



ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA VRIJEDNOSTI

Vini RAKIĆ
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Republike Hrvatske, Zagreb

Svjetlana VUKUŠIĆ
Brain Sciences Institute, Swinburne University
of Technology, Melbourne

UDK: 37.017
Pregledni rad

Primljeno: 27. 11. 2008.

Odgoji i obrazovanje za vrijednosti područje je na kojem vladaju mnoga neslaganja i manjak jasnih stajališta, posebno oko pitanja vezanih uz pristupe i metode poučavanja, vrijednosti koje bi se trebale poučavati i uloge nastavnika i škole. Ovaj članak donosi kratak pregled tih pitanja i odgovora na njih, s namjerom da prepozna i ponudi moguća objašnjenja teoretskih i praktičnih problema s kojima se suočava ugradnja vrijednosti u sustav odgoja i obrazovanja. Prikazana su dva najutjecajnija, ali oprečna, suvremena pristupa poučavanju vrijednosti – izravan pristup ili odgoj karaktera i neizravan ili kognitivno-razvojni pristup – s osvrtom na moguće usuglašavanje oko njihovih razlika. U posebnom poglavlju navodi se desetljeće obrazovanja za održivi razvoj, koje služi kao područje na kojem naglašavanje vrijednosti u odgoju i obrazovanju dobiva posebnu ulogu jer pruža okvir odgoju i obrazovanju usmjerenom ne samo na ekološko očuvanje i opstanak nego na očuvanje i opstanak globalnoga društva.

Ključne riječi: vrijednosti, odgoj karaktera, kognitivno-razvojni pristup, univerzalne vrijednosti, obrazovanje za održivi razvoj



Vini Rakić, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Republike Hrvatske, Uprava za nacionalni kurikulum,
Donje Svetice 38, 10 000 Zagreb, Hrvatska.
E-mail: vini.rakic@mzos.hr

UVOD

771

Pitanje je li vrijednostima mjesto u obrazovanju gotovo je i nepotrebno pitanje, jer mnogi smatraju da se obrazovanje u cjelini temelji na vrijednostima. Pa iako poučavanje vrijednosti nije

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 771-795

RAKIĆ, V., VUKUŠIĆ, S.:
ODGOJ...

odgovornost samo škole nego i obitelji i cijele zajednice, s obzirom na to da djeca većinu djetinjstva provode u školi, njezina je odgovornost time neupitna.

Najčešće se naglašavanje veze između odgoja i obrazovanja i vrijednosti događa u vrijeme društvenih kriza, prije svega moralnih, prepoznajući kako je moralna kriza uzrok drugim krizama. Pozivanje na moralnu krizu nije pojava samo današnjega društva. O tim se problemima i ranije govorilo, čak istim jezikom koji se rabi i danas, pozivajući na povratak starijim (a sada izgubljenim) vrijednostima (Helwig i sur., 1997.). Sve veće antisocijalno ponašanje među mladima povezuje se s nestajanjem tradicionalnih vrijednosti, bez istodobnoga stvaranja novih (Etzioni, 2002.). Nažalost, u Hrvatskoj smo također svjedoci rastakanja tradicionalnih vrijednosti uz nametanje novih, često upitnih ili neprihvatljivih (Rakić, 2008.). Moderni svijet u kojem danas mladi žive orijentiran je pretežno na materijalizam i tehničku proizvodnju, na lagodan život (Mandarić, 2009., 47).

Briga za moralnu krizu tijesno je povezana s percepcijom promjena u društvu, tj. promjenama u "kulturnom identitetu i načinu življenja", koje neki vide kao pozitivne, a drugi kao negativne (Helwig i sur., 1997., 3). Iz toga se može zaključiti da su društvene, odnosno moralne, krize neizbježna posljedica promjena u društvu, a kako se društvo danas razvija i mijenja brže nego ikada prije, možemo očekivati da ćemo biti, ili već jesmo, usred dramatičnih promjena s kojima se moramo naučiti nositi. Oni kojima je vjerojatno sada najteže upravo su djeca i mladi, koji odrastaju usred tih promjena i izloženi su neopisivoj količini kontradiktornih, zbunjujućih i neobjašnjivih poruka.

VRIJEDNOSTI I ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA VRIJEDNOSTI – MOŽEMO LI IH DEFINIRATI?

Nema univerzalno prihvaćene definicije pojma "vrijednosti". Naprotiv, teoretičari ovaj pojam definiraju na razne načine, zbog čega se možemo zapitati pridodaju li pojmu vrijednosti isti sadržaj. Može se reći da postoje dvije glavne skupine definicija pojma vrijednosti – prema jednoj se vrijednosti grupiraju u različite kategorije, kao što su npr. moralne, obrazovne, estetske, socijalne, političke, religijske, intelektualne, kulturne, ekonomske itd. (Fyffe i sur., 2004.; Hooper i sur., 2003.), dok prema drugoj "na sve se vrijednosti gleda kao na moralne vrijednosti" (Hooper i sur., 2003., 170). Odnos moralnosti i vrijednosti tako je tijesno povezan da ih je gotovo nemoguće odvojiti, pa prema nekim autorima, još od Aristotela, sve se vrijednosti smatraju podvrstama moralnosti, koja je pak temelj-

na vrijednost (prema Aspin, 2007.). Međutim, neki autori izričito razmatraju moralne vrijednosti, u koje ulaze npr. tolerancija i suosjećanje, odvojene od drugih vrsta vrijednosti, kao što su sigurnost i ljubaznost (Carr, 1991.). Prema tom gledištu, ne postoji sukob između moralnih vrijednosti i drugih vrijednosti, sve dok se druge vrijednosti ne pokušaju zadobiti i zadovoljiti nemoralnim sredstvima, zbog čega dolazi do moralnoga sloma.

Hooper (Hooper i sur., 2003.,170) citira Rokeacha, koji je u 1970-ima definirao vrijednosti kao "vrstu vjerovanja, koje – kad je jednom internalizirano – postaje standard ili kriterij za usmjeravanje ponašanja". Ova definicija potvrđuje navedenu spregu rasta pojedinca i društva na vrijednostima i upućuje na zajedničku dimenziju kategorija vrijednosti, usmjerenih ka promjenama ponašanja, odnosno vođenje pojedinca i društva dobromu. Odatle postaje jasnija veza između vrijednosti i obrazovanja, jer je jedan od ciljeva odgojno-obrazovnoga sustava uspješna priprema mladih ljudi za život u odraslosti. Ovo ima više značenja – od suočavanja s izazovima koje nudi suvremeno društvo, donošenja pravilnih izbora u odnosu na prilike koje im nudi društvo, do rješavanja osobnih problema, sukoba i izazova. Da bi se uspješno mogli suočiti s brojnim izazovima, očito je da osim kognitivnih vještina i sposobnosti mladi ljudi trebaju stjecati i razvijati nekognitivne "sklonosti, vrijednosti i samopoimanja" (Toomela, 2007., 19). Društvo znanja, ako ne počiva na društvu vrijednosti, odnosno ako ne razvija "kompetencije i kvalitete koje će pridonijeti tome da se svijet učini boljim mjestom" (Armstrong, 2008., 69) ide prema slijepoj ulici. Drugim riječima, "obrazovanje bi nam trebalo pomoći da postanemo mudre i dobre osobe" (Ryan, 1993., 16). Mary Warnock (1978., prema Aspin, 2007.) definira obrazovanje kao pothvat kojim se mlađe generacije pripremaju za izazove koji ih čekaju u budućnosti, odnosno priprema ih za svijet rada, život imaginacije i život vrlina. Upravo na ovo potonje gleda se kao na cilj vrijednosti u obrazovanju, pa Aspin smatra da je uključivanje vrijednosti kao poseban predmet u svaki plan i program od najveće važnosti kako bismo generacije koje dolaze pripremili za budućnost, bolje nego što su nas pripremili naši preci, i da tek takvo obrazovanje donosi pravu individualnu i društvenu dobrobit.

Vrijednosti se već nalaze u kurikulumima mnogih zemalja, gdje su, osim stjecanja znanja i vještina, i vrijednosti njegova važna sastavnica. Toomela (2008., 19) navodi Englesku, Novi Zeland, Švedsku i Estoniju, gdje se vrijednosti unutar kurikula odnose na "razvoj sebstva, odnosa i društva". Vrijednosti se ističu i u hrvatskom Nastavnom planu i programu za osnov-

nu školu (NPIP, 2006.), gdje se među ciljevima odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi potiče i unaprijeđuje intelektualni, društveni, moralni, duhovni razvoj učenika (u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima) te poučava učenike vrijednostima dostojnih čovjeka. Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012. godine (2006.) predviđa brojne mjere i aktivnosti koje pridonose afirmaciji općeljudskih vrijednosti, a posebno u glavi 10 mjeru koja predviđa izradbu prijedloga Sustava odgojnih vrijednosti u hrvatskom društvu.

