

Vrednote v edukaciji

BOGOMIR NOVAK

IZVLEČEK

Izhajam iz diskurza vrednot kot specifično evropskega vrednotnega diskurza. Vrednote v šoli se običajno identificira z njenimi cilji in smotri. S tem, ko se spregleda motivacijsko funkcijo vrednot, se jih reducira le na projektivne vrednote. Pri opredelitvi motivacijskih vrednot v šoli sem izhajal iz sistemsko-teoretičnega pristopa k družbenem (slovenskem in evropskem) kontekstu šole. Slovenija vstopa v Evropsko unijo (EU) in s tem sprejema zahodne vrednote tudi v šoli. Evropa, ki postaja integrativna skupnost, nadomešča konfliktni model vrednot z modelom ohranjanja miru, ki je usmerjen v reševanje konfliktov. To pa pomeni interkulturni dialog. Globalizacija skriva pasti v evropskem združevanju, konkurenca je v konfliktu s sodelovanjem. Opredelili smo se za evrorealizem. Spreminja se paradigma šole iz storilnostne v ustvarjalno. V naši šoli se postmoderne (postmaterialne) vrednote le postopno uveljavljajo ob tradicionalnih in modernih. Z vrednoto učenja (4 Delorovi stebri) se v šoli uveljavljajo tudi vrednote reševanja problemov, samostojnega mišljenja, interakcijske komunikacije z demokratičnim argumentiranim dialogom, celostnega znanja, kvalitete izobraževanja, vzgoje evropskega človeka.

Ključne besede: diskurz vrednot, motivacijske vrednote, model miru, interkulturni dialog, evrorealizem, postmoderne vrednote, celostno znanje

ABSTRACT

VALUES IN EDUCATION

This article draws on the discourse on values as a specifically European discourse. School values are usually identified with school aims and purposes. By overlooking the motivational function of values, they are reduced to projective values. The definition of motivational values in school derives from the systemic and theoretical approach to the social (Slovene and European) context of schooling. With Slovenia entering the European Union (EU), it is also accepting Western values in its school system. Europe, which is becoming an integrated community, is replacing the conflict model of values by the model of peace preservation, oriented toward solving conflicts. This, however, means an inter-cultural dialogue. Globalisation in European associations contains hidden traps; competition is in conflict with co-operation. We have opted for Euro-realism. The paradigm of schooling is changing from being productive to being creative. In Slovene schools, post-modern (post-material) values have been gaining significance only gradually alongside traditional and modern ones. Along with the value of learning (the four pillars of Jacques Delors) also gaining significance are the values of problem solving, independent thinking, interactive commu-

nication with a democratic, argumentative dialogue, integrated knowledge, quality of education and education as a European person.

Key words: Discourse on values, motivational values, model of peace, inter-cultural dialogue, Euro-realism, post-modern values, integrated knowledge

1. Evropske razsežnosti diskurza o vrednotah?

Vrednote (nem. *Werte*, angl. *values*) so izvir, sestavina in proizvod človekove kulture in so kot take zgodovinsko spremenljive.¹ M. Mead je ugotovila, da ima pri vzgoji posameznika večjo vlogo kultura kot narava. Kant je videl v kulturi sredstvo človekove neodvisnosti. Antropološki pristop k vrednotam je statičen, sociološki pa je dinamičen. Kultura je podlaga in rezultat socialne interakcije. Vrednote nastajajo, se ohranjajo in spreminjajo v procesih asociacije, socializacije kot socialnega učenja, a- in inkulturacije, humanizacije, vrednotenja itd. Razmišljanje o evropskih vrednotah je hkrati razmišljanje o evropskih dimenzijah vrednot. Še več: o vrednotah mislimo in govorimo znotraj procesa vrednotenja (evalvacije) na aksioloških ravneh s stališča ene same izpostavljene vrednote ali brez nje. Za vsako skupino je najpomembnejša vrednota pripadnosti njenih članov. Načini realizacije pripadnosti so pogojeni z različnimi vrednotami. Tako krščanstvo (in nekatere druge religije) izpostavlja ljubezen, socializem enakost, kapitalizem privatno iniciativo, totalitarni režim poslušnost in ubogljivost.

Precej je enostranskih predstav in opredelitev vrednot, ki škodujejo medsebojnim odnosom. Razlikujemo med vrednotami in uporabnimi in menjalnimi vrednostmi. Vrednote sicer omogočajo odločanje, vendar so zaradi bipolarne strukture tudi same ambivalentne. Koncept in filozofija življenja, ki tvorita stil (ne)produktivnega življenja posameznika in skupnosti, sta možna zaradi sistema vrednot, ki odgovarja na vprašanje, kako se vrednote uresničijo v odnosu med sredstvi in cilji. Očitno je, da sebični, zaprti vrednotni sistemi konflikte sprožijo, odprti, altruistični pa jih razrešujejo. To spoznanje je pomembno, ker navaja na hipotezo, da tisti, ki ima univerzalnejše vrednote, lažje razrešuje konflikte, kot tisti, ki zastopa le partikularne vrednote.²

Ker iz pripadnosti (evropski) skupnosti izhajajo vse druge vrednote, je jasno, da imajo vrednote povezovalno moč. Evropski človek je človek, ki je vzgojen za pripadnost (sobivanje, sožitje, sodelovanje) v evropski skupnosti. Ta človek hodi pokončno po dveh nogah znanosti (filozofije, religije) in demokracije. Vzgoja kot način

1 Poznamo več teorij vrednot. Vrednote lahko opredelimo tudi z emocionalno inteligenco (EQ). Kjer ni motivacije, ostanejo t. i. objektivne potrebe nezadovoljene. Psihologi pogosto povezujejo vrednote s potrebami, željami, motivi in stališči, navadami in vzorci obnašanja. Vrednote so posplošeni motivacijski cilji, etično dobro, smisel življenja. V normativni formi regulirajo medsebojne odnose. So dejavniki, ki vodijo posameznika k dejavnostim, s katerimi lahko premaga zlo ter bogati sebe in druge. Če vrednot ne definiramo, ne spoznamo njihove vloge v praksi. Pogosto pozabljamo vrednote hierarhično razvrstiti, čeprav so po Vojanu Rusu vrednote povezane, saj je vsaka v svoji notranjosti že sistem vrednot.

