

Polona Legvart, Osnovna šola bratov Polančičev, Maribor,
polonca.legvart@guest.arnes.si

Skupno branje Ostržka z vidika Kohlbergovih stopenj moralnega razvoja

Izvirni znanstveni članek

UDK 821.131.1-93.09:17.022.1

POVZETEK

Pri projektu skupinskega branja Collodijevega *Ostržka* v drugem razredu osnovne šole smo med drugim uporabili tudi Kohlbergov model razvojnih stopenj moralnega dozorevanja. V ta namen smo spodbujali in beležili odzive učencev na moralne dileme, ki jih je v besedilu mnogo. Ugotovili smo, da moralne presoje otrok sežejo malce preko obeh stopenj predkonvencionalne ravni, v posameznih primerih tudi do četrte stopnje konvencionalne ravni. Podobno kažejo tudi nekatere druge študije moralnega razvoja otrok, ki se opirajo na Kohlbergov model. Toda naš glavni namen je bil iskanje didaktičnih pristopov pri obravnavi književnega dela, s katerimi bi uspeli izluščiti tudi moralne vsebine in z njimi podpreti implicitno moralno vzgojo učencev. Kohlberg nam je bil v pomoč, da tega nismo počeli anekdotično in moralistično, ampak sistematično in na podlagi univerzalne etike s pravičnostjo kot vrhovno vrednoto. Posebej nas je zanimala še problematika t. i. permisivnosti, ki je pod drugimi oznakami očitno obstajala že v Collodijevem času in se izražala v zanjo značilnih zmotah, da popustljivost pomeni svobodo, nenačrtnost pogojuje spontanost, neposlušnost izraža individualnost, zmedenost govori za umetnost in zmešnjava predstavlja pedagoški koncept. Naša spoznanja o tem govorijo za procesno-razvojni didaktični model moralne vzgoje, ki bi ga lahko označili tudi kot postpermisivni pristop.

Ključne besede: mladinska literatura, moralni razvoj, Kohlbergov model, permisivnost, progresivnost, Ostržek

Group Reading *Pinocchio* from the Perspective of Kohlberg's Stages of Moral Development

ABSTRACT

In the project of group-reading Collodi's *Pinocchio* at the second grade of primary school we included Kohlberg's model of moral development stages. We encouraged pupils to respond to a large number of moral dilemmas occurring throughout the text. We have discovered that children's moral judgments slightly exceeded both stages of the pre-conventional level. In some cases, they even reached the fourth conventional stage. Similar results have been observed in some other studies of child's moral development based on Kohlberg's model. However, our main objective was to find those didactical approaches to reading literary texts, which could help one infer the moral issues within the text, thus supporting implicit moral education of pupils. Kohlberg's model was of great help in achieving our objective systematically and on the basis of universal ethics, with righteousness as the highest value, rather than in an anecdotic or moralistic way. We were particularly interested in the so-called permissiveness, a concept that had existed under different formulations already in Collodi's times and had expressed itself through typical misconceptions, such as indulgence means freedom, having no plan enables spontaneity, disobedience is an expression of individuality, messiness stands for art, and confusion is supposed to be a pedagogical concept. Our findings speak in favour of the process-development didactic model of moral education that could be described as a post-permissive approach.

Key words: children's literature, moral development, Kohlberg's model, permissiveness, progressivity, *Pinocchio*

Uvod

Carlo Collodi je z *Ostržkom* neizčrpana inspiracija za vse, ki iščejo odgovor na vprašanje »Lahko lutka otrok postane resničen deček?«. M. Kordigel Aberšek (2012) je novo slovensko izdajo *Ostržka* pospremila z uvodno besedo, v kateri pravi: »Collodijeva pripoved je v današnjem času permisivne vzgoje neke vrste vzgojni manifest: Plavolaska ni vzela čarobne paličice in začarala Ostržka v pravega fantka. Uredila je tako, da je dobil Ostržek priložnost spoprijemanja s skušnjavami in priložnost izbiranja: lenarjenje ali delo, zabava ali šola, ugodje ali dolžnost. Ostržek je izbiral. Najprej je izbiral narobe, kasneje pa vse bolj prav. Nihče ni odločal namesto njega, nihče ni zanj pisal domačih nalog, nihče se ni namesto njega (na)učil brati ... Skozi vse preizkušnje je moral sam. In na koncu

se je naučil. Postal je pravi fantek, ko je spoznal, kaj je prav, ko je razvil to, kar človeka dela človeka: svojo človeškost in humanost« (str. 4).

V dobi, ko svet mladinske književnosti obvladuje »fenomen Harry Potter« (Gamble in Yates, 2008, str. 188), smo se odločili za preizkus, kako pa na današnje otroke vpliva 130 let stara zgodba Carla Collodija *Ostržek*. Opozorjeno je bilo (Legvart, 2012) na vprašanje vpliva literature na še ne oblikovano mišljenje mladih bralcev, kot so pravljice in klasiki – na primer *Guliver* ali *Harry Potter*. Zadnji je sprožil odzive številnih zaskrbljenih odraslih, ki so svarili pred negativnimi vplivi čarovništva in magije. Presenetljivo je, da zanimanje pri *Ostržku* danes ni nič manjše kot v času prve objave knjige, pa tudi skrbi, ki jih je delo sprožilo pri vzgojiteljih, so podobne takratnim. Ne bomo se ukvarjali s primerjavami med *Ostržkom* in *Potterjem*, moramo pa priznati, da nam je bila analiza L. Whited in K. Grimes (2007) o etičnih vidikih zgodb J. K. Rowling zanimiva spodbuda.

Collodijeva zgodba je v obdobju objavljanja, ko je izhajala kot podlistek v časniku, delovala izrazito izzivalno: bila je v odkritem nesoglasju s takratnimi prevladujočimi vzgojnimi načeli. Kot uslužbenec šolskega ministrstva se je avtor moral celo skrivati za psevdonimom. Pa so dobronamerni kritiki na koncu vendarle ugotovili, da je moralni nauk zgodbe v tem, kako postati »dober sin« (Guroian, 1998, str. 97). Ni dvoma, da ima Collodijevo delo še mnoge druge moralne razsežnosti, ki jih je mogoče izluščiti iz privlačne pripovedi.

