarimo prijateljski odnos s svojim telesom, da si pridobimo pravi občutek za telo, razvijemo ustrezno telesno samopodobo, telesni jaz, ki pomembno vpliva na razvoj samospoštovanja. Zato telesna vzgoja ali šport, rekreacija, gornišтво, izleti v naravo, razvoj ročnih spretnosti, tehnične in gospodinske spretnosti ne služijo le razvoju telesa, ampak so tesno povezane s čustvovanjem, razmišljanjem, voljo, ustvarjanjem, doživljanjem lepega, dobrega in svetega, z bolečino, starostjo in smrtjo, s telesno samopodobo in smislom, torej z občutkom osebne izpolnitve.

4.3.2 Čustvena pismenost

Drugo področje so čustva. Čustev ne načrtujemo in si jih ne izmišljamo, čustva se spontano pojavijo v nas, čutimo jih, ker so spontan odziv na okolje, zato so vedno upravičena. V prisposodbi lahko rečemo, da so neke vrste psihične tipalke, s katerimi tipamo svet okrog sebe in preverimo, ali je varno ali ne, prijetno ali neprijetno, kaj nam neka situacija obljublja ali za kaj nas lahko prikrajša. Torej čustva niso nekaj približnega in kaotičnega, neobvladljivega in nepredvidljivega, ampak zelo natančne informacije, ki jih je treba brati in upoštevati pri sebi in pri drugih, kar je osnova pravega sočutja. Imamo osnovna in sestavljena čustva. Osnovna so nekaj podobnega kot računske operacije (seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje), sestavljena čustva pa lahko primerjamo enačbam, kajti v neki situaciji se poraja več čustev hkrati, ker gre za več odnosov hkrati. Čeprav so čustva natančna, ker se nikoli ne pojavijo, če za to ni razloga, pa ni nujno, da jih vedno prav preberemo in prav uporabimo. Če mislimo, da je pet krat štiri osemnajst, bomo napačno računali toliko časa, dokler ne odkrijemo napačne povezave v naši glavi. Tudi pri čustvih je podobno, zato živimo v zmoti toliko časa, dokler ne ugotovimo, da so čustvene tipalke pokvarjene, da sporočil ne znamo prebrati ali preprosto nismo v stiku s čustvi. Prvi vzrok za to je lahko, da se nismo naučili biti v stiku s čustvi, drugi pa, da smo imeli slabo izkušnjo, zato so

vklopljeni obrambni mehanizmi, zaradi katerih imamo prekinjen stik s čustvi, jim dajemo napačna imena, jih zanikamo ali čustva potlačimo.

Wilks spodbuja čustveno opismenjevanje, kar pomeni »naučiti se branja čustev, tako kot že znamo brati besede. /.../ Čustvena pismenost je čustvena inteligentnost v praksi. /.../ Potrebna sta znanje in razvijanje spretnosti v praksi, da se v tem res izmojstrimo. Kot pri učenju tujega jezika se tudi to ne bo zgodilo čez noč. Za vsako novo spretnost potrebujemo vajo in potrpežljivost« (Wilks, 2001, str. 10). Dobro uporabljati svoja čustva se je možno naučiti. Čustveno pismen človek je v stiku s svojimi čustvi: s strahom, z jezo in žalostjo, s krivdo in sramom, z ljubosumjem, zavistjo in s ponosom, z veseljem in upanjem, z ljubeznijo itd. Tak človek pozna bistvo vsakega čustva, sledi mislim, ki so čustveno pogojene, in prepozna začarane kroge čustvene nepismenosti ter poti iz začaranega kroga. Svojo energijo usmerja v ustvarjalno reševanje konfliktov, ne pa v nesmiselno ponavljanje in trošenje energije z mislimi in dejanji, ki ne prinašajo rešitve. Čustveno pismen človek pozna svoje potrebe in pričakovanja, čuti druge ob sebi in razvije empatijo, kar vodi v kakovostne odnose; uspešno se vključi v skupnost, razvije moralni in estetski čut. Čutiti svoje življenje je tako kot gledati življenje v barvah, kar prinaša občutek izpolnjenega življenja.

4.3.3 Od znanja k modrosti

Tudi spoznavanje je pomembno za vsakega človeka. Z vidika izpolnjenosti bomo omenili le dva vidika; prvi je radost ob spoznavanju, drugi pa modrost. Na prvi vidik smo sicer že opozorili v točki, ko smo govorili o spoznavanju, zato tukaj le ponovimo, da občutek izpolnitve prinese radost ob spoznanju nove stvari. Otrok, ki ugotovi, da je dva krat tri šest, je ponosen na svojo novo ugotovitev. Koliko večje veselje čuti ob bolj pomembnih spoznanjih. Pravega veselja ne prinaša samo zbiranje podatkov, ocen, diplom ali priznanj, izpolnitev prinese radost ob spoznavanju, veselje ob odkrivanju logike sveta. Spoznanja prinesejo občutek trdnosti, obvladovanja življenja, gotovosti; nova spoznanja omogočajo jasnejši vstop v življenje.

Vrh spoznavne poti je modrost, kar je več kot le pridobljeno znanje in tehnike učenja, več kot metoda znanstvenega raziskovanja, več kot kritično mišljenje. Pestalozzi, predstavljen z očmi Brühlmeierja, pravi: »Splošni cilj vzgoje je vesplošno dvigovanje notranjih moči človeške narave k čisti človeški modrosti« (Brühlmeier, 2010, str. 8). Modrost je način doživljanja in razumevanja sveta, ko človek iz množstva podatkov izbira prave in jih med seboj smiselno in razumno ureja ter uporablja. Moder človek ima samostojno razmišljanje, zdravo življenjsko filozofijo, ni samo načitan, razgledan ali zelo izobražen, ampak življenje samostojno modro presoja, pri njem se za razumevanje življenja navdihujejo tudi drugi. »Moder človek mora znati ne samo to, kar se da izvajati iz počel, ampak mora imeti zanesljivo spoznanje tudi o samih počelih« (Aristotel, 1994, str. 193). Tak človek je v stiku s skrivnostnostjo bivanja, ki se mu razodeva, ter doživlja veselje in radost, »popolno srečnost« (prav tam, str. 315).

4.3.4 Od uspešnosti k profesionalni etični skupnosti

Poleg telesa, čustev in misli človeka opazujemo v njegovem vedenju. Usklajenost telesa, čustev in misli privede do odločitev in dejanj, zato na tej ravni govorimo o volji, vesti, odločitvah in vedenju. Občutek izpolnjenosti oseba doživlja, ko čuti, da se prav odloča in dela prave stvari. Tudi to področje ima več plasti, mi bomo opozorili le na en vidik, na profesionalno področje.

Pomemben del človeškega vedenja je poklicno področje, saj veliko časa preživimo na delovnem mestu. Navadno na delovnem mestu pričakujemo uspešnost, ki postane merilo za zadovoljstvo. Človek je uspešen, ko večja število proizvodov, dobi višjo plačo, veliko zasluži, izboljša kakovost svojih storitev, širi trg, dobi priznanje za svoje delo itd. Vse to prinaša zadovoljstvo, toda to še ni dovolj za izpolnitev. V točki priprava na delovanje (4.2.2) smo opozorili na dva vidika, na ustvarjanje (odkrivanje novih možnosti) in profesionalno etiko, ki ustvarja etične skupnosti. Oba vidika poklicnega življenja lahko vodita v izpolnitev. Videli smo, da je ustvarjanje bistveni sestavni del jaza, del človeške narave, zato tudi pot do izpolnitve. Zato mnogi prav na poklicnem področju najdejo priložnost, da svoj ustvarjalni jaz razvijejo v polnosti, ker jim narava dela to omogoča. Druga možnost izpolnitve pa se ponuja z ustvarjanjem poklicne etične skupnosti, ki nastaja, ko se ob uspešnem delu rojevajo pošteni in kolegialni odnosi. Ustvarjeni pogoji za zaupanje omogočajo dolgoročno sodelovanje ter nemoteno in kontinuirano delo, kar omogoča večji zaslužek, vendar v takih okoljih zaslužek ni cilj sam po sebi, ampak postane sredstvo za ustvarjanje širše skupnosti (družina, društva, civilna družba, kultura, verske skupnosti, država). Poklicne etične skupnosti so v oporo tudi drugim segmentom družbe, tako zaradi materialne podpore, vira znanja in veščin kot zaradi etičnih standardov. Vrednote poklicne skupnosti postanejo vrednote širše družbe, s katero je delo povezano (kraj, šola, kulturne organizacije, cerkvene skupnosti itd.). Področje poklica torej vodi k osebni izpolnitvi, ko človek zmore preiti od golega prizadevanja za osebni dobiček k skrbi za skupno dobro, ko more od ozkega cilja uspešnosti preiti v ustvarjanje poklicne etične skupnosti, kar gradi širšo družbo. Ta vidik poklica nas usmeri na celotno družbo, v kateri posameznik živi, od nje prejema in jo soustvarja.

