

SILVO ŠINKOVEC

## ZAHVALE

Knjiga je nastala kot disertacija ob zaključku doktorskega študija na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

Iskrena hvala mentorju, izr. prof. dr. Dejanu Hozjanu, ki me je potrpežljivo vodil skozi nastajanje naloge, zaslužni profesorici ddr. Barici Marentič Požarnik in izr. prof. dr. Stanku Gerjolju, ki sta skupaj z mentorjem verjela, da je tema pomembna za raziskovanje, in me opozorila na pomembne strokovne vidike. Zahvaljujem se sošolcem na doktorskem študiju, ki so mi predvsem na začetku dali pogum; jezuitskemu provincialu p. Milanu Bizantu, ki mi je omogočil čas za študij; prijateljem, ki so me spodbujali in ko je bilo potrebno tudi pomagali; vodstvom šol, ki so sodelovala pri raziskavi, brez njih ne bi imel pravih podatkov in pravega uvida v vzgojne načrte; vsem, ki so se do sedaj trudili s filozofijo vzgoje, vrednot in vzgojnega načrta, ker so mi pomagali postavljati prava vprašanja; sodelavcem Inštituta Franca Pedička, Društva katoliških pedagogov Slovenije, revije Vzgoja in Inštituta Antona Trstenjaka za podporo.

*Avtor*

# VZGOJNI NAČRT V ŠOLI

SPODBUJANJE CELOSTNEGA RAZVOJA  
OSEBNOSTI UČENCEV

---

## DODATEK

Priporočila *Direktorata za vrtce in šole Republike Slovenije*  
o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta  
osnovne šole

---

ZALOŽNIŠTVO JUTRO  
INŠTITUT FRANCA PEDIČKA

## KAZALO VSEBINE

Kazalo preglednic . . . . .	7
Kazalo slik . . . . .	8
<b>1. Uvod . . . . .</b>	<b>9</b>
Seznam kratic in okrajšav . . . . .	12
<b>2. Vzgojni načrt v slovenski osnovni šoli . . . . .</b>	<b>13</b>
2.1 Pojmovanje vzgoje v luči javne razprave o vzgojnem načrtu . . . . .	15
2.2 Vzgojni koncept ali načrt . . . . .	19
2.3 Razlogi za uvedbo vzgojnega načrta . . . . .	23
2.4 Zakonsko določilo: da ali ne . . . . .	24
2.5 Uresničevanje 2. člena ZOŠ. . . . .	27
2.6 Proces oblikovanja vzgojnega načrta . . . . .	30
2.7 Vsebina vzgojnega načrta . . . . .	31
2.8 Zaključek . . . . .	33
<b>3. Smoter vzgoje in izobraževanja in vzgojni načrt . . . . .</b>	<b>35</b>
3.1 Opredelitev smotra vzgoje in izobraževanja . . . . .	35
3.2 Vsebina smotrov vzgoje in izobraževanja . . . . .	41
3.2.1 Pridobivanje znanja in razvijanje sposobnosti učenja . . . . .	41
3.2.2 Razvoj človeških zmožnosti . . . . .	46
3.2.3 Razvijanje družbene razsežnosti osebe . . . . .	50
3.2.4 Oblikovanje osebnosti . . . . .	63
3.3 Pedagoški skepticizem . . . . .	71
3.4 Zaključek . . . . .	75
<b>4. Spodbujanje celostnega razvoja osebnosti in vzgojni načrt . . . . .</b>	<b>77</b>
4.1 Odločitev za smoter spodbujanje celostnega razvoja osebnosti . . . . .	77
4.2 Področja človekovega razvoja . . . . .	82
4.2.1 Učenje spoznavanja . . . . .	83
4.2.2 Usposabljanje za delovanje . . . . .	88
4.2.3 Vzgoja za sodelovanje . . . . .	92
4.2.4 Poti do izpolnitve . . . . .	98
4.3 Izpolnitvene vsebine . . . . .	99
4.3.1 Poslušati modrost telesa . . . . .	101
4.3.2 Čustvena pismenost . . . . .	102
4.3.3 Od znanja k modrosti . . . . .	103
4.3.4 Od uspešnosti k profesionalni etični skupnosti . . . . .	104
4.3.5 Od pravne države do skupnosti spoštovanja, zaupanja in sodelovanja . . . . .	104

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.018  
373.3

ŠINKOVEC, Silvo

Vzgojni načrt v šoli : spodbujanje celostnega razvoja osebnosti učencev / Silvo Šinkovec. Dodatek Priporočila Direktorata za vrtce in šole Republike Slovenije o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole. - Ljubljana : Jutro : Inštitut Franca Pedička, 2017

ISBN 978-961-6746-99-1 (Jutro)

1. Priporočila Direktorata za vrtce in šole Republike Slovenije o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole

288857344

4.3.6	Od poznavanja umetnosti do doživljanja lepote. . . . .	106
4.3.7	Odkrivanje svetega . . . . .	108
4.4	Jedro osebnosti: notranja povezanost . . . . .	110
4.4.1	Srečen in harmoničen človek . . . . .	111
4.4.2	Samopodoba, samospoštovanje in avtonomija . . . . .	114
4.4.3	Zgodba in smisel . . . . .	116
4.5	Zaključek . . . . .	118
<b>5.</b>	<b>Vloga vrednot pri spodbujanju celostnega razvoja osebnosti . . . . .</b>	<b>119</b>
5.1	Kaj so vrednote . . . . .	121
5.2	Vloga vrednot v motivaciji . . . . .	123
5.3	Vrste vrednot . . . . .	125
5.4	Katere vrednote naj šole izberejo in zakaj . . . . .	130
5.5	Vrednote v vzgojnih načrtih osnovnih šol . . . . .	131
5.6	Vzgoja za vrednote. . . . .	132
5.7	Zaključek . . . . .	137
<b>6.</b>	<b>Raziskava: Kako vzgojni načrt živi v osnovnih šolah . . . . .</b>	<b>139</b>
6.1	Opredelitev problema. . . . .	139
6.2	Cilji raziskave, raziskovalna vprašanja in pričakovani rezultati. . . . .	140
6.3	Raziskovalna metodologija . . . . .	142
6.3.1	Izbor enot raziskovanja . . . . .	142
6.3.2	Tehnike in proces zbiranja podatkov . . . . .	145
6.3.3	Obdelava podatkov. . . . .	146
6.4	Izsledki raziskave . . . . .	146
6.4.1	Vrednote v vzgojnih načrtih . . . . .	146
6.4.2	Vzgojne dejavnosti: s čim želijo šole doseči načrtovane vzgojne cilje . . . . .	158
6.4.3	Statično ali dinamično v vzgojnem načrtu. . . . .	163
6.4.4	Spremembe po uvedbi vzgojnega načrta . . . . .	171
6.5	Povzetki spoznanj iz raziskave. . . . .	180
<b>7.</b>	<b>Sklepne ugotovitve: spoznanja, predlogi in nova vprašanja . . . . .</b>	<b>183</b>
7.1	Spoznanja . . . . .	183
7.1.1	Vzgoja je tudi namerno in načrtovano delo . . . . .	184
7.1.2	Vzgojni načrt potrebuje tudi vzgojni koncept . . . . .	185
7.1.3	Vzgojni načrt ima statični in dinamični del . . . . .	186
7.1.4	Vzgojni načrt je koristen dokument . . . . .	188
7.1.5	Vzgojni načrt nudi možnost razvoja strokovne avtonomnosti šole . . . . .	188
7.1.6	Šole so ustvarjalne pri vsebinah vzgojnega načrta . . . . .	189
7.1.7	Raziskava potrjuje teorijo vzgoje za vrednote . . . . .	190
7.2	Predlogi za razvoj vzgojnega načrta . . . . .	191
7.2.1	Ustvarjati kulturo spoštovanja . . . . .	192
7.2.2	Ustvarjati poti k izpolnitvi . . . . .	193

7.2.3	Povezovati vzgojni načrt in smoter spodbujanje celostnega razvoja osebnosti. . . . .	194
7.2.4	Opolnomočiti starše za kakovostno vzgojno delo . . . . .	196
7.2.5	Opolnomočiti učitelje za kakovostno vzgojno delo . . . . .	197
7.3	Nova raziskovalna vprašanja za razvoj vzgojnega načrta. . . . .	197
7.3.1	Spoštovanje in samospoštovanje kot pomembna raziskovalna tema . . . . .	198
7.3.2	Raziskave s področja pomena celostnega razvoja osebnosti . . . . .	198
7.3.3	Oblikovanje pedagoških konceptov za šolsko rabo . . . . .	199
7.3.4	Razvijanje teorije vzgoje za vrednote. . . . .	199

**Literatura in viri . . . . . 201**

**Recenzija . . . . . 213**

## DODATEK

Priporočila Direktorata za vrtce in šole Republike Slovenije  
o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole . . . . . 215

## KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1:	Ključni razlogi za in proti zakonskemu določilu o vzgojnem načrtu . . . . .	24
Preglednica 2:	Vidiki oblikovanja osebnosti . . . . .	63
Preglednica 3:	Osem stopenj psihosocialnega razvoja po Eriksonu (1950) . . . . .	65
Preglednica 4:	Pet stopenj razvoja po Kernbergu (1976). . . . .	66
Preglednica 5:	Šest stopenj moralnega razvoja po Kohlbergu (1969) . . . . .	67
Preglednica 6:	Šest stopenj verskega razvoja po Fowlerju (1981) . . . . .	67
Preglednica 7:	Izpolnitvene vsebine . . . . .	100
Preglednica 8:	Jedro osebnosti . . . . .	111
Preglednica 9:	Vrste vrednot po nosilcih . . . . .	125
Preglednica 10:	Klasifikacija vrednot po Musku . . . . .	129
Preglednica 11:	Cilji raziskave . . . . .	140
Preglednica 12:	Število osnovnih šol v raziskavi po regijah . . . . .	143
Preglednica 13:	Lestvica izbranih vrednot v vzgojnih načrtih. . . . .	147
Preglednica 14:	Vrste vzgojnih dejavnosti . . . . .	160
Preglednica 15:	Spremembe, ki so jih šole zaznale po uvedbi vzgojnega načrta . . . . .	174
Preglednica 16:	Temeljna spoznanja . . . . .	184
Preglednica 17:	Predlogi za razvoj vzgojnega načrta . . . . .	191
Preglednica 18:	Predlogi za nove raziskave za razvoj vzgojnega načrta . . . . .	197

## KAZALO SLIK

Slika 1: Štiri skupine ciljev vzgoje in izobraževanja, oblikovane na podlagi Unescovih štirih stebrov (Delors, 1996). . . . .	30
Slika 2: Vsebinska področja smotra vzgoje in izobraževanja, oblikovana na podlagi Unescovih štirih stebrov. . . . .	42
Slika 3: Učitelj in učenec v odnosu z resnico. . . . .	46
Slika 4: Štiri področja človeškega razvoja, o blikovana na podlagi Unescovih stebrov. . . . .	83
Slika 5: Delež mestnih in podeželskih šol v raziskavi. . . . .	146
Slika 6: Delež majhnih in velikih šol v raziskavi. . . . .	146
Slika 7: Povprečni delež sodelujočih pri oblikovanju vzgojnega načrta. . . . .	147
Slika 8: Najpogosteje izbrane vrednote v raziskavah Justin, Štraser, Šinkovec. . . . .	152
Slika 9: Najpogosteje izbrane vrednote po kategorijah. . . . .	153
Slika 10: Izbrane vrednote po kategorijah v raziskavah Medveš in Šinkovec. . . . .	153
Slika 11: Izbrane vrednote po kategorijah v raziskavah Justin in Šinkovec. . . . .	154
Slika 12: Dejavniki, na podlagi katerih so šole izbirale vrednote. . . . .	155
Slika 13: Vloga vrednot v življenju šole. . . . .	158
Slika 14: Delež vzgojnih dejavnosti, ki so jih šole izbrale v skladu s Priporočili (2008). . . . .	161
Slika 15: Dejavniki, na podlagi katerih so šole izbrale vzgojne dejavnosti. . . . .	165
Slika 16: Prisotnost težav pri uvajanju vzgojnega načrta. . . . .	166
Slika 17: Glavni razlogi za težave pri uvajanju vzgojnega načrta. . . . .	167
Slika 18: Delež šol, ki so vzgojni načrt po uvedbi dopolnjevale in spreminjale. . . . .	168
Slika 19: Spremembe v vzgojnih načrtih. . . . .	170
Slika 20: Podlage za spreminjanje vzgojnih načrtov. . . . .	172
Slika 21: Delež šol, ki se jim zdi vzgojni načrt uporaben. . . . .	174
Slika 22: Kako vzgojni načrt živi v praksi. . . . .	174
Slika 23: Delež šol, ki so zaznale, da jim vzgojni načrt pomaga uresničevati temeljni smoter. . . . .	178
Slika 24: Načini uresničevanja temeljnega smotra vzgoje in izobraževanja. . . . .	178
Slika 25: Pedagoški koncepti (projekti), ki jih uporabljajo šole. . . . .	180
Slika 26: Na kaj vplivajo vzgojni modeli/koncepti. . . . .	181

# 1.

## UVOD

Vzgojni načrt je nov pojem v slovenski šolski zakonodaji. Uveden je bil z novelo Zakona o osnovni šoli (Uradni list 102/2007), ki je uzakonila, da mora vsaka osnovna šola oblikovati svoj vzgojni načrt. V skladu s tem zakonom so slovenske osnovne šole v šolskem letu 2007/08 izdelovale vsaka svoj vzgojni načrt, rok za izdelavo je bil september 2008. Od jeseni 2008 ima vsaka slovenska osnovna šola svoj vzgojni načrt.

Izhodišče naše naloge je bila predpostavka, da šole še nimajo ustrezne teoretične podlage za oblikovanje vzgojnih načrtov, zato se morajo praktiki bolj ali manj sami znajti pri načrtovanju, vrednotenju in razvijanju vzgojnega načrta. Šole so sicer prejele Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole Ministrstva RS za šolstvo (2008), Zavod za šolstvo pa je izdal priročnik Vzgojno poslanstvo šole (Štraser, 2012), kar je v veliki meri zapolnilo vrzel. Ostaja pa izziv za stroko, da sledi šolski praksi in ustvari ustrezne strokovne podlage za vzgojni načrt, zato je bil cilj naše naloge ustvariti osnutek teoretičnega okvira kot strokovno podlago vzgojnega načrta.