V članku povzemamo izkušnjo pedagoškega projekta skupnega branja *Ostržka* v nadaljevanjih, kar je bila nekakšna obnova podoživljanja Collodijeve zgodbe, ki je izhajala v nadaljevanjih. Pri tem smo se ves čas tudi pogovarjali in še posebej beležili odzive otrok na moralne dileme *Ostržkovih* ravnanj. Pri njihovem analiziranju smo izhajali iz Kohlbergove teorije moralnega razvoja, ki jo na začetku članka tudi povzemamo. V posebnem poglavju smo skušali povezati Collodijeve karakterizacije literarnih junakov in dogajanja s Kohlbergovimi stopnjami moralnega razsojanja. Pri interpretaciji otroškega dožemanja moralnih vidikov si pomagamo s spisi, ki so jih učenci napisali v različnih fazah skupnega branja kot odgovore na učiteljeva vprašanja.

Kohlbergova teorija moralnega razvoja

Lawrence Kohlberg je svojo teorijo moralnega razvoja razvil pred več kot petdesetimi leti in v tem času se je na podlagi njegovih odkritij uveljavilo pomembno raziskovalno področje, na katerem nihče ne prezre njegovih stopenj moralnega razvoja (Walsh, 2000). Mellema (1989) je o tem zapisal: »Kohlbergova kognitivna teorija moralnega razvoja je dosegla osupljivo popularnost. Učbeniki pedagoške psihologije predstavljajo njegovo delo kot nekaj, kar je konstituiralo paradigmo

vseh nadaljnjih raziskav moralnega razvoja, šolske oblasti po vsej Severni Ameriki vneto uvajajo programe moralne vzgoje na podlagi njegovih pogledov in postalo je nepredstavljivo, da študentje učiteljskih šol ne bi bili seznanjeni vsaj z bistvom njegove teorije« (str. 123).

Osnovne zamisli za raziskovanje moralnega razvoja mladostnikov je našel pri Jeanu Piagetu, ob tem pa se je opiral na filozofe Sokrata, Johna Lockeja, Thomasa Jeffersona, Johna Stuarta Milla ter Johna Deweya. Pred njim so teorije o moralnosti domnevale, da družba oz. starejši otrokom vcepijo moralnost ali pa da moralno ravnanje temelji na izogibanju negativnim občutkom. Kohlberg pa je popolnoma zaobrnil pogled s predpostavko, da so otroci moralni filozofi, ki so sposobni na osnovi izkušenj oblikovati svoje lastne moralne presoje (Beauchamp, 2013).

Izjemno zanimanje šol za uporabo Kohlbergovih dognanj v učnem procesu je narekovalo, da sta s Hershem (Kohlberg in Hersh, 1977) posebej za ta namen strnila bistvene elemente stopenj moralnega razvoja. Povzemam jih v nadaljevanju.

Če to hočemo ali ne, če se tega zavedamo ali ne, je šola tudi moralna instanca in moralne vrednote se prepletajo z učnimi vsebinami. Nič ne pomaga, če to prikivamo z izrazi »socializacija«, »akulturacija«, »državljska vzgoja« in podobno, pač pa se s tem zgolj izogibamo zahtevni nalogi spremljanja in oblikovanja moralnega razvoja učencev. Pogosto šola ni kriva za odsotnost etike v učnem procesu, ker ji okolje zapoveduje, naj se ne vtika v domeno družine ali cerkve, ampak naj bo moralno nevtralna. Če je tako prav glede vere, naj bi bilo samoumevno, da velja tudi za moralo. Na ta način postane etično izobraževanje del skritega kurikula, s katerim učitelji bolj ali manj nezavedno ponujajo vrečo slučajno napaberkovanih vrednot, iz katere učenci potegnejo, kar pač potegnejo. Da bi se stvari spremenile, je treba učitelje opremiti z ustreznimi koncepti in modeli za analiziranje moralnega razvoja učencev. S tem namenom je Kohlberg na osnovi empiričnih psiholoških raziskav in filozofskih študij opredelil tri ravni in šest stopenj moralnega razvoja. Stopnje so strukturirane celote, ki opisujejo značilna stanja moralne presoje pri posameznikih. V normalnih razmerah posameznik napreduje od nižje na višjo stopnjo in le izjemne razmere lahko povzročijo regresijo. Stopnje so tudi hierarhične integracije in višja stopnja vključuje karakteristike nižjih stopenj.

Predkonvencionalna raven

Otrok se odziva na kulturna pravila in oznake o dobrem ali slabem, pravilnem ali napačnem, vendar zgolj zaradi fizičnih ali hedonističnih posledic (kazen, nagrada) in zaradi fizične superiornosti tistega, ki postavlja zahteve.

Prva stopnja: ravnanja se podrejajo fizičnim posledicam in njihovemu izogibanju, če so neprijetne, pomena vrednot dobrega ali slabega pa se storilec ne zaveda. (Kazen in izogibanje.)

Druga stopnja: pravo je tisto ravnanje, ki zadovolji posameznikove potrebe in slučajno še potrebe koga drugega, vse v dimenzijah pragmatičnega trgovanja – če me ti popraskaš po hrbtu, bom tudi jaz tebe. (Instrumentalni relativizem.)

Konvencionalna raven

Na tej stopnji se posameznikova pričakovanja povezujejo z družino, skupino, narodom, do katerih je lojalen, in njihove vrednote brani kot svoje.

Tretja stopnja: prevladujejo stereotipi dobrega pripadnika, ki je cenjen v skupini, ker je koristen, lep ipd. (Medosebna složnost.)

Četrta stopnja: avtoriteto in pravila je treba spoštovati ter opraviti svojo dolžnost, ker je red koristen za vse. (Zakon in red.)

Postkonvencionalna, avtonomna ali načelna raven

To raven označujejo prizadevanja za oblikovanje moralnih vrednot in načel, ki so pomembna za skupine in za posameznike kot njihove pripadnike.

Peta stopnja: pravo ravnanje je opredeljeno kot splošna pravica in kot standard, kar je skupnost kritično preverila in dosegla soglasje, zaradi česar so zelo pomembna proceduralna pravila, ki vodijo do pravnih norm ali do obvezujočih pogodb. (Družbeni dogovor.)