Iako je važnost nekognitivnih sastavnica odgoja i obrazovanja već prepoznata kao važna, nema mnogo istraživanja o tome, pogotovo ne u onolikoj mjeri koliko je prostora u istraživanjima posvećeno akademsko kognitivnim i socijalno ekonomskim područjima (Toomela, 2008.). Možda se razlog može naći u tome što nije potpuno jasno što bi se trebalo istraživati, s obzirom na to da su nekognitivni ciljevi obrazovanja definirani preširoko. Poteškoća istraživanja leži i u tome što se "vrijednosti većinom uče i razvijaju kroz učenikovo iskustvo sveukupnog okruženja, radije negoli izravnim poučavanjem" (Toomela, 2008., 25).

Ne postoji ni jednoznačna i općeprihvaćena definicija odgoja i obrazovanja za vrijednosti. Ovdje je prije svega važno napomenuti što se misli pod odgojem i obrazovanjem. Kada je riječ o vrijednostima, vjerojatno bi bilo jednako ispravno govoriti samo o "odgoju za vrijednosti", isto kao, što će se vidjeti u daljnjem dijelu ovoga teksta, "odgoju karaktera". Naime, ovdje se "odgoj" može uzeti u širem značenju, koje obuhvaća odgoj u užem značenju zajedno s obrazovanjem (Vukasović, 2003.). Dok bi se odgojem u užem značenju obuhvatila "emocionalna i voljna sfera čovjekova bića", odnosno "izgrađivanje i oblikovanje ličnosti i karaktera" (Vukasović, 2003., 376), obrazovanje bi bilo usmjereno na intelektualnu sferu ljudske osobnosti. Očito je da su sve te tri sfere – kognitivna, afektivna i konativna – nužne ako se želi izgraditi cjelovita ličnost, a upravo je odgoju i obrazovanju za vrijednosti to glavni cilj.

Kad se govori o mjestu vrijednosti u odgojno-obrazovnom sustavu, istodobno se govori o moralnom obrazovanju ili moralnom razvoju, odgoju karaktera, učenju vrlina, socijalnom razvoju, kritičkom razmišljanju, kritičkoj pedagogiji itd. (Hooper i sur., 2003.; Veugelers, 2000.). Veugleres (2000., 37) napominje da se na ove pojmove često gleda kao na "pokrete" ili "pravce", kao što su npr. pokret/pravac "kritičkog mišljenja, ili pokret/pravac "za vrijednosti u odgoju i obrazovanju", "radije nego na jasne i izgrađene obrazovne prakse". Ovo je posebno uočljivo po tome što ti pokreti/pravci i funkcioniraju na

potpuno međusobno odvojen način, kroz izdavanje brojnih znanstvenih publikacija, organiziranje odvojenih konferencija i razvijanje posebnih kurikula i programa treninga s ciljem osnaživanja pravca/pokreta koji zastupaju, bez razvijanja jedinstvenih vrijednosnih okvira odgojno-obrazovne prakse.

Hooper (Hooper i sur., 2003., 170) definira odgoj i obrazovanje za vrijednosti kao "otvoreno nastojanje poučavanja o vrijednostima". Upravo ovi načini kako će se vrijednosti poučavati dovode do neslaganja i kreiranja raznih "pravaca" koji pokušavaju odgovoriti na to pitanje. Postoji nekoliko pitanja koja su prepoznata kao važna u traženju odgovora na ulogu odgojno-obrazovnih ustanova u poučavanju vrijednosti: koje bi pristupe i metode poučavanja trebalo rabiti? Postoji li skup vrijednosti koje bi škole trebale poučavati? Kakvu ulogu ima učitelj u poučavanju vrijednosti i je li dovoljno pripremljen da bi ih poučavao? (Hooper i sur., 2003.). Možemo pokušati odgovoriti na ova pitanja.

KAKO POUČAVATI VRIJEDNOSTI?

Ne postoji jedinstven pristup odgoju i obrazovanju za vrijednosti. Među pristupima i teorijama ima znatnih neslaganja, jer se njihovi principi poučavanja temelje na različitim filozofskim, povijesnim, psihološkim i obrazovnim pretpostavkama, odnosno polaze od različitih gledišta o ljudskoj prirodi, kao i učenju i poučavanju (Hooper i sur., 2003.; Sanger i Osguthorpe, 2005.). Na prijelazu u 20. stoljeće dominiralo je otvoreno naglašavanje odgoja karaktera. U prvim desetljećima 20. stoljeća prevladava učenje za građanstvo, koje se i danas poučava bilo kao posebno ili integrativno područje kurikula. Potkraj 20. stoljeća prevlast su preuzele Kohlbergova teorija moralnog razvoja s naglaskom na objašnjavanje i analizu vrijednosti, koja je plodno tlo pronašla u Velikoj Britaniji, te odgoj karaktera (engl. *character education*) s naglaskom na izravnije poučavanje vrijednosti, s uporištem u SAD-u.

Poučavanje za vrijednosti moglo bi se sažeti u dva glavna pristupa (već spomenuta) koja danas prevladavaju, a koja su poznata i pod nazivima izravni i neizravni pristup (Irwin, 1988.; Fyffe i sur., 2004.), odnosno "preskriptivan" i "deskriptivan" pristup (Hooper i sur., 2003.). U skladu s nazivima, izravan ili preskriptivan pristup odnosi se na otvoreno i izravno poučavanje temeljnih moralnih imperativa ili vrijednosti i vrlina koje se smatraju zajedničkim svim ljudima. Ovaj se pristup uglavnom poistovjećuje s odgojem karaktera. Na drugoj strani, kod neizravnog ili deskriptivnog pristupa stavlja se naglasak na kritičko i kreativno razmišljanje, rješavanje problema i zaključivanje, što će omogućiti djeci da sama uvide što je

moralno i ispravno (Hooper i sur., 2003.). Iako se ovakva binarna podjela odgoja i obrazovanja za vrijednosti čini prihvatljivom zbog bolje preglednosti, ipak treba uzeti u obzir da ona ni u kojem slučaju nije iscrpna i ne može ni obuhvatiti ni objasniti sve pristupe u odgoju i obrazovanju za vrijednosti (Sanger i Osguthorpe, 2005.).

IZRAVNI/PRESKRIPTIVNI PRISTUP/ODGOJ KARAKTERA

U temelju izravnoga pristupa odgoju i obrazovanju za vrijednosti naglašava se važnost škole u poučavanju vrijednosti, posebno školske klime, ali i aktivna uloga nastavnika u vođenju učenika, a metoda koja se rabi jest izravno poučavanje univerzalnih vrijednosti ili vrlina za koje se smatra da ih djeca trebaju usvojiti. Dakle, ovaj pristup izravno navodi sadržaj poučavanja kroz donošenje popisa moralnih vrlina, kao što su odgovornost, prijateljstvo, hrabrost itd. Ne stavlja se toliko naglasak na analizu tih vrijednosti koliko na ohrabrivanje učenika da se ponašaju u skladu s njima (Hooper i sur., 2003., 176). Programi su strukturirani, a u poučavanju rabi se pažljivo pripremljena literatura, primjerice proučavanje biografija osoba koje mogu služiti kao primjer i uzor. Karakter je shvaćan široko, tako da obuhvati kognitivne, afektivne i ponašajne aspekte moralnosti (Lickona, 1993.). Kognitivni aspekti sadrže, između ostalog, moralno razmišljanje, promišljeno donošenje odluka i moralnu samospoznaju. Za razliku od kognitivno-razvojnoga pristupa, ovdje važnu ulogu imaju emocije, koje "služe kao most između prosuđivanja i djelovanja" (Lickona, 1993., 9), dok se moralno djelovanje temelji na tri dodatne moralne kvalitete: moralnoj kompetentnosti, volji i moralnoj navici. Pojam karaktera, upotrijebljen u svakodnevnom govoru, odnosi se na nečiju sklonost da djeluje u skladu s onim što se smatra moralno ispravnim (Nucci, 1997.). To je zapravo ono što se očekuje od dobre osobe.

U novije se vrijeme ovaj naziv, "odgoj karaktera", rabi za razne aktivnosti usmjerene prema oblikovanju vrijednosti kod učenika (Helwig i sur., 1997.), a često postoje razni odgojno-obrazovni programi unutar škola kojima se teži pozitivnom razvoju učenika. Ti programi čak i ne rabe naziv "odgoj karaktera", nego radije nazive koji opisuju što se određenim programom želi postići, npr. izgradnja samopoštovanja, obrazovanje o drogama, upravljanje sukobom, trening socijalnih vještina i socijalne kompetencije itd. (Lapsley i Narvaez, 2006.). Ono što im je zajedničko s odgojem karaktera jesu jednake metode, ciljevi i svrha. Zbog toga se čini da se cijeli taj pristup kao odvojen i poseban način poučavanja vrijednosti zapravo i gubi, jer postaje preširoko shvaćen, pa se svaki

program koji želi ukloniti neki oblik negativnoga ponašanja kod djece i mladih može svrstati u ovu grupu.

