

# INDUKTIVNI PRISTOP K POUČEVANJU DRŽAVLJANSKE VZGOJE NA NAČELU INTERKULTURNOSTI

***Robi Kroflič***

*Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

---

Področje državljanske vzgoje v obdobju po drugi svetovni vojni, še posebej pa v zadnjem obdobju, doživlja zelo burne spremembe tako na teoretskem kot praktično-metodičnem področju. V slovenskem prostoru smo doslej vzpostavili različne dileme, kot so na primer:

- vprašanje temeljne usmeritve v državljansko ali domovinsko vzgojo (Barle in Rustja (ur.), 2006);
- razkorak med ciljno usmeritvijo državljanske vzgoje v razvoj aktivnega ali odgovornega državljanstva (*Citizenship Education at School in Europe* (2005); Kroflič, 2006);
- vprašanje usmeritve državljanske vzgoje v razvoj ustreznih osebnostnih lastnosti (vrlin) posameznika ali v krepitev njegovih kognitivnih zmožnosti za avtonomno presojanje in zmožnost zaščite svojih državljanskih pravic (Kroflič, 2004);
- vprašanje pravne in/ali etične dimenzije človekovih pravic kot enega ključnih vsebinskih sklopov pouka državljanske vzgoje (Kroflič, 2003 in 2007; Medveš, 2007; Šebart Kovač in Krek, 2007);
- vprašanje težišča državljanske vzgoje v smislu usmerjenosti v afirmacijo posameznika ali skupnosti, in če skupnosti, kakšen koncept skupnosti zagovarjati v multikulturnem okolju in v po sposobnostih za uspešno učenje heterogenih učnih okoljih (Peček Čuk, 2000; Kroflič, 2004);
- vprašanje, ali lahko vrline družbenega angažmaja učencev/dijakov razvijamo v učilnici (varnem šolskem okolju) ali bi morali državljansko vzgojo prenesti tudi v »nezaščiteno« realno okolje lokalne skupnosti (Kroflič, 2004);
- vprašanje ciljne usmerjenosti naše javne šole v razvoj nacionalne identitete ali »evropske usmerjenosti« in sprejetja interkulturnosti kot

enega osnovnih didaktičnih načel državljske vzgoje (Skubic Ermenc, 2003 in 2006) in inkluzivnosti kot načela participativne vključenosti posameznikov in skupin učencev, ki so v tradicionalnih družbenih okoljih pogosto izključeni (Peček in Lesar, 2006).

Opisane praktične dileme konceptualne zasnove državljske vzgoje so odraz vrenja teoretskih tokov, ki poskušajo pojasniti, kaj v človeku tvori podlago za družbeno odgovorno delovanje in s kakšnimi vzgojnimi prijemi lahko v šoli vplivamo na razvoj aktivnega in odgovornega državljanstva. Ob tem se mi zdi vredno izpostaviti, da se v razpravah o državljski vzgoji in o pravičnem zagotavljanju pogojev, da v heterogenem šolskem okolju zagotovimo uspešen razvoj tudi posameznikom in skupinam učencev, ki so bili v zgodovini šolstva mnogokrat prikrajšani za odlično izobrazbo, pa tudi za aktivno participacijo v šolskem (beri: javnem družbenem) prostoru, v teoriji stikajo ideje iskanja novih konceptov državljske vzgoje kakor tudi modelov, ki si prizadevajo okrepiti medkulturni dialog in vzpostavili vrednoto demokracije kot obliko vzajemnega sprejemanja in sporazumevanja v svetu pluralnosti in razlik. Ob tem se mrzlično iščejo novi registri intersubjektivnih pogojev kakor tudi pogojev za vzpostavitev dialoga med različno kulturno formiranimi posamezniki oziroma družbenimi skupinami, ki bi jih bilo mogoče okrepiti z novimi pedagoškimi pristopi. V pričujočem besedilu zato želim preveriti, koliko si v procesu razvoja interkulture metodike državljske vzgoje lahko pomagamo z načeli induktivnega vzgojno-disciplinskega razvoja, ki ga je od poznih šestdesetih let dvajsetega stoletja naprej razvijal M. Hoffman.

### **Prevladujoči paradigmatški okviri pouka državljske vzgoje**

Če nekoliko poenostavimo prikaz zgodovinskih tokov teoretskih konceptov, ki so od nastanka obveznega šolstva prevladovali pri zasnovah državljske vzgoje,<sup>1</sup> lahko rečemo, da je bila do druge svetovne vojne v Evropi in Ameriki državljska vzgoja večinoma zasnovana na konceptu vzgoje karakterja državljana, zavezanega vrednotam domovine, po drugi svetovni vojni pa se pod vplivom liberalne pedagogike, kognitivistične psihologije in Rawlsove teorije pravičnosti državljska vzgoja prevesi v razvoj etičnega presojanja in aktivne udeležbe v demokratičnih projektih šolske skupnosti, pri čemer poglobljeno vlogo odigrata presojanje in odločanje v duhu človekovih (in kasneje tudi otrokovih) pravic.

Čeprav omenjeni paradigmi nista v celoti zgubili pomena pri iskanju ustreznih metodičnih rešitev državljske vzgoje, se od zgodnjih osemdesetih let dvajsetega stoletja pojavljajo številne kritike do takrat prevladujočih teoretskih idej in praktičnih rešitev.

Za modele vzgoje karakterja, prevladujoče do druge svetovne vojne, naj bi bilo v metodičnem smislu značilno, da so bili praktično vezani na discipliniranje, modelno učenje in »moralko« (z religioznimi in/ali domovinskimi emocijami), hkrati pa teoretiki te paradigme niso razvili prepričljivih dokazov za možnost oblikovanja vrline niti ustreznih metodičnih pristopov, saj »... kaj bistveno dlje od vloge učitelja kot razlagalca in zgleada vrednotne usmerjenosti (s pomočjo doslednega sankcioniranja prekrškov) žal pri opredelitvi vzgojne metodike, ki bi okrepila osebno odgovornost otrok, mladostnikov in odraslih, zagovorniki vzgoje vrednot niso prišli« (Kroflič, 2007).