Vrednotam edukacije v tranziciji je posvečen zbornik *Vzgoja, vrednote, cilji*, (ured. Angelca Žerovnik, 1996). Ljubljana, Državljanski forum za humano šolo.

2 Ta dilema je vključena v sistem bipolarnih vrednot Talcotta Parsonsa (*Toward a General Theory of Action*, New York, 1951). Za način odločanja posameznika v situaciji so pomembne še naslednje vrednotne orientacije (angl. *pattern variables*): privatno - kolektivno, afektivno - čustveno nevtravno (slednje je znano kot odlaganje užitka ali tudi protestantski mazohizem), performativnost - kvalitativnost in specifičnost (odločanje po analizi kompleksne celote) - difuznost (usmeritev na detajle).

mobiliziranja teh sposobnosti samorealiziranja je oblikovanje človeških lastnosti, ki iz tega motiva samostojne hoje izhajajo pri vsakokratni generaciji. Če politični sistem blokira samostojno hojo, postane človek invalid s totalitarno frustracijo. Negativne utopije (refevidalizacija ali sistem total(itar)nih informacij) in realne grožnje kažejo, da doseženo stanje demokracije še ne pomeni konca zgodovine.

Ker pa je (bila) Evropa enotnost v mnogoterosti nacionalnih kultur, gre za multikulturno pluralno in večdimenzionalno razmišljanje. V zgodovini Evrope razlikujemo tri glavna obdobja: antika, moderno razsvetljenstvo in postmoderna. Že iz antike poznamo vrednote svobode in ustvarjalnosti posameznika, razumnosti-svobode mišljenja, humanosti, izobraženosti in vzgojenosti, sreče, harmonije, kalokagatije, obvladanosti (zmernosti), ki jih človek v novem veku obnovi v odprtem družbenem kontekstu in jim doda še nove, kot so otroštvo, delo, tekmovalnost, trg, skupna in individualna korist, človekove pravice, svoboda političnega javnega delovanja, suverenost naroda, osebnost.

Zaradi človekovega nasprotujočega delovanja, ki je vpeto med integracijo in dezintegracijo, ustvarjalnost in destruktivnost, učinkujejo obstoječe vrednote protislovno. Evropski človek je že zgodaj izkusil, da so vrednote bipolarne, konfliktno. V novem veku je z njimi skušal zagospodovati svetu.³ Spoznal je, da vsaka vrednota, ki jo posameznik (ali skupina) ni uskladi(a) z drugimi vrednotami in vrednotami drugih, lahko zanj pomeni negativni stres in nasilje. Tako kot absolutizacija katerekoli strani oz. plasti človekove osebnosti (čuti, razum, emocije, duh) vodi k nasprotnim učinkom, vodi k njim tudi absolutizacija posamezne vrednote. Zato se danes govori o obvladovanju kakovosti, ki pa ni le evropski, ampak je tudi svetovni trend. Ta trend pa ne obstaja le v industriji (postfordizem, toyotistična fleksibilnost), ampak tudi v šoli.

Edukacija postaja čedalje bolj zapleten in čedalje bolj pomemben trajno razvojni dejavnik individualne in socialne promocije. V njem se povezujejo kulturni in finančni kapital. Kulturni kapital (sposobnosti in znanje) ne omogoča le iskanje dela, ampak tudi ohranjanje in spreminjanje dela. Evropski vrednoti sta zaposljivost (angl. employability) razpoložljive (izobražene) delovne sile in socialna varnost. Prevelika armada brezposelnih (beguncev, izseljencev itd.) kaj lahko uniči evropska prizadevanja za skupni dom.

Človek je dialoško bitje z etiko odgovornosti in tolerance. Šele znotraj tega razpoloženja (nem. *Stimmung*) zainteresiranega sožitja je možno plodno evropsko interkulturno sporazumevanje za skupni mir kot stanje duha ubranosti in ravnotežja brez nesmiselnih prepričkov. Vprašanje miru v šoli je vprašanje utišanja hrupa kot notranje onesnaženosti. Družbene spremembe terjajo vrednotni premik od aktivizma, uveljavljanja za vsako ceno, instrumentalizacije sočloveka h kontemplativnosti in ciljnosti človeka. Od uravnovešenosti vrednot v procesu edukacije: biti ali imeti, eksistenčne (sedanje) ali projektivne (prihodnje), materialne ali duhovne, je odvisen način premagovanja krize, razreševanja številnih dilem (edukacijskega) medkulturnega povezovanja. Ker si razvojne dileme pogosto zastavljamo enostransko, zamujamo pri iskanju povezav znotraj heterogenosti elementov naše kulture, kakor tudi v zvezah z Evropo.