Lickona (1993., 6) kaže da je "odgoj karaktera star koliko i odgoj i obrazovanje", navodeći da je kroz povijest obrazovanje uvijek imalo dva velika cilja: "pomoći ljudima da postanu pametni i pomoći im da postanu dobri". Kako se ovaj pristup povezuje s tradicionalističkim načinom razvijanja vrlina i vrijednosti, koje se smatraju dijelom kulturne tradicije određenoga vremena i prostora, izložen je kritikama da vodi u indoktrinaciju nametanjem određenih kulturnih vrijednosti s političke pozicije (Helwig i sur., 1997.). Tradicionalno je odgoj karaktera, koji je doživio vrhunac na početku 20. stoljeća, imao cilj usaditi djeci socijalno poželjne osobine, odnosno vrline, što se pokušavalo postići izgradnjom navika za "dobro" ponašanje (Nucci, 1997.). Prema Kohnu (1997.), takav pristup učenicima servira samo gotove istine, oduzimajući im mogućnost preuzimanja aktivne uloge u stvaranju istine, promišljanju o životu i donošenju odluka. Istraživači koji rade sa suprotne pozicije kognitivno-razvojnog/neizravnog pristupa ističu dva glavna problema izravnoga pristupa, nazivajući ih "vrećom vrlina" (Helwig i sur., 1997.). Kako svatko dobar život i ljudski napredak definira na svoj način, zastupajući različite vrijednosti unutar "vreće ugrabljenih" vrlina, dolazi do relativiziranja vrijednosti koje se poučavaju. Drugi problem koji kritičari navode odnosi se na to da se vrijednosti koje su konačno odabrane ne temelje na psihološkim istraživanjima.

U Americi je odgoj karaktera izgubio važnost prevlašću filozofije logičkoga pozitivizma, prema kojoj su vrijednosti samo izrazi osjećaja, a ne objektivne istine, a tijekom socijalnih previranja u 1960-im godinama naglasak se stavljao na individualna prava i slobode, bez povezivanja s odgovornošću (Lickona, 1993.). Međutim, pristup izravnoga poučavanja vrijednosti doživljava svoj procvat 1990-ih godina, kada je novi pokret za odgoj karaktera želio vratiti "dobar karakter" ljudima, smatrajući ga ugroženim suvremenim načinom življenja te da je nužan kako bi se riješio sve veći vakuum moralnih vrijednosti. Zanimljivo je da je Lickona (1993., 6), kao jedan od najvažnijih zastupnika ovoga smjera, označio Sjedinjene Američke Države kao "najnasilniju zemlju među industrijaliziranim nacijama", a taj smjer upravo ondje danas uživa najveću popularnost.

NEIZRAVNI/DESKRIPTIVNI/KOGNITIVNO-RAZVOJNI PRISTUP

Neizravni ili deskriptivni, odnosno kognitivno-razvojni pristup, unutar sebe sadrži nekoliko metoda koje polaze od zajedničkoga stajališta da je najbolji način poučavanja vrijednosti

ili moralnog obrazovanja poticanjem i razvojem razmišljanja kod učenika te da bi učenici trebali sami razviti svoje vrijednosti (Hooper i sur., 2003.). Ovdje naglasak nije na sadržaju poučavanja, odnosno ne postoji neutralnost u pogledu vrijednosti koje bi se trebale poučavati, kao i poučavanje određenog načina ponašanja, nego se radije usmjeravaju prema procesima poučavanja (Sanger i Osguthorpe, 2005.). Jedan od najpoznatijih pristupa unutar predstavnika ovoga teoretskog okvira jest Kohlbergova metoda moralnog razmišljanja, koja počiva na diskusiji o moralnim dilemama, čime se potiče razvoj učenikova moralnog prosuđivanja. Prema pisanju Kohlberga, moralni razvoj djece odvija se u stupnjevima, temeljeći se na Piagetovoj teoriji o stupnjevima kognitivnog razvoja kod djece. Kohlberg se protivio poučavanju određenoga skupa vrijednosti, odnosno vrline, smatrajući da su vrline relativne s obzirom na različita društva (Lapsley i Narvaez, 2006.).

Sljedeća važnija metoda unutar neizravnog pristupa počiva na tome da je "proces vrednovanja unutarnji i relativan i ne pretpostavlja nikakav univerzalni skup vrijednosti." (Hooper i sur., 2003., 178). Ovom metodom "razjašnjavanja vrijednosti" učenici diskusijom razjašnjavaju vlastite, individualne vrijednosti, ne prihvaćajući automatski vrijednosti koje se smatraju nametnutima izvana.

Kritičko razmišljanje, također jedna od metoda u ovoj skupini, poput Kohlbergova pristupa utemeljenog na moralnom razvoju, usmjereno je prema razvijanju kognitivnih vještina za analiziranje vrijednosti, pa time i razvijanju vlastitih vrijednosti ili vlastita mišljenja o različitim pitanjima (Veugelers, 2000.; Veugelers i Vedder, 2003.). Kritičkim razmišljanjem, analizom i usporedbom raznih mišljenja dolaze do vrijednosti. Dakle, da bi razvili vrijednosni sustav, učenici trebaju razviti niz vještina kritičkog razmišljanja, kao što je razumijevanje logike i moralnih dispozicija, biti otvorena uma, nepristran itd. (Veugelers, 2000., 38). Dakle, u kontekstu ove metode, naglasak je na razvoju kritičkog razmišljanja, više nego li na interiorizaciji vrijednosti kao cilju. Usvajanje vještina kritičkog razmišljanja omogućuje pojedincu promišljanje i uspoređivanje različitih vrijednosti, kao i analizu vlastita ponašanja i ponašanja drugih ljudi, pa i analizu posljedica koje iz toga proizlaze, a pomaže konačno u pronalaženju i usvajanju vlastita niza vrijednosti kojima će se rukovoditi.

Kritičari kognitivno-razvojnoga pristupa glavni nedostatak vide u prenamaglašavanju kognitivne dimenzije dječjeg razvoja, zanemarujući emocionalnu i ponašajnu dimenziju. Nedostatak utvrđivanja veze između vrijednosti koje se razmatraju i ponašanja koja su u skladu s vrijednostima jedan je od velikih problema ovoga pristupa, ali ista se kritika upućuje i

izravnog pristupu. Kohlbergovu pristupu prigovara se da razmatra vrijednosti izolirano od društvenoga konteksta, jer se rasprave o moralnim dilemama odvijaju u izolaciji (Hooper i sur., 2003.), pa se ne mogu očekivati promjene u ponašanju. Slično tome, neki autori (Sanger i Osguthorpe, 2005.) smatraju da proces moralnoga poučavanja neizostavno uključuje i moralni sadržaj, jer oni imaju praktične posljedice na to kako neka moralna osoba izgleda, kako se ponaša i kako živi.

Među ostalim važnim problemima koje navode kritičari neizravnog/kognitivno-razvojnog pristupa ističe se relativizam, koji ne pravi razliku između dobrog i lošeg (Lickona, 1993.), već se to prepušta pojedincu. Jednako tako, to može dovesti i do prekida veze između vrijednosti u društvu i vrijednosti koje osoba stvara osobnim iskustvom (Fyffe i sur., 2004.).

MOGUĆNOST SPAJANJA RAZNIH PRISTUPA

Postoji li mogućnost spajanja ovih pristupa te time možda ukidanja nedostataka koji se vide u njima? S obzirom na trenutno stanje, pri kojem opisani pravci djeluju međusobno odvojeno, vjerojatno ne, ali Veugelers (2000.) navodi korisne mogućnosti koje bi proizašle iz njihove interakcije, uzimajući pozitivne elemente svakoga pristupa. On smatra da su i vještine razmišljanja (koje pripisuje indirektnom, kognitivnom pristupu) i naglasak na univerzalnim vrijednostima (pripisane direktnom, preskriptivnom pristupu) važni. To znači da se djeca mogu poučavati o određenim grupama vrijednosti, ali da to bude praćeno kritičkim razmišljanjem, propitivanjem i diskusijom. Isto mišljenje dijeli i Merry (2005.), prema kojem je proces prenošenja moralnoga sadržaja mnogo važniji od samoga sadržaja. On polazi od detaljne analize indoktrinacije. Općeprihvaćeno stajalište jest da je indoktrinacija nešto loše što se treba izbjegavati. Ona označuje kontrolu uma, nametanje vjerovanja i mišljenja nekom drugom ili nesposobnost samostalnoga donošenja zaključaka i mišljenja te usvajanja vjerovanja. To sve znači da je indoktrinacija suprotnost autonomiji. Stoga se postavlja pitanje je li moralna pouka, ili pouka o vrijednostima, gušenje djetetove autonomije da sama donosi odluke, gradi mišljenja i usvaja vjerovanja. Merry smatra da nije. Po njegovu mišljenju, moralni trening koji je u skladu s djetetovim uzrastom ne guši djetetovu samostalnost u razmišljanju. Djecu treba poučavati da je važno govoriti istinu, brinuti se za druge i poštovati ih, kao i mnoge druge moralne vrijednosti. Ovo su navike koje bismo htjeli razviti u djeci prije nego što ona postanu sposobna za samostalno razmišljanje i donošenja odluka. Razvijanje tih navika ne znači da oni njih neće u kasnijoj dobi mijenjati, jer će tijekom

