

МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ: ШКОЛА КАО ПРАВЕДНА ЗАЈЕДНИЦА

Резиме. У раду се расправља о Колберговом схватању моралног васпитања, о томе како се оно развијало и мењало током времена. Полазећи од теоријске поставке да мишљење чини суштину моралности и емпиријских налаза о постојању стадијума у развоју моралног расуђивања, Колберг у својим првим радовима одређује морално васпитање као »подстицање природног тока развоја моралног расуђивања«. Као главни метод рада препоручује подстицање когнитивног сукоба помоћу дискусија о хипотетичким моралним дилемама. Критичке примедбе да претерано интелектуализује морално васпитање, упознавање са колективним васпитањем у кибуцима, непосредан рад у школама и затворима и налаз да су морално расуђивање и делање у свакодневном животу одговор на преовлађујућу моралну атмосферу групе, доводе до промена циља моралног васпитања и стварања новог приступа познатог као »праведна заједница«. Жижа моралног васпитања сада постаје група, а не више појединац, а главна област проучавања сада су групне норме и очекивања. Приступ »праведна заједница« не задржава се само на разредним дискусијама о хипотетичким моралним дилемама већ директно утиче на структуру правде школе, тј. на њена правила и дисциплину, процесе којима се они доносе као и на права и одговорности како ученика тако и наставника. Његов циљ није више само развој моралног расуђивања појединачног ученика већ развој групе као моралне заједнице која се темељи на нормама поверења, учествовања и колективне одговорности.

Кључне речи: морално васпитање, морално расуђивање, морална атмосфера, праведна заједница. Један познати психолог у свом чланку »Морално васпитање: шта је то и где смо« пише да је морално васпитање једна од најстаријих мисија школе и једна од њених последњих мода. Но, и поред тога што је историја моралног васпитања веома дуга и што се и данас о њему веома живо расправља, још није постигнута сагласност о томе шта треба васпитавати и како. И данас је без коначног одговора старо филозофско питање: »Је ли дете празан лист папира на који средина исписује своје захтева или поседује природне основе из којих се моралност може развити?« На ово и слична питања стручњаци дају различите одговоре, зависно од своје теоријске оријентације, а од датог одговора зависи како дефинишу моралност, шта одређују као циљ моралног васпитања и којим се средствима васпитног утицања користе. Одлучила сам се да у овом раду прикажем схватање Лоренса Колберга зато што је он дао један од најразвијенијих и најчешће примењиваних програма моралног васпитања. Напомињем да неће бити речи о његовој теорији развоја моралног расуђивања, јер је о њој доста писано код нас (Поповић, 1978; Миоциновић, 1988; Ђорђевић, 1996; Мирић, 2002), већ само о његовом схватању моралног васпитања, о томе како се оно током времена развијало и мењало.

Основне идеје

Године 1966. појавио се Колбергов чланак »Морално васпитање и школа: развојно становиште« (Kohlberg, 1966) у којем он први пут расправља о могућности примене налаза о стадијумима моралног расуђивања на морално васпитање. Полазећи од главне теоријске поставке да мишљење чини суштину моралности и држећи се емпиријских налаза о постојању стадијума моралног расуђивања који представљају хијерархијске структуралне целине са непроменљивим редоследом јављања, као циљ моралног васпитања он поставља »подстицање природног тока развоја моралног расуђивања детета«. У истом чланку морални развој одређује као »напредовање кроз непроменљиви редослед секвенци развоја«, а моралну зрелост као способност самосталног расуђивања и формулисања моралних начела.

Ту, такође, први пут износи претпоставку да прелазак на виши стадијум моралног расуђивања зависи од два фактора: (1) изазивања моралног сукоба и неслагања о проблематичним ситуацијама и

(2) излагања васпитаника следећем стадијуму мишљења, вишег од онога на којем се он налази. Програм моралног васпитања мора да садржи противуречности, сукобе гледишта и ситуације у којима се сукоби одигравају, иначе се мишљење неће развијати. У овако схваћеном моралном васпитању мења се и улога наставника. Он више није особа која преноси одређене садржаје, нити даје готове одговоре и решења на питања, већ је то особа која помаже ученику да размотри моралне проблеме, да размисли о начину како разрешава моралне сукобе, да увиди недоследности у свом начину мишљења и да постане свестан веће адекватности расуђивања са вишег стадијума, и да на тај начин превазиђе неадекватности и недоследности сопственог мишљења. Укратко, циљ је да се развије способност независног моралног расуђивања без наметања специфичног моралног садржаја. Подстицањем виших облика моралног расуђивања, а не преношењем одређеног садржаја (тј. одређеног кодекса врлина, уверења или идеала), може се остварити вредносно-неутралан програм моралног васпитања. Деца се, каже он, на тај начин »спасавају од индоктринације«, јер унапређивање формално-логичке стране не обавезује васпитача да на децу утиче »садржинским средствима«.

Колбергове замерке садржинском моралном васпитању у којем се моралност одређује помоћу црта моралног карактера које се сматрају позитивним и које »мора да поседује морална особа«, сажето гласе овако:

- Којим врлинама учити децу? Листе врлина и вредности веома се разликују и варирају у различитим временима, друштвима и културама. Аристотел је, каже Колберг, препоручивао умереност, либералност, понос, добру нарав, истинољубивост и праведност. Хартшорн и Меј су почетком 20. века овој »Аристотеловој врећи врлина« додали поштење, самонадзор и послушност, а Хавигхерст и Таба је педесетих година допуњавају одговорношћу, другарством и моралном храброшћу. Скаути имају своју листу, војници своју, пацифисти своју и тако изгледа, наставља Колберг, да свако има своју »врећу врлина«, односно листу црта које сматра позитивним. Постоји ли и може ли уопште постојати сагласност?

- Али, проблем није само у томе што свако има своју »врећу врлина«, већ и у томе што су појмови попут »доброта«, »поштење«, »искреност« и сл. веома магловити и нејасни и различито се дефинишу. Ви и ја, каже он, можемо у своју »врећу врлина« укључити поштење, с тим што оно за мене и вас може значити сасвим различите ствари зависно од наших вредности и стандарда. »Оно што је за једну особу 'интегритет' за другу је 'тврдоглавост', оно што је за једну особу 'поштено изражавање правих осећања' то је за другу 'неосетљивост и невођење рачуна о осећањима друге особе'« (Kohlberg, 1980). Према томе, врлине и пороци (из свакодневног језика) не могу послужити за одређивање моралног карактера, јер чим се напусте стереотипни термини и покуша ближе одређивање моралне акције, настају проблеми. Разлог што се не може постићи сагласност око дефиниција термина као што су »поштење« и сл. није само у чињеници да се људи не слажу, већ и у томе што не постоје црте карактера које би одговарале врлинама и пороцима, а које су одређене »конвенционалним језиком«. Да би поткрепио ову своју тврдњу Колберг се позива на налазе чувеног истраживања Хартшорна и Меја: (а) Људи се не могу поделити на поштене и непоштене; скоро свако понекад вара. Варање се расподељује у складу са нормалном кривом; највећи број људи понекад вара, а један веома мали број људи никада не вара, односно други, такође веома мали број, вара у свакој прилици. (б) Ако једна особа вара у једној прилици, то не значи да ће варати у другој, односно да неће варати. Постоји веома ниска корелација између тестова варања у различитим ситуацијама. Понашање је високо специфично, тј. у великој мери зависи од ситуације. Не постоје »поштени, односно непоштени људи, већ само поштена, односно непоштена дела«. Другим речима, не постоји црта карактера – поштење – која би чинила да људи не варају или варају у датој околности. Јер, када би било тако, онда бисмо на основу тога што је особа варала у једној прилици могли предвидети да ће варати у другој. (в) Човекове вербалне моралне вредности (поштење) немају ничег са тим како ће он поступати у стварном животу. Људи који варају исто толико, па чак и више, не одобравају варање као ни они који не варају.

- И на крају, Колберг вели да су врлине и пороци ознаке помоћу којих људи похваљују, односно куде друге, а не њихови начини мишљења када сами доносе моралне одлуке. Проблема не би било да се људе користе речима на исти начин када хвале, односно куде друге и када доносе сопствене одлуке. А сви знамо, каже Колберг, да ствари изгледају другачије када се посматрају из спољашње или унутрашње перспективе.