Ob oblikovanju vzgojnega načrta se je odpiralo več vprašanj. Prvo in osnovno vprašanje je, kaj je vzgoja, kaj delamo, ko rečemo, da vzgajamo. V javni razpravi pred sprejetjem zakona je bilo to vprašanje večkrat izpostavljeno, zato v 2. poglavju temu vprašanju posvečamo prvo pozornost. Izpostavimo prvo dilemo, in sicer, ali je vzgoja namerno in načrtovano delovanje z jasnim ciljem ali je to drugotno stanje, ki se zgodi samo ob procesu poučevanja in ga zato ni mogoče načrtovati. Poleg teoretične razprave nas je zanimalo, kako to opredeljujejo vodstva šol, kar bomo predstavili v empiričnem delu naloge.

Drugo vprašanje je, katere temeljne cilje si postavljamo pri vzgojnem delu, kar pomeni, kako vzgojni načrt pomaga uresničevati temeljni smoter vzgoje in izobraževanja, kajti vzgojni načrt dobi svoj smisel, če je umeščen v prizadevanje za doseganje temeljnega smotra. Skozi stoletja se je smoter vzgoje in izobraževanja različno tematiziral in imel različno vlogo, posebno še glede na politične (totalitarni ali demokratični) sisteme. Pri pregledu smotrov (3. poglavje) smo iskali temeljna področja, ki jih splošni cilji vzgoje

in izobraževanja vključujejo. Med mnogimi smotri vzgoje in izobraževanja smo izbrali smoter spodbujanje celostnega razvoja osebnosti<sup>1</sup> (4. poglavje) in predstavili različne pomene sintagme ‚spodbujanje celostnega razvoja osebnosti‘. Ker nas je zanimalo, kako praktiki vidijo povezanost vzgojnega načrta s temeljnim smotrom, v empiričnem delu (6. poglavje) predstavimo odgovore na to vprašanje.

Tretje vprašanje je povezano z vlogo vrednot, kajti vrednote so bistveni sestavni del vzgojnih načrtov. Pomembno je vedeti, kaj so vrednote, kakšno vlogo imajo pri motivaciji in kako vzgajati za vrednote ter videti tudi dvome o vlogi in pomenu vrednot v življenju posameznika in v vzgoji. Zato smo osvetlili teorijo vrednot (5. poglavje), v empiričnem delu pa preko različnih raziskovalnih vprašanj predstavili, kako vrednote živijo v šoli.

Četrto vprašanje je, znotraj kakšnega miselnega okvira poteka vzgoja, kajti vrednote, temeljni cilji ter temeljni smoter določajo miselno obzorje. To je povezano s pogledom na človeka in vzgojo, torej z vzgojnim konceptom. Šola, ki načrtuje svoje vzgojno delo in zato oblikuje vzgojni načrt, se mora odločiti, kateri teoriji vzgoje naj sledi, kateri antropologiji, da bodo vse vzgojne dejavnosti imele notranjo povezanost, da bodo povezane z osnovnimi cilji in da bodo učitelji delovali enotno. Vzgojni koncepti postavljajo miselno obzorje, v katerem šola razmišlja, oblikuje, spremlja in spreminja vzgojni načrt. Slovenske osnovne šole so preko različnih projektov privzele nekatere vzgojne koncepte (na primer Unesco šole, zdrave šole, eko šole, kulturne šole), zato je zanimivo vprašanje, koliko so ti koncepti (projekti) vplivali na oblikovanje vzgojnih načrtov, in tudi, ali so ti projekti že vzgojni modeli. Hkrati se postavlja vprašanje, kaj bi še bilo treba storiti, da bi šole lahko izbirale med različnimi vzgojnimi koncepti, da bi lažje opravljale vzgojno poslanstvo, saj ne moremo pričakovati od šol, da bodo same oblikovale teorijo vzgoje. V drugem poglavju smo zato raziskali dilemo iz javne razprave glede zapisa pojma načrt ali koncept v novelo zakona; v empiričnem delu pa smo iskali odgovor, kako so šole uporabljale vzgojne projekte za oblikovanje vzgojnih načrtov in kakšen odnos imajo vodstva šol do vloge vzgojnih konceptov za šolsko delo.

V empiričnem delu disertacije (6. poglavje) predstavljamo raziskovalne rezultate. Prvi sklop raziskovalnih vprašanj smo posvetili vrednotam v vzgojnih načrtih (to je odgovor na naše zgoraj zapisano tretje vprašanje). Raziskali smo, katere vrednote in katere vrste vrednot so šole izbrale, na podlagi česa so jih izbrale in kakšno vlogo imajo izbrane vrednote v življenju šole. Drugi sklop raziskovalnih vprašanj smo posvetili vzgojnim dejavnostim (odgovor na prvo vprašanje). Želeli smo vedeti, kaj šola dela, ko reče, da vzgaja, zato smo raziskali, katere vzgojne dejavnosti so šole izbrale po navodilu ministrstva, na podlagi česa so izbirale dejavnosti in katere dejavnosti se jim zdijo posebno dobre in uspešne. Tretji sklop raziskovalnih vprašanj smo posvetili razumevanju narave vzgojnih načrtov (odgovor na četrto vprašanje). Želeli smo vedeti, ali šole vzgojni načrt

<sup>1</sup> Vključen je v ZOŠ (2007, 2. člen), Unescovem dokumentu Učenje: skriti zaklad (Delors, 1996) in v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (Krek in Metljak, 2011).

razumejo kot statičen ali kot dinamičen dokument, kajti iz tega pojmovanja šole vrednotijo, spreminjajo, dopolnjujejo in izboljšujejo vzgojni načrt. Četrto raziskovalno vprašanje smo posvetili odnosu vzgojnega načrta do temeljnega smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti (odgovor na drugo vprašanje) in vlogi vzgojnih konceptov (odgovor na četrto vprašanje).

Za teoretični del naloge smo uporabili teoretično analitično metodo raziskovanja, teoretično zgodovinsko in primerjalno metodo ter interdisciplinarni pristop. V empiričnem delu smo s kvalitativno metodo (analiza besedil in intervju) iskali odgovore na raziskovalna vprašanja. Vrednote smo raziskali na vzorcu 60 slovenskih javnih osnovnih šol, za druga raziskovalna vprašanja smo izvedli intervju na 30 šolah.

Oblikovanje vzgojnega načrta pomeni načrtno delo na vzgojnem področju, zato šola z izborom vrednot in s temeljnim smotrom oblikuje svojo kulturo življenja, kar ji daje razpoznavnost, trdnost in trajnost, osebno izkaznico. S tem se šola odloči za eksplicitni ali implicitni vzgojni koncept ali vzgojni model. Na podlagi rezultatov raziskave, to je znanstveni prispevek doktorske naloge, dajemo nekaj predlogov za izboljšanje kakovosti vzgojnega načrta (7. poglavje). Predlagamo, da šola izbere svoj vzgojni model in vzgojni načrt še bolj poveže s temeljnim smotrom spodbujanje celostnega razvoja osebnosti. Ker med izbranimi vrednotami v vzgojnih načrtih izstopa spoštovanje, predlagamo načrtno delo na področju samospoštovanja in čustvene pismenosti, da bi prišli do kulture spoštovanja. Dodajamo še predloge, kaj bi morali raziskovati v prihodnje, da bi se vzgojni načrti v osnovnih šolah lahko razvijali in še bolj kakovostno prispevali k oblikovanju osebnosti učencev in življenju šol.

Naj povzamemo: V teoretičnem delu knjige predstavljamo nekaj vprašanj iz javne razprave (2. poglavje) pred sprejetjem novele (kaj je vzgoja, vzgojni koncept ali vzgojni načrt, razlogi za uvedbo vzgojnega načrta, zakaj je potrebno zakonsko določilo o vzgojnem načrtu, vzgojni načrt v povezavi z 2. členom Zakona o osnovni šoli) ter proces oblikovanja vzgojnega načrta in vsebino tega dokumenta; tematizacijo smotra skozi čas (3. poglavje) s poudarkom na štirih temeljnih področjih, ki jih smotri vključujejo (pridobivanje znanja, razvoj človeških zmožnosti, razvijanje družbene razsežnosti osebe in oblikovanje osebnosti) in pedagoški skepticizem; smoter vzgoje in izobraževanja spodbujanje celostnega razvoja osebnosti (4. poglavje) s poudarkom, kaj pomeni izraz celostno, kateri so razlogi za izbiro tega smotra, štiri področja osebnosti, ki jih ta smoter vključuje (učenje spoznavanja, usposabljanje za delovanje, vzgoja za sodelovanje in poti do izpolnitve), s poudarkom na jedru osebnosti, in vlogo vrednot v motivaciji (5. poglavje). V empiričnem delu (6. poglavje) predstavljamo raziskovalno metodologijo in raziskovalne rezultate. Knjigo zaključimo s predlogi (7. poglavje) za izboljšavo vzgojnih načrtov ter z novimi izzivi za raziskovalno delo. S to nalogo smo ustvarili osnutek teoretičnega okvira kot strokovno podlago vzgojnega načrta, ki zahteva pedagoški koncept, sloni na teoriji vrednot, spodbuja večjo avtonomijo šole in celostni razvoj osebnosti ter razvija kulturo spoštovanja.

## SEZNAM KRATIC IN OKRAJŠAV

DKPS	Društvo katoliških pedagogov Slovenije
Lk	Lukov evangelij
Job	Jobova knjiga
OŠ	osnovna šola
OZNV	Organizacija združenih narodov
RV	raziskovalno vprašanje
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
VRO	vsestransko razvita osebnost
ZOŠ	Zakon o osnovni šoli
ZOFVI	Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja
f	frekvenca
N	število (numerus)
Izhodišča	Koncept dela na vzgojnem področju – vzgojni načrt v osnovni šoli. Izhodišča za javno razpravo. (2006). Ljubljana, Kolosej 12. 10. 2006: Ministrstvo RS za šolstvo in šport
Priporočila	Gomboc, M. idr. (2008). Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole. Prva izdaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

## VZGOJNI NAČRT V SLOVENSKE OSNOVNE ŠOLE

Besedna zveza ‚vzgojni načrt‘ je nov strokovni pojem v slovenski šolski zakonodaji. Vzgojni načrt je bil uveden z novelo Zakona o osnovni šoli, ki je uzakonila, da mora vsaka javna osnovna šola oblikovati svoj vzgojni načrt: »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.« (Uradni list 102/2007, 60. d člen<sup>2</sup>) V tem poglavju bomo raziskali, kako se je pojem ‚vzgojni načrt‘ pojavil in umestil v slovensko šolo.

Pred sprejetjem te novele je potekala živahna javna in strokovna razprava, med najbolj odmevnimi so bile: javna razprava v Koloseju (12. 10. 2006), strokovni posvet v državnem svetu (20. 12. 2006) in mednarodna znanstvena konferenca v Žalcu (14. in 15. 4. 2007). Ministrstvo za šolstvo in šport je v Koloseju predstavilo izhodišča za razpravo z naslovom Koncept dela na vzgojnem področju – vzgojni načrt v osnovni šoli<sup>3</sup>. Po uvodu, v katerem so izpostavljeni temeljni obvezujoči dokumenti vzgoje in izobraževanja, je predstavljen prvi osnutek vsebine vzgojnega načrta, kjer so predvideni preambula, vzgojna načela, vloga staršev, vzgojne dejavnosti, svetovanje in usmerjanje, vzgojni postopki in ukrepi, pravila šole. Na koncu so izpostavljena odprta vprašanja za pogovor. Strokovni posvet z naslovom Vzgojni načrt v šoli sta pripravila Ministrstvo

<sup>2</sup> Celotno besedilo novele (ZOŠ, 2007, 60. d člen): »Vzgojni načrt šole: 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.«

<sup>3</sup> Ta dokument navajamo kot Izhodišča.

za šolstvo in šport in Državni svet Republike Slovenije. Posvet v državnem svetu<sup>4</sup> je vodila državna sekretarka za osnovno šolo Mojca Škrinjar. Posvet v Žalcu je organizirala Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, uredništvo Sodobne pedagogike (58/posebna izdaja) je tej temi posvetilo posebno številko s predavanji na posvetu in dodaten zbornik prispevkov s posveta v Žalcu z naslovom Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti. Tudi v revijah Vzgoja, Vzgoja in izobraževanje, Didakta in drugih je bilo na to temo objavljenih več prispevkov. Po javni in strokovni razpravi je bila novela sprejeta v državnem zboru (2007).

Sledile so priprave za izdelavo vzgojnih načrtov po osnovnih šolah. V tem času so po šolah potekali seminarji in delavnice za učitelje o tem, kako izdelati vzgojni načrt. Ministrstvo za šolstvo in šport je ustanovilo delovno komisijo, ki je pripravila smernice za pripravo vzgojnega načrta z naslovom Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (odslej Priporočila, 2008). Priporočila po uvodu posvetijo poglavje vrednotam in vzgoji za vrednote, sledijo načela vzgojnih dejavnosti in vzgojnega delovanja, vzgojne dejavnosti, svetovanje in sporazumno reševanje medsebojnih problemov in sporov, pravila šolskega reda, povzetek nekaterih temeljnih priporočil šolam, seznam članov delovne skupine<sup>5</sup> ter literatura in viri. Tudi Zavod za šolstvo je spremljal dogajanje in nudil podporo šolam. Jeseni 2008 so bili vzgojni načrti na osnovnih šolah sprejeti. Poslovna skupnost osnovnih šol Maribor je leta 2009 skupaj s Supro organizirala posvet z naslovom Vzgojni načrt – izziv šole (Bukovec, 2009). Na tem posvetu so praktiki že delili svoje prve izkušnje z vzgojnim načrtom. Marca 2010 je Zavod RS za šolstvo organiziral tri posvete (Postojna, Radenci in Rogaška Slatina) z naslovom Udejanjanje vzgojnega načrta v osnovni šoli, da bi preverili, kako vzgojni načrti živijo v šolah. Ob preverjanju prvih izkušenj po uvedbi vzgojnih načrtov se je pokazalo, da imajo šole pozitivne izkušnje, ni pa manjkalo tudi težav in nejasnosti. Praktiki so poročali, da nimajo zadostne strokovne podpore, kar je potrdilo ugotovitev, da »šole v sodobnem vrednotnem okviru, ki ga postavlja demokratična, pluralna politična ureditev, potrebujejo bolj natančne teoretske in obenem konkretne odgovore, kako v vzgojno zasnovano šole načrtno in odgovorno vključevati dimenzijo skupnih vrednot in družbenih norm« (Kovač Šebart, Krek in Vogrinc, 2006, str. 41). Zato je Zavod RS za šolstvo na podlagi izkušenj spremljanja vzgojnega načrta izdal priročnik za oblikovanje vzgojnega načrta Vzgojno poslanstvo šole (Štraser, 2012), kar je bil dober odgovor na potrebe šol.