4.3.5 Od pravne države do skupnosti spoštovanja, zaupanja in sodelovanja

Na področju družbene razsežnosti se dogajajo različni procesi. Kot smo že videli, osebna identiteta zraste tudi ob občutku pripadnosti skupnosti. Pripadamo različnim skupnostim (družina, rod, spol, narod, poklic, država itd.) in ob tem razvijamo različne vidike svoje družbene razsežnosti. Izpolnitev človeka z vidika njegove družbene razsežnosti zato lahko iščemo v pripadnosti svoji družini in v doseganju družinske sreče, pripadnosti svojemu narodu, kulturni sredini, materni besedi itd.

Ena od družbenih razsežnosti je država, ki se strukturira tako, da določi zakone za vse državljane. Različni politični sistemi na podlagi svojih prepričanj določajo zakone, pravila skupnosti. V demokratični skupnosti se državljani zavedajo, da je potreben dogovor in da se dogovora/zakona morajo držati vsi državljani. Toda, ker se vsi državljani ne držijo zakonov (razlogi so različni: nimajo te zavesti ali znanja, niso dovolj zreli, zavestno kršijo predpise zaradi osebnih koristi), so predvidene tudi kazni za tiste, ki se zakonov ne držijo. Država uzakoni določene moralne norme, tako morala postane ukazana, nemorala pa sankcionirana, zato rečemo, da pravo ščiti moralo. Toda vsega se ne da uzakoniti, zato poznamo tudi deklaracije, kot sta na primer deklaracija o človekovih pravicah in deklaracija o otrokovih pravicah, ki se zavzemajo za temeljne vrednote, ki naj bi jih družba upoštevala. Človekove pravice opozorijo na pomen človekovega dostojanstva in iz njega izhajajoče nujno spoštovanje vsakega človeka, ki se izraža na konkretnih področjih, ki jih človekove pravice omenjajo. Norme, pravila, deklaracije in zakoni so pomembni, toda to samo po sebi ne pripelje od izpolnitve osebnosti, niti do pravične družbe, ker so lahko razumljene samo kot zunanje obveze, ki se jim mora posameznik podrediti. Občutek izpolnitve prinese spoznanje, da so osnova življenja pošteni odnosi, ki slonijo na spoštovanju osebe. Kot smo zapisali, izpolnitev pride v trenutku, ko odkrijemo v drugi osebi, ti⁶ in s tem resnično vrednost jaza v svoji osebi. Ob tem odkritju preidemo od zapovedane morale zakonov k avtonomni morali, ko delamo prav, ne glede na to, če to kje piše ali ne, če to kdo ukazuje ali ne, ampak iz spoznanja, da je nekaj prav. Človek preide od legalističnega razmišljanja k etični zavesti, po Kohlbergovo na peto oziroma šesto stopnjo moralnega razvoja, ko spozna in privzame za svoje »osnovo moralnosti, temeljno moralno izhodišče spoštovanje drugega kot cilj in ne kot sredstvo« (Kohlberg, 1981, str. 412). Legalistično razmišljanje ponazorimo s prisposodbo, ki jo uporabi Niemi, ki za učitelje to točko pojasni takole: »V splošnem jeziku je ‚profesionalni‘ učitelj tisti, ki ‚dela stvari prav‘, ne pa tisti, ki ‚dela prave stvari« (2000, str. 76). Delati stvari prav pomeni izpolniti vse predpise, izpolniti vse rubrike, zadostiti vsem zahtevam zakonodajalca, toda, če hočemo resnično avtonomijo učitelja, se mora učitelj spraševati o tem, ali dela prave stvari. To predpostavlja njegovo zaznavanje otrok, skupnosti, družbe in ustrezno ukrepanje, ki je sad njegove osebne presoje in strokovne ustvarjalnosti. Ta vizija učiteljskega poklica vodi v večjo osebno odgovornost, prevzemanje strokovne odgovornosti, osebno spoštovanje vsakega učenca, starša in sodelavca ter vodi k plodnemu sodelovanju in strokovni izpolnjenosti. Zato lahko zaključimo, da bistvo družbene razsežnosti ni v pravnem nivoju, ampak na eksistencialnem nivoju, kajti spoštovanje vsakega človeka rojeva zaupanje, to omogoča sodelovanje, kar končno prinese občutek izpolnitve. Lahko rečemo, da avtonomna morala članov skupnosti gradi družbo zaupanja, spoštovanja in sodelovanja. Člani skupnosti, ki dosežejo najvišjo etično zavest, lahko uvidijo, da so nekateri zakoni pomanjkljivi, včasih celo krivični, zato se trudijo, da bi zakone izboljšali, ne zaradi svoje koristi, ampak zaradi

skupnega dobrega, zaradi pravičnosti. To so ljudje, ki se ne trudijo samo za to, da bi aktivno sodelovali v skupnosti, ampak pomagajo ustvarjati dobre okvire skupnega življenja. Justin Stanovnik pravi, da so to ljudje z etičnim talentom v »vsaki človeški skupnosti, bodisi da je to družina ali vas ali mesto, pa tudi delavnica ali urad ali institut, povsod, če naj teče življenje v meri človeškega, mora biti vsaj nekaj ljudi, ki imajo talent za etično« (Stanovnik, 1992, str. 77). Ljudi z etičnim talentom opiše kot tiste, ki »so obdarjeni s posebnim čutom za sočloveka: to so ljudje s tenkim dotikom, z občutljivim poslušom za vsakogar in za vse. To so ljudje, ki ne prevračajo vaz, ampak jih postavljajo na tista mesta, kjer jih prostor najraje vidi. Na svoj miren način urejajo stvari, ne da bi jih sploh hoteli urejati. To je njihov talent, to je logika njihove snovi. V posesti nezmotljivega čuta za dobro in pristno to dobro in pristno tudi nikoli ne zgrešijo« (prav tam). Razviti svoj etični talent do najvišje mere pomeni soustvarjati družbo, pa tudi največje zadovoljstvo in izpolnitev osebnosti.

4.3.6 Od poznavanja umetnosti do doživljanja lepote

Med cilji vzgoje in izobraževanja je tudi pridobivanje smisla za lepoto ali estetskega čuta, kajti svet ni samo uporaben, ampak tudi lep. Doživljanje lepote je vir velikega zadovoljstva, zato ni dovolj, da bi se pri pouku o umetnosti ustavili pri množstvu podatkov o umetnikih in njihovih delih, ampak prešli k doživljanju lepote.