То су разлози због којих се Колберг супротставља »учењу врлина«. Пошто морални развој одређује као »напредовање кроз непроменљиви редослед стадијума моралног расуђивања«, као циљ моралног васпитања поставља подстицање природног тока развоја моралног расуђивања који треба да се врхуни јасним разумевањем универзалног начела правде. »Привлачност дефинисања циља моралног васпитања као подстицања развоја, а не као подучавања фиксираним врлинама, јесте у томе што се на тај начин помаже детету да учини следећи корак у правцу којем оно већ тежи, а не да му се намеће неки страни сложај« (Kohlberg, 1966: 19). Јер, правда, схваћена са становишта когнитивно-развојне теорије, није нека одређена вредност која се може конкретно пренети или наметнути деци, већ је то процес вредновања који се налази у основи способности моралног резоновања сваке јединке и који тек на највишем нивоу постаје универзално начело. То урођено осећање праведности на сваком развојном стадијуму обликује како особа расуђује о томе шта је исправно, а шта није. Само што се правда на разним стадијумима различито тумачи, почев од стадијума 1 када се она одређује као моћ да се удели корист и избегне казна па до стадијума 6 када је одређена као највише друштвено добро. »Подучавати правди« у ствари значи помоћи ученику да развије све адекватније осећање правичности. Подстичући развој детињег урођеног осећања правичности, наставник не намеће детету ниједан вредносни садржај већ га припрема да схвати правичност на све адекватнији начин. Али, када је реч о подстицању природног тока развоја, Колберг и Мајерова у чувеном чланку »Развој као циљ моралног васпитања« (Kohlberg & Mayer, 1972) скрећу пажњу на неколико ствари. Као прво, циљ моралног васпитања није убрзање (акцелерација), односно што је могућно бржи прелазак са једног на други стадијум моралног резоновања. Они истичу да нема никакве васпитне користи и ваљаности од убрзања природног тока развоја, јер постоје нормативно-оптималне тачке развојне транзиције у посебним културама. На пример, у западној култури, преадолесценција је нормативна тачка преласка са стадијума 2 на стадијум 3, и стога не постоји прави разлог зашто би се настојало да деца достигну стадијум 3 пре тог узраста. Циљ развојног васпитања јесте да се избегне заостајање. Тако, ако група адолесцената још увек резонује претежно на стадијуму 2, сасвим је оправдано поставити за циљ подстицање развоја на следећи стадијум, на којем они могу и треба да резонују. Као друго, треба водити рачуна о *временском померању*, тј. ширењу когнитивних операција на што разноврсније физичке и социјалне активности. Процес моралног развоја укључује како подстицање резоновања на виши стадијум тако и његово ширење на нове области и на што разноврсније моралне проблеме. Нагласак је на ширини и дубини развоја, а не толико на брзини напредовања. На пример, адолесцент који је достигао стадијум 3 моралног расуђивања о питањима закона и својине може још увек да резонује о међуособним односима – посебно сексуалним односима – на нижем стадијуму, односно стадијуму 2. У том случају, циљ васпитања није да он пређе на стадијум 4, већ да се његова способност резоновања са стадијума 3 прошири и на сложенија питања сексуалних односа.

Када је реч о »оптималном« периоду за прелазак на виши стадијум још о нечему треба водити рачуна. Дете које је тек прешло на виши стадијум вероватно неће реаговати на стимулацију да пређе на следећи виши стадијум. Али, ако се сувише дуго задржи на том стадијуму, оно ће се »стабилизovati« на њему. Према томе, веома млада и веома стара деца (у поређењу са узрасним нормама за тај стадијум) мање су пријемчива и мање способна да асимилију стимулацију са вишег стадијума, него деца са узрасне норме за тај стадијум. Појам »отворени период« није специфичан за одређени узраст, већ је индивидуалан, иако, као што је речено, груби узрасни оквири постоје.

Као метод рада за постизање постављеног циља Колберг препоручује »сократовски метод неслагања и разговора« и »право детета да посумња у реч одраслих«. Да би могао да подстиче развој мишљења, наставник мора да познаје ниво моралног расуђивања ученика и да прилагоди своје излагање нивоу који је непосредно изнад учениковог стадијума мишљења, тј. оном који ученик може најбоље да разуме. Зато он мора да води рачуна о стадијуму расуђивања ученика и да му помогне да доживи »когнитивну дисонанцу« која доводи до свести о већој адекватности следећег вишег стадијума. »Когнитивна стимулација« може да помогне деци да схвате правила на други, зрелији начин, што се не може постићи непосредним обучавањем. Укратко, поступци које Колберг препоручује разликују се од уобичајених јер се не ослањају на директно обучавање и преношење одређеног садржаја, већ на: (1) познавање нивоа расуђивања детета, (2) изазивање когнитивног сукоба, неслагања у ситуацијама моралног сукоба и (3) излагање облицима мишљења који су један стадијум више од оног на којем се дете налази.

Хипотетичке дилеме: »1+ поступак«

Моше Блат, Колбергов докторант, први је 1969. године применио наведена развојна начела на програм моралног васпитања и тиме започео низ истраживања у овој области. Сâм Колберг (Kohlberg, 1978: 4) признаје да је сумњао у Блатов подухват да вербалним дискусијама о чисто хипотетичким моралним дилемама доведе до истинских промена у моралном расуђивању и, како каже Ен Хигинс, »Блат је више, од самог Колберг, веровао у Колбергову теорију« (Higgins, 1991: 112). Но, Блат је истрајао, упркос Колберговим сумњама и песимизму, и нашао »Блатов ефект«. Будући да Блатово истраживање представља први корак у стварању програма моралног васпитања заснованог на когнитивно-развојној теорији, приказаћемо га нешто подробније.

Блат је током једног семестра једном недељно водио једночасовне дискусије о хипотетичким моралним дилемама са групом ученика од 11 до 15 година. Гласно је читао »моралне дилеме« након чега је следила дискусија. Групу су чинили ученици на различитим стадијумима моралног расуђивања што је, по Блатовом мишљењу, представљало предност, јер хетерогеност повећава сукоб, изазов и занимање за расправу. Сем тога, мешавина стадијума обезбеђује различите облике мишљења тако да постоји вероватноћа да ће за сваког испитаника постојати »+1« облик мишљења. Сматрао је да најуспешнији и најмање ваштачки начин да се деца »изложе« моралном расуђивању са једног стадијума више од оног на којем се сами налазе јесте онај када се учесници дискусије налазе на различитим стадијумима моралног расуђивања и тако могу да чују различита решења дилема. Покушавајући да убеди један другог зашто је њихово решење проблема боље, деца су изложена различитим стадијумима моралног резонавања. Блат је представљао »+1« облик мишљења за најзрелије ученике у групи. Користио се дилемама веома налик на оне којима се користио Колберг у свом испитивању моралног расуђивања. У ствари, његов програм представља проширење Колберговог поступка за одређивање нивоа моралног расуђивања. Блатова улога састојала се у томе да упозна ученике са дилемом, да их охрабри да заузму став према томе шта треба учинити и да објасне зашто, да подстиче супротстављање различитих погледа, да подстиче ученике да пажљиво слушају шта други говоре, да сажме групну дискусију итд. Како се дискусија развијала, Блат је заузимао »решење« које је предложио ученик који је био на једном стадијуму више од већине ученика и разјаснио и подржао његов аргумент. Разрађивао је ово решење све док не би осетио да су остали ученици разумели његову логику и изгледали убеђени да је његова логика разумна или правична. Настојао је да што је могућно више препусти аргументисање ученицима; мешао се само да сажме дискусију, разјасни, дода нешто аргументима и понекад сâм изнесе своје мишљење (Blatt & Kohlberg, 1975: 133). На крају семестра утврђено је да је 63% ученика прешло на следећи виши стадијум моралног расуђивања, код 9% нађено је побољшање од ½ стадијума (мешавина стадијума утврђеног на предтестирању и следећег вишег) и код 28% није било никаквих промена. На посттестирању, после годину дана, испитаници из експерименталне групе задржали су предност, што говори да је дошло до правих развојних промена. Тако је »Блатов подухват лансирао когнитивно-развојно морално васпитање.«

Блатово истраживање указало је на три основне ствари од суштинског значаја за развојно морално васпитање. (1) На развој моралног расуђивања може се утицати васпитним поступцима. Прелазак са једног стадијума на следећи, који се нормално одиграва током периода од неколико година, може се постићи у концентрисаном временском периоду. (2) Стимулисани развој није привремена последица учења »исправних одговора« већ је трајан као и »природан развој« и уопштен на нове дилеме о којима се није расправљало у разреду. (3) Услови који подстичу морални развој су когнитивни сукоб, стављање на туђе место и излагање моралном резонавању са једног стадијума више од онога на којем се јединка налази.