Šesta stopnja: univerzalna načela pravičnosti, recipročnosti in enakosti kot obče človeške pravice, ki zagotavljajo dostojanstvo slehernemu posamezniku. (Univerzalna etična načela.)

Jasno je, da opisane stopnje niso kakšne moralne zapovedi v smislu razrešitev moralnih dilem, ampak govorijo o značilnostih moralnega presojanja, od najpreprostejših do najbolj kompleksnih. Cilj moralnega izobraževanja je spodbujanje k vse bolj kompleksnim oblikam moralnega presojanja. Osrednjega pomena pri tem je pravičnost, ki je najvišja vrednota, iz katere izhaja enakost vseh človeških bitij. Stopnje moralnega razvoja so dejansko poglobljanje pravičnosti in postopno dojemanja empatije kot sposobnosti vživljanja v položaj drugega.

Obstajajo velike razlike med posamezniki glede tega, do katere stopnje razvijejo svoje moralno presojanje. Na to vplivajo mnogi dejavniki, ki se pojavljajo v njegovem okolju. Posameznik igra v socialnih interakcijah različne vloge in

navezuje recipročne odnose. Vstopanje v vloge drugih in vživljanje v njihove presoje je bistvenega pomena za moralni razvoj. Učno okolje mora omogočati in spodbujati takšen dialog. Učitelj mora pomagati učencem, da prepoznajo prave moralne konflikte, da znajo razmišljati o njih in odpraviti lastne nedoslednosti in neustreznosti pri njihovem reševanju. Veliko bolje kot pridigati zapovedi je soočiti učence z moralnimi problemi šolske skupnosti. Seveda je to tvegano in ni odveč, če se spomnimo, kaj je doletelo Sokrata, ki je počel prav to.

»Danes šole same niso ravno moralne institucije. Institucionalni odnosi se opirajo bolj na avtoriteto kot na idejo pravičnosti. Starejši se bolj malo zanimajo, da bi spoznali, 'kako' otroci razmišljajo, ampak jim vsiljujejo 'kaj' naj mislijo. Šolska atmosfera bolj ali manj odseva prvo stopno kaznovalne moralnosti in četrto stopnjo zakona in reda, kar ne spodbuja otrok k dožemanju moralne filozofije druge in tretje stopnje. Otroci in starejši ne komunicirajo drug z drugim, horizonti se zožijo in razvoj zakrni. Če želi šola okrepiti moralnost, mora zagotoviti atmosfero, v kateri se medsebojni odnosi urejajo na osnovi načelnosti, ne pa moči. Moralna vprašanja je treba jemati zares in nuditi »snov« za razmišljanje, ne pa vsiljevati konvencionalnih pravih odgovorov« (Kohlberg in Hersh, 1977, str. 57–58).

Ob tolikšnem vplivu na izobraževanje so se proti Kohlbergu dvignile tudi kritike, še posebej iz teoloških krogov, saj v svoji teoriji skoraj ne omenja boga. Šele precej kasneje je omenil »določen delež otroških usmeritev k božanstvu ... kot moralno usmeritev« (Kohlberg, 1981, str. 322). Del moralnih teologov je sicer prepričanih, da se Kohlbergove stopnje moralnega razvoja dobro ujemajo s krščanskim moralnim naukom. Dirks (1988) pravi: »Kohlbergov koncept avtonomnih moralnih sodb podpira biblični koncept, da zreli verniki za svoje moralne odločitve ne potrebujejo opore zunanje avtoritete« (str. 326). Prevladujejo pa zamere, ker Kohlberg pozablja na božjo milost, usmiljenje, odpuščanje in podobna krščanska moralna dejanja, zaradi česar je njegov koncept izpod njene ravni in destruktiven do krščanske vere (Moroney, 2006).

Druga vrsta kritik se nanaša na Kohlbergovo postavitev pravičnosti na vrh lestvice vrednot, ker po njegovem predstavlja princip, ki izpolnjuje formalne kriterije preskriptivnosti, univerzalnosti in reverzibilnosti. Kritiki menijo, da je še nešteto vrednot, ki izpolnjujejo takšne kriterije, in da je treba upoštevati relativnost vrednot, ne pa dodeljevati pravičnosti za najvišje mesto (Crysdale, 1987). Precej očitno je, da jih dejansko motijo družbene posledice pravičnosti, ki se jih branijo z etičnim relativizmom. Kohlberg, ki je vselej zagovarjal družbeno angažiran pristop in je pripadal gibanju za civilne pravice, se je s tem ostro spopadal. Iz podobnih razlogov je zavračal tudi behaviorizem, ki »zaradi dreves ne vidi gozda« in se izgublja v drobnjakarskih meritvah brez resnega namena izboljšati pedagoško prakso.

Kohlberg se ni zadovoljil z abstraktnimi dognanji in je z veliko vnemo s sodelavci razvijal radikalno nove metode moralnega izobraževanja v šolah, zaporih in lokalnih skupnostih. Opirajoč se na izkušnje judovskega kibuca, je z metodo »just community school« gradil skupnosti učencev, v katerih so v smislu razvojnih stopenj 3 in 4 krepili zaupanje in lojalnost ter osvajali demokratično odločanje o pravih ravnanja v skupnosti, kot izhaja iz razvojne stopnje 5 (Power, Higgins in Kohlberg, 1989).

Prepoznavanje Kohlbergovih stopenj moralnega razvoja v Collodijevem *Ostržku*

Poslušnost in strah pred kaznijo

Za prvo stopnjo etičnega razvoja velja usmerjenost k poslušnosti in strah pred kaznijo. Za otroka to pomeni, da se odločitve zgodijo zunaj njega samega, tako da »močnejši« rečejo, kaj mora narediti. Da se izogne kazni, naredi tisto, kar od njega pričakujejo drugi. Kazen je »dokaz« za napačno ravnanje.