To točko lahko osvetlimo s klasičnim pristopom, s Platonom, ki pravi, da je vzgoja »za telo gimnastika, za dušo muzična umetnost«²⁵ (Platon, 1976, str. 90). Platon trdi, da je muzična umetnost pred gimnastiko, vzgoja duše pred vzgojo telesa. Vzgoja pelje do ljubezni, do lepega: »Vse muzično se mora namreč končati v ljubezni do lepega« (prav tam, str. 120). K muzični vzgoji sodijo tudi pripovedi in pravljice. Pravljice so sicer res izmišljene, toda »imajo resnično jedro« (prav tam, str. 91); pravljice, zgodbe posredujejo sporočilo. Platon bi otrokom ponudil samo najboljše pravljice, ne vseh: »Zato je treba najprej paziti na pisce pravljic; njihove dobre stvaritve je treba sprejeti, slabe izločiti. Izbrane pravljice naj potem pestunje in matere pripovedujejo otrokom in tako s pripovedovanjem njihove duše bolj oblikujejo kot z rokami njihova telesa« (prav tam). Mogoče se zdi Platonova trditev pretirana, toda za ‚pravi‘ izbor besedil za otroke skrbijo vse države, navadno ustvarjalci predmetnika ločujejo dobre od slabih pravljic, dobre od slabih zgodb; ene vključijo v predmetnik, druge izločijo, ob tem pa vedno lahko postavimo vprašanje, ali imajo pri izbiranju posrečeno roko.

Pomenljivo je, da Platon izvor lepe pesmi vidi v dobrem in plemenitem značaju. »Torej izhaja dobra vsebina in lepa melodija, plemenito vedenje in dober ritem iz ‚dobre čudi‘, vsekakor ne iz tiste, ki jo olepšujoče uporabljamo za nespametnost, temveč iz tiste

²⁵ Grško besedo ‚musike‘ je težko ustrezno prevesti; z njo je namreč mišljena celostna duhovna vzgoja (izobrazba), torej poleg glasbene tudi literarna (opomba prevajalca v Platon, 1976, str. 369).

duševne naravnosti, ki se kaže v resnično dobrem in lepem značaju» (prav tam, str. 118). Zato je pomembno, kakšni so mladinski umetniki. »Poiskati si moramo takšne umetnike, ki lahko iz narave svoje duše sledijo vsemu v bistvu lepemu in plemenitemu, da bo naša mladina živela v zdravem ozračju in bo deležna ugodnih vplivov lepih umetniških del, kjer koli se bodo dotaknila njenih ušes in oči, ji kakor sapa prinašala zdravja iz zdrave okolice in ji od mladih nog zbujala čut za posnemanje lepe besede, za ljubezen do nje in za soglasnost z njo. /.../ To bi bila zdaleč najlepša vzgoja« (prav tam). Estetska vzgoja se torej dotika duše, doživljanja, oblikuje značaj in vedenje. Platon poudari pomen glasbe, saj glasba najgloblje nagovarja človeka: »Pri njej namreč prodreta najgloblje v dušo ritem in harmonija, jo najmočneje prevzameta in naučita človeka plemenitega vedenja: tako postane plemenit vsakdo, ki je pravilno vzgojen, kakor velja nasprotno za vsakogar, ki ni tako vzgojen« (prav tam, str. 119). Za Platona estetska vzgoja oblikuje osebnost, kar še bolj pojasni: »Ker napake in slabosti pri umetnini, kakor v naravi, najbolje spozna tisti, ki je v glasbi pravilno vzgojen, in ker /.../ z veseljem hvali lepo, sprejme to v svojo dušo in se s tem hrani ter tako postane lep in blag, nujno vse grdo graja in sovraži že od zgodnje mladosti dalje, še preden lahko razume vzrok za to« (prav tam). Po Platonu glasba oblikuje čut za lepo še preden človek dojema z razumom. Ko pa se prebudi razum, vse kar je duši že znano in domače, z razumom sprejme in loči od tistega, kar ni lepo. Zato Platon priporoča zgodnjo muzično vzgojo. Ker pravljice oblikujejo duše otrok, kar je bolj pomembno od same nege telesa, pestunje niso le negovalke, ampak pomembne vzgojiteljice. Estetski čut zna ločevati dobro od slabega, lepo od grdega, plemenito od neplemenitega, zato pomembno oblikuje osebnost. Tudi Truhlar trdi, da »vzgojni proces predpostavlja v pedagogu zaupanje v speče, še neprebujene sile drugega – a sile, ki jih je treba razgibati in naravnati v osebno samouresničenje« (Truhlar, 1974, str. 677). Tudi Truhlar povezuje razvijanje estetskega čuta z uresničenjem osebe. Fojkar Zupančič pa pravi, da »umetnina zaživi, potrebuje občutljivega poustvarjalca, ki v njej išče in najde nekaj več kot le tehnično popolno izvedbo. Takšnega, ki se ves potopi vanjo in se v trenutku umetniškega ustvarjanja dotakne večnosti. Takrat je umetnina več kot le lepo besedilo in skladnost zvokov. Je presežna« (Fojkar Zupančič, 2014, str. 26). Dejavnosti, v katerih mladi doživljajo lepoto in imajo priložnost razvijati ustvarjalnost, so pomemben del estetske vzgoje, ki lahko vodi v izpolnjenost. V slovenskih šolah je vedno domovala kultura, saj so po šolah potekali razni krožki (dramski, recitacijski, pevski zbori itd.) in projekti.²⁶

²⁶ Od leta 2006 so si mnoge šole pridobile naziv kulturna šola. Pogoj za podelitev tega naziva je, da vsaj tri leta razvijajo kakovostno kulturno življenje na vsaj treh področjih kulture (glasba, gledališče, lutke, folklor, film, video, ples, likovna ali fotografska dejavnost, varovanje kulturne dediščine ...), kar poteka v okviru izbirnih predmetov ali obšolskih dejavnosti, pod vodstvom usposobljenih mentorjev. Učenci se udeležujejo tudi različnih kulturnih dogodkov na državnem nivoju (revije, srečanja, festivali, tekmovanja), kulturni dogodki pa so odprti za okolje, v katerem živijo, s čimer šola postaja kulturno središče. (Pridobljeno 3. 12. 2013, s <http://www.jskd.si/kulsola.html>).

4.3.7 Odkrivanje svetega

Že ob doživljanju lepote smo prestopili v presežno, sedaj pa se posebej posvetimo duhovnosti. Ošljaj pravi, da je religija »najelementarnejši in najbolj celovit izraz človekovega odnosa do celote, je na ravni prakse istovetna s človekovim življenjem, ni nič drugega kot življenje samo« (Ošljaj, 2004, str. 40). Prva, pogosto uporabljena beseda za religiozno, je presežno, kajti človek znotraj materialnega sveta odkriva tudi nekaj, kar presega svet čutil in čustev, misli in analize. Presežno lahko ponazorimo z že omenjeno Platonovo podobo votline, s katero avtor pove, da je zaznava ljudi v votlini delna in zelo omejena, kajti resnični svet je zunaj votline, in če komu uspe iti ven in spoznati resničnost zunaj, mu tisti, ki so ves čas v votlini, ne bodo verjeli. Ko je Truhlar (1977) raziskoval prisotnost religioznega doživljanja v slovenski literaturi, je to izkušnjo poimenoval doživljanje Absolutnega. Kot primer navajamo nekaj mest, ki odstirajo umetnikov stik s presežnim: Cankar: »/.../ sled Neizrekljivega, / sredi večne smrti sled Večnoživega, / luč neugasljivo sredi večne noči /.../« (Truhlar, 1977, str. 92); Župančič v epu Jerala: »V meni poje zvok / tajnostnih voda /.../« (Truhlar, 1977, str. 104) in v pesmi Na vrtu, na polju, med rožami skrita: »Povsod pričujoča, / nevidno snujoča / v vseh željah, v vseh mislih – od kod ta skrivnost?« (Truhlar, 1977, str. 105); Kosovel v Prebujenju: »Sam, sam, sam moram biti, / v večnosti sebe in v sebi večnost odkriti, / svoje prozorne peruti v brezdaljo razpeti / in mir iz onstranske pokrajine vase ujeti.« (Truhlar, 1977, str. 144); Gradnik v Bog in umetnik: »In šel spokorjen v družbo sem dreves, / oblakov, rož in klasov in voda, /.../ // In sem spoznal /.../ // in padel sem na zemljo in ihtel /.../« (Truhlar, 1977, str. 166). V svoji pesmi Prabeseda pa Truhlar svoje zaznavanje presežnega izrazi v pesniškem jeziku s Prabesedo. Navajamo eno kitico pesmi: »Zapustil sem / izkoreninjene / besede / ljudi / in stopil / vase. / Tu, v dnu biti, / nekaj Drugega / govori, / vsevdil govori, / zamolklordeče govori, / skozme govori, / nosi me, ko govori: / Prabesedo« (Truhlar, 1979, str. 75).