Током следећих десет година од појаве првог чланка посвећеног моралном васпитању, Колберг је и даље развијао и разрађивао своја схватања о моралном васпитању у којима је расправа о моралним дилемама била у центру пажње и сматрана је главним инструментом и проверавао добијене резултате. Главне идеје из овог периода гласе (Leming, 1986):

- Главни *циљ* моралног васпитања у школи треба да буде начелно морално расуђивање.
- Главни *метод* моралног васпитања јесте подстицање когнитивног сукоба помоћу дискусија о моралним дилемама.
- Права *улога* моралног васпитача јесте улога особе која олакшава развој, а не заговорника одређеног становишта.

- Прави *садржај* моралног васпитања јесу хипотетичке моралне дилеме.

Од хипотетичких дилема до праведне заједнице

Поред даље разраде теоријских схватања о стадијумима развоја моралног расуђивања и измена система скоровања одговора, Колберг и његови сарадници извршили су велики број истраживања како у школама тако и у установама за преваспитање с циљем да утврде утицај дискусије вршњака о моралним дилемама на морално расуђивање и у свим њима добијени су слични налази као и у Блатовом пионирском подухвату. По речима самог Колберга, активно учествовање у остваривању програма моралног васпитања у школама и затворима учинило је да види недостатке и ограничења програма моралног васпитања заснованог искључиво на дискусијама о хипотетичким моралним дилемама и да постане свестан да је »погрешно схватање да су морални стадијуми главна основа моралног васпитања, а не само његов делимичан водич« (Kohlberg, 1978). Иако су дискусије о моралним дилемама доводиле до промена навише у моралном расуђивању ученика, у њиховом понашању није дошло до значајнијих промена. Било је очигледно да програм не решава на адекватан начин проблеме повезане са понашањем и дисциплином ученика. Стога закључује да »Ови поступци не би требало да чине целокупан програм моралног васпитања. Методи који наглашавају рационалну дискусију треба да буду део ширег, трајнијег укључивања ученика у морално функционисање школе«. Он вели да је починио »психолошку грешку« сматрајући да теорија којом се руководе психолози у свом истраживању треба да буде основа педагошких програма и да је оно што је важно да знају и проучавају психолози подједнако важно и за наставнике и ученике и признаје да је то научио на тежи и болнији начин. Резултат успешно спроведеног експерименталног програма била је одушевљеност и орност истраживача и безвољност и незаинтересованост практичара. Наиме, годину дана након завршетка истраживања у којем су постигнути значајни позитивни резултати, само се један наставник, од 20 колико их је учествовало у истраживању, и даље користио дискусијама о моралним дилемама у свом раду. Или, како то сâм Колберг каже: »Операција је представљала истраживачки успех, али педагошки пацијент био је мртав.« Разговор са наставницима открио је да они нису били мотивисани да се користе приступом који је био потпуно неповезан са наставним градивом и одржавањем дисциплине на часу. Уочио је, такође, да ученици желе да расправљају о моралним проблемима из свог свакодневног живота (варање, лагање, крађа, пријатељство, поштовање ауторитета и сл.), а не само о хипотетичким дилемама, и један догађај из праксе убедио га је у исправност њихових жеља.

Године 1969, у Масачусетској гимназији, слушао сам Блатову дискусију о хипотетичким моралним дилемама, коју је он завршио тако што је од ученика затражио да наведу дилему из сопственог живота. Један ученик, видевши мене и управника школе како седимо позади, описао је следећу ситуацију. Управник је издао наредбу да сви ученици треба да купе катанце за своје ормариће како би се крађа спречила. Ученик је сматрао да ако управник тражи да се поставе катанци онда школа треба да за њих плати, иначе сваки ученик треба слободно да изабере да ли ће да закључава свој ормарић или не и тако се изложи опасности од крађе или вандализма. Управник је ћутао све време расправе. После ме је запитио како му расправа о »научно фантастичним« Блатовим дилемама може помоћи да реши стварне школске проблеме као што су крађа, вандализам, трудноћа, дрога, алкохолизам и сл. Одговорио сам да те проблеме треба дефинисати и суочити се са њима као са школским проблемима и да треба охрабривати ученике да кажу шта је, по њиховом мишљењу, најправичније решење и онда тако поступити како би школа постала праведније и правичније место. То би значило да управик треба да подстиче правично понашање код административног особља и наставника а не само код ученика. Закључио сам да треба увести неки облик истинског непосредног демократског управљања школом. У том случају, рекао је управник, не би ми било потребно ваше морално васпитање, и отишао (Kohlberg, 1978, Увод).

Даље, већина наставника преоптерећена је обимношћу садржаја својих предмета те стога они, иако се слажу да је развој структура моралног расуђивања вредан васпитни циљ, истичу да он није од непосредног значаја за њихову обавезу да пренесу ученицима одређени садржај и одрже дисциплину на часу. Ова запажања су га навела да закључи да »треба да почнемо са циљевима који имају смисла и значаја за наставнике и ученике, а не са циљевима изведеним из теорије.« Непосредан рад у школама учинио је да увиди још неколико ствари. Прво, да се у свакој школи, без обзира на то да ли у њој постоји званичан програм моралног васпитања или не, морално васпитање спроводи у облику »скривеног курикулума«, односно неизречених циљева и порука који су понекад утицајнији од званично прокламованих циљева и програма. Овај »скривени курикулум« чине вредности на којима се заснивају школска дисциплина и односи између наставника и ученика. Увек када наставник нешто

одобрава или забрањује, похваљује или критикује, награђује или кажњава, он преноси ученицима друштвено-моралне поруке да је нешто добро, односно рђаво, исправно, односно неисправно. »Чак и када се на часовима у школи расправља о правди, ако ученик види да се живот у школи одвија у складу са неким другачијим нормама, он ће њих опажати као стварна правила игре, а расправу о правди само као занимљив разговор са наставником«. Такође је постао свестан да има случајева када наставник у свом свакодневном раду не може да избегне да се бави садржајем моралног васпитања и понашањем ученика. Крађа, употреба дроге, изостајање из школе, насилничко понашање и слично захтевају од наставника да нешто конкретно предузме, а не само да расправља о искрслом проблему. Колберг истиче да иако је апстраховање »моралне когниције« од моралне акције и структуре моралне когниције од моралног садржаја неопходно за потребе психолошког истраживања, оно није довољан водич за наставника који ради у школи и који мора да се бави како садржајем вредности тако и њиховом структуром, понашањем деце као и њиховим расуђивањем. У таквим околностима, каже он, васпитач мора да буде особа која социјализује децу и поучава их вредносном садржају, а не само особа која олакшава и подстиче развој моралног расуђивања. У свету у којем су крађа, дрога и насиље стварност, васпитач не може да чека да ученик достигне стадијум 5 моралног расуђивања, тачку развоја када се верује да морално мишљење руководи делањем, већ неизбежно мора да децу учи одређеном садржају и да их социјализује. Стога Колберг у својим каснијим радовима није више тако ватрени противник садржинског моралног васпитања и сматра да наставник мора да се бави садржајем моралности а не само њеном формом. Он сâм допушта да његов приступ буде »индоктринативан«; помоћу њега он жели да подстакне усвајање демократских процеса и осећање заједништва, а то су конкретне вредности, односно садржај а не начин мишљења. Али, бављење садржајем ствара опасност да наставник индоктринише ученике својим »омиљеним садржајем«. А једини начин да се ово избегне јесте да се у школу уведе »самоуправна непосредна демократија по принципу једна особа – један глас«. Али, овде ваља скренути пажњу на то да је демократија више од права да сви гласају. То је процес »моралне комуникације« током које се процењују сопствени интереси и потребе, слушају други и настоји да се они разумеју, а сукобљена становишта доводе у равнотежу на правичан и сараднички начин. »Морално васпитање«, пише Колберг, »може да буде у виду заступања одређеног гледишта или 'индоктринације' и да не крши права деце уколико васпитач демократски заступа одређена становишта и ако признаје заједничка права и обавезе и наставника и ученика« (Kohlberg, 1978). Формална једнакост наставника и ученика спречава наставника да се приликом заступања неког одређеног садржаја позива на ауторитет и приморава га да се ослања на рационално давање разлога. Демократија, каже Колберг, обухвата како рационално убеђивање тако и поштовање слободе других особа. »Мислимо да наставник може да има улогу бенигног вође, односно заступника идеалне заједнице и да истовремено прихвата ограничења демократског поступка.« Истовремено, овакав положај спречава наставника да говори једно, а ради друго. У овако схваћеном моралном васпитању улога наставника је да олакшава функционисање колективних норми групе вршњака, норми које почивају на снажном осећању припадности групи, а не само да подстиче развој моралног мишљења. Као први међу једнакима у демократској групи, наставник не може да намеће норме, већ мора да се ослања на чланове групе да делају у складу са добробити групе. Колберг и његови сарадници су се надали да ће увођењем демократског управљања школом постићи три ствари: (а) да ће заједничко, равноправно учествовање са наставницима у доношењу одлука развити код ученика веће осећање одговорности за акције повезане са школом и (б) да ће на овај начин ученици развити *заједничке, односно колективне норме* помагања, поверења и активног учествовања у интересу групе и (в) да ће ове норме почивати на осећању заједнице, односно осећању *групне солидарности и повезаности*. Укратко, програм моралног васпитања не треба да се задржава само на разредним дискусијама о моралним дилемама већ мора директно да утиче на структуру правде школе, тј. на њена правила и дисциплину, процесе којима се они доносе као и на права и одговорности како ученика тако и наставника.