V Collodijevi pripovedi Ostržkovih dogodivščin velikokrat naletimo na opisani način ravnanja: že v uvodu knjige Ostržek prizna, da če bi poslušal Pepeta, ne bi bolehal za lakoto. »O, kako grda je lakota!« (str. 19) Srečanje z direktorjem Velikega lutkovnega gledališča Ognježerom mu pošteno požene strah v kosti. Bil je »sila grd mož« in že »pogled nanj je zbujal grozo« (str. 33). Njegove besede, izrečene z »glasom prehlajene pošasti« (str. 34), praviloma niso pomenile usmiljenja, zaradi česar se je bil pripravljen tudi najbolj nagajiv otrok vreči pred njim na kolena. Ostržek v knjigi tudi potoži, kako nesrečni so otroci z njim vred: »Vsi nas zmerjajo, vsi nas karajo, vsi nam dajejo nasvete. Če bi jim pustili govoriti, bi si vsi še vtepli v glavo, da so naši očetje, naši učitelji, prav vsi, tudi muren Modrec ... Po mojem so si roparje izmislili očetje, da plašijo otroke, ki hočejo ponoči iz hiše« (str. 48).

Če Ostržkove lahkomiselnosti nikoli ni dovolj, se tudi za ustrahovanja in kazni zdi, da v knjigi z njimi avtor nima zadržkov. Ob vsaki laži se Ostržku podaljša nos. Ker ne drži obljube in ne pogoltne grenkega zdravila, ga obiščejo »štirje zajci, črni kot črnilo, z majhno mrtvaško krsto na ramenih« (str. 59). Ker ukrade nekaj jagod muškatah grozdov, ga ima lastnik vinograda za kazen za psa čuvaja pred svojo hišo. Po petih mesecih veseljačenja v Deželi igrač pa celo zboli za oslovsko mrzlico, zato mu zrastejo velika oslovska ušesa, hoditi začne po štirih, najhujši in najbolj ponižujoč trenutek pa doživi takrat, ko mu začne »zadaj rasti rep« (str. 139).

Ostržek sam nekajkrat prizna, da »ko bi bil priden otrok, kakor so drugi, ko bi se brigal za šolo in delo pa ko bi bil ostal lepo doma pri svojem ubogem očetu« (str. 76, str. 118), se mu vse hudo gotovo ne bi zgodilo.

Tudi Pavliha in Jurček, ki ju Ostržek sreča v lutkovnem gledališču, dobro razumeta, kaj pomeni strah, ko ju gospodar ošine s strašnim pogledom, ker se obotavljata. Tudi Ognježer je tisti, ki svojo moč in strah uporablja kot sredstvi upravljanja z drugimi.

Instrumentalni relativizem

Na tej stopnji otrok spozna, da to, za kar se odločajo avtoritete, ni edino pravilno. Ravnanje posameznika usmerjajo tudi njegove lastne preračunljive želje. Na tej stopnji je kazen tveganje, ki se mu posameznik, če je mogoče, želi izogniti.

V knjigi sta literarna lika Zvitorepke in Brljava tista, ki jima je takšen način razmišljanja še posebej blizu. Na to kaže že sam opis njune pojave: »Kruljava Zvitorepka se je opirala na mačka, slepega Brljava pa je vodila lisica« (str. 40). Ravnala sta na način »jaz tebi in ti meni«. Do Ostržka sta neizprosna, ga ustrahujeta in uporabljata vsa nasilna sredstva; za mnoga ravnanja bi jima lahko pripisali prvo stopnjo etičnega ravnanja. Pisatelj opiše tudi njuno zvito naravo: »Nama ni do nagrade,« sta govorila malopridneža, »v zadoščenje nama je že to, da sva ti razodela, kako lahko brez najmanjšega truda obogatiš« (str. 67).

Krčmar iz gostilne Pri rdečem raku je tudi podoben prej opisanim lopovoma, zato ne preseneča, da se med seboj dobro razumejo. »Kar ociganita ga, butca neumnega, še pomagal vama bom,« (str. 45) izjavi, ko si tudi sam obeta Ostržkov zlati cekin.

Medtem ko je Ostržek čuval kokošnjak lastnika vinograda, so ga obiskale kune in mu ponudile kupčijo: »Enkrat na teden bomo prihajale ponoči v kokošnjak in vsakokrat bomo odnesle osem kokoši. Sedem jih bomo pojedle me, eno pa bomo pustile tebi, pod pogojem seveda, da se boš potuhnil in ti ne bo prišlo niti na misel, da bi lajal in budil kmetijo« (str. 77). Kupčija se za kune ni dobro končala, Ostržka pa je rešila pasje vrvice.

Če so prej opisani primeri pojasnjevali nepoštene motive za njihovo ravnanje, je pri velikem psu Blisku drugače. Ko Ostržek pobegne orožnikoma, za njim zapodita psa Bliska. Med obupanim begom Ostržek skoči v morje in pes po nesreči pade za njim. Ker pes ne zna plavati, Ostržka obupano prosi za pomoč. On pa mu odgovori: »Toda če te rešim, mi moraš obljubiti, da me ne boš več zasledoval in nadlegoval.« Obljubo Blisk drži ter pristavi: »Če le nanese prilika, se ti oddolžim.« In res ne traja dolgo, ko Blisk reši Ostržka pred nevarnostjo, da bi ga zeleni ribič

skupaj z ribami ocvrl v ponvi (str. 108). Takrat doda: »Ti si rešil mene in jaz sem se ti oddolžil. Tako je pač, pomagati moramo drug drugemu.«

Medsebojna složnost

Na tej stopnji otrok, ki je praviloma že najstnik, razume osebno ravnanje kot nekaj več od preprostega »trgovanja«, ki ga poznamo iz predhodne stopnje. Odvisno je od tega, ali ga drugi odobravajo kot »dobrega«. Dobro ravnanje pomeni imeti dobre namene in osebne občutke v smislu iskrenosti, skrbi za druge, ljubezni in podobno.

Mojster Pepe, Ostržkov oče, si od samega začetka prizadeva, »da bi iz njega napravil pošteno lutko« (str. 14). Kljub nevšečnostim, ki mu jih povzroča, si ves čas prizadeva zanj delati dobro, z veliko potrpežljivosti in iskrene ljubezni. Po vrnitvi iz zapora mu odstopi tri hruške, ki jih je hranil za svoj zajtrk. Še več, potrpežljivo mu jih olupil in prenaša njegovo izbirčnost. (str. 23). Proda svojo suknjo, da bi lahko kupil sinu abecednik. Vsa leta ga vztrajno išče, dokler mu razburkano morje ne prevrne čolna (str. 84) in ga poje velika riba (str. 158). Od zadnjega srečanja je minilo veliko časa, a Pepetova naklonjenost in vera v Ostržka ne usahne do zadnjega.