života dolaziti u situacije kad ih budu trebali testirati i promišljati. Ali činjenica je da djeca još ne posjeduju samostalnost u razmišljanju koju imaju odrasli. Iako izravna moralna pouka ne šteti dječjoj samostalnosti, ali joj značajno i ne pridonosi, ipak treba biti prenesena tako da ne sprječava djetetov kasniji razvoj. Djeci trebaju biti predani etički principi, jer bez određenoga pokazatelja o tome što je dobro neće imati temelje na kojima će moći izgraditi autonomiju i racionalnost. Da bi mogli donositi odluke o nečemu i razmišljati o nečemu, moraju najprije znati kakve opcije imaju, što im se sve nudi, što sve postoji. Određeni skup vrijednosti i vjerovanja djeci pruža okvir kroz koji mogu gledati svijet i graditi smisao. To znači da treba imati mjesto s kojeg će se prosuđivati, ali to također uključuje znanje da drugi mogu imati različita mišljenja o tim stvarima. Stoga je pouka o (moralnim) vrijednostima, koja je u skladu s djetetovim kognitivnim i emocionalnim razvojem, "ne samo poželjna nego i neophodna za djetetov kognitivni razvoj i mentalno zdravlje" (Merry, 2005., 412). Merry citira G. K. Chestertona, koji je rekao: "Najveći strah danas nije da će djeca vjerovati previše, nego da neće vjerovati ništa" (prema Merry, 2005., 415).

Analizirajući nekoliko knjiga o moralnom odgoju i obrazovanju te odgoju i obrazovanju za vrijednosti, Smith (2000.) zaključuje da većina autora smatra kako je proces takva odgoja i obrazovanja mnogo važniji nego poučavanje skupa apsolutnih vrijednosti, jer određene vrijednosti ili moralni principi daju samo odsječke života, ali ne mogu obuhvatiti cijeli život, njegove probleme i vrijednosti. Upravo zato naglasak bi trebao biti ne na tome koje vrijednosti treba poučavati, nego kako ih najbolje poučavati te koje su sposobnosti nužne da bi se promišljalo o njima. Ipak, s obzirom na to da su vrijednosti neizostavan dio takva odgoja i obrazovanja, vjerojatno treba znati o kojim je vrijednostima riječ.

KOJE VRIJEDNOSTI?

Djeca počinju učiti socijalne vrijednosti vrlo rano. U prve dvije godine života upijaju moralni osjećaj o tome što je dobro, a što loše unutar kulture u kojoj žive (Fyffe i sur., 2004.). Ove vrijednosti i moralni osjećaj tijesno su povezani s emocionalnim i socijalnim razvojem koje dijete dobiva u najranijem socijalnom okruženju, a prije svega unutar obitelji. Neki autori (npr. Halsted i Taylor, 2000., prema Fyffe i sur., 2004.) smatraju da je uloga škole dograditi se na vrijednosti koje je dijete već počelo razvijati. Stoga je socijalizirajuća uloga škole izložiti dijete rasponu vrijednosti koje su prihvaćene u društvu i kulturi, s pretpostavkom da škola i obitelj imaju iste vrijednosti.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 771-795

RAKIĆ, V., VUKUŠIĆ, S.:
ODGOJ...

Upravo s te pozicije kritiziran je pristup izravnoga poučavanja vrijednosti, smatrajući ga nametanjem onima čiji se sustav vrijednosti ne podudara s društvenim, bez razmatranja alternativnih koncepcija. Zato Helwig i suradnici (1997.) predlažu da za razvoj moralne ličnosti treba odrediti koje se vrline smatraju zajedničkim za sva društva i kulture, a kao primjer navode pravdu i poštenje, te razvijanje moralne teorije koja može hijerarhijski integrirati razne vrline ili norme djelovanja.

Postavlja se pitanje koje od vrijednosti mogu biti važne za odgojno-obrazovni sustav, koje trebaju biti uključene u kurikulum, koje su najvažnije za moralni razvoj djece i izgradnju njihove sreće. U pokušaju odgovora poseže se za vrijednostima koje se smatraju univerzalnim. Međutim, ni ovdje ne nailazimo na potpuno slaganje, nema jedinstvenoga mišljenja o tome postoji li uopće skup vrijednosti koji transcendiraju granice nekoga društva, zajednice, kulture ili religije (Hooper i sur., 2003.). Iako se u izboru najčešće poseže za vrijednostima za koje se smatra da su univerzalne ili tradicionalne, neki autori smatraju da su one takve samo na apstraktnoj razini i da ono što se smatra vrijednostima u jednoj kulturi ne mora se smatrati takvima i u drugoj (prema Hooper i sur., 2003., 172). Međutim, bez obzira na to, u mnogim zemljama nastavljaju se izrađivati kurikuli koji izričito sadrže vrijednosti koje treba prepoznati i razvijati u odgoju i obrazovanju. Hooper (Hooper i sur., 2003.) tvrdi da identificiranje vrijednosti na razini kurikula, na nacionalnoj razini, nije problematično. Međutim, postaje problematično kada ih trebaju identificirati školski kurikuli, što znači da sve bliže razredu i praktičnoj primjeni to prepoznavanje postaje sve teže. Drugim riječima, "ne postoji manjak popisa (vrijednosti), nego postoji premalo slaganja među njima" (Hooper i sur., 2003., 173).

Berkowitz (1996., prema Veugerlers i Vedder, 2003.) smatra da za razvijanje moralnoga prosuđivanja i djelovanja koje iz njega proizlazi ne trebamo mnogo, nego samo nekoliko temeljnih vrijednosti, kao što su pravda i ljudska dobrobit. Kao primjer navodi projekt u Škotskoj, koji sadrži nekoliko temeljnih vrijednosti: "poštovanje i briga za sebe samog, poštovanje i briga za druge, osjećaj pripadnosti i društvena odgovornost" (prema Veugerlers i Vedder, 2003., 379). Ovaj popis vrijednosti može uključivati ne samo vrijednosti koje se smatraju da donose dobrobit pojedincu i društvu, a koje se lako mogu staviti u grupu moralnih vrijednosti, poput vrijednosti "pravde i solidarnosti", nego može uključivati i vrijednosti koje se mogu staviti u grupu regulativnih vrijednosti, kao što su "red i struktura u radu i ponašanju, razvoj samodiscipline i autonomije, empatija itd.". Berkowitz ove regulativne vrijednosti naziva

"metamoralnim" osobinama, odnosno smatra da one nisu moralne same po sebi, ali su osobine pojedinca koje podupiru njegovo/njezino moralno funkcioniranje (prema Veugers i Vedder, 2003., 379).

Iz navedenoga jasno je da vrijednosti imaju važnu ulogu – one nisu entiteti o kojima se samo raspravlja, odlučuje i izabire, nego se njima nešto želi i postići. Aspin (1999.) jasno kaže da vrijednosti nisu privatne, nisu subjektivne, nego javne. One su javne u tom smislu da su interpersonalne i obvezujuće za sve ljude. Pri procjeni, prosuđivanju, raspravljanju i odabiranju vrijednosti mi odlučujemo kako ćemo se ponašati i u što ćemo vjerovati. Aspin odbija podjelu na "činjenice" i "vrijednosti", prema kojoj su činjenice objektivne, a vrijednosti subjektivne. Ova podjela vrijednostima negira činjeničnu bit, što rezultira grupiranjem vrijednosti u zasebnu kategoriju unutar kurikula, nasuprot predmetima koji se bave činjenicama. Zbog toga vrijednosti gube na važnosti u odnosu na činjenične predmete. Sve činjenice, kaže Aspin, proglašene su takvima zato što su ljudi stvorili nekakvu međusobnu suglasnost o tome koje će se stvari nazivati činjenicama. Brak kao institucija, obična kovanica kao sredstvo monetarne razmjene i slični međuinstitucionalni sporazumi jesu društveno utvrđene činjenice koje za nas imaju objektivnost, važnost, normativnu moć i smisao na kojem temeljimo svoje djelovanje. Vrijednosti ne mogu biti isključene iz ovoga, jer one čine temeljni dio društvenih odnosa. To ne znači da su one apsolutne, odnosno "nepromjenjive osobine svemira", ali nisu ni mnoge druge spomenute institucije, pa jednako tako nisu ni potpuno relativne. One su vodiči u ponašanju i "služe kao mostovi među nama" (Aspin, 1999., 132).