Druga ključna beseda v raziskovanju religioznega sveta je sveto, ki uvede v najbolj skrivnosten del bivanja. Hribar si je celo prizadeval, da bi v slovensko ustavo zapisali, da je življenje sveto. Mnogi avtorji so raziskovali pojav svetega (Eliade, 1961; Hribar, 1990, 1991; Levinas, 1998; Otto, 1993 in drugi). Hribar loči med božjim in svetim: »Vse božje je sveto, vse sveto pa ni božje. /.../ svetost raste s približevanjem božjemu« (Hribar, 1987, str. 829) in izpove: »Verjamem v svetost življenja (življenje ni vse, toda brez življenja ne bi bilo niti duše niti duha) in posvečenost mrtvih« (prav tam, str. 840). Skrivnostnost človeka in stvarstva za človeški razum ne bo nikoli zaključeno vprašanje. »Človek v preseганju samega sebe in svojega okolnega sveta doživlja sveto kot višje vrednostno območje, ki njegovemu življenju vzvratno podeljuje enotnost in smisel« (Ošljaj, 2004, str. 44). Raziskovanje doživljanja svetega odpre vrata v izkušnjo mističnega doživljanja. Že Maslow (1962) je uvedel pojem ‚najvišja izkušnja‘ (peak experience), literatura s tega področja pa je danes neskončno razvejana. Maslow pravi, da so to najlepši trenutki življenja: trenutki sreče, ekstatični trenutki, čas ugrabitve, ko začutimo ljubezen, poslušanje

glasbe, ko nas prevzame knjiga, umetniško delo, ustvarjalni trenutki. Ob psihologih bi lahko navedli vrsto mistikov, ki to potrjujejo iz svoje izkušnje. Navajamo nekaj izkušenj Ignacija Lojolskega, ki v avtobiografiji Romarjeva pripoved (1990) pravi, da je Bog »ravnal z njim na isti način, kot dela učitelj z otrokom pri pouku« (Ignacij, 1990, str. 52), kajti mistična doživetja so neke vrste posebno učenje. Mistične izkušnje človeka spremenijo, kajti dano mu je spoznati tisto, česar ljudje po navadi ne vidimo. Za doživetje v Manresi Ignacij pravi: »Ko je tam sedel, so se mu začele odpirati oči razuma. Ne da bi imel kako videnje, ampak dano mu je bilo razumevanje in spoznavanje mnogih stvari, tako duhovnih stvari kot stvari vere in znanosti. In to s tako velikim razsvetljenjem, da se mu je vse zdelo novo. /.../ Zdelo se mu je, kot bi postal drug človek in bi dobil drug razum kakor ga je imel prej« (Ignacij, 1990, str. 54). Naj navedemo še nekaj primerov, ki jih Ignacij omenja; gledanje sv. Trojice: »njegov razum se je začel dvigati, kot da vidi presveto Trojico /.../ in ni mogel zadržati solz« (prav tam, str. 53); kako je nastal svet: »Nekoč se mu je ob velikem duhovnem veselju prikazal v razumu način, kako je Bog ustvaril svet« (prav tam). Videl je tudi »način, kako je Gospod Jezus Kristus navzoč v presvetem Zakramentu« (prav tam) in »velikokrat in za dolgo časa je z notranjimi očmi gledal pri molitvi Kristusovo človeško naravo« (prav tam). Takšna doživetja dajejo veliko gotovost vere, zato je Ignacij razmišljal: »četudi ne bi bilo Svetega pisma, ki nas uči o teh stvareh, bi se takoj odločil umreti zanje, samo zato, ker je to videl« (prav tam).

Videli smo že, da tudi izkušnjo vere lahko opazujemo z vidika osebnega razvoja; stopnje religioznosti so raziskovali tudi Allport (1951), Maslow (1962), Fowler (1981) in drugi. Na najnižji stopnji razvoja je vera razumljena kot obveznost, zato človek izpolnjuje verske navade, zapovedi, obiskuje obrede zaradi strahu pred kaznijo ali obljubljenе nagrade, ni pa nujno, da razume vsebine religioznosti. Na višji stopnji oseba prevzema prepričanja in razumevanje osebe, ki ji zaupa, in sama smiselno sodeluje pri verskem življenju. Toda šele ko človek doživi prisotnost svetega ali božjega, doseže religiozno avtonomnost. Obrede, molitve in slog življenja prevzame zaradi vsebine, ki jo prinašajo in jo iz izkušnje pozna. Beseda religija izvira iz besede re-legare, kar pomeni ‚ponovno povezati‘ (Ošlaj, 2004, str. 23). Človek se poveže z nečim, kar je izgubil, ko je prišel na svet. V času potovanja po zemlji duša išče povezanost s Stvarnikom, z bistvom v sebi, s smislom, z vrednim in lepim, z resnico in s svobodo. Povezanost s Prabesedo prinaša zaupanje, občutek vrednosti, sprejetosti in ljubljenosti, občutek povezanosti in trdnosti, veselje in mir. Ti občutki pomenijo izpolnjenost. Doživljanje dobrega, lepega, resničnega ustvarja občutek povezanosti, zato izpolnjenost in harmonijo. Ljudje z osebno versko izkušnjo so spoštljivi do drugače verujočih, ker se znajo vanje vživeti in razumeti njihovo iskanje.

Do sedaj smo opozorili na doživljanje presežnega ali svetega ali Boga na tem svetu, dodati pa moramo še za religioznega človeka končno izpolnitev življenja, ki v večini religij pomeni doseči večno življenje. Komensky je kot protestantski duhovnik smoter vzgoje in izobraževanja videl kot »sredstvo za razumno in Bogu vdano življenje, ki je

hkrati priprava na posmrtno večno življenje« in ne kot cilj sam v sebi, kajti »človek ima korenine izobrazbe, vrlin in pobožnosti (ker je za to troje poslan na svet) v sebi« (Komensky, 1995, str. 45). Po krščanski in drugih verskih tradicijah človek na zemlji zori za življenje po smrti, zato sprašuje, tako kot učitelj postave sprašuje Jezusa: »Učitelj, kaj naj storim, da dosežem večno življenje?« (Lk 10, 25). Iz obljube, da bodo »prišli od vzhoda in zahoda, od severa in juga in bodo sedli za mizo v Božjem kraljestvu« (Lk 13,29), iz želje, da bi dosegli končni cilj, ki je deleženje večnega življenja, izhaja vrsta osebnih odločitev za življenje na zemlji. Poleg verske prakse se iz vere hrani tudi moralno življenje, ki ga lahko strnemo v dve temeljni zapovedi: ljubiti Boga in ljubiti bližnjega (Lk 10,27), kar odlično povzame tudi zgodba o ubogem Lazarju in bogatinu v Lukovem evangeliju: »Revež je umrl in angeli so ga odnesli v Abrahamovo naročje. Tudi bogataš je umrl in bil pokopan. In ko je v podzemlju trpel muke, je povzdignil oči in od daleč videl Abrahama in Lazarja v njegovem naročju. Zaklical je: ›Oče Abraham, usmili se me in pošlji Lazarja, da pomoči konec svojega prsta v vodo in mi ohladi jezik, kajti trpim v tem plamenu.‹ Abraham mu je rekel: ›Otrok, spomni se, da si v življenju dobil svoje dobro, Lazar pa prav tako húdo; zdaj je on tukaj potolažen, ti pa trpiš« (Lk, 16,22–25).