Zelo obsežna pa je tudi kritika kognitivizma in Rawlsove teorije pravičnosti, ki je po objavi leta 1971 postala najpomembnejši vir teoretskega utemeljevanja državljske vzgoje. Med najodmevnejšimi kritikami kognitivistične paradigme državljske vzgoje velja omeniti:

- razkorak med »vedeti in ravnati« (med »deontološko« in »odgovorno« sodbo) oziroma problem pomanjkanja konceptualizacije motivacije za prosocialno, moralno in družbeno odgovorno presojanje in delovanje;
- zastoje moralnega presojanja na konvencionalni ali celo predkonvencionalni stopnji, ki so posledica enačenja šolske vzgoje z discipliniranjem, hkrati pa se na tem področju srečujemo z agresivnim vdorom permisivnih vzgojnih idej, ki zavračajo tradicionalno retributivistično logiko discipliniranja, kot nadomestek pa uvedejo čustveno pogojevanje kot obliko vplivanja na otrokovo vedenje;
- temeljna odgovornost posameznika se vzpostavlja v odnosu do družbene norme, saj naj bi se pred zmožnostjo avtonomnega in kritičnega presojanja posameznik najprej podredil obstoječim družbenim normam, šolska državljska vzgoja pa naj bi utrjevala razvoj moralnega presojanja na konvencionalni stopnji; s spodbujanjem prehoda na postkonvencionalno stopnjo moralnega presojanja (oziroma k avtonomiji) se kognitivistične metodike vzgoje ne ukvarjajo;
- vzgoja presojanja in demokratičnega pogajanja v duhu človekovih pravic krepi procese individualizma in družbene anomije, kar prive-

de do potrebe po oblikovanju konceptov skupnosti, ki bi okrepili posameznikovo navezanost na skupnost, hkrati pa zagotavljali visoko raven zaščite posameznika in njegovih individualnih izbir;

- Kohlbergov model etičnega presojanja je kulturno vezan na belo moško populacijo srednjega sloja v ZDA, medtem ko ženske in pripadniki drugih kultur razvijajo drugačne, etično in civilizacijsko nič manj vredne modele etičnega presojanja in delovanja.

Da bi lažje razumeli največje težave opisanega paradigmatškega pristopa, si pogledajmo tri, v literaturi opisane tipične primere.

Najočitnejši paradoks te teoretske paradigme je mogoče opisati, če povežemo filozofske predpostavke avtonomnega etičnega presojanja s teoretskimi predpostavkami metodike vzgoje (za razvoj avtonomnega presojanja), ki sta jih razvila psihoanaliza in simbolni interakcionalizem: »... ideja (raz)umnega subjekta predpostavlja ideal individuuma, ki mora biti ločen od konkretnih prosocialnih občutkov in emocionalnih vezi v lastni socialni sredini, saj se lahko le tako »neobremenjeno« podredi racionalni presoji, ki bi bila z emocionalno vpletenostjo ali celo strastno predanostjo osebnim izbiram motena. S tem je zanikana splošno sprejeta ugotovitev, da osebna odgovornost posameznika običajno izhaja iz empatičnega doživetja sočlovekove stiske ali potrebe po zaščiti ciljev in vrednot skupnosti, ki ji pripada. Še več, lahko bi rekli, da radikalni zagovorniki deontološke etike univerzalnih načel sami sebi spodkopljejo pogoje lastne vzgojne metodike, ki je /.../ utemeljena na osebnem odnosu med otrokom in učiteljem kot objektom identifikacije in sprejetjem pravil skupnosti kot smiselnih usmeritev lastnega delovanja; položaj emocionalne nevpletenosti pač ni ugoden za vzpostavitev osebnih vezi, na katerih je utemeljena identifikacija« (Kroflič 2006a). Enostavno povedano, če je po Kantu temeljni epistemološki pogoj avtonomnega presojanja osebna (čustvena) nevpletenost subjekta (in mnogi teoretiki so prepričani, da enako nevarnost pomeni tudi praktično razumevanje Rawlsovega koncepta presojanja izza tančice nevednosti), hkrati pa naj bi takšna etična drža veljala za zgled učiteljevega ravnanja, potem emocionalno nevpleteni učitelj težko zagotovi pogoje osebne bližine z učencem oziroma dijakom, ki je potrebna za vzpostavitev transfera in identifikacije. Grobo rečeno si torej kognitivistična metodika državljske vzgoje sama reže vejo, na kateri sedi.

Drugi paradoks kognitivizma, ki se je skupaj z liberalno vzgojno paradigmo po drugi svetovni vojni razvil ravno zato, da bi preprečil konformi-

