

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

**SOLIDARNOST PRI UČENCIH
OSNOVNE ŠOLE**

Mentor: dr. Milko Poštrak

Tanja Šenica

Ljubljana, september 2008

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Tanja Šenica
Naslov naloge: Solidarnost pri učencih osnovne šole
Kraj: Novo mesto
Leto: 2008
Št. strani: 119 Št. slik: 0 Št. tabel: 8
Št. bibl. opomb: 0
Mentor: dr. Milko Poštrak
Deskriptorji: vodenje, socializacija, osnovna šola, pomoč, učenci, vzgoja, solidarnost, učitelji, razredna skupnost

Povzetek:

V teoretičnem naloge delu so prikazani pomembni teoretični koncepti s področja vrednot, vzgoje, pristopov in modelov moralne vzgoje ter altruizma in solidarnosti. Empirični del predstavlja kvalitativna analiza dejavnosti, ki jih za spodbujanje solidarnosti izvajamo na osnovni šoli. Vrednoto solidarnosti spodbujamo tako s samim šolskim etosom kot tudi medvrstniško učno pomočjo, predvsem pa preko solidarnostnih akcij, ki so del našega vsakoletnega vzgojnega programa. Namen naloge je, da s pregledom teorije pogledamo, kako so vzgojna prizadevanja na naši šoli skladna s sodobnimi pogledi na vzgojo ter najnovejšimi spoznanji o učinkovitih modelih in metodah moralnega učenja. Ugotovitev, da lahko ob uporabi le-teh ter ob ustreznem stilu vodenja vplivamo na to, da učenci solidarnost ponotranjijo in avtonomno delujejo v skladu s to vrednoto, nas navdaja z optimizmom, da lahko pomembno poslanstvo pri oblikovanju bolj solidarnega in pravičnejšega sveta opravi tudi šolski sistem.

Title: Solidarity among elementary school pupils

Descriptors: leadership, socialization, elementary school, help, pupils, solidarity, teachers, classroom community.

Abstract:

The theoretical part of this thesis introduces the most important theoretical concepts in education and values, moral education models, altruism and solidarity. The empirical part is based on the quality analysis of school activities. They are all performed to enhance solidarity in the elementary school. Solidarity is enhanced through school ethos, intragenerational help with learning, and annual charity work, which is a part of school's moral education curriculum. Supported by the theory overview, this thesis aims at comparing the moral education in our school with the latest understanding of efficient moral learning models and methods. The usage of afore mentioned methods and appropriate teacher leadership style can influence the pupils to internalize solidarity and display autonomous behaviour. This supports optimism that the school system can take an important part in making a just world where solidarity will be demonstrated more often.

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA
SOLIDARNOST PRI UČENCIH
OSNOVNE ŠOLE

Mentor: dr. Milko Poštrak

Tanja Šenica

Ljubljana, september 2008

*Velike priložnosti,
da nekomu pomagamo,
pridejo redko,
majhne pa nas obdajajo vsak dan.*

Sally Koch

PREDGOVOR

Na oblikovanje posameznikove vrednostne orientacije ima poleg primarnega socialnega okolja pomemben vpliv tudi šola, ki otroke ne le informira, ampak naj bi jih v ravno takšni meri tudi vzgajala. Na posameznikovo pojmovanje, kaj je vredno, za kaj si je v življenju dobro prizadevati in kaj usmerja naša dejanja, pa čedalje bolj vplivajo mediji, ki pogosto otežujejo vzgojno poslanstvo družinskega gnezda in šole. Ljudje smo pod vplivi vsesplošnega napredka prišli do stopnje, ko se človekova veličina ne meri z njegovo osebnostjo in dejanji, temveč vse preveč pogosto s tem, koliko ima. V individualizem, tekmovalnost in potrošnjo nas silijo mediji, opazimo pa lahko, da tudi šolski sistem, saj leta prepogosto kot najpomembnejše merilo za vrednotenje učenca uporablja ocene in dosežke, ki jih lahko merimo. Tudi na podlagi lastnih izkušenj lahko trdim, da je za nekatera dejanja medsebojne pomoči, ki so bila ob začetku moje poklicne poti pri učencih samoumevna, sedaj potrebno veliko več učiteljeve spodbude in angažiranja.

Mnogi sociologi, kot na primer Bauman, Marcuse in Beck, opozarjajo na postmoderno, ki je proizvedla tip posameznika, ki ga različni avtorji različno imenujejo. Skupna jim je ugotovitev, da postmoderni posameznik ne čuti več odgovornosti za družbo in se ne ravna več po moralnem kompasu, ki ga je skupnost včasih imela vgrajenega v obliki moralnega konsenza, temveč njegova dejanja večinoma usmerjajo lastni interesi. Vendar če izhajamo iz predpostavke, da je za sodobne družbe značilen tudi pluralizem resnic, lahko upravičeno podvomimo o resničnosti in legitimnosti njihovih tez, saj so te večinoma le njihove predpostavke in zaznavanja, ki pa ne temeljijo na empiričnih dokazih.

Na moralno oblikovanje posameznika ima poleg primarnega okolja močan vpliv tudi šola, predvsem osnovna, čedalje močnejši vpliv pa različni strokovnjaki pripisujejo medijem in sovrstnikom.

Če želimo, da bomo ustvarili družbo prihodnosti z izostrenim čutom ne le zase in za svoje potrebe, marveč tudi za potrebe drugih, je izjemnega pomena, da se šole načrtno lotijo vzgoje za solidarnost. Priložnost za to vidim tudi v konceptu vzgojnega načrta, ki bo v šolskem letu 2009/10 postal obvezen dokument vsake šole in bo izkazoval vzgojno prizadevanje posamezne šole, v njem pa bi lahko pomembno mesto dobila tudi vzgoja za solidarnost.

V teoretičnem delu naloge bomo najprej pogledali trenutno stanje v družbi, ki od nas vseh zahteva, da vzgoji (predvsem vzgoji za solidarnost) priznamo in namenimo večjo

pozornost. Sledil bo prikaz nekaterih novih idej in konceptov poti iz krize ter pogled na posameznika kot bitje, ki lahko obstaja le v neposredni povezanosti z družbo. Pogledali si bomo dokumente, na katerih je utemeljeno vzgojno-izobraževalna dejavnost v slovenskih osnovnih šolah, vključno z vzgojnim načrtom šole, ki pomeni novost v našem šolskem sistemu. V nadaljevanju bomo pogledali nekatere psihološke, pedagoške in sociološke teoretične koncepte, ki se nanašajo na področje vzgoje. Pod drobnogled bomo vzeli pojme vrednote, osebnostna struktura posameznika, ter različne vrste inteligenc. Sledilo bo poglavje o vzgoji s pregledom različnih vzgojnih pristopov, modelov moralne vzgoje in stilov vodenja. V zaključku teoretičnega dela bomo poskusili definirati pojma solidarnost in altruizem.

V empiričnem delu bomo prikazali primer šole, ki z veliko naklonjenostjo in spodbudo vodstva zavestno razvija plemenite človeške vrednote. Pregledali bomo dejavnosti, ki jih izvajamo na nivoju oddelčnih skupnosti, da bi spodbudili solidarnost med učenci, še posebej pa bomo izpostavili solidarnostne akcije, ki predstavljajo našo stalno vzgojno zavezo na področju spodbujanja čuta in odgovornosti do drugih.

Na tem mestu bi se želela zahvaliti mentorju, dr. Milku Postraku, za vse ideje, spodbude ter za to, da mi je pomagal uvideti nekaj novih pogledov na razumevanje sodobne družbe. Ravnateljici šole, kjer pridobivam svoje bogate pedagoške izkušnje, mag. Jelki Mrvar, dolgujem zahvalo, da sem se lotila študija socialnega dela, ki me je osebno in profesionalno močno zaznamoval ter obogatil in mi pomagal odpreti nov pogled na svoje delo v razredu in z njim. Zahvaljujem se tudi svetovalni delavki, g. Marjeti Zupančič, za podatke o naših solidarnostnih akcijah.

Marku in ostalim najbližnjim pa sem hvaležna za podporo in spodbudo med študijem.

KAZALO DIPLOMSKE NALOGE

SOLIDARNOST PRI UČENCIH OSNOVNE ŠOLE

PREDGOVOR	4
KAZALO	5
1. TEORETIČNI UVOD	9
1.1 Svet neenakih priložnosti in novih tveganj	9
1.1.1 Tekoča moderna	9
1.1.2 Tip enodimenzionalne osebnosti	11
1.1.3 Unesco: izobraževanje za 21. stoletje	12
1.1.4 Projekt svetovni etos	14
1.1.5 Etika za novo tisočletje	15
1.2 Posameznik in družba	16
1.2.1 Funkcionalizem	17
1.2.2 Simbolični interakcionizem	18
1.3 Slovenski šolski sistem in vzgoja	19
1.3.1 Dokumenti, na katerih je utemeljeno vzgojno delovanje slovenske osnovne šole	20
1.3.1.1 Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli	21
1.3.1.2 Zakon o osnovni šoli	22
1.3.1.3 Vzgojni načrt šole	23
1.4 Motivirano obnašanje	25
1.4.1 Vrednote	26
1.4.2 Definicije vrednot	26
1.4.3 Klasifikacija vrednot	27
1.4.1 Človekov vrednostni univerzum in njegov razvoj	28
1.4.1 Kriza vrednot	29
1.4.1.1 Vrednote v konfliktu s potrebami	31
1.4.1.1 Vrednote proti vrednotam	31
1.4.1.2 Kriza vrednot in duhovna kriza	32
1.4.1.3 Vrednote prihodnosti	32
1.5 Osebnostna struktura posameznika	33
1.5.1 Osebna zrelost	33
1.5.2 Socialna zrelost	34
1.5.3 Več vrst inteligenc	34
1.5.4 Leva in desna možganska hemisfera	36
1.5.5 Socialna inteligenca	37
1.5.6 Gardnerjeva teorija o več inteligencah	37
1.5.7 Čustvena inteligenca	38
1.5.8 Moralna inteligentnost	39
1.5.9 Duhovna inteligenca	41
1.6 Vzgoja	43

1.6.1	Pojem vzgoje	43
1.6.2	Vloga javne šole v moralnem razvoju otroka	44
1.6.3	Vzgoja za vrednote, moralna vzgoja	45
1.6.4	Morala	46
1.6.4.1	Moralni razvoj in dejavniki razvoja	47
1.6.4.2	Kohlbergov model moralne vzgoje	48
1.6.5	Vrednote v vzgojno-izobraževalnem procesu	49
1.6.6	Konstruktivistična teorija v pedagogiki	50
1.6.7	Od discipliniranja k vzgoji za odgovornosti	51
1.7	Vzgojni pristopi in modeli moralne vzgoje	53
1.7.1	Vzgojni pristopi po Hoffmanu	54
1.7.1.1	Vzgoja z uveljavljanjem moči	54
1.7.1.2	Vzgoja s čustvenimi sankcijami	54
1.7.1.3	Vzgoja s podukom	55
1.7.2	Modeli moralne vzgoje	55
1.7.2.1	Kulturno-transmisijski model moralne vzgoje	56
1.7.2.2	Model prijazne vzgoje	57
1.7.2.3	Procesno-razvojni model moralne vzgoje	58
1.7.3	Avtoriteta v vzgojno-izobraževalnem procesu	59
1.7.4	Stili vodenja	61
1.7.5	Preskriptivni in deskriptivni pristopi k vzgoji za vrednote	63
1.7.5.1	Oblikovanje osebnosti ali preskriptivni pristop	63
1.7.5.2	Kognitivno-razvojni ali deskriptivni pristop	64
1.7.6	Metode in modeli spodbujanja moralnega učenja	65
1.7.6.1	Model izkustvenega učenja	68
1.7.7	Okoliščine, ki vplivajo na vzgojo v javni šoli	70
1.7.7.1	Vodstvo šole	70
1.7.7.2	Učitelj	70
1.7.7.3	Oddelčna skupnost	72
1.7.7.4	Šolski prostor	73
1.8	Altruizem	74
1.8.1	Empatija	76
1.8.2	Solidarnost	79
1.8.2.1	Pojem solidarnosti	79
1.8.2.2	Solidarnost kot sociološki pojem	80
2.	EMPIRIČNI DEL	83
2.1	Dejavnosti za razvijanje solidarnosti pri učencih OŠ Žužemberk	83
2.1.1	Vizija šole	83
2.1.2	Šolski etos	83
2.1.3	Dejavnosti za spodbujanje solidarnosti na nivoju oddelčnih skupnosti	83
2.1.3.1	Pomoč pri učenju	83
2.1.3.2	Pomoč učencu pri različnih težavah	85
2.1.3.3	Odsotnost od pouka	85
2.1.4	Botrstvo Malawi	85
2.1.5	Skrb za grob dr. Frana Bradača	86
2.1.6	Solidarnostne akcije	87

3. RAZPRAVA	101
4. SKLEPI	109
5. PREDLOGI	111
6. LITERATURA	113
7. POVZETEK	119

KAZALO TABEL

Tabela št. 1: Klasifikacija vrednot po Musku.....	28
Tabela št. 2: Industrijske in tradicionalne vrednote.....	50
Tabela št. 3: Oblike vodenja.....	62
Tabela št. 4: Zbrane šolske potrebščine ob akciji Slovenija otrokom v BiH.....	88
Tabela št. 5: Zbrane igrače za otroke iz Nepala	91
Tabela št. 6: Zbrani šolski pripomočki za sirote v Kongu.....	95
Tabela št. 7: Zbrani šolski pripomočki in pripomočki za osebno nego za otroke v Angoli	98
Tabela št. 8: Pregled vseh solidarnostnih akcij	99

1. TEORETIČNI UVOD

1.1 Svet neenakih priložnosti in novih tveganj

Negotovost glede prihodnosti nam poraja občutke neugodja, saj lahko na vsakem koraku opazimo številna neskladja: razlike in neravnovesja med bogatimi in revnimi državami, socialni prepad med bogatimi posamezniki in tistimi na robu dostojnega življenja in preživetja, brezobzirna uporaba zemeljskih naravnih virov, neodgovorno ravnanje z okoljem. Različna mednarodna in nacionalna poročila kažejo, da se te razlike ponekod še povečujejo. Zagotovilo za dobro delovanje neke skupnosti pa je predvsem v tem, da imajo vsi pripadniki občutek vključenosti, možnosti na vplivanje ter predvsem solidarnost med člani.

Ob prehodu v novo tisočletje se porajajo novi nerešeni problem v regijah in tudi v posameznih državah in v svetu kot celoti. Večajo se razlike med ljudmi v socialno ekonomskem statusu, narašča brezposelnost, revščina in socialna izključenost, temu pa sledijo stavke, lokalne vojne in spopadi, v zahodnem svetu zaradi vse več priseljencev naraščata rasizem in netolerantnost. Nepravična delitev dobrin pri prikrajšanih povečuje občutek krivičnosti in ogroženosti, kar prispeva k vse večji negotovosti, strahu pred prihodnostjo ter občutku odtujenosti. Prikrajšani ob soočanju s potrošništvom moderne dobe pogosto doživljajo občutke frustracije, jeze, lahko tudi sovraštva. To je le nekaj izmed dejstev, s katerimi Unescova Komisija za izobraževanje v enaindvajsetem stoletju utemeljuje potrebo po okrepitvi vloge izobraževanja pri osebnotnem in družbenem razvoju. (Delors 1996)

1.1.1 Tekoča moderna

Zygmunt Bauman, sociolog in filozof poljskega rodu, se je ob vprašanjih holokavsta, subkultur itd ukvarjal tudi z raziskovanjem postmoderne in potrošniške družbe. Ena temeljnih ugotovitev, ki jih je zapisal o postmoderni, ali kakor jo je imenoval: »tekoči moderni«, je razpad trdnega družbenega sistema in relativiziranje družbenih norm, ki so bile v preteklosti orientacija za delovanje posameznikov v skupini. Govori o procesu utekočinjenja ali odsotnosti trdnosti, stalnosti, ki je bila značilna za skupnosti pred postmodernizmom. Tudi za vrednotne lestvice po njegovem mnenju velja, da so postale bolj ohlapne in fluidne. Bauman je v svojem delu *Tekoča moderna* prikazal posameznika v prerezu petih pomembnih ravni: emancipacija, individualizacija, čas/prostor, delo in skupnost, za vse omenjene ravni pa je po njegovem značilno, da so se zaradi vplivov sodobnih tehnologij in razpada trdne skupnosti znašle v hudi krizi. Kot velik problem

sodobne družbe izpostavlja odsotnost moralnega, vrednostnega udejstvovanja in problem slepote za velika družbena vprašanja ali izzive. Kot Uršič navaja Baumana (Bauman 2002: 280), svobodno kroženje informacij, idej, mnenj, stališč in negativnih dogodkov, ki se meša v talilnem loncu pluralizma, povzroča, da so vrednosti posameznih vsebin zaradi nepreglednosti in poplave informacij pogosto nejasne ali zrelativizirane. Ravno zaradi tega je onemogočen družbeni konsenz, ki bi lahko pomenil osnovo za enotno, v globalno korist usmerjeno delovanje. Deregulacija, liberalizacija, fleksibilizacija, odpiranje trgov in meja povzročajo, da je posameznik v svoji svobodi v bistvu postal izjemno omejen, saj so vdrtli v posameznikovo zasebnost in oblikovali trden sistem omejevanja; posameznik pod vplivom teh struktur namreč deluje po načelih kratkoročnih osebnih koristi in se ne ravna po skupnih moralnih načelih. (prav tam)

Bauman je tudi velik kritik potrošniške družbe, saj, kot ugotavlja, je potrošništvo postala osrednja dejavnost sodobnega družbenega življenja, sodobno porabo pa označi kot nevarno kombinacijo zapeljevanja in represije. Za posameznika v tekoči moderni je po Baumanu značilno, da v iskanju idealnega življenjskega sloga ne najde ustreznih potešitev v nobenem izzivu ali zadovoljstvu, ki mu ga nudi družba porabe, zato neprestano generira nove identitete, ki trajajo le kratek čas, potem pa jih zamenja za nove artikle, ki naj bi mu prinesli več užitkov. Tudi skupnosti ne temeljijo več na trdnosti in povezanosti ljudi v celoto, temveč so ohlapne, fluidne in kratkega trajanja. Bauman jih opiše kot garderobne skupnosti, ki jih posameznik menja kot oblačila ali maske, da bi se prilagodil začasnemu življenjskemu slogu. Bauman glede prostorske vpetosti posameznika vpelje nov pojem »svetišče porabe«, ki se nanaša na supermarkete in nakupovalna središča, kjer se posameznik počuti svobodnega in varnega, saj ima lažen občutek pripadnosti, ki nima nič skupnega z občutkom moralne odgovornosti, ki jo ta zahteva.

Kljub temu da je avtorjevo mnenje o stanju današnjega duha v družbi precej zaskrbljujoče, pa iz njega vejata optimizem in prepričanje, da lahko ujetost človeka v lastno svobodo presežemo s ponovno vzpostavitvijo moralnega delovanja na podlagi sočutja in zavesti o medsebojni odvisnosti ljudi. Odgovornost za začetek reševanja iz krize vidi predvsem v intelektualcih, ki bi po njegovem morali razvijati posebna znanja in orodja, s katerimi bi se lahko znašli v že omenjeni nepregledni množici idej in konceptov ter vplivali na komunikacijo v skupnosti. Uršič navaja tudi Baumanovo zaskrbljenost glede pojava adiaforizacije, naraščanja razlike med moralo in mnenji, ko se nekatera dejanja in odnosi, ki prej niso bili deležni moralnega odobravanja, izmuznejo s področja moralne kontrole in postanejo tolerirani in moralno sprejemljivi. (Bauman 2002: 291)

1.1.2 Tip enodimenzionalne osebnosti

Tudi ugleden politični aktivist, pisec in profesor jezikoslovja Noam Chomsky je izjemno zaskrbljen nad usodo naše civilizacije, saj opaža, da je na svetu čedalje manj moralno poučenih ljudi, ki so se glede velikih svetovnih izzivov 21. stoletja pripravljene upreti medijem s svojimi strokovnjaki za propagando in indoktrinacijo. Njegova ugotovitev je, da je velika večina ljudi izrinjena iz javnega in političnega življenja in je potisnjena na rob, kjer se zabava, žurira in preganja po gigamarketih. (Rutar 2005: 5)

Carol Hamilton (po Rutar 2005: 16) ugotavlja, da danes živimo v svetu simulacij, ki jih lahko razumemo kot procese oblikovanja ali simuliranja realnosti. Gre za modele oblikovanja realnosti, ki so narejeni za ljudi, katerih fantazma je, da lahko živijo v enodimenzionalnem, »naspidiranem« svetu, kjer ni omejitev in je dobesedno mogoče vse. Chomsky meni, da fantazme o globalizaciji podpirajo simulakre, podobe realnosti, delčke realnosti ali simulacij, ki se ne nanašajo na nič. Pri simulakrih gre za avtistične podobe sveta, ki jih človeška bitja zaznavajo na posebne načine, brezbrizno, kajti opazujejo in gledajo jih lahko ne da bi se za njih kakorkoli zmenili. Omenjena avtorica ugotavlja, da takšen svet producira tip »sploščene osebnosti« (flat personality), ki je enolična, prazna, nezanimiva, pusta in plehka in je v resnici tudi sama simulirana ter popolnoma prilagojena enodimenzionalnemu svetu simulacij. Za ilustracijo enodimenzionalnega tipa osebnosti lahko uporabimo izjavo Herbrta Marcusa, ki je pisal o takšnem tipu osebnosti v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Prav skrb vzbujajoča je njegova ugotovitev, da je za plosko osebnost vojna le še en TV-program, serija simuliranih podob. (Rutar 2005: 16)

Enako lahko verjetno posplošimo, da se tip ploske osebnosti nima ne časa ne interesa ukvarjati z velikimi svetovnimi in lokalnimi izzivi, kot so revščina, neenakomerna razdelitev bogastva, nasilje, razizem itd.

Podobno Chomsky kot še eno obliko postmoderne, enodimenzionalne osebnosti navaja tip protejske osebnosti, ki jo opisuje kot osebnost, za katero je svet »/.../le vrsta začasnih konstruktov, podprta s podobami in informacijami, ki jih najde na zaslonih, revijah in prilogah k dnevnem časopisju. Protejska površinska osebnost nima ne spomina ne preteklosti ali zgodovine, saj nenehno razpada in se za kratek čas vsakič znova in na drugačen način sestavi.« (Rutar 2005: 17)

Chomsky (prav tam) opisuje, da takšna vrsta osebnosti živi le za trenutek; ne zanima je teorija in spoznavanje, duhovnost pa je nadomestila z vraževerjem in praznoverjem, kajti

verjame le še v jasnovidece, astrologe, horoskope, diete, zdravo hujšanje, verjame farmakološki industriji, lepotnim kirurgom in voditeljem TV- kontaktnih oddaj.

Sklepamo lahko, da takšen tip osebnosti, ker je zdaleč preveč zaposlen sam s sabo in svojimi prizadevanji za popolnost, da je »in«, nima časa niti ne interesa za druge, razen ko jih potrebuje pri doseganju lastnih interesov. Po eni strani, kot navaja Chomsky: »verjame v Jezusa Kristusa kot v pop ikono, lista po dnevnih prilogah, da je na tekočem, kaj se dogaja v svetu slavnih, sočasno pa mirno ignorira navadne ljudi, njihovo trpljenje, njihovo bolečino in njihov pasijon.« (Rutar 2005: 19)

Na tem mestu bi želela poudariti, da tudi tako Chomsky kot tudi Bauman izhajata iz interpretativnega okvirja ter svoje predpostavke predstavljata s pozicije vedca, ki naj bi poznal resnico, eno in edino, kar je bila značilnost prednovoveške metafizike. Za sodobno družbo pa je značilno konstruiranje svoje realnosti, kar ima za posledico pojav pluralizma resnic in mnoštvo različnih diskurzov, ki so subjektivnega in trenutnega značaja. Posledično so miselne in življenjske forme v taki družbi heterogene, ali kot pravi Debeljak: »Nihče več nima ustrezne kompetence, da bi vsiljeval svojo vednost kot absolutno vednost.« (Debeljak 1989: 80)

1.1.3 Unesco: izobraževanje za 21. stoletje

Unescova Mednarodna komisija o izobraževanju za 21. stoletje ne goji utopije, da sta vzgoja in izobraževanje čudežno zdravilo ali skrivnostna formula za vstop v svet, kjer bodo doseženi vsi ideali, vendar pa je po njihovem mnenju poslanstvo vzgoje in izobraževanja ena glavnih in dosegljivih poti, ki vodijo h globljim in skladnejšim oblikam človeškega razvoja in s tem k zmanjševanju in preprečevanju revščine, izključevanja, zatiranja in vojn. (Delors 1996)

Kot menijo člani komisije, je pri ustvarjanju bolj solidarnega sveta odgovornost vzgoje in izobraževanja še posebej velika in šolske politike bi se tega morale zavedati. Po njihovem mnenju morata izobraževanje in vzgoja spodbuditi nov humanizem z bistveno etično komponento, v katerem bosta poznavanje in spoštovanje kulturnih in duhovnih vrednot različnih civilizacij zavzemali pomembno mesto kot protiutež, ki jo globalizacija nujno zahteva, da ne bi opazali le njenih ekonomskih in tehnicističnih vidikov. Nadaljujejo, da je potrebno izpostaviti eno največjih tveganj sodobnega časa, to pa je možnost razkola med manjšino, ki bi bila sposobna najti svojo pot v na novo nastajajočem svetu, in večino, ki bi se počutila izgubljeno v dogodkih in nezmožno vplivati na skupno usodo. (Delors 1996)

Vodja komisije Jacques Delors poudarja, da bi si svet moral prizadevati za čim boljše medsebojno razumevanje, čim večjo odgovornost in večjo solidarnost. Kot pravi, je to utopija, ki nas naj vodi. Člani komisije so si enotni, da je naloga vzgoje in izobraževanja pomagati, da bomo soodvisnost, ki je dejstvo, spremenili v želeno solidarnost. V tem duhu je cilj vzgoje in izobraževanja usposabljanje posameznika za razumevanje sebe in za razumevanje drugih na temelju boljšega poznavanja sveta.

»Nova, razširjena zasnova učenja bi morala vsakemu posamezniku omogočati, da odkrije, predrami in obogati svojo ustvarjalnost – da spravi na dan zaklad, ki se skriva v vsakem izmed nas. Tako na izobraževanje ne bi več gledali le kot na sredstvo, temveč bi vlogo izobraževanja razumeli globlje: kot razvoj celovite osebnosti, ki se v vseh svojih razsežnostih uči biti.« (Delors 1996: 78)

»Vzgoja in izobraževanje morata omogočiti vsakemu človeku, da sam rešuje svoje probleme, oblikuje svoje odločitve in nosi svoje odgovornosti« (prav tam: 86). Komisija meni, da če želimo najti odgovore na izzive enaindvajsetega stoletja, moramo nujno spremeniti cilje vzgoje in izobraževanja in tudi pričakovanja o tem, kaj izobraževanje lahko daje. Komisija v svojem poročilu predlaga štiri stebre izobraževanja, na katerih naj bi vse družbe skušale doseči Utopijo, v kateri ne bo zgubljen noben talent, ki je kot zakopan zaklad skrit v vsakem človeku. Svoje ideje so člani komisije strnili v štiri stebre, na katerih naj bi temeljilo izobraževanje v prihodnosti.

Prvi steber, **učiti se, da bi vedeli**, poudarja razvoj vedenja, ustvarjalnega, kritičnega, samostojnega, izvirnega mišljenja. Učenje za doseganje ciljev tega področja v naši šoli najpogosteje srečamo.

Steber **učiti se, da bi znali delati**, je povezan z znanji, potrebnimi za ustvarjanje materialnih dobrin, izvajanje storitev, gospodarsko rast in razvoj, blaginja, zaslužek. Žal so neravnovesja na tem področju pogosto povezana s pretirano tekmovalnostjo, velikimi razlikami v razvoju, konflikti, uničevanjem okolja in izčrpavanjem virov.

Steber **učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim**, izpostavlja humani razvoj, kar pomeni, da je dobrobit človeka (človeštva) merilo stvari, usmerjenost v trajnostni razvoj pa izraža skrb za okolje in prihodnost. Zato so potrebni sprejemanje povezanosti in soodvisnosti, sodelovanje, preseganje individualizma, egoizma, narcizma, zaprtosti v osebne, družinske in narodne meje. Kadar ljudje sodelujejo pri pomembnih nalogah, ki presegajo okvire vsakdanjosti, razlike in spori med posamezniki bledijo in včasih izginejo. Pri takšnih nalogah se rojeva nova identiteta udeležencev, ki omogoča

preseganje osebnih navad in daje poudarek skupnemu, ne pa razlikam med njimi. Komisija zato predlaga, da organizirano izobraževanje v svojih programih predvidi zadosten čas in zadostno število priložnosti za vpeljevanja mladih v skupne naloge (športne in kulturne dejavnosti, socialne naloge, na primer pomoč najrevnejšim, dobrodelne akcije, medgeneracijska pomoč ...) Menijo tudi, da v vsakdanji šolski praksi vključevanja učiteljev in učencev v skupne projekte nastajajo možnosti za bogatitev odnosov med učitelji in učenci.

Četrty steber, **učiti se, da bi znali biti in živeti s seboj**, opozarja na pomen spoznavanja samega sebe in širjenje svojih zmožnosti, ustvarjalnosti, svobode in identitete. Učenci naj bi se naučili sprejemati sebe in skrbeti zase tako, da bi živeli v ravnotežju, vedrini, miru in bi uspešno reševali svoje probleme. Življenjska uspešnost je namreč močno povezana z našim samozavedanjem ter odnosi z drugimi ljudmi.

1.1.4 Projekt svetovni etos

Številni ugledni misleci so v zadnjih desetletjih, ko se je začelo kazati, da svet postaja zelo prepleten in povezan, hkrati pa ostaja poln napetosti zaradi krivičnih neravnotežij, začeli znova iskati, kaj bi lahko v človeškem vrednostnem čutenju bilo univerzalnega. Tako je nastalo gibanje, ki se je združilo okoli ideje svetovnega etosa. Osrednja osebnost tega gibanja je nemški teolog Hans Kong, ki je idejo predstavil leta 1990 in poudaril osrednjo vlogo soglasja religij pri njeni uveljavitvi.

Projekt svetovnega etosa je izšel iz spoznanja, da:

- ne bo svetovnega miru, če ne bo miru med religijami,
- ne bo miru med religijami, če ne bo med njimi dialoga,
- ne bo dialoga med religijami brez raziskovanja temeljev religij.

Parlament svetovnih religij je na svojem kongresu leta 1993 v Chicagu ugotovil, da vsekakor obstaja nekaj vrednot, ki predstavljajo skupni imenovalec vseh religij, in sprejel izjavo, v kateri so se predstavniki različnih religij sporazumeli o načelih svetovnega etosa ter sprejeli naslednje obveze glede tega, kako ga uresničevati v praksi:

- obveza glede kulture nenasilja in spoštovanja vsega živega,
- obveza glede kulture solidarnosti in pravične gospodarske ureditve,
- obveza glede kulture strpnosti in življenja v iskrenosti,
- obveza glede kulture enakopravnosti in partnerstva med moškim in žensko.

Na univerzi v Tubingenu je pod Kungovim vodstvom nastal inštitut za ekumenske raziskave, grof von der Groeben pa je leta 1995 z visoko donacijo omogočil nastanek Fundacije svetovni etos, potem ko je prebral Kungovo programsko knjigo. Dejal je, naj bo

fundacija ljudem zgled, da obstajajo tudi bolj izpolnjujoče vrednote, kot je uživanje v materialnih stvareh. Znebili naj bi se ujetosti v razmišljanje zgolj o lastni uresničitvi in obsedenosti z blaginjo ter si predočili, da so za skupno življenje v miru in svobodi potrebna visoka etična merila.

Pri nas se s projektom Svetovni etos ukvarja filozof dr. Tine Hribar in je na pogovoru pri predsedniku države o vrednotah dejal, da če svetovni etos in njegove osrednje vrednote ne bodo postali univerzalni okvir globalizacije, bo o vsem odločala samo premoč.

1.1.5 Etika za novo tisočletje

Tibetanski verski voditelj in Nobelov nagrajenec za mir dalajlama je še eden od pomembnih svetovnih avtoritet, ki, izhajajoč iz izkušenj vsakdanjega srečevanja z ljudmi različnih kultur, narodnosti, statusa in verske pripadnosti ugotavlja - kako nesrečni so ljudje in koliko trpljenja je na svetu. Dalajlama meni, da je vpliv religije na človekovo življenje zlasti v razvitem svetu obrozen, ter sklepa, da lahko ljudje dobro in srečno živijo tudi brez zatekanja k religiji. Njegov koncept etike za novo tisočletje ne temelji na naukih budistične religije, katere voditelj je, pač pa je presegel formalne meje svoje vere in pokazal, da v resnici obstajajo neka univerzalna etična načela, ki bi lahko vsakomur pomagala najti tako želeno srečo. Nadalje dalajlama izpostavi pomembnost razlikovanja med religijo in duhovnostjo, katero nepoučeni pogosto enačijo z vero. V posameznikovi duhovnosti se po njegovem nahajajo tiste poteze človekovega sveta, ki osrečujejo tako njega kot druge: ljubezen, sočutje, potrpežljivost, strpnost, odpuščanje, čut za odgovornost. Dalajlama poudarja, da posameznik brez težav lahko shaja brez vere, brez temeljnih duhovnih vrlin pa veliko težje, zato pravi: »Moj klic k duhovni revoluciji ni klic k verski revoluciji /.../ To je v resnici poziv h koreniti preusmeritvi od naše običajne zavzetosti s seboj. Poziv, s katerim naj svojo pozornost usmerimo na širšo skupnost bitij, s katerimi smo povezani, in naj živimo tako, da bomo poleg svojih interesov upoštevali tudi interese drugih.« (Bstan-dzin-rgya-mtsho, Dalai Lama XIV. 2005)

Dalajlama ugotavlja, da pot do notranjega miru vodi preko razvijanja ljubezni in sočutja: »Bolj ko skrbimo za srečo drugih, močnejši postaja občutek naše lastne dobrobiti.« (prav tam: 50) Razlog, zakaj sta sočutje in ljubezen pot do največje sreče Dalajlama utemeljuje v predpostavki, da je potreba po ljubezni temelj človeškega obstoja in je posledica naše globoke medsebojne povezanosti, ki jo ilustrira s primerom: »Če se človek na vrhuncu življenja počuti še tako močnega in neodvisnega, se je v primeru bolezni prisiljen zanesti na pomoč drugih.« (prav tam: 51)

Dalajlama meni, da je sočutje pridobljena vrlina, zato ima vsakdo možnosti, da jo pri sebi razvija. Po njegovem je pogoj, da lahko sočutje občutimo, to, da presežemo navezanost in hlepenje po lastnem jazu - ali kot se mi je osebno utrnila misel: Človek, ki je preveč poln samega sebe, ne more videti drugih. Po njegovem je torej za pristno srečo značilen notranji mir, ki izhaja iz naših odnosov z drugimi.

1.2 Posameznik in družba

Kot smo že omenili, je človek družbeno bitje, kar pomeni, da je njegova eksistenca nujno povezana s sodelovanjem z drugimi. Sledi sociološki pogled, kako je posameznik vpet v širše družbeno okolje.

V sociologiji obstajata dva pogleda na to, kako sociologi razumejo delovanje družbe. Makropogledi oziroma strukturalni pogledi se ukvarjajo s preučevanjem družbe kot celote. Dve najvidnejši teoriji, ki sodita v ta sklop, sta funkcionalizem in marksizem, ki kljub medsebojnim razlikam uporabljata modele delovanja družbe kot celote. (Haralambos 2001: 875-905)

Funkcionaliste zanima, kako različni deli družbe pomagajo zadovoljiti funkcionalne predpogoje oziroma temeljne potrebe, marksisti pa so mnenja, da je družba osnovana na ekonomski bazi, nad katero se dviguje družbena nadstavba. Medtem ko funkcionalisti poudarjajo raven harmoničnega ujemanja različnih prvin družbene strukture, pa marksisti poudarjajo pomanjkanje ujemanja med različnimi deli, še posebej družbenimi razredi, kar lahko vodi v nastanek družbenih konfliktov.

Nekateri sociološki pogledi pa družbe ne preučujejo kot celote, in namesto da bi na človekovo vedenje gledali kot na družbeno pogojeno in določeno, razumejo družbo kot produkt človekove dejavnosti.

Sociološke pristope, ki poudarjajo smiselnost človeškega vedenja in pri tem zanikajo, da bi ga primarno določala in oblikovala družba, uvrščamo med tako imenovane teorije družbenega delovanja. Ena izmed dveh glavnih vej te vrste sociološkega pogleda, ki ga imenujemo tudi interpretativna sociologija ali mikrosociologija, je simbolični interakcionizem. Simbolični interakcionisti človeško vedenje in človeško družbo poskušajo razložiti s preučevanjem načinov, kako ljudje interpretirajo delovanja drugih, razvijajo svoje koncepte jaza in svojo samopodobo.

V primerjavi s strukturnimi teorijami priznavajo obstoj nekaterih prvin družbene strukture (družbene vloge, družbeni razred), vendar pa menijo, da je družbena struktura v odzivanju na interakcije nejasna in stalno spremenljiva.

1.2.1 Funkcionalizem

S funkcionalističnega vidika je družba sistem, zgrajen iz medsebojno povezanih delov. Za razumevanje posameznih delov družbe jih je potrebno preučevati v odnosu do družbe kot celote in z vidika njihovega prispevka k vzdrževanju družbenega sistema. Funkcionalisti ugotavljajo, da je vedenje v družbi strukturirano, kar pomeni, da družbeni odnosi temeljijo na normah, ki izhajajo iz določenih družbeno sprejetih vrednot.