V tem poglavju bomo predstavili nekaj ključnih tem, ki so izstopale v javni razpravi. Prvo vprašanje je, kaj je vzgoja; drugo, ali naj ima šola vzgojni ‚koncept‘ ali vzgojni ‚načrt‘; tretje raziskuje temeljno namero zakonodajalca, da je uvedel vzgojni načrt; četrto

<sup>4</sup> S tega posveta smo pridobili magnetogram, zato navajamo vir Magnetogram.

<sup>5</sup> Delovna skupina: mag. Miroslav Gomboc (predsednik), dr. Tatjana Devjak, dr. Majda Pšunder, dr. Hubert Požarnik, dr. Zdenko Medveš, Ana Nuša Kern, mag. Silvo Šinkovec, Milena Pirnat, Jože Mlakar, Franc Hočevar, Ljubo Raičević, Borut Kožuh, Mojca Škrinjar, Miha Mohor, Ana Hrovat, Maja Švrlljuga ter konzulent dr. Robi Kroflič in strokovni tajnik dr. Beno Arnejčič.

vprašanje je, ali naj se z zakonom določi obveza, da ima vsaka šola svoj vzgojni načrt ali zakon ni potreben; peto vprašanje se dotika povezanosti 2. člena Zakona o osnovni šoli (2007) z vzgojnim načrtom. Predstavili pa bomo tudi, kako so šole oblikovale vzgojni načrt in kakšna naj bo vsebina vzgojnega načrta.

## 2.1 Pojmovanje vzgoje v luči javne razprave o vzgojnem načrtu

Ob uvajanju vzgojnega načrta so se odpirali razmisleki o tem, kaj je vzgoja. Ker je to zelo široko vprašanje, bomo izpostavili le dve dilemi: prva je, ali je možno vzgajati le nenačrtovano ali tudi načrtno; druga pa, ali je vzgoja predvsem dresura, ukalupljanje, prisila in nasilje ali spodbujanje osebnostnega razvoja posameznika.

Posvetimo se prvi dilemi, ali je vzgoja načrtovano delo ali nekaj nenačrtovanega. Odkar človek skuša definirati vzgojo, se sprašuje tudi o tem, kako se vzgoja dogaja, zato so se tudi v razpravi o vzgojnih načrtih nizala različna mnenja o tem vprašanju. Pogosto so bila izražena stališča, da ni mogoče vzgajati načrtovano, da je vzgoja le drugotno stanje, da je dovolj skriti kurikulum. Značilna izjava za taka stališča je Penkova trditev v državnem svetu, da »imamo koncept vzgoje«, ki ni bil »nikoli napisan« (Magnetogram, 2006, str. 11). Medveš je mnoga stališča o tem, da na vzgojnem področju ni možno načrtovano delovati, povzel takole: »Od tod se hitro znajdemo v nevarni bližini tez, da je vzgoja nepreverljiv pojav, pojav, ki ga ni mogoče načrtovati, je bistveno drugotno stanje, umetnost, dar, ne refleksivna intuicija, socialna matrica, simbolna mreža, in še vrsto oznak bi lahko dali, ki jim je skupni imenovalec ‚antipedagogika‘« (Medveš, 2007, str. 20). Takšna stališča izražajo dvom o tem, da je vzgojo možno načrtovati, hkrati pa opozarjajo, da je načrtovanje vedno omejeno, ker je življenje vedno več kot lahko predvidevamo. Na drugi strani so zagovorniki načrtovane vzgoje, ki jo lahko povzamemo v tezi, da je vzgoja namerno in sistematično delovanje, ki se dogaja tudi v šoli. Na primer: takratni minister za šolstvo in šport Zver je v državnem svetu poudaril, da je »vzgoja sestavni, neločljivi del vzgojno-izobraževalnega procesa«, da »zavodi sami, torej od spodaj navzgor, poskušajo vnesti ali pa bolj prepričljivo vnesti nekatere vzgojne momente v sam pedagoški proces« ter da »poleg družine, prijateljev, vrstnikov ima tudi šola izjemno pozicijo kot socializacijski agens« (Magnetogram, 2006, str. 1–2). Medveš opredeli vzgojo kot »intencionalno delovanje« (Medveš, 2007, str. 20), zato lahko trdimo, da starši, šola, država in druge vzgojne ustanove želijo delovati tako, da bi spodbujale osebni razvoj otroka.

Ob tej dilemi se vrnimo k Ozvaldu<sup>6</sup>, ki je pred skoraj sto leti vzgojne procese razdelil na tri ravni: podzavestni učinki, smotrno delovanje in zavestno izvrševanje po pre-mišljenih načrtih. Velik del človeškega vedenja prihaja iz podzavestnih učinkov, kajti

<sup>6</sup> Karel Ozvald (1873–1946) je bil prvi nosilec katedre za pedagogiko na Univerzi v Ljubljani (1919–1945).

šole. To pa drži le delno, saj je razprava o konceptih stvar stroke, teorije vzgoje, ki se dogaja v strokovnih krogih, ustanovah in med posamezniki, kar ne sovпада nujno z državnim nivojem (vlado, ministri, sekretarji). Seveda pa je pomembno, da ima tudi država (politiki) svojo vizijo vzgoje, ki je podlaga šolski zakonodaji, ki je lahko sad dobrega sodelovanja med politiki in strokovnjaki. V luči Ažmanove in Gomboca je izvedbena obveznost vzgoje, torej vzgojni načrt, stvar posameznih šol.

Ažmanova je dodala še en pomemben vidik, namreč, da naj v demokratični državi živi »več vzgojnih konceptov, več teorij, ker soobstajajo« (prav tam). Torej ne gre za to, da bi v pluralni družbi oblikovali le en vzgojni koncept, prisegali le na eno pedagogiko, kajti konceptov je več, teoretičnih izhodišč je več. V šolah so se že razvili delni pedagoški koncepti z uvajanjem zdrave šole, eko šole, kulturne šole in pravi pedagoški koncepti, kot so Unesco šole, Glasserjeve šole itd. Kroflič izrecno pojasnjuje, da tudi stroka vsaki posamezni šoli ne more dati enoznačnega odgovora o tem, kateri pristop naj uporablja, saj je tudi stroka pluralna. Zato naj se šola znotraj kolektiva dogovori o svojem pristopu: »Takšen vsebinski pristop se lahko oblikuje na ravni šole same, če v kolektivu in seveda z uporabniki sprejmete neko odločitev, da boste pač poglobili nek pristop in v skladu z njim delovali« (prav tam, str. 17). Ker je konceptov več, naj se torej šole same odločijo, kateri pedagoški koncept bodo uporabile za svoje delo. To odpira zelo zanimivo vprašanje odnosa šol do konceptov, kar bomo videli v empiričnem delu.

Dilema o rabi izrazov koncept in načrt se z uzakonitvijo novele ni zaključila. Na primer, v novi Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS piše: »Vzgojna zasnova vrtca ali šole – denimo osnovne šole morajo že zdaj imeti t. i. vzgojne načrte – je zato nujna opora ravnatelj vseh, ki so vpleteni v vzgojno-izobraževalni proces« (Krek in Metljak, 2011, str. 29). Besedilo omenja vzgojni načrt in vzgojno zasnovo. Kljub temu, da je vzgojni načrt zakonsko predpisan, temu vprašanju avtorji Bele knjige ne posvetijo posebnega poglavja ali podpoglavja. Vzgojni načrt označijo kot »t. i.« in s tem poudarijo, da je vzgojna zasnova tista, ki je »nujna opora ravnatelj vseh«. To kaže, da v času oblikovanja Bele knjige izraza še vedno nista imela svojega mesta v stroki, zato je prav, da smo temu vprašanju posvetili posebno pozornost.

Javna razprava je razčiščevala pojma ‚koncept‘ in ‚načrt‘, odpirala so se filozofska, sociološka, psihološka, pedagoška in pravna vprašanja vzgoje. Pregled razvijanja javne razprave kaže koristnost široke razprave, kajti v prvem trenutku se je zdelo, da so si razpravljalci daleč vsak k sebi, kasneje pa se je pokazalo, da se med seboj dopolnjujejo. Izraza ‚koncept‘ in ‚načrt‘ se pomensko razlikujeta, oba pa sta potrebna. Po razpravi se je Ministrstvo odločilo in v noveli uporabilo izraz vzgojni načrt, s čimer je ta dobil svoje mesto v šolskem izrazoslovju na pravnem nivoju. Za oblikovanje vzgojnega načrta pa se mora šola odločiti, na podlagi katere vizije vzgoje bo gradila svoje vzgojno poslanstvo, zato ta razmislek lahko zaključimo s trditvijo Medena, ki se je zavzel za »oblikovanje konkretnih načrtov, ki pač iz koncepta morajo izhajati« (Magnetogram, 2006, str. 13).

## 2.3 Razlogi za uvedbo vzgojnega načrta

Po razmisleku o nihanju glede rabe izrazov koncept in načrt ter končni odločitvi Ministrstva, da v zakonu uporabi izraz vzgojni načrt, se bomo posvetili vprašanju, kakšna je bila osnovna namera zakonodajalca, predlagatelja novele, torej Ministrstva za šolstvo in šport, kajti pomembno je vedeti, zakaj je Ministrstvo uvedlo vzgojni načrt in kaj je od te novele pričakovalo.

V že navedenem gradivu iz javne in strokovne razprave (Izhodišča, 2006; Magnetogram, 2006; Sodobna pedagogika, 58 (posebna izdaja); zbornik Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti s posveta v Žalcu, 2007) večkrat najdemo izraženo temeljno namero zakonodajalca. Predlagatelji poudarijo, da imamo v Zakonu o osnovni šoli jasno zapisane cilje osnovnega šolanja: »Nekateri govorijo o izrazito izobraževalnih vsebinah, drugi o izrazito vzgojnih, npr. „/.../ vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi /.../“ (ZOŠ, 2006, 2. čl.)« (Izhodišča, str. 1). Temeljna namera se pokaže v naslednjem stavku, ko od te splošne ugotovitve, da so cilji že postavljeni, predlagatelji vidijo vrzel na izvedbenem nivoju. »Vzgojni načrt naj /.../ zapolnjuje vrzel med splošno deklariranimi cilji, ki so zapisani v zakonu, in med vzgojnimi dejavnostmi, ki jih šole izvajajo« (Škrinjar, 2007, str. 3). Osnovni namen zakonodajalca torej ni bil postavljati nove cilje, ampak pomagati šolam doseči z zakonodajo že postavljene cilje.

Uvajalci zakona priznavajo mnoge vzgojne elemente na šolah, te se trudijo tudi na vzgojnem področju, čutijo pa potrebo po celoviti ureditvi tega področja, kar vključuje načrtno delo. »Za vzgojno področje sicer obstajajo programske smernice za delo z oddelčno skupnostjo, posamezni vzgojni elementi v posameznih učnih načrtih (npr. pri učenju tujih jezikov spoznavamo tudi druge kulture). Nimamo pa neke celovite usmeritve, kako naj šola tudi vzgaja« (prav tam). Načrtno delo je utečeno na učnem področju, zato vidijo načrtovalci zakona vzporednico tudi z vzgojnim področjem. Tako kot preko učnih načrtov šola dosega načrtovane učne cilje, lahko z načrtovanimi vzgojnimi dejavnostmi lažje dosega v zakonodaji zapisane vzgojne cilje. Škrinjarjeva je še poudarjala, naj šola nadgradi dosedanje delo, ga bolj sistemizira, bolje načrtuje: »Z vzgojnim načrtom je možno ozavestiti vse načine, ki jih že uporabljamo v šolah ter dodati še nove dejavnosti« (prav tam). Zakonodajalec torej ni želel postavljati novih vzgojnih ciljev, tudi ni mislil, da bi morala šola na vzgojnem področju delati kaj izrazito vsebinsko novega. Novost pa je v pristopu, novost je načrtno delo.

Zakonodajalec je opozoril na še en pomemben vidik, in sicer na pomen usklajenosti med učitelji ter usklajenosti med šolo in starši. Pomembno je »enotno delovanje učiteljskega zbora in sodelovanje s starši« (prav tam). Enotno delovanje bi se tako doseglo znotraj učiteljske zbornice ter med šolo in starši. Prvo je torej enotno delovanje učiteljev, kar predpostavlja, da se morajo učitelji med seboj več pogovarjati in se dogovoriti, kako



Pri pregledu ciljev 2. člena ZOŠ vidimo, da so močno poudarjeni kognitivni, socialni, ustvarjalni in moralni vidiki, manj pa telesni, čustveni in duhovni. Telesna vzgoja in šport sicer razvijata telesne sposobnosti, ampak pri telesnem razvoju ne gre samo za šport, temveč tudi za razvoj estetike (ples), motorike, harmoničnega gibanja in telesne samopodobe. Čustveni razvoj je zelo pomemben za dober socialni in moralni razvoj, zato bi ga bilo treba bolj poudariti ali vključiti v vzgojno-izobraževalno delo. Vključen je tudi duhovni razvoj, ki je omenjen v Unescovem dokumentu in v slovenski zakonodaji. Duhovni razvoj sodi med izpolnitvene vrednote (Musek, 1993, str. 79–93), torej med vrhunce osebnostnega razvoja, povezan pa je s socialnim, moralnim, estetskim in religioznim področjem ter v praksi še mnogo premalo upoštevan, kar ugotavlja tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011, str. 43). K temu vprašanju se bomo vrnili v četrtem poglavju, saj je zelo pomembno za spodbujanje celostnega razvoja osebnosti.

Namen uvedbe vzgojnega načrta je bil, da bi šole lažje dosegale cilje, ki so zapisani v 2. členu ZOŠ (2007), saj so vsi za vsako šolo obvezni. Zato naj bi vsaka šola pri evalvaciji vzgojnega načrta iz nabora ciljev ZOŠ preverjala, katerim ciljem načrtovane dejavnosti ustrezajo in dajejo ustrezne sadove, hkrati pa, na katerih področjih so dejavnosti pre-skromne in ciljev ne dosegajo.