stično naravnost posameznikov, vzgajanih v duhu razvoja domovinskih emocij in karakternih potez konformistične podrejenosti individualnosti kolektivističnim ideologijam skupnosti, je po mnenju M. Minow v tem, da zaradi specifične metodike kognitivistično zasnovana šolska vzgoja konformizma konvencionalne morale ne odpravlja, ampak ga prej sistematično utrjuje. Martha Minow (2006), nekdanja študentka in sodelavka L. Kohlberga, to dokazuje na modelu socializacije ameriških poklicnih vojakov, ki temelji na utrjevanju etičnega presojanja na konvencionalni stopnji moralnega presojanja ter hkrati na vrednoti podrejenosti vojaka ukazu nadrejenega oficirja, hkrati pa se od istega vojaka v primeru, da dobi ukaz, ki je v nasprotju z mednarodnim vojaškim pravom, pričakuje, da se bo takemu ukazu uprl, sicer je skupaj z nadrejenim kazensko odgovoren za storjen vojni zločin. Avtorica v zaključku razprave sicer zapiše, da bi »... situacija vojaka, ki mora na eni strani slediti ukazom in se na drugi strani upreti nezakonitim ukazom, lahko zagotovila pomembno vsebinsko področje za pouk o neodvisnem kritičnem mišljenju, ki bi nas obvarovalo pred prihodnjimi krutostmi, okrepilo demokracijo in si prizadevalo za človekovo dostojanstvo ...«, pri tem pa bi lahko bilo v pomoč tudi Kohlbergovo opozorilo, da je lahko »... vključevanje študentov v demokratične procese odločanja v njihovih šolah vitalni del tega pouka ...« (prav tam, str. 156). Žal pa so tak »optimizem« spodbijale že Kohlbergove lastne raziskave, ki so pokazale, da večina posameznikov niti v odrasli dobi ne razvije zmožnosti postkonvencionalnega etičnega presojanja, če pa sledimo socialno-psihološkim raziskavam J. L. Beauvoisa, smo pri večini posameznikov danes priča zgolj vzpostavljanju nekakšne družbene fasade oziroma videza avtonomnosti, ki ga avtor opredeli s terminom »liberalni kult internalnosti«, namesto zaželene avtonomnosti in kritične presoje pa prej lahko govorimo o izgubi »družbene bistrovidnosti«, ki je klasično vzgojenemu posamezniku še omogočala zavedanje razlike med tem, kar je on sam, in situacijo, v kateri se kaže, kakršnega želi družba (Beauvois, 2000). Kot bomo videli v nadaljevanju, lahko rešitev iščemo v bolj realistični usmeritvi vzgoje v razvoj spoštljivega odnosa do drugega (Gardner, 2007), s tem da odgovornost preusmerimo od odnosa do družbene norme k odnosu do sočloveka, do narave in do samega sebe.

Zelo pomemben impulz kritike prve generacije kognitivističnih modelov moralnega presojanja pomeni ugotovitev C. Gilligan (2001), da v kolikor vzorce moralnega presojanja žensk in pripadnikov neevropskih kultur merimo s Kohlbergovo lestvico stopenj moralnega presojanja, njihovo argumentacijo običajno razvrstimo za eno ali dve stopnji nižje od

argumentacije moškega belega pripadnika srednjega sloja. Podcenjevanje (neevropsko) kulturno obarvanih pomenov je postalo pomemben argument za nadaljnji razvoj pedagoških modelov, ki si prizadevajo za ustrežnejši razvoj kompetenc, potrebnih za medkulturno sporazumevanje (t. i. kritični multikulturalizem, glej Skubic Ermenc, 2003: 49), med katere lahko štejemo že omenjen Gardnerjev (2007) zagovor razvoja spoštljivega uma, predvsem pa razvoj koncepta pripoznanja (*recognition*) drugega kot drugačnega ter drugačnosti kot nove kakovosti in temeljne vrednote postmoderne (Bingham, 2006).

Med konkretnimi poskusi preučevanja, kako kulturna in socialna pripadnost vpliva na učenčevo zmožnost reševanja etičnih in političnih dilem ter seveda kako vsakemu učencu omogočiti, da se uspešno sooči s to nalogo, velja omeniti Rochexovo sekundarno analizo rezultatov testov Pisa 2000 (Rochex, J. Y. (2006) *Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests*, *Review of Research in Education*, 30(1), str. 163–212; povzeto po Vončina 2008). Rochex namreč z metodo intervjuja ugotovi, da je Hachimu, alžirskemu priseljencu v Franciji, izrazita želja po asimilaciji z večinsko kulturo in s tem po socialnem preboju ustvarila nekakšno kognitivno slepoto, ki mu je skupaj s pretirano moralističnim odnosom pri reševanju naloge, kjer je moral iz dveh besedil vzpostaviti argumente za in/ali proti pisanju grafitov, onemogočila ali vsaj otežila, da bi etično argumentacijo oblikoval s potrebno distanco: »Hachimova ovira tako ni bila v kompetenci branja in pisanja, ampak v specifičnem odnosu, ki ga je na podlagi izkušenj vzpostavil do besedila« (Vončina, 2008).

Tako kot poklicnega vojaka specifična kultura bivanja v kampusu (zahteve po brezpogojni poslušnosti ukazom nadrejenih) ovira pri vzpostavljanju avtonomnega moralnega presojanja, tudi specifičen kulturni položaj priseljencu v prostoru večinske kulture lahko onemogoča razvoj kompleksnejših etičnih argumentov. Opozorilo, s katerim V. Vončina zaključuje razpravo *Poučevanje pismenosti kot univerzalne kompetence?*, pa nas že približuje logiki metodičnega okvira induktivno zasnovane moralne vzgoje: »Kako bi torej Hachem lahko presešel kognitivno slepoto, kot Rochex opiše učinek njegove nezmožnosti izstopiti iz lastne izkušnje in o tekstu razmišljati z distanco? Hachem bi bil zagotovo uspešnejši, v kolikor bi bil zmožen refleksije lastne pozicije ... Drugo vprašanje, ki se mi zastavlja, je, kakšen pouk bi omogočal razvoj takšne refleksije? ... pouk, ki je grajen na prenosu univerzalnih sistemov vednosti, ničesar ne prispeva k temu, da bi posameznik razvil zmožnost opazovanja samega sebe in družbenih struktur, v katere je vpet. Da

bi učencem omogočili preseganje jezikovnih praks, ki vzdržujejo družbeno nepravilnost in prikrito oblikujejo njihov pogled na svet, jim moramo torej omogočiti »distanciranje« kot pogoj take refleksije. Torej za »branje besed kot branje sveta« (Freirova ideja, ki jo posvojijo tudi v Pisi (Krish 2002: 15), vendar se njen naboj na poti do preizkusa izgubi) moramo biti zmožni brati tudi sebe in na svoj položaj pogledati z distance« (prav tam).