U potrazi za skupom univerzalnih ljudskih vrijednosti, ili "globalnoga etičkog koda" koje vrijede za sve ljude, pogotovo danas u vrijeme globalne međupovezanosti, Rushworth M. Kidder, predsjednik Instituta za globalnu etiku, intervjuirao je desetke muškaraca i žena koji se percipiraju kao ljudi s razvijenom savjesti, a koji dolaze iz različitih kulturnih miljea. Oni su naveli osam zajedničkih vrijednosti koje mogu voditi "napaćeni svijet kroz nemirnu budućnost" (Kidder, 1994., 8). Te su vrijednosti: ljubav, istinitost, poštenje, sloboda, jedinstvo, tolerancija, odgovornost i poštovanje života. Stavljanje ljubavi na prvo mjesto ne bi nas smjelo čuditi. Etičar Richard Hare (prema Zecha, 2007., 59) rekao je da je jezik mira jezik moralnosti i ljubavi te da je moralnost zapravo ljubav, "jer bit je moralnosti davati interesima drugih jednaku težinu kao vlastitima". Slična je struktura temeljnih vrijednosti utvrđena u istraživanjima vrijednosnih sustava mladih u Hrvatskoj, gdje

su ljubav i prijateljstvo dobili najvažnije mjesto među vrijednostima (Radin, 2002.). Pri tome treba napomenuti da ne postoji strogo određena ili prihvaćena hijerarhija vrijednosti. Vrijednosti se nalaze u međusobnom odnosu, srodne su, a svaki pojedinac tijekom života izabire određene vrijednosti prema kontekstu u kojem se nalazi, vlastitim ciljevima ili promišljanjima o sebi i svijetu (Hoblaj, 2007.).

Ipak, iako možemo reći da se vrijednosti ne organiziraju hijerarhijski te da se sustav vrijednosti tijekom povijesti mijenjao, današnje potrage za određenim vrijednosnim sustavom velikim su dijelom usmjerene prema traženju onoga što je zajedničko ne samo određenoj kulturi, zajednici, naciji, nego prije svega cijelom svijetu, dakle na globalnoj razini. Analizirajući vrijednosti koje se smatraju temeljnim ili najviše zajedničkim svim ljudima i kulturama, dolazi se do zaključka da je glavni kriterij kojim se one odabiru sama ljudska priroda, koja je univerzalna, odnosno jednaka za sve ljude (Zecha, 2007.). Jedna je od pretpostavki i to da je težnja dobru i dobroti univerzalna i kao takva jamstvo opstanka čovječanstva. Pri tome je zajednica nužna za ostvarenje održanja postojanja i razvoja svakoga pojedinca, a moralne vrijednosti sredstvo su koje omogućuje funkcioniranje te zajednice i svih pojedinaca unutar nje. Dakle, ljudski život zapravo se treba smatrati vrhovnom vrijednošću, a sve su druge vrijednosti podređene njemu, njegovu održavanju i boljitku. Ukratko, može se reći da je "odgoj i obrazovanje za vrijednosti odgoj i obrazovanje za život", a "vrijednosti su sve što unaprjeđuje individualni život ili ljudski opstanak bez povrede drugih ljudi i društva kao cjeline" (Zecha, 2007., 55).

ULOGA NASTAVNIKA I ŠKOLE

Kao što je već spomenuto, pitanje o tome zašto trebamo i da li trebamo vrijednosti u obrazovanju nepotrebno je pitanje, jer su vrijednosti već prisutne u obrazovanju, ne samo u poučavanju nego u cijeloj organizaciji škole. Aspin (1999.) detaljno opisuje mjesta unutar škole gdje su vrijednosti posebno prisutne. One su prisutne u izboru znanja koja se prenose u školi, kako škola priprema učenike za njihovu ekonomsku budućnost i samostalnost, kako se škola odnosi prema problemima okoliša, na koji način škola promiče izvrsnosti, odnosno kakvoj vrsti kvalitete teži, kako integrira učenike koji odu daraju od prosjeka, odnosno darovite, i učenike s poteškoćama, te kako se nosi s pitanjima vezanima uz socijalnu pravdu, međusobne odnose, zdravlje i kvalitetu života. Dakle, vrijednosti su već sada prisutne u svakom dijelu škole, a posebno u "prirodi, svrsi i ciljevima obrazovanja" (Aspin, 1999., 136). Sto-

ga pitanje nije zašto trebamo i da li trebamo vrijednosti u odgoju i obrazovanju, odnosno školi, nego kako ih prenosimo, kako se postavljamo prema njima i koje vrijednosti odabiremo za svoje škole i odgoj svoje djece.

Kada su vrijednosti uključene u formalni kurikulum, valja se zapitati tko ih može poučavati. Mnoga istraživanja spominju zabrinutost zbog neodgovarajuće pripremljenosti nastavnika za ovaj zadatak (prema Hooper i sur., 2003.). Kako bi "kritički mogli promišljati svoju ulogu u podučavanju vrijednosti, nastavnicima trebaju biti jasne njihove vlastite vrijednosti i sklonosti" (Hooper i sur., 2003., 174). Nužno je i da nastavnici shvate što su vrijednosti, kao i moralnost, te kako se razvijaju, utječu na ljudske živote i kako se mogu mijenjati (Johnson, 2002., prema Hooper i sur., 2003.). Trebali bi osvijestiti načine na koje oni sami izražavaju vlastite vrijednosti kroz svoj rad (Willemsse i sur., 2005.). Ryan (1993., 17) smatra da je sposobnost poučavanja o ljudskom karakteru i etici bez pribjegavanja "ispraznom propovijedanju i sirovoj didaktici velika vještina poučavanja".

Iako je nastavnik dužan prenositi vrijednosti koje su izričito sadržane u nekom kurikulumu, odgovornost nastavnika to je veća ako se uzme u obzir da oni prenose vrijednosti čak i onda kada to otvoreno izbjegavaju (Veugelers, 2000.; Veugelers i Vedder, 2003.). Vrijednosti koje oni smatraju važnima za učenike izražavaju se kroz sadržaj koji poučavaju, kroz načine poučavanja, kroz primjere koje biraju te kako se odnose prema učeniku. Također je očito da nastavnici nikako ne mogu biti neutralni u pogledu vrijednosti, jer je njihovo prenošenje i "osobina njihove profesije" (Veugelers, 2000., 44), a njihove osobne vrijednosti čak i kada toga nisu svjesni izražavaju se kroz njihova ponašanja i odnose s učenicima. Prema Veugelersovu mišljenju, čak i kod poučavanja vještina kritičkog razmišljanja nastavnici promiču određene vrijednosti. Sve to upućuje na odgovornost koju nastavnici imaju prema preispitivanju vlastita mišljenja i vrijednosti. Veugelers (2000., 45) zaključuje da "nastavnici trebaju pronaći ispravnu ravnotežu u izlaganju različitih perspektiva i jasnoće o vlastitim vrijednostima". To bi značilo da nastavnici mogu prenositi vrijednosti koje smatraju važnima, ali jednako tako mogu dati učenicima priliku upoznati i druge vrijednosne perspektive.

Međutim, da bi nastavnici uopće osvijestili potrebu izlaganja različitih perspektiva, moraju osvijestiti vlastitu ulogu u prenošenju vrijednosti učenicima. Goodman (1998., 487) misli: "Svi su učitelji moralni učitelji, ali nisu svi svjesni ovoga posla". Ona smatra da bi izravno uvođenje moralnoga jezika i pojmova u nastavu pomoglo nastavnicima da osvijeste važ-

nost uloge koju imaju u poučavanju vlastitim primjerom te da aktivnije nadziru i promišljaju kakve moralne poruke odašilju učenicima. Goodman citira Williama Damona, profesora obrazovnih znanosti na Sveučilištu Stanford i poznatog istraživača o moralnom razvoju djece i adolescenata, koji je utvrdio da je moralni odnos između nastavnika i učenika ispred bilo kojega njihovog intelektualnog odnosa.

Ipak, uzimajući da su poučavanje i učenje uvijek u interaktivnom odnosu, ne može se reći da učenici samo upijaju ono što im nastavnici prenose nego i oni u procesu obrazovanja stvaraju vlastita značenja, pridaju vlastiti smisao raznim sadržajima, odnosno konstruiraju vlastiti smisao svijeta. Ovo je u skladu s konstruktivističkim gledištem, prema kojem je nemoguće potpuno prenijeti vrijednosti na učenike, ali nastavnici mogu donekle utjecati na učenike da razviju neke vrijednosti kroz ono što se naziva "skriveni kurikulum".

Skriveni kurikulum odražava se u vrsti i kulturi škole, osobinama nastavnika, predmetu koji nastavnik poučava, kao i vrijednostima koje nastavnici smatraju važnima i koje odašilju kroz didaktičke materijale, svoje ponašanje u razredu i u odnosu koji imaju prema učenicima i međusobno (Veuglers, 2000.). Dakle, skriveni se kurikulum odražava kroz "svakodnevno ponašanje nastavnika, ostalog osoblja škole i drugih učenika" (Ryan, 1993., 18). Zapravo, kroz skriveni kurikulum učenici o vrijednostima uče tijekom cijeloga boravka u školskoj sredini, gdje kroz razne socijalne interakcije dobivaju poruke koje ponekad ostaju utisnute u njima cijeli život. Upravo skriveni kurikulum može dovesti do pozitivnog ili negativnog obrazovanja. Kao primjer pozitivnog učenja kroz skriveni kurikulum, Ryan (1993., 18) objašnjava da se djeca uče poštenju ako duh poštenja "prožima svaki kutak škole". Nucci (1997.) smatra da škole pridonose izgradnji karaktera u tolikoj mjeri koliko same vrednuju moralnost, odnosno ako potiču okruženje koje je pozitivno za socijalni i moralni razvoj djece. To znači da cijela politika unutar škole, kao i ponašanje drugih učenika i osoblja u školi, izravno utječu na svakog učenika, pa bi stoga skriveni kurikulum trebao postati jednako važan kao i formalni.