## 2.6 Proces oblikovanja vzgojnega načrta

Osnovne šole so izdelale svoj vzgojni načrt v šolskem letu 2007/08. Pri tem procesu jih je podpiral Zavod za šolstvo. Ker so učitelji potrebovali dodatno znanje, so v tem času po šolah potekali seminarji o tem, kako izdelati vzgojni načrt. Pomembno vlogo pri oblikovanju vzgojnega načrta so imeli delovni timi po šolah, ki so s svojim delom uresničevali avtonomijo šol, da same izberejo vrednote, vzgojna načela in dejavnosti. 60. d člen novele ZOŠ (2007) je predvideval, da pri pripravi vzgojnega načrta sodelujejo »strokovni delavci šole ter učenci in starši«. Z vključitvijo celotne šolske skupnosti je bil omogočen proces skupnega zaznavanja težav in potreb vsake šole, oblikovanja skupne vizije ob izbiranju vrednot, dogovor o enotnem delovanju znotraj učiteljskega zbora ter tudi med šolo in starši. Tak proces v vsakem kolektivu poteka drugače, ker ima vsaka skupnost svojsko klimo.

Medtem ko so šole izdelovale vzgojne načrte, je bila na Ministrstvu za šolstvo in šport ustanovljena tudi komisija, ki je pripravila dokument Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole (Priporočila, 2008), ki je kot teoretska podlaga za oblikovanje vzgojnega načrta. Težava pa je bila v tem, da je komisija delala vzporedno s šolami, in ko je komisija končala svoje delo, so tudi šole povečini že oblikovale svoje vzgojne načrte, zato je bila negotovost šol razumljiva, saj niso imele pravočasne ustrezne podpore.

Šole so lahko uporabile sadove dela, ki so ga naredile v preteklih letih s tem, da so svojo vizijo šole in izjavo o poslanstvu vključile v vzgojni načrt, ob čemer so se že pogovarjale o vrednotah in okviru vzgojnega delovanja. Nekatere šole so že imele izbrane vzgojne projekte (eko šola, zdrava šola, Unesco šola itd.), ki so lahko služili kot vzgojni koncepti ali kot osnova, na katero se lahko oprejo, kot dobro izhodišče za vzgojno delo in oblikovanje vzgojnih načrtov. Predpostavljamo, da so pri oblikovanju vzgojnega načrta imele več težav šole, ki niso imele izbranega vzgojnega modela in tiste, ki niso posvetile dovolj časa skupnemu oblikovanju vizije in izjave o poslanstvu. Po drugi strani pa so se ravno take šole čutile bolj izzvane in svobodne ter so izdelale vzgojni načrt po svoji meri, izhajajoč iz vrednot in iz potreb, ki so jih prepoznale s svojo interno raziskavo. Koliko so ti projekti služili pri oblikovanju vzgojnih načrtov in kakšen odnos imajo šole do vzgojnih konceptov, bomo raziskali v empiričnem delu.

Vzgojni načrt je bil napisan, toda na podlagi izkušenj se spreminja in še vedno nastaja. Že zakon je predvidel, da so vzgojni načrti »del letne samoevalvacije šole« in da »o uresničevanju vzgojnega načrta ravnatelj najmanj enkrat letno poroča svetu staršev in svetu šole« (ZOŠ, 2007, 60. d člen). Priporočila še dodajo, naj šole »oblikujejo načine za evalviranje vzgojnih načrtov in dejavnosti« (Priporočila, 2008, str. 19) ter spodbudijo šole, da glede na letne evalvacije vzgojnega dela »vzgojni načrt dopolnijo in spreminjajo« (prav tam). Vzgojni načrt je bil zasnovan kot dinamičen in ne kot statičen dokument, ni napisan enkrat za vselej, ampak ga šola spreminja glede na svoje izkušnje. Torej morajo biti vzgojni načrti preverljivi, ovrednoteni in spreminjani v skladu s spoznanji iz prakse. Tako se razvijajo, prilagajajo potrebam in kakovostno izboljšujejo. Iz prakse je večkrat slišati glas, naj se spremembe v šolah ne dogajajo prehitro, zato je pomembno vprašanje, kako pogosto naj šola spreminja vzgojni načrt, katere dele naj spreminja in na podlagi česa.

## 2.7 Vsebina vzgojnega načrta

Ob koncu poglavja se posvetimo še vsebini vzgojnega načrta. Šole so z zakonom dobile zahtevo, da morajo imeti vzgojni načrt, same pa naj ga napolnijo z vsebino. Minister Zver je v uvodu posveta v državnem svetu pozval, naj v zakonodajni ‚okvir‘ šole dodajo ‚vsebino‘ (Magnetogram, 2006, str. 2). Od prvega trenutka javne razprave v Koloseju se je odpiralo vprašanje vsebine vzgojnega načrta, skozi razpravo pa se je vsebinski okvir bolj jasno izoblikoval.

Praktiki so menili, naj bo to nekaj uporabnega in kratkega. Penko je v državnem svetu prosil, naj bo nov dokument »nekaj preprostega, da mi lahko uporabljamo /.../ smernice /.../, nekaj preprostega, prefinjenega, premišljenega, da bomo imeli na eni strani ali pa dveh« (prav tam, str. 11). V razpravi so bili pogosto omenjeni cilji vzgoje, vrednote, vzgojna načela, načela ravnanja, hišni red, šolska pravila, etični kodeks učencev. Medveš je predlagal, da bi zapisali nekaj načel, kot na primer načelo prevencije, kjer naj bo

posebej poudarjena enotnost vzgojnega delovanja vseh učiteljev; načelo individualizacije, pri čemer je treba paziti na razvojno stopnjo učenca, načelo pravičnosti, načelo akcijske naravnosti, da z dejavnostmi in šolskimi projekti učenec pridobiva znanje, socialne izkušnje, razvija sposobnost moralnega presojanja in odnos do vrednot (prav tam, str. 7). Gomboc je s strani Ministrstva skrbel za razvoj vsebine vzgojnega načrta, zato je najbolj zanimivo pogledati, kakšen je razvoj njegovih predlogov o vsebini vzgojnih načrtov, od posveta v Koloseju do Priporočil.

Že v Koloseju je bil predstavljen prvi osnutek vsebine: »Vzgojni načrt obsega: vzgojna načela, vzajemno-sodelovalni odnos s starši, vzgojne dejavnosti (proaktivne dejavnosti in svetovanje ter usmerjanje učencev), vzgojne postopke, vzgojne ukrepe« (Izhodišča, 2006, str. 2). Pokazalo se je, da je bil okvir dobro zasnovan, saj se je skozi razpravo v bistvu ohranil in le nekoliko dopolnil. Na obravnavi v državnem svetu je Gomboc predstavil praktično enako zasnovano vsebino. Novost je bila v tem, da je k načelom dodal tudi vrednote. Vzgojni načrt naj bi torej vseboval »temeljne vrednote in vzgojna načela. Pomemben se nam zdi sodelovalni odnos s starši, vzgojne dejavnosti, vzgojni postopki in ukrepi« (Magnetogram, 2006, str. 9).

Na posvetu v Žalcu je Gomboc še bolj jasno opredelil vsebino vzgojnega načrta. Poleg že naštetega v prejšnjih razpravah – temeljne vrednote in vzgojna načela, vzgojne dejavnosti, vzgojni postopki, vzgojni ukrepi in vzajemno-sodelovalni odnos s starši – je dodal še pohvale, priznanja in nagrade, vzgojne opomine, pravila šolskega reda in hišni red. V Žalcu je bolj natančno opredelil vzgojne dejavnosti kot proaktivne in preventivne ter svetovanje in usmerjanje učencev; med vzgojnimi postopki pa sta posebej omenjena restitucija in šolska mediacija (Gomboc, 2007a, str. 201–206).

Po razpravi je bila sprejeta novela ZOŠ (2007, 60. d člen), v kateri je vsebina osredotočena le na vzgojne dejavnosti. Poudarjeno je, da »vzgojni načrt vsebuje vzgojne dejavnosti« (prav tam), ki so tudi našete, to so »proaktivne in preventivne dejavnosti, svetovanje, usmerjanje ter druge dejavnosti (pohvale, priznanja, nagrade, vrste vzgojnih ukrepov in podobno)« (prav tam). V noveli je poudarjeno tudi sodelovanje s starši: vzgojni načrt naj vsebuje »oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta« (prav tam). Poudarjeno je še, da šola z vsemi dejavnostmi, ki jih zapiše v vzgojni načrt, »razvija varno in spodbudno okolje za doseganje ciljev iz 2. člena tega zakona« (prav tam), s čimer dovolj natančno določa okvir za vsebino in pušča dovolj svobode šolam, da ta okvir napolnijo.

Priporočila vsebini postavijo končni okvir. Po teh smernicah naj vzgojni načrt vsebuje dve poglavji. Prvo poglavje naj bi bilo o vrednotah, ki jih šole izberejo same. K vrednotam naj se vključi tudi izjava o poslanstvu in vizija šole. Drugo poglavje, in sicer o vzgojnih dejavnostih, naj vsebuje načela vzgojnih dejavnosti, vzgojne dejavnosti ter svetovanje in sporazumno reševanje problemov, kamor sta vključeni tudi mediacija in restitucija. Tretji vsebinski sklop, pravila šolskega reda (ZOŠ, 60. e člen) in hišni red, pa naj bosta dva samostojna dokumenta (Priporočila, 2008, str. 19).

Omeniti moramo zanimiv sad razprave, saj v prvem predlogu vsebine vzgojnega načrta vrednote niso bile predlagane. Pobuda, da naj vzgojni načrt vsebuje tudi vrednote, se je rodila v prehodu iz Koloseja do Državnega sveta in se ustalila z dodatkom, naj jih šola izbere iz nabora vrednot, ki so zapisane v slovenski zakonodaji, deklaraciji o otrokovih pravicah in Unescovem dokumentu Učenje: skriti zaklad (Delors, 1996). Ker so vrednote postale pomemben del vzgojnega načrta, bomo peto poglavje in poseben sklop raziskave posvetili vrednotam: katere vrednote naj bodo vključene, kako se vrednote povezujejo s smotrom vzgoje in izobraževanja, kakšna je vloga vrednot v motivaciji in kako vrednote živijo v šoli.

V času javne in strokovne razprave je bilo veliko predlogov glede vsebine. Predlogi so se razlikovali tudi zaradi različnih predstav o dokumentu, na primer, ali gre za koncept ali za načrt. Tu smo predstavili rdečo nit, ki se je uveljavljala skozi razpravo in postavila okvir vsebine. Kljub temu, da je bil uzakonjen »načrt«, v načrtih niso določene samo vzgojne dejavnosti, ampak tudi vrednote, izjava o poslanstvu in vizija šole ter vzgojna načela, ki že predstavljajo osnovni konceptualni okvir vzgoje. V raziskavi bomo zato posvetili pozornost odnosu med teoretičnim (statičnim) delom vzgojnega načrta in izvedbenim (dinamičnim) delom ter vzgojnimi dejavnostim, ki so za šole najbolj zanimive ali uspešne.

## 2.8 Zaključek

V tem poglavju smo opredelili vzgojni načrt, navedli temeljne razloge za njegovo uvedbo, opisali proces oblikovanja vzgojnih načrtov in vsebino vzgojnih načrtov. Pregledali smo nekaj osnovnih tem, ki so se ponavljale v času javne razprave (kaj je vzgoja, ali naj šole uporabljajo koncept ali načrt, ali naj bo zahteva zapisana v zakon ali ne) ter se seznanili z zakonom in Priporočili o vzgojnem načrtu. Kljub pomislekom nekaterih teoretikov in praktikov se je med razpravo oblikovalo dovolj veliko soglasje strokovne javnosti, da je treba bolj poudariti vzgojno poslanstvo šole in da bo načrtno delo rodilo več sadov. Razčistilo se je mnenje, da vzgoja ni samo discipliniranje ali nasilje, ampak spodbujanje osebnostnega razvoja učenca. To soglasje je bilo pomembno pri oblikovanju vzgojnih načrtov in še vedno ostaja kot močna motivacija vseh, ki vzgojne načrte spremljajo in razvijajo.

Nekatera vprašanja, ki so se pojavila v javni razpravi, služijo za oblikovanje raziskovalnih vprašanj, ki jih bomo z odgovori predstavili v empiričnem delu naloge. Zanima nas vloga vrednot, pomen vzgojnih dejavnosti, odnos šol do vzgojnega načrta in vloga vzgojnih konceptov pri oblikovanju vzgojnih načrtov. Vzgojni koncept odpira vprašanje, kako je vzgojni načrt povezan s smotrom vzgoje in izobraževanja, ki daje najbolj širok okvir vzgojnimi dejavnostim. Temu vprašanju bomo posvetili naslednje poglavje.