Tudi Ostržek se v svojih ravnanjih in motivih zanje vztrajno, pa čeprav z majhnimi koraki, razvija. Sam si vedno pogosteje želi delati dobro, na kar bi bili odrasli ponosni. To mu tudi vedno bolj uspeva, četudi vedno znova zapade v etične regresije, kot na primer takrat, ko ga premami Trličino povabilo v Deželo igrač (str. 124) ali ko nasede zvijači pobalinskih sošolcev, da ne gre v šolo in odide z njimi na morje gledat morskega psa (str. 98). Vedno močnejše ga prizadene misel, da je modra vila razočarana nad njegovim ravnanjem. »Učil se bom, delal bom in storil vse, prav vse, kar mi boš ukazala,« je odločen (str. 95). Vedno bolj si želi očetove bližine, da poljubi »ubovega starčka, ki je toliko pretrpel« zaradi njega (str. 64). In res mu ob ponovnem snidenju z njim izkaže vso naklonjenost in skrb (str. 170).

»Tudi učitelj ga je hvalil zaradi pazljivosti, marljivosti in njegove bistre glave. Zjutraj je bil prvi v šoli in ob končanem pouku je ostal zadnji« (str. 97).

Zakon in red

Na tej stopnji je poudarjena potreba po družbenem redu in upoštevanju predpisov, v smislu upoštevanja zakonov, spoštovanja avtoritet, opravljanja dolžnosti, v katere posameznik ne dvomi in veljajo za vse enako, ne glede na okoliščine.

Književne osebe v Collodijevem Ostržku, ki bi jim lahko pripisali višjo konvencionalno stopnjo moralnega razvoja, svoja ravnanja ali stališča pogosto podkrepijo s splošno priznanimi reki ali pravili.

Prvi v vrsti je muren Modrec oziroma njegova senca. »Gorje otrokom, ki se upro svojim staršem in svojevoljno zapustijo očetov dom! Nikdar se jim ne bo dobro godilo na zemlji, prej ali slej se bodo bridko kesali« (str. 15). Ali: »Ne zaupaj, otrok moj, tistim, ki ti obljubijo gradove v oblakih. To so goljufi ali tepci. Ubogaj me in se vrni!« (stran 46)

Plavolaska, predobra vila, ki že več kot tisoč let živi v bližini gozda, Ostržka vedno znova pouči s kakšno pomembno življenjsko modrostjo, vendar mu povsem prepusti odločitev, kako bo ravnal. »Otroci bi morali vedeti, da jih dobro zdravilo, ki ga pravočasno spijejo, lahko reši hude bolezni in morda celo smrti« (str. 60). O lažeh pa Ostržka pouči: »Laži, otrok moj, je lahko spoznati. Imamo jih dvoje vrst: laži, ki imajo kratke noge, in laži, ki imajo dolg nos« (str. 62). Plavolaska v pripovedi vedno znova izgine in se nato pojavi kot spoštovana avtoriteta, ki pa svojih pričakovanj ne uveljavlja s silo. Kljub vilinskim sposobnostim ne uporabi prve stopnje etičnega ravnanja.

Med pripovedjo mladi bralci srečajo tudi nekaj zanimivih stranskih književnih oseb, ki poznajo katero od pomembnih modrosti in bi lahko ali pa tudi res vplivajo na dogajanje v pripovedi. To je recimo beli kos ob cesti, ki Ostržka posvari pred nasveti slabih prijateljev Zvitorepke in Brļjava ter zato nesrečno konča (str. 41). Na pol gola papiga, ki obupanemu Ostržku pojasni, zakaj ne najde dreves s cekini, saj »... se pride pošteno do denarja le z delom svojih rok ali s pametjo svoje glave« (str. 69); Kresnica, ki se začudi, kako se je Ostržek pod vinogradom ujel v skobec, in doda: »Lakota, otrok moj, ni opravičilo, da bi smel segati po tujem imetju!« (stran 74) V knjigi srečamo še goloba (str. 83), oglarja, zidarja in ženico iz Vasi marljivih čebel (str. 89) ter morskega raka, ki paglavce posvari, da se pretepi praviloma ne končajo dobro (str. 102).

Prezreti pa ne smemo tudi Ostržka samega, kot ga spoznamo ob koncu knjige, ko se skupaj s Pepetom rešita iz želodca morskega psa. »Od tistega dne je vstajal celih pet mesecev vsako jutro že pred zoro in hodil vrtet vitel, da je dobil mleko, ki je tako prijalo bolnemu očetu. /.../ V prostem času se je naučil plesti košare iz bičevja. Z izkupičkom je z veliko preudarnostjo kril vsakodnevne stroške. /.../ Ob večernih urah se je vadil v branju in pisanju.« In pripravljen je bil delati še pet ur več, le da bi lahko pomagal. Tokrat gre pri Ostržku za več kot le željo po priznanju, da dela dobro za druge. Gre za iskreno prizadevanje, ki premaga tudi večerno utrujenost, tako da je uspel namesto osem košar splesti kar šestnajst, ne da bi ga kdo k temu priganjal ali da bi za to pričakoval posebno pohvalo.

Družbeni dogovori

Na tej stopnji se priznavajo družbeno dogovorjena načela in vrednote, brez opiranja na avtoriteto, ki jih postavlja. Posameznik se zna vprašati, kaj dela družbo dobro in kaj ji daje smisel. Glede na družbeno dogajanje se lahko zakonu tudi prilagajajo in spreminjajo.

Univerzalno etično načelo

To je najvišja oblika moralnega presojanja, kjer se od posameznika pričakujejo izoblikovana in upoštevana splošna etična načela, ki usmerjajo ravnanje, ne da bi se pri tem moral naslanjati na konkretne predpise ali prepovedi. Ravnanja naj bi bila univerzalna in odločitve enakovredno spoštljive do vseh.