2. Vključevanje Slovenije v Evropsko unijo

Pot Slovenije v Evropsko unijo (EU) pomeni najprej vključevanje v njene ekonomsko-politične integracije in šele posledično tudi kulturne. Nas bo zanimalo pred-

3 O evropski vzgoji med gospodvom in hlapčevanjem in problemu neavtoritarne vzgoje glej Bahovec Eva (1992): Avtoriteta in vzgoja. Zbornik Vzgoja med gospodvom in analizo. Ljubljana, Krt. Str. 7-21.

vsem slednje zaradi tematike vrednot edukacije. Glede na slovenski sindrom hlapčevstva oz. občutka majhnosti se zdi, da gre le za zamenjavo gospodarjev. Nam gre za to, da bi se v integracijskih in interkulturnih procesih ohranjala naša nacionalna specifičnost. Odnos med Evropo in njenimi narodi bi veljalo razumeti interakcijsko, kar pomeni, da ne sprejemajo le države v tranziciji zahodnih vrednot, ampak tudi zahodne države vzhodne. Vprašanje je, ali bo EU obravnavala in reševala probleme posameznih narodov, narodnosti in držav-nacij (ang. *nation-state*) kot svoje probleme ali pa bo nekatere izločala kot nepomembne. Spomnimo se, da so v 19. stoletju veljali vzhodni narodi kot neugodovski, če že ne nedržavotvorni.

Evropa je konglomerat narodov, ki različno razumejo sami sebe, nekateri so še na stopnji romantične vznesenosti, kjer so bili veliki narodi, ki so že postali ali pa so postajali države-nacije v 19. stoletju in nacije-države z racionalno samoomejitvijo kibernetkega (internetskega) subjekta. Ni gotovo, da je nacionalne ideologije vsaj na zahodu že konec. Če v državah postsocialistične tranzicije poteka konservativna revolucija, v državah postkapitalizma poteka progresivna (Bruton, 1996). Globalizacijski pritisk, ki presega nacionalno-državne meje in uravnava kulturne razlike, občutijo narodi v Evropi in drugod različno. Z vključitvijo v EU postaja za države v postsocialistični tranziciji aktualen tudi NATO pakt. To pomeni, da ni ostre meje med zahodnoevropskimi in ameriškimi vrednotami. Zanje je z zahodno Evropo paradigmatično poistoveten tudi Zahod. Zahod pa s planetarnega vidika morda ni niti najslabši od vseh svetov z možnostjo propada v smislu Spenglerjeve samouresničene prerokbe niti najboljši. Popper verjame, da je najboljši, ker je sposoben nenehnega izboljševanja in ker sloni na sekulariziranih krščanskih vrednotah. Protestantska etika dela je za Zahod prav tako pomembna kot ljubezen do bližnjega. Popper je nehote povedal, zakaj je Zavod privlačen za vzhodne narode in v čem jim pomeni odpiranje novih kulturnih horizontov. Motiv doseganja (angl. *achievement* motiv) ni le motiv učinkovitosti proizvodnje, ampak tudi motiv, zaradi katerega napravimo nekaj pomembnega (gr. *timos*) iz svojega življenja. Boj za priznanje (nem. *Anerkennung*) je znotraj novejšega principa subjektivitete tisti boj, ki v spopadu z lastnimi in tujimi mejami vodi tudi do destruktivne redukcije pluralnih pomenov odprave človeka.⁴

Med evroskeptiki, ki zavračajo pot v Evropo, in evrooptimisti, ki nove trende idealizirajo, so tudi evrorealisti, ki protislovja Evrope od Atlantika do Urala kritično sprejemajo.⁵ Navajeni smo se vključevati v večje državne tvorbe, kot smo sami. Pri tem delamo pogosto napako sklepanja po analogiji, ko primerjamo sedanji vstop v Evropsko skupnost z izkušnjami iz naše preteklosti vključenosti v večje državne tvorbe. Evropsko skupnost izenačujemo z državo, čeprav to ni. Slovenci bi radi oboje: tako samobitnost, kot vstop v Evropo: to pa je težko dosegljiv cilj, vendar nam nekatere manjše države,

4 Slovenski prevod 'odpraviti, presegati' in srbohrvatski prevod 'ukiniti' za Aristotelov termin 'anagein' in Heglov termin 'aufheben' sta razumljiva iz konteksta, iz katerega izhajata: 'Aufheben ima pri Heglu naslednje pomeni 1. dvigniti, 2. negirati, 3. pomiriti, 4. ohraniti, ali po Hoffmeistru (Woerterbuch der philosophischen Begriffe, 1955; Hamburg, F. Meiner; str. 92) 'elevare', 'detegare', 'tolere', 'konservare'. Pri nihanju iz ekstreme v ekstrem pozabljamo na posebnosti dialektične negacije oz. posredovane neposrednosti. Iz tega izhaja neobvladovanje razvoja. Prav tako vzgoja brez 'težnje kvišku' od primarne k sekundarni naravi ne more obstajati.