## SMOTER VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA IN VZGOJNI NAČRT

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

### 3.1 Opredelitev smotra vzgoje in izobraževanja

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

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

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

### 3.2.3 Razvijanje družbene razsežnosti osebe

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

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

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

najhujši poraz /.../ Ljudje nočejo biti več le družbena, boljše, državna bitja, temveč pristno ali avtentično rodovna, individualna, personalna in socialna ali družbitvena bitja. Misel o človeku kot ‚družbenodržavni živali‘ je namreč prišla nadvse prav vsem zaslužnjevalcem človeka skozi stoletja do današnjega časa in prostora« (Pediček, 1972, str. 61). V totalitarni družbi je ‚družbeno bitje‘ državno bitje, podrejeno trenutni vladajoči ideologiji. Pediček je čutil, da je to nasilje nad ljudmi, videl je, da s tem sistemom mnogi ne soglašajo, zato iščejo druge oblike pripadnosti. Ko država uporabi posameznika in ga zlorabi, ‚zoon politikon‘ doživi največji poraz. Po blejskem posvetu leta 1971, na katerem je Pediček dvignil svoj glas v prid človeku, je jugoslovanska politika še bolj podredila šolstvo svojim ciljem, kar je razvidno iz Ustave (1974), kjer je zapisano, da mora šola vzgajati na podlagi marksistične ideologije za totalno socialistično družbo<sup>18</sup>. Tudi Kodelja je trdil, da socialistično opredeljen smoter v bistvu skriva interes države, kar pomeni partije, ki državo vodi; smotra v času socializma ni oblikovala pedagoška stroka, ampak partija (Kodelja, 1985, str. 19). Zato se Pediček že petnajst let prej ni strinjal, da je vzgoja prilagajanje, socializacija, konformiranje mladega rodu socialistični družbi, ki si je želela človeka povsem podrediti. Taka družba je utesnjujoča, ker ne upošteva človeka, njegove svobode, osebne odgovornosti in ustvarjalnosti. Tako zasnovana pedagogika je ‚ideološka‘, »služnostni odnos do določene družbe, njenih ideoloških oblastnih, državno-funkcijskih in socialno-operativnih struktur« (Pediček, 1972, str. 100–101). Družba postaja omejevalec človekove »upravičene svobode, modelar njegovega doživljanja, mišljenja in ustvarjalnosti, nadzorovalec njegove misli« (prav tam, str. 102). Pediček je še opozoril, da se je taka ideologija razglašala za ‚znanstveno utemeljeno‘ in zato opravičevala »nujnost takšnega stanja« (prav tam, str. 102). Tudi Mastnak je trdil, da je šola vladajoči ideološki aparat države in zaključil, da »to postane dobesečno in neposredno, popolnoma šele v socialistični družbi. Če naj šola deluje kot ideološki aparat države, potrebuje svojo, lastno ideologijo«. Po predstavitvi opredelitev vsestransko razvite osebnosti (VRO) v nekaterih socialističnih vzgojnih dokumentih (Sovjetska zveza, Vzhodna Nemčija) je zaključil, da je VRO vzgoja za delo: »Socializem je zlomil delavsko avtonomijo že v procesu formiranja delovne sile, sam ta proces pa je totalen in prisilen. Produkt tega vzgojno-izobraževalnega sistema oziroma procesa je absolutno disponibilna delovna sila, njen nosilec pa ‚vsestransko razvita osebnost‘« (Mastnak, 1985, str. 45). Miheljak je poudaril, da socializacija vodi k podrejanju posameznika vladajoči

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

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

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

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

### 3.4 Zaključek

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

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

---

# 4.

---

## SPODBUJANJE CELOSTNEGA RAZVOJA OSEBNOSTI IN VZGOJNI NAČRT

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

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

### 4.1 Odločitev za smoter spodbujanje celostnega razvoja osebnosti

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

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

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

#### 4.2.3 Vzgoja za sodelovanje

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

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

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

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

#### 4.3.4 Od uspešnosti k profesionalni etični skupnosti

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

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

#### 4.3.5 Od pravne države do skupnosti spoštovanja, zaupanja in sodelovanja

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

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



#### 4.4.2 Samopodoba, samospoštovanje in avtonomija

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

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

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

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

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

Po tej definiciji vidimo, da so vrednote ‚cilji‘, ki jih želimo doseči, zato delujejo kot ‚smernice‘, da vemo, kam potujemo, lahko pa jim tudi kot Platon rečemo najbolj zaželeno ‚ideje‘, ki nas s svojo močjo pritegujejo, da jim sledimo, in tako vodijo in usmerjajo naše vedenje. Vrednote so usmerjene v prihodnost in razvoj, predstavljajo teleološko (ciljno) razsežnost bivanja. Za vredno imamo to, kar je vredno truda, kar more izpolniti naše hrepenenje. Kot smo videli, tudi Musek vrednote opredeli kot cilje oziroma ideale.

Definicija pravi, da so vrednote ‚etično vodilo‘, kajti ni vsak cilj že vrednota, cilj mora vsebovati tudi dobro, da postane vrednota. Vrednote vedno pomenijo nekaj pozitivnega, zato postanejo želeni cilji našega prizadevanja. Dobro po sebi daje cilju vrednost in s tem lahko nek cilj postane tudi vrednota, na primer resnicoljubnost, pravičnost in poštenost. Slabi cilji niso zavezujoči, niso niti želeni, ampak so celo nezaželeni ali prepovedani, na primer ubijanje, poniževanje, kraja, laganje. Ker so cilji zares dobri, postanejo tudi zavezujoči in s tega vidika vrednota postane moralna obveza. Torej vrednote niso samo želeni cilji, ki nas kličejo, ampak tudi obveze<sup>31</sup>, katerim se zavežemo kot posamezniki in kot skupnost. Etična vodila niso uporabna samo za pragmatično reševanje določene trenutne konfliktna situacije, ampak nas usmerjajo k bistvu, k doseganju dobrega cilja, zato so obvezna in nujna. Bistveno vprašanje etike je, kako naj človek živi, kaj pomeni živeti dobro. Aristotel na primer trdi, da je dobro živeti, dobro uspevati in biti srečen približno isto (Aristotel, 1994, str. 61). Najvišji cilj življenja je postati srečen, srečnost pa je »najvišje in najlepše dobro in obenem najslajši užitek« (prav tam, str. 63). Občutek sreče se po Aristotelu rodi ob »udejstvovanju duše v skladu z vrlino« (prav tam, str. 59). Žalec v sodobnem jeziku ‚dobro življenje‘ ujame v tri značilnosti: pluralizem (nasprotje absolutizma in relativizma), individualnost (pot do osebne odličnosti) in ravnotežje (harmonično sobivanje kognitivnih, emotivnih in motivacijskih komponent) (Žalec, 2005, str. 83–85). Ob dveh avtorjih smo videli, da etična vodila niso sama sebi namen, ampak so v pomoč človeku, da uresniči svoje cilje. Teženje k dobremu postane obveza življenja, kajti srečni ali izpolnjeni se čutimo, ko dosežemo svoj temeljni cilj. Ker etična vodila v sebi nosijo dobro, lahko služijo za to, da bi človek živel dobro, da bi dobro uspeval in tako postal srečen.

Vrednote imajo pomen tudi v vlogi ‚ocenjevanja‘, saj povedo, ali je neko dejanje pravo, torej v skladu s cilji, ki smo si jih postavili. Zato so vrednote pomoč pri vrednotenju ciljev, načrtov in prizadevanj. Vrednote niso samo to, kar smo si izbrali za cilj delovanja, ampak tudi vrednotijo cilje in dejavnosti. Še več, vrednote vrednotijo človeka, zato pravimo, da je nekdo dober človek, nekdo pa slab, moralen ali nemoralen, ker živi ali ne v skladu z moralnimi vrednotami. Podobno rečemo, da nekdo ravna zakonito, kadar so njegova dejanja v skladu z zakoni, drugi pa nezakonito, ker zakonov ne upošteva. Etična in pravna raven se lahko pokrivata, ker se zakoni ujemajo z moralnimi vrednotami, lahko pa sta si tudi nasprotna, v primeru, ko zakoni ne sledijo moralnim vrednotam,

<sup>31</sup> Obveznost etičnih pravil filozofi (Aristotel, Kant, Heidegger, Levinas itd.) različno utemeljujejo, toda bistvo pri vseh je, da etična pravila postanejo obvezna, zavezujoča.

ampak interesom političnih skupin ali lobijev. Kdor sledi takemu zakonu, rečemo, da deluje legalno, ne pa legitimno; deluje v skladu s pravom, ne deluje pa pošteno, ker ne deluje v skladu z moralnimi vrednotami. Odnos med etičnim in pravnim nivojem smo srečali že v drugem poglavju ob utemeljevanju vzgojnega dela. Vrednote imajo torej zelo pomembno presojevalno ali ocenjevalno vlogo.

Vrednote ‚opredeljujejo, kaj je pomembno in vredno truda‘ in kot teleološke orientacije vodijo v samopreseganje. Vrednote so bistveni del motivacijskega sistema, zato vodijo v preseganje sedanjega stanja. Frankl trdi, da je »človeško bivanje v svojem bistvu bolj preseganje samega sebe kakor uresničevanje samega sebe« (Frankl, 2013, str. 142). Samouresničitev ni mogoče doseči, če jo naredimo za cilj sam po sebi, ampak jo dosežemo kot stranski učinek preseganja samega sebe (prav tam). To je zelo podobno Aristotelovemu stališču, da se sreča zgodi, ko duša deluje v skladu z vrlinami, ko pride do notranjega skladnega delovanja. K temu bistveno pripomorejo vrednote, ki človeka usmerjajo k višjemu cilju, na višjo stopnjo razvoja, zato vrednote usmerjajo k preseganju trenutnega stanja, v prihodnost, k samopreseganju. Brez vrednot človek običi v determinizmu potreb. Čim višje na hierarhični lestvici vrednot je neka vrednota, tem bolj vodi k samopreseganju.

## 5.2 Vloga vrednot v motivaciji

Ustavimo se pri izrazu ‚usmerjajo ravnanja ljudi‘, ki ga uporabi komisija v opredelitvi vrednot (Priporočila, 2008) in opozarja na motivacijsko moč vrednot. Mnogi avtorji trdijo, da so vrednote bistveni del osebnosti in usmerjajo človekovo motivacijo k zelenemu cilju (Maslow, 1954; Rokeach, 1968, 1973; Rulla, 1986, 1989; Musek, 1993, 2010). Nekateri avtorji (Freud, 2006; Murray, 1938; Glasser, 1998) trdijo, da so potrebe temeljno gibalno motivacije, drugi, da so temeljno gibalno vrednote, Rulla (1986) pa trdi, da imamo dve vrojeni teženji. Prvo je hotenje, ki ga ustvarjajo potrebe in usmerja človeka k temu, kar je pomembno zanj, hotenje pa, ki se poraja iz vrednot, usmerja človeka k temu, kar je pomembno samo po sebi. V strukturi osebnosti področje realnega jaza skrbi predvsem za zadovoljevanje potreb, področje idealnega jaza pa za doseganje vrednot, zato Rulla loči med potrebami<sup>32</sup> in vrednotami. Kot pomemben člen motivacijskega

<sup>32</sup> Rulla sledi temeljnemu naboru potreb po Murrayu (1938), ki našteje sledeče osnovne potrebe: *avtonomnost* (samostojnost, nenavezanost, neodvisnost), *povezanost* (sodelovanje, prijateljstvo, zvestoba), *naklonjenost drugim* (nuditi pomoč, oproščati, tolažiti, obvarovati), *uspešnost* (samostojno delati in priti do rezultata, storilnost), *vztrajnost* (upreti se oviram), *red* (urejenost, organiziranost), *intracepcija* (razumevanje motivov in čustev, vživljanje v druge), *spolna zadovoljitev* (stik z nasprotnim spolom, spolna privlačnost in spolni odnosi), *ekshibicija* (biti v središču pozornosti, narediti vtis), *agresivnost* (upreti se s silo, fizično kaznovati, napasti, raniti, ubiti), *dominantnost* (vođenje drugih, vplivanje, nadzorovanje), *opiranje* (sprejemanje pomoči, nasvetov, tolažbe, topline in naklonjenosti), *obzirnost* (prepuščanje odločanja drugim, podrejanje), *uklonljivost* (pretirana samokritičnost, opravičevanje, mazohizem, prevzemanje krivde, bolečine, kazni), *izogibanje neuspehu* (obramba pred kritiko, grajo, zmerjanjem),

priložnosti za razvoj vrednot v sklopu študija. Mlade je treba opremiti s sposobnostjo lastnega razmišljanja, čustvovanja in volje, da se bodo v konfliktnih situacijah sodobne družbe odzivali odgovorno in bili nosilci etične družbe. Lahko trdimo, da za ta proces lahko veliko naredijo starši in učitelji.

V nadaljevanju bomo od teoretičnega dela naloge prešli na empirični del, v katerem bomo predstavili raziskavo, ki smo jo naredili o vzgojnih načrtih v osnovnih šolah, in preverili, kaj so šole v sodelovanju s starši storile za vzgojo za vrednote.

## 6.

### RAZISKAVA: KAKO VZGOJNI NAČRT ŽIVI V OSNOVNIH ŠOLAH

#### 6.1 Opredelitev problema

V 2. poglavju smo izpostavili, da so v skladu z novelo ZOŠ (2007) javne osnovne šole v letu 2008 naredile vzgojne načrte. Na posvetih o izkušnjah uporabe vzgojnega načrta, ki jih je leta 2010 organiziral Zavod RS za šolstvo v Postojni in drugih krajih, se je pokazalo, da imajo šole pozitivne izkušnje, poročale pa so tudi o težavah in nejasnostih. V pogovoru v delovnih skupinah se je pokazalo, da praktiki potrebujejo več podlag (teorijo) za evalvacijo in razvoj vzgojnih načrtov. Iz te potrebe je nastal priročnik Vzgojno poslanstvo šole (Štraser, 2012). Postavlja se vprašanje, kakšna je prihodnost vzgojnih načrtov v slovenskih javnih osnovnih šolah. Prihodnost vzgojnih načrtov je odvisna od mnogih dejavnikov, na primer od stališč učiteljev in vodstva šol do vloge vzgojnega načrta, od stališč ministrstva do vzgojnega načrta, od stališč stroke do vzgojnega načrta, od usposobljenosti učiteljev in vodstva šol za vzgojno delo, od sodelovanja staršev pri vzgojnem poslanstvu šole. Prihodnost vzgojnih načrtov pa je odvisna tudi od teorije vzgoje, zato je izziv za pedagogiko ustvariti ustrezne teoretične podlage za vzgojne načrte.

V raziskavi nas je zanimalo, kako vzgojni načrti živijo v šolah; ali se je na primer uresničil strah, da bodo to le nekoristni dokumenti, ki bodo obležali v predalih ali so prinesli v šolsko življenje kakšno novost. Kaj so vzgojni načrti prebudili na področju vzgojnega poslanstva šole, kar je bila temeljna namera zakonodajalca? Ker vidimo smisel vzgojnega načrta v vlogi uresničevanja temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja, je bilo za nas najbolj temeljno vprašanje, kako vzgojni načrti prispevajo k uresničevanju smotra vzgoje in izobraževanja, da načrtovane dejavnosti ne bi bile same sebi namen, ampak povezane s celoto šolskega dela. Zato smo v 3. poglavju pregledali različne tematizacije splošnega smotra vzgoje in izobraževanja, v 4. poglavju pa pomen smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti, ker predlagamo, da šole svoj vzgojni načrt povežejo s tem smotrom. Doseganje temeljnih ciljev vzgoje se uresničuje tudi preko vrednot, zato smo se v 5. poglavju posvetili vlogi vrednot za motivacijo človeka. V tem poglavju bomo

### 6.3.3 Obdelava podatkov

Pregledali smo vzgojne načrte, ki so jih šole objavile na svojih spletnih straneh in izpisali vrednote, ki so jih šole izbrale. Izpise izbranih šol smo vnesli v tabele SPSS in jih pripravili za statistično obdelavo. Vrednote smo razvrstili po frekvencah in odstotkih, da smo dobili lestvico izbranih vrednot. Uporabili smo Muskovo klasifikacijo vrednot in izbrane vrednote kodirali. Tako smo iz nabora vrednot dobili kategorije ali vrste vrednot, ki so jih šole izbrale. Naše rezultate smo primerjali s podatki iz treh raziskav v letu 2011; kategorije vrednot smo primerjali z izborom vrednot iz raziskave Medveša (2011) in Justinove (2011), najpogostejše izbrane vrednote smo primerjali s podatki iz raziskave Justinove (2011) in Štraserjeve (2012) po njihovih odstotnih vrednostih.