Družbeni sistem ima določene funkcionalne predpogoje ali temeljne potrebe, ki morajo biti zadovoljene, da sistem lahko preživi. Ker je družba sistem, mora med deli obstajati določena povezanost. Neka minimalna stopnja integracije je zato eden izmed funkcionalnih predpogojev družbe. Mnogi funkcionalisti trdijo, da sta red in stabilnost, ki ju vidijo kot bistvena za ohranjanje družbenega sistema, v veliki meri zagotovljena z vrednostnim konsenzom oziroma soglasjem o vrednotah, ki ima vlogo integracije različnih delov družbe in ustvarja temelj družbene enotnosti in družbene solidarnosti.

Ker funkcionalisti vrednostnemu konsenzu pripisujejo tako pomembno vlogo, jih seveda zanima, kako se ta konsenz vzdržuje. Odgovor so našli v procesu socializacije, s katerim se vrednote generacijsko prenašajo.

Kljub temu da je bil funkcionalizem deležen precejšnjih kritik, pa so določeni pogledi nudili razumevanje sodobne družbe. Nekateri sociologi (Turner, Maryanski) so dokazali, da je funkcionalizem kljub svojim pomanjkljivostim prinesel kar nekaj uporabnih spoznanj: na družbo lahko gledamo kot na povezano celoto, katere deli so medsebojno odvisni, v družbi obstajajo določene družbene institucije, ki proizvajajo svoje učinke. Prav tako drži tudi predpostavka, da je družba strukturirana ter da družbena struktura usmerja človekovo vedenje.

Ena od točk kritike funkcionalizma je tudi očitek, da posamezniku priznavajo malo nadzora nad svojimi dejanji ter da njegova dejanja v celoti usmerja sistem. Durkheim je na to odgovoril, da člane družbe omejujejo družbena dejstva, ki pa jih posameznik s prenašanjem prepričanj in moralnih kodov iz generacije v generacijo sprejema kot svoja in le-ta oblikujejo njegovo zavest.

Durkheim je tudi trdil, da je človekova narava po eni strani sebična (gre za nagnjenost k skrbi za lastne potrebe in interese), po drugi strani pa v posameznikovi naravi obstaja

sposobnost, da veruje v moralne vrednote, kar mu omogoča družbeno življenje. Odgovor na to, kako doseči takšno družbeno življenje, Durkheim vidi v obstoju kolektivne zavesti ali soglasja o temeljnih moralnih vprašanjih, ki omogoča družbeno solidarnost in integracijo posameznikov v oblike družbenih enot. Funkcionalisti omenjajo tudi koncept družbenega ekvilibrija, temelja družbenemu redu, ki se ohranja preko socializacije ali pa z različnimi mehanizmi družbenega nadzora. (Haralambos 2001: 875-885)

1.2.2 Simbolični interakcionizem

Če funkcionalisti menijo, da so človeško mišljenje, izkušnje in obnašanje v svojem bistvu družbeni pojavi, in vplivanje vidijo le enosmerno, pa simbolični interakcionisti to spoznanje nadgradijo z ugotovitvijo, da posamezniki aktivno ustvarjajo družbeno okolje, hkrati pa to okolje oblikuje tudi njih same.

Začetnik simboličnega interakcionizma je bil ameriški socialni psiholog in filozof George Herbert Mead. Ugotovil je, da so človeško mišljenje, izkušnje in obnašanje v svojem bistvu družbeni pojavi, hkrati pa je spoznal, da njihova narava izhaja iz dejstva, da ljudje v interakcije z drugimi stopamo glede na simbole, med katerimi so najpomembnejši vključeni v jezik. Simboli predmetom ali dogodkom vsilijo posamezne pomene in s tem izključijo druge možne pomene. Simbolični interakcionisti trdijo, da je družbeno življenje možno le, če so pomeni simbolov v veliki meri skupni vsem članom družbe, kar omogoča smiselno komunikacijo. Obstoj skupnih simbolov je le sredstvo za doseganje človeške interakcije, če pa jo želimo nadaljevati, potem morajo vsi vpleteni interpretirati pomene in namene drugih; to dosežemo s procesom, ki ga je Mead (1997) poimenoval »prevzemanje vlog«. Ob tem gre za to, da oseba prevzame vlogo drugega tako, da si zamišlja sebe v položaju osebe, s katero je v interakciji. Mead je dokazal, da proces prevzemanja vlog posameznika pripelje do razvitja koncepta »jaza«; ta ima po Meadu dva vidika: »socialni jaz« in »individualni jaz« ali »jaz« in »mene«. Pri socialnem jazu posameznik izstopi iz sebe in se vidi v specifični družbeni vlogi, medtem ko individualni jaz vključuje posameznikovo mnenje o sebi kot celoti, ki ga pridobi iz reakcij drugih nase in načina interpretiranja teh reakcij.

Mead je razvoj zavesti o jazu videl kot bistven del procesa socializacije, ki jo je razdelil na stopnji »play« in »game«. V fazi play se otrok igra tako, da prevzema vloge drugega (oče, mama, učitelj, policaj ...), s tem pa v sebi vzbuja dražljaje, ki sprožijo neki določen odziv ali skupino odzivov. Otroek v procesu prevzemanja vlog prevzema tudi njihove osebnosti, le-te pa nadzorujejo razvoj otrokove osebnosti.

V obdobju game ali organizirani igri pa mora biti otrok pripravljen prevzeti naravnosti vseh sodelujočih v igri, uči pa se tudi prevzemanja katerekoli vloge v igri. Ta faza v otrokovem življenju pomeni prehod od prevzemanja vlog drugih oseb v individualni igri k organizirani vlogi, ki je bistvena za človekovo samozavedanje. Organizirano skupnost ali socialno skupino, od katere posameznik dobiva enotnost sebstva, Mead imenuje »posplošeni drugi«, čigar naravnost predstavlja naravnost celotne skupnosti. Posameznik v določeni socialni skupini, ki ji pripada, do določenih socialnih problemov različnih vrst prevzema naravnost celotne skupine in svoje ravnanje usmerja v skladu s temi naravnostmi. S tem posameznik postaja bistveni član organske družbe in prevzema njeno moralo. Ob tem pa Mead opozarja na človekovo možnost, da na skupnost lahko vpliva tudi tako, da le-ta spremeni svoje ravnanje. Mead predpostavlja, da posameznik s svojo naravnostjo lahko stalno vpliva na skupino ali družbo, kajti sam spodbudi naravnost skupine do sebe, se odzove nanjo in s tem odzivom spremeni naravnost skupine. (Mead 1997)

Mead meni, da razvoj zavesti o jazu zagotavlja osnovo za mišljenje in delovanje posameznika in s tem tvori temelj človeške družbe. Ko se posameznik zave samega sebe, lahko svoje delovanje usmerja z razmišljanjem in posvetovanjem s samim s sabo. Z zavedanjem svojega jaza lahko vidi sebe, kot so ga zmožni videti drugi, s prevzemanjem vloge drugih pa se opazuje in se zaveda pogledov, ki jih imajo drugi o njem. Mead trdi, da ta proces omogoča podlago za sodelovanje v družbi, kajti posamezniki se ob tem zavedo, kaj se od njih pričakuje, in se zato nagibajo k preoblikovanju svojih dejanj.

1.3 Slovenski šolski sistem in vzgoja

Nastanek samostojne države, vzpostavitev pluralnega strankarskega sistema, sprejem nove ustave in vključevanje v evropske povezave so nekatere od sprememb, ki so v nedavni preteklosti terjale spremembe slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema.

V Sloveniji prevladuje javno šolstvo, vendar pa se moramo zavedati, da sodobno družbo tvori več različnih svetovnih nazorov in vrednostnih sistemov, zato liberalno usmerjeni strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja nasprotujejo zahtevi politično desno usmerjenih strokovnjakov po izboru temeljnih vrednot, na katerih bi slonela slovenska šola. Kot navaja Pečkova, (2000: 199) »gre za prepričanje, da javna šola v današnjem času

ne sme izhajati le iz nekega partikularnega vrednostnega sistema kot edino zveličavnega in tako vsiljevati vrednostnega koda ter zanikati razlike med ljudmi, ki izhajajo iz njihovega svetovnega nazora, vrednot, prepričanj o tem, kaj je zanje dobro življenje.« Avtorica navaja, da morajo učitelji svoja vzgojna prizadevanja utemeljevati na univerzalnih civilizacijskih vrednotah in izhajati iz njih, te vrednote pa Bela knjiga navaja kot »skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznavne v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti« (Krek 1995: 5).

Že v uvodu k Beli knjigi, ki predstavlja strokovno podlago za spreminjanje zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja pri nas, je zapisano, da se je treba pri konceptualizaciji našega vzgojnega sistema nasloniti na človekove pravice in pojem pravne države. Bela knjiga opredeljuje tudi temeljna načela, na katerih naj bi slonel sodobni sistem vzgoje in izobraževanja pri nas: načelo demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti za vse. Na temelju 26. člena Splošne deklaracije o človekovih pravicah so nadalje izpostavljene nekatere pravice, ki zadevajo izobraževanje. Navedla bom predvsem tiste, ki se nanašajo na vzgojno poslanstvo šol: izobrazba mora biti usmerjena k polnemu razvoju človekove osebnosti, utrjevanju človekovih pravic in svoboščin; spodbujati se morajo strpnost, razumevanje in prijateljstvo med vsemi narodi in rasami ter verskimi skupinami.

Z zahtevami po tem, da naj šolski sistem temelji na pravicah, ki predstavljajo temeljne vrednote, veljavne ne glede na različne politične in vrednostne sisteme, so pri nas postale aktualne razprave o vzgojnih nalogah šole. Snovalci novega zakona so menili, da naj bi šolski sistem, temelječ na človekovih pravicah in iz njih izhajajočih vrednot, zagotavljal idejno in vrednostno nevtralno šolo, s čimer bi onemogočili kateremukoli vrednostnemu sistemu, da bi uveljavil svoje vrednote kot univerzalne. Vendar pa so bili deležni plaza očitkov in kritik, da pretirano poudarjajo etiko pravic nasproti etiki odgovornosti in dolžnosti ter avtonomijo in svobodo posameznika, ne da bi bila le-ta uravnotežena z odgovornostjo za dobro drugih in skrbjo za druge. (Marentič-Požarnik 2000) Hkrati se je v javnosti usul plaz kritik, da naša šola preveč poudarja znanje pred vzgojo.

1.3.1 Dokumenti, na katerih je utemeljeno vzgojno delovanje slovenske osnovne šole

V nadaljevanju bomo preučili nekaj členov iz dokumentov, ki utemeljujejo vzgojno poslanstvo slovenske osnovne šole in se nanašajo na vzgojo za vrednote. Najprej bomo predstavili pomembne člene Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli,

sledi pregled Zakona o osnovni šoli, nadalje pa bo predstavljen koncept uvajanja vzgojnih načrtov v naše osnovne šole, kar pomeni nov pristop k celovitejšemu vzgojnemu delovanju slovenskih osnovnih šol.

1.3.1.1 Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli

Pravilnik v 2. členu govori o pravicah učencev v osnovni šoli:

- da šola organizira in zagotavlja življenje in delo s spoštovanjem univerzalnih civilizacijskih vrednot in posebnosti različnih kultur;
- da mu šola zagotavlja enakopravno obravnavanje ne glede na spol, raso in etično pripadnost, veroizpoved, socialni status družine in druge okoliščine;
- da se lahko svobodno izreče o vseh vprašanih iz življenja in dela šole.

3. člen pravilnika pa nasproti zgoraj navedenim pravicam navaja dolžnosti učencev:

- da spoštuje pravice drugih učencev in delavcev šole in ima spoštljiv in strpen odnos do individualnosti, človeškega dostojanstva, etične pripadnosti, veroizpovedi, rase in spola;
- da v šoli in izven nje skrbi za lastno zdravje in varnost ter ne ogroža zdravja in varnosti ter osebne integritete drugih učencev in delavcev šole;
- da se spoštljivo vede do drugih.

V 5. členu pravilnik nalaga posebne naloge tudi oddelčnim skupnostim, da:

- organizirajo medsebojno pomoč pri učenju,
- organizirajo pomoč sošolcem v različnih težavah,
- organizirajo različne akcije in prireditve.

Naslednji, 6. člen pa posebno odgovornost nalaga tudi skupnosti učencev šole - šolski skupnosti, ki opravlja naslednje naloge:

- spremlja uresničevanje pravic in dolžnosti učencev ter opozarja ravnatelja in svet šole na morebitne kršitve;
- načrtuje in organizira skupne akcije (zbiralne akcije, solidarnostne akcije ipd.).

Zgoraj omenjeni členi pričajo o tem, da očitki, da gre v današnji šoli za odsotnost vrednot, ne zdržijo, kajti že samo pregled pravilnika o pravicah in dolžnostih kaže, kako velik poudarek daje naša šola vzgojnemu delovanju. Pomembno se mi zdi, da vzgojno prizadevanje ni omejeno le na vzgojno posredovanje učiteljev, temveč se pomemben del odgovornosti za vzgojo nalaga oddelčnim skupnostim in skupnosti učencev.

1.3.1.2 Zakon o osnovni šoli

Osnovni Zakon o osnovni šoli je bil sprejet v letu 1996, od takrat pa se je spremenilo mednarodno okolje, del katerega je tudi Slovenija; v znanosti in vzgoji so se pojavili in oblikovali novi, modernejši pristopi. Posledica tega so novi cilji Evropske unije na področju vzgoje in izobraževanja, ki smo jih prevzeli tudi v naših dokumentih, sprejetih v državnem zboru (npr. Strategija trajnostnega razvoja v Sloveniji ...), in so skladne z Lizbonsko strategijo. Izhodišče razvojne vizije Slovenije in Evropske unije kot družbe znanja je človek kot avtonomen posameznik s svojimi vrednotami in kulturo. Imeti mora možnost, da svobodno razvija svoje zmožnosti in tudi sam prevzema odgovornost za svoj ekonomski napredek in socialno blaginjo. Zato je 2. člen novele zakona dopolnjen s cilji: vzgoja in izobraževanje za vseživljenjsko učenje in za trajnostni razvoj, razvoj pozitivne samopodobe, vedenje o naravni dediščini, podjetnost in inovativnost, telesni in moralni razvoj.

Tudi Zakon o osnovni šoli posredno ali neposredno sporoča, katere vrednote mora učitelj pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu posredovati učencem.

Cilji osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji, zapisani v 2. členu Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOs-F), so:

- zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu;
- spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti;
- omogočanje osebne razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe;
- pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje;
- vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij;
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljske odgovornosti;
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;
- vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin;
- razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem,

- matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju;
- razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku;
 - razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih;
 - razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja;
 - doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja;
 - razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih;
 - razvijanje podjetnosti kot osebnostne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca.

1.3.1.3 Vzgojni načrt šole

Do letošnjega leta so šole svoje vzgojno delovanje načrtovale in izvajale vsaka po svoje - glede na razpoložljiv čas, vire, izvajalce in interes. Tudi reševanje vzgojnih težav je bilo prepuščeno šolam samim, omejeval jih je le Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli.

Zato je pomembno, da se z novelo Zakona o osnovni šoli uvaja poglavje Vzgojno delovanje šole in popolnoma nov koncept - vzgojni načrt šole, ki bo šole zavezoval k načrtnemu pristopu k vzgoji, reševanju vzgojne problematike in načrtovanju ter izvajanju preventivnih vzgojnih dejavnosti. Vzgojna dejavnost pa je uspešna le takrat, ko so vključeni vsi akterji; tako bodo pomembno vlogo pri načrtovanju vzgojnega dela posamezne šole poleg učiteljev imeli tudi učenci in njihovi starši.

Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsno-F) v 60.d členu opredeljuje koncept vzgojnega načrta: »Z vzgojnim načrtom šola določi načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot iz 2. člena tega zakona, ob upoštevanju potreb in interesov učencev ter posebnosti širšega okolja. Vzgojni načrt vsebuje vzgojne dejavnosti in oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta. Vzgojne dejavnosti so proaktivne in preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje ter druge dejavnosti (pohvale, priznanja, nagrade, vrste vzgojnih ukrepov in podobno), s katerimi šola razvija varno in spodbudno okolje za doseganje ciljev iz 2. člena tega zakona. Pri pripravi vzgojnega načrta sodelujejo strokovni delavci šole ter učenci in starši. Vzgojni načrt sprejme svet šole na predlog ravnatelja po postopku, kot je določen za

letni delovni načrt. O uresničevanju vzgojnega načrta ravnatelj najmanj enkrat letno poroča svetu staršev in svetu šole. Poročilo je sestavni del letne samoevalvacije šole.«

Kroflič legitimno podlago za vzgojni koncept šole upravičuje z zahtevo, da mora biti vzgoja v šoli načrtovana, saj nas v to silita pravni in pedagoški razlog:

- pravni razlog zato, ker šola kot družbena institucija nima primarne pravice do vzgoje otrok in mladine; legitimiteto vzgoje ji dodeljujejo starši otrok, ki morajo biti vnaprej seznanjeni z vzgojnim konceptom institucije;
- pedagoški razlog zato, ker je šola zapletena institucija, v kateri delujejo mnogi vzgojni dejavniki (vpliv učiteljevega karakterja, šolske klime, metod in vsebin poučevanja, temu pa lahko dodamo še posebne vzgojne predmete oziroma dejavnosti, projekte medvrstniške odnose, organizacijo življenja in šolska pravila ter splošno kulturo šole, ki jih z vzgojnim konceptom povežemo v sklenjeno celoto, ki teži k realizaciji vnaprej opredeljenih vzgojnih smotrov oziroma vrednot. (Kroflič 2004)

Kroflič nadalje izpostavlja nevarnost, da če tega ne storimo, bodo omenjene dejavnike zasedle naključne partikularne ideologije (učiteljeva nereflektirana stališča, stereotipno razumevanje disciplinske vloge šole kot družbene institucije, ozračje medosebnih odnosov v duhu splošne kulture sobivanja, marketinški vpliv ekonomskih interesov itn.).

Da bi javna šola obetala ustrezne vzgojne učinke, mora po Krofliču (2004) imeti jasno opredeljene:

- temeljne cilje – vrednote kot *merilo*;
- osnovni teoretski koncept vzgoje – analitična pedagogika je učitelju lahko *zmljevid* predvidenega delovanja ustreznih vzgojnih dejavnikov;
- konkreten operativni načrt vzgojnih dejavnosti – *instrument* uresničevanja vzgojnega koncepta šole;
- normativne dokumente, ki omogočajo spoštovanje/zaščito učenčevih pravic s pomočjo jasno opredeljenih pravil, ki določajo učenčeve pravice in dolžnosti.

Medveš (2007: 21) vzgojni načrt šole ali vrtca opredeljuje kot tisto, s čimer ti ustanovi opredeljujeta legitimnost svojega delovanja, kar pomeni, da določita razmerja med tremi opornimi točkami: vrednostno orientacijo, pogoji dela (vzgojno klimo) in skrb za pomoč posameznemu otroku. Nadalje Medveš (prav tam) v vzgojnem načrtu vidi tudi podlago za nenehno evalvacijo vzgojnega delovanja in vzgojne klime in opozarja: »Le ob kritični refleksiji vzgojitelja je mogoče z veliko verjetnostjo pričakovati refleksijo tudi v samem vzgojnem procesu, kar je pogoj za to, da se vzgojni proces dvigne nad dresuro,

discipliniranje, anarhijo, mehanično sprejemanje pravil in norm ali njihovo ponotranjanje, mogoče celo nad indoktrinacijo.« (prav tam) Uporabo izraza *z veliko verjetnostjo* pa upraviči z dejstvom o odsotnosti garancije in jamstva pri vzgojnem delu.

Šole bodo torej poslej načrtovale svoje delo na področju vzgoje z vzgojnim načrtom, s pravili šolskega reda, hišnim redom, publikacijo šole, postopkom dodelitve in odvzema statusa učenca, ki se vzporedno izobrazuje oziroma statusa športnika, izvedbo pouka ter drugo. Tako bo šola na osnovi zakonsko določenih ciljev v sodelovanju s starši in učenci določila način uresničevanja vrednot, pohvale, priznanja, nagrade, vrste vzgojnih ukrepov ter sprejela pravila šolskega reda.

1.4 Motivirano obnašanje

Vsako človekovo dejanje je posledica določenih motivov posameznika – po eni strani ga spodbujajo različne silnice, po drugi strani pa je usmerjeno k določenim ciljem. Psihologi ločijo dve temeljni gibalni človekovega doživljanja in obnašanja: nagoni, instinkti in potrebe nas potiskajo kot vzmet, medtem ko nas cilji, ideali in vrednote privlačijo in usmerjajo kot neke vrste magneti. Ko so znanstveniki poskušali ugotoviti, katera so prevladujoča gibalna človekovega doživljanja in obnašanja, so z raziskavami ugotovili, da je motivacijska shema zelo kompleksna, saj vsebuje tako prvine potiskanja kot tudi prvine privlačnosti, ki so med seboj povezane. Ob vsaki delujoči potrebi se hkrati pojavijo tudi cilji, h katerim se usmerimo, da bi zadovoljili potrebe, po drugi strani neki pojav postane naš motivacijski cilj šele tedaj, kadar deluje neka potreba, motiv ali želja.

Musek (1993: 45–47) navaja, da človekova motivacija deluje na treh ravneh. Eno ravnino predstavljajo človekovi nagonski motivi, ki zadevajo človekovo biološko funkcioniranje in njegovo ohranjanje. Motivi, ki delujejo na tej ravni, so posameznikove biološke potrebe in nagoni. Drugo ravnino predstavljajo motivi, ki regulirajo posameznikove odnose z drugimi, medosebne odnose in socialno sožitje. Predstavniki te ravni so socialni motivi in družbena morala. Tretjo ravnino pa predstavljajo motivi, ki urejajo človekovo osebnostno in duhovno rast, njegovo samouresničevanje in njegovo iskanje smisla. Predstavniki te ravni so duhovni ideali in vrednote. Vsi motivi so pomembni, ampak slednji so še posebej, kajti našemu življenju dajejo smisel in pomen. Vrednote so med najpomembnejšimi duhovnimi motivi.

1.4.1 Vrednote

Vrednote nam laikom predstavljajo nekaj, kar nam v življenju veliko pomeni, vzbuja zadovoljstvo ali pa nekaj, kar se sklada s splošnimi družbenimi normami, sicer pa, kot je že bilo omenjeno, psihologi vrednote uvrščajo k primarnim gibalom človeškega ravnanja.

Slovar slovenskega knjižnega jezika vrednoto označuje kot nekaj, čemur priznavamo veliko načelno vrednost in mu zato dajemo prednost.

Pogosto se pojem vrednot povezuje s pojmom etika in morala, kajti prav vrednote naj bi po Musku (1993) predstavljale nekakšen kašipot naši morali in etiki. Aksiologija oz. teorija vrednot izhaja iz filozofije in filozofske psihologije. Tako filozofska kot tudi psihološka aksiologija se ukvarjata predvsem s tem, kako se vrednote razlikujejo od ostalih kategorij stvari, pojmov in prepričanj. Manj pa ju zanima empirično pojavljanje vrednot, kar predstavlja temo raziskovanja obči psihologiji. Psihologe zanima, katere kategorije vrednot doživljajo ljudje kot posamezniki in skupine, kako jih ocenjujejo in povezujejo, kako so odvisne od osebnostnih potez. Njihove raziskave nam odgovarjajo na vprašanja, kako ocenjujemo vrednote, kako jih razvrščamo, kakšni so naši vrednostni sistemi. Psihološko preučevanje vrednot nam lahko tudi odgovori na vprašanje, katere vrednote naredijo človeka bolj zadovoljnega s seboj, s svojim življenjem in drugimi ter katere mu bolj osmislijo njegovo eksistenco.

1.4.2 Definicije vrednot

Vsak posameznik daje prednost, ceni in vrednoti različne stvari, tudi razni pojavi imajo za nas različno privlačnost oziroma so v naših očeh bolj ali manj zaželeni. Za nekoga je pomoč drugemu vrednota, za drugega ne. Torej vrednota ni nekaj samoumevnega, ampak postane vrednota šele tedaj, ko jo človek ceni in si prizadeva, da jo udejanja v praksi.

Ne glede na to, kako se preučevanje vrednot razlikuje v filozofiji in psihologiji, obe panogi izhajata iz skupnega stališča, kaj so vrednote. Musek (1993: 62–79) navaja kar nekaj definicij vrednot različnih avtorjev, med njimi zelo preprosto vrednote definira ameriški kulturolog in sociolog Kluckhohn, ki jih označuje kot pojmovanja zaželenega, ki vplivajo na to, kako se ljudje odločajo za akcije in kako ocenjujejo pojave. Nadalje Musek dodaja Rokeachovo definicijo vrednot, ki v zvezi z vrednotami govori o normativni in motivacijski funkciji – po eni strani nam vrednote predstavljajo standard, na osnovi katerega merimo in ocenjujemo stvari in obnašanja, po drugi strani pa nas usmerjajo in vlečejo – prizadevamo si, da bi dosegli stvari, ki nam predstavljajo vrednoto.

1.4.3 Klasifikacija vrednot

Kljub temu da so se z vrednotami oziroma vrlinami ukvarjali že antični misleci, so psihologi šele pred nekaj desetletji začeli empirično raziskovati vrednote. Aristotel (Musek 1993: 85) je izdelal natančno analizo vrlin, ki jih je razdelil na razumske vrline (um, modrost, umetnost, praktična pamet) in etične oz. npravstvene vrline (pogum, radodarnost, obvladanost, spoštovanje, dostojnost, pravičnost). Friedrich Nietzsche (prav tam) je vrednote razdelil na apolonske (vrednote kulture, omike, ravnovesja, reda, harmonije in samoizpolnjevanja) in dionizične vrednote (moč, neomejenost, svoboda, strast, oblast).

Eden vodilnih znanstvenikov, ki je deloval na področju merjenja vrednot, je bil Milton Rokeach. Kot navaja Musek (1993: 90), je Rokeach vrednote razdelil na terminalne in instrumentalne. Med terminalne vrednote je uvrstil tiste, ki se nanašajo na končno stanje eksistence (npr. svoboda, mir, lepota, zdravje), instrumentalne vrednote pa se nanašajo na vedenja oziroma na način življenja in pomenijo sredstvo za doseganje višjih ciljev (poštenost, pogum). Nadalje je terminalne vrednote razdelil na osebne (modrost) in družbene (mir na svetu), instrumentalne pa na moralne vrednote (poštenost) in vrednote kompetentnosti (sposobnost).

Iz Aristotlove in Nietzschejeve klasifikacije vrednot je izhajal tudi Musek. Njuni delitvi je na podlagi empiričnih raziskav dodelal in dionizične vrednote razdelil na hedonske (čutno uživanje, senzualni in družbeni hedonizem: veselje, zabava, varnost, uživanje, zdravje) ter potenčne (statusne in patriotske vrednote: moč, slava, uspeh, dosežki, ljubezen do domovine, nacionalni ponos ...). Apolonske vrednote pa je razdelil na moralne (socialne, societalne in tradicionalne vrednote: poštenost, ljubezen, družina, mir, enakost, dobrodelnost, poštenost, delavnost ...) ter na izpolnitvene vrednote (spoznavne, kulturne, samoaktualizacijske in religiozne vrednote: resnica, lepota, narava, upanje, vera, umetnost, samoizpolnjevanje ...).

Pri klasifikaciji vrednot se mi zdi posebna in tudi omembe vredna klasifikacija vrednot, ki jo je izdelal psiholog, psihoterapevt in utemeljitelj logoterapije, Viktor E. Frankl. Frankl povezuje smisel in vrednote. Pravi, da je »smisel nekaj edinstvenega, enkratnega, vrednote pa so univerzalijske smisla, ki vključujejo ponavljajoče se situacije«. (Lesar 2002: 203) Smisel človek po njegovem mnenju lahko uresničuje na tri načine: v delu in ustvarjanju, v doživetjih ter v oblikovanju stališč. Iz tega je Frankl oblikoval tri osnovne vrednotne kategorije:

doživljajske vrednote – za njihovo doživljanje je odločilna človekova zmožnost za

ljubezen. »Doživljajske vrednote praviloma niso povezane z gmotnimi dobrinami in se dajo le pogojno doseči umetno; so bolj darila, ko se človek bogati, zori in raste ob doživljanju narave, kulture, umetnosti, zgodovine, samega sebe, svojega dela in tehničnih pripomočkov zanj, zadnjih skrivnosti bivanja, zlasti pa sočloveka« (Frankl 1994: 295);

ustvarjalne vrednote - za uresničevanje le-teh je odločilna človekova zmožnost za delo; pravi, da njihovo uresničevanje ne zajema le komercialnih vrednosti ustvarjenega (lahko gre za dragocene umetnine ali otroške risbice);

vrednote stališča - to pa so tiste vrednote, ki jih človek dojema in uresničuje kot osebni smisel s svojim osebnim stališčem do tragičnih ali ugodnih položajev; za uresničevanje teh vrednot je odločilna človekova zmožnost za trpljenje. (prav tam)

Tudi Frankl zagovarja tezo, da se vrednote skozi življenje spreminjajo. »V življenju se iz ure v uro spreminja priložnost, da se obrnemo zdaj k eni skupini vrednot, zdaj k drugi.« (prav tam: 73) V nadaljevanju pa Frankl pravi tudi to, da naj bi človek v svoji lestvici vrednot vključeval vse tri kategorije vrednot: doživljajske, ustvarjalne in vrednote stališča.

Tabela št. 1: Klasifikacija vrednot po Musku (Musek 2000: 15–17)

DIONIZIČNE VREDNOTE		APOLONSKE VREDNOTE	
HEDONSKE	POTENČNE	MORALNE	IZPOLNITVENE
čutne zdravstvene varnostne	statusne patriotske	tradicionalne družinske societalne	kulturne estetske aktualizacijske spoznavne verske
zabava udobje spolnost zdravje varnost	ugled denar uspeh domovina	poštenost dobrota ljubezen partner enakost	ustvarjanje lepota samouresničitev znanje modrost

1.4.1 Človekov vrednostni univerzum in njegov razvoj

Psihologi trdijo, da so življenjski cilji, ideali in vrednote med najbolj trajnimi in nespremenljivimi pojavi v psihologiji, vendar pa bi lahko vsak odrasel posameznik na podlagi analize svojega vrednostnega sistema ugotovil, da se njegovo vrednotenje in

vrednostna usmerjenost spreminja z leti. Musek (1995b: 207–211) je s svojimi raziskavami dokazal, da obstaja zveza med starostjo in oceno pomembnosti različnih vrednostnih kategorij. V mlajšem obdobju se posamezniki bolj usmerjajo k hedonskim (čutnim) vrednotam, nato preidejo v ospredje vrednote doseganja, uspešnosti in moči (statusne vrednote), zatem vrednote dolžnosti in odgovornosti (moralne in etične vrednote) in pa vrednote ustvarjalnega uresničevanja, osebne rasti in izpolnitve.

S starostjo torej upada pomen dionizičnih vrednot, narašča pa pomen apolonskih vrednot. Seveda to ne pomeni, da posameznik z leti opusti vse potenčne in hedonske vrednote – gre le za to, da jih posameznik z normalno stopnjo zrelosti uravnovesi z moralnimi in izpolnitvenimi vrednotami.

Musek (1993) ugotavlja, da se posameznikov razvoj hierarhije vrednot ujema z zakonitostmi osebnega razvoja, v katerem se najprej usmerjamo k igri, zabavi, nato si vse bolj prizadevamo za materialnimi dobrinami in dosežki, ko uspešnost, moč in uveljavljanje čutnost odrinejo na drugo mesto. V naslednjem obdobju, ko zgoraj omenjene cilje že dosežemo, relativno večjo težo posamezniku predstavljajo stvari, ki mu pomenijo dolžnost in odgovornost. Nazadnje pa postanejo prioritete življenjske naloge samooblikovanje, uresničevanje potencialov in talentov, osebni razvoj, ustvarjanje, kulturni in duhovni vzpon, poglobljeni odnosi in iskanje višjega smisla in perspektive – skratka vse, kar pomeni življenjsko izpolnitev.

Razvojna hierarhija vrednot lahko nudi odgovor in razlago razlik in konfliktov v vrednostnih usmeritvah med različnimi generacijami. Le-te po Musku (1995: 210) verjetno izvirajo bolj iz zakonitosti razvojne hierarhije vrednot kot pa iz značilnosti posamezne generacije.

1.4.1 Kriza vrednot

Pojem krize vrednot laična javnost najpogosteje enači z odsotnostjo vrednot v modernih družbah. Vendar pa je takšno gledanje povsem napačno, kajti vrednote so del osebnosti prav vsakega posameznika. Bolj verjetno je, da gre za občutek, da so hedonske in potenčne vrednote izpodrinile moralne in izpolnitvene vrednote. Občutek, da je v današnjem svetu bolj pomembno imeti kot biti, nam povečuje kritičen pogled na medije, ki imajo izjemno moč vplivanja na oblikovanje moralnega ustroja pri otrocih in mladostnikih.

Psihoterapevt Bogdan Žorž, ki se v svoji dolgoletni praksi ukvarja z mladostniki z najrazličnejšimi težavami v odraščanju, opozarja, da je kult znanosti vse neznanstveno

potisnil v ozadje ter vse podredil znanosti. Glede vprašanja krize vrednot poudarja, da vrednote niso v krizi, saj so večne, pač pa je v krizi odnos zahodnega človeka do teh vrednot. Žorž soglaša s svojimi kolegi psihoterapevti, ki veliko število človekovih stisk v zahodni civilizaciji pripisujejo tako imenovani »odsotnosti svetega« ter opozarjajo, da je v imenu znanosti in tako imenovanega »razvoja« dovoljeno vse. (Žorž, 2005)

Musku (1995) se pri pojmu krize vrednot zastavlja kar nekaj vprašanj: Ali gre pri tem za to, da ne ravnamo tako, kot nam velevali naše vrednote? Ali pa morda človeštvo ne pozna vrednot, vsaj tistih pravih ne? Morda pa gre predvsem za to, da se od posameznika do posameznika pojavljajo različne vrednote, vrednotne orientacije in da to vodi v zmedo in konflikte? Avtor meni, da kriza vrednot pomeni vse zgoraj naštet.

Danes je pogosto slišati opozorila različnih strokovnjakov in laikov, da sodobna potrošniška in storilnostno naravnana družba vzpodbuja vrednote, ki človeka oddaljujejo od zadovoljujočih medsebojnih odnosov in s tem od sreče. Spodbujajo se hedonizem, tekmovalnost in uspeh, ki se merijo z družbenim statusom, oblastjo in blaginjo. Logoterapevtinja Zdenka Zalokar-Divjak meni, da gre v današnjem času za usodno zamenjavo vrednot: življenjskega standarda s smislom življenja in užitka s srečo. Poudarjajo se vrednote individualnosti, različnosti, drugačnosti, pluralnosti in svobodne izbire, medtem ko se tradicionalne vrednote pojmujejo kot zastarele in toge. Tako se spodbuja svoboda, vendar pogosto na račun odgovornosti. (Divjak 1996)

Svetovno znani ameriški psiholog dr. William Glasser, ki je v svoji dolgoletni praksi razvil teorijo izbire, o krizi vrednot meni: "Spregledali smo, da se sreča skriva v drugih vrednotah. Da prava in dolgoročno osrečujoča moč izhaja iz povezanosti in sodelovanja med ljudmi. Da je skrb za druge, za dober odnos, tudi skrb zase in na ta način lahko premagamo protislovje med potrebo po moči in ljubezni. Z zlorabo moči ljubezen uničimo. A tega se zavedamo ponavadi prepozno, ker se ob tešenju potrebe po moči dobro počutimo." (Glasser 1998)

Seveda pri vprašanju krize vrednot ne smemo pozabiti vloge medijev. Poročanje o nasilju je preplavilo medijsko sceno. Najhuje pri tem je, da je največ nasilja v filmih in na TV, to pa sta medija, ki imata največji vpliv in najbolj spodbujata k posnemanju. Povsem gotovo je, da opazovanje nasilja vzpodbuja agresivnost. Kot ugotavlja Musek (1995), je žal v medijih veliko več modelov agresivnosti kot pa prosocialnega obnašanja, npr. altruizma. Otroci presedijo v povprečju dve uri na dan pred TV-sprejemnikom, mnogi tudi več. In že

otroški TV-programi so skrajno agresivni, v povprečju prikažejo kar 25 nasilniških prizorov na uro.

1.4.1.1 Vrednote v konfliktu s potrebami

Musku pri pojmu krize vrednot eno najpomembnejših vprašanj predstavlja odnos med vrednotami in dejanskim vedenjem posameznika. Avtor ugotavlja, da čeprav imamo trdna načela, moralo in vrednote, pogosto ne ravnamo po njih ali pa celo v nasprotju z njimi. Kot meni Musek, ta razkorak, ki ga lahko zasledimo v vseh dobah in vseh skupnostih, postaja tako vsakdanja zadeva, da pozabljamo, da se v njem skriva eden temeljnih problemov človekove eksistence.