5 Še dolgo časa bo aktualna dilema balkanizacije ali evropeizacije Slovenije, vendar ne le zaradi naše zemljepisne bližine Balkana in tudi ne samo zaradi več kot 70-letnega življenja v Jugoslaviji, ampak zaradi nevarnosti politične majhnosti. Balkanizacija (angl. *balkanisation*) pomeni v angleščini drobljenje, razkrajanje, uveljavljanje fevdov, bojevanje za meje. Konflikti odnosi med liberalizmom in konservativizmom tudi implicirajo problem obstoja različnih vrednotnih sistemov v Sloveniji. Interdisciplinarno poglobljeno se loteva teme zbornik *Slovenija, vrednote in prihodnost* (ured. Jernej Videtič et al., 1994). Ljubljana, Študentska organizacija univerze.

kot sta Danska in Finska, zagotavljajo, da za konstruktivno sodelovanje znotraj Evropske skupnosti ni pomembna velikost države. Slovenija ne glede na svoj status čakajočih na sprejem že sprejema evropske vrednote mobilnosti, fleksibilnosti in premišljenega ravnanja. Slovenci precej dobro poznamo dobre in slabe strani svojega nacionalnega značaja. Izgublamo poštenost na račun že kar pretirane prilagodljivosti sosedom, ki je nuja vsakega mejnega naroda, vendar bo rehabilitacija poštenosti potrebna za preživetje.⁶ Trstenjak (1991) pri slovenskem človeku poleg mejnosti izpostavlja tudi lastnosti, kot so razdeljenost (odtod živi ideal zedinjene Slovenije), discipliniranost, ustvarjalnost na vseh področjih, razen na političnem, nevrotičnost in sprtost.

Ostaja problem agresivnega nacionalnega nevroticizma (Musek, 1993). Zato in zaradi pomanjkanja dolgoročne vizije še ne vemo, kako je razvijati naše kulturno bogastvo na osnovi ohranjanja kulturne dediščine. V Slovencih rastejo občutki za pravičnost, solidarnost, enakost, razumevanje, ljubezen, družino, slogo, vero, poštenost in moralnost. Politika bi morala spodbujati in vzdrževati vrednostni sistem v duhu skupne vizije, znanja (angl. *common sense knowledge*) in ravnanja. Spoštovanja do zakonov država ne spodbuja s tem, da jih neprestano spreminja.

Slovenije kot države in z njo slovenske šole že zaradi naraščajoče kompleksnosti družbe ni mogoče reducirati na kulturne spopade in ločitev duhov (med klerikalci oz. konservativci in liberali) in tudi ne na strankarske boje in sporazume. Politika šole ne more izhajati iz nekdanje gospodujoče politične kulture, ker ni ustrezna, ampak iz pluralne, ki šele nastaja. Šola rabi državno in ne strankarsko politiko, ker samo prva lahko krepí nacionalno samozavest. Te vloge slovenska država še ni začela igrati. Krizne razmere, ki jih poraja tudi zvajanje politike na oblike strankarskega boja, seveda silijo razvoj Slovenije k takšnim navidez revolucionarnim, dejansko pa skrajnim poenostavitvam. K izvajanju vodi že uveljavljen črno-beli tip mišljenja. Od smeri razvoja je odvisna kvaliteta družboslovnih in 'vzgojnih' predmetov v šoli. Slovenija ima svojo mitično zakoreninjenost v zgodbah zmagovalcev (Kralj Matjaž kot odrešitelj, zmagovalci iz druge svetovne vojne in desetdnevne vojne), ekonomskega uspeha oz. prevladovanja materialnih vrednot, ki kažejo na vrednotne orientacije njenih prebivalcev in kratko- ali daljnovidnost politikov. Razvoj demokratične politične kulture je še na preizkušnji zrelosti. Ta razvoj ne bo niti hiter niti linearen. Notranja nevarnost demokracije je ohranjena avtorska kultura iz preteklosti. Tisti, ki vidijo demokracijo in socializem v črno-belem nasprotovanju, pozabljajo, da je bil tudi socializem poskus vzpostavljanja demokracije. V ta (dez)integracijska vrenja je zajeta tudi šola, ki lahko izkaže svoj smisel kot odprta, avtonomna ustanova. Tudi v prihodnosti bo obstajal problem vzdrževanja dinamičnega ravnotežja sil v hkratni izbiri vrednot neenakosti (svobode misliti in delati drugače) in enakosti, kar označuje slogan: *vsi drugačni, vsi enaki*.

Tranzicija je prehodno obdobje, ki še ni prihodnost, ampak je bodočnost s ponavljanjem preteklosti, ki ni preživeta, ampak je še delno zastrta. Glede na to, katere vrednote bodo v družbi prevladovala (npr. enakost ali neenakost), se bo spreminjala tudi morala. V tej dvojni časovni igri prihajanja in prehajanja se nahaja mladina s postmaterialnim preobratom, kakor kaže raziskava Mladi '93 (Ule-Mihelj, 1995). V tranziciji beležimo določeno erozijo vrednot oziroma prehod k dionizičnosti. Mladina je postala bolj heterogena socialna kategorija, kot je bila pred 50 leti, zato so tudi njene skupne vrednote težje ugotovljive. So bolj diferencirane kot so bile pred 50 leti, zato najbrž ni mogoče pričakovati etičnega napredka na vsej populaciji, vendar moramo

6 Z mejniki delovanja določenih politično-socializacijskih dejavnikov v zgodovini Slovencev se na tem mestu ne bom ukvarjal, ker sem to storil na drugem mestu. Glej Novak Bogomir (1997): S kakšno politično kulturo vstopamo v Evropo? *Anthropos*, 29 (1997) 1-3, str. 199-214.

upoštevati, da je smiselna ocena moralno etične (ne)zrelosti mladine pluralna. Današnja mladina po eni strani prehaja od prejšnjega mediokritetnega modela k storilnostnemu, po drugi pa išče bližnjice v zasvojenost z mamili. Vrednote individualizacije, zaprtosti v družinsko življenje, apolitičnosti so relativne. Šola se je na te vrednote odzvala z uvedbo didaktičnih principov individualizacije in diferenciacije, kar pa jo vodi v novo krizo. Po eni strani imamo tiho revolucijo (Inglehartov izraz) k duhovnim vrednotam, po drugi strani pa tiha večina (angl. *silent majority*) časti hedonsko-utilitarne vrednosti (z malikom denarja), ki so bile že večkrat v zgodovini označene kot dekadentne.