Kvalitativno analizo intervjujev smo naredili po naslednjih korakih:

1. Dobeseden izpis izjav vprašanih takoj po intervjuju (tako je nastal seznam tridesetih zapisanih intervjujev).
2. Priprava zbirnih tabel za posamezna raziskovalna vprašanja in izpis odgovorov na ta vprašanja.
3. Podčrtovanje delov izjav, ki bolj natančno izražajo odgovor na raziskovalno vprašanje.
4. Pripisovanje kod podčrtanim izjavam.
5. Ureditev izjav po kodah.
6. Oblikovanje pojmov/skupin odgovorov.
7. Urejanje pojmov v hierarhijo in dodajanje manjkajočih pojmov/skupin ali pomenljivih odgovorov.
8. Oblikovanje modela glavnih sporočil izjav.
9. Oblikovanje teorije oziroma spoznanj.

## 6.4 Izsledki raziskave

### 6.4.1 Vrednote v vzgojnih načrtih

#### Raziskovalno vprašanje 1.1: Katere posamezne vrednote so šole izbrale?

Prvo raziskovalno vprašanje je bilo, katere vrednote so slovenske osnovne šole izbrale in zapisale v vzgojne načrte. Kako je potekal izbor vrednot, smo opisali v 5. poglavju. Iz širokega nabora vrednot (Priporočila, 2008) je bilo treba izbrati in uskladiti nekaj ključnih. Šole so izbrale različne vrednote. V vzgojnih načrtih smo našli tudi različno število zapisanih vrednot. Nekatere šole so izbrale 3 temeljne vrednote in iz njih oblikovale svojo vizijo in vzgojni načrt; druge so poleg osnovnih zapisale še druge vrednote kot podporne ali dopolnjujoče; nekatere so zapisale dolg seznam vrednot, tudi do 12 in celo več. Ena šola poroča, da so najprej vsem dali anketna vprašanja, nato je delala »komisija vseh triad, vrtca, šole: prišli smo do treh osnovnih vrednot: odgovornost,

doslednost, natančnost« (OŠ 26). Podobno so delale druge šole. S tem izborom so šole prešle od osebnih do skupnih vrednot, od osebnega do skupnega ideala.

Pri obdelavi podatkov smo upoštevali vse v vzgojnih načrtih našete vrednote. Nekatere vrednote, ki so bile zapisane skupaj, smo morali razdružiti, ker so po vsebini različne (npr. nenasilje in red); nekatere smo tudi združili, ker so si vsebinsko zelo sorodne (npr. znanje, uporabno znanje, pozitiven odnos do znanja). Preglednica 13 prikazuje lestvico izbranih vrednot po njihovi frekvencah, odstotnih vrednostih in kodi<sup>37</sup>, ki določa vrsto vrednote (Muskova klasifikacija vrednot, 2000).

Iz Preglednice 13 je razvidno, katere vrednote so šole izbrale. Razporejene so od najbolj do najmanj pogosto izbranih. Na vrhu lestvice zelo izstopa vrednota spoštovanje (od 60 osnovnih šol jo je za svojo izbralo kar 49 ali 81,66 % šol). Sledita ji znanje

Preglednica 13: Lestvica izbranih vrednot v vzgojnih načrtih

Vrstni red	Vrednote iz vzgojnih načrtov	f	Odstotek (N=60)	Kode	Pogostost
1	spoštovanje	49	81,66	M	izjemno pogoste
2	znanje, pozitiven odnos do znanja, (uporabno) znanje in kompetence vseživljenjskega učenja	39	65,00	P	
3	odgovornost	38	63,33	M	
4	strpnost	26	43,33	M	
5	delavnost, učne in delovne navade, pozitiven odnos do dela	16	26,66	P	zelo pogoste
6	skrb za okolje, celostna skrb za okolje	15	25,00	M	
7	varnost in sprejetost	14	23,33	H	
	sodelovanje	14	23,33	M	
8	poštenost	13	21,66	M	
	ustvarjalnost, inovativnost	12	20,00	P	
9	solidarnost, medsebojna pomoč	12	20,00	M	
10	prijateljstvo	11	18,33	M	srednje pogoste
11	lepo vedenje, prijaznost	10	16,66	M	
12	zdravje	9	15,00	H	
13	samospoštovanje, pozitivna samopodoba, sprejemanje sebe	8	13,33	I	
14	strokovnost, usposobljenost	7	11,66	P	
	zaupanje	7	11,66	M	
	medsebojni odnosi	7	11,66	M	

<sup>37</sup> Kode: hedonske vrednote: H, potence: P, moralne: M, izpolnitvene: I. Vrstni red kaže, kako pogosto se posamezne vrednote pojavijo v vzgojnih načrtih.

sili v »podrejanje« določenim ciljem in načinom dela; če ni sprejet s strani vseh članov zbornice, ustvarja določene »napetosti«. Lahko zaključimo, da si približno polovica šol z vzgojnimi koncepti pomaga graditi okvir vzgojnega dela, druga polovica išče pri teh konceptih navdih, ne želi pa jih prevzeti kot svojo filozofijo vzgoje, ker bi se s tem čutile preveč omejene.

V odgovorih na raziskovalno vprašanje 1.3 smo že videli (Slika 12), da so vzgojni modeli vplivali na izbor vrednot (19 šol ali 63,33 %). Naravno je, da so eko šole ali zdrave šole v nabor vrednot vključevale vrednote, povezane s cilji projekta. Vzgojni koncept je vplival »pri izboru vrednot, odnosu do hrane, narave, lastnine« (OŠ 1). Vzgojni model »je osnovna filozofija šole in vpliva na izbor vrednot in dejavnosti« (OŠ 2). Vzgojni model lahko zelo vpliva na izbor vrednot, kajti »postal je filozofija šole« (OŠ 24). Pri raziskovalnem vprašanju 2.3 smo videli, da vzgojni modeli vplivajo tudi na izbor vzgojnih dejavnosti; 8 šol (26,67 %) je navedlo, da vzgojne dejavnosti izbira na podlagi vzgojnega koncepta (Slika 15).

Zanimivo je tudi to, da nekatere šole vidijo sebe kot pomemben del kraja, kot ,srce kraja', kot ,kulturno središče', kjer se stikajo vsi ljudje iz okraja in kar presega obveznosti šolskega dela v ozkem pomenu: »Šola močno določa kraj, okolje v katerega je šola vpeta in tudi določa utrip šole« (OŠ 22). Povezanost s krajem jim omogoča, da se vključujejo v širše družbeno življenje, sooblikujejo kraj, v tem najdejo dodatni vidik svoje identitete in s tem ustvarjajo posebno klimo na šoli. Tudi to postane neke vrste nenapisan pedagoški koncept, ki vključuje vrsto odločitev in ciljev.

Na vzgojni koncept šole vpliva tudi vodstvo šole. V petih šolah se je v tem času vodstvo zamenjalo in ob tem je prišlo do pomembnih sprememb v odnosu do vzgojnega načrta.

Pri vprašanju o vzgojnih konceptih vidimo, da je približno polovica šol nad koncepti navdušena, ker v njih prepozna svojo vzgojno filozofijo, kar jim pomaga pri izboru vrednot in dejavnosti, povezuje ljudi ob skupnih ciljih in omogoča sodelovanje. V drugo polovico šol sodijo tiste, ki konceptov niso prevzele, oziroma so jih, toda se z njimi niso poistovetile; navdih in določene poudarke vzgojnega dela iščejo v različnih konceptih, opozarjajo pa tudi na meje in nevarnosti takih konceptov. V vseh primerih pa drži, da šola išče referenčne točke, da lahko postavlja okvir za svoje vzgojno delo. Če ga ne najde v oblikovanih konceptih, jih išče zunaj njih, kot smo videli v primeru, da za pedagoški navdih služi ime šole ali pa pojmovanje šole kot kulturnega središča kraja.

## 6.5 Povzetki spoznanj iz raziskave

Ob koncu šestega poglavja, ki je posvečeno raziskavi, povzemamo rezultate. Z raziskavo smo prišli do spoznanja:

- da so spoštovanje, znanje in odgovornost najbolj pogosto izbrane vrednote v vzgojnih načrtih osnovnih šol (raziskovalno vprašanje (odslej RV) 1.1);

- da so moralne vrednote največkrat izbrane vrednote, sledijo jim potenčne in hedonske, izpolnitvene so najmanjkrat izbrane vrednote (RV 1.2);
- da so šole vrednote izbirale na podlagi izkušnje in zakonodajnega okvira, manj pa na podlagi vzgojnega modela, čeprav ima tudi ta velik vpliv; toda teorija vzgoje za vrednote ni imela vpliva na izbor vrednot (RV 1.3);
- da izbrane vrednote živijo v šolski praksi, ker ustvarjajo miselno obzorje, so referenčne, izhodiščne, oporne ali orientacijske točke, omogočajo notranjo povezanost, sodelovanje in odgovornost članov skupnosti, krepijo identiteto skupnosti, ponujajo izhodišče za etično vzgojo, ravnatelji jih pogosto omenjajo in uporabljajo za motiviranje šolske skupnosti, služijo za izbor vzgojnih dejavnosti (RV 1.4);
- da je večina šol sledila Priporočilom (2008) in izbrala osnovni nabor vzgojnih dejavnosti, ki so bile omenjene v Priporočilih: proaktivne dejavnosti, svetovanje in restitucijo, v veliki meri tudi mediacijo (RV 2.1);
- da so vodstva šol zadovoljna z vzgojnimi dejavnostmi, ki prinašajo zelene rezultate: to so dejavnosti, ki imajo splošni ali strukturni značaj (izbor vrednot, načrtovanje, evalvacija); proaktivne dejavnosti, ki jih šole uporabljajo za oblikovanje osebnosti; dejavnosti, ki pomagajo reševati konfliktne situacije in dejavnosti, povezane s sodelovanjem s starši (RV 2.2);
- da so šole izbirale vzgojne dejavnosti glede na svoje izkušnje, predloge iz Priporočil (2008) in vrednot, manj pa glede na vzgojni model in še manj glede na teorijo vzgoje (RV 2.3);
- da so težave pri uvajanju vzgojnega načrta v veliki meri nastopile zaradi upora učiteljev do vzgojnega dela, zaradi negotovosti glede vsebine in oblike vzgojnega načrta in zaradi strahu pred spremembo načina dela (RV 3.1);
- da so na večini šol vzgojni načrt v petih letih spremenili, iz česar sklepamo, da so šole vzgojni načrt razumele kot dinamičen dokument; hkrati pa so zaznale, da ima vzgojni načrt tudi statični del (RV 3.2);
- da so v prvih letih uporabe vzgojnega načrta šole spreminjale predvsem praktične rešitve ali dodale kakšne dejavnosti, v glavnem pa niso spreminjale temeljnega okvira (RV 3.3);
- da so šole po ovrednotenju vzgojnih načrtov le-te predvsem spreminjale na podlagi vrednotenja lastnih izkušenj in ne na podlagi teorije vzgoje (RV 3.4);
- da je vzgojni načrt za večino šol pomenil spodbudo za delovanje na vzgojnem področju, da šole vzgojni načrt doživljajo kot koristen dokument, kot potrebno orientacijsko točko, ki daje okvir vsemu vzgojnemu delu in nikakor ni le nepotreben dokument, ki leži v predalu (RV 4.1);
- da je po uvedbi vzgojnega načrta vzgojno delo na šolah bolj sistematično, načrtno, usklajeno in ciljno, da se učitelji o vzgojnih vprašanjih več pogovarjajo med seboj in z učenci ter da se je izboljšala komunikacija s starši (RV 4.2);

Preglednica 16: Temeljna spoznanja

1.	Vzgoja je tudi namerno in načrtovano delo
2.	Vzgojni načrt potrebuje tudi vzgojni koncept
3.	Vzgojni načrt ima statični in dinamični del
4.	Vzgojni načrt je koristen dokument
5.	Vzgojni načrt nudi možnost razvoja strokovne avtonomnosti šole
6.	Šole so ustvarjalne pri vsebinah vzgojnega načrta
7.	Raziskava potrjuje teorijo vzgoje za vrednote

### 7.1.1 Vzgoja je tudi namerno in načrtovano delo

V 2. poglavju smo pod prvo točko pisali o tem, kaj je vzgoja. Ali se vzgoja dogaja le kot drugotno stanje, sama po sebi ob učnih dejavnostih, ali je vzgoja tudi načrtovana, želena, ciljna, urejena, namerna. Iz raziskovalnih vprašanj 4.1 in 4.2 vidimo, da so vodstva šol spontano odgovarjala, da sedaj na vzgojnem področju delujejo bolj načrtovano, bolj sistematično, bolj ciljno. Vzgojni načrt »je okvir našega razmišljanja, načrtovanja, delovanja in evalviranja« (OŠ 7). Iz prakse vidimo, da šole vzgojno delo doživljajo kot načrtno in hoteno delo in potrjujejo Medveševu definicijo, da je vzgoja intencionalno delovanje (Medveš, 2007a, str. 20). Namernost vzgojnega dela pokazeta tudi raziskovalni vprašanja 1.3 in 2.3, s katerima smo vodstva šol spraševali, na podlagi česa so izbirali vrednote in vzgojne dejavnosti. Ko so šole izbrale vrednote, so prav te postale miselno obzorje, znotraj katerega so se šole gibale in načrtovale vzgojne dejavnosti, postale so osnovni okvir vzgojnega dela ter podlaga za ciljno delo. Odgovori na raziskovalno vprašanje 2.3 povedo, da so šole vzgojne dejavnosti izbirale glede na svoje izkušnje, iz predlogov iz Priporočil (2008) in vrednot, manj pa glede na vzgojni model in še manj glede na teorijo vzgoje. Pomenljivo je, da v tem segmentu vrednote že igrajo pomembno vlogo in postanejo referenčne točke. Vrednote kažejo smer, postajajo izhodišče za načrtovanje, imajo motivacijsko moč. »Vrednote so postale orientacijske točke, služijo za izbor dejavnosti, nagovore, pogovore v razredu, s starši. /.../ so izhodišče za vse dejavnosti. /.../ Postale so del poistovetenja s šolo, identifikacija in skupna filozofija« (OŠ 4). Vzgoja dobiva jasne obrise in zeleno smer delovanja. To seveda še ne pomeni, da bodo cilji tudi doseženi, pomeni pa, da so dejavnosti bolj usklajene, da se ustvarja skupno razmišljanje in omogoča enotno delovanje. Iz teh odgovorov se vidi, da vzgojne dejavnosti potrebujejo smer, smisel, povezanost, ki jo ustvarjajo zakonodaja, vrednote in vzgojni koncepti. Potreben je miselni okvir, ki usmerja in osmišlja vse dejavnosti, kar zagotavlja kakovost dela in več možnosti, da se želene cilji dosežejo. V tem se odraža namernost vzgojnega delovanja, vzgoja postaja usmerjeno delo, ker dobi jasne cilje.

