

Odločitev za celostni pristop

■ **Silvo Šinkovec**, D. J., dr. ped. znanosti, psiholog, defektolog in teolog, je predavatelj, terapevt, voditelj več seminarjev, šol za starše in duhovnih vaj, urednik revije *Vzgoja*, duhovni asistent DKPS in direktor *Inštituta Franca Pedička*.



Da vzgojni načrt dobi svoje pravo mesto na šoli, je pomembno, da ga povezujemo s splošnim smotrom vzgoje in izobraževanja; »smoter namreč daje smisel vsaki stvari« (Aristotel, 1994: 112). Zato je treba med različnimi smotri izbrati enega.

V Unescovem dokumentu Učenje: skriti zaklad (Delors, 1996), v Zakonu o osnovni šoli (2007) in v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) najdemo zapisan smoter »spodbujanje celostnega razvoja osebnosti«, kar daje temu smotru teoretično in normativno podlago, kar je pomembno tudi pri razmišljanju, kako razvijati vzgojne načrte osnovnih šol.

Celostno

Pojem celostnost je v sodobni literaturi pogosto uporabljen. V psihologiji je izraz 'holistična psihologija' uvedla Horney, ki je trdila, da je treba osebo obravnavati kot povezano celoto, ki vpliva na okolje in sprejema vplive iz okolja (Kaplan in Sadock, 1991: 188). Bistveno vlogo pri uveljavljanju izraza celostno ima geštaltpsihologija (Lewin, Perls), ki trdi, da je vedenje več kot le seštevek posameznih elementov, ki vplivajo nanj. Geštalt ali celota vključuje posamezne dele, pomeni pa več kot le posamezni deli/dogodki, ki jo sestavljajo (Kaplan in Sadock, 1991: 190). Campbell poudari, da proučevanje delov ne more pojasniti celote, kajti celota je nekaj drugega kot le preprosto seštevanje njenih delov (Campbell, 1989: 325). Ščuka pa poudari, da je v ospredju »doživljanje celote, ne analiziranje njenih delov. Ne gre torej le za razumsko predstavo o raziskovanem, ampak za širšo miselno predstavo o doživetem« (Ščuka, 2007: 19). Z omenjenimi avtorji lahko rečemo, da (1) z besedo celostno pojmuje mo posameznika v povezanosti z okoljem

in interakcijo med obema, (2) da je celota vedno več in nekaj drugega kot le seštevek posameznih sestavnih elementov, zato tudi (3) proučevanje le posameznih delov ne pojasni celote, poleg tega (4) celote ne moremo spoznati le z metodo analize, ampak z doživljanjem celote.

Opozoriti moramo tudi na neustrezno rabo tega pojma, kajti 'celostna vzgoja' (pedagogika) se pogosto uporablja, ko avtorji želijo poudariti vidik, ki v vzgojo še ni vključen ali ni dovolj vključen. Na primer, kjer ni dovolj gibanja, poudarijo, da je celostno takrat, ko je vključeno tudi gibanje; kjer v vzgojo niso vključena čustva, celostno pomeni vključnost čustev; kjer manjka etična vzgoja, celostno pomeni, da vključujejo etično raven; kjer ni vključena duhovnost, želijo s pojmom celostna vzgoja vključiti tudi duhov-

Celovitost pomeni tudi uravnoteženost med izobraževanjem in vzgojo. Poudarek na skladnem in celovitem razvoju je zavezujoč za šole ter daje vzgojnim načrtom jasno obzorje.

no raven. Take opredelitve dodajo, kar je bilo izpuščeno, ostajajo pa na ravni seštevanja; prištejejo tisto, kar se zdi, da še manjka. Ta raba ima še vedno v mislih vsestranost in ne preide v razmišljanje o celostnosti. Pri pojmu celostno je bistvenega pomena vprašanje, kaj je središče ali jedro osebnosti, kaj osebo povezuje, poenoti in izpolni.