### **Premik v pojmovanju odgovornosti in osnovni metodični okvir induktivno zasnovane moralne vzgoje**

Ker sem premik v pojmovanju odgovornosti in osnovni metodični okvir induktivno zasnovane moralne vzgoje že predstavil v obsežnejši razpravi *Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti* (2007), naj na tem mestu izpostavim le glavne teoretske argumente te usmeritve na področju postmoderne antropologije, etike, psihologije in pedagogike:

- obstaja vrsta argumentov, da je odgovornost do sočloveka, do okolja in do graditve smiselnega bivanja civilizacijsko ustrežnejša in razvojno primarnejša odnosna usmeritev od odgovornosti do družbene norme oziroma do etičnega načela;
- če etično ustrežnejšo naravnost človeka do obličja drugega najprepričljivejše izpostavi E. Levinas (prav tam), soočenje z drugostjo v jedru svoje osebnosti kot pogoj krepitve posameznikovega sebstva pa P. Ricoeur v znameniti študiji *Posameznik kot drugi* (1992), je R. Rorty v zaključnem poglavju študije *Kontingenca, ironija in solidarnost* (1989) izpostavil kopico argumentov za zavračanje univerzalne etike in poudaril, da naj razvoj moralnosti vodi poskus razširiti polje tistih bitij, ki jih vključujemo v kategorijo 'mi', kar je značilnost filozofije inkluzivnosti in interkulturalnosti (glej Kroflič, 2003);
- razvojni primat vzpostavitve prosocialnih čustev in empatično spoštljivega odnosa do drugega kot drugačnega omogoči najprej premik k percepciji otroka kot kompetentnega bitja, ki na sebi lasten način interpretira življenje in rešuje naloge že v zgodnjem – predšolskem – obdobju (Rinaldi, 2006; Kroflič, 2003a), pa tudi vrsta razvojno-psiholoških raziskav, ki se vežejo prevsem na razvoj empatije kot temelja prosocialnega delovanja, ki spodbudi hitrejši razvoj simpatije, empatične krivde, sočutja in socialne kognicije (Hoffman, 2000; Gibbs in Krevans, 1996), ter odkritje obstoja predojdijske, »empatične krivde« (Klein, 1997; Tood, 2003);

- za pedagogiko so ta odkritja izjemno pomembna, saj omogočijo iskanje novih možnosti v vzgoji za spodbujanje spoštljivosti, še preden je posameznik zmožen razumeti pomen družbene ali celo etične norme oziroma načela (Kristjansson, 2004; Gardner, 2007);
- na opisanih izhodiščih sem sam razvil idejo o tristopenjski metodični zasnovi moralne vzgoje (Kroflič, 2007), ki se jo da prepričljivo uporabiti tudi kot osnovo za oblikovanje modela državljsanske vzgoje; ker je ta model v osnovi soroden konceptu induktivnega pristopa, ga bom skupaj s potrebnimi razširitvami predstavil v nadaljevanju prispevka.

### Opis induktivnega pristopa po M. Hoffmanu

V šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja je M. Hoffman ob preučevanju disciplinskih pristopov ločil tri vrste soočenj med otrokom in starši:

- avtoritativno-asertivni pristop,
- čustveno pogojevanje (odtegotanje čustvene naklonjenosti),
- induktivni pristop.

Njegova teza je, da te vrste soočenj med sabo niso ostro ločene, predvsem pa je vsako od njih povezano z uporabo starševske moči vplivanja na otrokovo neustrezno ravnanje: »Ne glede na to, ali je otrokovo dejanje povzročeno namenoma ali nenamenoma, in ne glede na to, ali so žrtev starši ali vrstnik, lahko starši edino z disciplinskimi soočenji vzpostavijo povezavo med otrokovimi egoističnimi motivi, njihovim vedenjem in bolečimi posledicami tega vedenja za druge, torej povezavo, nujno za vzpostavitev krivde in moralne internalizacije, in vzpostavijo pritisk na otrokov nadzor lastnega vedenja, ki ne izhaja iz pozornosti do drugega« (Hoffman, 2000; 142).

Po Hoffmanu sicer obstajajo tudi druga »induktivna orodja« za spodbujanje empatične prosocialnosti in razvoj morale, kot je vloga prosocialnega zgleda (prav tam) ali poziv staršev otroku, da stori nekaj v korist drugega, čeprav jih je v svojih empiričnih proučevanjih zasledil redkeje (prav tam; 151). Na teh opazkah lahko postavimo hipotezo, da *induktivni pristop ni nujno vezan na kurativne disciplinske pristope, ampak ga je smiselno razširiti tudi na druge vzgojne situacije, s katerimi želimo vzbuditi razvoj otrokovih kapacitet za prosocialno in moralno presojanje in delovanje, pri čemer za temeljne kapacitete štejememo empatični in simpatični distress ter empatično krivdo.*

Induktivni tip discipliniranja Hoffman opredeli kot postopek, »... s katerim starši osvetlijo perspektivo drugega, izpostavijo njegov distress in jasno pokažejo, da je ta distress povzročilo otrokovo ravnanje« (prav tam; 143).



Z induktivnim tipom discipliniranja:

- izražamo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem ter implicitno ali eksplicitno izpostavimo moralno obsodbo dejanja (to dimenzijo praviloma vsebujeta tudi druga dva disciplinska pristopa);
- pozornost usmerimo na distress žrtve in ga naredimo vidnega za otroka, s tem pa aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distres;
- indukcija izpostavi vlogo otrokovega dejanja pri povzročitvi čustvenega distressa žrtve, kar omogoči nastanek občutenja empatične krivde (prav tam, str. 151).

Če je M. Hoffman prepričan, da so vsaj na začetku disciplinski pristopi uveljavljanja vzgojne moči temeljni sprožilec prosocialnih motivov, jih v kasnejšem spodbujanju prosocialnega razvoja nujno ne potrebujemo več (prav tam; 154), kar avtor poveže s teorijo *spomina na generične dogodke* oziroma s *teorijo skripta* (prav tam; 156). Ključni »disciplinski dogodki«, opremljeni z induktivno vzgojno intervencijo, naj bi kot mentalne reprezentacije utrdili povezavo empatičnega distressa, simpatičnega distressa in empatične krivde: »Na ta način lahko otrokovi skripti disciplinskih soočenj, v katerih so ali so nameravali raniti druge osebe, postanejo afektivno-kognitivno-vedenjske enote otrokove prosocialne motivacijske strukture« (prav tam; 157).