Жика моралног васпитања сада постаје група, а не више појединац, а главна област проучавања сада су групне норме и очекивања (Power & Reimer, 1978). У ствари, настоји се да се кроз групну акцију помогне индивидуални развој. Или, да наведемо речи самог Колберга, »Прво смо прешли са проучавања *индивидуалног развоја* на проучавање *развоја групе* (ступњева и фаза у нормама *групе*

као групе). И друго, прешли смо с проучавања унутрашње менталне структуре моралног резонувања на анализу нечега што није ни унутрашња савест ни спољашње понашање, већ нешто између: *групне норме и очекивања*. Према томе, проучавамо понашање не помоћу индивидуалног моралног карактера, већ помоћу карактера или 'моралне атмосфере' групе или заједнице» (Kohlberg, 1978). Укратко, Колберг сада са својим сарадницима настоји да интегрише теорију стадијума моралног расуђивања и њен метод с теоријама моралног садржаја и теоријама учења садржаја (или теоријама социјализације). А ово, према речима Ликоне, представља »позитивно социологизовање Колбергове теорије«. У ствари, нови приступ моралном васпитању, познат под именом »праведна заједница« почива на два различитим традицијама у теорији моралног васпитања. Прва, психолошка традиција, изложена у радовима Дјуија и Пијажеа, залаже се за то да школе буду демократске установе у којима би се деци омогућило да заједнички доносе одлуке, сматрајући да ће се на тај начин подстицати њихов морални развој. Друга је социолошка традиција Диркема по којој школа треба да буде заједница у којој би се неговала социјализација тако што би се изграђивале чврсте групне норме и приврженост групи. Колберг у својим каснијим радовима настоји да интегрише ова два приступа истичући да сваки од њих засебно може да има озбиљна ограничења и да доведе до нежељених последица. Демократска традиција може да доведе до релативизма и индивидуализма, а колективистичка традиција до ригидног конформизма и ауторитарности. Њихова успешна интеграција, по његовом мишљењу, доводи до најбољих резултата.

Током своје посете кибуцима у Израелу 1969. године, Колберг се упознао са основним начелима колективног васпитања које је на њега оставило дубок утисак. У кибуцима је, у ствари, открио модел за оно што ће касније постати »праведна заједница«. Уочио је неколико ствари: (1) Чланови кибуца имали су развијено осећање одговорности и бриге за друге и групу. (2) Ауторитет вође, одрасле особе, није почивао на његовом статусу или личном ауторитету већ на заједничким нормама и вредностима групе. »Постао сам убеђен«, каже Колберг, »у ваљаност и могућност приступа моралног васпитања које би се усредсређивало на моралне проблеме који се свакодневно јављају у општењу између наставника и ученика и које би почивало на демократском управљању у алтруистичкој заједници«. По повратку у САД »започео је програм моралног васпитања... у којем су начела моралне дискусије комбинована са неким психолошким начелима колективног васпитања« (Kohlberg, 1978). За разлику од ранијег приступа у којем је у центру пажње била дискусија о моралним проблемима, а који је дедукован из Колбергове психолошке теорије, приступ »праведна заједница изведен је из успешне праксе« (Power & Reimer 1978).

»Пре 1974. године«, каже Колберг, »у нашим расправама о моралном васпитању говорили смо као о атрибуту изоловане јединке... Ово поимање стадијума јединке превиђало је чињеницу да су резонување у 'стварном животу' и делање у школи у великој мери одговор на морално резонување и понашање других« (Kohlberg, 1981). Понашање других, истиче Колберг, чини »групни ниво« и ствара »моралну атмосферу« која може много да утиче на чланове групе, и закључује да »виши ниво институционалне правде јесте услов за индивидуални развој вишег поимања правде«. А »морална атмосфера« зависи од »структуре правде« једне институције. Веома је важно колико су у очима чланова једне одређене институције или друштва правични правила, привилегије, одговорности, награде и казне. Ако је морална атмосфера »ниска« – било зато што је понашање групе на ниском нивоу, било зато што чланови одређене институције или друштва сматрају да она не функционише у складу са начелима правде – она може проузроковати да људи у тој средини функционишу на нивоу доста нижем него што је њихов ниво моралног расуђивања. Моралне дискусије у разреду, маколико да представљају снажан подстицај индивидуалног развоја, не мењају суштинску структуру, односно »атмосферу« одређене институције. »Виши ниво институционалне правде«, каже Колберг, »услов је за индивидуални развој вишег поимања правде«.

Када су Колберг и његови сарадници почели да спроводе програм моралног васпитања у затворима, убрзо су открили слабости и недостатке програма који је почивао искључиво на дискусијама о хипотетичким моралним дилемама. Наиме, учили су неколико занимљивих ствари. Као прво, затвореници су веома радо расправљали о дилемама из свог свакодневног живота у затвору. Друго, расуђивање о хипотетичким дилемама било је на вишем стадијуму него расуђивање о дилемама из стварног живота. Треће, постојала је очигледна разлика између начина како су они мислили да сукоб треба да буде разрешен и начина како је он одиста у стварном животу разрешен. У стварном животу сви су се у свом понашању руководили било жељом да избегну казну било жељом

да повећају лични интерес (стадијуми 1 и 2). Затвореници који су у дискусијама наводили разлоге са виших стадијума признавали су да на такав начин не би поступили у стварном животу ако желе да преживе, јер су затвор доживљавали као место »где се води рат свих против свих«, где се сви међусобно нападају, потказују своје пријатеље, малтретирају слабије. Приликом расправљања о хипотетичким моралним дилемама може се чинити да је праведно резонување са стадијума 3, али у одређеној ситуацији у стварном животу оно може изгледати неразумним. У тој посебној ситуацији, разумним се може чинити резонување са стадијума 2. Оно што се у једним околностима чинило разумним зависило је од владајуће »моралне атмосфере«. Моралне одлуке се ретко кад доносе изоловано већ у контексту одређених колективних норми и групних процеса који могу у доброј мери да инхибирају адекватно морално резонување и спрече моралну акцију. Ова »ситуациона регресија« говорила је да је потребно створити затворску средину у којој би затвореници могли да делају у складу са својим највишим стадијумом моралног расуђивања. Колберг и његови сарадници постали су свесни да »Уместо што покушавамо да реформишемо затворенике, треба да настојимо да изменимо затвор. Једино тада можемо се надати да ћемо утицати на морално расуђивање затвореника«. Стога су настојали да од затвора створе окружење у којем преовлађујућа *имплицитна* морална атмосфера неће бити атмосфера са стадијума 1 и 2 већ атмосфера са стадијума 3. Да би то постигли мењају свој основни програм.