### 7.1.2 Vzgojni načrt potrebuje tudi vzgojni koncept

Že v 2. poglavju smo v drugi točki pisali o nihanju med konceptom in načrtom. V zakonodaji je zapisano, da mora šola oblikovati svoj vzgojni načrt, zakon pa ne predpisuje, da mora šola imeti svoj vzgojni koncept. Ob koncu bi radi poudarili, da je dilema iz javne razprave, ali naj bo zapisan v zakonu izraz načrt ali koncept, po našem mnenju presežena, ker gre za dva različna nivoja. Naša raziskava kaže, da sta oba izraza, koncept in načrt, prava in potrebna, kajti bolj kot je vzgojni koncept izdelan, bolj celostna je vzgoja, ki je zapisana v vzgojnem načrtu in izvajana v praksi.

Vzgoja in izobraževanje potekata znotraj določenega miselnega obzorja, ki je lahko bolj oblikovano in dodelano ali pa bolj ohlapno, manj določeno. Veliki pedagogi imajo oblikovano svojo pedagogiko, ker imajo izdelano antropologijo. Po navadi pedagogike nudijo osnovni filozofski in antropološki okvir, vzgojna načela in puščajo veliko prostora za aplikacijo; take so na primer Aristotelova in Pestalozzijska pedagogika, Ozvaldova kulturna pedagogika, Gogalova osebnostna pedagogika, Pedičkova antropološka pedagogika itd. Tem pedagogikam bolj ustreza izraz koncept. Nekatere pedagogike so bolj oblikovane in določne, zato jim lahko rečemo, da so pedagoški modeli, na primer Don Boskova, waldorfska, montessori ipd. pedagogika. Naše javne šole nimajo zapovedanega pedagoškega koncepta, imajo pa zakonodajni okvir in tudi dovolj široko Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS (Krek in Metljak, 2011), ki vsebuje nastavke za različne koncepte vzgoje. Že v teoretičnem delu smo videli, da obstajajo različni pedagoški modeli, različne pedagoške filozofije, zato ni naloga stroke, da bi šolam določala en model vzgoje in izobraževanja (Kroflič v Magnetogram, 2006, str. 17). Vsaka šola je avtonomna v tem, da izbere svoj pedagoški koncept ali model. To možnost ima. V 4. poglavju smo izpostavili, da so se zaradi konceptualne praznine na naših šolah zelo uveljavili projekti (Unescova, eko, zdrava, kulturna, fit šola itd), ki so na nekaterih šolah dobili vlogo pedagoških konceptov.

V raziskavi nas je zanimalo, kakšno vlogo so imeli vzgojni koncepti pri oblikovanju vzgojnih načrtov. V raziskovalnem vprašanju 4.4 smo izvedeli, da približno polovica šol koncepte uporablja, ker z njimi oblikuje svojo vzgojno filozofijo, povezuje ljudi ob skupnih ciljih in omogoča sodelovanje, pomaga pri izboru vrednot (raziskovalno vprašanje 1.3) in dejavnosti (raziskovalno vprašanje 2.3). Vzgojni koncepti in modeli delujejo povezovalno, učiteljski zbor, učence in starše povezujejo ob skupni viziji, skupnih ciljih, motivirajo za delo, oblikujejo identiteto šolske skupnosti, omogočajo identifikacijo s šolo, njenimi vrednotami in dejavnostmi. Koncepti omogočajo sodelovanje. Do kakšne stopnje implementacije pedagoškega modela pride na šoli, pa je odvisno od pristopa h konceptu (na primer od tega, kako je bil izbran), od stopnje poistovetenja, od globine poznavanja koncepta, od usposobljenosti učiteljev, od vodstva in podobno. Odvisno pa je tudi od koncepta samega, koliko je ta v svoji zasnovi celovit. V raziskavi smo opazili, da so Unescove šole najbolj jasno opredeljene, kajti med koncepti, ki jih šole uporabljajo, je Unescov najbolj celosten. Koncepti, kot so zdrava šola, eko šola, kulturna šola in fit

čutimo, ko smo ob vzgojnem načrtu še bolj razvijali svojo filozofijo vzgoje« (OŠ 22). Več je povezovanja med učitelji: »Sedaj delamo bolj ciljno, bolj sistematično, bolj poenoteno, skupaj« (OŠ 21). Skupni jasni cilji povežejo strokovne delavce in jih motivirajo, zato je dobrodošel pogovor o skupni viziji, vrednotah in ciljih: »Vzgojni načrt nudi možnost, da se strokovni delavci, starši in učenci pogovarjamo o vrednotah, ki nas povezujejo, te usmerjajo naše dejavnosti« (OŠ 27). »Vse dejavnosti želijo graditi na tej viziji, teh vrednotah, tem smotru« (OŠ 30). Na šoli je »skupno prizadevanje, iskanje, evalviranje, več pogovora« (OŠ 28). V jeziku teorije lahko rečemo, da se oblikuje zavest o skupnih idealih, kar spodbuja razvoj osebnih idealov. Šole pa tudi čutijo, da ni »idealnih rešitev, ni idealnih učiteljev, ne staršev« (OŠ 14). Idealnih pogojev ni, »je pa prav, da se vzgoji več posvečamo, bolj načrtno. Smo bolj močni, učinkoviti. Ohranjamo svoje dostojanstvo in moč« (OŠ 14). To je del realne presoje, zavedanje meja in ohranjanje upanja in zavzetosti za vzgojno delo. Pomembno je tudi, da šola vztrajnost povezuje z dostojanstvom učiteljev in da ji prav to daje moč za vzgojno delo.

Lahko potrdimo, da šole vidijo notranjo povezanost med vzgojnim načrtom in spodbujanjem celostnega razvoja osebnosti; to se dogaja preko skrbi za osebni razvoj učencev (*cura personalis*), v gradnji skupnosti, v skupnem in enotnem delovanju, v stalni refleksiji o vrednotah in ciljih ter v zavedanju meja. S pomočjo evalvacije vsaka šola preverja, kaj v vzgojnem načrtu manjka in ga dopolni, preverja, kaj potrebujejo starši in učitelji, da bi še bolje opravljali svoje vzgojno delo, kar omogoča uresničevanje smotra spodbujanje celostnega razvoja osebnosti.

## 7.2.4 Opolnomočiti starše za kakovostno vzgojno delo

Starši so aktivno sodelovali pri pripravi vzgojnega načrta in prispevali pomemben delež pri razmišljanju in nudenju ustrezne in potrebne podpore šolam. »Sodelovanje s starši je res dobro in je v veliko pomoč šoli« (OŠ 25). Starši se že povezujejo v zvezo staršev, da sami gojijo kulturo sodelovanja s šolo. Kakor eni starši radi sodelujejo s šolo, pa so tudi drugi, ki s šolo ne najdejo pravega stika, eni so sploh odsotni, drugi so zaradi različnih vzrokov s šolo v konfliktu. Tudi zato je treba pripraviti več možnosti usposabljanja staršev, da bi bili še boljši partnerji šolam pri vzgojnem delu. Za šolo je pomembno, da starši naredijo čim več svojega dela, da so čim boljši starši, kajti če starši dobro pripravijo otroka na odhod iz družine v šolo, bo šola imela lažje delo. Kjer se to ne zgodi, vemo, da imajo šole velike težave. Kot smo že omenili pri ustvarjanju kulture spoštovanja, je ena od oblik pomoči staršem pri njihovem vzgojnem poslanstvu tudi organiziranje šole za starše (starševski večeri, ure za starše ipd.), ko imajo starši priložnost med seboj in skupaj s šolo razmišljati o stanju otrok, njihovih potrebah, starševski kulturi vzgoje, njihovih težavah in nemoči ter njihovih virih moči. Hkrati je to priložnost, da spoznavajo okvir vzgojnega načrta, temeljne cilje, ki si jih je šola postavila, ter namen in smiselnost vseh vzgojnih dejavnosti. Pri tem je pomembno, da se jim omogoča spoznavanje lastnih vzgojnih metod, da bi jih po potrebi tudi spreminjali. Z rednim delom šole za starše si

šola razvija vzgojno mrežo v svojem okolju, zato z vzgojnimi težavami ni sama, saj lahko računa na podporo staršev, ki so povezani s šolo (Šinkovec, 2001).

## 7.2.5 Opolnomočiti učitelje za kakovostno vzgojno delo

Treba je pripraviti dodatno usposabljanje učiteljev za implementacijo, evalvacijo in razvoj vzgojnih načrtov. Pri tem je pomembno, da bi učiteljem omogočali razmišljanje o povezanosti med smotrom spodbujanje celostnega razvoja osebnosti in dejavnostmi vzgojnega načrta, okrepiti bi jih morali z znanjem o vrednotah in ravneh vzgoje za vrednote. Raziskava v okviru projekta Ethos je pokazala, da so med sedmimi evropskimi državami slovenski učitelji daleč najmanj pripravljeni za pogovor o vrednotah (Schlenk in Meier, 2013, str. 27) in si želijo več vsebin, metod in gradiva za poučevanje na tem področju (prav tam, str. 28, 30, 34). Tudi Raven (2000, str. 35) navaja raziskave, ki ugotavljajo, da 90 % učiteljev ne upošteva izsledkov, da je treba razvijati celostno osebnost, vključevati širše cilje vzgoje in izobraževanja. Zato bodo morala vodstva šol storiti več, da bodo učitelji opremljeni z znanjem in veščinami za pogovor o pomenu vrednot z učenci in starši. K temu sodi poznavanje vsebine posamezne vrednote, poznavanje stopenj moralnega razvoja, vsebine posameznih kategorij vrednot, poznavanje evropskega ogrodja etike in vrednot, metode poučevanja in podobno. Ta izziv velja tudi za ustanove, kjer se formirajo bodoči učitelji. Poleg učiteljev je pomembna tudi šolska svetovalna služba (Marentič Požarnik in Šarić, 2009), da najde svoje pravo mesto za spremljanje in razvijanje vzgojnih načrtov; in kot trdi Pečjak (2008), to lahko dela posredno, ko s svetovanjem pomaga učiteljem operacionalizirati vzgojne cilje, ko skupaj z njimi načrtuje doseganje ciljev ter neposredno z lastnim delom pri udejanjanju vzgojnega načrta. Resman (2007) še poudari, da je treba svetovalno delo usmeriti v oddelke, ne samo v posameznike, za kar je tudi treba pripraviti učitelje.

## 7.3 Nova raziskovalna vprašanja za razvoj vzgojnega načrta

Raziskava je pokazala, da teorija vzgoje ne podpira prakse v zadostni meri, zato smo orisali okvir temeljnih dokumentov, ki omogoča polno umestitev vzgojnega načrta v šolsko delo. Poleg temeljnega okvira se odpira vrsta vprašanj, ki bi jih bilo treba raziskovati, da bi zagotavljali kakovosten razvoj vzgojnega dela šole. Podajamo nekaj predlogov (Preglednica 18).

Preglednica 18: Predlogi za nove raziskave za razvoj vzgojnega načrta

1.	Spoštovanje in samospoštovanje kot pomembna raziskovalna tema
2.	Raziskave s področja pomena celostnega razvoja osebnosti
3.	Oblikovanje pedagoških konceptov za šolsko rabo
4.	Razvijanje teorije vzgoje za vrednote

### 7.3.1 Spoštovanje in samospoštovanje kot pomembna raziskovalna tema

Izkazalo se je, da je spoštovanje daleč na prvem mestu na lestvici vrednot, kar pedagoško stroko zavezuje, da tej vrednoti posveča mnogo več pozornosti. Spoštovanje drugih je v tesni povezanosti s samospoštovanjem, ki predstavlja jedro osebnosti in omogoča skladen razvoj vseh drugih ravni osebnosti. Na tem področju so nekatere raziskave že narejene, predlagamo pa, da bi to vrednoto redno raziskovali, in sicer z vidika različnih disciplin: filozofska in teološka izhodišča, psihodinamični in komunikacijski procesi, telesna samopodoba, čustveno opismenjevanje, pedagoške in samovzgojne možnosti, metodična in didaktična vprašanja, antropološki in kulturološki vidiki itd. S pronicljivim znanjem na tem področju bo rasla vzgojna moč naših ustanov in na zdravih temeljih bo grajena narodna samozavest. Omenili smo že, da bi se dalo vzgojne načrte še bolj povezati ob vrednoti spoštovanje, zato predlagamo, da se raziskuje tudi odnos med vzgojnim načrtom in spoštovanjem kot temeljno vrednoto ter samospoštovanjem kot jedrom osebnosti. Zanimivo bi bilo proučiti, kaj je vrednota spoštovanje pomenila za neko šolo v razdobju petih let, kakšen vpliv je imela na oblikovanje šolske skupnosti in posameznikov. K razvoju samospoštovanja sodi tudi spodbujanje oblikovanja lastne življenjske filozofije. Bela knjiga poudarja pridobivanje ‚kakovostnega znanja‘, kajti le-to omogoča »identifikacijo problemov, postavljanje vprašanj, pridobivanje ustreznih podatkov in njihovo razumevanje, interpretiranje ter uporabo« (Krek in Metljak, 2011, str. 27). Razvoj samostojnega mišljenja je eno od pomembnejših področij spodbujanja celostnega razvoja osebnosti. Pri vsakem predmetu se učenci učijo ne le podatkov, ampak predvsem razumevanja, se pravi odkrivanja zakonov, povezanosti vzrokov in posledic, »razvijanja zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja« (ZOŠ, 2007, 2. čl.). Pomembna raziskovalna tema bi bila spremljanje učnih in vzgojnih dejavnosti, da bi ugotovili, katere dejavnosti pomagajo oblikovati lastno življenjsko filozofijo in sposobnost kritične presoje. Zmožnost učenja je povezana z nivojem samospoštovanja, kajti vedoželjnost in motivacija za učenje rasteta z razvojem občutka lastne vrednosti, kar bi tudi bila zanimiva raziskovalna tema.