Kot smo že lahko videli, Bela knjiga (2011) opozarja, da se naši učenci premalo srečajo s pojavom religioznosti. Učenci na tem področju ne dobijo ustreznih informacij, še manj pa bistvenih izkušenj za razumevanje religioznosti. Da bi slovenska šola učencem pomagala na poti k izpolnitvi osebnega življenja, bo morala vstopiti tudi na področje religiozne izkušnje. Pomembno je, da bi učenci vedeli, da fideizem, vera čustev in spektakularnost v nenavadnih (čudežnih) dogodkih ni zdrava vera; da racionalizem ali na nekaj pravih logičnih definicij spravljen Bog ali nekaj moralnih drž ni zdrava vera; da religiozne vsebine nekaterih duševnih bolezni niso vera; da praznoverje ni vera; da je magija področje temnih sil, v katerem se človek znajde zaradi nemoči in neznanja. Poznavanje bistva vernosti omogoča spoštovanje drugače verujočih in prepoznavanje manipulacije z religioznostjo, na primer v teroristične namene, ko se vero zlorablja za politične cilje. Le povezanost s svetostjo prinese osebno izpolnjenost.

V tem delu smo odgovorili na vprašanje, katere vsebine lahko izpolnijo osebnost, zato smo pregledali sedem področij (telo, čustva, misli, vedenje, družbena razsežnost, estetski in religiozni nivo) in v njih iskali vsebine, ki vodijo v izpolnitev. Videli smo, da so področja med seboj zelo povezana, kar smo nekajkrat posebej izpostavili. Če želimo spodbujati celosten razvoj osebnosti, ki pripelje do izpolnitve, je v vzgojo in izobraževanje pomembno vključiti vseh sedem področij osebnosti.

4.4 Jedro osebnosti: notranja povezanost

Ko smo pregledali sedem področij osebnosti in možne poti do izpolnitve preko posameznih vsebin, bomo sedaj odgovorili na drugo vprašanje, in sicer, kaj osebnost znotraj

povezuje, kaj pojmuje kot jedro osebnosti. Z jedrom osebnosti so se ukvarjali sistematični pedagogi, zato spomnimo, da je na primer Aristotel harmoničnost iskal v izrazu vrline, Herbart v oblikovanju moralnega značaja, Humphreys v oblikovanju samospoštovanja in Bela knjiga v doseganju osebne avtonomije. Tu predstavljamo tri pojmovanja jedra, ki se nam zdijo uporabna za oblikovanje filozofije vzgojnega načrta: (1) sreča in harmonija, (2) samospoštovanje in avtonomija, (3) zgodba in smisel (Preglednica 8).

Preglednica 8: Jedro osebnosti

1.	Srečen in harmoničen človek
2.	Samopodoba, samospoštovanje in avtonomija
3.	Zgodba in smisel

4.4.1 Srečen in harmoničen človek

V vsakdanjem življenju si večkrat želimo srečo. Ta beseda ima dolgo tradicijo, saj jo uporabljajo že Sveto pismo, ki daje teološki odgovor na vprašanje sreče. Omenimo le nekaj stavkov iz Jobove knjige. Prijatelj Bildad bolnemu Jobu razlaga, da vera in zaupanje v Boga v času bolezni in preizkušnje ponovno pripelje do sreče: »Tvoja prejšnja sreča se bo zdela majhna, prihodnja pa bo silno narasla« (Job 8,7). Drugi prijatelj Cofar omenja, da je sreča krivičnikov navidezna, resnično srečo doživlja pravičen človek: »Sreča krivičnikov je kratka, brezbožneževu veselje traja le trenutek« (Job 20,5). Job mu ob mnogih vprašanjih in pomislekih pritrjuje: »Glejte, njihova sreča ni v njihovi roki, mišljenje krivičnikov mi je tuje!« (Job 21,16). Elifaz svetuje Jobu, naj se spravi z Bogom in bo našel srečo. »Spravi se vendar z njim in se pomiri, tako bo k tebi prišla sreča!« (Job 22,21). Sreča izvira iz harmoničnega odnosa z Bogom. Podobno zatrjujejo psalmi: »Gospodu pravim: ‚Ti si moj Gospod, moja sreča, ničesar ni nad tabo‘« (Ps 16,2). Jobova knjiga razlikuje med navidezno srečo krivičnikov in resnično srečo Bogu predanega človeka. Job pa ni zadovoljen s teološkimi odgovori, dokler se sam ne sreča s skrivnostnim in presežnim (Job 38–42,6). »Z ušesom sem slišal o tebi, a zdaj te je videlo moje oko« (Job 42,5). Sreča se zgodi v srečanju z Bogom, ne iz poznavanja teoloških (verskih) definicij.

Tudi Aristotel trdi, da je temeljni smoter človekovega življenja postati srečen. Sreča po Aristotelu ne prihaja od zadovoljevanja potreb, ampak je sreča notranje ravnovesje. »‘Dobro živeti’ in ‚dobro uspevati‘ je isto kot ‚biti srečen‘« (Aristotel, 1994, str. 50). Sreča je v doseganju najvišjega dobrega, kar pomeni razumno in duševno udejstvovanje, kajti človekovo najvišje dobro je udejstvovanje duše v skladu z najboljšo in najpopolnejšo vrlino (arete) (prav tam, str. 59). Srečo človek doživlja, ko deluje v skladu s svojimi vrlinami, kajti »dejanja, ki so v skladu z vrlino, so že sama po sebi užitek« (prav tam, str. 63). Aristotel ugotavlja, da človeku prinaša zadovoljstvo notranja skladnost, prava mera, sredina med dvema skrajnostma. Ko človek ujame zlato sredino, si pridobi pravi

značaj. Z Aristotelom lahko rečemo, da notranje ravnovesje prinaša občutek izpolnitve, ki jo imenujemo sreča.

Aristotelov pojem sreče torej razumemo kot notranje ravnovesje, kar lahko vzpo-
rejamo s pojmom harmonije, ki je ena od definicij izpolnjenosti. Gogala (2005) vidi
celovitost v poenotenosti posameznih delov osebnosti, v harmonizaciji med posamez-
nimi vidiki življenja: »Osnovni smisel pedagoško-oblikovalnega dela vidim v tem, da
bi mlad človek ne bil notranje razbit in razcepljen človek, da bi ne bil poln nasprotij,
katerih rešitve niti ne išče niti ne najde, temveč da bi bil v sebi enovit, urejen, usklajen,
harmoničen /.../« (Gogala, 2005, str. 329). Pri Gogali²⁷ gre za harmoničnost med raz-
ličnimi plastmi osebnosti, ne samo za zlato sredino kot pri Aristotelu. Po vsebini sta
si definiciji zelo blizu, kajti za Aristotela je bistvena usklajenost duše z najpopolnejšo
vrlino, torej skladnost notranjih procesov v človeku; podobno je pri Gogali vir harmo-
nije skladnost med doživljanjem, razmišljanjem, odločanjem in delovanjem, torej tudi
skladnost notranjih procesov.

In zakaj je treba iskati skladnost? Gogala zaznava, da razvoj ni samo linearen, po sto-
pničkah razvojnih obdobjih, ampak gre tudi za preraščanje notranjih napetosti, konflik-
tnosti in nelagodja: »/.../ da bi mlad človek ne bil notranje razbit in razcepljen človek, da
bi ne bil poln nasprotij« (prav tam, str. 329). S temi trditvami se Gogala približa teorijam
konfliktnega modela osebnosti (O. Rank, Gestalt, Jung), ki opozarjajo na notranji
(intrapsihični) konflikt (Maddi, 1996, str. 74–99). Po konfliktnem modelu osebnosti sta
v človeku dve vrojeni težnji: altruizem in egoizem. Človek naj se torej nauči spoznati
obe svoji težnji, sprejema konfliktnost svoje narave in se uči, katerim težnjam bo sledil
in katerim ne, kar je del njegove svobodne izbire. Rulla (1986) intrapsihični konflikt
razloži z dvema vrojenima težnjama, ki se izražata preko potreb in preko vrednot. Od
središčnosti ene ali druge je odvisno, kaj bo v odločanju prevladalo. Gogalov izraz
,notranja razcepljenost' opozori na intrapsihični konflikt, ki ga je pri razvoju osebnosti
potrebno upoštevati.