Kljub obilno empirično preverjenemu preučevanju induktivnega pristopa kot posebnosti v strategijah discipliniranja, ki ima pozitivne vplive na razvoj empatije ter splošni moralni razvoj, se Hoffmanova klasifikacija disciplinskih strategij in posebej teorija indukcije ni širše uveljavila pri teoretikih, ki so preučevali vpliv disciplinskih strategij in avtoritete na otrokovo/mladostnikovo vedenje (npr. Baumrind, Smetana ...). Med vidnejšimi teoretiki, ki še vedno izpostavljajo pozitivne razsežnosti Hoffmanove indukcije, velja omeniti N. Eisenberg (2003) ter zanimivo empirično študijo o vplivih induktivnega disciplinskega pristopa na razvoj moralnosti, ki sta jo sredi devetdesetih let dvajsetega stoletja opravila J. Krevans in J. C. Gibbs (1996). Rezultati njune raziskave so potrdili statistično pomembno pozitiven vpliv induktivnega pristopa na razvoj otrokove empatije in prosocialne usmerjenosti (v kolikor ga primerjamo z avtoritativno-asertivnim pristopom), več težav pa so imeli raziskovalci z merjenjem ločnice med empatično in »psihoanalitsko krivdo« (sam jo bom raje imenoval »ojdipska krivda«) ter ločnico med induktivnim pristopom in čustvenim pogojevanjem (odtegotanje čustvene naklonjenosti).

Za naš namen sta pomembna še dva dogodka v zgodovini razvoja induktivnega pristopa. Leta dva tisoč je M. Hoffman objavil svoje življenjsko

delo *Empatija in moralni razvoj (Implikacije za skrb in pravičnost)*, ki je doživelo vsaj eno zelo zanimivo filozofsko refleksijo, v kateri je K. Kristjansson (2004) kljub očitkom o nerazdelanosti ključnih konceptov (vprašanja o prosocialni naravi empatije oziroma empatičnega distresa in vprašanja o pojmovanju pravičnosti) na koncu besedila praktični aplikaciji Hoffmanovega modela razvoja empatije in induktivnega pristopa kot najustrežnejše »metodike« priznal izjemen pomen: »... razvoj prosocialnih motivov pri otroku je preveč pomembno področje, da bi ga prepustili le psihologom. To izjavljam povsem priložnostno, brez najmanjše razsežnosti filozofskega hybrisa, zavedajoč se, da se lahko verjetno filozofi mnogo več naučimo od psihologov Hoffmanovega kova kot oni od filozofov« (prav tam; 305).

### **Nejasnosti in pomanjkljivosti Hoffmanove teorije induktivnega pristopa**

Kot razvojni psiholog je M. Hoffman zaznal tipične disciplinske odzive vzgojitelja ter jih povezal z možnostjo vplivanja na razvoj prosocialne motivacije pri otroku. S tem se približa tako pedagoški dimenziji problema (vprašanje vzgojnih stilov/pristopov) kot filozofski dimenziji problema (bližina razvoja empatije z različnimi etičnimi kriteriji, predvsem z načeli etike pravičnosti in etike skrbi). V tem segmentu obravnave pa njegova teorija ostaja nedodelana:

- induktivni pristop ni nujno omejen le na disciplinske reakcije na otrokovo povzročitev bolečine/škode drugi osebi, ampak ob primerni prilagoditvi lahko pomeni osnovo pedagoški argumentaciji razlage (a)socialnih oziroma (ne)moralnih situacij (glej Kroflič, 2007);
- ko govorimo o razvoju prosocialne motivacije kot pomembnega dela oblikovanja čuta za pravičnost, se moramo zavedati, da za oblikovanje tega čuta ni pomembna le kognitivna razsežnost (zmožnost etičnega presojanja v skladu s temeljnimi načeli pravičnosti), ampak tudi oblikovanje ustrezne emocionalne dimenzije (*justice-based emotions*). V tem kontekstu se kot nedosledna oziroma ne dovolj razdelana pokažeta tako Hoffmanov način razmišljanja o etiki pravičnosti in pogojih za njeno uveljavitev (»kultiviranje čuta za pravičnost«) kot njegova teza o prosocialni naravi empatije oziroma empatičnega distresa. K. Kristjansson namreč podobno kot še nekaj drugih teoretikov (M. Boler, S. Todd) dokazuje, da je tudi empatični distres lahko izrazito egocentričen in da se šele prek simpatetičnega distresa približamo emocijam, kot so sočutje (*compassion*), prizade-