Avtor meni, da do razkoraka med posameznikovimi moralnimi načeli in dejanskim ravnanjem pogosto prihaja tedaj, ko so posameznikove vrednote v konfliktu s posameznikovimi trenutnimi potrebami. Vendar za človeka pogosto velja, da se v tovrstnih konfliktnih situacijah odloča za vrednote in ideale, čeprav tudi na račun neposrednih zadovoljstev. Potrebe usmerjajo k neposrednemu in hitremu zadovoljstvu, vrednote in ideali pa k bolj posrednim, manj oprijemljivim in često tudi bolj oddaljenim ciljem. Vendar, kot navaja Musek, ima tudi odločanje za vrednote svoje velike prednosti: med najpomembnejšimi aduti navaja, da nam potegovanje za ideale in vrednote krepi samozavest in prispeva k pozitivni podobi o sebi, hkrati pa tovrstno obnašanje odobrava tudi naša okolica, kar spet pomembno vpliva na posameznikovo samozavest.

1.4.1.1 Vrednote proti vrednotam

Kot navaja Musek, lahko pogosto opazimo tudi, da posameznik postavlja na eksplicitni (besedni) ravni ene vrednote, na implicitni (vedenjski) ravni pa druge, morda celo nasprotne vrednote. Musek poudarja, da so otroci takšne dvojnosti pogosto naučijo po zgledu staršev.

Avtor navaja primer, ko agresivni in egoistični starši lahko otroku privzgojijo načela nenasilja in nesebičnosti, a isti otrok bo na vedenjski ravni osvojil njihov vedenjski vzorec, torej agresivno in egoistično obnašanje. Avtor problem omenjene dvotirnosti povezuje tudi s tem, da na besedni ravni osvajamo moralna načela in vrednote zelo posplošeno in abstraktno, tako da jih le težko povezujemo s konkretnimi situacijami in dejanji, v katerih bi se morala uresničevati. Za ilustracijo navaja, da je na primer altruizem, sožitje in nenasilje mogoče hitro sprejeti kot splošna načela in vrednote, težje pa je poiskati tiste situacije in dejanja, kjer ta načela in vrednote prihajajo v poštev.

1.4.1.2 Kriza vrednot in duhovna kriza

Mnogo avtorjev krizo vrednot vidi kot odraz širše duhovne krize sodobnega človeka, ki sovпада s postopnim slabljenjem prepričanosti o religiozni in metafizični zasnovanosti kozmosa in uveljavljanjem znanstvenega pogleda na svet. (Musek 1993) Musek odgovor na vprašanje, ali lahko krizo vrednot povezujemo z izgubljanjem opornic, ki sta jih človeku dajali religija in metafizika, išče v dejstvu, da desakralizaciji sveta navkljub človeštvo še ni zdrknilo v popolni vrednostni kaos. Nadalje ugotavlja, da je duhovna kriza lahko vzrok vrednostne zmede, toda človekov osebnostni razvoj se ob vseh ovirah in težavah vendarle usmerja k izpolnjevanju in življenjskemu osmišljanju.

1.4.1.3 Vrednote prihodnosti

Musek (1993) meni, da nova doba ne bo prinesla čisto novih vrednot, pač pa se bodo izoblikovali novi vrednostni sistemi in hierarhije, in nadaljuje, da se ne bodo spremenile vrednote, temveč naši pogledi nanje, torej naše vrednotenje vrednot. Rešitev današnje vrednostne zmede, kaosa in krize vidi v vrednostni strpnosti in vrednostnem pluralizmu, vendar ne v obliki popolnega relativiranja vrednot. Avtor poudarja, da vse vrste vrednot med sabo niso enako pomembne, kar utemeljuje s strukturo posameznikove osebnosti. Poudarja, da samo dejanja, ki so usmerjena k duhovnim vrednotam, lahko trajno osmislijo našo eksistenco in dajo s tem smisel tudi človekovi osebnosti. Vendar pa nadalje opozarja, da med temi najvišjimi, duhovnimi vrednotami ne smemo zagovarjati nikakršne prioritete.

Musek poudarja, da duhovne krize, v kateri lahko iščemo vzroke krizi vrednot, ne bomo rešili dokler bomo dajali prioriteto in prednostni rang le enemu vidiku človekove osebnosti. Za ilustracijo navaja Platona, ki je poudarjal, da mora moralno delovanje imeti prednost pred spoznavnim, vendar Musek poudarja, da moralnih ciljev ne moremo doseči, če ne vemo, kako, torej brez spoznanja. Ob koncu poudarja, da človekov duhovni razvoj zahteva integracijo moralnega (voljnega), razumskega in emocionalnega vidika osebnosti.

Glede vprašanja krize vrednot so si zgoraj navedeni avtorji enotni v ugotovitvi, da so se vrednote v družbi tekom časa spremenile. Nekateri izmed njih se celo poskušajo postaviti v vlogo tistega, ki ve, katere so tiste prave, absolutne vrednote. Vendar je potrebno poudariti, da v kontekstu

novoveške metafizike ni ničesar več absolutnega, zato so tudi vrednote relativen pojem, saj so izrazito situacijsko, družbeno in kulturno pogojene ter so stvar posamezne skupnosti.

Vendarle pa človeška skupnost ne more obstajati brez upoštevanja nekaterih temeljnih moralnih meril. V prvi vrsti gre za vrednote, ki izhajajo iz temeljnih človekovih pravic in svoboščin, slovenski filozof Tine Hribar pa jim dodaja še imperativ »svetosti življenja«. Že Kant pa se je ukvarjal z vprašanjem, kako lahko človek praktično deluje po lastnih (umnih) načelih, ne da bi nanj vplivali potrebe in želje ter pričakovanja socialne okolice. (Kroflič 1997b: 162) Trdil je, da v človeku obstaja instanca, ki je temelj pravilnega ravnanja. To instanco je imenoval čisti um, ki je »izvor kategoričnega imperativa kot kriterija moralnosti ter čiste svobodne volje, sposobne začeti neko dejanje v skladu z umnim načelom, torej povsem neodvisno od vpliva čutnih potreb, nagnjenj, hotenj, želja, hrepenenja ali pričakovanj pomembnih drugih«. (prav tam: 163) Po Kantu je moralno dejanje tisto, ki izhaja iz volje, ta pa je neposredno določena s kategoričnim imperativom. Moja dolžnost je, da ravnam v skladu z imperativom, ki mi zapoveduje, da ravnam tako, da je *mojo dobro* dobro tudi za drugega, ali kot pravi Kantovo pravilo zlate etike: ne delaj drugim tistega, kar ne želiš, da bi drugi tebi storili.

1.5 Osebnostna struktura posameznika

Glede na to, da Zakon o osnovni šoli med cilji izobraževanja navaja spodbujanje skladnega čustvenega, spoznavnega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika, upoštevajoč razvojne zakonitosti, ter omogočanje osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi interesi in sposobnostmi, se bomo v sledečem poglavju ukvarjali s pregledom zgoraj naštetih pojmov, začevši s pojmom osebnostne zrelosti, ki ga lahko vidimo kot konstrukt, ki vsebuje vse zgoraj naštete komponente (čustva, spoznavanje, moralnost, duhovnost in socialnost).

1.5.1 Osebna zrelost

Musek in Pečjak (1995: 146) osebnostno zrelost definirata kot skladno delovanje osebnosti, ki usposablja posameznika, da ustrezno in konstruktivno uravnava svoje življenje. Avtorja navajata, da se osebnostna zrelost posameznika kaže v njegovem realističnem, pozitivnem in kritičnem odnosu do stvarnosti, drugih in sebe. Takšna oseba je zmožna načrtovanja, postavljanja in uresničevanja življenjskih ciljev, teži k osebnemu napredku in izpopolnjevanju. Zrelost osebnosti

ni stanje, temveč proces – zorimo skozi soočanje s problemi, zato so kriteriji zrelosti odvisni od kronološke starosti posameznika, spreminjajo pa se tudi s časom in družbenim razvojem. (Lamovec 1994)

Osebnostno zrelost lahko definiramo tudi kot psihološki konstrukt, sestavljen iz več dimenzij osebnosti, sestavin ali komponent (Lamovec 1994; Musek in Pečjak 1995), med katerimi najpogosteje navajajo: telesno (fizično), čustveno, spoznavno (intelektualno), socialno, moralno in psihoseksualno zrelost.

1.5.2 Socialna zrelost

Kot bodočo socialno delavko me izmed zgoraj navedenih psiholoških dimenzij osebnosti najbolj zanima posameznikova socialna zrelost, ki jo Hurlock opredeljuje kot pripravljenost in sposobnost usmerjanja v različne družbene dejavnosti, sodelovanja in prispevanja lastnega deleža k delu skupine, prevzemanja odgovornosti v medosebnih odnosih, sposobnost prilagajanja družbenim omejitvam ob minimalni porabi energije ter izgubi osebnega zadovoljstva.

Med kriteriji socialne zrelosti avtorji najpogosteje navajajo: samostojnost, prevzemanje odgovornosti, socialno občutljivost, uspešno sodelovanje z drugimi ter sposobnost učinkovitega reševanja problemov. (Lamovec 1994)

Zvonarevič pa socialno zrelo osebo opiše kot osebo, ki je samostojna v odnosu do staršev in vrstnikov, je pripravljena sprejeti odgovornost zase in za druge, je socialno občutljiva (se trudi in uspeva uskladiti lastne potrebe s potrebami drugih), uspešno sodeluje z drugimi ljudmi in učinkovito rešuje probleme, ob upoštevanju mišljenja, vidikov in potreb drugih, pri čemer ne opusti svojih temeljnih vrednot in moralnih standardov. Lastne postopke in postopke drugih vrednoti s stališča posledic zase in za druge. Socialno zrelost pogosto opredeljujejo z vidika družbene prilagojenosti, vendar prilagojenost družbi ni nujno znak socialne zrelosti, lahko je samo posledica konformizma (Zvonarevič 1985 po Gasar 2004). Konformistično sprejemanje skupinskih norm, brez preverjanja njihove vrednosti in brez prepričanja o njihovi pravilnosti, je posledica občutkov negotovosti, odvisnosti, manjvrednosti in strahu. (Lamovec 1994)

1.5.3 Več vrst inteligenc

Motivacija, emocija in kognicija so tri temeljne človekove mentalne operacije, nekateri psihologi pa k omenjenim trem oblikam mentalnega delovanja pri človeku dodajajo še vest (Gerjolj 2006:

193). Emocionalnost je bila v krščanstvu kot tudi pri nekaterih nekrščanskih psiholoških tradicijah nespoštovana, v nekaterih kontekstih so jo omenjali tudi kot nasprotje »kogniciji«, kot nekaj nezdružljivega s treznim in razsodnim razmišljanjem (prav tam). Zadnja desetletja pa lahko opazimo, da so dobila čustva več življenjskega prostora. Enako velja tudi za duhovnost in različne vrste ustvarjalnosti, ki so v šolskem sistemu dobile enakopravnejše mesto racionalni inteligenci (inteligentnemu kvocientu), kar je razvidno iz ciljev osnovnošolskega izobraževanja pri nas. Da ta enakopravnost ni le zapisana na papirju, pa priča tudi sprememba zakonodaje o ocenjevanju znanja iz različnih predmetov v osnovni šoli, kjer so prav vsi predmeti, vključno z včasih imenovanimi vzgojnimi predmeti (glasbena, športna, tehnična, likovna vzgoja, gospodinjstvo), ocenjeni s številčnimi ocenami, ki so enakovredne ocenam iz ostalih predmetov, kjer se meri in ocenjuje predvsem racionalna inteligentnost.

Po drugi strani pa naj omenim absurd, ki se je zgodil s tem preobratom. Namesto da bi se pri glasbi učenci učili uživati v glasbi, spoznavati različne glasbene zvrsti in biti strpni do različnih glasbenih okusov, se morajo za dobre ocene učiti o skladateljih, njihovih delih in kar natančno poznati osnove glasbene teorije. Podobno je pri športni vzgoji – precejšen del pouka športne vzgoje je zasedla teorija z različnimi pravili iger, ki se jih morajo učenci naučiti za oceno, namesto da bi se naučili uživati in sproščati ob športu, spoznavali čimveč različnih športnih panog, ki bi jih kasneje lahko vključili v svoje prostočasne dejavnosti. Največji absurd pa je v tem, da v takšno početje učitelje sili potencialna možnost, da omenjene predmete minister za šolstvo izbere kot predmete nacionalnega preverjanja znanja v 9. razredu. To se je lansko šolsko leto že zgodilo s tehnično vzgojo in izjave učiteljev, ki so se pripravljali na popravljanje testnih nalog, so bile pogoste v smislu, da pri nekaterih vprašanjih še sami niso poznali pravilnega odgovora. Naj na tem mestu navedem še lastno izkušnjo s poučevanjem državljanske vzgoje in etike, ki se bo po novem preimenovala v državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko in je letos poleg športne vzgoje tudi izbrana kot eden izmed štirih predmetov, ki se bodo preverjali poleg obveznega preverjanja znanja iz slovenskega jezika in matematike. Učni načrt za DIE je precej obsežen in ob tem, da je v 35 urah potrebno pridobiti tudi ocene (pisne in ustne) ter ob obremenjenosti učitelja z učnim načrtom in možnostjo, da bo predmet lahko preverjen v okviru NPZ, učitelji žal pogosto izpustijo odlične priložnosti za razpravo, preverjanje stališč in moralno učenje, ki se pojavljajo v življenju oddelčne skupnosti, šole, lokalne skupnosti ali pa v širšem družbenem okolju. Ob takšnih konkretnih primerih je spoznavanje in učenje veliko bolj

učinkovito in uspešno kot pa učenje le iz učbenika. Za različne vrste dejavnosti (razprave pro et contra, socialne igre, igre vlog ...) pa žal zagotovo zmanjka časa.

1.5.4 Leva in desna možganska hemisfera

Peter Russell v *Knjigi o možganih* piše, da so že stari Egipčani ugotovili, da poškodbe na eni strani možganov povzročijo ohromelost telesa na drugi strani. Tudi kirurgi, zdravniki, psihologi in nevropsihologi so ugotavljali, da so naši možgani razdeljeni na levo in desno polovico ter da je vsaka od njiju odgovorna za različne načine mišljenja in skrbi za določeno specializirano funkcijo. Z različnimi poskusi so prišli do spoznanj, da se v levi možganski hemisferi dogajajo miselni procesi, ki so osnovani na logiki, zaporedju in linearnosti. Leva polovica skrbi za govor in je razumsko analitična. Te načine mišljenja uporabljamo pri govoru, pisanju, branju in pri analitičnem določanju podrobnosti. (Russell 1993: 48–51)

V desni možganski hemisferi pa so procesi mišljenja bolj naključni, kar ustreza neverbalnim načinom razumevanja in izražanja. Desna polovica je bolj ustvarjalne narave. Ta polovica skrbi predvsem za glasbene in vizualne vtise, za ritem in glasbeno zadovoljstvo in za vrednote kot so ljubezen, lojalnost, lepota ...

Znano je, da leva možganska polovica nadzoruje delovanje desne polovice telesa in desna nasprotno. Obe polovici sta enako pomembni in ljudje, ki imajo enakomerno razviti obe polovici, nimajo problemov z učenjem, saj je vseeno, kako jim je informacija podana. V veliki večini primerov pa glede na uporabo izraziteje izstopa ena možganska polovica, druga pa po sposobnostih zaostaja. Poučevanje, ki smo ga bili deležni pred odkritjem te pomembne resnice o delovanju naših možganov, je temeljilo na branju, pisanju in računanju, kar so vse funkcije leve možganske polovice. Takšna vrsta vzgoje in poudarjanje analitičnega, ne pa sintetičnega mišljenja sta privedli do tega, da je raba leve možganske polovice postala dominantna. Sodobna pedagoška znanost pa poudarja pomen razvijanja in uporabe tako besedno-analitičnega kot tudi estetsko-sintetičnega mišljenja, torej naj bi proces vzgoje in izobraževanja temeljil na rabi obeh hemisfer, s tem pa se omogoča, da ljudje razvijamo tiste inteligence, ki nam jih do sedaj še ni uspelo dovolj razviti. S takšnim celostnim pristopom k poučevanju ponujamo možnost, da se pripomore k celovitemu osebnostnemu razvoju posameznika in njegovemu notranjemu zadovoljstvu.

Tako laikom kot tudi tistim, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem otrok je dobro poznan termin »čustvena inteligenca« ali pa Gardnerjev koncept sedmih inteligenc, v zadnjem času pa je mogoče zaslediti tudi pojem moralne ter celo duhovne inteligence. V naslednjem delu si bomo podrobneje ogledali omenjene koncepte.

1.5.5 Socialna inteligenca

Termin socialna inteligenca je bile eden prvih terminov, ki so konkurirali do tedaj edini priznani vrsti inteligence – razumski inteligenci. Pojem je že leta 1920 uporabil E. L. Thorndike, ki je socialno inteligenco opredelil kot posameznikovo sposobnost razumevanja in ravnanja z drugimi ljudmi ter vključevanja v primerne socialne interakcije, Cantor in Kihlstrom (1987) pa kot posameznikovo znanje o socialnem svetu. (Avsec, Pečjak 2003) Vendar socialni inteligenci v znanstvenih teorijah nikoli ni uspelo doseči pomembnejše vloge, razen pri Howardu Gardnerju, pri katerem lahko v njegovem konceptu sedmih inteligenc koncept socialne inteligence prepoznamo kot interpersonalno inteligentnost.

1.5.6 Gardnerjeva teorija o več inteligencah

Avtor teorije o več inteligencah, ameriški psiholog Howard Gardner (1995), v svojem temeljnem delu *Razsežnosti uma* predstavi sklop sedmih inteligentnosti: jezikovna ali verbalno-lingvistična, glasbena, logično-matematična, prostorsko-vizualna, telesno-gibalna, in dve vrsti osebnih inteligenc: intrapersonalna in interpersonalna inteligenca.

Na tem mestu bom omenila le zadnji dve vrsti inteligence, ki se v nasprotju z večino ostalih omenjanih inteligenc ne nanašata na kognitivne sposobnosti posameznika. Pri interpersonalni inteligentnosti gre za posameznikovo sposobnost zaznavanja drugih ljudi, za razumevanje namer, motivov in želja drugih in posledično tudi za učinkovito sodelovanje z drugimi. Intrapersonalna inteligentnost pa se nanaša na posameznikovo sposobnost dostopa do lastnega emocionalnega doživljanja.

Gardner je inteligenco definiral kot biopsihološko zmožnost predelovati informacije, ki jih aktivira določena kultura, ter ustvarjati izdelke in reševati probleme, ki so relevantni v določeni kulturi. (Gardner 1999 po Gerjolj 2006: 105-107) To pomeni, da je inteligentnost kulturno pogojena in da se je ne moremo učiti zunaj določene kulture.

A vendar avtor ni ostal pri zgoraj omenjenih sedmih vrstah inteligenc, temveč je na podlagi izsledkov lastnih raziskovanj kot enakovredno dodal še »naturalistično inteligentnost«, ki nas postavlja v kontekst z okoljem, zlasti z naravo in njenimi zakonitostmi, ter nam omogoča, da dinamiko tega konteksta razumemo in z njim sodelujemo. (prav tam)

Čeprav Gardner ostaja odprt za možnosti odkrivanja novih vrst inteligenc, pa hkrati izraža pomisleke glede konceptov spiritualne, moralne in religiozne inteligentnosti, ki se vse pogosteje pojavljajo v delih različnih avtorjev, saj po njegovem mnenju ne ustrezajo potrebnim merilom.

To sicer ne pomeni, da Gardner ne bi dajal velikega poudarka moralnosti, duhovnosti in religioznosti, marveč predlaga definiranje eksistencialne ali filozofske inteligentnosti, ki vsebuje sposobnost zastavljanja globokih vprašanj o smislu in pomenu življenja, ki v bistvu že vsebujejo vprašanja moralnosti, duhovnosti in religioznosti. (prav tam)

Razvoj Gardnerjeve teorije postavlja pojem inteligentnosti v popolnoma drug kontekst, kot smo ga bili vajeni pred njim. Zanj inteligentnost ni več ujeta v preverljive in merljive sposobnosti, marveč predstavlja »potencial« sposobnosti, ki jih lahko aktiviramo ali pa tudi ne; lahko se jih torej naučimo ali pa tudi ne, odvisno od motivacije, volje, potreb in vrednot.

1.5.7 Čustvena inteligenca

Iz Gardnerjevega pojmovanja intrapersonalne inteligentnosti sta pri koncipiranju emocionalne inteligentnosti izhajala tudi Salovey in Mayer (1990 po Avsec, Pečjak 2003), ki sta emocionalno inteligentnost najprej uvrstila v okvir socialne inteligentnosti, kasneje pa sta natančneje razmejila odnos med tema dvema vrstama inteligentnosti.

Emocionalno inteligentnost sta opredelila s tremi prilagoditvenimi sposobnostmi: s sposobnostjo ocenjevanja in izražanjaemocij pri sebi in drugih (tako verbalnega kot neverbalnega), s sposobnostjo reguliranjaemocij pri sebi in drugih ter s sposobnostjo uporabeemocij pri reševanju problemov in pri odločanju (npr. pri fleksibilnem načrtovanju, kreativnem mišljenju in motivaciji). (prav tam)

Pri čustveni inteligenci torej ne gre za to, da svoja čustva izražamo bolj sproščeno in jih ne kontroliramo ter obvladujemo; nasprotno, nekontrolirano čustvovanje še vedno lahko škodi posamezniku in obvladovanje čustev danes ni nič manj pomembno, kot je bilo v preteklosti. Kot meni Gerjolj (2006:193), se danes moralna vzgoja ne omejuje na zatajevanje čustev, zlasti pa ne uporablja metod zatiranja emocionalnega življenja in izražanja.

Sodobna moralna vzgoja gradi na pojmovanju emocionalne inteligentnosti, ki jo lahko definiramo kot »sposobnost sprejemanja in izražanja čustev, predelati čustva v misli, razumeti čustva ter jih upoštevati tako pri sebi kot pri sočloveku«. (Mayer, P. Salovey 1990 po Gerjolj 2006: 194). Te sposobnosti namreč bistveno vplivajo na moralno držo in dejanja človeka v procesu edukacije. Emocionalna inteligentnost torej naravnost kliče po moralni vzgoji, za katero avtor meni, da njena karakteristika ni vsiljevanje normativnih postulatov, marveč sposobnost kanaliziranja emocionalnih in drugih življenjskih moči v smer trajnega služenja človekovemu življenju.

Gerjolj (2006: 197) povzema Davida Golemana, avtorja knjižne uspešnice o čustveni inteligenci, ki ugotavlja, da že prej omenjeno sodelovanje med levim in desnim sprednjim možganskim režnjem oblikuje svojevrstno križišče, stičišče čutenja in kognitivnega mišljenja, kjer se potem oblikujejo z emocijami povezane odločitve. Gerjolj domneva, da se prav v tem središču kot nekakšna simbioza kognicije in čutenja izraža tudi moralna izkušnja oz. moralna inteligentnost, ki najbrž odločilno vpliva na oblikovanje emocionalnih odločitev ter s tem na oblikovanje in rast emocionalne inteligentnosti.

1.5.8 Moralna inteligentnost

»Moralna inteligentnost je sposobnost ločevanja slabega in dobrega.« (Borba 2001: 4) Pod vidikom učenja in poučevanja se te sposobnosti v vzgojnih postopkih transformirajo v vrline. Hkrati pa moralno učenje vključuje razsežnost metakognicije, ki omogoča refleksijo moralnih spoznanj, drž in dejanj tako v okviru posameznih vrednostnih sistemov kot v sodobnem pluralnem svetu. Raziskovalka moralne inteligentnosti Michele Borba vsebinsko navezuje vprašanje moralne vzgoje na sedem glavnih vrlin: empatija, vest, samoobvladovanje, spoštovanje, prijaznost, strpnost oz. sožitje in poštenost.

Prve tri – empatija, vest in samoobvladovanje – sestavljajo tako imenovano jedro moralne inteligentnosti. (prav tam: 9)

Empatija je nedvomno tesno povezana in prepletena z emocionalno in s socialno inteligentnostjo. Kot »sposobnost celovite identifikacije s sočlovekom v njegovih okoliščinah« (prav tam: 18) pomeni neke vrste sredstvo interpersonalne komunikacije v Gardnerjevem pomenu inteligentnosti.

Avtorica poudarja, da so temelji empatije kot moralne in emocionalne sposobnosti položeni že v prvih treh letih otrokovega življenja, ko otroci doživljajo stopnjo zadovoljevanja lastnih emocionalnih potreb. Večino glavnih značilnosti empatičnega čutenja in delovanja pa se otroci naučijo do začetka pubertete, čeprav se pridobljena spoznanja zlasti na izkustveni ravni v obdobjih mladostniškega odraščanja intenzivirajo in poglobljajo. (prav tam: 37)

Vest kot notranji glas, ki nam govori, kaj je dobro in kaj slabo, je »temeljni kamen vsake moralnosti«. (prav tam: 51) Avtorica meni, da je oblikovanje vesti nedvomno prežeto z mnogimi zgodovinskimi, kulturnimi in religioznimi dejavniki, z vidika inteligentnosti pa poleg delovanja po vesti vedno sodi v njeno domeno tudi sposobnost kritične kontekstualne refleksije – ne v smislu »situacijske morale«, ampak v smislu dialoga z okoljem, v katerem živim in ga sooblikujem. Borba (prav tam: 55) predpostavlja, da v povezavi z vlogo inteligentnosti pri moralni edukaciji v ospredju ni pridigarstvo moralistično podajanje naukov, marveč skrb za življenjske okoliščine, ki vest »izzivajo« ter jo ob pozitivnih primerih in nenasilnih spodbudah ustvarjalno usmerjajo.

Gerjolj (1997:19) predvideva, da se prvi koraki otrokovih izkušenj ravnanja po vesti najpogosteje izoblikujejo na podlagi pozitivne reakcije matere, kar pomeni, da so narejeni po principu nenasilnega kontekstualnega izkustvenega učenja. Sicer pa med psihologi velja mnenje, da je vstop v šolo nov in najučinkovitejši začetek za oblikovanje vesti (prav tam). Coles (1999 po Gerjolj 2006: 199) meni, da zaradi razširjenega življenjskega prostora in novih intelektualnih sposobnosti velja šolsko oz. latentno obdobje za najustvarjalnejše obdobje oblikovanja vesti.

Borba kot tretjo vrlino jedra moralne inteligentnosti navaja **samoobvladovanje**. Gerjolj (2006) sklepa, da je v povezavi z logiko delovanja emocionalne inteligentnosti najbrž prav samoobvladovanje tista dimenzija moralne inteligentnosti, ki je najbolj dejavna v zgoraj omenjenem središču oblikovanja emocionalnih odločitev in reakcij. Z vidika moralne inteligentnosti ne gre za zatiranje čustev, marveč za preprečevanje nasilnih reakcij. Goleman (1999 v Gerjolj 2006) trdi, da je neagresivna artikulacija agresivnosti – v obliki besede, slike, igre, telesne aktivnosti ali kako drugače – neprimerno bolj katarzična od agresivnega praznjenja agresivnega človeka.

Spoštovanje je vrlina, ki je, po mnenju Borbe, najprej namenjena staršem in šele nato otrokom, kajti avtorica meni, da se šele na podlagi spoštljivega odnosa staršev do otrok otroci lahko učijo tudi sami spoštovati. Avtorica trdi: »Prvi in odločilni korak v smeri krepitve moralne

inteligentnosti na področju spoštovanja je storjen v trenutku, ko sami spoštujemo otroka.« (Borba 2001: 134)

Prijaznost je »rezultat« empatije, delno pa tudi ostalih predstavljenih vrlin, in skrbi za dobro počutje sočloveka. (prav tam: 162)

Strpnost nas najprej uči spoštovati in sprejemati, potem pa omogočati in celo spodbujati drugačnost, zlasti pa presegati stereotipe in predsodke. (prav tam: 201) Gerjolj (2006: 199) je mnenja, da v povezavi z drugimi dimenzijami moralne inteligentnosti ta krepost ne predvideva zgolj »prenašanja« drugega in drugačnosti, marveč gre za ustvarjalno iskanje poti sožitja in oblik sodelovanja.

Borba meni, da je vrlina **poštenosti** v okviru moralne inteligentnosti namenjena skrbi za pravičnost. Poštenost omogoča odprto in trajno komunikacijo. (Borba 2001: 237)

Borba poudarja, da 20. stoletje ni bilo le stoletje napredka, ampak vsebuje tudi desetletja moralnega razpada. (prav tam: 46)

Podobno o pomenu razvijanja moralne inteligentnosti meni tudi Gerjolj, ki pravi, da se prihodnost kljub novim znanstvenim spoznanjem ne le ne more izogniti moralnim izzivom, ampak bodo le-ti dobivali vedno večjo veljavo in nadaljuje: »Človek je namreč že sedaj kognitivno in sekularno preveč inteligen, da bi lahko preživel brez srčne oz. moralne inteligentnosti.« (Gerjolj 2006: 199)

1.5.9 Duhovna inteligenca

Če človeka obravnavamo kot razumsko, čustveno in duhovno bitje, potem lahko poleg že omenjenega inteligenčnega kvocienta in čustvene inteligence govorimo tudi o duhovni inteligenci. Koncept duhovne inteligence se je od vseh različnih vrst inteligenc razvil nazadnje, šele konec 20. stoletja. Avtorja omenjenega koncepta Dana Zohar in Ian Marshall duhovno inteligenco definirata kot inteligenco:

- s katero se lotevamo in rešujemo vprašanja smisla in pomena;
- s katero lahko umestimo naša dejanja in naša življenja v širši, bogatejši okvir, ki jih osmišlja;
- s katero lahko ocenimo, da je neka smer delovanja ali neka življenjska pot tehtnejša od druge. (Zohar, Marshall 2000)

Po mnenju avtorjev je duhovna inteligenca osnova za delovanje razumske in emocionalne inteligence. Z duhovno inteligenco se srečamo, ko se ukvarjamo z vprašanjem dobrega in zla, saj nam daje sposobnost moralnega čutenja. Z njo prepoznamo obstoječe vrednote in ustvarjalno odkrivamo nove. Duhovna inteligenca nam pomaga spoznati najgloblji namen, najvišje vrednote, smisel in najgloblje motive. Omogoča nam širši pogled, premikanje meja, odkrivanje novih področij razmišljanja in spodbuja kreativnost. Duhovna inteligenca je naš kompas, saj predstavlja tudi posameznikovo vest.

Zoharova (2006) je vpeljala tudi koncept duhovnega kapitala, ki ga definira kot bogastvo, s katerim obogatimo globlji namen svojega življenja, spoznamo najvišje vrednote in najdemo načine, kako jih vgraditi v svoje življenje in delo, je pa tudi prepričana, da noben drug kapital (intelektualni in socialni) ne deluje v celoti, če niso postavljeni temelji duhovnega kapitala.

Avtorica, strokovnjakinja za vodenje, skupaj z dr. Ianom Marshallom svetuje vodstvom številnih priznanih in uspešnih podjetij, mednarodnim organizacijam in vladam. Prizadeva si, da bi organizacije in podjetja z duhovno inteligenco ustvarjala duhovni kapital. Filozofija korporativnega vodenja, kot takšen pristop poimenujeta, je, da naj bi podjetja spreminjala smisel poslovanja s ciljem ustvarjanja blagostanja za vse udeležene – celotno človeško vrsto, sedanje in nove generacije ter planet sam po sebi. Taka poslovna kultura temelji na vrednotah in se osredotoča na pridobivanje ne le materialnega, ampak tudi duhovnega in socialnega kapitala.

Potrebo po tem utemeljuje s spoznanjem, da le trajnostni svet lahko ustvarja bogastvo, s katerim lahko zadovoljimo vse človeške potrebe in ne škodimo ne človeku ne okolju. (Zohar 2006)

To je danes nujnost, saj smo priča globalni krizi, tako na področju okolja (naravne nesreče, pretirano koriščenje virov ...) kot velikega razkola med bogatimi in revnimi, kar ustvarja napetosti.

Avtorica tudi opozarja na vse pogostejši pojav, ko se zaradi pomanjkanja duhovnega kapitala mnogo finančno bogatih in uspešnih ljudi ne počuti izpolnjenih, srečnih ali duhovno bogatih, ampak le izčrpanih in pod stresom.

1.6 Vzgoja

Področje vzgoje je izjemno široko in kompleksno. Ker predpostavljam, da je vzgoja izjemno pomembno področje delovanja javne šole, se na tem mestu ne bomo ukvarjali z vprašanji o upravičenosti ali neupravičenosti vzgojnega delovanja, z antipedagoškimi gibanji ter z vprašanji, ali vzgoja brez pouka pomeni nasilje nad učenci. Predstavitvi pojma vzgoje bo sledil prikaz pojma moralnost, nadaljevali bomo s pregledom Kohlbergovega modela moralnega razvoja in presojanja. Obširnejši del poglavja pa bo namenjen pregledu vzgojnih pristopov ter različnih vzgojnih modelov in metod.

1.6.1 Pojem vzgoje

Phil Bosmans (1995) o poslanstvu vzgoje v svoji knjigi *Ne pozabi na veselje* pravi: "Vzgajati ne pomeni zgolj razvijati razum, marveč oblikovati celotnega človeka, tudi njegovo srce in njegov značaj. Vzgajati pomeni iz roda v rod prenašati duhovne vrednote, ki dajejo življenju vsebino in smisel. Tega ne moremo doseči z besedami, temveč predvsem tako, da te besede udejanjamo v lastnem življenju, v človeški drži."

Slovar slovenskega knjižnega jezika pa vzgojo definira kot duhovno in značajsko oblikovanje, zlasti otroka. Sicer pa koren besede vzgoja ali edukacija izhaja iz latinske besede *e-ducere*, kar pomeni iz-peljati oziroma iz-vesti nekaj, kar potencialno je v človeku že navzoče.

Podobno vzgojo definira tudi Svetina, ki meni, da gre za prizadevanje »da v človeku spravimo na dan tiste njegove vrline ali zmožnosti, ki so bile prej skrite«. (1990: 25)

Devjakova (2005) navaja Autorjevo definicijo pojma vzgoja, ki je po njegovem enovit proces z dvema podkategorijama: podkategorijo vzgajanja in izobraževanja. Autor si pod pojmom vzgajanje predstavlja vzgojo v ožjem smislu, ki z določenimi vzgojnimi metodami razvija tiste elemente osebnosti, ki sodijo na področje čustev, interesov, motivacije, stališč, volje, vrednot in podobno. Izobraževanje pa s svojimi tako imenovanimi učnimi metodami vpliva predvsem na kognitivno in psihomotorično področje osebnosti in zatorej zajema znanje in sposobnosti. (Autor 1998 po Devjak 2005: 8–10) Autor vzgojo torej pojmuje kot proces formiranja osebnosti, vzgojni proces pa je vedno v nekem razmerju do vrednot, idealov in smotrov, ki obstajajo v vsakokratnih družbenih razmerah. Obenem Devjakova navaja Medveševo spoznanje, da mora biti v vzgojnem

procesu otrok prisoten kot aktivni udeleženec: v tem procesu otrok izraža svoje potrebe in zahteva določeno aktivnost vzgojiteljev, staršev ali drugih, povezano z zadovoljevanjem teh potreb. Nadalje Medveš opozarja, da je vzgoja vedno normativna, vedno ji za nekaj gre, vendar pa ne sme biti osredotočena le na končne cilje, ampak tudi na posameznika, na otroka; na njegove potrebe, njegove podedovane lastnosti, na edinstvenost njega samega. (Medveš 1991:114 po Devjak 2006) Cilj vzgoje, kot pravi Medveš (prav tam), naj torej ne bi bilo doseganje točno določenih vedenjskih vzorcev, ampak vzpostavitev kriterijev, po katerih se otrok lahko samostojno odloča.

Medveš (2000: 192) se sprašuje tudi o vlogi vrednot v procesu vzgoje in ugotavlja, da v sodobni vzgoji morala ne deluje več kot zavezanost nekemu arhaičnemu katalogu vrednot, čednosti in kreposti. Prav tako pa tudi trdi, da morala v sodobni vzgoji ne more delovati v popolnem relativizmu, in se sprašuje, na kakšnem izhodišču lahko torej gradimo sodobno moralno vzgojo. Odgovor vidi v tem, da je vzgojo potrebno razviti kot problem stalnega javnega soočanja posameznika z vrednotami. (Medveš 2000: 192)

Če primerjamo, kako Bosmans in Medveš pojmujeta nalogo in cilje vzgoje, ugotovimo, da izhajata iz različnih predpostavk. Medtem ko Bosmans vzgojo vidi kot sredstvo za prenos vrednot iz roda v rod, pa Medveš opozarja na dejstvo, o katerem smo že govorili – vrednote namreč niso večne, so le konstrukt posamezne družbe v določenem času in prostoru, zato se mi zdi Medveševo pojmovanje vzgoje v postmoderni družbi ustrežnejše. Pomembno je torej, da vzgoja temelji na učenju otrok, da v dani situaciji znajo vzpostaviti kritičen odnos do problema ter se odločiti za delovanje na podlagi racionalne presoje ob upoštevanju lastnih načel.

1.6.2 Vloga javne šole v moralnem razvoju otroka

Ob prebiranju literature na temo vzgoje za vrednote sem zasledila kar nekaj vprašanj, ki se pojavljajo ter o katerih avtorji razpravljajo: Ali obstaja neki nabor vrednot, ki naj jih bi šole promovirale? Ali naj bi šole pripravljale posebne programe, ciljno orientirane k poučevanju vrednot? Kako naj se šole odločijo, katere vrednote bodo poučevale? Kakšne pristope, tipe dejavnosti in poučevanje naj uporabijo? Kakšna je vloga učitelja pri vzgoji za vrednote? Ali so učitelji primerno pripravljeni in usposobljeni za vzgojo za vrednote? Na zgoraj zapisane odgovore ni mogoče najti enega samega, enakozvočnega odgovora.