Mladi v anketi '93 niso navajali vrednot iz socializma, kot so bratstvo in enotnost, patriotizem, razumevanje med narodi. Vrednote jim pomenijo prej iracionalno prepričanje, kot racionalno premišljeno opredeljevanje. Po humanistični strani kažejo na sprejemanje dejanskosti in ne več na spreminjanje. V raziskavi Mladi '93 so se mladi opredelili za demokracijo, za življenje v samostojni državi, vendar naj bi bila to po mnenju vsaj polovice respondentov država Slovencev. Demokracija je kompleksna vrednota, ki pa lahko nastopa tudi samostojno. Če 'našim' pripisujemo pozitivne lastnosti, drugim, sovražnim pa negativne, dosežemo s tem demokracijo po modelu ozke lojalnosti. V šolah še manjka "predmet" državljanska vzgoja.

Ideološka napaka usmerjenega izobraževanja je bila, da je izhajalo iz dveh ciljev, ki jih ni priznavalo kot vrednoti in za njuno realizacijo večina ni imela intrinzične motivacije. Delo je bilo politični ideal brez atributov profesionalizacije, kvalitete in intenzivnosti. Nadaljnje izobraževanje pa tudi ni bilo utemeljeno v kategorijah kvaliteta znanja, učenja in mišljenja. Vendar pa zaradi procesa ekonomizacije šolstva z vero v kulturni kapital kot edini dejavnik učnega uspeha obstaja nevarnost, da se bosta cilja "izobrazbe in dela za vse" izgubila, kar vodi v razmah (avto)destruktivnih motivov.

3. Vrednote evropske in slovenske šole

Enotne Evrope ne more biti brez enotne evropske šole, ki bi temeljila na enotni evropski vzgoji in izobrazbi. Ta enotnost se lahko smiselno utemelji znotraj pluralizma in ne dominacije ene izmed obstoječih kultur. Evropska vzgoja se po enem izmed modelov ukvarja s sposobnostjo pomiritve narodov, transnacionalno vzgojo za prenehanje sovražnosti med njimi, z evropsko gospodarsko istovetnostjo in novo globalno etiko. Idejo evropske vzgoje je nevarno idealizirati, ideologizirati, dogmatizirati s pretiranim poudarjanjem evropske kulturne in zgodovinske enotnosti. Evropski samozaverovan ponos se je že imperialistično izrazil v kulturnem in civilizacijskem podjarmljanju zunajevropskih ljudstev. Ta samozaverovani ponos preživlja danes Evropa kot grozne sanje desničarskih strank (neonacizem, rasizem, ksenofobija) s kulturo smrti (nekrofilija pri Frommu). Evropski človek upanja (parafraza Blocha) šele nastaja. V ozadju evropske kohezije in homogenizacije je konkurenca Evrope z drugimi kontinenti. To pa lahko ustvarja nove sovražnike.

Evropa⁷ si je zastavila naslednje naloge/projekte:

1. humano oblikovanje življenjskih in delovnih pogojev za človeka. Ni mogoče doseči nove gospodarske učinkovitosti Evrope, če ni dosežena višja stopnja človečnosti

7 Evropa nima nobene vzorčne šole, po kateri naj bi se ravnale vse druge nacionalne šole, ima pa okoli 150 evropskih akademij za izobraževanje učiteljev.

Glavni cilji Evropske akademije za izobraževanje učiteljev so:

1. profesionalni standardi za učitelje v Evropi,
2. profesionalna mobilnost učiteljev in študentov v Evropi,
3. evropska identiteta s poudarkom na evropski tradiciji edukacije.

na področju dela, proizvodnje in potrošnje;

2. ekološko paradigmatška vloga v smislu obvarovanja pred vojno na osnovi vrednot dialoga, tolerance, ljubezni in miru. Splošno izobraževanje v Evropi sloni na tem istovetnem projektu;

3. evropski vzgojitelj stopa v razgovor z neznanim, novim in podzavestnim. Stare učne navade ne upoštevajo dovolj krize znanosti in z njo racionalne vloge. Gre za razvijanje prijateljstva s svetom in z naravo. Razne vrste agresij, strahov ne morejo postati izviri miru;

4. igrajoči človek (lat. *homo ludens*) lahko najde duhovno ravnotežje. Raziskovalci ustvarjalnosti so ugotovili, da je privlačni prosti čas zelo pomemben vir ustvarjalnosti;

5. evropski človek je danes še bolj kakor v antiki reševalec problemov (Krejči, 1991).

Po kriterijih Evropskega sveta je kakovosten tisti učitelj, ki je zmožen načrtovati, izvesti in premišljeno ovrednotiti optimalni program za vsakega učenca, pri čemer je posebnega pomena učiteljeva sposobnost, da zna presoditi razvojne potrebe svojih učencev in pri njih sprožiti kakovostno učenje. Učitelji so še premalo usposobljeni za nove vloge. Pogosto so še preveč kritični do sebe in do učencev. Učitelji imajo še malo možnosti za medsebojno izmenjavo izkušenj, čeprav je v tem eno izmed sredstev za vključevanje naše osnovne in srednje šole v mednarodne evropske tokove.