- tost (*indignation*) in empatična krivda (*empathic guilt*), ki jim etika priznava neposredno prosocialno dimenzijo (Kristjansson, 2004);
- kljub ločitvi dveh vrst krivde (t. i. empatične-predojdipske in s ponotranjenjem disciplinskih norm pogojene psihoanalitične oziroma ojdipske krivde) Hoffman ni znal vzpostaviti jasnega razmerja med ukrepi za zagotavljanje prve oziroma druge prosocialne instance. Z vidika pedagogike je še posebej zanimiv slabše tematizirani del Hoffmanovega modela, to je razmerje med induktivnim pristopom in čustvenim pogojevanjem, ko starši z odtegotovanjem pozitivnih čustev otroka prisilijo k sprejetju zaželenega oziroma opustitvi nezaželenega vedenja (Krevans, J. in Gibbs J. C., 1996). Čustveno pogojevanje je namreč tipična disciplinska usmeritev permisivne pedagogike, ki pa lahko po mnenju J. L. Beauvoisa (2000), kot sem že izpostavil, privede le do vzpostavitve lažnega kulta internalnosti, nikakor pa do prave prosocialne oziroma moralne usmeritve posameznika;
  - J. L. Beauvois, ki v svoji izvrstni študiji o različnih tipih družbenega podrejanja pozdravi Hoffmanovo preučevanje disciplinskih praks (še posebej podatek, da starši okrog mladostnikovega sedemnajstega leta kar sedemdeset odstotkov interakcij namenjajo disciplinskim posredovanjem (prav tam; 132), z veliko mero skepse obravnava Hoffmanovo hipotezo, da induktivni pristop kot tehnika discipliniranja pomeni izstop iz klasičnih modelov disciplinskega pokoravanja, saj v njem vidi veliko bližino z liberalnim modelom izvajanja oblasti, ki svoje ukaze legitimira s sklicevanjem na »samouresničenje« tipa »Ti si dober človek ali ne? Torej boš naredil, kar ti je naloženo, kajti prav to bi naredil dober človek, kot si ti ...« (prav tam; 156). Iz Beauvoisovih kritičnih pripomb lahko izpeljemo sklep, da tako kot katera koli metodična usmeritev tudi induktivni pristop terja jasno postavljeno etično in antropološko osnovo ter teorijo odgovornosti, da bi na njem resnično lahko oblikovali ustrezen pedagoški model prosocialnega in moralnega razvoja. Le etična varovalka Levinasovega tipa, po kateri je obličje Drugega izvor avtentične moralnosti, sklicevanje na etične norme in človekove pravice pa le nujno dopolnilo, kadar odnos iz obličja v obličje ni več mogoč (Levinas to razlikovanje vzpostavi v enem poznih intervjujev na primeru odnosa med taboriščnikom in paznikom, glej Kroflič, 2007), nas lahko obvaruje pred tem, da lastne kaprice in družbenih pričakovanj ne »zapakiramo v preobleko« univerzalnih etičnih načel, vzgojo pa ne glede na metodiko razumemo kot transmisijo teh kulturnih vzorcev; pred takim zdrsom

nas, kot pravilno opozarja Beauvois, ne zavaruje niti »epistemološki premik« k induktivnemu presojanju, značilen za induktivni pristop!

### **Adaptacija teorije induktivnega pristopa na vzgojno-motivacijsko dimenzijo spodbujanja moralnega razvoja pri državljanski vzgoji**

Na podlagi analize (pred)modernih in postmodernih konceptov dolžnosti/odgovornosti avtonomnega subjekta, dokazov o neučinkovitosti socializacijskih pristopov, ki so izhajali iz Kantovske deontološke etike ter iskanj na področju zasnove subjektivnosti, sem razvil splošen model razvoja prosocialnosti in moralnost, ki lahko služi tudi za osnovo razmišljanja o metodiki državljanske vzgoje:

- če etična zavest zahteva uporabo kompleksnih kognitivnih zmožnosti moralnega subjekta, je otrok že v zgodnjih obdobjih razvoja zmožen vstopiti v odnose prijateljstva in ljubezni, prek katerih razvije *odnosno odgovora-zmožnost* in *normativno naravnost* k prosocialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način;
- ker lahko z osebno vpletenim odnosom ranimo sočloveka (saj prosocialne emocije niso popolna varovalka pred pretirano čustveno razvnetostjo, empatično pristranskostjo, paternalizmom in usmiljenjem), drugi korak predstavlja razvoj *občutka spoštovanja* do konkretne osebe (in njenega obličja) ter 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).

Kaj je še treba upoštevati pri metodični zasnovi državljanske vzgoje kot kurikularne in medkurikularne dimanzije vrtčevskega/šolskega oblikovanja vzgojnega koncepta:

- klasične pedagoške in filozofske dihotomije med emocionalnim in kognitivnim vidikom moralnosti je mogoče preseči s konceptom »utelešene vednosti« (*embodied knowlege*), ki ni zgolj izkustveno dopolnjen model sprejemanja deduktivno zasnovanega etičnega kriterija, ampak meri na zavzemanje angažirane osebne perspektive v odnosu pripoznanja drugega kot drugačnega;
- to je lažje kot z deduktivno razlago pomena etičnih norm doseči:

- s spodbujanjem osebno angažiranega delovanja v socialnem prostoru (vloga posameznika v razredni, šolski skupnosti, vključevanje v prosocialne dejavnosti v lokalni skupnosti, širši družbeni angažma);
- z razpravo o prosocialni in etični odgovornosti različnih akterjev za dogodke, ki izpričujejo ali negativne primere teptanja človekovi pravic ali pozitivne primere etično zglednega ravnanja (pouk državljske vzgoje s pomočjo analize realnih konfliktnih situacij, povzetih iz neposrednega domačega okolja ali iz medijskih sporočil ter umetniških predstavitev);
- pri tem pa se moramo zavedati, da je za razliko od »permisivno naravnane pogajanja« in »avtoritarno naravnane uveljavljanja lastne perspektive« induktivni pristop povezan z zbujanjem negativnih čustvenih odzivov (simpatetični distress, sram, krivda) in pozitivnih čustvenih odzivov otroka (olajšanje krivde), kar pedagogu nalaga dolžnost za etično občutljivo in spoštljivo posredovanje.

Induktivni pristop lahko torej z novo zasnovano odgovornosti in modelom razvoja prosocialnosti in moralnosti pomeni izziv za oblikovanje metodike vzgoje v vrtcu ali šoli kot izvedbenem delu vzgojnega koncepta. Na njem lahko zgradimo ustrezna metodična navodila za različne dimenzije vzgojnega delovanja:

- za reševanje medosebnih konfliktov (kjer se induktivni pristop dobro ujema z metodo vrstniške mediacije);
- za vodenje razprav o reševanju konfliktnosti na ravni razredne in šolske skupnosti;
- pri obravnavi družbenih konfliktov v sklopu pouka državljske vzgoje, pri čemer lahko upoštevamo naslednjo načelno shemo:
  - od konkretne situacije k iskanju primerov spoštljivega, prosocialnega ravnanja in njegovega nasprotja (»Kaj je tu narobe, kako bi bilo mogoče ravnati?«);
  - iskanje možnosti lastnega angažmaja pri reševanju družbenih problemov (»Kako lahko sam/-i poskrbim/-o za rešitev opisanega problema?«);
  - od teh uvidov h generalizaciji (»Kaj pomeni logika dogodka z vidika spoštovanja človekovih pravic?«).

