

Vpetost vzgoje v duhovno in materialno kulturo šolske skupnosti



■ **Robi Kroflič**, je redni prof. obče pedagogike in teorije vzgoje na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Ožja področja njegovega znanstvenega delovanja so teorije pedagoške avtoritete in pedagoškega erosa, spodbujanje prosocialnega in moralnega razvoja otrok in mladostnikov, inkluzivno izobraževanje, discipliniranje in kaznovanje ter proučevanje umetniške izkušnje kot medija vzgoje.

Fenomenologinja Hannah Arendt je v eseju Kriza v vzgoji vzgoji pripisala dve na prvi pogled nasprotujoči si vlogi: odgovornost za življenje in razvoj otroka ter za kontinuiteto sveta (Arendt, 2006: 190). Ostati zavezan le eni ali drugi vlogi pomeni nesprejemljivo enostranskost – ali pretirano zaščito otroka ali avtoritarno vztrajanje na zaščiti materialne in duhovne kulture, v katero so narojeni otroci.

Hannah Arendt sklene svoj esej s pozivom: »Vzgoja je točka, na kateri se odločimo, ali dovolj ljubimo svet, da prevzamemo odgovornost zanj in ga s tem rešimo pred tistim uničenjem, ki bi bilo brez obnavljanja in prihajanja novincev in mladih neizogibno. Vzgoja pa je tudi točka, kjer se odločimo, ali dovolj ljubimo svoje otroke, da jih ne izženemo iz našega sveta in prepustimo samim sebi; da jim ne odvzamemo možnosti, da se lotijo nečesa novega, nečesa, česar nismo predvideli, pač pa jih vnaprej pripravimo za nalogo obnove skupnega sveta« (prav tam: 199).

Vzgoja ohranja kulturno tradicijo

Da gre pri vzgoji kot dejavnosti, ki skrbi za ohranjanje kulturne tradicije, zares za konfliktno dejavnost, pričajo že raziskave s preloma devetnajstega in dvajsetega stoletja (v nemškem prostoru Eduard Spranger – povzeto po Muchow, 1967, pri nas Stanko Gogala, 1931), ki opozarjajo, da se mladina kot posebna socialna kategorija pojavi v drugi polovici devetnajstega stoletja z nastankom javnega šolstva, z njo pa tudi neizbežen konflikt med kulturno tradicijo (ki jo brani šola) in novonastajajočo kulturo mladih. Velik del napetosti med odraslo in mlado populacijo gre pripisati

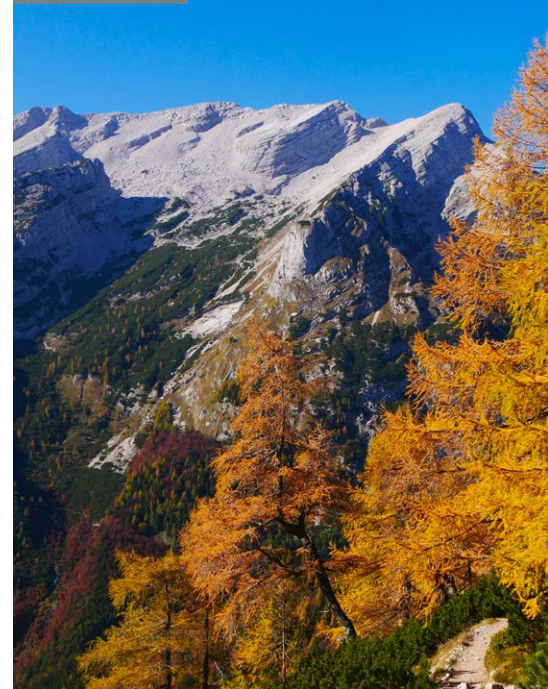
prav rigidnosti šole, za to institucijo pa Hannah Arendt izrecno pove, da »nikakor ni svet in ne sme se pretvarjati, da je« (Arendt, 2006: 193). Pretvarjanje šole in šolnikov, da predstavljajo svet, ki ga morajo mladi sprejeti takšnega, kakršen je reprezentiran v šolskih razlagah, sproži upor mladine, ki ne zavrača vsakršne avtoritete, ampak prav to šolniško držo, ki jo opisuje metafora vzgoje kot ponotranjenja kulture (več v Kroflič, 2020) in se najbolj uveljavi v duhoslovni pedagogiki v akademskih krogih v Nemčiji in Sloveniji med obema vojnoma.