Veliko avtorjev, ki se ukvarjajo z vzgojo za vrednote, navajajo, da šole ali šolski sistemi težko dosežejo dogovor o naboru splošnih vrednot, ki naj jih poučujejo (Halstead 1996; Long 1997 po Hooper 2003: 171)

S podobnimi dilemami se soočajo tudi naši strokovnjaki s področja pedagogike in vzgoje; o teh sem pisala v poglavju o šoli.

Kot smo ugotavljali že v poglavju o šolskem sistemu pri nas, pojem pravna država in pravice predstavlja izhodišče našega šolskega sistema in njegovega vzgojnega prizadevanja. Ob ciljnih osnovnošolskega izobraževanja se nam pojavlja vprašanje, kakšno vlogo naj bi šola imela pri oblikovanju moralne podobe posameznika. Strinjam se z Medvešem (2000), ki navaja, da si mora javna šola prizadevati za uresničitev treh tradicionalnih ciljev oblikovanja moralne samopodobe učencev, in sicer:

- kognitivni (poznavanje),
- volitivni (hotenje),
- akcijski (ravnanje).

Šola je po njegovem dolžna doseči prvo raven – torej spoznavanje in sposobnost moralne presoje, odločanje med različnimi vrednotami v konkretni življenjski situaciji ter predvidevanje posledic lastnega ravnanja. Vendar pa slednje avtor opredeli kot minimalen prispevek šole k moralni oblikovanosti vsakega posameznika. Nadalje opozarja, da je pomembno, da javna šola otroku posreduje intelektualno izkušnjo, da mu razvija sposobnost moralnega razsojanja in ga uči, da svoje afektivno moralno delovanje podreja racionalni moralni presoji. Avtor zagovarja dejstvo, da mora javna šola pri moralnem oblikovanju otrok dati prednost racionalnim elementom oziroma razvijanju koncepta argumentativne morale. A ker so cilji moralne vzgoje pomembni tudi za razvijanje čustev, volje in ravnanja, se kaže potreba po tem, da šola zgoraj omenjeno prvenstveno nalogo s področja moralne vzgoje dopolnjuje z omogočanjem konkretnih moralnih izkušenj na temelju učenja ob življenjskih moralnih dilemah, s čimer podpira razvoj moralnih čustev, volje in ravnanja. (Medveš 2000)

1.6.3 Vzgoja za vrednote, moralna vzgoja

Gerjolj (2006: 190) ugotavlja, da postaja moralno in religijsko poučevanje v sodobnem pluralnem in globaliziranem svetu vse zahtevnejša, hkrati pa tudi vse pomembnejša pedagoška dejavnost. Na to opozarjajo tako nevropsihološka odkritja kot družboslovne in humanistične vede. Dinamika

življenja in življenjskih razmer postavlja moralno učenje in poučevanje pred vedno nove izzive. Nekatere hipoteze najavljajo, da so moralne dileme največ pripomogle k razvoju človeške misli in človeka najmočneje spodbujale k učenju. (prav tam: 191)

To je pomemben razlog, da poučevanja vrednot v šolah ne prepustimo naključju ali prepričanju posameznih učiteljev, pač pa je potrebno o vzgoji za vrednote razmišljati na nacionalni ravni.

Naša današnja šola je pogosto deležna kritik, da le izobražuje, ne pa tudi vzgaja. Podobno opaža tudi Žorž (2005: 16), ki izpostavlja, da se z izobraževanjem ukvarjamo načrtno, imamo jasno opredeljene izobraževalne cilje, natančno izdelane pedagoške metode in pristope, s katerimi jih lahko dosežemo. Nasprotno pa pri vzgoji obstaja nekaj fraz o vzgojnih ciljih brez opredelitve, kako jih doseči. Žorž stanje na področju vzgoje v naši šoli ilustrira s staro vzhodnjaško modrostjo: »Če ne vem, kam grem, bom na koncu zanesljivo prišel nekam drugam.« (prav tam)

Tudi sama se strinjam, da zgolj zapisani vzgojni cilji nikakor še ne pomenijo tudi njihove realizacije. Pomembno je natančno opredeliti in se seznaniti s pristopi in metodami, s katerimi jih lahko dosežemo, česar pa do sedaj učitelji in vzgojitelji nismo bili deležni. Vsakdo je svoja vzgojna delovanja načrtoval po svoje, po občutku in na podlagi preteklih izkušenj; eni bolj, drugi manj uspešno.

Moje lastno prepričanje je, da je vzgoja potreben in nujen del vzgojno-izobraževalnega dela. Menim, da mora zasedati enakopraven položaj v primerjavi z izobraževalno funkcijo šole, kajti ne morem si predstavljati, kako bi sodobna družba lahko preživela brez vzgojnih intervencij šole. Če bi šola opustila svoje vzgojno poslanstvo, potem bi jo hitro nadomestili mediji, ki nam že sedaj pomenijo resno konkurenco v vzgojnih prizadevanjih.

Tudi Pam Shiller in Tamara Bryant v svoji knjigi *The Values Book* poudarjata izjemen pomen vzgoje za vrednote: »Vrednote, ki jih zavestno in nezavedno prenašamo na naše otroke danes, bodo pomembno vplivale na jutrišnjo družbo. Če bomo poučevanje vrednot prepustili naključju, tvegamo, da bomo izgubili integralni del naše kulture.«

1.6.4 Morala

Leksikon morale in etike pojem morala opredeljuje kot skupek predpisov, norm, vrednot, idealov ipd., ki so sankcionirani s posebno notranjo, subjektivno sankcijo, katero subjekt, oseba,

posameznik »uporablja« na samem sebi zaradi morebitnega kršenja omenjenih npravstvenih postavk.

Leksikon Cankarjeve založbe moralo opisuje kot »sposobnost človeka posameznika, da se ravna in deluje v skladu s svojo vestjo, se pravi v skladu s svojim razločevanjem med dobrim in zlim. V širokem smislu je morala skupek pravil vzajemnega obnašanja, ki ga konkretno okolje in doba šteje za nekaj objektivno danega in za vsakega posameznika obvezujočega. Morala predstavlja določen družbeni odnos, zato ima vsaka doba svojo moralo, čeprav imajo vse tudi nekatere skupne poteze.« (Leksikon CZ)

Pri posamezniku se morala kaže v njegovih vrednotah, ocenjevanju sebe in drugih ter v vedenju v družbenih situacijah. (Lamovec 1994) Avtorica pa obenem opozarja da, je morala določena z družbenimi odnosi in temelji na relativnih pojmih »dobrega« in »zlega«, zato je relativna v času in prostoru. (Lamovec 1994)

1.6.4.1 Moralni razvoj in dejavniki razvoja

Moralni razvoj pomeni oblikovanje zavesti o tem, kaj je pravilno, dobro, vredno in kaj napačno, slabo, nevredno. (Lamovec 1994) Musek in Pečjak (1995) poudarjata, da je moralni razvoj posameznika tesno povezan z razvojem mišljenja in učenjem vrednot.

Devjakova (2005) moralni razvoj posameznika razume kot proces, v katerem posameznik usvoji in ponotranji družbeno določene standarde pravilnega in dobrega vedenja, presojanja, ravnanja, kar mu pomaga uravnavati njegovo življenje v družbi. Ta proces bo uspešen (posameznikova ravnanja bodo usklajena z moralnimi načeli), če poznamo: dejavnike moralnega razvoja, vzgojne pristope in načine ter načela, ki vplivajo na razvoj moralnega presojanja in ravnanja. Večina avtorjev, ki se ukvarjajo s tem vprašanjem, je mnenja, da so bistveni trije faktorji: družina, šola in družba.

Že Kohlberg (1984 po Devjak 2005) je družino identificiral kot prvotni izvor vrednot in moralnega razvoja posameznika. Podobno menita tudi Musek in Pečjak (1995), ki poudarjata, da se otrokova morala oblikuje že zelo zgodaj, še pred vstopom v vrtec, zlasti pod vplivom družine in vzgoje staršev; šele kasneje nanjo vplivajo vzgojitelji in učitelji, pri čemer pa vrtec in šola ne moreta nadomestiti družinske vzgoje, marveč lahko predstavljata le njeno dopolnitev.

Različni avtorji se strinjajo, da na razvoj morale seveda vpliva tudi širše kulturno okolje, s starostjo pa vse pomembnejšo vlogo dobiva otrokovo lastno mišljenje.

Vukasinović (1993 po Devjak 2005) pa med dejavnike moralnega razvoja uvršča: družino, vzgojno-izobraževalne institucije (vrtec, dom, šola, učitelj), sredstva obveščanja (tisk, radio, televizija), knjige in druge publikacije, kulturne inštitucije (kino, gledališče, ostale kulturne ustanove), podjetja, društva in organizacije ter prosti čas. Od zgoraj omenjenih dejavnikov naj izpostavim predvsem sredstva obveščanja, katerim bi želela dodati tudi računalnik z internetom, ki je z veliko hitrostjo postal del našega vsakdana in ima še posebej velik vpliv na mladostnikovo moralno oblikovanje.

1.6.4.2 Kohlbergov model moralne vzgoje

Glede moralnega razvoja posameznika Piaget in Kohlberg podajata teoriji moralnega razvoja, katerih bistvo je, da otrok najprej upošteva pravila, ki mu jih postavljajo drugi ljudje z namenom, da se izogne kaznim ali doseže koristi in odobravanje, z razvojem pa te norme ponotranji in oblikuje avtonomno moralo, ki je plod človekovega lastnega mišljenja. (Musek in Pečjak 1995)

Kohlberg (1984 po Devjak 2005) je moralni razvoj opredelil kot razvoj razumevanja družbenih norm, pravil in zakonov, vzajemnosti v medosebnih odnosih in temeljnih moralnih pojmov, ki so prisotni v vsaki družbi. Dokazal je, da moralni razvoj človeka poteka v šestih stopnjah: (1) poslušnost in strah pred kaznovanjem, (2) instrumentalni relativizem, (3) medsebojno ujemanje, (4) zakonitost in red, (5) vzajemno družbeno soglasje in (6) univerzalna etična načela.

Vsaka stopnja predstavlja določeno moralno filozofijo, ki z ozirom na prejšnjo pomeni bolj zapleteno razumevanje družbeno-moralnega sistema. Z združenjem dveh zaporednih stopenj je Kohlberg prišel do treh nivojev moralne usmerjenosti.

Za **predkonvencionalno usmerjenost** sta značilna zunanja motivacija in zunanji nadzor dejanj. Motivacija za presojo in vedenje temelji na strahu pred kaznijo (1. stopnja) oz. na želji po nagradi in pridobivanju koristi (2. stopnja). Skladno s tem se norme posameznika prilagajajo tistim, ki jih od njega zahtevajo avtoritete.

Pri **konvencionalni usmerjenosti** je motivacija za presojanje in vedenje že notranja, t. j. predvidevanje družbenega odobravanja (3. stopnja), poštenosti in krivde ob kršenju institucionaliziranih pravil in oškodovanja drugih (4. stopnja). Nadzor dejanj ostaja zunanji, saj pravila vedenja določa družba.

Pri **postkonvencionalni usmerjenosti** sta tako motivacija kot nadzor dejanj notranja. Motivacija na 5. stopnji izhaja iz potrebe po ohranitvi samospoštovanja, doslednosti in razumnosti, na 6.

stopnji pa iz potrebe po vzdrževanju samoizbranih vrednot in načel. Pri tem norme presojanja in vedenja izhajajo iz posameznika, njegove odločitve temeljijo na lastni presoji.

Kohlbergova teorija moralnega razvoja ne predpostavlja, da se moralni razvoj povprečnega posameznika konča šele na 5. ali celo na 6. stopnji. Empirične raziskave so pokazale, da je 4. stopnja prisotna, če ne že prevladujoča v moralnem presojanju večine odraslih, zato lahko 4., 5. in 6. stopnjo pojmujeemo kot alternativne tipe moralno zrelih odgovorov. (Devjak 2005)

Kohlberg pa se je ukvarjal tudi z vprašanjem, zakaj sploh biti moralen. Zakaj pravično ravnati v svetu, ki je v osnovi krivičen? Kje in kaj je razlog za delovanje? Kje dobiti moč za tako življenje? Čemu živeti in kako se soočiti s smrtjo?

Ugotovil je, da vprašanje presega psihologijo, zato je odgovore iskal v filozofiji in religiji. Devjakova navaja, da je svoje spoznanje metaforično imenoval »sedma, zadnja stopnja moralnega razvoja, kjer je dosežena integriteta osebnosti in je obup dokončno premagan«. Tu govori o smislu življenja, spregovori o poklicanosti za pravičnost, ki temelji na notranji energiji, svoje korenine ima v ljubezni (agape) in presega pravičnost samo. Kohlberg navaja Sokrata, Marka Avrelija, Spinozo, Martina Luthra Kinga, Janusza Korczaka kot ljudi, ki so živeli »sedmo stopnjo«. Pravi, da ne ve, kaj je dalo tem in še mnogim drugim ljudem moč, da so za to, kar so spoznali za pravično, živeli in pogosto tudi umrli. Pot, kako priti do te moči in dejanj, ki so v skladu s pravičnostjo, Kohlberg pušča odprto. (Devjak 2005)

1.6.5 Vrednote v vzgojno-izobraževalnem procesu

Ker se je človeška miselnost skozi čas spreminjala, so se spreminjale tudi vrednote v družbi in hierarhija vrednot. Vrbovšek (2003/04) je za področje izobraževanja nazorno prikazal, kako so se vrednote industrijske družbe pod vplivom informacijske družbe spremenile. Iz tabele je razvidno, da se danes na področju vzgoje poudarjajo predvsem vrednote, kot so osebna odgovornost, sodelovanje, fleksibilnost, notranja motivacija, sodelovanje, procesna usmerjenost in disciplina, temelječa na osebni odgovornosti.

Tabela št. 2: Industrijske in tradicionalne vrednote (Vrbovšek 2003/04)

INDUSTRIJSKE VREDNOTE	INFORMACIJSKE VREDNOTE
cenjeni sta uniformiranost in enakost	cenjeni sta osebna podoba in različnost
cenjeni sta stabilnost, občutek varnosti pri zaposlenih	cenjene so prilagodljivost, fleksibilnost in sposobnost obvladovanja stresa
cenjeno je tekmovalno vzdušje, občutek rivalstva	cenjeno je sodelovanje, medsebojno učenje
cenjeno je zaupanje v zunanjo motivacijo otrok	cenjeno je zaupanje v notranjo motivacijo otrok in zaposlenih
usmerjenost k hitrim rezultatom in takojšnjemu vrednotenju	usmerjenost k procesom, vrednotenje na daljši rok
disciplina se gradi na nadzoru	disciplina se gradi na osebni odgovornosti
avtoritativno vodenje	sodelujoče vodenje na temelju vrednot skupne organizacijske kulture

1.6.6 Konstruktivistična teorija v pedagogiki

Poleg spremembe vrednot se je v sodobni pedagogiki uveljavila tudi konstruktivistična paradigma, ki predpostavlja, da vsak posameznik konstruira svojo realnost. Koncept konstruktivizma izhaja iz fenomenološke filozofije, stališča pa so se zatem prenesla v psihologijo, sociologijo in ostale humanistične znanosti. Zaradi njegove kompleksnosti danes ne moremo govoriti o enotni teoriji, saj avtorji praviloma poudarjajo le en vidik sicer kompleksnega pristopa. Skupno vsem vejam konstruktivizma pa je drugačen pogled na znanje in proces spoznavanja, torej drugačna epistemologija. Konstruktivistična teorija »ne zanika obstoja zunanjega sveta, ampak meni, da predmeti ne obstajajo neodvisno oziroma ločeno od zaznavajočega organizma« (Kordeš; Jeriček 2004: 276).

Pri razlagi konstruktivizma na področju vzgoje in izobraževanja si lahko pomagamo s konstruktivističnim modelom socialnega dela, pri čemer je prišlo do bistvenega premika v pojmovanju ciljev socialnega dela. Gre namreč za pristop, pri katerem socialni delavec z uporabnikom vzpostavi partnerski odnos, v katerem je uporabnik ekspert, ki edini zares pozna svojo specifično realnost. »Strokovnjak spoštuje njegovo osebno realnost, spodbuja njegovo

integriteto in ob tesnem sodelovanju prihaja do razumevanja uporabnikove stvarnosti. /.../ V procesu sta skupaj, sodelujeta kot partnerja, sta odgovorna za rezultat tega sodelovanja in sta ves čas v intenzivnem dialogu.« (Milošević-Arnold; Poštrak 2002: 116–118)

Konstruktivisti predpostavljajo obstoj resničnega sveta, ki omogoča izkušnje, pa vendar je znanje o zunanji resničnosti, o svetu in pripisovanje pomenov oziroma osmišljanje sveta zunaj posameznika konstrukcija vsakega posameznika. Gre za to, da vsak posameznik sam konstruira tisto, kar poimenuje kot realnost. Dražljaji okrog sebe, ki jih zaznava, potujejo preko njegovih senzornih organov do možganov, kjer se dotaknejo njegovih sistemov in konstruktov, ki so pogojeni z njegovo biologijo, trenutno situacijo, socialnim kontekstom ter osebno zgodovino, v kateri pa so izkušnje, vrednostni sistemi, avtomatizmi ...

Seveda pa hkrati novi konstrukti nekako spremenijo posameznikove strukture, ki spet naprej vplivajo na kakovostno spremenjeno posameznikovo oblikovanje pomenov v prihodnje. Gre za nenehno krožnost izkušenj, konstruiranj in umestitev njihovih pomenov, vedenj, refleksij ... (Kordeš; Jeriček 2004: 276).

»Konstruktivizem pojmuje človekovo zavest kot avtopoetičen (tj. vase zaprt) in samouravnavajoč sistem, ki ne more biti determiniran od zunaj.« (Špoljar 2004: 63) Posameznikov sistem se sicer lahko sproži od zunaj (npr. delovanje učitelja), ne more pa se z njim od zunaj upravljati. Učitelj na primer tako po konstruktivistični teoriji učence usmerja, jim daje podlage za razmišljanje, izziva oziroma spodbuja iz njih že znano ter porajanje novih vprašanj, jih vodi v razmišljanja o svojem razmišljanju, ne more pa na njih neposredno prenašati znanja, vrednot, vedenj. Transmisija znanja konstruktivistični teoriji ne ustreza, kajti znanje se vsakič, ko učitelj komunicira z učenci, pri vsakem posameznem učencu transformira malo po svoje, saj je vsak učenec stvarnost sama zase in možgani vsakega od njih »samostojno in samoaktivno oblikujejo 'stvarnost'« (Špoljar 2004: 63).

1.6.7 Od discipliniranja k vzgoji za odgovornosti

Kroflič (2006) svoj članek o vzgoji za odgovornost začneja z ugotovitvijo, da lahko celo pri živalih opazimo nekatere oblike prosocialnega, včasih celo altruističnega ravnanja, vendar pa človeka bistveno določa prav odgovornost do samega sebe, do sočloveka in do celote sveta, ki ga obdaja. Ob tem avtor poudarja, da ob tem misli takšno moralno ravnanje, ki izvira iz

posameznikove svobodne odločitve in zavesti, da je dolžan nekaj storiti ne glede na trenutne osebne potrebe in želje.

Odgovornost je skupaj s svobodo ena najbolj izpostavljenih antropoloških značilnosti človeka, ki pa nam ni »podarjena z rojstvom«, temveč je povezana z ustreznim vstopom človeka v kulturno okolje in vzgojo, ali z drugimi besedami, s socializacijo. (Kroflič 2006) V vseh pomembnih dokumentih, ki se nanašajo na organizacijo vzgoje in izobraževanja, je pomen razvijanja odgovornosti močno izpostavljen (Bela knjiga o izobraževanju, Učenje – skriti zaklad). Kroflič navaja Eurydicovo študijo *Državljska vzgoja v Evropi* (2005) ter v njem predstavljen koncept odgovornega državljanstva, ki je opredeljen z:

- vednostjo o državljskih pravicah in odgovornostih ter udejanjanjem le-teh;
- pomenom vrednot, ki so tesno povezane z vlogo odgovornega državljanstva: demokracija, človeško dostojanstvo, svoboda, spoštovanje človekovih pravic, strpnost, enakost, spoštovanje zakona, družbena pravičnost, solidarnost, odgovornost, lojalnost, sodelovanje, participacija ter duhovni, moralni, kulturni, mentalni ter fizični razvoj.

Kroflič si pri definiranju pojma odgovornosti pomaga s Kantom, ki pravi, da je edina prava odgovornost posameznikova dolžnost delovati izključno iz spoštovanja do umnega načela v nas samih. Kant pravi, da do takšne odgovornosti lahko pridemo le s pomočjo vzgoje, ki uspe otroka prestaviti iz njegove »divje svobode« – spontanega reagiranja v skladu z biološkim načelom ugodja (torej sledenja lastnim individualnim in socialnim potrebam) – v stanje (raz)umne človečnosti, ko sledimo najprej družbenim pravilom, katerih zastopniki so starši in učitelj, končno pa v svojem mišljenju prepoznamo temeljno vodilo delovanja kategorični imperativ, ki nas opremi z univerzalnim kriterijem moralnosti. (Kroflič, 2006)

Po Kantu kategorični imperativ predstavlja kombinacijo:

- osnovnega načela pravičnosti (znanega kot zlato pravilo etike: stori drugemu le tisto, kar želiš, da drugi stori tebi),
- načela dostojanstva vsakega posameznika (deluj tako, da boš drugega vedno jemal kot cilj in nikoli kot sredstvo).

Kroflič (2007) predlaga, da moramo za razvoj odgovornosti kot relativno svobodne odločitve za prosocialno ravnanje razviti drugačne vzgojne dejavnosti, kot smo jih bili vajeni do sedaj, ter dodaja, da je ob tem potrebna bistveno manjša vloga učitelja, kot je bila značilna za klasično

vzgojo za vrednote. Po njegovem mnenju je učiteljeva primarna naloga otroka zvabiti v odnose in dejavnosti, ki zahtevajo osebno angažiranost in socialno vključenost ter si sledijo v zaporedju treh etap:

- »če etična zavest zahteva uporabo kompleksnih kognitivnih zmožnosti moralnega subjekta, je otrok že v zgodnjih obdobjih razvoja zmožen vstopiti v odnose prijateljstva in ljubezni, preko katerih razvije odnosno odgovora-zmožnost in normativno naravnost k prosocialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način;
- ker lahko z osebno vpletenim odnosom ranimo sočloveka, drugi korak predstavlja razvoj *občutka spoštovanja* do konkretne osebe (in njenega obličja), do dejavnosti oziroma, kot to poimenuje H. Gardner, razvoj *spoštljivega uma*;
- zadnji korak moralne vzgoje predstavlja zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov.« (Kroflič 2007)

Kroflič (2006) ob ugotovitvah v zvezi z značilnostmi današnjega bivanja v prostoru pozne moderne za rešitev krize vzgoje predlaga, da bi temeljna vzgojna naloga šole morala postati vzgoja za odgovornost, ki nam ni podarjena z rojstvom, temveč je povezana z ustreznim vstopom posameznika v kulturno okolje in z njim povezano vzgojo. Ker procesi individualizacije in družbene anomalije ustvarjajo občutke osamljenosti, odtujenosti in pomanjkanja varnosti, predlaga, da bi šole intenzivneje delovale na področju iskanja alternativnih oblik skupnostnih povezav. Ker narcistično naravnost posameznikov spremlja nagnjenost k ugodju, ki jo dodatno spodbuja potrošniška kultura, pa meni, da je nujno tudi spodbujanje otrok, da vztrajajo v angažiranih dejavnostih. (Kroflič 2006)

1.7 Vzgojni pristopi in modeli moralne vzgoje

Do danes so se oblikovali različni vzgojni pristopi, ki jih različni avtorji razvrščajo v tri ali štiri kategorije, vse pa temeljijo na raziskovanju odnosa med vzgojiteljem in vzgajancem. V sledečem poglavju bomo najprej predstavili Hoffmanovo razdelitev vzgojnih pristopov, nato pa jo bomo primerjali s Krofličevimi modeli moralne vzgoje. Preučili bomo tudi pojem avtoritete, ki pomeni

enega temeljnih pedagoških vzvodov, poglavje pa bomo zaključili s pregledom Postrakovih stilov vodenja. Sledila bo še delitev vzgojnih pristopov na deskriptivne in preskriptivne pristope.

1.7.1 Vzgojni pristopi po Hoffmanu

Hoffman (1970) vzgojne pristope loči na tiste, pri katerih vzgajamo z uveljavljanjem moči, in vzgojo brez uveljavljanja moči. Slednjo pa deli na vzgojo z odvzemom naklonjenosti ali vzgojo s čustvenimi sankcijami ter vzgojo s podukom.

1.7.1.1 Vzgoja z uveljavljanjem moči

Hoffman vzgojo z uveljavljanjem moči poimenuje tudi avtoritarna vzgoja. Značilnost vzgojnega pristopa je predvsem moč vzgojitelja, ki se kaže v močni avtoriteti in zahteva absolutno priznavanje le-te. Uveljavljanje moči po Hoffmanu (1970) se kaže v telesnem kaznovanju, verbalni agresivnosti, odvzemu privilegijev in odtegnitvi dobrin. Odnos med vzgojiteljem in vzgajancem je grajen na odnosu odvisnosti, je uraden, hladen, gojenec se počuti odrinjenega. Vzgoja ni osredotočena na zaupanje, toplino, ljubezen, želje, interese in zmožnosti posameznika, čeprav ta odnos gradi na čustvih. Metode vzgoje vzbujajo strah pred kaznijo, posameznik se zaradi tega strahu nenehno podreja avtoriteti. Svoboda in samostojnost sta omejeni, uporaba razuma nezaželena. Hoffman ugotavlja, da ta način vzgoje izredno negativno vpliva na moralni razvoj, kajti posledice te vzgoje se kažejo ali v pasivnosti posameznika ali pa v njegovem aktivnem odporu. Oblikuje se navidezna podredljivost in ubogljivost, v posamezniku pa ta način vzgoje vzbuja občutke sramu, negotovosti, nesprejemanja, zaničevanja sebe in drugih. Zato se lahko v času mladostništva in odraščanja navzven pokažejo tudi upornost, samovolja, agresivnost, dvoličnost posameznika. Rezultat je tudi nesamostojnost in podredljivost človeka v poznejših letih ter nezmožnost samokontrole.

1.7.1.2 Vzgoja s čustvenimi sankcijami

Hoffman pravi, da pri tem načinu vzgoje vzgojitelj kot sredstvo za kaznovanje uporablja čustveno navezanost vzgajanca na vzgojitelja ali pa grožnjo, ki jo lahko izrazi na več načinov: bodisi kot prekinitev odnosa ali pa ga ignorira ipd. Tak način vzgoje pri vzgajancu pušča hude čustvene posledice. Učinek vzgoje pa je tem večji, čim večja je odvisnost posameznika od vzgojitelja. Odklonitev naklonjenosti ima lahko za posledico zrahljano vzgajanjevo samopodobo in sproži v njem potrebo po odobravanju, kar pa lahko vodi k preračunljivemu prilagajanju

vzgojitelju ne zaradi spoštovanja in spoznanja pravilnosti vzgoje, pač pa zgolj iz strahu pred izgubo naklonjenosti.

1.7.1.3 Vzgoja s podukom

Hoffman (1970: 286) pravi: »Učinek poduka kot metode manj temelji na strahu pred kaznijo, bolj na povezavi otrokove razumske zmožnosti z njegovim izvorom za razumevanje potreb v določeni situaciji in skladnim kontroliranjem lastnega vedenja.« Vzgoja s podukom upošteva vzgajanje osebnost, njegove zmožnosti in njegovo svobodo, osnovno načelo pa je zaupanje in spoštovanje med vzgojiteljem in vzgajancem. Hoffman poudarja, kako izjemnega pomena je vloga vzgojitelja v samem procesu vzgoje, in pravi: »Vzgojitelj, ki je sam sproščen in ima pozitivno samopodobo, pozitivno doživlja posameznike, ki jih vzgaja, in jih spoštuje kot osebnosti. S tem okoli sebe oblikuje pozitivno vzgojno okolje, okolje, ki spodbuja, sprošča, spodbuja iniciativnost, zaupanje in spoštovanje.« (prav tam) Pri vzgoji s podukom se uporabljajo metode, kot so spodbujanje pozitivnega vedenja, pojasnjevanje omejitev, nakazovanje posledic vedenja ipd., metode, kjer vzgojitelj razloži svoje zahteve z opozarjanjem na situacijo ali pa na posledice, ki se lahko pojavijo ob storjenem dejanju. Značilnost vzgoje s podukom je torej v tem, da vsebuje tako čustveno kot tudi razumsko komponento, zato od vseh treh opisanih metod najbolj ugodno vpliva na moralni razvoj, kajti kot meni Hoffman, se posameznik razvija v samostojno in odgovorno osebnost v skladu z njegovimi notranjimi smernicami in z upoštevanjem posameznikov (drugih) okoli njega.

1.7.2 Modeli moralne vzgoje

Kroflič v svoji knjigi *Med poslušnostjo in odgovornostjo* (1997) opisuje tri različne modele moralne vzgoje, ki so se pojavljali v različnih časovnih obdobjih oziroma lahko tudi vzporedno.

V nadaljevanju jih bom na kratko predstavila, saj menim, da nam tako olajšajo razumevanje razvoja vrednot in pomembnosti načina vzgoje za vrednote.

Kroflič pravi, da se v šoli nenehno srečujemo z manipulacijo kot načinom vzgajanja, ki se je učitelji, po mojem mnenju, dobro zavedajo. Vendar manipulacije ne smemo enačiti z moralno vzgojo. Dejstvo je, da sta ti dve obliki vzgajanja nedvomno povezani, vendar pa je še vedno učitelj tisti, ki določa cilje vzgajanja, obliko in vsebino komunikacije. Ravno zaradi tesne povezave manipulacije in moralne vzgoje pa je ovirana pot za doseganje sodobnih vzgojnih ciljev, kot so razvoj kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in razvoj avtonomne in odgovorne

morale. (Kroflič 1997) Učiteljeva naloga je, da z otroki ne manipulira, ampak mora učenca pripraviti na uporabo lastnega uma, ustvarjalnosti in reflektirane moralnosti. Da vse to uresničimo, pa nam sodobna vzgojna teorija ponuja celo vrsto načel in didaktičnih pristopov.

V šolah se je skozi čas spremenila tudi moralna vzgoja. V nasprotju z zahtevo po golem discipliniranju otroka, ki se mora naučiti podrejati točno določenim moralnim zahtevam, pa postmoderna teorija moralnosti ni utemeljena le na enem naboru moralnih pravil, temveč na sposobnosti iskanja ustreznega ravnanja v vsaki novi situaciji. (Kroflič 1997)

1.7.2.1 Kulturno-transmisijski model moralne vzgoje

Prvi model, ki ga Kroflič opisuje, je kulturno-transmisijski model, ki je prevladoval v klasični pedagogiki (do reformskega gibanja v 20. stoletju) in ga lahko primerjamo s Hoffmanovo vzgojo z uveljavljanjem moči. Model zagovarja, da je osnovna naloga moralne vzgoje na otroka prenesti sistem moralnih pravil, ki so uveljavljena v določeni kulturi. Otrok mora brez vprašanj in pomislekov sprejeti pravila moralnega vedenja.

»Osnovni problem tega modela vzgoje je, da predpostavi vrednote v obliki večnih resnic ter jih podaja otrokom kot vsako drugo znanje.« (Kroflič 1997: 27) Ker pa so vrednote nekaj trajnega, zaželenega, človek za njih zavzema in naj bi v skladu z njimi tudi ravnal, potem ta koncept prenašanja vrednot ne doseže želenega cilja. Kroflič pravi, da »lahko prenašamo informacije, vzorce vedenja, zagotovimo lahko tudi poslušnost učenca, na moremo pa na tak način spodbuditi notranjih aktivnosti v učencu, ki šele ustvari subjektivno emocionalno podstat vrednote.« (prav tam: 27)

Učinki vzgoje s takšnim pristopom se omejijo le na najelementarnejše oblike obvladovanja snovi ter na nekritično prenašanje vedenjskih vzorcev in navad. Če pa si pri načrtovanju kurikulumu postavimo višje cilje, tak model vzgoje in izobraževanja ni več ustrezen, saj z njim ne moremo spodbujati razvoja avtonomne navade, poleg tega pa se tako pojmovana vzgoja izkaže tudi za etično sporno, saj ne zagotavlja zaščite ene temeljnih človekovih pravic – pravico do lastnega mnjenja.

Največja nevarnost takšnega modela poučevanja vrednot je indoktrinacija oziroma manipulacija, kajti otrok v tem modelu ne učimo uporabljati svojega lastnega uma ter kritično razsojati in se dogovarjati o skupnih moralnih pravilih, temveč mu le posredujemo določena pravila oziroma norme obnašanja.

Na podlagi navedenih značilnosti kulturno–transmisijkega modela lahko zaključimo, da takšen model vzgoje na razvoj vrednot ne vpliva najbolje. Vrednote naj bi bile neke globoke presoje posameznikov o tem, kaj je za njih pomembno in prav, vendar pa do takega spoznanja preko tega modela vzgoje ne moremo priti. Model nam le strogo določa vzorce vedenja, torej na neki način nas le disciplinira.

1.7.2.2 Model prijazne vzgoje

Kroflič (1997) ta model opredeljuje kot prijazno vzgojo, ki temelji na pojmovanju vzgojnega okolja kot »tople (brezkonfliktne) grede«. Taka vzgoja mora izhajati iz otroka in v tem se kaže že prva potreba po spoštovanju otrokovih pravic. V dvajsetem stoletju so se pojavile različne nove pedagoške smeri ali tako imenovana reformska pedagogika (Waldorfska pedagogika, pedagogika M. Montessorri, Neillov Summerhill ...), ki je temeljila na predpostavki, da mora vzgoja izhajati iz otroka. Res je, da je reformska pedagogika bolj ali manj radikalno usmerjena proti klasičnemu pedagoškemu, didaktičnemu in programskemu formalizmu. Zmotno pa bi bilo trditi, da je to pedagogika brez kakršnegakoli (formalnega vzgojnega) koncepta, le uveljavlja ga na drugačen način. Bolj kot formalni akti (učni načrti, predmetniki, učbeniki, predpisani metodični postopki) ji je pomemben profil vzgojitelja oziroma učitelja in prav v njegovem izobraževanju želi doseči pomembne učinke, ki nudijo tudi nekakšno zagotavljanje tudi nekakšno jamstvo za uresničevanje pravi določenega vzgojnega ali učnega koncepta.

Kljub temu da gre za model prijazne šole, pa so se pojavili številni problemi (predvsem po 2. sv. vojni). Učenci, vzgajani na tak način, niso bili samostojni, ustvarjalni in moralno razviti, ampak so razvili ravno nasprotje vseh prizadevanj tedanjih učiteljev, to je egoistično miselnost. Takšni vzgojni pristopi imajo za posledico oblikovanje patološkega narcisa, ki ga zaznamuje heteronomna moralna pozicija, saj si prizadeva za priznanje »zunaj sebe« v obliki iskanja načinov, kako fascinirati ljudi okoli sebe in si priboriti status zvezde. Ker si takšna osebnost v sebi ne more izoblikovati etičnih načel, je smisel življenja prisiljena iskati v zunanjih potrditvah. (Kroflič 1997:66)

Osebnostno se strinjam, da mora vzgoja izhajati iz otroka. Tudi model se mi zdi zanimiv, vendar pa je potrebno imeti v mislih, da otroci še niso odgovorna in moralno razvita bitja, da bi jim lahko prepustili toliko svobode pri odločanju o vseh zadevah.

Na tem mestu bi želela takšen pristop ilustrirati s primerom, ki nam ga je v razmislek nekoč povedala ravnateljica naše šole. Na kulturni prireditvi, ki jo je obiskala, je bila priča dogodku, ko je v polni dvorani in ob nekaj stoječih gledalcih mlada mamica sedela na stolu, poleg nje pa je sedela nekajletna hčerka. Na ravnateljčino pobudo, da bi hčerka vstala in sedež ponudila starejši gospe, ki je stala zraven njiju, je mamica odvrnila: »Bom vprašala hčerko, ali hoče vstati.« Gre za tipičen primer permissivne vzgoje, izhajajoče iz otroka. Osebnostno sem trdno prepričana, da stvar odstopitve sedeža starejši osebi ni stvar, o kateri bi se otrok odločil sam, kajti otrok je še v procesu socializacije in se še uči vrednot oziroma kategoričnega imperativa ter še nima izgrajenih moralnih načel in vrednot spoštovanja starejših. Otroku v tej situaciji od mame ni dobil vodila za ravnanje, ki ga potrebuje, pač pa je bil prepuščen, da odloča o zadevi, za katero še ni zrel. V takšnem primeru bi bil zame osebno edini sprejemljiv pristop Hoffmanova vzgoja s podukom, ko bi mama deklici rekla, naj vstane, in ji razložila, zakaj pričakuje, da deklica tako ravna. Kasneje bi lahko izkoristila situacijo za pogovor o spoštovanju starejših ter moralni normi, da jim pomagamo.