Од управника једног женског затвора добијају дозволу да отворе једно одељење које ће бити ограничено као демократска заједница. Затвореници, чувари, административно особље затвора и чланови Колберговог истраживачког тима су се договорили да одлуке о томе како ће се управљати одељењем и како ће се тако донета правила спроводити у дело доносе заједнички на непосредан демократски начин. И тако је, кажу Пауер и Рајмер, »лансирана праведна заједница« (Power & Reimer, 1978: 107).

Праведна заједница

Настојање да повеже теорију са праксом уверило је Колберга да су моралне дискусије у разреду ограничене не само зато што се не усредсређују на морално понашање, већ зато што су »веома слабо повезане са стварним животом школе и детета... Васпитање за правду захтева да школе буду праведније и охрабрују ученике да преузму активну улогу у настојањима да школа постане праведнија. Коначно... комплетан приступ моралном васпитању значи пуно учествовање у школи у којој је правда жива ствар. Програм моралног васпитања у неправедној школи је очигледна контрадикција« (Kohlberg, 1971). Ово схватање доводи до промена у циљу моралног васпитања. Циљ развојног моралног васпитања сада постаје промена »атмосфере у школи«, а не само развој појединачног ученика. Колберг, у ствари, сада каже да постоје три циља когнитивно-развојног моралног васпитања:

1. *вертикални развој јединке*, дефинисан као напредовање ка вишим стадијумима друштвено-моралног расуђивања,
2. *хоризонтални развој јединке*, дефинисан на три начина као:
 - повећање употребе сопственог највишег стадијума расуђивања о друштвеним и моралним проблемима,
 - повећање акције која је у складу са највишим нивоом расуђивања јединке,
 - стицање социјалних вештина које олакшавају ширење употребе друштвено-моралног расуђивања,
3. *развој групе као праведне заједнице* која служи као потпорни систем за развој расуђивања и понашања јединке.

Одговарајући на оптужбе да претерано интелектуализује морално васпитање, Колберг каже да је приступ »праведна заједница« замишљен као коректив приступа у чијем је центру била дискусија о моралним дилемама. »Ми и даље когнитивној димензији моралног васпитања придајемо централну улогу али, такође, признајемо важност култивисања осећања социјалне привржености и бриге као и основних диспозиција или навика заједничког живљења« (Power *et al.* 1989: 142).

Програм моралног васпитања, истиче он, мора да превазилази оквире разредне дискусије о моралним дилемама и да директно утиче на структуру правде у школи – њена правила и дисциплину, процесе којима се они доносе, права и одговорности ученика, наставника и осталог особља у школи. Наставници, ученици, административно особље школе свакодневно се суочавају са питањима права, дужности и одговорности. А начин како се ови проблеми решавају утиче на »моралну атмосферу

школе» (Power & Reimer, 1978). Стога је било нужно утврдити на који начин се користи ауторитет, како се доносе одлуке, како се сукоби разрешавају, и да ли се одговорности прихватају или не. У пролеће 1974. године (у Кембриџу, држава Масачусетс) Колберг заједно са својим сарадницима оснива алтернативну »школу у школи« с циљем да од моралног васпитања направи »живу ствар«. Циљ му је био да изгради »праведну заједницу« у којој би њени чланови осећали да припадају групи која води рачуна о њиховим индивидуалним потребама и интересима и у којој би истовремено постојали јасно дефинисани циљеви групе као и права и обавезе чланова групе. Залажући се за јасно одређивање права и обавеза, Колберг наводи речи Џона Дјуија да је »систем слобода који постоји у одређено време увек систем ограничења или контрола који постоји у то време. Нико не може чинити било шта изузев у односу на оно што други могу, односно не могу да учине«.

Колбергова идеја у стварању програма »праведна заједница« била је да се створе услови који ће утицати на расуђивање и на понашање ученика. Бројним истраживањима, извршеним у школама и васпитно-поправним установама, утврђено је да су то следећи услови: (а) отворено расправљање о питањима правичности и моралности; (б) излагање различитим погледима и вишим стадијумима моралног расуђивања него што је учениково, што код њега изазива когнитивни конфликт; (в) равноправно учествовање наставника и ученика у доношењу правила и њиховом спровођењу; (г) развој осећања заједнице или групне солидарности на вишем нивоу. Укратко, овај нови програм моралног васпитања интегриса програм моралних дискусија са демократским управљањем школом. У традиционалним школама наставници и чланови управе школе доносе све одлуке и одређују правила владања без било каквог учешћа ученика. Ученицима остаје само да их се пасивно придржавају, активно одбацују или потајно саботирају. Колберг истиче да ученици, ако нису укључени у процес одлучивања, неће сматрати да их правила *морално* обавезују, већ само *прагматично*, како би избегли казну или остварили неки свој циљ. Стога су у »праведној заједници« у доношење одлука укључени сви, како наставници тако и ученици, а правила се доносе на непосредан демократски начин. У ствари, ученици уз обуку и подршку наставника управљају школом. На тај начин они стичу искуство и упознају се са сложеностима доношења моралних одлука и вршења избора и виде последице таквих одлука како по себе саме тако и по њихову школу као заједницу. Даље, током управљања сопственом школом ученици уче важне демократске и парламентарне вештине (како се води састанак, како се утврђује дневни ред, да се у дискусији не удаљавају од проблема о којем се расправља итд.). Али, што је много важније, уче да воде рачуна о перспективама и правима других ученика и наставника и на тај начин развијају своје морално мишљење. У ширем смислу, циљ није само да ученици стекну основна демократска и грађанска знања и вештине, већ се претпоставља да ће такво систематско искуство у демократском управљању имати позитивне последице по њихов социјални развитак и морално резонување. Језгро новог програма чиниле су моралне дискусије, стављање на туђе место и комуникација, као и повезивање управљања школом са управљањем у ширем друштву. То је повлачило за собом посеђивање различитих институција и упознавање са њиховим функционисањем, на пример, посету затворима, друштву »Анонимни алкохоличар« и сл. Укратко, полазећи од схватања да је друштвено-морални развој циљ друштвеног васпитања, сматра се да је главно средство друштвеног васпитања стварање могућности и искуства за преузимање различитих улога и за учествовање у доношењу одлука у друштву.

Приступ »праведна заједница« означава Колбергов покушај да доведе у равнотежу »правду« и »заједницу«; да развије приврженост колективу али да се при том сачувају индивидуална права јединки и да се унапреди њихов морални развој. Да би то постигао морао је да унесе извесне измене у своја схватања. Непосредно искуство у раду у школама навело га је да као циљ »праведне заједнице« постави »темељно постизање четвртог стадијума обавезе да се буде добар члан заједнице или добар грађанин«. Он признаје да то представља »кресање« циљева достизања стадијума 5 (рационалног либерализма) и стадијума 6 (платоновског идеализма) постављеним у ранијем приступу који се заснивао искључиво на дискусијама о хипотетичким моралним дилемама. Међутим, он истовремено наглашава да ово »кресање« не значи да је напустио идеју да је крајњи циљ моралног васпитања развој начелног моралног мишљења, већ једино веће уважавање тешкоћа на путу досезања нивоа конвенционалне моралности. Такође каже да није био у праву што, како из практичних тако и теоријских разлога, није уважавао довољно конвенционално расуђивање и истиче да нема никакве противуречности у томе да се као непосредан циљ постави прелазак на конвенционални ниво а да се као крајњи циљ одреди евентуално достизање начелног моралног расуђивања (Power, Higgins &

Kohlberg, 1989: 55). Јер, ако се каснији стадијуми развијају као последица постепеног схватања ограничености конвенционалног расуђивања и потребе за »над-друштвеном« перспективом, онда је сасвим разумљиво настојање да ученици на ранијим узрастима разумеју функционисање конвенционалних институција и зашто је важно придржавати се реда. Ако дете то добро не научи на конвенционалном стадијуму онда није јасно како ће се оно придржавати сопствених, слободно изабраних правила на аутономном нивоу. Такође, сматра да не треба »пожуривати« ученике да пређу на ниво постконвенционалне моралности пре него што су »изнутра разумели непрекршивост правила« јер онда постоји опасност од тога да се »аутономија изгради на климавој развојној основи« као и да је инсистирање на строгој подели на форму (структуру) и садржину моралног расуђивања погрешно. Наставник који води дискусију о хипотетичким моралним дилемама може да се усредреди само на форму резоновања јер садржај – изабрано решење – није важно за ток и исход дискусије. Али, ако са ученицима расправља о проблемима из свакодневног живота у школи, наставник не може више да занемари морални садржај, јер *оно* што је заједнички одлучено једнако је важно као и *зашто* је таква одлука донесена.