Šolska kultura

Da bi torej omogočili uresničevanje temeljnih ciljev vzgoje v javni šoli, razpete med skrbjo za ohranjanje kulture in skrbjo za ustvarjanje pogojev, v katerih se bo otrok naučil vstopati v svet kot subjekt, ki z besedami in dejanji ustvarja, obnavlja svet, v katerega vstopa (Arendt, 1986; Biesta, 2017a), moramo vpeljati pojem šolske kulture. Ta obsega materialni, fizični del, ki otrokom pomeni prostor srečevanja in delovanja, ter duhovni del, ki obsega različne dimenzije medosebnih odnosov in komunikacije med vrstniki, otroki in odraslimi ter otroki in učnimi vsebinami. Ker lahko delujemo le v svetu, ki nam je

ponujen za učlovečenje, sta obe dimenziji šolske kulture izjemno pomembni, v veliki meri pa sta odvisni od pedagoških nazorov odraslih – tako glede pogledov na razvoj otroka kot pogledov na to, kateri so tisti elementi kulturne tradicije, s katerimi naj bi se v času odrasčanja srečal vsak posameznik, in kako jih predstaviti prihajajočim generacijam, da bi dosegli zelene vzgojne učinke. Z vidika kulture gre za vprašanje, kako omogočiti stik z objektivnim duhom kulturne tradicije, da se bo ta pretvoril v subjektivni duh vzgajane osebe. Stik objektivnega in subjektivnega duha Stanko Gogala opiše s pojmom doživetja, »ki mu pomeni temelj vsake prave vzgoje,

Foto: Petra Duhanoy



oblikovanje sposobnosti osebnega doživljanja pa tudi končni cilj vzgojnega prizadevanja» (Kroflič, 2005). S pojmom doživljanja Gogala povezuje osrednje pedagoške pojme, kot so »pedagoški kontakt, avtoriteta, pedagoški eros, razlika med vzgojo in dresuro, osebno prisvajanje snovi in moralnih vrednot, oblikovanje osebnega duha posameznika itn.« (prav tam), samo doživetje kot jedro vzgoje pa slikovito opiše z naslednjimi mislimi: Ono, po čemer se vzgajanje vedno razlikuje od dresiranja in od ustrahovanja, je pri vsakem človeku isto, tj. notranje doživetje, da je neko dejanje pošteno, da nekaj smem, da je nekaj dovoljeno, da je nekaj prav ali je napačno. Človek, ki je uspešno sprejel vzgojni vpliv, od koderkoli je že prišel, pa da je bil hoten in zavesten ali nehoten in naključen, je doživel v sebi neko zagledanje, neko odkritje, neko osebno spreobrnjenje, pri katerem se mu je njegova življenjska pot pokazala v novi luči, v luči neke nove vrednote, v luči religioznega odnosa do Boga, odnosa do sočloveka, v luči etičnosti itd. (povzeto po Gogala, *Življenje in vzgajanje*).

Pedagogika doživljanja in pomen prvoosebne izkušnje

Vzpostavljane šolske kulture, ki omogoča doživetje vzgajane osebe, lahko povežemo s fenomenološkim geslom, da pravo spoznanje omogoča neposreden stik s stvarnostjo, ki ni posredovan z vnaprejšnjimi sodbami. Neposredno vstopanje v odnose v šolski skupnosti, stik z materialno stvarnostjo, pa naj je to naravni pojav, ki ga želimo doživeti in razumeti, prikazan v naravnem ali laboratorijskem okolju, ali udeležnost v umetniškem dogodku v šoli ali v kulturni ustanovi, so torej situacije z najbolj prepričljivo vzgojno močjo. Šola primarno ne sme biti »reprezentant sveta«, institucija, v kateri učitelji svet pojasnjujejo, ampak prostor, ki svet prikazuje in vzgajano osebo opozarja na tisto, kar bi lahko bilo pomembno pri njenem ustvarjanju subjektivnega duha. Ta premik v razumevanju temeljnega pedagoškega dejanja opiše Gert Biesta: »Namero privedi nekoga do pomena moramo ločiti od namere privedi pomen k nekemu« (Biesta, 2017b: 45).

Poglejmo si ta premik od »pedagogike pojasnjevanja« k »pedagogiki doživljanja« oziroma k »pedagogiki prvoosebne izkušnje«, kot to poimenuje Zdenko Medveš (glej Kuralt, 2021), in sicer na primeru dveh konkretnih področij vzgojnega delovanja v šoli: pri vzgoji s pomočjo umetniške izkušnje ter pri razvoju odgovornega etosa medosebnih odnosov.