Izmed različnih virov, ki zagovarjajo celostni razvoj osebnosti, smo izbrali štiri. Prvi je Pediček (1985), ki se je v osemdesetih letih zavzemal za »celovitega človeka«, sledi Unescov dokument Učenje: skriti zaklad (Delors, 1996), ki se zavzema za šolo, ki želi »prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika«, nova Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011), ki se zavzema za »skladen in celovit razvoj posameznika« in Humphreys (2002), ki poudarja, da je »jedro osebnosti samospošтовanje«.

Celovit človek

Že na posvetu o pomenu vsestransko razvite osebnosti (VRO), ki ga je l. 1985 organiziral Pedagoški inštitut in na katerem je večina razpravljavcev zavrnila smoter VRO, se je Pediček zavzel za paradigmatski preobrat in za »celovitega človeka«, za človeka, ki je v sebi »integriran«, »v delovnih in življenjskih okoliščinah ravna iz te svoje celosti«, »skladno s svojimi načeli in stališči«, »etično, dosledno in odgovorno« (Pediček, 1985: 9). Pediček pojasni, da človeka ne pojmuje kot seštevek različnih področij ali lastnosti, ampak kot celoto, kjer je med seboj vse povezano in usklajeno. Pediček še pravi, da naj človek ne bi bil uporabljen za nekaj; »otroka, mladostnika, odraslega ne vzgajamo in ne izobražujemo za nekaj«, »ne vzgajamo 'za nekaj' (poklicno-produkcijsko bitje, državno sodelujoče bitje)« (Pediček, 1994: 61). Ko vzgajamo 'za nekaj', učenec postane objekt, uporaben za trg dela ali za državo; ko pa vzgoja postane oblikovanje človeka v sebi, učenec postane subjekt, v središču je razvoj otroka, pri čemer ne gre samo za to, kaj potrebuje za življenje (uporabne veščine), ampak predvsem za to, da razvija osebo (»človekovo bistvenost«) in izraža svojo osebnost (»inven-

tivna mišljenjskost«, »humana socialnost«, »delovna ustvarjalnost«). Celota je več kot posameznosti, biti je nad uporabnostjo. Pediček pojmuje celoto tudi v pomenu odnosa osebe do okolja, do družbe. Pediček je o celostnem pedagoškem modelu sanjal že na Bledu leta 1971 s trditvijo, »da ni vzgoja pojmovana prvenstveno kot družbena, temveč kot imanentna človeška funkcija« (Pediček, 2013: 28). Poudaril je bistveno razliko med pogledom na človeka totalitarne in demokratične družbe; prva se zateka k »družbeni dresuri« in »modelnemu mišljenju«, druga poudarja posameznika, svobodo, njegovo samostojnost in izvirnost. Pediček poudarja razvoj posameznikove avtonomnosti, kajti svoboden in ustvarjalen posameznik postane družbeno dejaven in soustvarjalec družbe. Ko Pediček razčisti posameznikov odnos do okolja (družbe), se že opredeli za celostno pedagogiko, ker upošteva odnos dela do celote, ki ni samo podredljiv, ampak soustvarjalen. Ramovš pravi, da se Pediček »zavestno trudi za antropologizacijo pedagogike« (Ramovš, 2013: 183), zato jo smemo imenovati antropološka pedagogika, katere srčika je celostni razvoj človeka. »Le človekova celost in celovitost, njegova globalnost in totalnost, morata biti temeljni teleološki vrednosti naše današnje pedagoške misli in našega današnjega vzgojno-izobraževalnega dela« (Pediček, 1994: 60).