Деца се не могу превести на ниво конвенционалне моралности ако се не упознају са специфичним правилима, нормама и вредностима које могу да усвоје као садржај свог моралног кодекса. Пошто се највећи број људи задржава на стадијумима 3 и 4 онда је из чисто практичних разлога важно да ови стадијуми код њих буду добро развијени. Даље, ако ученици одлуче – макар и на демократски начин – да могу да напусте час ако им је досадно, наставник неће бити толико заинтересован за разлоге који се налазе у основи такве одлуке, већ ће га више занимати на који начин да код њих усади врлину стрпљења и обзирности према другима.

Укратко, Колберг каже да је у ранијем приступу заступао сократовску идеју да ће особа, када једном развије појам правде живети у складу с њом, али да је без одговора оставио питање како ће она живети пре него што сазна истину, или ако је уопште не сазна. Са развојне тачке гледишта питање гласи: како превести децу са преконвенционалног на конвенционални ниво моралног расуђивања. Он истиче да је прелазак са стадијума 2 на стадијум 3 најважнији. »Он се може окарактерисати као прелазак са преморалног стадијума на којем се правда заснива на реципрочној размени на почетак истинског моралног становишта када се правда темељи на Златном правилу« (Power, Higgins & Kohlberg, 1989: 29). Истовремено, каже да морални развој тече спорије него што је раније мислио. Наиме, он је у својим ранијим радовима тврдио да се начелна моралност може развити већ у адолесценцији док у познијим сматра да се она, у најбољем случају, досеже у раном зрелом добу. И то је још један додатни разлог зашто у програмима моралног васпитања у средњим школама ставља тежиште на достизање конвенционалне моралности, односно стадијума 4. Сâм Колберг признаје да овај циљ није ни нов ни оригиналан и да су родитељи и наставници одвајкада настојали да деца усвоје друштвене норме и да се у складу с њима владају и истиче да се новина огледа у начину остваривања тог циља. »Циљ моралног васпитања је конвенционалан – достизање стадијума 4 моралности – али је педагошки приступ неконвенционалан и нов«. У чему се огледа неконвенционалност новог приступа? Пре свега, у томе што се радикално мења структура школе. *Демократска структура* школе сматра се најважнијим инструментом моралног васпитања. Да би школа подстицала развој ка моралној аутономији, она мора да омогући ученицима да непосредно учествују у доношењу одлука које утичу на њихов живот у школи као и на добробит њихове школске заједнице. Друго, школа, односно заједница темељи се на *бризи и колективној одговорности*. И треће, сви ученици и наставници *равноправно* и *непосредно* учествују у демократском процесу доношења одлука.

Структура »праведне школе«. Структура праведне школе коју је основао Колберг са својим сарадницима изгледа овако:

- *Састанци целе заједнице.* Једном недељно одржавају се састанци у трајању од једног и по до два сата на којима присуствују сви ученици и њих Колберг сматра »суштином и централном институцијом приступа 'праведна заједница'«. На овим састанцима расправља се о проблемима значајним за ученике и са којим се они свакодневно сусрећу у школи (на пример: крађа, дрога, изостајање из школе, оцењивање и сл.), доносе се правила којима се регулише живот и дисциплина у школи и одређују казне за њихово кршење. Донета правила изражавају заједничке аспирације групе. У пракси то значи да се правила доносе и мењају по потреби, када искрсне неки дисциплински проблем. На пример, правила о обавезном похађању наставе и поштовању туђе имовине донета су

као одговор на изостајање са часова и случајеве крађе (Power, 1997). На овим састанцима наставници увек заступају перспективу или становиште заједнице и наглашавају потребу за јасним дефинисањем обавеза ученика према заједници. Одлуке се доносе гласањем »једна особа – један глас« и сва донета правила и норме изражавају вођење рачуна о правичности и заједници. Колберг истиче да нису толико важна посебна правила колико вредности које она симболизују. У програму »праведне заједнице« посебан значај придаје се помагању, поверењу, колективној одговорности и активном учествовању. Састанци заједнице представљају централну институцију управљања. Ту се постиже коначна сагласност о школској политици и правилима, а њихова функција јесте да подстичу контролисани сукоб и отворену размену схватања о питањима правичности. На овим састанцима »одређују се границе ауторитета заједнице или групе над појединцима и границе индивидуалне слободе у односу на заједницу«. То је од суштинске важности за морални развој јединки у заједници. Одлуке донете на овим састанцима сматрају се дефинитивним и од чланова заједнице се очекује да се владају у складу са њима. Пошто овим састанцима треба да присуствују сви ученици, школа, односно заједница, мора да буде мала како би сви њени чланови могли да учествују у расправи, што је један од главних разлога што је овај поступак тешко спроводити у великим школама.

- *Састанци малих група.* Проблеми о којима треба да се расправља на састанцима заједнице разматрају се дан раније у мањим групама (око 10–12 ученика). Циљ расправе у овим малим групама јесте да се указивањем на моралну страну разјасни проблем о којем ће бити речи на састанку целе школе, да се разјасни зашто је потребно да у заједници постоји одређено правило и да се истакне одговорност ученика да се придржавају донетог правила. Ови састанци у мањим групама истовремено дозвољавају веће лично ангажовање ученика, брижљивије и промишљеније доношење одлука које ће бити правичне према свим појединцима. Сем тога, састанци мањих група омогућавају да у дискусији учествују и бране своје погледе и они ученици који иначе не би узели реч на окупљањима са великим бројем учесника, а на тај начин се повећава и одговорност за донету одлуку. Сви износе своје мишљење и сви су одговорни за коначну одлуку. Поред тога, на овај начин постиже се веће лично залагање за њихово спровођење у дело, што све доводи до стварања осећања заједништва. Укратко, једна од карактеристика овог новог приступа моралном васпитању јесте та да се поред подстицања развоја моралног расуђивања инсистира на развоју одговорности (Power, 1997). На састанцима целе заједнице представник сваке мале групе износи становиште групе о одређеном проблему, после чега следи општа дискусија у којој се разматрају и упоређују разна решења, а од чланова малих група тражи се да бране своје погледе.

- *Саветодавне групе.* Истовремено, једном недељно састају се и саветодавне групе које води члан школе или саветник када се расправља о личним проблемима ученика (породичним проблемима ученика или о проблемима са учењем), а не о проблемима заједнице. Циљ ових расправа јесте добијање подршке вршњака за решавање личних проблема. На овај начин ученици могу лакше да се идентификују са добробити других чланова, било да је реч о њиховом академском успеху или личној добробити, а самим тим се и продубљује осећање припадности заједници.

- *Дисциплинска комисија.* На крају ваља рећи да постоји и дисциплинска комисија састављена од по једног наставника и представника сваке мање групе који се смењују по реду и који су одговорни за доношење одлука о томе како поступити са прекршиоцем правила који, пак, са своје стране има право да поднесе жалбу о којој се расправља на састанцима заједнице. На састанку дисциплинске комисије и прекршиоци правила и њихови тужитељи износе своје виђење проблема. Ако се кривица утврди, чланови дисциплинске комисије одмеравају казну и износе пред заједницу своје предлоге како прекршиоца треба казнити. Свака одлука дисциплинске комисије разматра се на састанку целе заједнице. Заједница слуша аргументе дисциплинске комисије и одбрану прекршиоца, расправља о проблему и коначно доноси одлуку коју и ученици и наставници сматрају праведном. На тај начин заједница, као целина постаје одговорна не само за правила и норме групе већ и за сваки појединачан случај.

Морална атмосфера школе. Морална атмосфера је широк термин који обухвата већи број карактеристичних аспеката школске средине. Колберг и његови сарадници сматрају да су *осећање заједништва и нормативне вредности групе* две најважније, међусобно повезане димензије школске атмосфере (Power & Reimer, 1978). Ове две димензије одговарају двема димензијама о којима говори Диркем – духу алтруизма (приврженост групи) и духу дисциплине. Колберг прихвата Диркемово схватање да се морални карактер најбоље развија у оним срединама у којима ученици морају да

ограниче своје понашање зарад добробити групе. Норме и правила заједнице, чије придржавање обезбеђује ауторитет групе, помажу да ученици науче да морају да живе у складу са извесним друштвеним обавезама. Ову ограничавајућу снагу дисциплине уравнотежава привлачна снага привржености групе. Моралност је израз како жеље тако и дужности. Стога је *развој осећања заједничтва* основна и најзначајнија одлика приступа »праведна заједница«.