Pri zadnjih dveh stopnjah postkonvencionalnega moralnega ravnanja bi težko prepričljivo izpostavili katerega od književnih likov iz Collodijevega *Ostržka*. Najbližja je Plavolaska, ki ves čas zagovarja etična načela. Kar ji na nek način odreja legitimnost najvišjega etičnega ravnanja, je njena fantastičnost, ki ji vendarle omogoča ustvarjanje čudežev, kot je npr., da oživi od mrtvih (str. 52, str. 92), prigode z njenim polžem, »ki se mu nikamor ne mudi« in ponuja hrano iz mavca in alabastra (str. 119), ter ko se na otoku iz marmorja prikaže kot koza z modro dlako (str. 153). Ne glede na to je v zgodbi prav ona najvišji razsodnik, kdaj in zakaj napoči pravi čas, ko lutka postane deček. Vseskozi skrbi, da se zapleti in težave razrešijo skladno z vrednoto pravičnosti. Do nje pa se mora Ostržek dokopati z lastno presojo in odločitvijo, torej avtonomno.

Analiza skupnega branja *Ostržka* z vidika Kohlbergovih stopenj

Zadnji ponatis *Ostržka* Carla Collodija je izšel pri Mladinski knjigi v zbirki Domače branje – Knjiga pred noskom. Dopolnjena je z didaktičnim instrumentarijem, ki ga je pripravila profesorica Metka Kordigel Aberšek. Z njim nagovarja in spodbuja mlade bralce k dialogu s knjigo in njenimi junaki. Spodbuja doživeto recepcijo, poglobljeno interpretacijo in spontano aktualizacijo oziroma poustvarjanje besedila.

Z učenci 2. razreda osnovne šole smo se odločili za skupno šolsko branje po metodi branja v nadaljevanjih. Kot je nakazal že instrumentarij, smo ob rednih presledkih brali besedilo po vnaprej premišljenih sekvencah. Kmalu se je izkazalo, da so bili otroci za branje zelo motivirani. Tako kot zgodovinski viri navajajo, da so italijanski otroci pred 130 leti nestrpno pričakovali vsako naslednjo izdajo časopisa z novimi »Pinocchievimi« dogodivščinami, tudi toliko let kasneje ni

manjkalo brezštevilnih prošenj, da bi kljub dogovorjenemu urniku skupnega branja z branjem nadaljevali čim prej.

Ob branju knjige smo bili še posebej pozorni na interpretacije učencev o motivih za moralna ravnanja v Ostržkovi fantastični pripovedi, ki smo jih povezali s Kohlbergovo razlago moralnega razvoja. Zanimalo nas je, ali so otroci ta ravnanja prepoznali, kako so jih interpretirali sami in ali smo z opisanim pristopom in izborom knjige prispevali k razvoju recepcijskih sposobnosti drugošolcev, konkretno k možnostim zaznavanja in razumevanja motivov za ravnanje književnih oseb. Med številnimi poustvarjalnimi besedili in izdelki otrok izvzemimo naslednje:

Ostržek na koncu knjige vendar postane pravi deček, čeprav je v življenju naredil veliko napak. Kakšno je tvoje mnenje o njegovem odraščanju?

Ostržku so že od samega začetka obljubljali, da bo postal deček, pa se je vedno znova nekaj zgodilo in od vsega skupaj ni bilo nič. Na neumnosti so ga nagovarjali tudi drugi. (Eva)

Če bi bil Ostržek že od začetka fant in ne lutka, ga tudi drugi sošolci ne bi toliko zbadali in bi imel mir. Morda se potem ne bi dogajalo toliko stvari. (Nika) Pa saj tudi njegovi sošolci niso bili najprej lutke, pa se tudi ne morejo pohvaliti z lepim vedenjem in prijaznostjo. (Eva)

Nagajal je svojemu očetu, spravil ga je celo v zapor. Da ne govorim o neprestanih lažeh. To seveda ni prav. (Rok) Ostržek je res bil na začetku zelo poreden, sebičen in nesramen. Obnašal se je grdo, kar mu je bilo čisto vseeno. Ni mu bilo tudi mar do šole. Nekatero stvar se je pač moral naučiti, preden je postal fant. (Ian)

Za Ostržka je bilo življenje igra. (Tine) Življenje pa ni samo igra. So tudi potovanja, kaj napornega, zanimivega in kar ti ni všeč. (Jana) Tudi nekaj resnega. (Rok)

Ostržek je bil najprej len, ni pomagal ljudem in ni želel hoditi v šolo, kaj šele delati. Ampak ljudje potrebujejo delo in ne moremo čakati na polici omare, kot neke lutke. No, malo pa bi bilo vseeno zanimivo. (Jana) Delati moramo. (Zala) Brez dela ne moreš dobiti denarja. Brez denarja ne moreš dobiti hrane. Brez hrane ne moreš živeti. (Taja) Tudi na kmetiji je treba veliko delati. Denar rabiš tudi za kokoši. Sicer pa je potrebno zalivati, delati na vrtu, pospravljati za živalmi, skrbeti, da ne zbolijo. (Jana)

Lutke imajo leseno glavo in lesene možgane. Ljudje pa prave možgane. (Taja) Pravi možgani so pametni. Z njimi ljudje mislimo. (Emina) Človek lahko z njimi razmišlja, kaj je prav in kaj narobe. Lutka tega ne zna. (Taja) Dokler je bil Ostržek

lutka, je razmišljal le, kaj je za njega fajn in zabavno, in ne, kaj je za njega dobro. Ni razmišljal tudi tega, kaj je dobro za druge. (Jana) Ni razumel tega, da če ti drugim pomagaš, tudi oni tebi pomagajo, ko jih rabiš (Eva). Tako kot je bilo v knjigi med Ostržkom in psom Bliskom. (Rok)

Razgovor je osvetlil polje etičnega razmišljanja pri drugošolcih in pokazal, da se praviloma giblje v okviru predkonvencionalne ravni. Nekaterim je razumljivo, da je Ostržek podlegel ustrahovanjem drugih, močnejših od njega, zato je treba krivdo pripisati tudi vsem tistim, ki so ga »silili« v neumnosti. Velikokrat se pojasnila za pravilna ravnanja naslonijo na stališče, »da se ti le tvoja dobra dejanja povrnejo z dobrimi dejanji drugih«. Nedvomno pa učenci drugega razreda prepoznajo konvencionalne motive za ravnanja, kjer v ospredje postavijo pričakovanja vile Plavolaske in drugih. Le v interpretacijah lastnih izkušenj se zdi, da so ta spoznanja še na ravni zaznavanja in ne tudi popolnega razumevanja in zavedanja.