Popoln razcvet osebnosti

Unescova komisija je »že na prvi seji močno poudarila temeljno načelo, da mora izobraževanje prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika«, to pomeni »k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam« (Delors, 1996: 86). Ta dokument poudari čustveni razvoj in s tem pomen čustvenega opismenjevanja ter razvoj estetskega (smisel za lepoto), moralnega (učiti se odgovornega ravnanja) in religioznega (duhovne vrednote) čuta. Dokument poudari, da se mora človek učiti živeti samostojno, svobodno razmišljati, razvijati domišljijo, da je lahko inovativen in ustvarjalen. Pri vzgoji in izobraževanju gre za »notranje potovanje«, ki traja »vse življenje«, gre za nenehno »zorenje osebnosti«. Učenec naj spozna sebe, razvija svoje zmožnosti in oblikuje



Foto: Petra Duhannoy

osebno identiteto. »Cilj razvoja je popoln razcvet človeka, vsega bogastva njegove osebnosti, vse zapletenosti njegovih izrazov in različnih obvez – kot posameznika, člana družine in skupnosti, državljana in proizvajalca, iznajditelja tehnologij in ustvarjalnega sanjača« (prav tam: 87). Komisija cilje vzgoje in izobraževanja bolj natančno določi v »štirih stebrih: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti« (prav tam: 89), za vrh razvoja osebnosti pa postavi »učiti se biti«. Carneiro, soavtor dokumenta, je tako kot Pediček sanjal o novi renesansi, ko bo človek spet v središču v šoli, »da bomo presegli izključno porabniški pristop k formiranju človeškega kapitala in s tem tudi z birokracijo pogojeno ideologijo, ki sloni na standardizaciji in centralizirani diktaturi« (Šinkovec, 2000: 23). Odločitev za celostni pristop ni enostavna, saj so neizprosna gospodarska logika, zakon močnejšega in brezdušni neoliberalizem vir vedno hujše neenakosti, izčrpavanja mnogih zaradi skrajne bede, novih oblik pomanjkanja (siromašenje kulturnega, materialnega, duhovnega, čustvenega in državlanskega življenja), porajanja družbe, v kateri prevladujejo sebični nagoni in popolnoma spodkopavajo zaupanje v medsebojne odnose, razpadanje civilne družbe. Ta miselnost predstavlja velikanski odmik od pedagogike, ki ima v središču

človeka, zato je »celosten razvoj posameznikove osebnosti posledica utrditve osebne neodvisnosti ter sočasno gojenja skrbi za druge. /.../ Humanizacija, opredeljena kot notranja rast posameznika, se najbolje izraža v tisti nepremični točki, kjer se srečujeta svoboda in odgovornost« (Carneiro, 1996: 194). Carneiro želi, da šola oblikuje samostojnega, svobodnega, odgovornega in ustvarjalnega člana skupnosti. Postavljanje smotra se vedno sooča z miselnostjo časa, zato ni samoumevno, da bo šola sledila velikim idealom pedagogov (dokumentu komisije), ker je v posameznih državah in v globaliziranem svetu mnogo drugačnih interesov, ki skušajo šolo podrediti svojim ciljem.

Skladen in celovit razvoj

Bela knjiga pravi, da gre za »skladen in celovit razvoj posameznika« (Krek in Metljak, 2011: 18), pri čemer skladnost lahko razumemo kot sozvočje različnih plasti osebnosti, celovitost pa kot celoto osebnosti. Ta poudarek je v skladu s Pedičkom, ki poudarja, da ni dovolj samo prištevati nova področja, ampak je treba skrbeti za skladen razvoj vseh področij, torej za razvoj človeka kot celote. Dokument pravi, da je cilj vzgoje in izobraževanja »optimalen razvoj« (prav tam: 16), kar v skladu s teorijami uresniči-

tve z vidika razvoja pomeni najvišji možen razvoj. V svojem razvoju naj bi torej učenec dosegel največ, kar se da, tj. optimalnost. Celovitost v tem dokumentu pomeni tudi uravnoteženost med izobraževanjem in vzgojo. Poudarek na skladnem in celovitem razvoju je zavezujoč za šole ter daje vzgojnim načrtom jasno obzorje.