1.7.2.3 Procesno-razvojni model moralne vzgoje

Ta model se je v zadnjih 30-ih letih pojavil kot poskus preseganja slabosti kulturno-transmisijskega in permissivnega modela vzgoje. Vendar pa je pomembno, da se zavedamo, da ta model ni nekakšna mešanica ali »zlata sredina«, kot pravi Kroflič, med represivno in permissivno vzgojo. Model poudarja aktivno vlogo otroka »v vzgojnem procesu na načelu obojesmerne komunikacije med njim in vzgojiteljem« (Kroflič 1997: 32), ki se »lahko začne uveljavljati šele takrat, ko začno pedagogi in psihologi poudarjati pomen otrokovega neoviranega (svobodnega) razsojanja, domišljjskega snovanja in moralnega odločanja za optimalen razvoj osebnostnih potencialov«. (prav tam: 32)

Nov model vzgoje, imenovan procesno-razvojni model, ki temelji na novih teoretskih izhodiščih o pogledu na vzgojo, vključuje naslednje didaktične značilnosti:

- zahtevo po obojesmerni komunikaciji med vzgojiteljem in otrokom;
- strategijo načrtovanja, ki temelji na uvidu v prepletanje načrtovanih in nezavednih elementov v vzgojni komunikaciji in zato omogoča načrtovanje kurikuluma, v katerega so vključeni vsi akterji vzgojnega procesa: strokovni delavci, vzgojitelji, starši otrok in otroci;

- oblikovanje modela avtoritete, ki otroku omogoča doživetje sprejetosti in varnosti, hkrati pa postopno spodbuja njegovo osamosvajanje in s tem rahljanje navezanosti na vzgojitelja;
- vzgojo, ki ni usmerjena na oblikovanje vnaprej določenih vedenjskih vzorcev, temveč si za cilj postavi podpiranje otrokovih razvojnih potencialov, ki omogočajo postopno oblikovanje avtonomne moralnosti. (Kroflič 1997: 33-34)

Taka vzgoja dopušča svobodno odločanje in učenje na napakah. Menim, da je to tista prava pot za razvoj in sprejem vrednot pri posamezniku, kajti taka vzgoja spodbuja otroka k mišljenjskemu osamosvajanju. Šele takrat, ko otrok v procesu vzgoje aktivno sodeluje (razmišlja in razsojanja z uporabo lastnega uma), bo ta model uspešen z vidika razvoja vrednot pri otroku.

1.7.3 Avtoriteta v vzgojno-izobraževalnem procesu

Avtoriteta, eden temeljnih pedagoških pojmov, pomeni moč, s katero vzgojitelji vplivajo na otrokov razvoj. (Kroflič 1997: 54–70) Kroflič pri pojmu avtoriteta v vzgoji opaža dvojni paradoks: prvi se nanaša na vprašanje, kako lahko z avtoriteto vzgojimo svobodno in odgovorno osebnost; drugi pa na spoznanje, da zgolj demokratizacija odnosov v vzgoji ne omogoči razvoja svobodne osebnosti. Odgovor na zgornje vprašanje avtor pojasnjuje s teorijo objektivnih odnosov, po kateri ima otrok v zgodnji mladosti izvorni primanjkljaj, ki mu onemogoča, da bi živel samostojno in svobodno življenje. Otrok potrebuje podreditev avtoriteti pomembnega Drugega, da se lahko optimalno osebno razvije. Poleg otrokove potrebe po varnosti pa njegovo izvorno naravo zaznamuje tudi potreba po samostojnosti in lastni identiteti, zaradi katere lahko zahteve pomembnega Drugega sprožijo otrokov odpor in nelagodje. Kar pa otrok potrebuje varnost in zaščito, nastalo agresijo ponotranji s tem, ko se s pomembnim Drugim identificira (podredi avtoriteti pomembnega Drugega). Posameznik zaradi identifikacije občuti ugodje ob varnosti, ki mu jo ta zagotavlja, poleg tega pa se v njem oblikuje nadjaz, ki ga zavezuje od znotraj, hkrati pa sproža napetost, ker se je s podreditvijo odpovedal svojim notranjim željam. Kroflič predlaga, da ob ustreznem negovanju posameznikove želje po osamosvojitvi z vzgojo lahko spodbudimo postopen razvoj svobodne osebnosti in avtonomne morale. (prav tam)

Možnost vzgajanja je vezana na transferno razmerje med otrokom in vzgojiteljem, to pa omogoča avtoriteta. Transfer je tisti pojav, zaradi katerega otrok zaupa vzgojitelju, ga postavi v vlogo

»osebe, vredne zaupanja«, ter mu s tem da mesto objekta identifikacije. Kljub temu pa je potrebno, da se otrok v procesu vzgoje osamosvoji in postane sposoben samostojnega mišljenja, vrednotenja in odločanja. Zato je nujno, da mu vzgojitelj pri tem aktivno pomaga s spodbujanjem samostojnih akcij, včasih pa celo z odrekanjem pomoči. (prav tam)

Nadalje Kroflič navaja tri prevladujoče koncepte pedagoške avtoritete: apostolsko, prikrito in samoomejitveno avtoriteto.

Apostolska avtoriteta je značilna za klasično patriarhalno vzgojo, kjer je komunikacija med vzgojiteljem in učenci predvsem enosmerna, vzgojitelj brez pojasnil opredeli in zahteva ravnanje po določenih vzorcih vedenja, tako pa onemogoča vzpostavljanje osebnega odnosa in s tem povezane identifikacije otroka z njim.

Model **prikrite avtoritete** je značilen za permissivni model vzgoje, kjer gre za deklarativno zanikanje avtoritete, kar pa ne pomeni, da je v vzgojnem procesu ni. Permissivni vzgojni pristopi otroku navidezno puščajo čim več svobode, ob tem pa nenehno nadzorujejo in usmerjajo delovanje vzgojnega okolja. Avtoriteta ni odsotna, temveč je le prikrita, s čimer pa se še poveča možnost manipulacije z otrokom.

Ker oba zgoraj omenjena koncepta avtoritete proizvajata osebnosti, ki so odvisne od zunanjih potrditev in nimajo trdne moralne in samosvoje osebnosti, je v postmoderni vzgoji potrebno uvesti nov pojem avtoritete, ki bo posamezniku omogočal avtonomnost in svobodo ob zavedanju lastne odgovornosti. Z drugimi besedami rečeno, potrebujemo takšen koncept, ki otroku omogoča zadovoljitev potrebe po varnosti in sprejetosti ter potrebo po postopnem rahljanju avtoritarne navezanosti in osvobajanja, kar pa je mogoče doseči le ob predpostavki samoomejitvene avtoritete. Kroflič (1997) navaja naslednje značilnosti **samoomejitvene avtoritete**:

- »prva naloga avtoritete je vzpostaviti čustveno stabilen pozitiven odnos med vzgojiteljem in gojencem ter otroku ponuditi predmet primarne identifikacije;
- skladno s procesom psihofizičnega razvoja je potrebno avtoriteto imaginarnega lika zamenjati z avtoriteto simbolne zahteve, podkrepljene z racionalno utemeljitvijo;
- spodbujati moramo širitev otrokovih socialnih stikov z vrstniki in drugimi osebami;
- spodbujati moramo sposobnost otrokovega moralnega razsojanja in avtoriteto postopoma preusmerjati na depersonalizirane objekte identifikacije;

- podpirati moramo otrokovo moralno in mišljenjsko osamosvajanje s spodbujanjem samostojnega iskanja ustreznih etičnih rešitev, hkrati pa omejevati vpliv lastnih modelov reševanja moralnih problemov na otroka;
- otroka moramo postopoma vključevati v procese dogovarjanja in odločanja o skupnih pravilih bivanja in reševanja problemov;
- temelje moralnosti moramo vedno intenzivneje iskati v sposobnosti iskanja skupnih interesov v vsaki novi situaciji in ne v stalnih, na avtoriteti navade utemeljenih oblikah vedenja;
- visoke cilje moralne vzgoje nam omogoča uresničiti spodbujanje otrokovega razumevanja problemov avtoritarne ujetosti, možnosti manipulacije ter težav, povezanih z zagotavljanjem prostora lastne svobode, seveda ne na račun omejevanja svobode drugega.« (Kroflič 1997: 68)

1.7.4 Stili vodenja

Na tem mestu bi želela na vzgojo pogledati tudi z vidika stila vodenja učencev. Poštrak (2007) je znane tri pristope (avtoritarni, demokratični in laissez-faire) zaradi morebitne zavajajočnosti izrazov (demokratičen in avtoritaren se navezujeta na sistem politične ureditve) preimenoval v dogovorni, ukazovalno-nedogovorni in neukazovalno-nedogovorni stil vodenja. Termin dogovorni stil vodenja je kasneje Prgič (2007: 31) dopolnil v odgovorno-dogovorni, kajti odgovornost ni le na strani učitelja pač svoj del odgovornosti prevzema tudi učenec.

Poštrak je pri vsakem od navedenih tipov vodenja preučil, kako poteka komunikacija med vzgojiteljem in vzgajancem, kakšne odgovornosti prevzema vsakdo od njiju, kako so razdeljene vloge, kakšne posledice so predvidene za kršitev dogovorov ter na katere vrste avtoriteti sloni posamezen stil vodenja.

Če želimo pri vzgojnem delu z mladimi doseči čim boljše učinke, to je, da v njih ne samo prebudimo čut za etiko in moralo, pač pa da le tega udejanjajo v svojih ravnanjih, potem se mi zdi, da je nujno uporabljati dogovorni pristop ali kot je bil kasneje dopolnjen – odgovorno-dogovorni pristop, za katerega je značilna vzpostavitev komunikacije v obliki razgovora, kot ga pojmuje Pask: »Za Paska sta osebi A in B v razgovoru takrat, ko skozi svojo aktivno jezikovno interakcijo izmenjujeta svoje osebne koncepte /Ta in Tb/ o nekem enotno imenovanem dogodku ali stvari /T/, tako da rezultat njunega razgovora pomeni obogatitev njunih osebnih konceptov,

morda pa tudi njuno delitev enega ali več skupnih /tarčnih, javnih/ konceptov /... /, pri čemer obe osebi ohranjata svojo medsebojno različnost«. (Šugman Bohinc 1996: 403 po Poštrak 2007) Vloge pri dogovornem pristopu so razvidne, ukrepi dogovorjeni, izjemno pomembno pa se mi zdi, da vsak od udeležencev v procesu prevzame svoj del odgovornosti. V spodnji tabeli so po Poštraku (2007) prikazane značilnosti vseh treh zgoraj omenjenih pristopov.

Tabela št. 3: Oblike vodenja (po Poštrak 2007)

Oblika vodenja	Razgovor	Odgovornost	Vloge	Ukrep	Avtoriteta
dogovorna	dogovorni	obojestranska	dogovorjene	dogovorjen	samoomejitvena
ukazovalno-nedogovorna	ukazovalni	enostranska	vsiljene	predpisan	apostolska
neukazovalno-nedogovorna	mimobežni	odsotna	nejasne	ni predviden	prikrita ali odsotna

Poštrak v delih *Preventivna funkcija prostega časa* ter *Nasilje kot sporočilo* navaja Makarovičevo (1986) analitsko delitev osebnosti na tri tipe: filister, boem in ustvarjalna oseba. Ukazovalno-nedogovorni stil vodenja proizvaja tip osebnosti, imenovan **filister**, za katerega je značilna toga struktura mišljenja in obnašanja, pravila upošteva dosledno in jih ne krši. Je poslušen, vodljiv in pri vzgojiteljih ali učiteljih običajno priljubljen, saj jim ne dela nikakršnih težav. V smislu Meadovega koncepta strukturiranja osebnosti pri filistru prevladuje družbeni jaz, medtem ko osebni ali delujoči jaz brez nasprotovanja sprejme ponotranjene koncepte dane družbene konstrukcije stvarnosti. (Poštrak 2006) Filistru močno primanjkuje samoiniciativnosti in ustvarjalnosti, poleg tega pa takšen tip osebnosti lahko predstavlja lahko tarčo različnih ideologij in manipulacij.

Nedogovorno-neukazovalni stil vodenja proizvaja analitski tip osebnosti, imenovan **boem**, za katerega je značilna nestrukturirana in kaotična osebnost. Boem se brez težav prilagaja spremembam, sledi modnim tokovom, vendar pa je neustvarjalen. Zaradi neupoštevanja pravil, dogovorov in kršitve pravil in norm je težko vodljiv. Pri boemu je v ospredju osebni ali delujoči jaz, dialog med osebnim in družbenim jazom, torej mišljenje, je v tem primeru nejasno in kaotično. (prav tam)

Idealen tip osebnosti, ki spremembe v okolju upošteva, vendar se nanje odziva premišljeno, vzpostavi svoj odnos do njih in jih ustvarjalno preoblikuje ter strukturira, pa je **ustvarjalna oseba**, ki je nastane pod vplivom odgovorno-dogovornega stila vodenja. Pri kreativnem posamezniku je vzpostavljen ustvarjalni dialog oziroma mišljenje med osebnim in družbenim jazom. Oseba pozna pravila, vendar jih, če so neustrezna, tudi spreminja. (prav tam)

1.7.5 Preskriptivni in deskriptivni pristopi k vzgoji za vrednote

Različni pristopi k vzgoji za vrednote temeljijo na različnih predpostavkah o poučevanju in učenju. V sodobni literaturi, ki se ukvarja s pojmom vzgoje za vrednote, lahko zasledimo dve nasprotni si teoriji, izhajajoči iz različnih perspektiv. (Hooper 2003:175) Prvi pristop, ki ga pogosto imenujejo tudi vzgoja osebnosti, se osredotoča na razvoj različnih posebnih atributov ali vrlin, drugi pristop pa daje poudarek razpravljanju, reševanju problemov in kritičnemu mišljenju. Nekateri avtorji (npr. Lee 2001 po Hooper 2002) ta dva pristopa poimenujejo tudi preskriptivni in deskriptivni pristop. Prvi spodbuja prenos vrednot in daje poudarek skupnim in priznanim vrednotam, medtem ko deskriptivni pristop poudarja način razmišljanja in razpravljanja, ki ga mora otrok pridobiti za moralno izobrazbo.

1.7.5.1 Oblikovanje osebnosti ali preskriptivni pristop

Zagovorniki tega modela (Benninga 1997; DeRoche & Williams 1998; Lickona 1991 po Hooper 2003) trdijo, da bi šole morale dati več poudarka učenju societalnih vrednot, ter zagovarjajo vcepljanje vrednot preko direktnega pouka ali posebej pripravljenih programov, ki so osnovani na predpostavki, da je mogoče identificirati nabor univerzalnih vrednot; odrasli pa imajo nalogo, da jih s poučevanjem in vzgojo prenesejo na otroke. Učenje vrednot se izvaja prek literature in biografij kot tudi s posebej pripravljenimi učnimi urami. Nekateri ameriški avtorji (Lickona 1991 po Hooper 2003) nujnost takšnih programov zagovarjajo z zaznamim poslabšanjem stanja moralnih vrednot v družbi, kar pa ni nov argument v prid k takšnemu načinu vzgoje za vrednote. Titus (1994 po Hooper 2001) je opazil, da snovalci izobraževalnega sistema in javnost dajejo poudarek pomembnosti vzgoji osebnosti tedaj, ko je ogrožena družbena stabilnost in ko se kaže poslabšanje splošno sprejetih moralnih standardov v družbi.

Kritiki vzgoje osebnosti oziroma preskriptivnega pristopa (Kohn 1997 po Hooper 2003: 177) vidijo največjo problematičnost pristopa v vcepljanju kulturnih norm in fokusu na zaželeno osebnostne vrline. Kohn trdi, da zagovorniki prenosa vrednot preko direktnega poučevanja

menijo, da učenci nimajo aktivne vloge pri konstrukciji pomenov, odločanju in reflektiranju, kako živijo, ter nadaljuje, da takšni ljudje od učencev želijo, da sprejemajo že vnaprej pripravljeno resnico. Druga vrsta kritik se usmerja na vprašanje učinkovitosti takšnih programov. Kritiki zahtevajo, da bi snovalci sodobnih programov vzgoje osebnosti jasno izpostavili rezultate v vedenju, ki jih želijo s temi programi spodbuditi.

1.7.5.2 Kognitivno-razvojni ali deskriptivni pristop

Kognitivno-razvojni teoretiki trdijo, da bi se morala moralna vzgoja spodbujati preko razvoja presojanja. Kohlberg zagovarja metodo vzgoje za vrednote, poznano kot moralno presojanje, pri kateri z diskusijami o moralnih dilemah razvija otrokovo moralno presojanje. Kohlberg, ki je to teorijo osnoval na Piagetovih stopnjah kognitivnega razvoja, je predpostavil, da tudi otrokov moralni razvoj napreduje v fazah, moralo pa je definirati s pojmom pravica in človeško dostojanstvo.

»Razjasnitev vrednot« je drugi popularen kognitivni pristop, ki so ga razvili Raths, Simon, Howe in Kirschenbaum. Na razvoj tega pristopa, ki je bil v Severni Ameriki bolj vpliven in priljubljen kot Kohlbergova teorija moralnega presojanja, je močno vplivala humanistična psihologija. Bistvo tega pristopa je, da učencem pomaga preučevati lastno vedenje, razjasniti njihove lastne vrednote, to pa dosega z uporabo racionalnega mišljenja in zavedanja o čustvih. Ta pristop predpostavlja, da je proces vrednotenja relativen in ne predpostavlja nikakršnega univerzalnega nabora vrednot. Pri razjasnitvi vrednot je vloga učitelja, da vodi učence skozi proces vrednotenja namesto promoviranja določenih vrednot. (Gilbert & Hoepper 1996 po Hooper 2003) Leming (1993 po Hooper 2003) nadalje tudi poudarja, da tako pri moralnem presojanju kot tudi pri razjasnjevanju vrednot učitelji ne bi smeli moralizirati. Pri obeh zgoraj omenjenih pristopih se kot metoda uporabljajo diskusije v večjih in manjših skupinah, dileme, simulacije, osebni dnevniki in samoanaliza.

Številne raziskave dokazujejo učinkovitost strategije pogovora o dilemah in rezultati večine študij so pokazali, da je uporaba moralne diskusije povzročila znaten napredek v posameznikovem moralnem razvoju. (Forster & Masters 2002 po Hooper 2003) Vendar pa Leming (1993 po Hooper 2003) predlaga, da je treba rezultate obravnavati previdno, kajti napredek, ki so ga raziskave zaznale v moralnem razvoju, je bil majhen, poleg tega pa nobena od evalvacijskih

študij ni uporabila nikakršne oblike socialnega ali moralnega vedenja kot neodvisno spremenljivko.

Tudi vzgoja za vrednote, temelječa na kognitivno-razvojnem pristopu, je bila deležna precej kritik. Kohlbergu očitajo, da je zanemaril vedenjske in čustvene komponente značaja posameznika ter da posveča premalo pozornosti socialnim faktorjem. Kritiki mu očitajo tudi, da se posameznikovo značajsko pogojeno obnašanje s pomočjo strategij dileme in diskusije v izolaciji ne bo spremenilo. Teoretiki, ki podpirajo vzgojo za vrednote s pristopom oblikovanja osebnosti, pa metodo razjasnjevanja vrednot zavračajo tudi zato, ker ob tem otroci ne izvedo, kaj je prav in kaj narobe. (Lickona 1993 po Hooper 2003)

Če oba modela primerjamo z omenjenimi Hoffmanovimi pristopi in Krofličevimi modeli moralnega učenja, lahko pri preskriptivnem pristopu opazimo podobnost s kulturno-transmisijским modelom moralne vzgoje, kjer gre za prenašanje določenega nabora vrednot. Ob tem je potrebno izpostaviti, da učenci ob tem nimajo aktivne vloge, pač pa se od njih zahtevata le poslušnost in slepo sledenje nekomu, ki meni, da ve, kaj je dobro in kaj je prav. Vendar pa takšna pozicija danes ni več sprejemljiva, saj po konstruktivistični paradigmi vsak posameznik sam konstruira realnost. Procesno-razvojni model pa bi lahko uvrstili med kognitivno-razvojne pristope, saj vzgojo razume kot proces, ki temelji na obojesmerni komunikaciji, aktivni vpletenosti vseh akterjev ter ima za cilj oblikovanje avtonomne moralnosti posameznika.

1.7.6 Metode in modeli spodbujanja moralnega učenja

V nadaljevanju bomo pregledali nekaj konkretnih metod moralnega učenja, ki izhajajo iz različnih teoretičnih predpostavk o pridobivanju vrednot:

- iz teorije socialnega učenja po Banduri (le-te imajo poudarek na razvijanju moralnega ravnanja na podlagi vsakdanjih izkušenj in posnemanja drugih),
- iz kognitivnega pristopa po Kohlbergu in Piagetu (poudarek na razvijanju moralnega presojanja v skladu z razvojno stopnjo mišljenja);
- iz humanistične psihologije (poudarek na celostni izkušnji pri moralnem učenju).

Marentič-Požarnikova (2000) iz različnih virov povzema primere metod moralnega učenja:

Razjasnjevanje vrednot. Takšen pristop temelji na kognitivnem pristopu in se omejuje na spoznavno področje. Učitelj učence spodbuja, da v pogovoru in ob primerno izzivalnih hipotetičnih situacijah razčistijo, kakšne so njihove vrednote, čustva in stališča do različnih vprašanj. Ta pristop, katerega idejni oče je Carl Lewis, je bil deležen kritik glede svoje vrednostne nevtralnosti in nevpetosti v širši socialni kontekst. Vendar pa so študije pokazale, da v primeru, če mu sledi poglobljena razprava, pri učencih zveča občutljivost za moralna vprašanja.

Analiza vrednot. Pri tem pristopu gre za logično mišljenje in odločanje, katera akcija bi bila v dani moralni situaciji najprimernejša. Učenci najprej ugotovijo, za kateri problem gre, nato predlagajo možne rešitve, sledi postavljanje hipotez, kakšne bi bile posledice možnih rešitev, nato se odločijo za eno od možnosti in utemeljijo svojo odločitev. Pri tem pristopu je pomembno, da učitelj ustvari ozračje zaupanja in sproščenosti in da vodi odprto debato. Pri tem gre za probleme, v katere sta vgrajeni negotovost in vrednostna presoja.

Razpravljanje o moralnih dilemah temelji na Kohlbergovem modelu moralnega razvoja. Skupino soočimo z moralno dilemo, ob tem jim lahko prikažemo tudi argumente, ki so za eno stopnjo višji od povprečnega moralnega presojanja v skupini. Ob soočanju raznih argumentov nastane spoznavni konflikt, ki navadno čez čas pri udeležencih pospeši prehod na višjo stopnjo moralnega presojanja. Kohlbergov namen je bil izboljšati moralno sklepanje in presojanje pri udeležencih, ne pa jih poučevati, kaj je prav in kaj narobe.

Pogovor o nasprotujočih si stališčih. Je podoben pristop kot prejšnji, le da v tem primeru učenci najprej predelajo ustrezno literaturo, nato pa v obliki trditev oblikujejo možna stališča. Najprej se do trditev opredeli vsak posameznik, nato pa morajo v manjši skupini priti do soglasja o tem, katera od stališč so bolj ali manj sprejemljiva oziroma pomembna za rešitev določenega vprašanja.

Igre vlog in simulacije pomenijo vmesno obliko med razpravljanjem o dilemah in akcijami v resničnem okolju. Pri igri vlog učenec začasno prevzame predpisano vlogo in s tem razmišljanje, čustvovanje in vedenje nekoga drugega, medtem ko pri simulaciji učenec ohrani lastno identiteto in namišljeno situacijo odigra tako, kot bi ravnal, če bi bila realna. Ta metoda moralnega učenja ima veliko vrednost, kajti spodbuja kritično mišljenje, izražanje čustev, zavedanje čustvovanja pri sebi in drugih ljudeh, razvoj medosebnih komunikacijskih in sodelovalnih veščin ter omogoča

razvijanje vpogleda v problematiko medosebnih odnosov. Sami igri vlog (*konkretna izkušnja*) sledi usmerjena in sistematična analiza dogajanja v njej (*razmišljujoče opazovanje*), ki se prelije v izvedbo splošnih zaključkov, vpeljava novih pojmov ali interpretacijo skozi prizmo že znanih pojmov (*abstraktna konceptualizacija*), zaključi pa z razmislekom o novo pridobljenih znanjih, njihovi uporabni vrednosti ter načrtovanju njihove rabe v realni situaciji (*aktivno eksperimentiranje*).

Socialne igre in vaje v socialnih spretnostih tudi izboljšujejo moralno presojo in prosocialno ravnanje. Koristne so tako za učitelje, da spoznajo svoje učence, se lažje vživijo vanje in bolj razumejo njihove reakcije, predvsem pa učencem omogočajo medsebojni stik in povezovanje. Ob uporabi socialnih iger se v razredu lahko razvijejo solidarnost, medsebojna pomoč in upoštevanje različnosti. (Virk in sodel. 1998)

Mladinske delavnice (Maksimovič, 1991) so program različnih aktivnosti, ki pri mladostnikih pomagajo spodbujati moralno presojo, razmišljanje o lastnih vrednotah in vrednotah drugih. Program poteka v obliki delavnice, ki je sestavljena iz vrste socialnih iger, nedokončanih zgodb, vodenih fantazij, delno vodenih razprav in igre vlog v mali skupini učencev, ki se srečujejo enkrat tedensko.

Izkustveno-doživljajsko zasnovan pristop. V tako zasnovanem modelu moralne vzgoje so učenci deležni izkušnje, ki jih »potopi« v celostno doživljanje, bodisi umetnine, socialne izkušnje ali narave. Takšna izkušnja na začetku ni vezana na analitično razlago (ki sledi pozneje), ampak se osredotoča le na celostno doživljanje in čustven odziv. Ta model vsebuje tako kognitivno kot tudi emotivno komponento. Ling in Cooper (1998) poudarjata, da na čustveno in spoznavno vsebino v vzgoji ne smemo gledati kot na dva nasprotna pola, ki se izključujeta, ampak kot na področji, ki drugo drugega nujno podpirata in šele tako dobivata identiteto in moč.

Akcijski pristop - uvajanje v vrednostno pomembne akcije. Humanitarne akcije učencev so značilen primer akcijskega pristopa. Če je ta dobro pripravljen in voden, je dragocen vir izkušenj za altruistično, solidarno ravnanje v odnosu do šibkejših, tako ali drugače prizadetih, revnih, starih, bolnih, invalidnih ...

Marentič-Požarnikova (2000) kot primer takšnega pristopa k moralnemu učenju navaja mednarodno gimnazijo, kjer kurikulum uvaja tako imenovana področja sodelovanja, ki segajo v prav vse predmete na šoli in so povezovalna točka za konkretne aktivnosti. Gre za področja pristopov k učenju, delo za skupnost, zdravstvene in socialne vzgoje ter okoljske vzgoje. Učitelji vseh predmetov so zavezani ta področja smiselno zajeti v svoj pouk.

Nas še posebej zanima področje »Delo za skupnost«, ki je v dokumentih šole tako opredeljeno: »Delo za skupnost omogoča dijakom, da se jasneje zavedo sveta okoli sebe tako, da jim ponudi izkušnje iz prve roke. Dijaki čustveno in socialno rastejo in si širijo obzorje, ko sodelujejo v zanje novih dejavnostih. Delo za skupnost spodbuja altruizem, povečuje dijakov občutek odgovornosti in samospoštovanja in mu daje vpogled v razne socialne vzorce in načine življenja. Daje mu možnost, da neposredno sodeluje v dejavnostih zunaj šole, pri čemer uporablja svoje talente in spretnosti, ki jih je razvil v šoli/.../ To so lahko različne aktivnosti, vedno pa naj bi zadovoljevale neko družbeno potrebo in koristile družbi.« (International Baccalaureate 1994 po Marentič-Požarnik 2000)

1.7.6.1 Model izkustvenega učenja

Nekateri zgoraj opisani modeli temeljijo na načelih modela izkustvenega učenja, katerega osrednja postavka je, da se najbolje učimo takrat, ko nekaj naredimo sami.

Pri nas se je s pojmom izkustvenega učenja še posebej ukvarjala Marentič-Požarnikova (1992), ki je v članku *Izkustveno učenje - modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?* podala zgodovinski pregled in teoretični okvir tega pristopa. Med glavne idejne očete izkustvenega učenja lahko štejemo Johna Deweya, Kurta Levina, Jeana Piageta in Davida Kolba, vendar pa tudi pri nekaterih predstavnikih humanistične psihologije (Rogers, Maslow, Erikson) lahko zasledimo koncepte, ki jih vključuje izkustveno učenje.

John Dewey, ameriški filozof in pedagog, ki je s svojim pragmatizmom postavil izziv racionalistični filozofiji, je podelil osebni izkušnji središčno vlogo v procesu učenja. Dewey pojmuje učenje kot dialektičen proces, v katerem se prepletajo izkušnje in pojmi, opazovanje in akcija. Pomembno je, da akcija ne sledi neposredno impulzu izkušnje, ampak da vmes poseže faza opazovanja in analize pogojev ter okoliščin te izkušnje, dalje povezava z znanjem ter presoja, ki poveže opaženo z zapomnjenim in vse skupaj naredi smiselno. (Marentič-Požarnik

1992) Kurt Lewin, utemeljitelj ameriške socialne psihologije, je prispeval k razvoju izkustvenega učenja z ugotovitvijo o pomenu analize skupinskega dogajanja s perspektive vodje in udeležencev ter povratne informacije (feedback) udeležencem. (prav tam)

Med osrednje metode izkustvenega učenja spadajo simulacije, igranje vlog, socialne igre, strukturirane naloge, skupinska interakcija, telesno gibanje ter sproščanje. K podpornim metodam pa prištevamo opazovanje procesa, fantaziranje in vizualizacijo, ekskurzijo, terenske izkušnje, metodo projektov in uporabo avdiovizualnih sredstev.

Pri načrtovanju in izvajanju katere koli metode izkustvenega učenja je potrebno upoštevati kompleksen splet dejavnikov in njihovih vzajemnih odnosov, pri načrtovanju pa nas morata voditi vprašnji, katerih področij pri udeležencev se skušamo dotakniti ter kakšni so naši cilji in nameni (profesionalni razvoj, osebna rast ...).

Z raziskovanjem izkustvenega učenja se pri nas ukvarja tudi Robi Kroflič. Dialoško naravo izkustvenega učenja je izpostavil L. W. Andersen (2000 po Kroflič 2003), opredelil pa jo je na prepričanju, da je pravo izkustveno izobraževanje vedno zasnovano na dialoški odprtosti v vzgojno-izobraževalnem procesu, pa naj gre za metode, ki predpostavljajo osrednjo vlogo učitelja kot pomočnika, ali metode, ki v ospredje postavljajo učenje v skupini. Kot nujni pogoj načela dialošnosti v izkustvenem izobraževanju Andersen navaja »odprtost učitelja in učenca za učenje« ter »enakovrednost« (demokracija) vzgojno-izobraževalne komunikacije (prav tam). Kroflič (1997 po Kroflič 2003) ob tem dodaja še koncept avtoritete in pedagoškega erosa: »Avtoriteta učitelja ne sme biti usmerjena v ohranjanje hierarhičnega razmerja v vzgojno-izobraževalnem procesu, ampak mora pospeševati rast/razvoj učenčeve osebnosti.« Drugi koncept, prav tako pomemben z vidika motiviranja učenca za aktivno učenje, pa je učiteljev angažiran, »erotičen« odnos do predmeta poučevanja, učenja samega in seveda do učenca, ki se je v evropski pedagoški tradiciji izkristaliziral v koncept pedagoškega erosa. (Kroflič 2003)

Kroflič prepozna dialoško dimenzijo kot zelo uporaben koncept na področju moralne vzgoje: “/.../ saj lahko rečemo, da odnosne strukture samega procesa vzgoje in izobraževanja neposredno oblikujejo učenčevo etično občutljivost, moralne veščine in navade ter motiviranost za aktivno vključevanje v produkcijo znanja ter strpno in empatično sodelovanje. Ali drugače povedano –

pedagoški odnos je ne glede na predmet poučevanja oziroma učenja izkustvo prvega reda.” (Kroflič 2003)

1.7.7 Okoliščine, ki vplivajo na vzgojo v javni šoli

Prva metoda moralne vzgoje v šoli je samo šolsko okolje in odnosi v njem. V šoli, kjer prevladujeta jasna etična misel in kultura ter medosebni odnosi temeljijo na medsebojnem spoštovanju, je moralna vzgoja realnejša kot tam, kjer tega ni, in pomeni osnovo za gradnjo nadaljnje moralne vzgoje.

1.7.7.1 Vodstvo šole

Šola, ki si oblikuje svojo vizijo, poslanstvo v katero so vtakane tudi pomembne vrednote, bo dosti boljše opravljala vzgojno nalogo kot tista, ki nima prepoznavnega poslanstva. Tudi slovenske raziskave kažejo, da so dobre šole tiste, ki postavljajo visoke, jasno razvidne cilje in ki dajejo sistematično pomoč in oporo vsem učencem pri njihovem doseganju. (Marentič-Požarnik, 2000) Ravnatelj v takšnem okviru ni le poslovni menedžer, ampak predvsem pedagoški vodja in usmerjevalec produktivnih in zadovoljivih medosebnih odnosov v smeri uresničevanja poslanstva. (prav tam)

1.7.7.2 Učitelj

Učitelji - kot del šolske klime in kot tisti, ki naj bi v šolah skrbeli za vzgojo za vrednote - nosijo pomembno odgovornost za uspešnost njihovih vzgojnih prizadevanj, kar dokazujejo različne študije. Hooper (2003) navaja izsledke študije Williamsa (1993), ki je ugotovil, da so pri poučevanju moralnih vrednot najuspešnejši tisti učitelji, ki načela in vrednote, ki jih posredujejo učencem, sami živijo in demonstrirajo v njihovem vsakdanjem življenju.

O tem, kakšne kvalitete naj bi imel dober učitelj vzgojitelj, je že v tridesetih letih prejšnjega stoletja pisal Stanko Gogala, v zadnjem času na novo odkrit veliki slovenski pedagog. Gogala na prvo mesto občnih zahtev pedagogike postavi zahtevo po stiku med učencem in učiteljem, ki pomeni »/.../ notranjo napetost, ki nastane med delom v razredu in ki povezuje učitelja in učenca«. (Gogala 1966: 24) Ta stik je zelo pomemben z vidika premagovanja distance, ki odtuja učitelje in učence. »V šolskem letu se pojavi iskrena domačnost, ki sprosti učitelja in učence in je pogoj za najintenzivnejše delo, nastane topla pripravljenost za razsipno dajanje in brezmejno sprejemanje«. (prav tam: 26) Gogala navaja tri načine, s katerimi lahko učitelj

pritegne učence in z njimi ustvari kontakt: lahko jih pritegne osebno, s svojo osebnostno močjo in pomembnostjo, lahko z osebnim načinom dela ali pa s predmetom in učno snovjo. Kontakt po mnenju Gogale ni nekaj, kar bi se dalo izsiliti in umetno ustvariti, pač pa je to: »/.../ iracionalni in nepreračunljivi element metode. To ni razumski faktor, s katerim moremo najprej računati in na katerega bi mogli slepo graditi/.../, predvsem pa ni stalna fiksna stvar«. (prav tam: 27)

Za Gogalo sta bistvenega pomena duševna in duhovna dimenzija vzgoje in izobraževanja. Njegov »koncept duhovnosti« je sestavljen iz »objektivnega duha«, ki zajema vsa znanstvena spoznanja, izkustveno znanje in vrednote, kot tudi iz »subjektivnega duha«, katerega sestavni del sta »pedagoški eros« in »pedagoški čut ali instinkt«. (Gogala 2005: 121) Gogala posveča izreden pomen ravno subjektivnemu pedagoškemu duhu, ki omogoča transfer vzgojno-izobraževalnih vsebin (spoznanj in vrednot) med učiteljem in učencem. Pedagoški eros in pedagoški čut po Gogali ustvarjata med učiteljem in učencem »potrebni duševni most, ki šele omogoča živ in pristen vzgojni stik med njima. /.../ V take odprte in pripravljene duše bo učitelj z lahkoto polagal izobrazbene in vzgojne vrednote.« (prav tam)

»Kot pedagoški eros moramo razumeti iz subjektive podzavesti izvirajočo bolj ali manj močno duševno potrebo po oblikovanju človeka /.../. Pedagoški eros je človeku dan ali prirojen vnaprej in kdor ga ima, se ga ne more znebiti, kdor ga nima, ga ne more pridobiti in si ga ne more privzgojiti«. (Gogala 2005: 120) Vendar pa samo pedagoški eros še ni dovolj za uspešno pedagoško delo, kajti vzgojitelj potrebuje tudi pedagoški čut, ki predstavlja način oziroma metode, kako vzgajati. Po Gogali je bistvo tega čuta to, da: »/.../ subjekt neposredno in brez posebnega razmišljanja takoj začuti, kako bi bilo treba sedaj tega človeka oblikovati«. (prav tam) Gogala meni, da ta čut lahko nadomesti pedagoško teoretično znanje, obratno pa pedagoška teorija ne more nadomestiti pedagoškega čuta in dodaja, da vzgojitelj, ki ga načelno nima, ne bo nikoli dober pedagog.

Podobno piše tudi Kroflič (2007), ki pravi, da še tako natančen seznam učiteljevih znanj in kompetenc ne more sam po sebi zagotoviti uspešnega vzgajanja, temveč je bistvena njegova osebna naravnost v vzgojnem odnosu.

1.7.7.3 Oddelčna skupnost

Oddelčna skupnost predstavlja socialni prostorski okvir, v katerem učenci preživijo tretjino svoje mladosti, zato življenje v tem sistemu pomembno vpliva na njihovo osebnostno oblikovanje. V takšni skupnosti se učenci učijo osnovnih socialnih spretnosti, ki jih bodo kasneje potrebovali ob vstopanju v druge skupine in odnose.

Kroflič (2002) v svoji razpravi *Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje?* opozarja, da vsi nenameravani vzgojni učinki šole in šolskega okolja nikakor niso sprejemljivi. Kot poudarja, je življenje v šolski skupnosti lahko generator pravičnih in solidarnih odnosov in oblikovanja ustreznih demokratičnih vrednot, lahko pa prostor nesolidarne tekmovalnosti in nestrpnosti.