Gogala opozori tudi na pomanjkanje motivacije mladih: »/.../ poln nasprotij, katerih
rešitve niti ne išče niti ne najde /.../« (Gogala, 2005, str. 329). Sodobnik Galimberti
vidi podobno stanje današnjih mladih, ko ugotavlja notranjo praznino in pomanjka-
nje motivacije: »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 obzorja, slabi dušo, načenja emocije in tem emocijam jemlje moč«
(Galimberti, 2009, str. 9). Podobno ugotavljajo avtorji, ki analizirajo razvajenost ali
narcisizem pri mladih. »O težavah zaradi razvajenosti govorijo vzgojiteljice v vrtcih,
govorijo kateheti, govorijo celo voditelji različnih programov za mlade v društvih in
prostovoljskih organizacijah. Otroke je preprosto vse težje voditi, vse težje motivirati

²⁷ Kroflič pravi, da je »Gogalova opredelitev izredno sodobna, personalistična, doživlajska, ra-
zvojna in v svojem izhodišču je 'etika skrbi'« (Kroflič, 2005, str. 13).

za delo, vse manj stvari jih zanima« (Žorž, 2009, str. 71). Kot Gogala tudi ti avtorji odkrivajo notranje nelagodje mladih. Gogala vidi smisel vzgoje ravno v pomoči mlademu človeku, da bi prerasel nelagodje, odkril svoj lastni obraz, začutil notranje zadovoljstvo, notranjo harmonijo in trdnost, tako bi bil »v sebi enovit, urejen, usklajen, harmoničen, umirjen in ustaljen, iz enega zgrajen človek, ki ima zato tudi svoj enovit stil doživljanja, ocenjevanja, odločanja in praktičnega življenjskega ravnanja« (Gogala, 2005, str. 329). Tako lahko rečemo, da harmoničnost pri Gogali pomeni celovit razvoj osebnosti.

V našem pomenu sreča torej ne pomeni imeti srečo, ko se nam nekaj, česar si ne želimo, ne zgodi (nesreča na cesti), ali se nam zgodi nekaj, kar bi radi (dobimo pravo vprašanje na izpitu), ampak pomeni biti srečen človek. Videli smo, da teološki pomen sreče izvira iz pravega odnosa z Bogom. Filozof Aristotel srečo vidi kot skladnost delovanja duše v skladu z vrlinami, Gogala je notranjo skladnost različnih psihičnih procesov poimenoval harmonija. Kot smo že lahko videli, pomanjkanje sreče ali skladnosti lahko izvira iz notranje razcepljenosti, iz intrapsihičnega konflikta, pa tudi zaradi pomanjkanja motivacije, ki je posledica nihilizma. Človekovo hrepenenje po sreči, po notranji skladnosti je stalnica v zgodovini in tudi danes ni odsotno.

Sreča je občutek, ki se rodi ob različnih izkušnjah življenja. Notranje zadovoljstvo se rodi, ko osvojimo nove veščine (ko otrok shodi, se nauči voziti s kolesom itd.), ko je zadovoljena pomembna potreba ali ko dosežemo pomemben cilj, pomemben dosežek. Sreča se poraja v trdnem in ljubečem odnosu, iskreni komunikaciji in uspešnem premoščanju konfliktov. Sreča se poraja ob usklajenosti zaznave, čustev, misli in volje, ob usklajenosti spoznanja in z uvidom v smiselnost delovanja, iz uvida smisla trpljenja in bolečine, ob pripadnosti skupnosti, sreča se poraja ob doživljanju lepote, dobrote in resnice, človek doživlja srečo, ko se ustavi pred svetim. Sreča izvira iz upanja v smiselno prihodnost in je občutek izpolnjenosti življenja.

Zaradi stanja množice mladih, ki ne čutijo notranje sreče, se nam zdi pomembno, da bi kot jedro osebnosti izbrali srečo in ob tem pojmu gradili celoten vzgojni načrt. S tem bi mladim prisluhnilo v njihovem hrepenenju po sreči, ki je lastna vsakemu človeku in vsaj delno odgovorili na njihovo stanje brezvoljnosti. Mladim moramo pojasnjevati izvore nelagodja, ki ga čutijo, in rastočega nezadovoljstva, zaradi katerega drsijo v zasvojenosti in samouničevalno vedenje. Sreča kot notranje ravnovesje, kot skladnost vseh psihičnih procesov lahko pomeni velik izziv za mlade, da bi iskali svoj lastni obraz, svojo podobo, oblikovali svojo avtonomijo. Mladi naj odkrijejo, da s svojo aktivno držo pri procesu samo-oblikovanja lahko pridejo do visokih ciljev in globoke sreče, vedeti pa morajo, da sreče ne bodo dosegli samo na enem področju, na primer v uspešnosti, ker je sreča izmuzljiva stvar, če jo omejimo na eno področje. Ta pogled na osebnost, na srečo kot jedro osebnosti, odpre vrata v naslednje pojmovanje jedra, ki je s prvim zelo povezano, na samospoštovanje.

4.4.2 Samopodoba, samospoštovanje in avtonomija

Že Gogala – kot tudi mnoge sodobne teorije osebnosti, na kar opozarja tudi Marentič Požarnik (2000a) –, je smoter vzgoje in izobraževanja videl kot oblikovanje učenčeve samopodobe, ko je trdil, da je »pedagogova naloga v tem, da se v otroku počasi razvija in oblikuje njegova lastna podoba, da postaja vedno bolj on sam« (Gogala, 2005, str. 328–329). Gogala pod ‚lastno podobo‘ misli na oblikovanje »svojstveno njegove človeške lastnosti inteligentnosti, kritičnosti, ocenjevanja, motiviranega hotenja in interesov« (prav tam). Misli na pridobitev osebnega načina razmišljanja, vrednotenja in notranjih motivacij: »V tem smislu pomeni pedagogovo delo oblikovanje oz. individualiziranje mladega človeka, tako da bo postal svojstven individuum, da bo dobival svoj lastni obraz in v tem obrazu svojstvene črte razvijajočega se značaja« (prav tam). Vzgoja ni samo podajanje smernic za lepo vedenje, uveljavljanje človekovih pravic, učenje bontona, postavljanje meja, izrekanje ‚vzgojnih ukrepov‘, discipliniranje otrok, ampak predvsem spremljanje učenca, da oblikuje svojo osebnost. Pomenljiv je Gogalov poudarek, da »končni cilj vzgoje osebe ni prenos doktrine, ampak oblikovanje osebnostnega (subjektivnega) duha posameznika in njegovega (osebnega) življenjskega nazora« (prav tam, str. 329). Ob tem še enkrat omenimo Allporta, ki poudarja ‚proprium‘ vsakega posameznika pri osebnostnem razvoju (Maddi, 1996, str. 141). ZOŠ tudi poudari, naj učenec »razvije pozitivno samopodobo« (ZOŠ, 2007, 2. čl.). Kobalova in drugi opozorijo, da je »pojem samopodobe močno povezan s pojmom identitete, včasih se oba izraza uporabljata celo kot sinonima« (Kobal Grum, Kolenc, Lebarič in Žalec, 2004, str. 15). Na tem mestu ne bomo odpirali vprašanja, kaj vse samopodoba vsebuje; za nas je pomemben poudarek, da vidimo izpolnitev osebnosti v tem, da človek oblikuje obraz, svojo identiteto, ki je vir svobodnega in avtonomnega vedenja.