Sklep

Pedagoško delovanje je od svojih začetkov neločljivo povezano z moralnim razvojem učencev. Pri tem je nepogrešljiva književnost kot sozvočje estetske, spoznavne in etične komponente, ki »resnično deluje na bralčev, torej otrokov razvoj, saj mu odstira oblike bivanja, s kakršnimi se v realnem življenju verjetno ne bi srečal« (Kordigel Aberšek, 2008, str. 33). Zanimala nas je prav etična komponenta, ki pa je ni dopustno odtrgati od celote literarnega dogajanja, ker se tisti trenutek spremeni v »moralno« in začne delovati proti vzgoji za moralno presojanje.

V eni bolj redkih in zato še dodatno pomembnih raziskav o moralni vzgoji v zgodnjem obdobju otrokovega razvoja je Kroflič (1997) podal pomembno opozorilo: »Pri razvijanju reflektirane moralnosti (pa) ni problematično le zagotoviti otrokovo pripravljenost za odpoved trenutnemu 'ugodju' v prid moralnemu delovanju, ampak tudi razumevanje moralnih načel. Klasična normativna etika in iz nje izpeljana moralna vzgoja je zahtevala zgolj discipliniranje otroka, ki naj se nauči podrejanosti točno določenim moralnim zahtevam (ne laži, ne kradi, ne želi bližnjega ...). Postmoderna teorija moralnosti pa ni utemeljena na večnih moralnih pravilih, temveč na sposobnosti iskanja ustreznega ravnanja v vsaki novi situaciji. To iskanje pa je povezano s sposobnostjo dogovarjanja s sočlovekom, ki je udeležen v situaciji in ima svoje stališče. Tako se zaplete tudi 'potencialno neproblematičen' kognitivni vidik moralne vzgoje, s katerim klasična moralna teorija ni imela problemov. Različne kognitivne strategije reševanja moralnih problemov, različni pogledi na to, kaj je v konkretni situaciji najbolj sprejemljiva rešitev, nas prisilijo, da otroka že relativno zgodaj začnemo usposabljanje za, kot se je v članku *Pedagoška etika* pesniško izrazil Z. Medveš, edino stalno lastnost življenja, to je večno spreminjanje.

V obdobju otrokovega prehoda med vrtcem in osnovno šolo, ko njegov moralni razvoj zaznamuje konfliktnost prehoda med predkonvencionalno – egocentrično in konvencionalno moralo (po Kohlbergu) oziroma med materinsko imaginarno in očetovsko simbolno identifikacijo z moralnim zakonom (po psihoanalizi), pa takšna usmerjenost moralne vzgoje povzroči še toliko več občutljivih zapletov, ki pa, če se znamo spopasti z njimi, podobno kot v vsakdanjem življenju, dvigujejo kvaliteto vzgojnim učinkom!« (str. 19)

Glede na pogostnost ostrih zavračanj koncepta permisivne vzgoje je presenetljivo, da skoraj ni najti avtorjev, ki bi ga zagovarjali. Je potemtakem permisivna pedagogika le konstrukt za prikrito polemiziranje z nekimi drugimi pedagoškimi koncepti? Craig (1973) je med redkimi, ki svoj pristop označuje za permisivnega in ga brani pred kritiki, za katere meni, da bi v nekih prejšnjih kulturnih razmerah govorili o »hudičevem semenu« v otroku, jutri pa bodo zahtevali »popravek pokvarjenega gena«. Permisivni da so starši, ki ne znajo uporabiti palice, ki ne kaznujejo otrok. Bolj ko je pedagoška stroka brez odgovorov na kritiko šole, raje se zateka k obtoževanju permisivnosti, čeprav ji nihče ne oporeka, da je razvajenost otrok škodljiva. Dejansko stanje je takšno, da je fizično kaznovanje otrok vsakdanji pojav: najprej jih dobijo po prstih, nato so našeškani, tudi šiba je še vedno pri roki, sledijo bolj sofisticirane kazni s hišnim zaporom in prepovedovanjem priljubljenih doživetij. Ko nastopi puberteta, vse to odpove, pridejo pa pedagogi, ki starše poučijo, da so bili preveč permisivni. Še nihče ni dokazal, da kaznovanje pomaga! Nastaja pa psihoza, ko se vsi bojijo, da bi z otrokom ravnali permisivno in si nakopali »smrtni greh« (str. 15–18).

Sadovnik, profesor pedagoške sociologije na Univerzi Rutgers, meni, da so kritike permisivnosti dejansko namenjene progresivni pedagogiki sploh in da predstavljajo konzervativno zavoro razvoju novih pedagoških pristopov, osredotočenih na otroka (Sadovnik, Cookson in Semel, 2001). Gibanje progresivne šole predstavlja najmočnejši val pedagoških inovacij v 20. stoletju in se je začel z Johnom Deweyem. »Progresivizma« ni mogoče enačiti s »permisivizmom«, če s slednjim mislimo odsotnost strukturiranosti, je pa pristop, ki se odziva tako na potrebe učencev kot na izzive časa, je na učence osredotočeno izobraževanje, poudarja svobodo in individualizem ter relativizira akademske standarde v imenu enakosti. Ni dvoma, da je imela progresivna pedagogika tudi slabe točke, to so bile pomanjkanje raziskav, slabo pripravljene učitelji in nezadostna gmotna podpora (Weiss, DeFalco in Weiss, 2005). Že Dewey (1938) je moral na stara leta braniti progresivno pedagogiko pred napadi: »Če je tradicionalna pedagogika temeljila na rutini in je načrte in programe prepisovala iz preteklosti, iz tega ne sledi, da je progresivna pedagogika improvizacija brez vsakega načrta« (str. 28). Kritiki bi tudi danes predvsem morali konkretizirati svoje zamere, iz katerih se pogosto vidi, da letijo na eksotično waldorfsko pedagogiko, na šolo Marije Montessorri, na delovno šolo, na Summerhill ali na vdor mysticizma new agea v šolo. Potem bi bilo jasno, da

gre tudi njim za boljše izobraževanje, ne pa za splošno nasprotovanje njegovemu prilagajanju novim časom in za vračanje k preseženim konceptom.