Metod Resman, ki se v svojem raziskovalnem delu ukvarja z vlogo šolskih svetovalnih služb, zaradi tako velikega vpliva oddelčne skupnosti na posameznega učenca predlaga, da bi se njihovo delovanje pogosteje usmerjalo na delo z oddelčno skupnostjo, ki predstavlja enega močnejših vzvodov učencu za dober učni uspeh ter osvajanje vrednot in strpnosti, s katerimi mora biti opremljen za uspešno življenje v današnji kulturni pluralnosti in mu bodo v pomoč v kasnejšem življenju. (Resman 2007) V dobro delujoči oddelčni skupnosti posameznik doživlja, odkriva in dobiva tisto, česar kot posameznik sicer ne bi mogel; skupnost namreč posamezniku omogoča skupinske izkušnje, da bi postal avtonomnejši pri oblikovanju svojega ravnanja in življenja nasploh. Posameznik je v skupnosti deležen podpore, priznanja, spodbude in zaščite, vse to pa posameznik daje tudi drugim članom. Skupnost učencem ponuja možnost za učenje o sebi, samospoznavanje in oblikovanje samozavesti, poleg tega pa lahko posameznik v skupnosti najde moč za spreminjanje sebe in neustreznih oblik ravnanja ter razvoj novih, socialno sprejemljivejših socialnih navad. (Resman 2007) Avtor kot temelje dobre skupnosti navaja redna in pogosta oddelčna srečanja, skupne cilje (vizija), določene običaje, rituale in skupni jezik; vezivo pa predstavljajo demokratičnost, dialoškost, empatija in participacija. Poleg zgoraj naštetega je temeljni pogoj povezovanja učencev v skupnost varnost, tako fizična kot emocionalna, ki zagotavljata temeljne pogoje za vzpostavljanje bližine med učenci v oddelku in učitelji. Če se v oddelku vzpostavi bližina, učenci postanejo tolerantnejši do sošolcev, solidarni in empatični. V tako oblikovanih skupnostih učencem ni vseeno, kaj se dogaja s sošolci, kar pa je pogoj razvijanja solidarnosti.

Resman v oddelčni skupnosti vidi tudi pomemben varovalni dejavnik- oddelčna skupnost lahko posameznikom pomaga pri razvoju samokorektivnih mehanizmov, Hoover in Oliver (po Resman 2007) pa ugotavljata, da je vlaganje v skupnost najboljša preventiva nasilju in eno najuspešnejših sredstev za vzpostavljanje šolskega reda in discipline.

Dobro delujoča in socialno kohezivna oddelčna skupnost se ne razvije sama po sebi, pač pa sta zanj odgovorna razrednik in vsak posamezen član skupnosti.

Behavioristične in humanistične teorije svetovanja kot prvi pogoj za uspešno spreminjanje stališč in ravnanj učenca/svetovanca prepoznajo čustveno bližino med svetovalcem in svetovancem. Če to prenesem na polje oddelčne skupnosti, lahko iz lastnih izkušenj trdim, da razrednik, ki se zna približati svojim učencem, njihovem čustvenemu svetu in uspe najti točko, ki povezuje učitelja z učenčevim svetom, vzpostavlja z njimi zvezo, ki omogoča uspešno vzgojno vplivanje. Učenec od razrednika potrebuje sporočilo o sprejetosti in pomembnosti.

Če učitelj pokaže zanimanje za učence in z njimi deli skrb za oddelčno skupnost, potem povezuje sebe z učenci, kar posledično tudi pri učencih spodbuja zavest o povezanosti z njim.

Kot navaja Resman (prav tam) učenci še posebej cenijo, če učitelj omogoča in ustvarja situacije, ko se je tudi on pripravljen učiti od učencev, in ne le obratno. S tem učenci dobijo priznanje, dokaz da jih spoštujemo in upoštevamo njihovo mnenje in jim priznamo določeno zrelost, kar pa predstavlja pomembno motivacijo za sodelovanje in ustvarjanje oddelčne podobe.

Tudi Kroflič izpostavlja pomen skupnosti pri uveljavljanju šolskega reda in discipline, zato bi učitelji morali več pomena posvetiti oblikovanju zdravih skupnosti, kjer vsak član najde svoje mesto. Po njegovem je prav odtujenost največji krivec za disciplinske probleme na šolah, zdravilo za to pa vidi v razvijanju pripadnosti skupnosti. (Kroflič 2005:23)

1.7.7.4 Šolski prostor

Hallstead in Taylor (2000 po Hooper 2003) opozarjata na izsledke številnih raziskav, ki dokazujejo, da šolski etos (s čimer mislita splošno klimo na šoli) igra zelo pomembno vlogo tako pri šolski uspešnosti kot tudi pri vzgoji za vrednote. Titus (1994 po Hooper 2003) navaja naslednje značilnosti, s katerimi lahko šole pozitivno vplivajo na razvoj vrednot pri otrocih: sodelovanje, spodbuda k odgovornemu ravnanju, zagotavljanje reda v šolskem okolju in jasna, a

pravična pravila. Hooper (2003) nadalje navaja še izsledke nekaterih avtorjev, ki so z različnimi raziskavami in opazovanji dokazali močan vpliv pozitivnega šolskega okolja na vedenje otrok. Med drugimi navaja Leminga (1993), ki je ugotovil, da uporaba sodelovalnih strategij učenja in poučevanja pozitivno vpliva tako na dosežke učencev kot tudi na vedenje. Zanimivo je tudi poročilo o učinkih večletnega izvajanja programa šole kot »skrbeče skupnosti« (caring communities), ki je del projekta Child Development Project v ZDA. Program predstavlja strnjen pristop k etičnemu, socialnemu in intelektualnemu razvoju otrok v podpornem šolskem okolju, raziskava pa je pokazala, da so učenci, ki so v programu sodelovali pet let, dosegli pomembno višje rezultate na področju čustvenosti in skrbi za potrebe drugih.

Janez Bečaj v povezavi s šolsko klimo navaja pojem »šolska kultura«, pri čemer gre za sklop prevladujočih temeljnih prepričanj in vrednot, s katerimi člani določenega socialnega sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem. (Bečaj 2001: 36 v Marentič–Požarnik 2004: 54)

Šolska klima je eden od najosnovnejših dejavnikov, ki vplivajo na to, kako se v šoli počutijo vsi udeleženi. In obratno, vsi udeleženi prispevajo k takšni ali drugačni šolski klimi.

V kakšne vrednote bo usmerjal šolski etos posameznega učenca, je v veliki meri odvisno ne le od učnih načrtov, vzgojnih načrtov in ciljev izobraževanja, zapisanih v Zakonu o osnovni šoli, temveč tudi od vzgojne naravnosti posamezne šole.

1.8 Altruizem

Tudi v šolskem prostoru lahko učitelji in vzgojitelji vse pogostejše opazamo posledice pretiranega individualizma in tekmovalnosti. Mnogokrat smo priča situacijam, ko učenci zavračajo učno ali kakšno drugačno pomoč sošolcem, nočejo posoditi zvezkov ali pa ne znajo ali nočejo opaziti stiske sošolcev. Zato je pomembno, da prebuditev empatije, ki pomeni vzgib za pomoč drugemu, ni le naloga staršev, marveč tudi eno izmed temeljnih vzgojnih poslanstev šole, saj so čustva temeljno orodje človeka, ki preživi le v odnosu z drugimi. Imajo tako spoznavno kot motivacijsko vrednost pri vzpostavljanju in ohranjanju odnosa. Najprej bom predstavila pojem altruizma, ki je eden širših pojmov, ko govorimo o dobrodelnosti, solidarnosti in pomoči drugim. Sledile bodo definicija pojmov empatija ter faze empatične prebuditve, ki jih je opisal Hoffman, poglavje pa bom zaključila s predstavitvijo pojma solidarnost.

Slovar slovenskega knjižnega jezika termin altruizem razlaga kot »ravnanje ali nazor, pri katerem človek upošteva koristi drugih, nesebičnost«.

Nastran-Uletova (2000: 238-255) altruistično vedenje vidi kot najbolj neposreden znak človekove socialnosti, kajti včasih omenjeni pojem enačimo kar s pojmom »človeškosti«. Med psihologi v glavnem prevladujeta dve definiciji altruizma:

- po prvi v altruistično obnašanje vključujejo sleherno obnašanje, ki pomeni pomoč ene osebe drugi;
- po drugi pa iz definicije altruizma izključujejo pomoč iz egoističnih pobud in poudarjajo čustveno motivirano pomoč (npr. pomoč iz sočutja) (prav tam).

Pri definiranju pojma altruizem obstajata dva pogoja: prisotnost namena, da storimo nekaj dobrega, in svoboda izbire (npr. odsotnost poklicne dolžnosti pomagati). (prav tam)

Nastran-Uletova navaja dve osnovni vrsti altruizma: premišljeni altruizem in spontani altruizem, ki se razlikujeta predvsem po vzrokih. Raziskovalci altruizma so nadalje ugotovili, da lahko premišljeni altruizem delimo na altruizem kot posledico socialne odgovornosti in altruizem na osnovi recipročnosti. Pri prvem nekomu pomagamo zaradi moralne odgovornosti, pomoč pa je odvisna od osebne norme posameznika o moralnih standardih in motivacije posameznika za delovanje v skladu s to normo (Bierhoff po Nastran-Ule 2000: 242). Pri altruizmu zaradi recipročnosti gre za medsebojno izmenjavo nudenja in prejemanja pomoči med njenim dajalcem in prejemnikom, ki temelji na tem, da bo dajalec morda tudi sam nekoč potreboval pomoč od prejemnika. (Nastran-Ule 2000: 244)

Avtorica med motivi za odločanje za altruistična dejanja navaja moralno odgovornost, sočutje, vzajemnost v dajanju, zviševanje lastne vrednosti in priznanje pri drugih ljudeh.

Hoffman (2001) govori o tem, da altruizem kot posledica zavestne etične odločitve za skrb drugih ni le nekaj, kar bi bilo v človeku prirojeno. Avtor poudarja, da so dobra dejanja za druge posledica vzgoje, ki spodbuja razvoj čuta za pravičnost in skrb ter izražanje in prepoznavanje lastnih čustev ter čustev drugih. Podobno tudi Nastran-Uletova trdi, da altruizem posamezniku ni prirojen, temveč je posledica ponotranjanja socialnih norm, ki vodijo do dejanj pomoči drugim. Kot ostale norme tudi te norme ponotranjimo v procesu socializacije, kjer so bistvenega pomena vzori. Vendar avtorica nadalje navaja izsledke raziskav (Gergen 1986), ki so ugotovile, da

socializacija sama po sebi ne deluje na formiranje »altruistične osebnosti«, marveč le vodi v večjo pripravljenost na altruistično obnašanje v določenih situacijah, kar pomeni, da je altruizem bolj situacijsko pogojen. Gre za to, da se v določeni situaciji razvijejo situacijske norme, ki so rezultat skupnih interpretacij dogodka. Avtorica po Gergnu navaja interakcionistično razlago posameznikovih dejanj: človeška dejanja izhajajo iz interakcije med osebnostnimi dispozicijami in situacijskimi dejavniki. (Gergen 1986 po Nastran-Ule 2000: 247) Kot ilustracijo navaja primer, da v skupini, kjer se podpira predvsem tekmovalnost in hierarhične odnose, celo osebe z altruističnimi težnjami odklonijo pomoč drugemu v nevarnosti. (prav tam)

Na vprašanje, kako lahko vplivamo na spodbujanje altruističnega vedenja, avtorica navaja, da je glavni spodbujevalni dejavnik zmanjšanje socialnih zavor, do česar lahko pridemo s prisotnostjo izjemnih posameznikov in pripisovanjem odgovornosti. Vloga izjemnih posameznikov je, da v skupini organizirajo dejavnost, sprejemajo odgovornost in hitre odločitve, s tem pa so lahko primeren pozitiven model delovanja drugim članom. (Bierhoff, Klein 1990 po Nastran-Ule 2000: 249)

1.8.1 Empatija

Če smo v prejšnjem poglavju pogledali pojem altruizma, pa se bomo na tem mestu ukvarjali z raziskovanjem empatije, ki pomeni temelj vsakega altruističnega dejanja.

»Empatija je čustvena reakcija posameznika na čustva druge osebe. Predstavlja torej posameznikovo občutenje čustva, ki se bolj navezuje na situacijo nekoga drugega kot na njegovo lastno.« (Erwin 1993 po Fekonja 2002: 59)

Z raziskovanjem empatije se je poglobljeno ukvarjal tudi Hoffman (2001), ki je pri preučevanju fenomena empatije izpostavil človekovo nagnjenost k skrbi za druge, izhajal pa je iz evolucijske teorije, po kateri ljudje ne bi mogli preživeti, če bi skrbeli zgolj sami zase. Hoffman je prepričan, da medsebojna pomoč pripomore h kvaliteti življenja in omogoča socialno eksistenco posameznika in skupine kot celote.

»Empatija predstavlja iskro, ki sproži skrb za drugega, je vezivo, ki naredi socialno življenje mogoče.« (Hoffman 2001: 2) Gre za motivacijsko silo, ki pripomore k prosocialnemu vedenju in je torej predstavljena kot gonilna sila za moralno ravnanje posameznika.

Hoffman (2001) govori o dveh komponentah empatične prebuditve: prva je kognitivna zmožnost posameznika, da prepozna notranje stanje druge osebe, njene misli, namene in predvidi njene reakcije v določenih situacijah. Druga, prav tako zelo pomembna komponenta pa je pripravljenost posameznika, da odreagira na stisko, čustveno stanje druge osebe, da kot opazovalec začuti podobna čustva, kakor jih doživlja žrtev, ter je motiviran za pomoč.

Hoffman (Hoffman 2001: 33) opozarja tudi na primere, ko kljub vzniku empatičnega distresa lahko pride do pojava »pluralistične ignorance« (»*pluralistic ignorance*«), kjer več opazovalcev prisostvuje žrtvi, ki doživlja empatični distress, nihče pa ji ne pomaga. Avtor meni, da do tega pojava lahko pride zaradi dvomov o resnični nujnosti pomoči ali zaradi zatajitve oziroma preložitve občutka odgovornosti. Drugi dejavniki odvrnitve pa so močni egoistični motivi. Povezani so lahko z vnaprejšnjim predvidevanjem posledic, ki bi jih dejanje pomoči prineslo, celo s pretiranim naporom ali izpostavljenostjo, ki bi jo dejanje zahtevalo. Zavrnilo tega se rajši odpovemo želji po boljšem počutju in hkrati zatremo čustva do drugih, ki zadevajo celo njihova eksistencialna vprašanja. (prav tam)

Hoffman loči pet načinov prebuditve empatičnega distresa, ki se spreminjajo glede na kognitivne sposobnosti opazovalca ter njegovo stopnjo socializacije. Prvi trije načini so primitivni, avtomatični in neprostovoljni, kar pomeni, da opazovalec nima možnosti vpliva in regulacije. Zadnja dva pa sta že pogojena z visoko stopnjo kognitivnih zmožnosti in pomenita večjo mero zavestne angažiranosti posameznika, empatični distress se lahko pojavi tudi brez neposredne prisotnosti žrtve.

1. **Posnemanje** - opazovalec se avtomatično odzove na obrazno mimiko, tonaliteto in barvo glasu sočloveka – žrtve. Hoffman opisuje dva pojava, ki ju sproži posnemanje: prvi je pojav imitacije, ko osebe imitirajo čustvene izraze drugih, druga komponenta posnemanja je ustrezna reakcija, ki jo sprožijo možgani ob prevzetju določenega emocionalnega izraza.
2. **Klasično pogojevanje** – gre za pomemben mehanizem empatične prebuditve, zlasti v obdobju zgodnjega otroštva, ko otrok doseže prebuditev empatičnih čustev kot pogojni odziv, ko opazuje koga, ki doživi distress v enaki situaciji kot on. Bistvena razlika med posnemanjem in pogojevanjem pa je, da posnemanje zagotavlja ujemanje med občutki žrtve in opazovalca na

podlagi obrazne mimike, kretenj, glasu, medtem ko je pogojevanje opazovalčev odziv na situacijo, v kateri je žrtev.

3. **Direktna asociacija** – opazovalca situacija, v kateri je žrtev, spomni na izkušnjo iz lastne preteklosti in tako se v njem prebudijo čustva, ki se ujemajo s čustvi žrtve. Temeljni pogoj empatične prebuditve so občutki, ki jih je opazovalec doživel v preteklosti (bolečina, strah, nelagodje) in se jih spomni, ko vidi žrtev s podobnimi znaki. Tako tudi sam ponovno doživi distress.

Zgornji trije mehanizmi empatične prebuditve so pomembni predvsem zaradi avtomatičnega, neprostovoljnega delovanja in hkrati zelo hitrega odziva na stanje oziroma situacijo drugega, kar omogoča, da lahko otrok že v zgodnji starosti brez kognitivnih zmožnosti oziroma z zelo nizko stopnjo empatizira z drugimi.

4. **Posredna asociacija** – pri tej obliki mehanizma empatične prebuditve gre za verbalno posredovanje, ki v nas povzroči empatični odziv. Pogoj zanj pa ni neposredna prisotnost žrtve, temveč ustrezno poročilo o njenem stanju, pri čemer je še posebej pomembna vrednost jezika (ton in izbira besed). Posredovano in dekodirano sporočilo posamezniku omogoči, da vizualizira izraz žrtve, njene glasovne odzive (jok, krik ...) in se nato odzove empatično prek opisanih mehanizmov direktne asociacije in posnemanja. Ta proces glede na prejšnje zahteva več mentalnega napora, višjo stopnjo kognitivnih zmožnosti ter hkrati tudi daljši reakcijski čas med posredovanjem, dekodiranjem in empatičnim odzivom.

5. **Prevzetje vloge** – mehanizem zahteva visoke kognitivne sposobnosti posameznika, da se postavi v položaj drugega in si predstavlja, kako se ta počuti.

Hoffman loči dve vrsti prevzetja vlog:

Vase usmerjeno prevzetje vlog, ko si nekdo predstavlja sebe v vlogi drugega. Ko opazujemo drugega v distressu, si predstavljamo, kako bi se sami počutili v takšni situaciji, hkrati z žrtvijo doživljamo empatični distress. V spomin si prekličemo našo preteklo situacijo ali pa si želimo, da se nam takšna situacija ne bi pripetila.

V druge usmerjeno prevzetje vlog, ko se osredotočimo na žrtev in si predstavljamo, kako se počuti. Empatični odziv se poveča s prispevkom kakršne koli informacije o žrtvi (o njenem

značaju, življenjskih razmerah) in s pomočjo lastnih splošnih spoznanj o tem, kako se ljudje počutijo v podobni situaciji, prav tako pa k intenzivnosti pripomorejo tudi zunanji znaki.

1.8.2 Solidarnost

V naslednjem poglavju se bomo ukvarjali s solidarnostjo, ki pa predstavlja težje oprijemljiv pojem, kljub temu da je prva asociacija vsakogar prav gotovo pomoč drugim. Na pojem bomo najprej pogledali z vidika teologa, nato pa bomo govorili o solidarnosti kot o sociološkem pojmu, ki ga je uvedel francoski sociolog Emile Durkheim.

Na nujnost razvijanja solidarnosti v okviru vzgoje v šoli nas opozarjajo pojavi vse večje tekmovalnosti in individualnosti med učenci in v družbi nasploh. Ker smo ljudje socialna bitja, odvisna od drugih, se moramo zavedati nujnosti, da eno od vzgojnih poslanstev šol postane tudi vzgoja za solidarnost.

Na potrebnost solidarnosti opozarja tudi Jacques Delors, ki je na konferenci Združenih narodov o okolju v Riu de Janeiru leta 1992 dejal: »Svet je naša vas. Če se ena hiša vžge, so takoj v nevarnosti strehe nad našimi glavami. Če jo kdorkoli od nas poskuša popraviti, bodo njegovi naporji le simbolični. Solidarnost mora biti ukaz dneva: vsak izmed nas mora nositi svoj delež splošne odgovornosti. Potrebujemo globalno etiko da nas vodi pri reševanju globalnih izzivov in nam da moči pri naši globalni medsebojni odvisnosti in solidarnosti.«

V že omenjenem Unescovem poročilu o izobraževanju za 21. stoletje, Delors (1996: 17) poleg ostalih napetosti, navaja tudi napetost med duhovnim in materialnim. Pravi, »kako plemenita je ta naloga vzgoje in izobraževanja vzbuditi v vsakomur (glede na tradicijo in prepričanje v popolnem spoštovanju pluralizma) vzvišenost misli in duha, ki naj se povzpne k univerzalnemu in v določeni meri k preseganju samega sebe«, in nadaljuje »prav gotovo komisija ni pretiravala, ko je poudarjala, da je od tega odvisno preživetje človeštva.«

1.8.2.1 Pojem solidarnosti

V Leksikonu morale in etike pod pojmom solidarnost (iz lat. solidus: trden, cel, samoroden; fr. solidarite: vzajemnost) najdemo več pomenov: od soglasja in družnosti, vzajemnosti in medsebojnosti do občutja skupne odgovornosti za pripadnike določene socialne skupine.

Slovar slovenskega knjižnega jezika pojem solidarnosti opredeli najprej kot podpiranje, odobravanje ravnanja, mnenja nekoga (npr. izraziti solidarnost z avtorjem prepovedane knjige, omahoval je pri solidarnosti s tovariši); nato kot pripravljenost za medsebojno pomoč, sodelovanje (na primer: razvijati in krepiti solidarnost med državami, narodi) ali kar kot pomoč, sodelovanje; tretji pomen pa je zavest skupnosti, medsebojne povezanosti posameznikov, zlasti v družbenem življenju (na primer: delavska, razredna, sosedska solidarnost). Slovar navaja tudi frazo imeti zelo razvit čut za solidarnost, kar nam da vedeti, da solidarnost zajema celotnega človeka, in ne le zgolj njegov um ali čustva. Slovar navaja tudi načelo solidarnosti in vzajemnosti, ki temelji na soodvisnosti posameznika od skupnosti in obratno.

Stres (1991: 53) razlaga, zakaj posameznik ne sme biti brezbrizen do drugih ljudi: »S solidarnostjo izražamo misel, da se človek kot oseba ne more iztrgati iz svoje vezanosti na človeško in medosebnostno okolje.« Avtor nadalje poudarja, da ta vezanost, ki mora delovati kot vodilo, pomeni podlago za samouresničitev posameznika. Solidarnost, kot jo pojmuje Stres, ne pomeni omejevanja posameznika in njegove svobode, temveč nasprotno: »Svoboda se okrepi, če se človek podredi neizogibnim obveznostim družbenega življenja, sprejme nase raznovrstne zahteve človeškega sožitja in se postavi v službo človeške skupnosti.« (prav tam: 54) Stres nadalje ugotavlja, da je individualizem tisti, ki v drugih ljudeh vidi drugega kot oviro za lastno svobodo, medtem ko personalizem poudarja pozitivno vlogo človekovega razmerja do soljudi: šele po soljudeh in kvaliteti razmerij, ki jih ima posameznik z njimi, postaja res človek in se oblikuje v svobodno in zrelo osebnost.

Solidarnost se praktično uresničuje tudi preko različnih oblik dobrodelnosti. J. Ramovš predpostavlja, da je »temelj solidarnosti človekovo doživljanje golega obličja bližnjega v potrebi kot sočloveka. Pogoj zdrave solidarnosti je pristen dialoški odnos s sočlovekom.« (Ramovš 2001)

1.8.2.2 Solidarnost kot sociološki pojem

O solidarnosti kot sociološkem pojmu je pisal Emile Durkheim (po Haralambos 2001: 192-195), ki je ločil pojma mehanske in organske solidarnosti. Mehanska solidarnost je bila značilna za predindustrijske družbe, kjer je bila delitev dela precej nespecializirana in se je večina ljudi ukvarjala z lovom in nabiralništvom. Za mehansko solidarnost je značilno, da temelji na podobnosti med posameznimi člani, ki si delijo iste vrednote in prevzemajo zelo podobne

družbene vloge. Takšna uniformiranost člane povezuje v strjeno življenje v skupnosti. Durkheim tako opisuje skrajnost mehanske solidarnosti: »Solidarnost, ki izvira iz podobnosti, doseže višek, ko kolektivna zavest popolnoma obda našo celotno zavest in v vseh točkah z njo sovpada. Vendar je v tem trenutku naša individualnost enaka ničli. To je mogoče prenašati le, če skupnost vzame od nas majhen davek.« (Haralambos 2001:192)

Za industrijske družbe pa velja, da solidarnost ne temelji več na podobnosti, temveč na razlikah. Durkheim (prav tam) delovanje družbe primerja s človeškim organizmom in njegovimi posameznimi specializiranimi organi, ki prispevajo k delovanju organizma. Kot pravi, tudi v industrijski družbi obstajajo različne specializirane poklicne vloge, ki pa delujejo skupaj za vzdrževanje družbene enote. Durkheim je bil mnenja, da delitev dela lahko poveča soodvisnost članov družbe ter hkrati utrjuje družbeno solidarnost, ki jo Durkheim imenuje organska solidarnost. Temelj družbene solidarnosti tvorijo medsebojna odvisnost in menjava blaga, vendar pa Durkheim trdi, da mora obstajati tudi zbirka moralnih pravil, ki omejujejo posameznika in zagotavljajo okvir za sodelovanje. Durkheim je že pred koncem devetnajstega stoletja vizionarsko napovedal pojav anomije ali breznormnosti, ko šibak družbeni nadzor in moralne obveznosti niso dovolj močne, da bi učinkovito omejevale posameznika pri moralnem delovanju. Durkheim je razlog za družbeno anomijo videl v hitrih družbenih spremembah, ki rušijo utečene moralne norme. Tudi specializirana delitev dela je lahko razlog pojavu anomije, kajti po njegovem bolj spodbuja individualizem, egoizem in težnje posameznika po lastnem usmerjanju vedenja, kot pa da bi ga vodile in usmerjale posamezne skupne norme. (prav tam) Kljub temu da Durkheim ne nasprotuje konceptu osebne svobode, pa opozarja, da lahko pomeni grožnjo družbeni solidarnosti, ker zmanjšuje občutek dolžnosti in odgovornosti do drugih.

Pojav anomije, ki ga je opisal že Durkheim pred več kot sto leti, je v današnji postmoderini družbi zaradi procesov globalizacije, individualizacije in demokratizacije še toliko bolj prisoten. Na problem solidarnosti v negotovih oziroma spremenljivih družbah (*unsettled societies*) opozarjajo različni sociologi. Crow (2001: 132) ob dejstvu, da so stare oblike solidarnosti verjetno v ireverzibilnem zatonu - opozarja, da je naloga sociologov poleg opozarjanja širše javnosti o omenjenem fenomenu - predvsem ukvarjanje in kritično preučevanje idej o pojavu novih ali revitaliziranih oblik solidarnosti.

Poglavje o solidarnosti lahko zaključim s povzetkom, da je solidarnost zavestna in hotena odločitev posameznika, da svoje vrednote živi z drugimi ter da svobodno sprejme in uresničuje svoj del družbene odgovornosti. Na ta način se človek uresničuje kot avtonomna oseba, kajti samo - uresničitev je mogoča tudi v odgovorni povezanosti z drugimi.

2. EMPIRIČNI DEL

2.1 Dejavnosti za razvijanje solidarnosti pri učencih OŠ Žužemberk

V empiričnem delu diplomske naloge bom pod drobnogled vzela dejavnosti, s katerimi učitelji pri učencih OŠ Žužemberk načrtno privzgamemo čut za solidarnost. Najprej bom predstavila vizijo šole ter zavezanost k oblikovanju in zasledovanju naših prednostnih nalog, sledil bo pregled, kako se vzgoja za solidarnost spodbuja na nivoju oddelčnih skupnosti, osrednji del pa bo namenjen opisu tradicionalnih solidarnostih akcij, s katerimi želimo v naših učencih prebuditi čut za pomoč sočloveku v stiski.

2.1.1 Vizija šole

Vzgoja, znanje in ugled so trije temeljni termini, s katerimi na naši šoli opredeljujemo naše vzgojno poslanstvo in ki nas vodijo pri vsaki vzgojno-izobraževani dejavnosti. Poleg tega pa si vsako leto izberemo tudi določene prednostne naloge, ki so nanašajo na področja, kjer čutimo težave, želimo okrepiti naše delovanje ali pa za nas predstavljajo neko novo polje in nov izziv.

2.1.2 Šolski etos

Večina obiskovalcev, ki se prvič sprehodi po naši šolskih prostorih, najprej izpostavi njihovo vzorno urejenost, ki je posledica doslednosti in vztrajanja pri upoštevanju pravil šolskega reda. Pomembno je, da ob začetku šolskega leta v vsakem oddelku skupaj z učenci obnovimo pravila in jih utemeljimo, še učinkoviteje pa je, če to naredijo učenci. Pogosto oddelčne skupnosti sprejmejo svoja lastna pravila sprejemljivega vedenja.

2.1.3 Dejavnosti za spodbujanje solidarnosti na nivoju oddelčnih skupnosti

2.1.3.1 Pomoč pri učenju

Ena izmed temeljnih oblik spodbujanja solidarnosti v oddelčnih skupnostih je pomoč sošolcem pri učenju. Vloga razrednika pri tem je, da akademsko sposobnejše učence motivira in jih spodbuja, da pomagajo učencem z učnimi težavami. Na podlagi lastnih izkušenj lahko trdim, da takšna oblika pomoči žal čedalje redkeje izhaja spontano iz učencev samih. Spomnim se začetkov svoje poklicne poti in učencev, ki so sami, brez iniciative učitelja organizirali pomoč za učno šibkejšo sošolce. V ta namen so izkoriščali čas pred poukom, daljše odmore ali pa čas, ko so čakali na avtobusni prevoz. Z uvedbo izbirnih predmetov se je urnik učencev v oddelčni

skupnosti spremenil, šolski delovni dan podaljšal, veliko jih ima ure pred poukom ali pa po koncu rednega pouka, zato je ena izmed temeljnih težav, da je težko poiskati čas, ki bi bil ugoden za oba učenca. Kljub temu se mi zdi izjemno pomembno, da učno sposobnejši učenci od razrednika dobijo čimveč spodbud za pomoč ostalim ter tako čutijo odgovornost, da s svojim talentom in nadarjenostjo pripomorejo ne le k lastnim dosežkom, pač pa jih usmerjajo tudi na ostale člane oddelčne skupnosti in jim tako pomagajo doseči predpisane standarde znanja.

Zaradi težav s časovno uskladitvijo pred poukom in po njem nekateri učitelji občasno del razrednih ur namenimo za gojenje medsebojne učne pomoči. Moja izkušnja je izrazito pozitivna in bi jo kazalo pogosteje prakticirati. Najprej na podlagi prostovoljne odločitve pridobim učence, ki so pripravljeni ponuditi učno pomoč, učence z učnimi težavami pa povprašam, s kom bi želeli delati. Če je potrebno, jim pomagam uskladiti pare, včasih pa en učenec pomaga več učencem hkrati. Učenci se tudi sami odločijo, kateri predmet bi se želeli učiti. Ob koncu učence, ki jim je bila ponujena pomoč, spodbudim, da se sošolcem zahvalijo, seveda pa ne manjka glasna pohvala vsem tudi z moje strani.

Tudi v okviru poučevanja svojega predmeta pogosto uporabljam oblike medsebojnega učenja v dvojicah, zato že na začetku leta poskrbim, da učenci z učnimi težavami sedijo ob sošolcu, ki mu je pripravljen pomagati pri šolskem delu. Pri oblikovanju sedežnega reda mi pomagajo učenci, ki predlagajo, komu bi želeli pomagati ter koga bi želeli imeti ob sebi za pomoč, samo delo pa tako poteka bolj tekoče in uspešneje. Učenec s težavami pove, kako bi mu sošolec lahko pomagal (razmišlja o področjih, kjer ima težave), z učencem, ki mu pomaga, pa se pogovorim o načinih pomoči, izhajajoč iz predlogov, ki jih navede učenec sam. Kadar je učna ura ali del ure namenjen učni pomoči, skupaj z obema učencema izberemo vaje, ki jih nato učenec ob pomoči, usmerjanju in spodbudi sošolca reši ter pregleda. Ker učenec s težavami sedi ob sošolcu, ki ga sprejema, je učna pomoč še toliko bolj učinkovita. Učenci so za pomoč nagrajeni s pohvalo pred razredom ter s kakšnimi manjšimi ugodnostmi (opravičenost opravljanja dela domače naloge, bonus pri ustnem spraševanju ...). S tem, ko učenci postajajo soudeleženci načrtovanja procesa, dobivajo izkušnjo upoštevanja njihovega mnenja ter se učijo sprejemanja odgovornosti, poleg tega pa so notranje veliko bolj motivirani pri izvajanju dejavnosti, pri katerih imajo tudi sami možnost vplivanja in odločanja.

2.1.3.2 Pomoč učencu pri različnih težavah

Vsak razrednik se občasno sreča s situacijo, ko kakšnega njegovega učenca prizadene takšna ali drugačna oblika stiske ali družinske nesreče. V takšnih primerih razrednik ostale učence na primeren način seznani s stisko sošolca in jih motivira k iskanju načina, kako bi mu lahko pomagali. Učenci, zlasti mlajši, pogosto zelo radi opisujejo tudi lastne podobne izkušnje ali njim poznane primere. Včasih razredniki začutimo, da v takšnih situacijah učenec potrebuje nekoga izmed sošolcev, ki mu bo še posebej v oporo. Razredniki v takšnih primerih premišljeno izberemo zaupanja vrednega sošolca ali sošolko in ga poprosimo, da prevzame nekakšno vlogo varuha in se še posebej angažira pri pomoči učencu.

V svoji pedagoški praksi sem doživela kar nekaj primerov, ko so učenci izgubili koga od ožjih družinskih članov (mamo ali očeta, brata ali sestro). Tedaj se v oddelčni skupnosti dogovorimo o zbiranju denarne pomoči ter o ostalih načinih, kako bi mu lahko kot člani iste skupnosti pomagali.

2.1.3.3 Odsotnost od pouka

Vsaka odsotnost od pouka za učenca pomeni dodatno obremenitev, kajti zamujeno učno snov mora nadoknaditi sam in jo absolvirati. V primerih odsotnosti učenca razredniki poskrbimo, da ga sošolec, ki stanuje blizu, obišče in omogoči, da iz njegovih zvezkov prepíše zamujeno snov.

2.1.4 Botrstvo Malawi

“**Dejanja, ne besede,**” je vodilo naše plemenite zaveze, botrstva dvema otrokoma iz revne afriške države Malawi, kjer si otroci iz revnih družin (teh pa je večina) ne morejo privoščiti šolanja. Stik smo navezali s patrom Stankom Rozmanom, ki svoje poslanstvo sedaj opravlja v Malawiju, eni najrevnejših držav na svetu. Velik problem v državi sta aids (v Malawiju je kar 30% vsega prebivalstva okuženih z aidsom) in malarija, ki uničujeta mlada življenja in za davek jemljeta starše, za sabo pa puščata milijone sirot. Pater Stanko se je tudi tu lotil velikega projekta, botrstva, ki tem sirotam in drugim otrokom revnih staršev omogoča šolanje, zdrav način življenja in dostojno zaposlitev. Tudi mi smo se odločili, da damo našim učencem možnost, da svojima vrstnikoma Gloriji in Denisu pomagajo do boljšega življenja. Zavezali smo se, da zanju vsako leto zberemo 120,000 SIT oziroma 550 EUR, ki zadoščajo za njuno letno šolnino, šolske pripomočke, uniformo, hrano in zdravila. Akcija poteka vsako leto ob tednu solidarnosti v decembru, sodelujejo pa vsi učenci šole s podružnicami in vrtcem. V času zbiranja denarja je v

okviru razrednih ur priložnost za pogovor z učenci o vrednoti znanja in možnosti izobraževanja za vse, ne glede na socialni status. Trudimo se tudi, da bi otroci uvideli, kakšno srečo imajo, da imajo poti do poklica in zaposlitve široko odprte. Vsako leto iz misijonskega središča dobimo pismo o naših varovancih in njihovih dosežkih v šoli ter nasploh o življenju v Malawiju. Žal pa pisma prinašajo tudi kruto resnico, npr. maja 2006 smo izvedeli, da je Gloriji umrla tudi mama, naslednje leto pa je pater Stanko pisal o deklici, eni izmed 330 sirot, za katere skrbijo dobri botri iz Slovenije, ki je tako kot njena mama umrla zaradi aidsa. Takšne žalostne zgodbe so tam žal del vsakdana, zato je nujno, da današnji otroci, ki bodo soustvarjalci jutrišnjega dne, že danes sprevidijo, kako velike krivice in neenakosti se dogajajo po svetu in s svojim čutom za stiske drugih pomagajo narediti vsaj malo pravičnejši jutri za vse.