Postmoderne vrednote v našo šolo vpeljujejo štirje Delorsovi (Delors, 1996) stebri, ki vsebujejo učenje za preživetje, delo, znanje in sožitje. Vključujejo načelo skladnosti človekovega razvoja z zakoni zunanje in njegove notranje narave, mišljenje ter ljubezen do življenja, sodelovanje, novo solidarnost in vzdrževanje notranjega miru, ki je cilj in metoda vseživljenjskega učenja. Delors (1996) poudarja, da so za šolo 21. stoletja bistvene vse štiri razsežnosti učenja, v današnji šoli pa še prevladuje učenje za (ekonomsko) preživetje. Prav tako v evropski šoli ne zadošča socialno učenje le zaradi ekonomsko-političnega združevanja. V družini in šoli se še premalo zavedamo pomena socialnega učenja za sožitje. Verjetno je zato toliko nasilja med mladimi.

Skupno jedro vseh evropskih ciljev vzgoje je v vzgoji za sožitje, ki se lahko uveljavi le znotraj določene enotnosti, pripadnosti, istovetnosti. Lastnost sožitja ima človek kot družbeno, politično bitje. Na tej predpostavki temelji identitetni model vzgoje, ki se mu tudi v prihodnosti ne bo mogoče izogniti. Nova ekološka paradigma znanosti prinaša drugačen vrednotni kontekst sožitja. V okviru industrijskega mehankega vzorca mišljenja in delovanja sožitje ni bilo dosegljivo, ker je bilo podrejeno gospodarstvu nad naravo, zatiranju delavskega razreda in nacionalnih manjšin in etničnih skupin. Sožitje predpostavlja funkcioniranje vrednot sočutja (nem. *Mitleid*), solidarnosti, sodelovanja, komunikativnosti, miru, spontanosti, samoizraznosti, dialoga, partnerstva, ljubezni, sodelovanja, miru, svobode, ohranjanja čistosti naravnega okolja, kakovosti življenja, kulturnega bogastva, legitimnega pluralizma interesov, spontane samoorganiziranosti, samorazvoja in samoizraznosti, znanja, ki je pridobljeno z življenjem (empatijo) v drugačnost bližnjega, priznanja upravičenosti različnih interesov, aktivnega sprejemanja in strpnosti do različnosti kot sposobnosti in usklajevanja stališč za sinergične učinke. Sožitje je kot rezultat sodelovanja omejeno s tekmovalnostjo. Zato lahko govorimo tudi o tekmovalnem sodelovanju. Tekmovalnost lahko sodelovanje zaduši, ali pa sodelovanje zmanjša tekmovalnost, kar v edukaciji omogoča vodenje čim več učencev do čim višje izobrazbe.

Vzgoja za mir pomeni nenehno iskanje ravnotežja, ker obstaja stalna nevarnost, da ga izgubimo na osebni, institucionalni (družina, šola), nacionalni, evropski in svetovni ravni. Ne gre le za zunanji mir kot odsotnost konfliktov in vojn, ampak še prej

za notranji, duševni mir. Človek ni le akcijsko, ampak postaja tudi kontemplativno bitje, kar je že bil vse do novega veka, dokler je prevladovala duhovna kultura nad materialno. Takšen mir se ne pripravlja z vojno, ampak z delovanjem za mir (Suhodolski, 1996). Svetina (1992) predvideva vzpon duhovne kulture v našem narodu in v šoli v duhu dolgoročnega projekta. Le v redkih osnovnih in srednjih šolah se izvaja meditacija (Bizjak, 1996, 1997), čeprav vedno več raziskav potrjuje, da je sproščenost in učenje v alfa-stanju zavesti dejavnik učnega uspeha. Hrup pomeni kršitev dostojanstva in spoštovanja osebnosti, oviro za samostojno mišljenje, samokontrolo in samodisciplino, kot tudi negacijo konformne komunikacije, višje kvalitete znanja in učenja.

Odnos med eksistenčnimi in projektivnimi vrednotami je odnos med nasiljem in mirom, odnos med razvito sposobnostjo samokontrole (Glasser, 1994, 1995) in kontroliranostjo od zunaj v smislu šole kot ideološkega aparata države. Uresničevanje gesla "mir za ustvarjalni nemir" učencev v šoli vključuje decentralizacijo v smislu manjšega vmešavanja politike v šolsko življenje. Nova paradigma šole odpira nove vrednotne orientacije za drugačne cilje. V mehanicistični paradigmi prevladuje drug sistem vrednot kot v holistični. Prehod od storilnostne k ustvarjalni šoli bomo imenovali transformativnost šole,⁸ ki je v njeni prihodnji celostni zasnovanosti. Programske smernice te šole so: 1. izvajanje integrativnega kurikula, 2. izpeljava interakcijske komunikacije v koncentričnih krogih: učenec-učitelj, učitelji med seboj, učitelji in ravnatelj, učitelj in starši, šola in ekologija okolja, 3. uravnoteženo razvijanje sposobnosti telesa, duše in duha, 4. sistematično razvijanje preventivnih dejavnosti, 5. medinstitucionalno povezovanje šole (lokalna skupnost, podjetja, društva, klubi staršev, zdravstveni dom, druge šole). Lahko ugotovimo, da so celovito učenje, mišljenje in znanje ter integrativno poučevanje najpomembnejše komponente celovitega človeka (lat. *homo educans-educator*). Šola je ustanova, ki lahko oboje le delno, a optimalno transformativno udejanji kot sestavina vseživljenjskega učenja.