Srčika samopodobe označuje odnos do sebe, oblikovanje pravega odnosa do sebe. Humphreys (2002) trdi, da je samospoštovanje središče osebnosti in od samospoštovanja je odvisno, kako izpolnjeno življenje človek živi. Otroci z visokim samospoštovanjem imajo dober spomin, prirojeno radovednost, želijo se učiti, imajo radi nove izzive, sposobni so se osredotočiti na trenutno dejavnost, iz napak se učijo, tekmujejo sami s sabo in ne z drugimi, sprejemajo kritiko, sprejemajo razumne zahteve in upravičeno kazni, vedejo se odgovorno. Otroci z nizkim samospoštovanjem pa izgubijo prirojeno radovednost in željo po učenju, imajo težave s spominom, izogibajo se novim izzivom, niso sposobni pozornosti na trenutno dogajanje, neuspehi in napake jih potarejo in ogrozijo. Osebe z nizkim samospoštovanjem imajo mnogo več somatskih obolenj, težav v odnosih z drugimi (partnerjem, prijatelji, kolegi na delovnem mestu, starši do otrok), več nevrotičnih in psihotičnih obolenj. Osebe z visokim samospoštovanjem ustvarjajo zdravo socialno okolje (družinsko, šolsko, poslovno, politično, zdravstveno, kulturno, cerkveno), so dobri voditelji, dobri starši in dobri učitelji. »Če je socialno okolje pravično in spodbujevalno, to pripomore k zdravemu razvoju vsakega člana. Toda takih

struktur najverjetneje ne vzpostavijo voditelji sistema, razen če se tudi sami zelo cenijo« (Humphreys, 2002, str. 96). Samospoštovanje torej vpliva na telesno in psihično zdravje, osebno dobro počutje, učno in delavno uspešnost, kakovost partnerskih odnosov, ustvarjanje socialnega okolja in vodstvene sposobnosti. Izpolnjenost osebnega življenja vidimo v odkritju prave osebne vrednosti, torej v občutku lastne vrednosti, ki je matrica za vse odnose ter za razvoj in uporabo vseh talentov.

Visoko samospoštovanje, zdrav odnos do sebe omogoča zdrave odnose z drugimi, kar pomeni samostojnost v odnosih in razmišljanju, zato izraz samospoštovanje tesneje povezujemo s pojmom avtonomija. Po Beli knjigi je najvišji cilj vzgoje in izobraževanja »doseganje avtonomnega, samostojnega in odgovornega posameznika« (Krek in Metljak, 2011, str. 28). Unescovo besedilo poudari pomen samostojnosti, da se človek usposobi, da »sam rešuje svoje probleme, oblikuje svoje odločitve in nosi svoje odgovornosti« (Delors, 1996, str. 86). Samostojnost ali avtonomija sta izraza, ki se pogosto ponavljata kot temeljna cilja vzgoje. Besedilo Bele knjige avtonomijo predstavi tudi kot »trdna osebnost«, ki se zna spopasti z izzivi odvisnosti, agresivnosti, zlorab, prestopništva, brezcilnosti, eksistenčne negotovosti ipd., ki je tudi neodvisna od raznih nezdravih ideologij, vpliva reklam, potrošniške vsiljivosti in potrošniške kulture. Bela knjiga zahteva, da je z znanjem in vzgojo »treba spodbujati otrokovo neodvisnost od različnih odvisnosti in si prizadevati za trdnost osebnosti, ki prevzema splošne vrednote in norme te družbe« (Krek in Metljak, 2011, str. 29). Trdnost osebnosti izvira iz prevzema vrednot, ki postanejo notranje motivacije za samostojno odločanje. Samostojnost se izraža v svobodi in odgovornosti, sloni pa na temeljnem občutku lastne vrednosti oz. samospoštovanja. Samostojnost povezujemo tudi z visoko stopnjo moralnega razvoja, ko oseba ponotranji vrednote in postane odgovorna za svoja dejanja zaradi vrednot samih. Vrednote postanejo smerokaz in notranja moč, da se mladostnik lahko varuje pred zasvojenostjo, pred negativnim vplivom okolice in notranjimi skušnjavami. Zato je pomembno, da v razvoju osebnosti doseže stopnjo moralne avtonomije, ko se trudi delati dobro zaradi dobrega samega. Tak človek postane dober, značajan, plemenit in pravičen. Ta cilj vzgoje je v skladu z mislijo Platona, Aristotela, Komenskega, Kohlberga in drugimi. Tudi Glasserjeva (1998) teorija izbire poudari, da se učenec uči izbirati svoje vedenje in posledice svojega vedenja. Učenci se preko izkušnje učijo, da izbirajo svoje vedenje. Učijo se samostojnega odločanja, zato prevzemajo odgovornost za svoja dejanja in postajajo svobodni. Samostojen človek je zmožen poskrbeti za svoje potrebe na zdrav način, za svoje zdravje in za razvoj zdravega sloga življenja.

Predstavili smo drugo jedro osebnosti, samospoštovanje in z njim povezano samopodobo, identiteto in avtonomijo. Ob tem jedru izpolnitev osebnosti lahko pričakujemo od oseb, ki so razvile zdravo samopodobo, oblikovale lastno identiteto (spolno, narodno, nacionalno, versko itd.) in osebni notranje harmonični slog življenja, ki cenijo sebe, samostojno razmišljajo, ustvarjajo zdrave in trajne odnose in so zato sposobne

prevzemati odgovornost za svoja dejanja. Občutek izpolnitve je posledica usklajenosti med prepričanji, vrednotami in dejanji, kar omogoča občutek lastne vrednosti. Z vidika vzgojnih načrtov in vseh vzgojnih dejavnosti je to jedro osebnosti zelo uporabno, ker šole lahko načrtujejo in preverjajo svoje dejavnosti z vidika razvijanja pozitivne samopodobe in identitete učencev, z vidika spodbujanja razvoja samospoštovanja in razvoja učencev v samostojne osebnosti. Z razliko od prvega jedra, sreče, ki je usmerjena na občutek izpolnjenosti, na dosežen cilj, je drugo jedro, samospoštovanje, usmerjeno bolj na izhodišče, na notranji pogoj za doživljanje, razmišljanje in delovanje, oba vidika pa se med seboj dopolnjujeta.

4.4.3 Zgodba in smisel

Kot jedro osebnosti smo izpostavili srečo, samospoštovanje in osebno identiteto. Od dveh opredelitev preidimo k tretji, k zgodbi, kajti »o identiteti osebe je smiselno govoriti samo znotraj neke pripovedi« (Kobal Grum, Kolenc, Lebarič in Žalec, 2004, str. 15). Narativna antropologija uvede novo kategorijo, to je čas, kajti človek sebe doživlja v času, zaveda se svoje preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Narativna filozofija, na primer Crites (1971), Navone (1977), Mathews (2003), Metz (1973), Ricoeur (1985) in drugi, trdi, da naša zavest deluje narativno. Agra spomni na Ricoeurjevo trditev, da sebe ne moremo spoznati neposredno, kajti jaz se razodeva preko dolge poti znakov in simbolov človeškega delovanja, ki je prineseno v luč preko zgodbe (Agra, 2014, str. 72). Progoff pravi, da se zavedanje sebe dogaja preko ustvarjanja osebne pripovedi, kajti osebna zgodba je oblika zavedanja sebe. Osebna zgodovina ni samo zgodovina z mnogimi dogodki in dožitvi, ampak osebna zgodba, ki je odprta v prihodnost (Progoff, 1975, str. 98). Progoff loči med količinskim časom, ki predstavlja kronološko zaporedje objektivnih dogodkov, in kakovostnim časom, ki pomeni subjektivno doživljanje objektivnih dogodkov. Iz doživljanja dogodkov se sestavlja za posameznika pomenljiva zgodba (prav tam, str. 101). Zgodba nastaja preko odnosov, kajti človek je to, kar živi v odnosih, kot smo že videli pri Bubru, zato Progoff (1975) raziskuje človekovo zavedanje sebe preko dialoške razsežnosti, kar pomeni preko odnosov z osebami, z delom, s telesom, z družbo, z modrostno osebo ter z dogodki in s situacijami, ki se zgodijo slučajno in močno vplivajo na tok osebne zgodbe. Zgodba se sestavlja in razkriva na simbolni ravni, zato posameznik preko simbolov, metafor, sanj in duhovnih izkušenj najde pomembne informacije o sebi in svojem vedenju.