2.1.5 Skrb za grob dr. Frana Bradača

V okviru razvijanja domovinske pripadnosti in rodoljubnosti v naši okolici odkrivamo znane Suhokranjce, ljudi s suhokranjskimi koreninami, ki so zaradi različnih dosežkov postali cenjeni posamezniki ali priznani strokovnjaki na svojem polju delovanja. Eden izmed njih je veliki jezikoslovec dr. Fran Bradač, o katerem smo tako kot tudi o vseh ostalih znanih Suhokranjcih napisali raziskovalno nalogo. V okviru pisanja naloge smo navezali stik z njegovo hčerko, profesorico Zorko Bradač, ki nam je iz prve roke posredovala bogato gradivo o svojem očetu, med nami pa so se spletle niti globokega prijateljstva in sodelovanja. Po spletu nesrečnih okoliščin je bila profesorica Bradačeva, edina bližnja potomka dr. Bradača, zaradi poškodbe kolka primorana zapustiti svoje veliko, udobno meščansko stanovanje; njen novi dom je postala mala sobica v Domu starejših Tabor. Zaradi svoje poškodbe žal tudi ni več zmogla urejati groba svojega očeta, zato je v skupnem dogovoru šola prevzela skrb za urejanje zadnjega počivališča dr. Bradača. Vsako leto pred prvim novembrom predstavniki učencev z mentorico Šolske skupnosti na Žalah uredimo grob, vedno pa obiščemo tudi gospo Zorko, ki nas z zgodbami iz svojega življenja osebno bogati in uči spoznanja, da je trdna volja bistvena pri doseganju svojih ciljev. Za to je sama živi dokaz, saj se je pri svojih osemdesetih letih naučila uporabljati računalnik, s pomočjo katerega je napisala svojo prvo knjigo, sledili pa sta ji še dve. Obisk pri profesorici Bradačevi je vedno priložnost za razmislek o starosti, potrebah starostnikov in težavah v povezavi z bivanjem v domovih starejših, poleg tega pa vedno znova odkrivamo, kakšno bogastvo v sebi nosijo starostniki s svojimi izkušnjami in modrostjo.

2.1.6 Solidarnostne akcije

Naša šola goji že štirinajstletno tradicijo solidarnostnih akcij, katerih glavni cilj je v učencih spodbujati in negovati plemeniti čut za solidarnost. Želimo doseči, da učenci znajo opaziti tako v bližnji kot tudi širši okolici ljudi, ki so prikrajšani, in jim v okviru svojih možnosti pomagati. Želimo, da se učenci zavedajo, da je odgovornost za dostojno življenje soljudi na ramenih nas vseh. Akcije so praviloma vključene v letni delovni načrt šole, ki ga oblikujemo učitelji v septembru, pogosto pa nas pri odločanju, komu pomagati, vodijo tudi okrogle obletnice delovanja različnih društev. Odločitev o sodelovanju v solidarnostni akciji je za vsakega posameznika prostovoljna, naše načelo, ki ga zagovarjamo, je, da vsak daruje po svojih zmožnostih, obenem pa učence spodbujamo, da se v namen darovanja odrečejo kakšni malenkosti (npr. sladkariji, reviji ...). Vsaka akcija je razpisana v pisni obliki s podatki o organizaciji ali osebi, za katero zbiramo, o odgovornih za izpeljavo, sodelujočih ter časovni opredelitvi zbiranja. Razpise akcij vedno spremlja tudi misel, ki jo učitelji uporabijo kot iztočnico za pogovor. Vsako akcijo začnemo s pogovorom v razredu, ko predstavimo organizacijo ali ljudi, katerim smo se odločili pomagati. Sledi pogovor o aktualni problematiki, učenci sami pa pogosto dodajajo lastne izkušnje ali znanja, ki jih o tem imajo. Akcije nudijo tudi priložnost za pridobivanje znanj o novih krajih in državah, pojavih ali problematikah. Običajno jih spremlja tudi razstava v avli, kjer lahko učenci in obiskovalci šole natančneje preberejo o posameznikih, skupini ljudi ali organizaciji, ki ji pomagamo. Ob zaključku akcije razrednik učencem predstavi rezultate, ki pa so vedno tudi javno izobešeni. Če se odločimo za nakup različnih pripomočkov, jih pred dostavo obdarovancem razstavimo v šolski avli.

Šolsko leto 1994/95

- Slovenija otrokom v Bosni in Hercegovini

Humanitarno poslanstvo smo na naši šoli začeli načrtno izvajati v šolskem letu 1994/95, ko smo se odzvali vabilu odbora različnih nevladnih organizacij za pomoč otrokom v Bosni in Hercegovini, kjer so tedaj vrstniki naših otrok spremljali vojne grozote in jim bili tudi izpostavljeni. Kljub številnim, tudi uničenim šolam se je tam, kjer je bilo možno, začelo šolsko leto, vendar ob velikem pomanjkanju osnovnih šolskih pripomočkov in marsikje ob spremljanju pokov granat.

V solidarnostni akciji Slovenija otrokom v BiH so učenci šole s podružnicami zbirali šolske potrebščine in pripomočke. Zbranemu materialu smo priložili pismo naših učencev otrokom OŠ Lipnica s sporočilom, da v svoji katastrofi niso sami, in željo, da se v njihove domove in srca čimprej ponovno naseli mir.

Tabela št. 4: Zbrane šolske potrebščine ob akciji Slovenija otrokom v BiH (vir: arhiv socialne delavke OŠ Žužemberk)

Potrebščina	Kom.	Potrebščina	Kom.	Potrebščina	Kom.
veliki zvezek	97	šestilo	4	posamezna barvica	30
mali zvezek	202	set vodenih barvic	3	posamezni flomaster	59
notni zvezek	4	set barvic	4	denarnica	4
navadni svinčnik	147	set flomastrov	12	set nalepk	8
kemični svinčnik	98	set voščenk	3	ovitek za zvezke	8
nalivnik	6	beležka	5	šilček	25
radirka	35	peresnica	12	čopiči	7
lepilo	1	selotejp	2	mapa	6
škarje	2	urnik	12	balon	2
knjige	2	očala	12	vrečka za copate	4
risbice	16	ravnilo	16	zobna pasta	1
set bombic	6	set plastelina	1		
Skupaj vseh kosov potrebščin: 856					

Šolsko leto 1995/96

- **Solidarnostna akcija za otroke v Zavodu za usposabljanje slušno in govorno motenih v Ljubljani**

Pobuda za akcijo je bila dana zato, ker smo tudi na naši šoli imeli primer dečka, ki je bil zaradi težav s sluhom prešolan na Zavod za usposabljanje slušno in govorno motenih v Ljubljani. V okviru solidarnostne akcije, ki je potekala pod geslom »Treba je nekoga osrečiti, da postanemo

srečni«, so učenci matične šole s podružnicami zbrali denar, s katerim smo kupili knjige, ki so jih predstavniki učencev v spremstvu svetovalne delavke predali tamkajšnjim varovancem. V okviru akcije je bilo zbranih 45.890 SIT.

Šolsko leto 1996/97

- Solidarnostna akcija pomoč Centru za slepe in slabovidne v Škofji Loki

Ker je omenjeni center praznoval 60-letnico ustanovitve, smo se odločili, da zanje zbiramo denar za nakup različnih pripomočkov, ki jih slepi in slabovidni uporabljajo pri svojem delu, igri in učenju. V solidarnostni akciji, ki je potekala pod geslom *»Kdor hoče videti, mora gledati s srcem«*, so učenci matične šole s podružnicami zbrali 54.275 SIT.

Šolsko leto 1997/98

- Solidarnostna akcija za otroke - invalide, gojence Zavoda za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku

Geslo te solidarnostne akcije je bilo *»Ni pomembno, česar ne zmoreš, ampak to, kar zmoreš.«* Gojenci omenjenega zavoda so že nekajkrat svoj poletni tabor organizirali v Žužemberku, ob slabem vremenu pa smo jim gostoljubno odprli vrata šolske telovadnice, poleg tega pa je pobuda za akcijo izhajala tudi iz dejstva, da je zavod praznoval 50-letnico. Z zbranimi 65.300 SIT smo kupili knjižno gradivo, s katerim smo obogatili njihovo knjižnico.

Šolsko leto 1998/99

- Solidarnostna akcija za otroke in mladostnike v vzgojnem zavodu Frana Milčinskega v Smledniku

Ob tednu solidarnosti so se naši učenci spomnili svojih vrstnikov, ki so zaradi različnih okoliščin, največkrat pa zaradi neugodnih in nevzpodbudnih družinskih razmer zašli na kriva pota posledično pristali v Vzgojnem zavodu Frana Milčinskega, ki je svoje ime dobil po prvem slovenskem mladinskem sodniku in velikemu zaščitniku otrok, še posebej najbolj ranljivih.

V okviru naše solidarnostne akcije smo pripravili razstavo o Franu Milčinskemu, na razrednih urah smo se pogovarjali o družini, domu in mladoletnem prestopništvu ter vzrokih zanj, akcijo pa so spremljali verzi Zaključnega songa iz *Ptičkov brez gnezda* Frana Milčinskega.

Učenci so zbrali 73.765 SIT, s katerimi smo kupili različne pripomočke, ki so si jih želeli varovanci.

Šolsko leto 1999/2000

- Solidarnostna akcija za oskrbovance Doma starejših občanov v Novem mestu

Ob mednarodnem letu starejših smo se odločili, da pri učencih spodbudimo čut za medgeneracijsko solidarnost, povezanost in spoštovanje starosti. Dom starejših občanov Novo mesto smo si izbrali, ker v njem jesen svojega življenja preživlja kar nekaj naših sokrajanov, pa tudi nekaj bližnjih sorodnikov naših učencev. Ob akciji smo v avli šole pripravili razstavo o življenju oskrbovancev v DSO Novo mesto. Z zbranimi 88.890 SIT smo kupili različne družabne igre in pripomočke, ki jih varovanci potrebujejo za prijetnejše bivanje v domu.

Na tem mestu naj omenim tudi božični koncert, s katerimi smo razveselili oskrbovance DSO Črnomelj, leta 2007 pa so učencev 4. razreda dali pobudo, da varovance DSO Novo mesto obiščejo in jih razveselijo z bogatim kulturnim programom. Skupaj z zavzeto razredničarko so izpilili svoj nastop in varovancem pripravili prijetno popoldansko kulturno popestritev.

- Humanitarna akcija: Pomežik soncu - Odprimo počitnice vsem otrokom

V istem šolskem letu smo se odzvali pobudi Zveze prijateljev mladine, ki je z omenjeno akcijo zbirala sredstva za brezplačno letovanje otrok iz socialno šibkih družin. Akciji smo se med drugim priključili tudi zato, ker je tudi nekaj učencev naše šole v preteklih letih ob pomoči Pomežika soncu doživelo nepozabne počitnice na morju. Učenci OŠ Žužemberk smo z zbranimi 95.070 SIT skupaj z drugimi darovalci pomagali, da je Zveza prijateljev mladine tisto poletje počitnice polepšala kar 281 prikrajšanim otrokom iz vse Slovenije.

Šolsko leto 2000/01

- Solidarnostna akcija za Barko - skupnost duševno prizadetih v Zbiljah pri Medvodah

V tej solidarnostni akciji so učenci spoznavali ljudi z motnjo v duševnem razvoju. Pogovori v okviru razrednih ur so se nanašali na stigme in težave, s katerimi se posamezniki s takšnimi motnjami srečujejo. Hkrati pa so ob predstavitvi skupnosti Barka videli, kako lahko takšne vrste

bivanjskih skupnosti pripomorejo k dostojnemu življenju vsakogar, ne glede na svojo prikrajšanost. Z zbranimi 116.890 SIT smo kupili CD-predvajalnik, različne družabne igre in zgoščenke, s katerimi smo jim polepšali življenje v skupnosti. Skupina učencev in mentorici Karitasa in Šolske skupnosti smo jih obiskali, jim izročili darila, doživeli pristno toplino njihove skupnosti in spoznali izjemne posameznike, ki so res drugačni - so namreč veliko bolj srčni od večine nas. Tedanja vodja skupnosti in ena izmed varovank sta se odzvali našemu vabilu in bili gostji božično-novoletne prireditve, kjer sta vsem učencem šole predstavili življenje v varnem zavetju Barke.

- Solidarnostna akcija: Zbiranje igrač za otroke iz Nepala

Januarja 2001 so prostovoljci v okviru Slovenskega Unicefa za učence 4. in 6. razredov izvajali delavnice na temo zdrave prehrane, obenem pa so učencem ponudili možnost, da z nakupom zapestnice z nepalsko mavrico pomagajo svojim vrstnikom pod Himalajo. Ob tem se je našim učencem porodila ideja o pomoči tem otrokom in z veseljem smo organizirali akcijo zbiranja igrač. V okviru solidarnostne akcije so učenci spoznali Nepal, ki se kot dežela v razvoju srečuje z mnogimi težavami, med drugimi tudi visoko stopnjo umrljivosti otrok in visoko stopnjo nepismenosti. Skupno število zbranih igrač pove, da je v povprečju vsak učenec za svoje vrstnike v Nepal daroval kar dve igrači. Še posebno vrednost akciji pa dodaja dejstvo, da je pobuda prišla od učencev samih.

Tabela št. 5: Zbrane igrače za otroke iz Nepala (vir: arhiv svetovalne delavke OŠ Žužemberk)

Vrsta igrače	Kom.	Vrsta igrače	Kom.
plišaste igrače	417	kovinske igrače	78
družabne igre	10	plastične igrače	83
komplet kock	38	šolske potrebščine	41
Skupaj vseh zbranih igrač: 667 kosov			

Šolsko leto 2001/02

- Solidarnostna akcija za Pediatrično kliniko v Ljubljani - Center za zdravljenje otrok, ki zbolijo za rakom

Geslo akcije, nemški pregovor »*Nihče ni tako bolan, da ne bi upal na zboljšanje*«, je še kako veljalo za našega bivšega učenca, ki se je zaradi svoje bolezni zdravil v tem centru. Od tod tudi ideja, da ob tednu solidarnosti v tem letu pomagamo otrokom, zbolelim za rakom, da v prostorih stare in prostorsko omejene pediatrične klinike vsaj malce pozabijo na svojo bolezen in se veselijo kot drugi zdravi otroci. Vodja oddelka nam je zaupal, kaj njihovi mali pacienti najbolj pogrešajo, in z zbranimi 151.400 SIT smo kupili CD-predvajalnik, zgoščenke in knjige, ostali denar pa smo nakazali na njihov žiro račun.

Nekaj učencev, predstavnikov šole in mentorici smo darila odpeljali v Ljubljano, kjer so nas pričakali mali pacienti, med njimi tudi naš učenec, in presenečenje - pevec skupine Čuki, ki je poskrbel za zabavno in sproščeno razpoloženje. Otroci so z zanimanjem odprli darila in se jih iskreno razveselili, še posebej CD-predvajalnika in zgoščenk.

Pogovori na razrednih urah so se nanašali na vrednoto zdravja ter nujnost, da sami čimbolje poskrbimo zanj.

- Solidarnostna akcija za nakup računalnika s povečevalno lupo za našo učenko

V tej solidarnostni akciji smo želeli pomagati družini naše tedanje tretješolke Sare s hudo motorično okvaro nog in rok ter izjemno okvaro vida, saj njen vid predstavlja le 8 odstotkov vida običajnega človeka. Učenka za svoje šolsko delo nujno potrebuje posebno povečevalno lupo, ki preko računalnika projicira močno povečane črke, ki jih deklica nato lahko prebere. V šoli je deklica uporabljala izposojeno lupo, doma pa so si straši pomagali s povečevanjem tekstov, knjig in učnih listov. Dekličini starši so se za pomoč zbiranja sredstev za nakup posebnega računalnika, ki bi ga deklica lahko uporabljala doma, obrnili na Humanitarni zavod Vid, njihovi akciji zbiranja pa smo se seveda z velikim veseljem priključili tudi učenci in učitelji naše osnovne šole. V zelo odmevni akciji smo zbrali 158.880 SIT, poleg tega pa smo junija organizirali dobrodelni koncert, na katerem smo zbrali dodatnih 123.500 SIT.

Šolsko leto 2002/03

- Solidarnostna akcija za Baragov dom na Madagaskarju

V okviru te solidarnostne akcije smo se pridružili pobudi Andreja Žigona - Aleluje in Božidarja Magajne, ki sta zbirala sredstva za gradnjo Baragovega doma v Slovenski vasi na Madagaskarju. Učenci so spoznali Madagaskar in življenje tisočih brezdomcev, obsojenih na prosjačenje, iščoč uteho v alkoholu in drogi. Zanje svoje poslanstvo že 20 let opravlja slovenski misijonar Pedro Opeka, ki je bil pobudnik gradnje Slovenske vasi, kjer so svoj dom našli prebivalci, ki so bili nekoč na robu preživetja, nekaj pa jih je v skupnost prišlo naravnost s smetišča. Zbranih 103.160 SIT smo izročili pobudnikoma akcije, ki sta nas obiskala na kulturno-humanitarni prireditvi in nam še slikoviteje orisala bedo, v kateri živijo brezdomci na Madagaskarju.

- Dobrodelna akcija »Podari objem«

Zveza prijateljev mladine in Baby Center sta organizirala akcijo zbiranja igrač za slovenske otroke, ki jim jih starši ne morejo kupiti. Učenci in varovanci vrta smo zbrali 1139 igrač, ki jih je ZPM namenila kot novoletno darilo za prikrajšane otroke.

- Solidarnostna akcija za pediatrični oddelek Splošne bolnišnice Novo mesto

Ob tednu solidarnosti smo zbirali denar za otroški oddelek bolnišnice, kjer se je zdravilo tudi kar nekaj naših otrok. Z zbranimi 101.265 SIT smo kupili različne knjige, igrače in družabne igre, ki so jih predstavniki šole in mentorica izročili otrokom na oddelku. Akcija je bila ponovno priložnost za pogovor o skrbi za lastno zdravje.

Šolsko leto 2003/04

- Dobrodelna akcija »Podari objem«

Že drugo leto smo se odzvali Zveze prijateljev mladine Slovenije in Baby Centru pri zbiranju igrač za otroke iz socialno ogroženih družin. V akciji zbiranja otroških in mladinskih knjig so se jim z zbranimi 516 knjigami in slikanicami pridružili tudi učenci naše šole in vrta.

- Solidarnostna akcija za nakup pripomočkov za bivšega učenca na invalidskem vozičku

V tej solidarnostni akciji smo pomagali reševati stisko družine, v kateri je naš bivši učenec zaradi poškodbe postal invalid na vozičku. Učenci so zbrali 82.715 SIT, ki smo jih porabili za nakup

različnih pripomočkov za krepitev mišic rok. V okviru akcije smo se v oddelčnih skupnostih pogovarjali o invalidnosti in različnih prikrajšanostih, s katerimi se invalidi srečujejo v vsakdanjem življenju. Pogovor je bil usmerjen tudi na temo varovanja svojega zdravja in zaščito pred različnimi poškodbami.

- Solidarnostna akcija za revne na Madagaskarju

»Kdor hoče nekaj narediti, že najde pot; kdor noče nič narediti, najde izgovor«, je bila vodilna misel akcije, ki je predstavljala nadaljevanje pomoči za najbolj ranljive prebivalce na Madagaskarju iz preteklega šolskega leta, ko smo skupaj z drugimi krajani občine Žužemberk zbrali 4000 EUR za gradnjo Baragovega doma na Madagaskarju. Pobudnik akcije, g. Andrej Žigon, je za svoja plemenita prizadevanja prejel priznanje občine, žal pa je nekaj dni po njegovem prejemu umrl.

Tudi njemu v spomin smo se odločili za nadaljevanje našega prispevka k boljšemu življenju najbolj pomoči potrebni prebivalcem Madagaskarja. Zbrali smo 97.840 SIT, ki smo jih nakazali za gradnjo novega doma v Slovenski vasi, ki poimenovanega po Andreju Žigonu - Aleluji.

- Akcija: Lačni otrok - most solidarnosti med slovenskimi šolarji in sirotami v Gomi

Akcija je zaživela na pobudo Škofijske Karitas, ki je želela pomagati otrokom sirotam v Kongu. Z akcijo smo zbirali pomoč za Don Boscov center v Gomi, katerega ustanovitelj je slovenski misijonar Danilo Lisjak, ki zgradil preprosto bivališče za sirote iz pokrajine na severu Konga, kjer so v vojni izgubili svoje starše. Kasneje je svojo pomoč preusmeril predvsem na problem zapostavljanja deklic in deklet sirot ter ustanovil center, kjer si lahko pridobijo osnovne spretnosti ter tako izboljšajo možnosti za samostojnejše preživljanje. Učenci so zbirali šolske pripomočke, igrače in oblačila.

Ob akciji smo se z učenci pogovarjali o velikih socialnih razlikah tega sveta: revščini, vojni in njenih nedolžnih žrtvah na eni strani ter življenju v izobilju na drugi strani.

Tabela št. 6: Zbrani šolski pripomočki za sirote v Kongu (vir: arhiv svetovalne delavke OŠ Žužemberk)

Potrebščina	Kom.	Potrebščina	Kom.	Potrebščina	Kom.
kemični svinčnik	99	lepilo	9	fotoalbum	2
komplet barvic	25	knjiga	5	svinčnik	113
komplet flomastrov	76	šilček	9	radirka	14
komplet voščenk	23	beležka	18	denarnica	3
vodene barvice	5	mapa	8	peresnica	19
veliki zvezek	115	računalo	3	ravnilo	40
mali zvezek	239	kolaž papir	1	plišasta igrača	112
posamična barvica	110	pobarvanka	9	mala igrača	81
Skupaj vseh kosov potrebščin: 1138					
Učenci so prinesli tudi veliko kosov različnih oblačil.					

Šolsko leto 2004/05

- Solidarnostna akcija za družino učenca, ki jim je pogorel hlev

Eden temeljnih ciljev naših tradicionalnih akcij je, da znajo učenci začutiti in opaziti stisko drugih ljudi, zlasti tistih iz svojega bližnjega okolja, zato se z organiziranjem solidarnostnih akcij še posebej odzivamo v primerih, ko gre za stisko naših učencev, njihovih družin ali sokrajanov. Na razrednih urah smo se v okviru zbiralne akcije pogovarjali o naravnih nesrečah, zaščiti pred njimi ter o pomenu solidarnosti z žrtvami. Učenci so zbrali 108.490 SIT, ki jih je družina namenila reševanju finančne stiske.

- Solidarnostna akcija za JV Azijo, ki jo je prizadel potres

Verjetno bodo slike posledic potresa in cunamija, ki je dan po božiču 2004 prizadel južno in jugovzhodno Azijo, ostale v spominu nas vseh. Visoko število mrtvih, brezdomcev in katastrofalno opustošenje ter velika medijska izpostavljenost so bili razlogi, da je bila naša akcija izjemno odzivna, saj smo zbrali kar 209.279 SIT in jih nakazali dobrodelni ustanovi, ki je poskrbela, da je naša pomoč prišla v prave roke.

Šolsko leto 2005/06

- Solidarnostna akcija »Pomoč prizadetim v zahodnem Darfurju«

V začetku leta 2006 smo lahko preko medijev spremljali humanitarno katastrofo v Darfurju, v reševanje katere sta se aktivno vključila predsednik države dr. Janez Drnovšek in svetovni popotnik Tomo Križnar. Kriza v Darfurju je izbruhnila februarja 2003 in od tedaj med šestimi milijoni prebivalcev terjala 2,5 milijona brezdomcev, 200.000 beguncev in več kot 300.000 mrtvih. V Darfurju se je zgodil tudi genocid nad prebivalstvom nearabskega rodu. Pobudnik akcije, dr. Janez Drnovšek je k sodelovanju povabil Rdeči križ Slovenije, Slovensko Karitas, Unicef Slovenije in Ustanovo Skupaj, brez večjih pomislekov pa smo se jim pridružili tudi mi. Zbrani denar – 107.529 SIT smo nakazali na račun, posebej odprt v ta namen. Akcija je ponudila iztočnice za pogovor o nesmislu vojne, njenih nedolžnih žrtvah ter potrebi po strpnosti in sobivanju ljudi različnih kultur, narodnosti ali verskih pripadnosti.

Šolsko leto 2006/07

- Sončkova akcija zbiranja kovancev »Tudi s kovanci nam lahko pomagate«

Začetek leta 2007 je naša življenja za vedno zaznamoval z uvedbo nove valute - evra, po domovih pa nam je ostalo še kar nekaj kovancev in te smo namenili humanitarni akciji Zveze društev za cerebralno paralizo Sonček, ki združuje in strokovno pomaga več kot 4.000 osebam s cerebralno paralizo ali nezgodnimi poškodbami možganov ter njihovim svojcem.

V okviru akcije so učenci spoznali to možgansko okvaro in težave, ki jih ta bolezen prinaša bolnikom in njihovim najbližjim, spregovorili pa smo tudi o varnosti, še posebej prometni, saj zaradi prometnih nesreč (še posebej tistih, kjer so udeleženi kolesarji in motoristi) veliko ponesrečencev utrpí hude poškodbe glave, ki imajo za posledice različne oviranosti. Zbranih 179 EUR smo nakazali na račun Sončka in jih tako finančno podprli pri izvajanju njihovih programov.

Šolsko leto 2007/08

- Solidarnostna akcija »Pomoč prizadetim v OŠ Železniki«

Ko smo sredi septembra že dobro ogreti zakorakali v novo šolsko leto, so nas pretresle novice o katastrofalnih posledicah hude ujme v Železnikih in okolici. Pretresljivi posnetki ljudi, ki so v hudi uri ostali brez vsega, so v nas spodbudili željo po pomoči. Stik smo navezali z OŠ Železniki,

kjer so številni učenci ostali ne samo brez oblek, igrač, računalnikov, pač pa tudi brez zvezkov, učbenikov in ostalih šolskih pripomočkov. V zbiralni akciji smo zbrali 1000 EUR, ki so jih predstavniki učencev s svetovalno delavko odpeljali v OŠ Železniki. Z denarjem smo pomagali pri nakupu novih šolskih pripomočkov za učence, ki so v ujmi utrpeli največjo škodo.

- Projekt Angola

Ob zaključku preteklega šolskega leta nas je učitelje na zaključni konferenci obiskala bivša učenka, študentka prava Tanja Murn, ki se je preko mag. Jožeta Andolška, profesorja na Slovenski gimnaziji v Celovcu in iniciatorja ter koordinatorskega velikih humanitarnih akcij za pomoč prikrajšanim v različnih deželah Afrike, odločila, da kot prostovoljka konkretno in na mestu pomaga otrokom v Angoli. V okviru svojih priprav na enomesečno poslanstvo dobrote je dala pobudo za sodelovanje naših učencev pri zbiranju pomoči za svoje vrstnike v Luandi, glavnem mestu Angole.

V jeseni je skupaj z Jožetom Andolškom za učence pripravila predstavitev v besedi in prepričljivih slikah ter filmskih posnetkih življenja prikrajšanih, po kateri ni nihče od nas ostal ravnodušen. Z veseljem smo sprejeli pobudo in v okviru šolskega tima načrtovali nadaljnje dejavnosti. Novembra in decembra so učenci in varovanci vrtca ter nekateri starši pod vodstvom zagnanih učiteljev in vzgojiteljic izdelovali različne izdelke, ki smo jih prodajali na božični tržnici, katera je sledila božično-novoletnemu koncertu z gostom mag. Andolškom. Pri nastajanju izdelkov je sodelovalo 330 učencev šole (več kot 80% vseh učencev) s podružnicami in vrtcem, nekaj staršev ter 33 učiteljic in vzgojiteljic. Dela je bilo veliko, vendar smo z veseljem ostajali po pouku z dobrimi občutki, da kljub majhnosti izdelkov vsi skupaj delamo veliko stvar.

Izkupiček od prodaje izdelkov je znašal 1.700 EUR, namenili pa smo ga plačilu šolnine za sedem angolskih otrok, ki bi bili sicer prikrajšani za možnost pridobitve ustrezne izobrazbe in spretnosti, kar zanje pomeni edina vrata v boljšo prihodnost.

S tem pa je bil zaključen šele prvi del akcije, kajti spomladi je sledilo zbiranje pripomočkov za osebno nego in šolskih pripomočkov za otroke v misijonskem središču v Angoli, ki ga vodi sestra Zvonka Mikec. Tudi odziv na ta del akcije je bil izjemen, o čemer pričajo podatki v spodnji tabeli. Da bi med našimi učenci in otroci v Angoli stkali še pristnejše vezi, so učenci med razrednimi urami pletli zapestnice prijateljstva, za pomoč prostovoljcem pri animaciji angolskih

otrok pa so vzgojiteljice vrtca v delavnici s starši izdelale pristrčne ročne lutke. Naši prošnji za pomoč se je odzvala tudi založba Mladinska knjiga, ki je v ta namen prispevala nekaj knjižnega materiala, nekaj pa smo ga dodali še iz šolske knjižnice.

Tabela št. 7: Zbrani šolski pripomočki in pripomočki za osebno nego za otroke v Angoli (Vir: arhiv mentorice Šolske skupnosti)

Potrebščina	Kom.	Potrebščina	Kom.	Potrebščina	Kom.
brisača	2	otroška krema	1	napihljiva žoga	16
zobna krtačka	96	šolska torba	1	škarje	25
zobna pasta	57	peresnica	35	igra spomin	2
milo	48	beležka	9	komplet voščenk	9
šampon	10	veliki zvezek	100	komplet kred	1
oblíž	398	mali zvezek	103	šilček	63
vata	3	plastični ovitek	26	šampiljka	1
povoj	199	rokovnik	11	komplet flomastrov	29
kompresa	103	kolaž papir	1	plastelin	3
robčki	86	selotejp	15	kemični, navadni svinčnik	157
gaza	294	mapa	5	svinčnik, šilček, radirka	48
osvežilni robčki	1	komplet barvic	155	tempera in vodene barvice	4
trikotna ruta	10	knjiga	3	komplet etiket	5
micropore trak	25	radirka	81	ročna lutka	23
termometer	1	ravnilo	24	zapestnica prijateljstva	144
SKUPAJ VSEH KOSOV POTREBŠČIN: 2266					

Zaključek projekta je bil predstavljen na prireditvi za materinski dan, pred koncem šolskega leta pa sta nas ponovno obiskala oba pobudnika akcije, ki sta učencem predstavila, kako je zbrani material odpotoval v Angolo, ter jim prikazala nov kratki film, ki slika bedo, v kateri živijo v nekaterih delih Afrike. O izkušnji enomesečnega bivanja med tako prikrajšanimi, a vseeno izjemno pristrčnimi, toplimi in iskrenim angolskimi otroci pa nam je na našem jesenskem srečanju pripovedovala Tanja Murn in nam posredovala tudi fotografije in imena »naših« sedmih angolskih otrok, ki bodo z našo pomočjo lahko eno leto obiskovali šolo. Porodila se nam je ideja,

da bi izbrali razrede, ki bi vsakemu od teh naših učencev napisali krajše pismo v angleškem jeziku in tako z njimi navezali še pristnejši stik.

Projekt Angola je ponudil celo vrsto iztočnic za pogovor pri razrednih urah. Ob evalvaciji projekta Angola smo si bili enotni v spoznanju, da smo z uspešno akcijo pridobili vsi: tako otroci v Angoli kot tudi mi, ki smo postali bogatejši za izkušnjo, kako dobro je delati dobro.

- Solidarnostna akcija za pomoč invalidki, mami našega učenca

Kljub temu da sta bila v tem šolskem letu za nami že solidarnostna akcija za Železnike in celoleten projekt Angola, smo se brez pomisleka odzvali na prošnjo za pomoč društva Upanje, ki je zbiralo finančna sredstva za mamo našega učenca, ki je zaradi bolezni postala popolna invalidka. Da bi njenim domačim olajšali skrb zanjo in njeno nego, se je društvo odločilo zbirati denar za nakup dvigala za lažje premeščanje s postelje na voziček. Akcija je med učenci naletela na zelo dober odziv, še posebej v enem izmed oddelkov na podružnični šoli v bližini kraja, od kjer prihaja invalidka, saj je vsak učenec v tistem razredu prispeval kar 10 EUR.

Zbrani vsoti denarja smo na predlog predsednikov oddelčnih skupnosti dodali še 200 EUR z računa Šolske skupnosti, ki smo jih zaslužili s celoletnim zbiranjem odpadnih kartuš, tonerjev in mobilnikov. Ob akciji je bila ponovno priložnost za pogovor o bolezni in predanosti za skrb in nego tistih, ki so prikrajšani za zdravje.

Tabela št. 8: Pregled vseh solidarnostnih akcij

Zap. št.	Ime in namen solidarnostne akcije	Čas izvedbe	Zbrana sredstva
1.	Slovenija otrokom v Bosni in Hercegovini	november 1994	856 potrebščin
2.	Solidarnostna akcija za otroke v Zavodu za usposabljanje slušno in govorno motenih Ljubljana	marec 1996	45.890 SIT
3.	Solidarnostna akcija pomoč Centru za slepe in slabovidne v Škofji Loki	december 1996	54.275 SIT
4.	Solidarnostna akcija za, gojence Zavoda za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku	december 1997	65.300 SIT
5.	Solidarnostna akcija za otroke in mladostnike v vzgojnem zavodu Frana Milčinskega v Smledniku	december 1998	73.765 SIT
6.	Solidarnostna akcija za oskrbovance Doma starejših občanov v Novem mestu	december 1999	88.890 SIT

7.	Humanitarna akcija Pomežik soncu - Odprimo počitnice vsem otrokom	marec 2000	95.070 SIT
8.	Solidarnostna akcija za Skupnost Barka v Zbiljah	december 2000	116.890 SIT
9.	Solidarnostna akcija: Zbiranje igrač za otroke iz Nepala	marec 2001	667 igrač
10.	Solidarnostna akcija za Pediatrično kliniko v Ljubljani - za otroke obbolele za rakom	december 2001	151.400 SIT
11.	Solidarnostna akcija za nakup računalnika s povečevalno lupo za našo učenko	marec 2002	158.880 SIT
12.	Dobrodelni koncert za Saro Novak	junij 2002	123.500 SIT
13.	Solidarnostna akcija za Baragov dom na Madagaskarju	september 2002	103.160 SIT
14.	Dobrodelna akcija Podari objem	november 2002	1139 igrač
15.	Solidarnostna akcija za pediatrični oddelek Splošne bolnišnice Novo mesto	december 2002	101.265 SIT
16.	Dobrodelna akcija Podari objem	november 2003	516 slikanic
17.	Solidarnostna akcija za nakup pripomočkov za bivšega učenca na invalidskem vozičku	december 2003	82.715 SIT
18.	Solidarnostna akcija za revne na Madagaskarju	maj 2004	97.840 SIT
19.	Solidarnostna akcija- Lačni otrok- most solidarnosti med slovenskimi šolarji in sirotami v Gomi	junij 2004	1138 šolskih pripomočkov
20.	Solidarnostna akcija za družino učenca, ki jim je pogorel hlev	september 2004	108.490 SIT
21.	Solidarnostna akcija za JV Azijo, ki jo je prizadel potres	januar 2005	209.279 SIT
22.	Botrstvo Malawi - Za Denisa in Glorijo	marec 2005	133.074 SIT
23.	Botrstvo Malawi - Za Denisa in Glorijo	december 2005	114.265 SIT
24.	Solidarnostna akcija za pomoč prizadetim v zahodnem Darfurju	april 2006	107.216 SIT
25.	Botrstvo Malawi - Za Denisa in Glorijo	december 2006	110.350 SIT
26.	Sončkova akcija - Tudi s kovanci nam lahko pomagata	januar 2007	179 EUR
27.	Solidarnostna akcija - Pomoč prizadetim v OŠ Železniki	september 2007	1000 EUR
28.	Botrstvo Malawi - Za Denisa in Glorijo	december 2007	550 EUR
29.	Projekt Angola - Božična tržnica - Zbiranje stvari za osebno nego in šolo	december 2007 marec 2008	1700 EUR 2266 kosov
30.	Solidarnostna akcija za pomoč invalidki, mami našega učenca	maj 2008	1500 EUR

3. RAZPRAVA

Kot trdijo nekateri v uvodu omenjeni avtorji, so procesi individualizacije, globalizacije, razpad trdnih družbenih okvirjev sprejemljivega ravnanja ter relativizacija moralnih norm v družbi globoko vplivali na oblikovanje tipa posameznika, ki – ujet v past potrošništva, ki mu ga zapovedujejo mediji na vsakem koraku – vidi le sebe in svoje potrebe, cilje in interese. Ob tem pa pozablja na svet okoli sebe, ki je poln nepravčnosti, revščine, nasilja, neenakosti in neenakih priložnosti. Zdi se, da so moralne vrednote pri postmodernem posamezniku v celoti nadomestile hedonske in potenčne vrednote in da posameznik ne čuti več odgovornosti do širše skupnosti.

Vendar pa moramo dodati, da k zgoraj omenjenim izzivom sodobne moderne avtorji ne dodajajo konkretnih empiričnih dokazov, večinoma gre le za njihove predpostavke, s čimer na tem mestu ne nameravamo ovreči njihovih ugotovitev, temveč jih le postaviti pod vprašaj.

Dejstvo je, da so zgoraj omenjeni procesi prav gotovo prinesli velike spremembe na področju delovanja posameznika in skupnosti oziroma širše družbe. Ena temeljnih sprememb je pojav pluralizma resnic, ko sodobne družbe in posamezniki konstruirajo svoje realnosti in iščejo smiselne povezave znotraj sebe skozi nenehno ustvarjanje različnih diskurzov, ali kot smo že zapisali, nihče več nima ustrezne kompetence, da bi vsiljeval svojo vednost kot absolutno vednost. (Debeljak 1989)

Močno pa se je spremenil tudi postmoderni pogled na vzgojo in njeno funkcijo. Če je vzgoja v preteklosti pomenila omejevanje človekovega razvoja (vedenjsko, nazorsko, duhovno), pa si takšne funkcije vzgoje v moderni pluralni kulturi in ob procesih duhovne demokratizacije ne moremo več zamišljati kot samo po sebi umevno. Kot pravi Medveš (2000), v pluralni kulturi krize vzgoje ni mogoče reševati z enakimi sredstvi kot v homogeni kulturi. Postmoderno obdobje pomena vzgoje ne zanika, pač pa vzgoji pripisuje povsem drugačne cilje, naloge in pristope.