## **Pomen induktivnega pristopa za interkulturno naravnano državljansko vzgojo**

K. Skubic Ermenc v razpravi *Slovenska šola z druge strani* (2006; 152–153) razvije idejo o interkulturnosti kot o enem od temeljnih pedagoško-didaktičnih načel, ki bi ga morali upoštevati v celotni zasnovi, izvedbi in vrednotenju pouka, to načelo pa zajema štiri temeljne sestavine:

- spodbujati mora razvoj enakopravnejšega odnosa do drugih kultur/etnijskih;
- spodbujati mora pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega;
- spodbujati mora takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin;
- spodbujati mora razvoj skupnostnih vrednot.

Ker sem o pomenu in o etičnih argumentih za enakopraven odnos do drugih kultur ter o pripoznanju drugačnosti kot temeljne (skupnostne) vrednote že spregovoril, si poglejmo, zakaj lahko z induktivnim pristopom oblikujemo pouk, ki bo omogočal »realnejši uspeh manjšinskih skupin«.

Oblikovanje afirmativnega odnosa do drugosti kot vrednote med avtorji, ki se bolj poglobljeno ukvarjajo z ovirami, ki onemogočajo to pripoznanje (glej odličen prikaz različnih modelov pripoznanja v Bingham, 2006), obsega dvojno logiko ukvarjanja tako z večinsko kot manjšinsko populacijo otrok oziroma mladostnikov:

- pomoč pri prepoznavanju in odpravljanju (dekonstrukciji) blokad oziroma tradicionalnih diskurzov izključevanja in asimilacijskih pritiskov;
- iskanje interpersonalnih in odnosnih mehanizmov, ki omogočajo graditev inkluzivnega okolja.

Obe opisani dimenziji predpostavljata:

- odmik od univerzalističnih (kulturno monolitnih) etičnih razlag, ki po mnenju E. Levinasa drugega potiskajo v vlogo objekta »... mojega razumevanja, mojega sveta, moje zgodbe, reducirana(ega) na moje predstave/pomene,« (Levinas, *Celotnost in neskončno*, 1961, povzeto po Todd, 2001: 73);
- reinterpretacijo klasičnih etičnih in političnih vrednot, kot na primer demokracije, ki je po mnenju G. Bieste »... ne nazadnje zaveza (*commitment*) svetu pluralnosti in razlik, zaveza svetu, v katerem lahko vznikne svoboda« (Biesta, 2006: 151);

- iskanje orodij, ki posamezniku o(ne)mogočajo oblikovanje spoštljivih odnosov v heterogenem okolju.

Ravno zadnje omenjeno področje pokaže na izjemno uporabnost induktivnega pristopa. Že na primeru Hachima smo videli, da lahko potrebno kognitivno distanco, ki omogoča metakognitiven uvid v posebnost lastnega eksistencialnega položaja, dosežemo le z modelom pouka pismenosti, ki učenca spodbuja k razmisleku o svojem specifičnem položaju v konkretni družbeni situaciji. Afirmativen odnos pripoznanja drugega kot drugačnega – in s tem nič manj vrednega – pa po mnenju S. Todd zahteva »pozornost poslušalca zgodbe drugega«, ki vključuje »empatijo, ljubezen in krivdo« (Todd, 2003: 130–137). Vse to pa so osebnostne zmožnosti oziroma dimenzije, za katere smo dokazovali, da se kot osnova prosocialnih emocij in motivov najlažje razvijajo prav s pomočjo uporabe induktivnega pristopa.

### **Namesto zaključka**

Prevladujoče razmišljanje o vzgojni dimenziji šolskega (in vrtčevskega) dela je še vedno zaznamovano z določenimi metodološkimi redukcijami (kot je zvajanje celotne vzgoje na discipliniranje ali pa pouk/informiranje o pomenu civilizacijskih vrednot in družbenih norm) in nepremostljivimi dihotomijami (kot sta vprašanji, ali naj bo vzgoja usmerjena v razvoj vrlin – tudi prosocialnih emocij – ali v urjenje etičnega presojanja, v razvoj posameznika ali občutka za skupnost). Takšne redukcije in dihotomije izrazito ožijo učiteljev maneverski prostor za vzgojno delovanje na postopke, ki jih ne maramo (npr. »moralka« in discipliniranje), zato se jim tudi »uspešno« izogibamo. V induktivnem pristopu sam vidim priložnost:

- da se metodika vzgoje odlepi od golega discipliniranja (čeprav je v vzgojno-izobraževalni inštituciji tudi to potrebno) v smislu postavljanja vnaprej (deduktivno) določenega sistema pravil;
- da se vzpostavi temeljno pojmovanje odgovornosti kot spoštljivega odnosa do sočloveka, do skupnosti, do narave in do samega sebe;
- da okrepimo razmišljanje o možnem razvoju prosocialnih emocij (*justice-based emotions*), ki se v razvojnem smislu pojavijo pred socialno-kognitivnimi kompetencami;

- da vzgojo povežemo z vsemi plastmi vrtčevskega/šolskega življenja kakor tudi z dejavnostmi zunaj institucionalnega okolja v lokalni skupnosti.