Vzgoja s pomočjo umetniške izkušnje

Stik z umetnino ali udeležnost v umetniškem dogodku (kot ustvarjalec, poustvarjalec ali odjemalec umetnine) je eden najodličnejših vzgojnih dejavnikov, če ga seveda ne uporabimo predvsem kot eno od področij vednosti oziroma splošne razgledanosti. Poudarek mora biti na dožitju večplastnega metaforičnega sporočila umetnine, ki poleg sedimentacije sporočila umetnine v gledalca, poslušalca ali bralca sproži inovativno iskanje subjektivnega pomena, ključnega za njegovo življenje (Ricoeur, 1991). Umetniška upodobitev (*mimesis*) namreč sproži imaginacijo, brez katere se ne moremo vživeti v upodobljeni dogodek, zagledati kontinuiteto lastnega bivanja (ki ima obliko zgodbe) niti zamisliti si življenjskih ciljev in osebnega smisla (več v Kroflič, 2017). Podpora iskanju subjektivnega pomena in deljenju pripovedi o dožitjih mora postati jedro dela z umetniškimi vsebinami, četudi ga ni mogoče »objektivno« ocenjevati na enak način, kot količino zapomnjenih informacij o umetnini.

Oblikovanje odgovornega etosa medosebnih odnosov

Tak stik z upodobljenim dogodkom ima neprecenljivo vrednost tudi za oblikovanje odgovornega etosa medosebnih odnosov. Umetnost, ki upodablja temeljne eksistencialne dileme in možne bivanjske rešitve, razpira tisto narativno vednost, brez katere ni vstopanja v spoštljiv odnos z obličjem Drugega (Levinas) niti oblikovanja razširjene zavesti, ki mi omogoča videvanje dogodka iz drugih perspektiv (Kant) in stapljanje horizontov (Gadamer) (prav tam). Ista orodja, ki jih aktivira umetniško doživetje, lahko uporabimo v medoseb-

nih odnosih ter pri reševanju konfliktov, če se odmaknemo od zgolj recipročnih idej distributivne pravičnosti (Rawls) in retributivnega sankcioniranja prekrškov. Metode restorativne pravičnosti, kakršna je mediacija, bodo namreč privedle do razrešitve konfliktov in krepitev skupnostnih vezi zgolj takrat, ko udeležene osebe premorejo zadostno mero spoštljivosti in narativne vednosti (Kroflič, 2019).

Orisani pedagoški pristopi so ključni tudi za vzpostavitev svetovnega etosa, če ga pravilno razumemo kot osnovno bivanjsko držo in ne kot še eno etično doktrino, prenosljivo na klasičen način pedagoške razlage pomena etičnih načel. Svetovni etos, opisan v zgodovinskih spomenikih svetovne religiozne in sekularne kulture, je bogato ilustriran z umetniškimi upodobitvami, ki lahko s sugestivno močjo nadomestijo tradicionalno moralko ter s tem opremijo otroka za dejaven in odgovoren vstop v svet. Gre torej za idejo, kako gradnike duhovne kulture vključiti v pripravo za vstop otroka v materialno realnost bivanja v skupnosti, pri čemer mora tudi slednja dopuščati, še več – spodbujati otrokovo udejanjanje subjektivnih predstav o dobrem in preverjanje njihove vrednosti v šolski skupnosti. ◀

Literatura

- Arendt, Hannah (1986): *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Arendt, Hannah (2006): Kriza v vzgoji. V Hannah Arendt: *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju* (str. 179–199). Ljubljana: Krtina.
- Biesta, Gert (2017a): *The Discovery of Teaching*. New York in London: Routledge.
- Biesta, Gert (2017b): *Letting art teach*. Arnheim: ArtES Press and author.
- Gogala, Stanko (1931): *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Kroflič, Robi (2005): Osebnostna pedagogika prof. dr. Stanka Gogale. V Robi Kroflič (ur.): *Stanko Gogala, Izbrani spisi* (str. 5–25). Ljubljana: Društvo 2000.
- Kroflič, Robi (2017): Pedagoški pomen zgodbe. *Sodobna pedagogika*, 2017, letnik 68, št. 12, str. 10–31.
- Kroflič, Robi (2019): Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, letnik XXX, št. 1–2, str. 9–27.
- Kroflič, Robi (2020): Raba metafor v pedagogiki. V Robi Kroflič; Tadej Vidmar; Klara Skubic-Ermenc (ur.): *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 177–194). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kuralt, Špela (2021): Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem (intervju z Zdenkom Medvešem). *Delo – Sobotna priloga*, 2. 10. 2021. Pridobljeno 1. 7. 2022 s spletne strani: <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>.
- Muchow, Hans Heinrich (1967): *Socialna struktura današnje mladine*. Koper: Ognjišče.
- Ricoeur, Paul (1991): *Life in Quest of Narrative*. V Wood, David (ur.): *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge, str. 20–33.