Različnim teorijam o vzgoji v šoli kot sredstvu indoktrinacije nismo dali veliko mesta, ker osebno menim, da je vzgoja v šoli ne samo legitimna, marveč nujno potrebna, sicer bodo njeno mesto hitro zasedli drugi dejavniki, kjer indoktrinacija ni le stranski učinek, temveč pogosto glavni cilj (industrija, mediji ...). Kljub temu pa mora naša vzgoja temeljiti na prizadevanjih, da ustvarimo čim več avtentičnih situacij, ko učenci dobivajo izkušnjo upoštevanja temeljnih človekovih

pravic ter Kantovega kategoričnega imperativa, ki kot absolutni vrednoti postavlja osnovno načelo pravičnosti (stori drugemu le tisto, kar želiš, da drugi stori tebi) in načelo dostojanstva vsakega posameznika (deluj tako, da boš drugega jemal vedno kot cilj in nikoli kot sredstvo).

Na poslanstvo šole kot vzgojno-izobraževalne institucije pri ustvarjanju bolj solidarnega in pravičnejšega sveta je med drugimi opozorila tudi Unescova komisija; tudi sama osebno sem prepričana, da je potrebno v šolah okrepiti vzgojno delovanje na področju odgovornosti do sebe, drugih, širše družbe in celotnega sveta. Ena izmed pomembnih nalog vzgoje in izobraževanja je naučiti učence, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim, pri čemer jih je potrebno učiti sprejemati različnost, povezanost in soodvisnost ter krepiti sodelovanje in presegati individualizem, egoizem ter narcizem. Zato je potrebno v okviru izobraževanja ponuditi zadosti priložnosti za vključevanje v različne skupne naloge in akcije, ko mladi pridobivajo zgoraj navedene izkušnje. Poleg tega bi morali tudi v šolah uresničevati kulturo nenasilja, solidarnosti, strpnosti in enakopravnosti, ki predstavljajo načela in osrednje vrednote svetovnega etosa. Enega od vzvodov za pomoč šolam pri izvajanju vzgojnega poslanstva je prinesel koncept vzgojnih načrtov šole, s katerimi bodo šole obvezane vnaprej pripraviti lasten program vzgojnega delovanja. Pri tem se mi zdi pomembno in smiselno, da imajo svoje mesto pri oblikovanju le-tega tudi učenci sami in njihovi starši, saj nam prav starši dajejo legitimno podlago za vzgojno delovanje v šolah, zato je prav, da so v procesu oblikovanja vzgojnega načrta tudi sami aktivno udeleženi. Z možnostjo vplivanja in oblikovanja programa pa zagotovimo tudi boljše sodelovanje s šolo in podporo pri vzgojnih prizadevanjih, poleg tega pa gre za pristop, pri katerem si vsi vpleteni razdelimo odgovornost za doseganje ciljev. Poleg vključevanja staršev bi bilo smiselno vključiti tudi lokalno skupnost, kajti šole se glede na lokacijo in značilnosti v skupnosti srečujejo z njim lastnimi problemi.

Zakon o osnovni šoli med temeljnimi cilji osnovnošolskega izobraževanja navaja spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika. Navedene različne ravni posameznikove osebnosti se skladajo z Gardnerjevo idejo o več inteligencah, kar pomeni, da morajo imeti vzgojne dejavnosti enakopravno vlogo izobraževanju ali posredovanju določenih znanj. Žal lahko delno pritrdimo očitkom, da naša šola spodbuja tekmovalnost in storilnost, kar smo že prikazali s primerom ocenjevanja vzgojnih predmetov, izbirnih predmetov in predmeta državljanska vzgoja in etika ter preverjanja le-teh na

nacionalnem nivoju. Namesto tega bi veljalo v okviru teh predmetov ustvarjati več angažiranih situacij, kjer bi učenci lahko razvijali odnosno odgovora-zmožnost in normativno naravnost k prosocialnim dejavnostim na kar najbolj avtentičen način, kar po Krofliču (2007) predstavlja novo dimenzijo vzgoje za odgovornost.

Ravno na tem področju vidim pomembno priložnost šole, ki lahko z različnimi vzgojnimi dejavnostmi v posameznikih prebuja čut za ostale, jim odpira kritičen pogled na družbo, na medije, jih poleg zaznavanja lastnih potreb in čustev nauči opazovati in zaznavati tudi potrebe ter čustva drugih. V poglavju o altruizmu smo ugotovili, da čut za pomoč drugim ni le biološko in karakterni pogojen. Kot ugotavljajo različni strokovnjaki, je empatija vrlina, ki se jo da spodbujati in negovati. Vendar pa smo ugotovili tudi, da so altruistična dejanja interakcijsko in situacijsko pogojena, kar pomeni, da lahko posameznik, ki ima bolj razvit čut za altruizem, ne živi po svojih načelih in vrednotah, če v skupnosti naleti na vrednote in načela, ki so njemu nasprotna.

Če se ponovno spomnimo Bauman, je danes posameznik od medijev zasut s poplavo informacij, mnenj, idej, kar povzroča, da so lahko posamezne vsebine nejasne ali zrelativizirane. Med splošnimi cilji osnovnošolskega izobraževanja pogrešam vzgojno nalogo šole, da v učencih razvija kritičen odnos do medijev in informacij nasploh ter jih uči prepoznavati različne oblike manipulacij. Poleg tega smo lahko pogosto pričali pojavu, ki ga je opisal Bauman s terminom adiaforizacija, gre pa zato, da se določena vedenja, ki so bila včasih nesprejemljiva, v družbi tolerira ali pa se jih obravnava kot sprejemljiva. Naj tu omenim le primer iz šol, kjer se občasno dogaja, da se učencem in dijakom popušča glede doslednosti pri različnih pravilih ali pa se različne oblike neprimernega vedenja spregleda in ne obravnava tako, kot bi bilo potrebno. Da učitelj danes lahko ohranja avtoriteto v razredu in zagotavlja dobro delovno disciplino, potrebuje veliko mero doslednosti pri pravilih in angažiranost za sprotno reševanje različnih težav. Če učenci dobijo izkušnjo, da lahko prečkajo mejo dovoljenega brez ustreznega odziva učitelja, potem jo bodo poskušali prečkati čedalje pogosteje in iz majhnih težav nastanejo veliki vzgojni problemi, ki jih je nato, ko že eskalirajo, težje reševati kot na začetku. Na tem mestu naj dodam izkušnjo, da ima veliko vlogo pri zagotavljanju doslednega izvajanja pravil šolskega reda vodstvo, ki mora učitelje opozarjati na njihovo zavezanost vzgojnemu delovanju ter reagirati, ko opazi odstopanja.

Vzgoja za vrednote je bila v zadnjih nekaj desetletjih predmet različnih raziskovanj. Strokovnjaki so prišli do spoznanja, da vzgoja, kot smo je bili vajeni še iz naših šolskih klopi, danes ni več učinkovita in nima več mesta v sodobni šoli. Hoffmanov model vzgoje z uveljavljanjem moči oziroma Krofličev kulturno-transmisijski model moralne vzgoje sta s svojimi metodami proizvedla tip posameznika, imenovan filister, za katerega je, kot smo si že pogledali, značilno slepo sledenje in ravnanje po pravilih na račun samoiniciativnosti in ustvarjalnosti. Kot pravi Postrak, kulturno-transmisijski model vzgaja klone, ki vrednote ponotranjajo zaradi pragmatičnosti. Po drugi strani pa danes starši pogosto prisegajo na model prijazne vzgoje, kot ga poimenuje Kroflič, izhajajoče iz otroka, z malo ali nič omejitvami. Otrok staršem pogosto predstavlja življenjski projekt, okoli katerega se vrti celotno družinsko življenje, prav tako pa sebe vidi tudi otrok. Takšen pristop pogosto vodi do problema razvajenosti, ko zaradi pretirane starševske zaščite in pomanjkanja spretnosti soočanja s problemi vsaka manjša frustracija otroku pomeni veliko in težko premostljivo oviro. Takšnemu otroku ne uspe razviti samoomejitvene avtoritete.

Cilj sodobne vzgoje za vrednote ali moralne vzgoje lahko opredelimo tudi s Kohlbergovimi fazami moralnega razvoja - prizadevati si moramo, da bomo v procesu vzgoje čimveč učencev pripeljali do postkonvencionalnega nivoja moralnega razsojanja, ko bodo njihova dejanja temeljila na lastni odločitvi za ravnanje, ne pa zaradi prilagajanja zunanjim avtoritetam. Vendar pa, če se spomnimo Kohlbergove ugotovitve, da večina odraslih posameznikov doseže 4. stopnjo moralne zrelosti (konvencionalna usmerjenost, temelječa na zunanjem nadzoru), potem se moramo zavedati, kako težko izvedljiva je ta naloga vzgoje. Morda pa se rešitev skriva v novih vzgojnih pristopih, ki ne temeljijo več le na prenašanju vrednot, pač pa na modelih, ki vzgajajo avtonomne in odgovorne posameznike s samoomejitveno avtoriteto.

Kot je spoznalo že veliko strokovnjakov s področja vzgoje, je pri sodobnem vzgojnem delovanju v šoli nujno upoštevati tako imenovani »class pristop«, kar pomeni, da se mora težišče vzgojnega delovanja prenesti v oddelek, kjer učenci delujejo kot skupnost. Ob ustreznem vodenju razreda se med učenci in razrednikom oblikuje odnos, ki omogoča velike vzgojne učinke. Če učenci sprejemajo učitelja kot pomembno osebo, ki ji zaupajo in za katero opazijo, da deluje v skladu s svojimi načeli in prepričanji, potem so v veliko večji meri pripravljeni slediti njegovim vzgojnim prizadevanjem kot sicer. Pomemben pogoj je vzpostavljjanje čustvene bližine, ki pa se ne more

zgoditi na relaciji kateder–šolske klopi. Za to so pomembne številne priložnosti in situacije, ki jih razrednik omogoča in spodbuja, kjer se vzpostavlja medsebojno sodelovanje, soustvarjanje in učenje drug od drugega. Močno se strinjam z Resmanovo ugotovitvijo, da učenci izjemno cenijo pripravljenost učitelja, da jim prisluhne in dopušča, da se tudi on uči od njih. Tudi pri občutkih varnosti ima lahko razrednik veliko vlogo – od spodbude, da učenci oblikujejo oddelčna pravila zaželenega obnašanja, pa do zaščite tistih, ki se znajdejo na robu socialne mreže oddelka.

Tudi Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli navaja obvezo oddelčne skupnosti, da organizira medsebojno učno in drugačno pomoč ter organizira različne akcije. Medvrstniška učna pomoč v oddelku je prav gotovo ena temeljnih oblik učenja solidarnosti v razredu, ki pomeni preseganje individualizma in tekmovalnosti, mladim pa omogoča izkustveno obliko socialnega in moralnega učenja, pridobljene spretnosti in vrline pa kasneje uporabljajo s posamezniki različnih skupin, s katerimi vstopajo v odnose. Lastna izkušnja o izvajanju učne pomoči, ki sem jo opisala, je verjetno uspešna predvsem zato, ker je odločanje za nudenje in sprejemanje pomoči prostovoljno, prav tako pa imajo učenci vpliv na sam potek učenja. Vloge ob tem so dogovorjene in razvidne, odgovornost pa je obojestranska. Pri takšnem pristopu gre torej za dogovorno–odgovorni stil vodenja, ki vzgaja odgovorne in ustvarjalne posameznike. Z zagotavljanjem možnosti vpliva in aktivnim vključevanjem obeh učencev je tako takšna vrsta pomoči uspešnejša, saj motivacija za to dejavnost izhaja iz učencev samih. Zaradi večje tedenske obremenitve učencev, nivojskega pouka in različnih dejavnosti pred poukom in po njem se učenci redkeje samoiniciativno odločajo za medsebojno pomoč. Zato se mi zdi nujno potrebno, da razrednik spodbuja in omogoča takšno vrsto dejavnosti čim pogosteje, tako v okviru svojega predmeta kot v okviru razrednih ur. Razrednik pa lahko preko staršev spodbudi nadaljevanje takšne oblike pomoči tudi izven šole – v domačem okolju, kjer je manj časovnih omejitev. Ob tem moram opozoriti na tedenski predmetnik oddelka, v katerem je sistemizirana le polovica razredne ure na teden, kar je veliko premalo za razrednikovo delo z oddelkom. Na naši šoli vsi razredniki izvajamo celo uro tedensko, kljub temu da nam ministrstvo plača in prizna le polovico pedagoške ure na teden.

Pomembno je tudi, da učenci za svoj trud dobijo nekakšno javno priznanje – pred razredom, pred ostalimi učitelji in svojimi starši, pisna pohvala ob koncu leta pa učencem in tudi njihovim staršem sporoča, katere vrednote so zaželeni v oddelčni skupnosti.

Tudi v primerih, ko se kakšen izmed učencev sooča s hudo stisko, je pomembno, da se razrednik na primeren način o tem pogovori z oddelčno skupnostjo in jih usmeri v skupno iskanje možnih načinov pomoči. Tudi v takšnih primerih bo pomoč učinkovitejša, če bodo ideje izhajale iz učencev ob spodbudah in morebitnem usmerjanju razrednika.

Razredne ure so poleg reševanja aktualnih težav, urejanja dnevnika, opravičil lahko torej tudi priložnost za vzgojno delovanje v oddelku. Na naši šoli smo lansko šolsko leto imenovali skupino, ki je pripravila program dela za razredne ure, v katerega smo vnesli teme, pomembne spominske dni, dejavnosti, roke ter odgovornost za izvedbo. Ideja za takšno obliko načrtovanja je vsekakor dobrodošla in koristna, vendar menim, da bi bilo učinkoviteje, če bi pri oblikovanju načrta sodelovali razrednik (ter sorazrednik) in šolska svetovalna delavka, kajti razrednik najbolj pozna problematiko v svojem oddelku, svetovalna delavka pa mu lahko pomaga s svojimi specifičnimi znanji, gradivi za dejavnosti, nasveti ali z izvedbo določenih aktivnosti.

Solidarnostne akcije kot oblika načrtnega vzgojnega delovanja za razvijanje čuta za solidarnost otrok gotovo ne puščajo ravnodušnih, kar kaže njihov vsakokratni odziv. Pomembno je, da so načrtovane že v začetku šolskega leta in zapisane v letnem delovnem načrtu, seveda pa je zelo vzgojno, da se odzivamo tudi na aktualne potrebe v bližnji in širši okolici. Še posebej veliko vrednost pa imajo tedaj, ko ideja zanje pride iz učencev samih, ali povedano drugače, ko v procesu vzgoje ustvarjamo kreativnega posameznika, ki z razvito samoomejujočo avtoriteto prepozna ustrezne situacije, v katerih na podlagi lastnih načel in vrednot sprejme odločitve za altruistično delovanje.

Zato je potrebno v šolah ustvariti čim več avtentičnih situacij, s pomočjo katerih bo solidarnost zasedla mesto v zalogah znanja oziroma v »družbenem jazu«. Če je v dani oddelčni ali skupnosti ali šoli solidarnost vrednota, jo učenci skozi procese socializacije ponotranjajo v svojem družbenem jazu, nato pa odnos do te vrednote vzpostavlja osebni jaz, ki jo sprejme za svojo in v skladu z njo tudi deluje. V primeru ustvarjalne osebe bo učenec deloval solidarno ne le zaradi takšne volje vzgojitelja ali učitelja, temveč predvsem zaradi lastnega mišljenja in presojanja, da je takšno ravnanje v določeni situaciji ustrezno.

Smisel naših solidarnostnih akcij sega precej dlje od samega zbiranja sredstev, enako pomemben je proces, skozi katerega ob akcijah vodimo učence, kar se sklada z ugotovitvami, da je vzgoja

predvsem procesna dejavnost, pri čemer je proces enako pomemben kot končni cilj. Vsaka solidarnostna akcija ponuja izjemno priložnost za pogovor z učenci o različnih težavah, s katerimi se srečujejo posamezniki, organizacije ali skupnosti, ki jim pomagamo. Tako učencem pomagamo, da doživijo uvid o nepravičnosti sveta, da se seznanijo z različnimi prikrajšanostmi, s katerimi se srečujejo posamezniki ali skupine ljudi, ter da začutijo, da je odgovornost za ustvarjanje pravičnejšega in prijaznejšega sveta na ramenih vseh nas.

Kot je bilo omenjeno že v teoretičnem delu, se je pri načrtovanju in izvajanju moralne vzgoje ali vzgoje za vrednote pomembno zavedati, da so metode prepričevanja in moraliziranja zamenjali novejši pristopi, pri katerih učenci vzgojo doživljajo na kognitivni, volitivni in tudi akcijski ravni. Na podlagi teoretičnih spoznanj in lastnih izkušenj lahko trdim, da je output našega vzgojnega prizadevanja premosorazmeren s stopnjo aktivne vključenosti učencev in intenzivnostjo spremljevalnih dejavnosti (predstavitve, obiski v živo, ogled filma ...) Ko smo v teoretičnem delu pregledali različne metode in modele moralnega učenja, smo ugotovili, da so pri spodbujanju moralnega učenja zelo učinkoviti modeli izkustvenega učenja ter akcijski pristopi, vsebujoč tako kognitivno kot tudi emocionalno komponento ter temelječ na dialoški odprtosti procesa. Takšne vrste pristopi so učinkovitejši predvsem zato, ker učencem omogočajo doživeti lastno izkušnjo.

Naj bolj natančno preučimo eno naših zadnjih solidarnostnih akcij, ki smo jo preimenovali kar v Projekt Angola. Uvod v solidarnostno akcijo je temeljil na prebujanju empatije, najprej pri učiteljih, nato pa še pri učencih. Pobudnika akcije sta nam prikazala pretresljiv film o življenju najrevnejših ljudi v različnih afriških državah, sledila pa je tudi osebna izpoved g. Andolška, ki vsako leto nekaj časa preživi z njimi. Na šoli smo oblikovali tim učiteljev, ki smo aktivneje sodelovali pri projektu. Oblikovali smo program dejavnosti, ki je presegel prvotna pričakovanja, da bomo le zbirali šolske pripomočke za prikrajšane otroke v Angoli. V namen zbiranja finančnih sredstev smo organizirali božično tržnico s prodajo izdelkov, ki so nastali v praktičnih delavnicah. Omenjene delavnice so bile izjemno dobra priložnost za navezovanje pristnejšega stika med učitelji in učenci, ki je lahko v veliko pomoč pri vzgojno-izobraževalnem delu, kajti drug drugega smo imeli priložnost spoznati v drugačnih vlogah, ki smo jih sicer vajeni. S tem ko so učenci so začutili učiteljev angažiran ali po Krofličevo »erotičen« odnos do projekta, so tudi sami postali veliko bolj angažirani za akcijo in dovzetni za moralne izkušnje in spoznanja, ki so

ga spremljale. Naj na tem mestu opozorim tudi na pomen dialoške dimenzije, ki jo Kroflič navaja kot bistveno dimenzijo pri zagotavljanju uspehov moralne vzgoje. Ob dejavnostih, v katere smo bili vključeni ter odprti za učenje in spoznavanje novega ne le učenci, pač pa tudi učitelji, se je med nami razvijala vzgojno-izobraževalna komunikacija, ki je temeljila na demokratičnosti in se je približala Paskovemu pojmovanju komunikacije, kjer lahko rezultat razgovora pomeni obogatitev osebnih konceptov vseh udeležениh, pri čemer vsi ohranjajo svojo medsebojno različnost. (Poštrak 2007)

Angažirane dejavnosti (delavnice, tržnica, izdelovanje zapestnic ...) v socialno kohezivni skupnosti so bile tudi izjemna priložnost za razvoj osebnih naravnosti, vrlin in vrednot pri učencih. Pri razrednih urah smo razredniki učencem prebrali tudi odlomke o življenju njihovih vrstnikov v Angoli, kot ga je spoznal in doživel Marko Suhoveršnik z namenom ponovnega spodbujanja empatije. V nadaljevanju akcije so učenci z izdelavo zapestnic prijateljstva tkali simbolične vezi med njimi in njihovimi vrstniki v Angoli. Kljub temu da smo tkali le prijateljstvo na simbolni ravni, so učenci bolj kot sicer začutili povezanost z njimi. Zaključek projekta je predstavljalo zbiranje različnih šolskih pripomočkov in pripomočkov za osebno higieno.

Zaradi časovne dolgoročnosti akcije, večkratnega srečanja s pobudnikoma akcije ter večkratnim priložnostim, da so se s pomočjo posredne asociacije resnično postavili v vlogo svojih prikrajšanih vrstnikov, so učenci tako začutili, da je Projekt Angola resnično tudi njihov projekt. Pomembno je, da so bili učenci preko razrednikov in stenčarov sproti seznanjeni s potekom in rezultati akcije, ali povedano z vidika izkustvenega učenja, da so bili deležni stalnega feedbacka.

4. SKLEPI

Dandanes šola zlasti pri svojem vzgojnem delovanju ne zmore več delovati po vzorcih, po katerih je delovala v preteklosti. Učinki vzgojnih vplivanj, ki so delovali v nekem zgodovinskem kontekstu, v današnjem času v večini primerov ne delujejo, ker se zgodovinski in socialni konteksti spreminjajo. Postmodernistična znanost o vzgoji govori o tem, da je treba učence pripraviti h kritičnemu razmišljanju, k samostojnim odločitvam glede tega, kaj je zanje prav in kaj narobe, jih naučiti živeti v multikulturni družbi in se znati v situacijah dogovarjanja, kjer gre za pluralnost mnenj in interesov.

Vzgoja za vrednote, kot smo je bili vajeni in tudi sami deležni do nedavnega v smislu avtomatičnega prenašanja kulture, vrednot in pravil vedenja, ne prinaša želenih rezultatov, učenci naše vzgojene zahteve in prizadevanja upoštevajo zgolj zaradi izogibanja kaznim, z namenom ugajanja, ali pa se jim uprejo in jih kršijo.

Na podlagi teoretičnih spoznanj iz uvodnega dela pričujoče naloge lahko sklepamo, da mora sodobna vzgoja, tako doma kot tudi v šoli, temeljiti na procesno-razvojnem modelu moralne vzgoje, ki vodi k razvoju samostojnega in avtonomnega posameznika, ki se odloča na podlagi lastnega presojanja v skladu s svojimi notranjimi merili in ob upoštevanju drugih. Cilj sodobne vzgoje je torej vzgojiti ustvarjalnega posameznika, ki ob samoomejitveni avtoriteti v dani situaciji vzpostavi notranji dialog med družbenim in osebnim jazom ter se odloča na podlagi lastnih prepričanj in norm.

Pomembna je tudi ugotovitev, da so vrednote situacijsko in časovno pogojen konstrukt, zato šolskega sistema ne moremo graditi na določenih partikularnih vrednotah, pač pa je potrebno izhajati iz koncepta Kantovega kategoričnega imperativa, ki govori o zlatem pravilu etike in načelih dostojanstva posameznika. Kot smo ugotovili, je v sodobnem času potrebno k vzgoji za vrednote pristopiti drugače – od moraliziranja in pridiganja je potrebno narediti premik v smeri dogovarjanja, razpravljanja in predvsem razvijanja odgovornosti. Sodobne vzgojne dejavnosti morajo temeljiti na dogovornem pristopu, kjer vzgojitelj vzpostavi z učenci komunikacijo v obliki razgovora, v katerem udeleženci sodelujejo, se dogovarjajo, skupaj načrtujejo in obenem bogatijo drug drugega. Izmenjava mnenj, izkušenj in znanja je bistvenega pomena za vzpostavljanje pedagoškega odnosa in z njim povezanega transferja, ki predstavlja temeljni

element uspešne vzgoje. Delovati odgovorno pa pomeni slediti univerzalnim etičnim načelom, ne glede na socialna pričakovanja oziroma potrebe bližnjih oseb.

Obenem se moramo zavedati tudi nove vloge, ki jo ima v takšnem pristopu učitelj ali vzgojitelj. Najprej mora biti vzgojitelj sam odprt za spoštljive odnose, osebno etično zavest in poklicno poslanstvo, šele nato si lahko prizadeva, da te vrline v procesu pedagoškega odnosa prenaša na učence. Iz pozicije vsevedca se mora preusmeriti v vlogo organizatorja avtentičnih vzgojnih dejavnosti, ki temeljijo na osebni angažiranosti in socialni vključenosti.

Če želimo ustvarjati bolj solidaren svet, moramo poskrbeti, da bomo v šolah oblikovali takšno vzgojno okolje, kjer bodo učenci ponotranjali vrednoto solidarnosti. To pa lahko dosežemo le z njihovo aktivno vključenostjo, po načelih procesno-razvojnega modela moralne vzgoje in ob dogovorno-odgovornem stilu vodenja. Dejavnosti, kot so pomoč pri učenju in v primeru različnih težav, prepisovanje snovi za bolne učence, solidarnostne akcije in podobne dejavnosti, nam pomagajo, da učenci plemenito vrednoto solidarnosti vnašajo v svoj družbeni jaz ter jo ponotranjajo na ravni samoomejujoče avtoritete kot nekaj, za kar si je v življenju vredno prizadevati. Osebno sem prepričana, da smo na naši šoli z opisanimi dejavnostmi na pravi poti, da to dosežemo.

5. PREDLOGI

- Ena pomembnejših nalog socialnih delavcev v vlogi šolskih svetovalnih delavcev je lahko dajanje pobud in organiziranje različnih solidarnostnih in dobrodelnih akcij.
- Iz lastne izkušnje izhajajoč ugotavljam, da razrednikom občasno zmanjkuje časa, gradiva ali pa znanja za načrtno izvajanje vzgojnih in preventivnih dejavnosti v razredu. Šolski svetovalni delavci so s svojim znanjem o skupinski dinamiki, razpolaganjem z različnimi gradivi, delavnicami ali socialnimi in interakcijskimi igrami lahko v pomoč razredniku pri oblikovanju različnih vzgojnih dejavnosti v okviru razrednih ur. Dobro izhodišče se mi zdi oblikovanje vzgojnega načrta za oddelk na začetku šolskega leta, pri katerem poleg razrednika sodeluje tudi šolski svetovalni delavec (z nasveti, gradivom ali izvedbo dejavnosti).
- Kot so pokazale naše izkušnje, učenci običajno zelo radi sodelujejo pri različnih delavnicah, kjer nastajajo priložnosti za navezovanje stika med učencem in učiteljem, kar spodbuja pedagoški transfer. Zato menim, da bi razredniki morali vsaj nekajkrat letno z oddelkom organizirati različne akcije (lahko dobrodelne, očiščevalne, ustvarjalne delavnice, piknike ...), ki bi povezovale oddelčno skupnost in omogočale ustvarjanje bolj osebnega odnosa med učenci samimi in učiteljem.
- Glede na to, da na naši šoli še ni zaživela ideja kluba prostovoljcev, vidim možnost spodbujanja altruističnega vedenja pri učencih tudi v tem. Slovenska filantropija je nosilka projekta medgeneracijskega povezovanja Sadeži družbe, kjer gre za prostovoljno delo mladih za starejše, ki živijo doma, in starejših za mlade, s povezovanjem šol in društev upokojencev. Omenjeni projekt ponuja odlično možnost vzgoje za strpnost, solidarnost in medsebojno razumevanje.
- Projekt »delo za skupnost«, ki ga izvaja Mednarodna gimnazija, se mi zdi dober način, da učenci ob sodelovanju pri različnih dejavnostih v skupnosti uporabljajoč svoje talente, znanja in šolske izkušnje, čustveno in socialno rastejo ter dobivajo vpogled v različne socialne vzorce in načine življenja. Kot možnost vidim zavezo vsake oddelčne skupnosti, da si izbere in načrtuje svoj projekt in s tem prispeva za skupnost.

- Primer solidarnostnih akcij, ki jih vsako leto izvajamo na naši šoli, lahko služi kot zgled ostalim šolam, kjer takšne vrste vzgojnih dejavnosti za solidarnost še niso zaživele.
- Ministrstvu za šolstvo predlagam, da bi v tedensko obveznost učencev sistemizirali celo uro razredne ure in ne le polovico, kot velja sedaj.

6. LITERATURA

- Avsec, Andreja; Pečjak, Sonja. (2003). Emocionalna inteligentnost kot kognitivno-emocionalna Sposobnost. V: *Psihološka obzorja* 12, 2: 35–48. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije
- Bajec, Anton. (ured.), (1995). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Bauman, Zygmunt. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana:*cf.
- Bauman, Zygmunt. (2006). *Moderna in holokavst*. Ljubljana: Študentska založba.
- Borba, Michele. (2001). *Building Moral Intelligence*. San Francisco: Jossey Bas.
- Bosmans, Paul (1995). *Ne pozabi na veselje*. Celje: Mohorjeva družba.
- Bstan-'dzin-rgya-mtsho, Dalai Lama. (2005). *Etika za novo tisočletje*. Tržič: Učila International
- Cencič, Mira. (1986). *Dinamika vzgojnega dela v šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Coles, Robert. (1999). *The Secular Mind*. Princeton: University Press.
- Crow, Graham. (2002). *Social Solidarities: theories, identities and social change*. Buckingham [England], Philadelphia, PA : Open University Press.
- Debeljak, Aleš. (1989). *Postmoderna sfinga: kontinuiteta modernosti in postmodernosti*. Celovec – Salzburg: Založba Wieser.
- Delors, Jacques. (1996). *Učenje: skriti zaklad – poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Devjak, Tatjana. (2005). *Poglavja iz teorije vzgoje – študijsko gradivo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Dolinar, Ksenija. (ured.), (2000). *Leksikon Cankarjeve založbe*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Fekonja, Urška. (2002). Empatija v predšolskem obdobju. V: *Panika* 7, 1:59–62.
- Gardner, Howard. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

- Gardner, Howard. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gasar, Silvana. (2004). Socialna in moralna zrelost dijakov srednje šole. V: *Psihološka obzorja* 13, 4: 99–117.
- Gerjolj, Stanko. (1997). Vzgoja vesti v pluralni družbi, V: *Etična vzgoja: zbornik simpozija*. Ljubljana: Družina.
- Gerjolj, Stanko. (2006). Moralno in religijsko učenje in poučevanje pred novimi izzivi. V: *Bogoslovni vestnik* 66, 2: 189–203.
- Glasser, William. (1998). *Teorija izbire. Nova psihologija osebne svobode*. Radovljica: TOP.
- Gogala, Stanko. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gogala, Stanko. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Goleman, Daniel. (1999). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Haralambos, Michael; Holborn, Martin. (2001). *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Hoffman, L. Martin. (1970). Moral Development. V: *Carmicheal's Manual of Child Psychology*, Vol. II: 261–359, New York.
- Hoffman, L. Martin. (2001). *Empathy and Moral Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hooper, Carole. (2003). The Values Education Study literature review V: *Values Education Study Final Report*. Canberra: Curriculum Corporation. str. 171–211.
- Jeriček, Helena. (2004). Posledice konstruktivizma pri delu z ljudmi. V: B. Marentič - Požarnik. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. str. 97–111.
- Krek, Janez. (ured.), (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kroflič, Robi. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

Kroflič, Robi. (1997b). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče

Kroflič, Robi. (2002). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in /ali moralne vzgoje?. V: *Sodobna pedagogika* 53, 5: 42–51.

Kroflič, Robi. (2003). *Relationship Between Theory and Method in Educational Research*. Buenos Aires – Czestochowa: Rodn »Wom«. str. 54–63.

Kroflič, Robi. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. V: *Sodobna pedagogika* 55/121, Posebna izdaja: 76–89.

Kroflič, Robi. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. V: *Sodobna pedagogika*, 56, 4: 14–23.

Kroflič, Robi. (2006). Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost? V: *Šport mladih*, 14, 117: 32–33.

Kroflič, Robi. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58, Posebna izdaja: 56–71.

Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Lesar, Irena. (2002). *Med iskanjem in izbiro smisla*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Ling et al. (1998) *Values in Education*. London, New York: Routledge.

Maksimovič, Zoran. (1991). *Mladinska delavnica : psihološki primarnopreventivni program, namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja*. Ljubljana : Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.

Marentič-Požarnik, Barica. (1992). Izkustveno učenje- modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? V: *Sodobna pedagogika* 43, 1–2: 1–16.

- Marentič-Požarmik, Barica. (2000). Vzgoja v javni šoli. V: *Sodobna pedagogika* 51, 1: 8–27.
- Mayer, D. J. Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? V: Salovey, Sluyter, (ured.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Medveš, Zdenko. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. V: *Sodobna pedagogika* 5, 1:186–197.
- Medveš, Zdenko. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. V: *Sodobna pedagogika* 58: 6–29.
- Mesec, Blaž. (2003). *Navodilo za pisanje diplomske naloge*. Ljubljana: VŠSD.
- Milošević-Arnold, Vida; Poštrak, Milko. (2002). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Musek, Janek. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy
- Musek, Janek. (1995). *Ljubezen, družina in vrednote*. Ljubljana: Educy
- Musek, Janek. (1995b). Družina in vrednote. V: Jože Ramovš (ured.), *Družina, zbornik predavanj na osrednjih slovenskih prireditvah v Sloveniji v letu družine*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno.
- Musek, Janek; Vid, Pečjak. (1995). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Musek, Janek. (1997). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Peček, Mojca. (2000). Za nevtralnost javne šole? V: *Sodobna pedagogika* 51,1: 198–209.
- Poštrak, Milko. (2006). Nasilje kot sporočilo. V: *Šolsko svetovalno delo* 11, 3–4: 3–8.
- Poštrak, Milko. (2007). Preventivna funkcija prostega časa. V: Azra Kristančič (ured.), *Svoboda izbire - moj prosti čas*. Ljubljana : AA Inserco. str. 147–166.
- Prgić, Ivan. (2007). *Vodenje razreda – diplomska naloga*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- Pšunder, Mateja. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ramovš, Jože. (2001). Usposabljanje prostovoljcev. V: *Vzgoja* 3, 12: 38–39.
- Russell, Peter. (1993). *Knjiga o možganih*. Ljubljana : Državna založba Slovenije, 1993
- Rutar, Dušan. (2005). *Etika Noama Chomskega in duh renesanse*. Ljubljana: Umco.
- Sruk, Vladimir. (1999). *Leksikon morale in etike*. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Stres, Anton. (1991). *Oseba in družba*. Celje: Mohorjeva družba.
- Svetina, Janez. (1990). *Slovenska šola za novo tisočletje*. Radovljica: Didakta.
- Škof, Lenart. (2002). *Sočutje med religijo in filozofijo: pot k Schopenhauerjevi etiki sočutja*. Ljubljana: Družina.
- Špoljar, Kornelija. (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. V: B. Marentič - Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. str. 63–68.
- Ule, Mirjana. (1996). *Mladina v devetdesetih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Uršič, Matjaž. (2002). Tekoča moderna – v iskanju pozitivne svobode. V: Zygmunt Bauman. *Tekoča moderna*. Ljubljana:*cf. str:273–292.
- Virk-Rode, J.; Belak-Ožbolt, J. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vrbovšek, M. (2003/04). Spreminjanje vrednot in timsko povezovanje znotraj organizacijske kulture javnega vrta. *Educa* XII, 3: 5–12.
- Vukasinović, Ante. (1993). *Etika, moral, osebnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zalokar-Divjak, Zdenka. (1996). *Vzgoja JE...NI znanost*. Ljubljana: Educy.
- Zohar, Danah; Marshall, Ian. (2000). *Duhovna inteligenca*. Tržič: Učila.

Zohar, Danah; Marshall, Ian. (2006). *Duhovni kapital: bogastvo, od katerega lahko živimo*. Ljubljana: Tozd.

Zupančič, M.; Justin, J. (1991). *Otrok, pravila, vrednote – otrokov moralni in socialni razvoj*. Radovljica: Didakta.

Žorž, Bogdan. (2005). Kako vzgajati danes? V: Žumer (ured.), *Vzgoja – temelj razvoja in kulture*. Ljubljana: Društvo za šolo po meri človeka. Str. 14–17

Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, let. 2004, št. 75.

Zakon o osnovni šoli (ZOsni-UPB1). Uradni list RS, let. 2005, št. 23.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSN-F). Uradni list RS, let. 2007, št. 102.

7. POVZETEK

V teoretičnem naloge delu so prikazani pomembni teoretični koncepti s področja vrednot, vzgoje, pristopov in modelov moralne vzgoje ter altruizma in solidarnosti. Empirični del predstavlja kvalitativna analiza dejavnosti, ki jih z namenom spodbujanja solidarnosti izvajamo na osnovni šoli. Vrednoto solidarnosti spodbujamo tako s samim šolskim etosom kot tudi medvrstniško učno pomočjo, predvsem pa preko solidarnostnih akcij, ki so del našega vsakoletnega vzgojnega programa. Namen naloge je, da s pomočjo pregleda teorije pogledamo, kako so vzgojna prizadevanja na naši šoli skladna s sodobnimi pogledi na vzgojo ter najnovejšimi spoznanji o učinkovitih modelih in metodah moralnega učenja. Pregled sodobnih teorij vzgoje nam ponudi spoznanje, da pri današnjem pojmovanju vzgoje ne gre več za discipliniranje in prenašanje določenih kulturnih vzorcev, vrednot in pravil obnašanja, temveč je cilj sodobne vzgoje vzgojiti avtonomnega in odgovornega posameznika s samoomejujočo avtoriteto, ki se v vsaki dani situaciji odloča po svojih načelih, prepričanju in naravnosti, upoštevajoč družbeni jaz, ki ga je ponotranjil v procesu socializacije. Ugotovitev, da lahko ob uporabi sodobnih metod ter ob ustreznem stilu vodenja vplivamo na to, da učenci solidarnost ponotranjijo in avtonomno delujejo v skladu s to vrednoto, nas navdaja z optimizmom, da lahko pomembno poslanstvo pri oblikovanju bolj solidarnega in pravičnejšega sveta opravi tudi šolski sistem.