Под *заједницом* Колберг и сарадници подразумевају више од обичног удруживања јединки које сарађују зарад узајамне користи. То је, по њима, »идеал друштва у којем су друштвени односи регулисани нормама поверења, учествовања и колективне одговорности« (Power & Reimer, 1978: 112). »Заједница је«, кажу они, »нормативни појам који подразумева идеал групне солидарности и привржености нормама бриге и одговорности које развијају ово осећање јединства«. Из овога следи да код деце треба развијати бригу о другима, отворене односе и став одговорности за добробит групе као целине.

Норме које постоје у школи зависе од социоморалне атмосфере која у њој влада. У »праведној заједници« јављале су се четири врсте норми. *Норме реда*, односно колективна правила која обезбеђују опстанак и ваљано функционисање организације (на пример, правила која забрањују крађу књига из библиотеке, ометање рада на часу итд.). *Норме правичности* повлаче за собом поштовање једнаких права и слобода појединаца и процеса којима се правила доносе. *Норме заједнице* укључују бригу, поверење, учествовање, отворену комуникацију и колективну одговорност. У »праведној заједници« нарочито се истиче важност норми заједнице или колективних норми јер оне омогућавају премошћавање јаза између наставника и ученика. Заједничким учествовањем у доношењу и спровођењу правила, ученици и наставници развијају осећање заједничке одговорности за школу и осећање солидарности и припадности заједници.

Норме заједнице или колективне норми имају два главна својства. Прво, оне изражавају *заједничка очекивања наставника и ученика* и постоје када ученици и наставници користе речи »ми« и »наше« уместо »они« и »ја«. За разлику од правила које једноставно говори да је одређена акција, на пример, крађа, забрањена и да ће извршилац бити кажњен, норма заједнице изражава опште очекивање да нико неће красти. Норма заједнице, односно колективна норма повезана је са нормама бриге и поверења, тако да не само да се очекује да чланови групе неће красти од других чланова, већ да ће водити рачуна о њиховој имовини и пазити да је неко други не украде. Основу ових колективних норми чини *норма бриге о другима*. Брига, каже Колберг, чини »социјални лепак у заједници«. То је норма која повезује све чланове једне са другима. У већини школа ученици су обавезни да брину само о својим пријатељима и члановима свога клана. У праведној заједници, брига повезује и уједињује све чланове заједнице. Ученици су обавезни да воде рачуна о свим члановима групе, то јест да активно настоје да допринесу добробити сваког члана заједнице. Али, то не значи да ова норма обавезује чланове групе да са свима буду блиски пријатељи. Она их обавезује на то да поштују једни друге (као што правда налаже) и да истовремено истински воде бригу о другима. На пример, у свакој школи могу се наћи непопуларни ученици које други или малтретирају или игноришу. Правда забрањује њихово малтретирање, а брига њихово игнорисање. Истраживања су показала да је у »праведној заједници« крајем друге године спровођења програма дошло до померања са норми реда и правичности на норми заједнице (Power & Makogon, 1995).

Друго, колективне норми изражавају *вредности заједнице*. Колберг и његови сарадници одређују *нормативне вредности* као »комплекс норми са заједничком вредношћу која обезбеђује мотивацију за придржавање норми« (Power & Reimer, 1978). Моралне вредности су вредности које разрешавају конфликтне захтеве у групи, а моралне нормативне вредности обавезују сваког члана групе без обзира на личне наклоности и диспозиције и треба их разликовати од норми понашања. Колективну нормативну вредност јединке доживљавају као обавезу зато што су чланови посебне групе и треба је разликовати од индивидуалне нормативне вредности, која је обавезна зато што је особа морални делатник или зато што поседује јединствена лична уверења.

Постојање *колективних нормативних вредности* нужно је за изграђивање заједнице. За разлику од индивидуалних норми које обавезују јединку као особу, а не као члана групе, колективне норми дефинишу шта се очекује од чланова групе *као чланова*, било да су у питању њихови ставови (на пример, брине о другим члановима) или о поступцима (на пример, не кради од другог члана). Наиме, чланови заједнице изражавају обавезу да ће водити бригу једни о другима, да ће гајити узајамно поверење и да ће преузимати колективну одговорност зато што верују да ће придржавање ових

обавеза изградити заједницу. А колективна одговорност значи да чланови групе нису одговорни само за сопствене поступке, већ и за поступке других чланова групе. Осећање заједништва »описује каква школа *треба да буде*, а колективне нормативне вредности прописују како чланови школе *треба да поступају*« (Power & Reimer, 1978).

Наиме, Колберга и сараднике занимала су, пре свега, два питања: (а) како се у групи развијају колективне норме, односно које фазе постоје у развоју колективних норми и (б) шта мотивише јединку да се сагласи да дела у складу са нормама које у суштини ограничавају њено понашање. Ова мотивациона динамика испољава се у *осећању заједништва* које одликује узајамно поверење и брига. Изграђивање поверења сматра се од суштинског значаја зато што оно мотивише ученике да добровољно ограниче своје понашање зарад колективног добра.

Утврђено је да постоје три стадијума у развоју колективних нормативних вредности и осећања заједништва. Структура колективних нормативних вредности на одређеном стадијуму односи се на договорене начине разрешавања сукоба у којима су укључени чланови групе или група као целина. Ови стадијуми су изоморфни са стадијумима индивидуалног развоја моралног расуђивања и означени су исто. Најпримитивнија нађена структура колективних нормативних вредности и осећања заједништва одговара другом стадијуму развоја моралног расуђивања. На овом другом стадијуму сукоби се разрешавају узајамним конкретним разменама међу јединкама. Бити члан групе захтева од појединца да поштује интересе других и да помогне другоме »да се извуче из неприлике« када то одговара његовом личном интересу. Нагласак је на забрани негативних понашања која шкоде другима. На трећем стадијуму сукоби се разрешавају позивањем на заједничка очекивања, као што су поверење и брига и она одређују ко је добар члан групе. На четвртном стадијуму сукоби се разрешавају позивањем на личне обавезе и одговорности за активности групе као целине, као што је, на пример, преузимање колективне одговорности.

Такође је нађено да постоје три стадијума у развоју схватања заједнице. На стадијуму 2 заједница се схвата као безлична институција која се инструментално цени због конкретних користи и услуга које чланови групе чине једни другима и слободе да се следе сопствени интереси. На стадијуму 3 заједница се вреднује због колективних моралних вредности и односа међу члановима групе. На стадијуму 4 заједница се вреднује као суштина различита од појединачних чланова и њихових односа.

Стадијуми колективних нормативних вредности и схватања заједнице (према: Power & Reimer, 1978)

Нормативне вредности	Схватање заједнице
	Стадијум 2
<p>Лош не постоји јасна свест о колективним нормативним вредностима. Постоје, међутим, генерализована очекивања да појединци треба да уважавају конкретна индивидуална права и да сукобе разрешавају помоћу размене.</p>	<p>Не постоји јасно осећање заједништва, изузев размене између чланова групе. Заједница означава збир појединаца који једни другима чине услуге и ослањају се један на другог ради заштите. Заједница се цени уколико задовољава конкретне потребе својих чланова.</p>
<p>• »Не цинкарити« другог члана групе. Не одобрава се цинкарење или одавање других чланова ауторитету зато што ће прекршилац вероватно бити кажњен.</p> <p>• Не гњави друге. Живи и пусти друге да живе.</p> <p>• Помози другоме ако желиш.</p>	<p>Примери</p> <p>• Заједница је попут »банке«. Чланови се ту срећу да би разменили услуге, али не могу да добију више од онога што улажу.</p>
	Стадијум 3
<p>Колективне нормативне вредности тичу се односа међу члановима групе. Чланство у групи подразумева да се живи у складу са заједничким очекивањима. Сукоби треба да се разрешавају позивањем на заједничке колективне нормативне вредности.</p>	<p>Осећање заједништва тиче се односа и расподеле међу члановима групе. Група се цени због пријатељства које влада међу члановима групе. Вредност групе се изједначава са вредношћу њених колективних нормативних очекивања.</p>
<p>• Чланови групе треба да верују једни другима у погледу својине.</p> <p>• Чланови групе треба да брину једни о другима.</p>	<p>Примери</p> <p>• Заједница је породица у којој чланови брину једни о другима.</p> <p>• Заједница се цени зато што помаже другима.</p>
	Стадијум 4
У колективним нормативним	Школа се експлицитно цени као

вредностима нагласак се ставља на заједницу као суштину различиту од њених појединачних чланова. Чланови су обавезни да воде рачуна о добробити и складу групе.