Podjednako važno pitanje jest kako se vrijednosti koje su učenici usvojili mogu vidjeti i (pr)ocijeniti i imaju li škole pravo na (pr)ocjenjivanje vrijednosti kod svojih učenika. Ovdje je riječ o nečemu što ne podliježe formalnom školskom ocjenjivanju. Zapravo, ocjenjivanje vrijednosti problematično je u svakom liberalno-demokratskom društvu u kojem je privrženost određenim vrijednostima, posebno vrijednostima koje su u skladu s liberalno-demokratskim društvom, potpuno prihvatljiva, ali je jednako tako prihvatljivo i dopušteno da su i

drugi privrženi određenom skupu vrijednosti koje ne moraju biti identične vrijednostima drugih osoba (Forster, 2001.). Svako ima pravo na vlastiti izbor i nikoga se ne smije siliti na prihvaćanje nekih vrijednosti koje ne želi, čak ni indoktrinacijom. Kod propitivanja toga trebaju li škole ocjenjivati vrijednosti, Forster (2001.) smatra da treba poći od svrha ocjenjivanja u obrazovanju općenito. Kao moguće svrhe navode se određivanje učenikova znanja na razvojnoj ljestvici kako bi se mogao planirati nastavak obrazovanja, utvrđivanje poteškoća u učenju, izvještaj o učenikovu napretku, kao i rangiranje učenika za razne svrhe. Međutim, Forster smatra da ni jedna od tih svrha nije primjenjiva za ocjenjivanje vrijednosti. Razlog vidi u tome što pri ocjenjivanju akademskih predmeta, poput matematike i pismenosti postoje određeni ponašajni pokazatelji dostignuća koji se mogu izmjeriti valjanim i pouzdanim instrumentima, ali nije moguće takve pokazatelje pronaći i u ocjenjivanju vrijednosti. Zbog toga njihovo ocjenjivanje ostaje "provizorno i opisno" (Foster, 2001., 33). Stoga bi bilo potpuno pogrešno donositi odluke o učenikovoj budućnosti na temelju takvih nesavršenih procjena. Ako se pri ocjenjivanju vrijednosti ocjenjuje prije svega učenikovo ponašanje, to bi ponašanje trebalo biti u skladu s moralnim vrijednostima, a prema nekima, škola nema pravo ni odgovornost ocjenjivati nečije moralno ponašanje, jer je ono prije svega odgovornost obitelji.

Zapravo, poučavanje vrijednosti može degradirati do situacije gdje se učenikovo akademsko reproduciranje vrijednosti proglašava uspjehom, dok to što je naučio ni na koji način ne svjedoči svojim životom (Silcock i Duncan, 2001., 245). Kako bi se dovelo do usvajanja vrijednosti i njihove praktične primjene u životu, Silcock i Duncan (2001.) predlažu da učenici imaju mogućnost vrednovanja onoga što se poučava u školi i prihvaćanja toga vlastitom voljom, a zatim i djelovanja. Kao još jedan uvjet uspješne pouke o vrijednostima često se ističe i potreba za dosljednošću između onoga što se uči i vrijednosti koje zastupa društvo. Škola mora preuzeti odgovornost za ponudu sadržaja koji njezinim polaznicima jamče razvitak cjelovite osobe. Neki autori (Daniel, 2001.) ističu da ne možemo od škole tražiti ono što ne tražimo od društva, jer obrazovne poruke ostaju bezuspješne ako nisu podržane od društva ili ako društvo živi potpuno suprotne vrijednosti. Nucci je (1997.) jednako skeptičan prema mogućnosti da škola kroz obrazovne napore usmjerene na moralnost i odgoj karaktera kod učenika pruži sve odgovore na šire socijalne probleme, kao što su kriminal i nasilje. On smatra da se problemi današnjega društva, posebno kriminal mladih, ne smiju gledati

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 771-795

RAKIĆ, V., VUKUŠIĆ, S.:
ODGOJ...

samo kao manjak moralnosti, mogli bismo jednako tako reći i vrijednosti, nego kao "racionalni odgovor na objektivne socijalne uvjete" (Nucci, 1997., 139). Navodi istraživanje koje je s kolegom proveo u Brazilu na adolescentima i mladima o shvaćanju svakodnevnih oblika korupcije. Gotovo svi ispitanici iz svih socijalnih i ekonomskih slojeva sudjelovali su u nekoj vrsti korupcije, barem ponekad. Jednako tako, svi su oni procijenili da je takvo ponašanje neispravno. Međutim, razlika je bila u tome što su ispitanici iz nižih slojeva, bez obzira na razinu obrazovanja, smatrali da je to opravdano s obzirom na koruptivan socijalni sustav. Naprotiv, ispitanici iz srednjega staleža s visokim obrazovanjem smatrali su da je važno ne sudjelovati u korupciji, kako bi se pružio otpor sustavu u kojem korupcija prevladava. Za istraživače je ovo pokazatelj da ne postoji razlika u moralnosti kod ispitanika s obzirom na njihov socijalni sloj i obrazovanje, ali postoji razlika u njihovu odnosu naspram njihova stava prema mogućnosti promjene. Pokazano je da siromašni i neobrazovani nemoralno djelovanje, odnosno sudjelovanje u korupciji, gledaju kao samoobranu od izrabljivanja općeg sustava. Nucci zaključuje da školski pristupi moralnom odgoju i obrazovanju, koji teže izgradnji odgovornosti kod pojedinca, ne mogu zamijeniti nužne šire promjene u društvu. Slično tome, David Orr (1994., 38) pita: "Kako možemo stvoriti dobre škole, a da prije ne stvorimo dobro društvo koje vrijednostima smatra život uma i život koji se živi herojski i s uzvišenom svrhom?"

VRIJEDNOSTI U OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ

S obzirom na to da danas ima mnogo više obrazovanih ljudi nego što ih je bilo dosad, čini se da obrazovanje samo po sebi ne jamči bolji svijet. Orr (1994.) smatra da krize, a on prije svega misli na ekološke, nisu djelo neobrazovanih ljudi. Većina ljudi koji su ih prouzročili jesu oni s fakultetskom naobrazbom, pa čak i doktoratima. Spominje Eliea Wiesela koji je rekao da su dizajneri i realizatori holokausta bili nasljednici Kanta i Goethea. Oni su bili proizvodi njemačkog obrazovanja, koje se tada smatralo najboljim na svijetu. Pogreška je, prema Wieselu, u tome što je to obrazovanje naglašavalo teorije umjesto vrijednosti. Stoga Orr predlaže šest principa koji mogu odgovoriti na pitanje čemu obrazovanje te osigurati preživljavanje planeta. Prema prvom principu, cjelokupno obrazovanje treba biti obrazovanje za okoliš, jer kroz sve što poučavamo (a i kroz ono što izbjegavamo poučavati) učimo djecu da jesu ili nisu dio prirodnoga svijeta. Sljedeći princip slijedi iz grčkoga pojma *paideie*, prema kojem bi cilj obrazovanja trebao biti ovladavanje sobom, a ne nekim predmetnim

sadržajem. Treći princip kaže da se znanje treba rabiti na siguran i ispravan način. Prema četvrtom principu smijemo tvrditi da nešto znamo samo onda kad razumijemo kako to znanje utječe na druge ljude i zajednicu. Peti princip tvrdi da su primjeri snažniji od riječi, što stavlja veliku odgovornost na nastavnike i sve one koji nešto žele djecu naučiti. I konačno, prema zadnjem principu, nije važan samo sadržaj nego i proces učenja, odnosno jesu li učenici pasivni ili aktivni primaatelji znanja i provode li cijelo vrijeme između četiri zida ili imaju priliku i za izravnije istraživanje prirode i svoje okoline.