Jedro osebnosti: samospoštovanje

Humphreys (2002) vidi samospoštovanje kot jedro osebnosti. Z rojstvom je vsak človek edinstven, enkraten, neponovljiv in popoln. Temeljna vrednost je v njem, zato je človek vreden naklonjenosti, spoštovanja in ljubezni zato, ker je človek. Z nobeno dejavnostjo temeljni vrednosti ne moremo ničesar dodati ali odvzeti, vrednost v človeku

preprosto je. Z vrednostjo v sebi pa je človek lahko v stiku ali pa ne. Občutek lastne vrednosti imenujemo samospoštovanje. Humphreys samospoštovanje točneje opredeli kot človekov »občutek, da je vreden ljubezni, in občutek sposobnosti« (Humphreys, 2002: 16). Ta občutek se v življenju razvija, zato ima nekdo nizko, drugi srednje ali visoko samospoštovanje, kar je odvisno od tega, koliko se zaveda svoje vrednosti. Samospoštovanje se razvija preko šestih jazov: telesnega, čustvenega, intelektualnega, vedenjskega, socialnega in ustvarjalnega jaza (prav tam: 129–130). Prednost tega pogleda na osebnost je v tem, da vidi razvejanost osebnosti, hkrati pa išče povezovalno točko, ki vsa področja med seboj povezuje in osebi daje občutek celote. Vzgoja je torej razvijanje samospoštovanja. Ob množstvu izkušenj in dejavnosti na različnih podro-

čjih jaza se oblikuje občutek, da je učenec vreden ljubezni in naklonjenosti drugih ter da je kos nalogam, ki mu jih življenje postavlja. Celovit razvoj osebnosti se torej dogaja z odkrivanjem in doživljanjem lastne vrednosti in preko te izkušnje človek ceni druge ljudi. Na tem lahko gradimo kulturo spoštovanja. Ob številnih negativnih izkušnjah pa se oblikuje občutek nevrednosti, manjvrednosti, sramu in nesposobnosti, zaradi česar človek razvije obrambno vedenje. Humphreysov pogled na človeka je dobra podpora filozofiji deklaracije o človekovih pravicah, ki trdi, da ima vsak človek svojo neodtujljivo vrednost in svoje dostojanstvo. Odločitev za celostni razvoj osebnosti najdemo v mnogih dokumentih in pri različnih avtorjih. Pediček v središče vzgoje postavlja »celostnega človeka«, Unescova komisija »popoln razcvet človeka«, Bela knjiga »skladen in celovit razvoj«, Humphreys »samospoštovanje«. Osnovne šole svoje vzgojne načrte lahko še bolj razvijajo v luči temeljnega smotra vzgoje in izobraževanja, ki je »spodbujanje celostnega razvoja osebnosti«, ker šolam omogoča, da posamezne vzgojne dejavnosti med seboj smiselno povezujejo in dopolnjujejo. 



Foto: Marko Hrovat

Literatura

- Aristotel (1994): *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Campbell, Robert Jean (1989): *Psychiatric Dictionary*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Carneiro, Roberto (1996): Oživljanje skupinskega duha: pogled na vlogo šole v podružbljanju v naslednjem stoletju. V: Delors, Jacques (ur.): *Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 193–196.
- Delors, Jacques (ur.) (1996): *Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Humphreys, Tony (2002): *Otrok in samozavest*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Kaplan, Harold I.; Sadock, Benjamin J. (1991): *Study guide and self-examination review for synopsis of psychiatry and comprehensive textbook of psychiatry*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Krek, Janez; Metljak, Mira (ur.) (2011): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pediček, Franc (1985): VRO – naš cilj vzgoje in izobraževanja. V: *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 23 (4), str. 5–9.
- Pediček, Franc (1994): *Edukacija danes*. Maribor: Obzorja.
- Pediček, Franc (2013): Vzgoja kot družbena funkcija. V: Šinkovec, Silvo (ur.): *Franc Pediček, slovenski pedagog*. Ljubljana: Inštitut Franca Pedička, Društvo katoliških pedagogov Slovenije, Jutro, str. 18–28.
- Ščuka, Viljem (2007): *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta.
- Šinkovec, Silvo (2000): Roberto Carneiro: pogovor. V: *Vzgoja*, 7, str. 20–23.