In ne nazadnje induktivni pristop lahko pomaga rahljati travmo pedagogike kot normativne vede, da se ob nujnem soočanju s temeljnimi cilji vzgoje preveč ne približa vrednotnim postavkam večinske kulture, kar pouk vodi v asimilacijo pripadnikov manjšinskih kultur, učitelja pa v območje avtoritarosti, ki je potrebna za transmisijo vrednot. Vzgoja, ki prek zahteve po upoštevanju kulturno, statusno in osebno specifičnih potreb in pričakovani šele postopoma vodi k racionalni distanci in generalizaciji ožjega nabora kulturno širše sprejemljivih skupnostnih vrednot, namreč odpira možnost odmika od ene ključnih travm klasičnega kognitivističnega modela socializacije, to je priznanja, da je izobraževanje na področju moralnega razvoja brez minimalne prisile skupnih ciljev in moralnih standardov nemogoče. V skladu z načeli induktivnega pristopa namreč vzgoje »... ne začnemo s potrebnimi strogimi moralnimi standardi, ki jih mora vsak sprejeti, ampak z občutkom, ki je odprt do vsakega individualnega položaja posameznika v medsebojno povezanem svetu razlik. Poskušamo zagotavljati priložnosti za prosocialno vedenje in naraščajočo refleksijo konfliktov ter možnosti za skupno življenje na podlagi aktivne strpnosti. Prizadevamo si za opolnomočenje (*»empowerment«*) vsakega individualnega položaja in osebno zavezanost (*»commitment«*) prosocialnemu obnašanju, ki naj postaneta temelja naše identitete. Ostati moramo znotraj okvirov človekovih pravic in zagotoviti, da šibkejša »dobro bi bilo spoštovati človekove pravice« obligacije postanejo močnejši »moralni imperativi« (Kroflič in Kratsborn 2006; 156).

## Opombe

- [1] Avtorji, ki analizirajo razvoj ideje multikulture oziroma interkulture vzgoje od druge svetovne vojne naprej, razvijejo sicer nekoliko dopolnjeno klasifikacijo modelov vzgoje in šolskih politik. Tako McCarthy (*Multicultural Policy Discourses on Racial Inequality in American Education*. V: Ng R., Staton P., Scane J. (ur.) (1995). *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey; povzeto po Skubic Ermenc 2003) omenja zaporedje naslednjih modelov/diskurzov: asimilacijski model (upor proti temu modelu naj bi se začel v šestdesetih letih dvajsetega stoletja), razvoj kompenzacijskih programov, ki naj bi zmanjšali kulturne in socializacijske primanjkljaje, modeli kulturnega sporazumevanja, oblikovanje dvojezičnih/dvokulturnih programov, modeli



kulturne emancipacije in socialne rekonstrukcije, proti koncu osemdesetih pa se je začel razvijati t. i. kritični multikulturalizem, ki zahteva sistematično kritiko evropocentrizma in h kulturni raznolikosti šolskega znanja dodaja tudi potrebo po koncipiranju šolskega znanja na idejah sociološkega konstruktivizma. Ta zadnji preboj pa lahko nedvoumno povežemo s kritiko kulturnega univerzalizma Piagetovega in Kohlbergovega koncepta socialne kognicije, ki jo bom predstavil v nadaljevanju prispevka.

## Literatura

- Barle in Rustja (ur.) (2006). *Državlјanska in domovinska vzgoja: zbornik*. Slovenska Bistrica: Beja.
- Beuvois J. L. (2000). *Razprava o liberalni sužnosti: analiza podrejanja*. Ljubljana: Krtina.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning (Democratic Education for a Human Future)*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. In: *Educational theory*, vol. 56, št. 3, str. 325–344.
- Citizenship Education at School in Europe* (2005). Brussels: Eurydice.
- Eisenberg, N. et al. (2003) Longitudinal Relations Among Parental Emotional Expressivity, Children's Regulation, and Quality of Socioemotional Functioning. *Developmental Psychology*. Vol. 39, No. 1, str. 3–19.
- Gardner, H. (2007). *Five Minds for the Future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Gilligan, C. (2001). *In a Different Voice (Psychological Theory and Women's Development)*, Harvard University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, M. (1997). *Zavist in hvaležnost: izbrani spisi*. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij; SH Zavod za založniško dejavnost (Studia humanitatis).
- Krevans, J. And Gibbs, J. C. (1996). Parent's use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*. Vol. 67. str. 3263–3277.
- Kristjansson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*. Vol. 33, No. 3, str. 291–305.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). Razprava na Agori o identiteti mnogih izbir: Agora, 2.9.2006. *Revija 2000*. št. 186/187/188, str. 150–156.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca, *Sodobna pedagogika*, let. 54 (120), št. 4, str. 8–29.
- Kroflič, R. (2003a). Ethical Basis of Education for Tolerance and Multi-Cultural Values in Pre-School and Primary Education, *Fifth European CICE Conference: Europe of Many Cultures*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 8 – 10 maj 2003, London: CICE publication, str. 165–170.

- Kroflič, R. (2006). Personal Identity between Universality and Contingency (As European do I remain Slovene?), *Eighth European Conference: Citizenship Education: Europe and the World (Teaching European and Global Citizenship)*. Riga: Latvijas Universitāte. Dostopno na: <http://www.europemci.com/background/personalidentity.htm>
- Kroflič, R. (2006a). Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost? *Šport mladih*, let. 14, št. 117 (4/2006), april 2006, str. 32–33.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika. (Posebna izdaja iz posveta Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti)*. Let. 58 (124). str. 56–71.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo. *Sodobna pedagogika (Posebna izdaja iz posveta Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti)*. Letn. 58 (124), str. 6–29.
- Minow, M. (2006). What the rule of law should mean in civics education: from the 'Following Orders' defence to the classroom. *Journal of Moral Education*. Vol. 35. No. 2, str. 137–162.
- Peček Čuk, M. (2000). Za nevtralnost javne šole? *Sodobna pedagogika*. Letn. 51, št. 1 (2000), str. 198–209.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London and New York: Routledge.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika?. *Sodobna pedagogika*. Letn. 54, št. 1(2003), str. 40–58.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*. Letn. 57, Posebna izdaja (Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti), str. 150–167.
- Šebart Kovač, M. in Krek, J. (2007). Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. *Sodobna pedagogika*. Letn. 58, št. 5 (2007), str. 10–28.
- Todd, S. (2001). On Not Knowing the Other, or Learning from Levinas. *of Education 2001*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/2001/todd%2001.pdf>
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press (Sunny Series).
- Vončina, V. (2008). Poučevanje pismenosti kot univerzalne kompetence? *Sodobna pedagogika*. Letn. 59, št. 3 (2008), (v tisku).