Orr nije usamljen u nastojanju da se obrazovanje promijeni i uzme u obzir zdravlje cijelog planeta Zemlje, čiji smo svi sastavni dio. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj nova je vizija obrazovanja koja se još razvija, a zamah je dobila pošto je UN proglasio Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj od 2005. do 2014. godine. Održivi razvoj definira se kao razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnje generacije bez ugrožavanja zadovoljavanja potreba budućih generacija (The Brundtland Report, *Our Common Future*, 1987.). Održivost označuje težnju za poboljšanjem vlastita života i života koji nas okružuje (PCE, 2004.). Time pitanje održivog razvoja postaje "temeljno pitanje budućnosti" (Polić, 1995., 467). Iako odgoj i obrazovanje za održivi razvoj ima korijene u ekološkom obrazovanju, ono se od njega razlikuje u tome što prije svega upozorava na to da ekološki problemi nisu vezani samo uz prirodni, odnosno fizički, svijet nego jednako tako imaju filozofsku, etičku, kulturalnu i političku dimenziju (PCE, 2004.). Sve su ove dimenzije ljudskoga postojanja ne samo uzroci nego trpe i posljedice dosadašnjega načina života i ljudskog odnošenja prema svijetu, prirodi i drugim ljudima, a tek kad ljudi sagledaju i shvate ekološke i društvene posljedice svoga djelovanja kroz povijest, moći će sagledati i shvatiti posljedice sadašnjega djelovanja za budućnost. Stoga "ekološku krizu zaista treba promatrati ponajprije kao krizu obrazovanja" (Polić, 1995., 467).

Dakle, iako se ekološka održivost nikako ne smije zanemariti, ekonomska, društvena, osobna i kulturna održivost dobivaju jednaku važnost. Ovo obrazovanje pokušava uključiti sve ono što se smatra nužnim za očuvanje planeta, dakle ne samo ljudskoga života i ljudskoga društva nego cijeloga prirodnog svijeta. Zapravo, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj sadrži sve elemente nužne za opstanak globalnoga društva (Anđić, 2007.). Briguglio (2003.) smatra da iako je etička dimenzija tek jedna od strategija održivog razvoja koju je proglasio UN, ona bi se trebala smatrati najvažnijom, jer je povezana sa skupom vrijednosti koje se trebaju podržavati.

Milbrath (1984., prema Scott i Oulton, 1998., 210) smatra da je "promjena od pravde za sebe, agresije i natjecanja, prema pravdi za sve, empatiji i samilosti" nezaobilazna za izgradnju održivoga društva. Prema Milbrathovu mišljenju, da bi moglo doći do takve promjene, vrijednosti trebaju dobiti najvažnije mjesto u kurikulu, jer vrijednosti koje mladi usvajaju grade sliku budućnosti, pa moraju biti kadre prepoznati takve vrijednosne prosudbe prije nego što počnu izabirati među alternativnim i upitnim vrijednostima koje im se nude.

Vrijednosti zadobivaju istaknuto mjesto u obrazovanju za održivi razvoj, jer ono stavlja naglasak na osnaživanje ljudi na promjenu vlastita ponašanja kako bi se postigla održiva budućnost, preživljavanje planeta i opstanak ljudske vrste. Može se reći da se obrazovanje za održivi razvoj ne boji staviti određene vrijednosti u prvi plan, jer se te vrijednosti čine svima prihvatljivima s obzirom na to da je planet zajednički svima, ljudima raznih nacija, religija, rasa, a od pojedinaca se traži da više nisu okrenuti samo prema sebi nego da traže druge ljude, surađuju s njima, vode računa o drugima, kao i o okolišu. Osim vrijednosti, ostala načela obrazovanja za održivi razvoj jesu kritičko razmišljanje i reflektivno učenje, usmjerenost na budućnost, sudjelovanje, učenje za život, povezivanje raznih područja znanja i mijenjanja sebe. Ovo potonje znači da ljudi ne bi trebali biti "obrazovani samo 'o' održivosti" nego da trebaju biti osnaženi kako bi djelovali za održivi razvoj, odnosno da moraju biti obrazovani "za" održivost (PCE, 2004., 48). Može se reći da sve navedeno dobiva na važnosti ako se prihvati da problem u svijetu nije toliko moralna degradacija koliko neznanje i nesigurnost u to što bismo trebali vjerovati i kako bismo se trebali ponašati (Smith, 2000.). Dakle, kriza vrijednosti, koja je najčešći poticaj za bavljenje odgojem i obrazovanjem za vrijednosti, zapravo je "simptom žeđi za autentičnim vrijednostima" (Hoblaj, 2007., 325). Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj imaju mogućnosti pružiti smjernice koje bi bile prihvatljive većini, odnosno mogle bi popuniti vrijednosnu prazninu.

Ipak, da bi se ovo obrazovanje ostvarilo u praktičnom djelovanju i transformaciji pojedinca, traži se više od samoga znanja. D. Orr (1994.) kaže da je znanost ne samo neodvojiva od strasti i emocija nego je i potaknuta njima. Stoga u vrijeme ekološke krize ljudi trebaju naučiti voljeti prirodu i druge ljude, odnosno trebaju postati altruistični i nesebični, sve to iz pomalo sebičnog razloga, a to je preživljavanje ljudske vrste i planeta. Citira S. J. Goulda (1991., prema Orr, 1994., 140), koji je rekao: "Ne možemo dobiti ovu bitku za očuvanje vrsta i okoliša a da ne iskusimo emocionalnu vezu između sebe i pri-

rode – jer nećemo se boriti za očuvanje nečega što ne volimo." Ljubav kao jedna od glavnih vrijednosti spominjala se i ranije. Zapravo, ova afektivna ili motivacijska dimenzija neodvojiva je od vrijednosti, jer ono što se smatra vrijednošću smatra se dobrim da bi se slijedilo, imalo ili štitilo (Carr, 1991., 246).

Dakle, kroz odgoj i obrazovanje za održivi razvoj učenici osvješčuju vlastito iskustvo i okolinu u kojoj žive "kako bi razvili nove načine življenja, rada i razmišljanja" (Blewitt, 2004., 38). To je obrazovanje koje teži razvijanju ljudskih sposobnosti i etike odgovornosti, promjena našeg odnosa prema mnogim društvenim procesima koji su se pokazali štetnima, poštovanje drugih ljudi i vrsta. Može se reći da je u tome srž onoga čemu odgoj i obrazovanje za vrijednosti treba težiti. Oni ne smiju služiti samo indoktrinaciji i prenošenju vrijednosti koje se ponavljaju generacijama a da nisu prošle temeljito propitivanje o važnosti za današnje, ali i buduće, društvo i svijet, no ne smije učenike i djecu prepustiti ni umnoj gimnastici bez ikakvih smjernica. Obrazovanje za održivi razvoj na neki način pruža okvir za takve smjernice, okvir koji se svima čini razumljiv i blizak, ali još nije detaljno razrađen i utvrđen. Ovdje posebno značenje dobiva Einsteinova izjava da se "važni problemi s kojima se suočavamo ne mogu riješiti na istoj razini razmišljanja na kojoj smo ih stvorili" (prema Blewitt, 2004., 39).

ZAKLJUČAK

Uloga vrijednosti u obrazovanju je neupitna. One nam pokazuju ne samo kakvu djecu i ljude želimo nego i kakvo društvo želimo. Vrijednosti se prenose na mnoge načine, svjesno ili nesvjesno, namjerno ili nenamjerno. Svaka osoba posjeduje nekakve vrijednosti i izražava ih svojim ponašanjem, mišljenjem i cjelokupnim načinom života. Stečene vrijednosti u odgoju i obrazovanju postaju vodilje kroz život i daju mu smisao.

U ovom pregledu prikazano je nekoliko najsuvremenijih pristupa u poučavanju vrijednosti, s osvrtom na objašnjavanje značenja vrijednosti u odgojno-obrazovnom procesu, ulozi nastavnika i škole u njihovu poučavanju. Cilj je bio dati pregled glavnih pravaca unutar područja odgoja i obrazovanja za vrijednosti te raspraviti neka od pitanja primjene spoznaja o odgoju i obrazovanju za vrijednosti. Istaknuto je da u poučavanju vrijednosti važnu ulogu imaju mnogi čimbenici – od školske klime, odnosa i cjelokupne strukture razreda i škole do širokoga društvenog i političkog okruženja.

Vrijednosti kao važna sastavnica odgojno-obrazovnih procesa, osobito u planskom pristupu, dobivaju sve više na važnosti, pa je odgoj bez vrijednosnih ciljeva kao aktivnost bez smjera. Jedino se razvijanjem cjelovite osobe vrijednosti mogu ostva-

riti u djelovanju i tek s takvim obrazovanjem možemo se suočiti s izazovima 21. stoljeća. Život, politiku i kulturu treba doživljavati komplementarno, a vrijednosti im daju ljudsku dimenziju, puninu i smisao.