Iz množstva posameznih izkušenj človek v svojo zgodbo vključi samo zanj pomenljive dogodke. Katere dogodke vključi in katere izpusti, odloča rdeča nit zgodbe, ki jo predstavlja osebna modrost. Od modrosti, osebnih stališč, vrednot in ciljev je odvisno, kaj v zgodbo vključimo in kaj izpustimo, kaj imamo za pomembno in kaj za nepomembno. Zgodba povezuje vse plasti osebnosti v smiselno celoto, rdeča nit zgodbe razodeva osebni smisel življenja, kajti dogodki in dejavnosti imajo smisel, če se smiselno vgrajujejo v osebno zgodbo, v celoto, sicer jih človek doživlja kot tujek in

zato trpi. Videli smo, da Galimberti (2009) ugotavlja odsotnost smisla in epidemiološki pojav nihilizma in to pri mladih, ki imajo neomejen dostop do informacij in zabave, ki imajo ogromno znanja in so razvili mnoge svoje spretnosti. Kljub množtvu informacij, dogodkov in zadovoljenih potreb, življenje mladih nima pomena, ker nima smiselne prihodnosti, iz množstva dogajanja ne morejo sestavljati smiselne zgodbe. Ob tem pojavu sodobne družbe se moramo vrniti k Franklu, ki svojo teorijo osebnosti zgradi na iskanju smisla. Frankl trdi, da je »v človekovi naravi zapisano, da je zmožen preživeti samo v okviru prihodnosti« (Frankl, 2013, str. 99), kajti v taborišču so preživeli le ljudje, ki so bili usmerjeni v prihodnost, v cilj pred njimi. Če človek nima več česa pričakovati, nima več smisla živeti. Verjetno je eden najbolj poznanih Franklovih stavkov: »Kdor v življenju ve, ‚zakaj‘, prenese skoraj vsakršen ‚kako‘« (prav tam, str. 103). Frankl trdi, da smisel odkrijemo na tri načine: prvič, preko dosežkov in ustvarjanja; drugič, preko doživetja vrednote (v naravi, v kulturi ali v osebnem odnosu preko ljubezni) in tretjič, preko trpljenja (prav tam, str. 142–143). Frankl razlaga tudi smisel trpljenja in trdi, da »trpljenje neha biti trpljenje v trenutku, ko dobi neki smisel, na primer smisel v žrtvovanju« (Frankl, 2013, str. 144). Po Franklu je človek svobodno bitje in izbira svoje vedenje, zato življenje ni nikoli nevzdržno zaradi razmer, v katerih se znajdemo, ampak zaradi odsotnosti smisla in cilja. Frankl smisel življenja postavi kot izhodišče vseh drugih procesov, kajti človeška psiha deluje z vidika usmerjenosti v prihodnost. Vse dejavnosti dobijo smisel, če so vpete v končni cilj, če pa niso vpete v to obzorje, izgubijo svoj pomen, zato upade motivacija. Oblikovanje osebnosti z očmi Frankla ne pomeni samo oblikovanja moralnega značaja, ampak pomoč učencem, da najdejo svoj smisel bivanja in svoj razlog upanja. Kaj posameznik izbere za smisel bivanja, je odvisno od osebnih izkušenj in spoznanj, od vrednot, ki si jih je prisvojil. Na primer Pavel iz Tarza trdi, da je največja povezovalna in izpolnitvena moč skrita v ljubezni (Kor 13), zato izpolnitev osebnosti lahko razumemo tudi kot biti sposoben ljubiti in ljubezen sprejemati, kar lahko postane najmočnejši smisel človeškega življenja. »Ljubezen je edini način, da dojamemo drugo človeško bitje v najglobljem jedru njegove osebnosti,« (Frankl, 2013, str. 143) je Franklov odgovor na vprašanje izpolnitve. Podobno tudi Fromm (2013), Buscaglia (1996) in drugi vidijo odgovor v ljubezni, ki daje temeljni smisel bivanja.

Kot tretje jedro osebnosti smo predstavili zgodbo, ki povezuje vse plasti človekovega življenja v celoto in iz množstva dogodkov oblikuje smer življenja. Človek raste iz pretekle izkušnje in smiselno v skladu s svojimi vrednotami in spoznanji projicira svoje življenje v prihodnost. Zgodba zato povezuje vse plasti osebnosti in tudi vsa obdobja posameznikovega življenja. Za vzgojo mladih je pomembno, da svoje življenje dojemajo kot smiselno zgodbo, ki ima svojo prihodnost, v kateri se lahko uresničijo. Vzgojni načrti, čeprav to ni običajen način šolskega razmišljanja, bi lahko pomagali mladim preverjati osebno zgodbo in jih spodbujati, da postajajo protagonisti osebne zgodbe, ki ji dajo smisel, smer in barve.

4.5 Zaključek

Na začetku poglavja smo predstavili izraz celostno, pregledali razloge za izbiro smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti in predstavili štiri primere: Pedička, Unescov dokument Učenje: skriti zaklad, Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS (2011) in Humphreysa. Potem smo pregledali štiri področja osebnosti, poimenovali smo jih (1) učenje spoznavanja, (2) usposabljanje za delovanje, (3) vzgoja za sodelovanje in (4) poti do izpolnitve. Največ pozornosti smo namenili izpolnitvi. Pregledali smo izpolnitvene vsebine preko sedmih razsežnosti, ki smo jih določili na podlagi Unescovega dokumenta in ZOŠ (2007): poslušati modrost telesa; čustvena pismenost, preiti od znanja k modrosti; od uspešnosti k profesionalni etični skupnosti; od pravne države do skupnosti spoštovanja, zaupanja in sodelovanja; od poznavanja umetnosti do doživljanja lepote; odkrivanje svetega. Ob zaključku poglavja smo predstavili tri poglede na to, kaj predstavlja jedro osebnosti: (1) sreča in harmonija, (2) samopodoba, samospoštovanje in avtonomija ter (3) zgodba in smisel.

Celotno poglavje smo posvetili pomenu smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti, ker trdimo, da naj bo vzgojni načrt pomoč pri uresničevanju temeljnega smotra vzgoje in izobraževanja. Ob pregledu vsebine smotrov vidimo, da so opredelitve temeljnih ciljev v ZOŠ (2007) in v Beli knjigi (2011) dobro ukoreninjene v tradicijo pedagoške misli in so ustrezen okvir za razvijanje vzgojnih načrtov. Videli smo, da celosten razvoj osebnosti zajema mnogo področij in da so vsa med seboj povezana. Rast na enem področju spodbuja razvoj tudi na drugih področjih in obratno, blokada na enem področju onemogoča razvoj drugih področij. Poglavje zaključujemo z antropološkim spoznanjem, da jedro osebnosti predstavlja samospoštovanje, ki omogoča oblikovanje osebne identitete in samostojnost v mišljenju, čutenju in delovanju, to jedro omogoča harmonično delovanje vseh plasti osebnosti. Rdeča nit osebnega življenja predstavlja smisel, ki iz mnoštva dogodkov in izkušenj sestavlja smiselno zgodbo posameznega človeka. Srečo tako vidimo kot harmonično delovanje osebnosti, ki ustvarja smiselno zgodbo. Jedro osmišljanja osebnega življenja so vrednote kot najvišji ideali, ki jim človek sledi, kot orientacijske točke, ki imajo močno motivacijsko moč. Ker so vrednote tudi bistveni del vzgojnih načrtov, jim bomo posvetili naslednje poglavje.