Cilji osnovne šole so v evropskih državah bolj nacionalni kot evropski. V njih so poudarjeni elementi humanizma, demokracije, kooperativnosti, interkulturalizma, človekovih pravic, miru, težnja k permanentnosti vzgoje in izobraževanja, avtonomija otroka in razvoj individualne osebnosti (Novak, 1995). V prihodnje lahko pričakujemo večje odpiranje nacionalnih programov v skupno evropsko interkulturno razsežnost edukacije. Cilji naše šole so že usklajeni z dokumenti OECD.

Glede na to, da Suhodolski (1996) analizira človeka kot sodelujoče, sožitveno-sobivanje enakovredno bitje, sodelujoče bitje, nastane vprašanje stopnje realizacije teh ciljno orientiranih vrednot v šoli, zato ni težko izpostaviti hipoteze, da je v naši šoli (podobno kot v drugih državah postsocialistične tranzicije) premalo sodelovanja med učitelji (team teaching), premalo sodelovanja z drugimi ustanovami, zlasti z univerzo, zato tudi ni prave usmerjenosti univerze v šolo (angl. *school based orientation*), kot tudi ni toliko sodelovanja učiteljev s starši kot na zahodu. Iz tega izhaja, da so nekatere eksistenčne vrednote v šoli zahodnih držav še projektivne vrednote za našo.

Naša šola še nima razvitih tistih mehanizmov problemskega ali integrativnega kurikula, različnih stilov poučevanja in usmerjenosti k ustvarjalnemu učenju, ki bi omogočali kvalitetnejšo raven doseganja cilja razvoja kritičnega mišljenja. Evropske razsežnosti izkušenj avtorefleksivnega mišljenja so veliko večje, kot jih lahko posreduje katerakoli nacionalna šola, seveda pa bi jih lahko več posredovala, če bi bila bolj

8 Šole s transformacijo (preoblikovanjem) kot preseganjem posnemanja od zunaj in interiorizacije dosežemo avtonomno ravnanje. Očitno je, da uporabljajo oblikovanje (nem. *Bildung*, angl. *formation*) v transpersonalnem in transnacionalnem smislu. Gre za medsebojne povezave.

transformacijsko in manj storilnostno zasnovana.

Šola vzgaja za vrednote, ker je pojem povprečja zamenjala s pojmom izbiranja na temelju znanja⁹ in sposobnosti. Centralizirana javna šola ostaja "ideološki aparat države" (Althusser), ker jo država nadzira. Prisilo izključne ideologije enostranskega sistema je zamenjala prisila znanja z eksterno močjo selektivnega preverjanja. Vzgoja socialističnega človeka ni bila oprta na celostno znanje in na razlikovanje med obvladujočim in vživljajočim znanjem. Obvladujoče znanje je že po svoji naravi sredstvo socialnega nadzora v smislu vzpostavitve podrejenih rabnih razmerij, ne pa enakovrednih odnosov. Problem demokracije v šoli je, kako ohranjati ravnotežje med obema vrstama znanja in s tem tudi vzgoje. Očitno je, da prevladovanje togo predpisanih razmerij duši demokracijo. Doslej je le manjšina javnih šol sprejela nekatere elemente celostnih odnosov, ki so značilni za zasebne šole (valdorfske ali Montessori šole).

Če šola ne najde ravnotežja med različnimi vrstami znanja, ga ne najde tudi v vzgoji. Glavna pomanjkljivost šole je, da ne uči znanja glede na samospoznanje, kar pomeni, da različnih predmetnih področij ne prepleta z moralo. Zato tudi ni sočutnega znanja v smislu izpeljave odnosa med zunanjim in notranjim svetom. Šola se ne zaveda, da z usmerjenostjo k učnim načrtom kot formalnim predpisom vnaprej danega znanja utrjuje dogme, predsodke in iluzije. Obratno pa se odprtost človeka in šole kaže tudi v odprtosti do pridobivanja novega znanja, celostne vseživljenjske izobrazbe in vzgoje, učeče se družbe ter skupne države.

Kakovost šole je odvisna od dosežene kakovostne stopnje (med)narodne kulture. Staro znanje običajno povezujemo z novim znanjem, manj pa z drugimi funkcijami, ki izhajajo iz njegovega vrednotenja. Kakovost znanja ne izhaja neposredno iz njegove količine, ampak iz njegove normativne, družbeno dogovorjene in ustaljene ustreznosti. Kakovost znanja je odvisna od načina učenja. Najbolj kakovostno znanje je najbolj ustvarjalno in najpomembnejše za reševanje problemov in za ustvarjanje za nove odnose med ljudmi in stvarmi. Takšno znanje terja tudi največji napor. Morda je za učitelja zbrano znanje še bolj potrebno kot za učenca, ker brez njega ne bi mogel opravljati svojega poklica. Učencu, ki je še človekoljubno usmerjen, je pomembnejše vprašanje smisla življenja, kot interes za poklicno delo v prihodnosti.

Naša šola še ne goji celostnega, osmišljujočega znanja, ki vodi k politični, znanstveni, vzgojni, etični, religiozni "skupnosti" (Gemeinschaft pri Toenniusu), ampak pretežno razkosano znanje, ki vse te skupnosti "posredstvi" (Makarovičev izraz) na družbene skupine, ki imajo cilj zunaj sebe. Zaradi prevladovanja tega posredstvenja so navedene skupnosti v svetovnem merilu še neuresničljive, obrobno pa predstavljajo osamelce miru. Prav zato je prav, da prihaja vrednota profesionalne emancipacije učiteljskega poklica tudi k nam.