LITERATURA

- Andić, D. (2007.), Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj. *Metodički ogledi*, 14 (2): 9-23.
- Armstrong, T. (2008.), *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*, Zagreb: Educa.
- Aspin, D. N. (2007.), The Ontology of Values and Values Education. U: D. N. Aspin i J. D. Chapman (ur.), *Values Education and Lifelong Learning*, Chapter 1 (str. 27-47). Dordrecht: Springer.
- Aspin, D. N. (1999.), The Nature of Values and Their Place and Promotion in Schemes of Values Education. *Educational Philosophy and Theory*, 31 (2): 123-143.
- Blewitt, J. (2004.), Sustainability and Lifelong Learning. U: J. Blewitt, *Sustainability Curriculum: The Challenge for Higher Education*, Chapter 3 (str. 24-42). London: Earthscan Publications, Limited.
- Briguglio, L. (2003.), *The Ethical Dimension in the National Strategy for Sustainable Development*. Paper prepared for the International Conference on Sustainability Indicators, November 2003, Islands and Small States Institute, Malta.
- Carr, D. (1991.), Education and Values. *British Journal of Educational Studies*, 39 (3): 244-258.
- Daniel, J. (2001.), Learning to Live Together: A Priority Challenge at the Dawn of the Twenty-First Century. *Prospects*, 31 (3): 263-268.
- Etzioni, A. (2002.), *A Communitarian Position on Character Education*, <http://www.gwu.edu/~cc-ps/etzioni/A291.pdf> (10. 5. 2008.).
- Forster, K. (2001.), The Assessment of Values in Schools. *Journal of Beliefs and Values*, 22 (1): 31-40.
- Fyffe, L., Hay, I., Palmer, G. (2004.), Issues and Concerns in Children's Value Education. U: B. Bartlett, F. Bryer, D. Roebuck, Q. Nathan (ur.), *Educating: Weaving Research into Practice: Volume 2*, Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education, <http://search.informit.com.au> (1. 5. 2008.).
- Gaikwad, P. (2004.), Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible. *International Forum*, 7 (2): 5-16.
- Goodman, J. F. (1998.), Moral Descriptors and the Assessment of Children. *Journal of Moral Education*, 27 (4): 475-488.
- Halstead, J. i Taylor, M. (2000.), Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2): 169-202.
- Haydon, G. (2004.), Values education: sustaining the ethical environment. *Journal of Moral Education*, 33 (2): 115-129.
- Helwig, C. T. E., Turiel, E. & Nucci, L. (1997.), *Character Education after the Bandwagon has Gone*. Paper presented in: L. Nucci (Chair), Deve-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 771-795

RAKIĆ, V., VUKUŠIĆ, S.:
ODGOJ...

lopmental perspectives and approaches to character education. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997.

Hoblaj, A. (2007.), Odgoj i obrazovanje za vrijednosti u kontekstu vrijednosno usmjerenog društva. *Dijete i društvo*, 9 (2): 311-332.

Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B. (ur.) (2003.), *Values education study: Literature review. Values education study - Final report*, str. 168-212. Curriculum Corporation, Melbourne.

Irwin, C. C. (1988.), *What research tells the principal about the teaching of values*. Paper presented at the Annual Convention of the National Association of Secondary School Principals, Anaheim, CA, March 1988.

Kidder, R. M. (1994.), Universal Human Values: Finding an Ethical Common Ground. *The Futurist*, July-August: 8-13.

Kohn, A. (1997.), How Not To Teach Values. *Phi Delta Kappa*, February: 429-439.

Lapsley, D. K. i Narvaez, D. (2006.), Character Education. U: A. Renninger i I. Siegel (Volume Eds.), *Handbook of Child Psychology (W. Damon i Lerner, Series Eds.)* (Vol. 4., str. 248-296). New York: Wiley.

Leming, J. S. (1993.), In Search of Effective Character Education (evaluation of projects). *Educational Leadership*, 51 (3): 63-71.

Lickona, T. (1993.), The return of character education (The Character Education partnership Inc.). *Educational Leadership*, 51 (3): 6-11.

Mandarić, V. B. (2009.), *Mladi – integrirani i(li) marginalizirani*, Zagreb: Glas Koncila.

Merry, M. S. (2005.), Indoctrination, Moral Instruction, and Non-rational Beliefs: A Place for Autonomy? *Educational Theory*, 55 (4): 399-420.

Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012. godine (2006.), Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (NPIP) (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nucci, L. (1997.), Moral Development and Character Formation. U: H. J. Walberg i G. D. Haertel (ur.), *Psychology and educational practice* (str. 127-157). Berkeley: McCutchan Publishing.

Orr, D. (1994.), *Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect*, Washington: Island Press.

Parliamentary Commissioner for the Environment (PCE) (2004.), *See Change: Learning and education for sustainability*, Wellington: PCE.

Polić, M. (1995.), Ekohistorijski pristup problemu zaštite okoliša. *Društvena istraživanja*, 2 (22): 457-471.

Quisumbing, L. i de Leo, J. (2002.), Values Education in a Changing World: Some UNESCO Perspective and Initiatives. U: S. Pascoe (ur.), *Values in Education* (str. 164-172), Australian College of Educators.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 771-795

RAKIĆ, V., VUKUŠIĆ, S.:
ODGOJ...

Radin, F. (2002.), Vrijednosne hijerarhije i strukture. U: V. Ilišin, F. Radin (ur.), *Mladi na pragu trećeg milenija* (str. 47-78), Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Rakić, V. (2008.). Vrijednosti u obrazovanju. *Lada*, 3 (9): 28-35.

Ryan, K. (1993.), Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, 51 (3): 16-18.

Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2005.), Making sense of approaches to moral education. *Journal of Moral Education*, 34 (1): 57-71.

Scott, W. i Oulton, C. (1998.), Environmental values education: An exploration of its role in the school curriculum. *Journal of Moral Education*, 27 (2): 209-225.

Silcock, P. i Duncan, D. (2001.), Values Acquisition and Values Education: Some Proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49 (3): 242-259.

Smith, S. (2000.), Morality, Civics, and Citizenship: Values and Virtues in Modern Democracies. *Educational Theory*, 50 (3): 405-418.

The Brundtland Report, Our Common Future (1987.), <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> (15. 10. 2008.).

Toomela, A. (2008.), Noncognitive correlates of education. *Learning and Individual Differences*, 18: 19-28.

Veugelers, W. (2000.), Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52 (1): 37-46.

Veugelers, W. i Vedder, P. (2003.), Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (4): 377-389.

Vukasović, A. (2003.), I redefiniranje osnovnih pedagoških pojmova može "stvarati" zbrku. *Obnovljeni život*, 58 (3): 373-382.

Willemsse, M., Lunenberg, M. i Korthagen, F. (2005.), Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21: 205-217.

Zecha, G. (2007.), Opening the Road to Value Education. U: D. N. Aspin i J. D. Chapman (ur.), *Values Education and Lifelong Learning*, Chapter 2 (str. 48-60).

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 771-795

RAKIĆ, V., VUKUŠIĆ, S.:
ODGOJ...

Values Education

Vini RAKIĆ
Ministry of Science, Education and Sports
of the Republic of Croatia, Zagreb

Svjetlana VUKUŠIĆ
Brain Sciences Institute, Swinburne University of Technology,
Melbourne

Values education is a field where there is a lot of disagreement and lack of clear views, especially related to approaches and methods of teaching, values that should be transmitted and the role of teachers and schools in this process. This article gives a brief review of those questions and answers, guided by an intention to recognize and offer some explanations of theoretical and practical problems that education faces in the process of implementing values into the educational system. Two of the most influential but opposite approaches in values education are depicted – direct approach or character education and cognitive-developmental approach – with an overview of a possible reconciliation of their differences. Also, the UN decade of education for sustainable development is given as an example where an emphasis on values in education gets a special role as it gives a framework for education that is directed not only towards environmental protection but also towards protection and survival of global society.

Keywords: values, character education, cognitive-developmental approach, universal values, education for sustainable development

Werteorientierte Erziehung und Bildung

Vini RAKIĆ,
Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport
der Republik Kroatien, Zagreb

Svjetlana VUKUŠIĆ
Brain Sciences Institute, Swinburne University
of Technology, Melbourne

Im Bereich der wertorientierten Erziehung und Bildung herrscht vielfach Uneinigkeit und Unklarheit, insbesondere im Hinblick auf Ansatz, Lehrmethoden, zu vermittelnde Werte und die Rolle von Lehrern und Schule. In der vorliegenden Arbeit werden die angesprochenen Fragen und ihre Antworten aufgeklärt, um dem Leser einen Einblick in mögliche Erklärungen theoretischer

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 771-795

RAKIĆ, V., VUKUŠIĆ, S.:
ODGOJ...

und praktischer Probleme zu gewähren, mit denen Lehrende sich bei der Werteumsetzung innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems konfrontiert sehen. Die Autorinnen präsentieren zwei der einflussreichsten zeitgenössischen Ansätze in der Wertevermittlung, die zugleich in Gegensatz zueinander stehen: den direkten Ansatz bzw. die Charakterbildung und den indirekten bzw. kognitiv-entwicklungsmäßigen Ansatz; Überlegungen zu einer möglichen Aussöhnung dieser Ansätze werden ebenfalls angestellt. Ein gesondertes Kapitel der Arbeit widmet sich dem von der UN ausgerufenen Jahrzehnt der Bildung für nachhaltige Entwicklung (United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005–2014), in dem der wertorientierten Erziehung und Bildung eine ganz besondere Stellung zukam, da sie nicht nur auf die Bewahrung der Umwelt ausgerichtet war, sondern auch auf die Bewahrung der globalen Gesellschaft.

Schlüsselbegriffe: Werte, Charakterbildung, kognitiv-entwicklungsmäßiger Ansatz, Universalwerte, Bildung für nachhaltige Entwicklung