ентитет различит од односа међу њеним члановима. Цени се приврженост групи и њеним идеалима. Заједница се опажа као органска целина састављена од међусобно повезаних система који омогућавају функционисање.

Примери

- Појединци нису одговорни само за себе, већ деле одговорност за целу групу.
- Једнике треба да учествују у политичкој организацији групе тако што ће са својим ставовима упознати групу и што ће бити обавештени гласачи.
- Крађа утиче више на »заједницу него на појединца зато што смо то ми. Ми нисмо само група појединаца«.

Укратко, Колберг види демократску заједницу и *као средство* и *као циљ* моралног васпитања. Као средство, демократска заједница унапређује ону врсту социјалних интеракција и односа који доприносе индивидуалном моралном развоју. Учествовање у истински васпитним заједницама омогућава ученицима и наставницима да испитују динамику социјалних односа, да сарађују у процесу учења и да социјалне сукобе разрешавају отворено и правично. Али, изграђивање »праведне заједнице« не сме да се посматра само као инструмент за унапређивање развоја појединца, већ и као циљ васпитања. Колберг тврди да је изграђивање »праведне заједнице« само по себи вредно и треба да буде циљ васпитања. »Циљ моралног васпитања треба да буде промена у животу школе као и развој појединачног ученика. Јер, подучавање о правди, баш као и подучавање у читању и аритметици, одвија се у *контексту* разреда и школе, а како ученици доживљавају живот у разреду и школи утицаће на то шта ће они научити од онога чему их наставник подучава« (Power, Higgins & Kohlberg, 1989: 20). Још је тешко дати поузданију процену резултата оваквог програма моралног васпитања, јер се он спроводи у малом броју школа у Сједињеним Америчким Државама и Немачкој (Lind, 1992). За сада се може рећи следеће:

- Морално расуђивање ученика који су учествовали у овом програму моралног васпитања није се развило више него морално расуђивање ученика који су учествовали у класичном програму са добро организованом моралном дискусијом, али су код њих биле развијене јаке колективне норме и осећање одговорности да се придржавају правила и норми своје школе. Утврђено је, такође, да се ове колективне норме развијају независно једна од друге. На пример, развој норме поверења, када је реч о својини, није за собом повлачио развој норме небезања са часова. Па ипак, уочено је да су све ове различите норме међусобно повезане, и да развој сваке од њих олакшава развој следеће јер су све оне »израз колективног схватања заједнице« (Power, 1997).

- Ове колективне норме довеле су до изразитих промена у понашању ученика; ученици су научили да учествују на демократским састанцима, крађе су престале, смањен је број туча, смањено је изостајање са часова, постигнута је већа интегрисаност припадника различитих раса. Међутим, у »праведној заједници« утицај групе на ученике је веома јак и стога се поставља питање о трајности ефеката таквог програма моралног васпитања. Да ли и како ће се ученици осећати одговорним да делају на просоцијалан начин и када немају »подршку« своје заједнице? Да ли овај програм утиче на »карактер« ученика? Ова и слична питања за сада остају без одговора.

- Уочено је веће слагање између моралног расуђивања о хипотетичким моралним дилемама и дилемама из свакодневног живота. У ранијим истраживањима обично се налазило да расуђивање о свакодневним моралним проблемима заостаје за расуђивањем о хипотетичким моралним дилемама. Сматра се да до оваквог заостајања долази из следећих разлога: (а) околности у којима се одигравају проблеми у свакодневном животу много су сложеније од оних описаних у хипотетичким моралним дилемама; (б) моралне одлуке у свакодневном животу обично захтевају извесне жртве које особа можда није спремна да поднесе; релативно је лако судити о томе шта треба да уради јунак хипотетичке моралне дилеме, али је много теже то сâм урадити; (в) клима у којој се одигравају проблеми може да има негативан утицај. Као што је већ речено, у истраживањима је утврђено да су млади преступници у затворима говорили о изузетно јаком »социјалном притиску« да поступе на одређени начин иако су само сматрали да треба да другачије поступе. У »праведној заједници« је утврђено да већина ученика расуђује о практичним моралним проблемима на истом стадијуму као и о хипотетичким моралним дилемама, па чак и на вишем. Колберг и његови сарадници верују да њихов приступ и програм помаже ученицима да успешно разрешавају моралне проблеме са којима се сусрећу у свакодневном животу у школи.

И на крају, права оцена овог приступа моралном васпитању моћи ће да се дâ тек када он буде спроведен у већем броју школа и на већем броју испитаника различитих узраста. До сада он је успешно примењиван једино у школама са веома малим бројем ученика, што је дозвољавало да се уведу тако радикалне измене у структури школе. Стога се поставља питање могућности његове примене у школама са великим бројем ученика. И сâм Колберг и његови сарадници признају да је овакав програм скоро немогућно спровести у школама са великим бројем ученика и наставника, са наставом подељеном у строго издвојене предмете, школама у којима међу запосленима постоји строга подела рада – наставници, психолози, педагози, административно особље, и где сама структура школе изолује наставнике од ученика и отежава њихову комуникацију. »Наши налази указују на то да култура великих школа одиста умањује успешност моралног васпитања тако што ученике излаже негативном утицају вршњачких група и што их отуђује од одраслих. У таквим околностима ауторитет одраслог почива више на његовом статусу одрасле особе и моћи принуде него на његовој моралној убедљивости« (Power, Higgins & Kohlberg, 1989: 300). У току су покушаји да се овај приступ прилагоди структури великих школа тако што се уводи »школа у школи«, али у стручној литератури нема довољно података о резултатима таквих покушаја. Време ће показати хоће ли настављачи Колберговог дела у томе успети. У сваком случају треба имати на уму речи Питера Шарфа: »Демократија у школи није лако остварљив задатак. Он захтева да се поново озбиљно процене задаци и структура васпитног процеса. Упркос томе он улива наду да је могућно да демократија опстане у друштву које постаје све више бирократско и све више удаљено од свог грађанства«.

Коришћена литература

Blatt, M. & L. Kohlberg (1975): The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment, *Journal of Moral Education*, No. 4.

Ђорђевић, Ј. (1996): *Морално васпитање: теорија и пракса*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Higgins, A. (1991): The just community approach to moral education: evaluation and recent findings; in W. Kurtines & J. Gewirtz (eds.): *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Kohlberg, L. & R. Mayer (1972): Development as a aim of education, *Harvard Educational Review*, No. 74.

Kohlberg, L. (1966): Moral development in school: a developmental view, *The School Review*, No. 74.

Kohlberg, L. (1973): Stage of moral development as a base for moral education; in C. Beck, B. Critenden & E. Sullivan (eds.): *Moral education*. New York: Foresman and Company.

Kohlberg, L. (1974): Cognitive-developmental theory and the practice of moral education; in *Collected papers on moral development and moral education*.

Kohlberg, L. (1978): Introduction; in P. Scharf (ed.): *Readings in moral education*. New York: Winston Press.

Leming, J. (1986): Kohlbergian programmes in moral education: a practical review and assessment; in S. Modgil & S. Modgil (eds.): *Lawrence Kohlberg: consensus and controversy*. London: The Falmer Press.

Lind, G. (1992): Does the just community experience make a difference, *Moral Education Forum*, No. 17.

Миочиновић, Јб. (1988): *Когнитивни и афективни чиниоци у моралном развоју*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Мирић, Ј. (2002): *Развој моралног мишљења*. Београд: Калеком.

Поповић, Б. (1977): *Морални развој и морално васпитање*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Power, C. & J. Reimer (1978): Moral atmosphere: an educational bridge between moral judgment and moral action; in W. Damon (ed.): *Moral development*. San Francisco: Jossey Bass.

Power, C. & T. Makogon (1995): The just community approach to care, *Journal of Just and Caring Education*, No. 2.

Power, C. (1997): Understanding character in character education; in L. Nucci (ed.): *Developmental perspectives and approaches to character education*. Chicago: Chicago University Press.

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