Kroflič (1997) je v zgoraj navedeni raziskavi pokazal, kako se omenjene pedagoške kontroverze manifestirajo pri moralni vzgoji, in se opredelil za procesno-razvojni model moralne vzgoje, ki presega enostranskosti represivnega in permisivnega pristopa. »Tokrat, ko otrok zaradi različnih razlag ni več omejen na popolnoma pasivno vlogo objekta v vzgojni komunikaciji, pa naj bo to zaradi grešnosti, 'nedoločenosti biološke narave', divjosti ali izključujoče primarne potrebe po zaščiti in varnosti. Aktivna vloga otroka v vzgojnem procesu na načelu obojesmerne komunikacije med njim in vzgojiteljem se lahko začne uveljavljati šele takrat, ko začno pedagogi in psihologi poudarjati pomen otrokovega neoviranega (svobodnega) razsojanja, domišljjskega snovanja in moralnega odločanja za optimalen razvoj osebnostnih potencialov« (str. 31).

Didaktični model mora upoštevati: 1. obojesmerno komuniciranje med vzgojiteljem in učencem; 2. fleksibilno načrtovanje pouka s sodelovanjem vseh akterjev vzgojnega procesa, brezpogojno tudi samih otrok; 3. samoomejitveno avtoriteto vzgojitelja, ki spodbuja učenca k postopni osamosvojitvi; 4. zavrnitev vnaprej določenih vedenjskih vzorcev in podpiranje otrokovih vzgojnih potencialov za postopno oblikovanje avtonomne moralnosti.

Na tej točki pa se spet vrnemo h Kohlbergovi teoriji in njegovemu kompleksnemu modelu moralne kognicije, ki pojasnjuje otrokova moralna stališča in ravnanja. Kohlberg pa je dodatno dobrodošel tudi zaradi svojega aktivizma, ko je izvedel številne pedagoške eksperimente, ki so pokazali možnosti za podpiranje moralnega razvoja učencev. Kroflič ga šteje za prvega, ki je zastavil procesno-razvojni model moralne vzgoje, ki bi mu lahko rekli tudi postpermisivni pristop. Moralna vzgoja je neučinkovita, če izhaja od zunanjih avtoritet, kar je Kohlberg v svoji »pravični šoli« nadomestil z izkušnjo skupinsko sprejetih norm v kibucih, kot načinom »odraščanja« učenčevih moralnih presoj. Na ta način je lažje premostiti značilen razkorak med moralnimi spoznanji in moralnimi dejanji, ki človeka spremlja skozi vse življenje.

Ostržek kot tudi sicer otroška književnost je neizčrpen vir moralnih situacij, v katerih je potreben bralčev razmislek o možnih moralnih presojah in odločitvah. Kot je dobrodošla in tudi potrebna učiteljeva podpora pri drugih zahtevnih kontekstih besedila, je nujna tudi pri moralnih temah. A tega ni mogoče nuditi »na pamet« brez domišljenih konceptov, kar zagotavljajo Kohlbergova teorija in model moralnega razvoja ter komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti. To smo želeli preveriti ob skupnem prebiranju Collodijevega *Ostržka*, ki predstavlja bogastvo pedagoških izzivov. Zavedati pa se je treba Kohlbergovega opozorila: »Odnos med moralno presojo in moralnim obnašanjem ni v popolnosti

opredeljen. Moralna presoja je nujen, a ne tudi zadosten pogoj za moralno delovanje. Svojo vlogo igrajo še druge spremenljivke, kot so čustva, volja, smoter, moč ega. Moralna presoja je edini ugotovljivi moralni faktor moralnega obnašanja, ne pa edini dejavnik tega obnašanja« (Kohlberg in Hersh, 1977, str. 58). Prav zato je literarno delo, ki zajame tudi čustvene in fantazijske plasti življenja, še pomembnejše za moralno rast otroka.

VIRI IN LITERATURA

Beauchamp, A. (2013). *Kohlberg, Lawrence 1927–1987*. Education.com. Pridobljeno 1. 6. 2013, s <http://www.education.com/print/kohlberg-lawrence-1927-1987/>.

Collodi, C. (2012). *Ostržek* (Prevod Albert Širok). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Craig, S. (1973) *Raising your child, not by force but by love*. Philadelphia: Westminster Press.

Crysdale, S. W. C. (1987). From »Is« to »Ought«: Kohlberg, Lonergan, and method in the human sciences. *Laval théologique et philosophique*, 43 (1), 91–107.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dirks, D. H. (1988). Moral development in Christian highereducation. *Journal of Psychology and Theology*, 16, 324–331.

Gamble, N. in Yates, S. (2008). *Exploring Children's Literature*. London: Sage.

Guroian, V. (1998). *Tending the hear to virtue: How classic stories awaken a children's moral imaginations*. Boston: Oxford University Press.

Kohlberg, L. (1948). Beds for bananas. *Menorah Journal*, 36, 385–380.

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. Ph. D. dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1981). The question of s seventh stage. V L. Kohlberg, *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harperand Row.

Kohlberg, L. in Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16 (2), 53–59.

Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kordigel Aberšek, M. (2012). Spoštovani starši! V C. Collodi, *Ostržek* (str. 3–4). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo (Procesno-razvojni model moralne vzgoje)*. Ljubljana: FF.

Legvart, P. (2012). Ostržek za sodobne otroke in odrasle. V C. Collodi, *Ostržek* (str. 183–185). Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Mellema, G. (1989). Kohlberg and Rest on moral development. *Christian Scholar's Review*, 19, 123–148.

Moroney, S. (2006). Higher stages? Some cautions for Christian integration with Kohlberg's theory. *Journal of Psychology and Theology*, 34 (4).

Power, F. C., Higgins, A. in Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.

Sadovnik, A., Cookson, W. in Semel, F. (2001) *Exploring education. An introduction to the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.

Walsh, C. (2000) The life and legacy of Lawrence Kohlberg. *Society*, 37, 36–41.

Whited, L. in Grimes, K. (2007). Kaj bi storil Harry? J. K. Rowling in teorije etičnega razvoja Lawrence Kohlberga. *Otrok in knjiga*, 68, 5–26.