Slovenska javna šola skorajda ne poučuje uravnavanja subjektivnega, notranjega sveta, ki ga zastopa Waltersova (Walters, 1990) predstava vzgoje za življenje. Problem je v tem, da v šolo ne sodi modrost, ampak le filozofija v tretjem oz. četrtem letniku gimnazije. Zato se postavljajo tudi dileme o načinu komunikacije v šoli.¹⁰ Večinoma učenci zanjo nimajo ustreznega predznanja, zato služi le kot poskus uvajanja v filozofski način mišljenja.¹¹ Zanj so drugi srednješolci prikrajšani. To vlogo ima psiho-

9 Etimologija izraza 'znanje' (indoevropsko 'veid'-videti, gr. *ideia*, *eidos*, lat. *videre*) kaže na uvid, intuicijo. V finskem jeziku pomeni 'ieto' 'poznati pot', 'pomagati priti tja'. V nemški etimologiji sta soodnosna termina 'Wissen' in 'Gewissen' v smislu vednosti in vesti.

10 Več o tem glej v Brajša (1994): Pedagoška komunikologija. Ljubljana, DZS.

11 Mišljenje vsebuje dve bistveni komponenti: znanje in delovanje (umske operacije), ker identifikacija določenih pojavov z njimi samimi pomeni razločevanje od drugih pojavov istočasno in od njih samih raznočasno ter s tem vodi do klasifikacije, selekcije in orientacije.

logija in delno slovenski jezik s književnostjo, le izjemoma ta cilj uresničuje še kateri drugi predmet. Namen šole je priprava na obvladovanje zunanjega sveta, ki pa brez obvladovanja notranjega ne more biti obvladan. Danes obstaja nesorazmerje med obvladovanjem objektivnega, zunanjega in subjektivnega, notranjega sveta, zato le malo ljudi samo reformacijo tudi izvede. Vzgoja za prihodnost bi morala vsebovati znanje za usmerjanje razmerja med preteklim-doseženim, sedanjim-danim ter prihodnim-pričakovanim in zadanim.

LITERATURA

- Bahovec Eva (1992): Vzgoja med gospostvom in analizo. Zbornik. Ljubljana, Krt.
- Bizjak Helena (1996): Sprostitiv in ustvarjalnost v šoli. Pedagogika za tretje tisočletje. Ljubljana, Samozaložba.
- Bizjak Helena (1997): Ustvarjalna pedagogika za tretje tisočletje. Sprostitutvena vzgoja v pedagoški praksi. Ljubljana, BRS.
- Bruton Alastair (1996): A Revolution Progress Western Europe since 1989. Little Brown & Company.
- Delors, Jacques (et al., 1996): Učenje: skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Glasser William (1994): Učitelj v dobri šoli. Radovljica, Regionalni Izobraževalni center.
- Glasser William (1995): Dobra šola. Radovljica, Didakta.
- Krejči Jaroslav (1991): Die europäische Erziehung aus der Sicht des ganzen Europa und des Friedens. In: Buddrus Volker & Schnaitmann Gerhard W. (Hrsg.): Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel. Allgemeinbildung im Atomzeitalter: Empirie und Praxis. Weinheim, Deutscher Studien Verlag. Str.278-295.
- Kren Obrat Tilka (1995): Vrednote mladih med ideali kulture in dejanj. Radovljica, Didakta.
- Lasch Christopher (1986): Narcistična kultura. Zagreb, Naprijed.
- MacIntyre Alasdair et al. (1995): Education and values. London, Institute of education.
- Musek Janek (1994): Slovenci in osebnost. Ljubljana, DZS.
- Novak Bogomir (1995): Cilji osnovne šole v evropskih državah. V: Jurman Benjamin (ured.): Problemi in rešitve zgodnjega vsolanja otrok. Primerjalna analiza izkušenj od vstopa otrok v šolo do zaključka prve stopnje obveznega šolanja v nekaterih evropskih državah in pri nas. Ljubljana, Litterapicta Planprint, str. 9-28.
- Novak Bogomir (1996): Vrednote naše demokracije. V: Kobal Edvard, Frelih Marko (ured.): Zbornik povzetkov referatov 2. slovenskega festivala znanosti. Ljubljana, 4.-6. oktober 1995. Slovenska znanstvena fundacija. Str. 24.
- Peček Mojca (1998): Avtonomnost učitelja nekoč in danes. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče.
- Pediček Franc (1998): Ob prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi. Ljubljana, Jutro.
- Ule Mirjana, Miheljak Vlado (1995): Pri(e)hodnost mladine. Ljubljana, DZS.
- Suhodolski Bogdan (1996): Aktualne teme v sodobnem izobraževanju. V: Bartolomeo M. (ured., et al.): Vsebine in problemi sodobne pedagogike. Antologije in razprave. Nova Gorica, Educa. Str. 171-180.
- Svetina Janko (1990): Slovenska šola za novo tisočletje. Kam in kako s slovensko šolo. Radovljica, Didakta.
- Svetina Janko (1992): Znamenja časov in šola. Radovljica, Didakta.
- Trstenjak Anton (1991): Misli o slovenskem človeku. Ljubljana, Založništvo slovenske knjige.
- Walters Donald (1990): Vzgoja za življenje. Celje, Mohorjeva družba.