### 7.3.2 Raziskave s področja pomena celostnega razvoja osebnosti

V poglavju o celostnem razvoju osebnosti smo ob različnih avtorjih nakazali vrsto izhodišč. Spomnimo na Pestalozzija, ki poudari, da beseda celovitost pomeni poenotenje moralnega vedenja, čutenja in delovanja: »Namen vzgoje je moralna celovitost naše narave; njeno orodje so vaje v prizadevanju za celostnost moralnega vedenja, čutenja in delovanja« (Brühlmeier, 2010, str. 27). Kljub temu, da se pojem celostno pogosto pojavlja, ga je treba še tematizirati, raziskati, kaj to pomeni v spisih naših klasikov (Ozvald, Gogala, Pediček) in kaj v sodobnih dokumentih (Unesco, Bela knjiga). Ker se ta izraz uporablja v mnogih drugih kontekstih življenja, ga je treba še bolje umestiti v šolsko delo. Priporočamo nove raziskave, na primer celostni razvoj osebnosti in medpredmetno

povezovanje, celostni razvoj osebnosti in vzgojni načrt, raziskave s področja jedra osebnosti, šolski projekti (eko šola, zdrava šola, kulturna šola, fit šola ...) in celostni razvoj osebnosti ter pomen religiozne razsežnosti za celostni razvoj osebnosti. Zanimivo in pomembno bi bilo raziskati pojmovanje vodstev šol o smotru spodbujanje celostnega razvoja osebnosti. Navedimo primer, kako neka šola opiše spodbujanje celostnega razvoja osebnosti: »Radi bi vzgojili odgovorne in poštene osebnosti, ki se z delavnostjo in samostojno umeščajo v življenje, ki imajo v sebi življenjski optimizem« (OŠ 10).

### 7.3.3 Oblikovanje pedagoških konceptov za šolsko rabo

Raziskava je pokazala, da šola s pedagoškim modelom bolj jasno opredeli smoter in lažje načrtuje dejavnosti, poenoti učitelje ob skupnih ciljih in se ne izgublja v množtvu posameznih dejavnosti. Videli smo tudi zadržke in odpor do ‚projektov‘, ‚konceptov‘ ali ‚modelov‘, ki so trenutno na voljo za šolsko rabo. Med njimi so velike razlike, toda šole opozarjajo, da so nekateri koncepti ozki in nepopolni, zato neuporabni kot celostne rešitve pedagoškega dela. Zato predlagamo, da pedagoška stroka oblikuje bolj uporabne in bolj celostne pedagoške koncepte, ki bi lahko bili podlaga vzgojnemu delu šol. Predlagamo, da taki koncepti izhajajo iz velikih imen svetovne pedagogike, kot je na primer Komensky, Pestalozzi ali iz velikih imen domače pedagogike, na primer Ozvald ali Gogala. Ker imajo veliki pedagogi celosten pogled na človeka in vzgojo, so vedno navdih za pedagoško delo, treba pa jih je umestiti v prostor in čas. Prepričani smo, da bi ustvarjalnim šolam takšen poskus prebudil veliko novega zagona in novih uvidov za vzgojno delo. Menimo namreč, da je treba preiti od filozofije projektov, ki mnogokrat šolam množijo delo in jih preveč obremenjujejo, ker kopičijo množstvo dejavnosti, k filozofiji modelov ali konceptov, k celostnim rešitvam. Trdimo, da je prihodnost vzgojnih načrtov tesno povezana z oblikovanjem ustreznih, dovolj širokih in uporabnih vzgojnih konceptov ali modelov vzgoje. Brez teh se bo šolska praksa upehala in vzgojni načrti bodo obtičali na stranskem tiru, saj ne moremo od šol pričakovati, da bodo oblikovale teorijo vzgoje kot podlago za razvijanje in izvajanje vzgojnih načrtov.

### 7.3.4 Razvijanje teorije vzgoje za vrednote

Po ZOŠ je cilj vzgoje in izobraževanja »vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin« (ZOŠ, 2007, 2. čl.). Vrednote so zapisane v mnogih naših dokumentih, sedaj tudi v vseh vzgojnih načrtih. Ker pa vemo, da samo zavzemanje (naštevane) vrednot ni dovolj, ampak jih je treba tudi poznati in po njih živeti, je potrebna vzgoja za vrednote, ki učencem pomaga vrednote ponotranjiti. V 5. poglavju smo našli veliko avtorjev, ki se posvečajo teoriji vzgoje za vrednote. Tudi Priporočila (2008) nudijo skromen uvod v teorijo vzgoje za vrednote, toda to še ni dovolj. V raziskavi se je pokazalo, da je teorija vzgoje za vrednote premalo prisotna v procesu oblikovanja



- Zakon o osnovni šoli (2007). Uradni list 120/2007 (Uradno prečiščeno besedilo). Pridobljeno 17. 5. 2012, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073>.
- Zgaga, P. (2002). *Teme iz filozofije edukacije in edukacijskih strategij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Značilnosti jezuitske vzgoje (1990). Ljubljana: Predstojništvo Slovenske province Družbe Jezusove.
- Zrim Martinjak, N. (2007). Vzgoja vs. svoboda. *Sodobna pedagogika*, 58(posebna izdaja), 324-333.
- Žakelj, T. (2014). *Letno poročilo za 2014*. Komisija republike Slovenije za medicinsko etiko.
- Žalec, B. (2005). *Doseganje dobrega*. Ljubljana: Študentska založba.
- Žižek, (1985). Za VRO (vsestransko razcepljeno osebnost). *Problemi: Revija za kulturo in družbena vprašanja*, 23(4), 33-34.
- Žorž, B. (2002): *Razvajenost: rak sodobne vzgoje*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Žorž, B. (2009). *Svetovati ali poslušati: priročnik za samopomoč in svetovanje v vsakdanjem življenju*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

## RECENZIJA

Avtor v monografiji z naslovom »Vzgojni načrt v vlogi spodbujanja celostnega razvoja osebnosti učencev« raziskuje eno ključnih vprašanj slovenske sodobne teorije vzgoje, in sicer oblikovanje celostno razvite osebnosti. Sprememba vzgojnega smotra iz vsestransko razvite osebnosti v celostno razvite osebnosti, ki se je zgodila v začetku 90. let prejšnjega stoletja, je pomembno zaznamovala vzgojno delovanje v slovenskem javnem osnovnošolskem prostoru. S celostno razvito osebnostjo bi naj bil v ospredje vzgojnega procesa postavljen človeka z vsemi potenciali. Kljub večdesetletni prisotnosti omenjenega vzgojnega smotra v pedagoški praksi, pa se v pedagoškem raziskovanju premalokrat posvetimo vprašanju ustreznega razumevanja in uresničevanja celostno razvite osebnosti v slovenskem javnem osnovnem šolstvu. Knjiga nam ponuja prav slednje. Avtor jasno prikaže na teoretično-konceptualno raznolikost v razumevanju same vsebine celostno razvite osebnosti, in s kritično distanco oblikuje lasten uvid v njeno vsebino. Iz sistematičnega opisa vsebine celostno razvite osebnosti je moč zaznati povezavo z antropocentričnim pogledom na vzgojo, ki smo jo lahko zasledili že pri dr. Francu Pedičku in je nadgrajena s sodobnimi pristopi k razumevanju človeka in vrednot (npr. dr. Janeka Muska, dr. Jožeta Trontlja, dr. Toneya Humphreysa).

Avtor knjige svojega razmišljanja ne omeji le na vprašanje celostno razvite osebnosti, ampak naredi korak naprej. Vsebina knjige prinaša pomemben doprinos k razumevanju vzgojne prakse v slovenskih javnih osnovnih šolah, ko avtor teoretično in empirično analizira vlogo vzgojnega načrta pri spodbujanju celostnega razvoja učencev. Izvedena empirična raziskava obstoječih vzgojnih načrtov jasno pokaže zavedanje vodstev in učiteljev osnovnih šol o koristnosti obstoja vzgojnih načrtov in potrebo po jasno oblikovanem vzgojnem konceptu. Vzgojni načrt bo dobil svoje ustrezno mesto v pedagoški praksi pod pogojem, da bo temeljil na natančno oblikovanem vzgojnem konceptu in intenzivnem sodelovanju vseh deležnikov (ravnateljev, učiteljev, učencev, staršev, lokalne skupnosti itd.) pri njegovem snovanju in apliciranju.

Knjiga »Vzgojni načrt v vlogi spodbujanja celostnega razvoja osebnosti učencev« predstavlja pomembno orodje za vse snovalce vzgojnih načrtov, tako na nacionalni ravni kot na ravni osnovnih šol. Avtor knjige ponuja snovalcem slovenske šolske politike osnovo za uvid v prehojeno pot in trenutno stanje pri oblikovanju in vsebini vzgojnih načrtov v osnovnih šolah. Sočasno pa avtor podaja osnovnim šolam izhodišča za razumevanje in oblikovanje vzgojnega načrta, kot pomembnega vzgojnega orodja, ter ponuja predloge za izboljšanje uresničevanja vzgojnih načrtov v neposredni praksi.

Dr. Dejan Hozjan

---

# DODATEK

---

## PRIPOROČILA

### *Direktorata za vrtce in šole Republike Slovenije*

### O NAČINIH OBLIKOVANJA IN URESNIČEVANJA

### VZGOJNEGA NAČRTA OSNOVNE ŠOLE<sup>1</sup>

#### Priporočilom na pot

Spoštovani učitelji, vzgojitelji, starši, drage učenke in dragi učenci!

Pred vami je publikacija, ki jo je pripravila delovna skupina kot pomoč šoli pri urensičenju Zakona o osnovni šoli v delu, ki zadeva vzgojno delo šole.

Osnovna šola tudi vzgaja, ne le izobražuje. V času, ko šola vedno bolj postaja bivanjski prostor otroka in mladostnika, kjer biva čedalje daljši čas in pridobiva formalno in neformalno izobrazbo, je vzgoja izjemno pomembna, saj pripravi učenke in učence na kakovostno bivanje in sobivanje z drugimi in naravnim okoljem. Vzgoja je kapital naše prihodnosti, saj bodo današnje učenke in učenci tisti, ki bodo nekoč ustvarjali pogoje za njihovo in naše življenje. Pomembno pa je, da cilji vzgoje, opredeljeni tudi v zakonu o osnovni šoli, družijo učitelje, starše in učence.

Namen vzgojnega načrta ni indoktrinacija temveč to, da učenka in učenec razvijeta lastne mehanizme kakovostnih odnosov, ki so tudi družbeno sprejeti. Šola je ožji družbeni prostor učenk in učencev, ki ga v svojem odraščanju razširijo v širše dimenzije okolja in časa. Evropa poleg naše domovine postaja čedalje bolj naš realni prostor in predstavlja bivanje v globalni, multikulturni in generacijsko bogati družbi, kateri pomeni svoboda in blagostanje vseh največjo vrednoto.

Kdo izmed nas si ne želi biti sprejet, spoštovan in cenjen? Toda ti cilji so dvosmerni: biti spoštovan in spoštovati, biti sprejet in sprejemati, biti cenjen in ceniti, so pari, ki so neločljivi. Če lahko predpostavimo, da naj družina in domovina realno in simbolično predstavljata dom, kjer se človek vedno počuti sprejetega, lahko šolo vidimo kot

---

<sup>1</sup> Direktorat za vrtce in osnovno šole Republike Slovenije, prva izdaja, objava na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, avgusta 2008; besedilo je prevzeto iz <http://bit.ly/2kkFgTC> (10. 1. 2017)

odskočno desko v vznemirljivo stanje soustvarjanja tega sveta. Tako predstavlja šola dinamično komponento mladostnikovega razvoja, ki na nek način sega tudi v dom, prav tako pa dom edinstveno in nenadomestljivo oblikuje človeka in sega v šolo. Sodelovanje obeh se zdi najboljša pot k kakovostnemu sobivanju.

Izpolnjevanje vzgojnega načrta je tako pomembna naloga šole, za katero pa mora biti izpolnjen bistveni pogoj- sodelovanje staršev, učiteljev in učenk in učencev. Vzgojni načrt naj bo nenehni proces izboljševanja kakovosti bivanja v šoli. Le tako bo lahko učinkovit dejavnik dobre klime v šoli in bo izpolnil svoj namen.

Verjamem, da je kvaliteta odnosov tudi pogoj za učinkovito pridobivanje različnih kompetenc in znanja učenk in učencev in za njihov zdrav razvoj.

Vsem učenkam, učencem, učiteljem in staršem želim, da bi se v šolah, katerih del so, vsak v svoji vlogi počutili dobro in v kulturi dialoga in odnosov ustvarjali boljši danes in jutri. Na koncu naj se zahvalim generalni direktorici Direktorata za vrte in osnovno šolstvo, gospe Mojci Škrinjar za podporo ideji in konceptu, ter vsem članom delovne skupine pod vodstvom mag. Miroslava Gomboca, ki je pripravila publikacijo, ki je pred vami.

Ljubljana, v avgustu 2008

dr. Milan Zver  
MINISTER

## Uvod

Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole so namenjena pomoči in spodbudi šolam pri tej zahtevni strokovni nalogi. Šole so pri načrtovanju in izvajanju vzgoje in izobraževanja strokovno avtonomne. Avtonomnost je namreč pogoj ustvarjalne svobode in s tem povezane strokovne odgovornosti.

Oblikovanje vzgojnega načrta šole je priložnost za razmišljanje o vrednotah, ki so pomembne za evropski kulturni prostor, za slovensko javno vzgojo in izobraževanje in za lokalno okolje šole. Z vzgojnim načrtom šola načrtuje uresničevanje teh vrednot.

Vzgojni načrt je tudi priložnost za intenzivnejše vključevanje staršev in učencev v oblikovanje kulture šole. Je spodbuda k večji medsebojni povezanosti, dogovarjanju in prevzemanju skupnih odgovornosti

Priporočila je pripravila delovna skupina, ki jo je imenoval Minister za šolstvo in šport. V skupini so sodelovali predstavniki pedagoške stroke, pedagogi iz prakse, predstavniki civilne družbe, Zavoda RS za šolstvo ter Ministrstva za šolstvo in šport.

Vodja delovne skupine mag. Miroslav Gomboc

Državni zbor je sprejel Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 102/ 2007 – v nadaljevanju: zakon), ki v 2. členu določa cilje osnovnošolskega izobraževanja. Ti 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