

Robi Kroflič

## **Vpetost vzgoje v duhovno in materialno kulturo šolske skupnosti**

Fenomenologinja Hannah Arendt je v eseju *Kriza v vzgoji* vzgoji pripisala dve, na prvi pogled nasprotujoči si vlogi: »odgovornost za življenje in razvoj otroka in za kontinuiteto sveta« (Arendt 2006, str. 190). Ostati zavezan le eni ali drugi vlogi pomeni nesprejemljivo enostranost – ali pretirano zaščito otroka ali avtoritarno vztrajanje na zaščiti materialne in duhovne kulture, v katero so narojeni otroci. Zato 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, str. 199)

Da gre pri vzgoji kot dejavnosti, ki skrbi za ohranjanje kulturne tradicije, zares za konfliktno dejavnost, pričajo že raziskave iz 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 novo nastajajočo 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, str. 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 ponotrnanja kulture (več v Kroflič 2020) in se najbolj uveljavi v duhoslovni pedagogiki v akademskih krogih v Nemčiji in Sloveniji med obema vojnoma.

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, 2017), 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 odraščanja srečal vsak posameznik, in kako jih predstaviti prihajajočim generacijam, da bi dosegli željene 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, oblikovanje sposobnosti osebnega doživljanja pa tudi končni cilj vzgojnega prizadevanja« (Kroflič 2005). S pojmom doživetja 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, t.j. 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 kjerkoli je že prišel, pa da je bil hoten in zavesten ali nehoten in slučajen, 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. (Gogala, *Življenje in vzgajanje*; povzeto po prav tam)

Vzpostavljanje 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. Ali kot ta premik v razumevanju temeljnega pedagoškega dejanja opiše Gert Biesta: »Nameri privedi nekoga do pomena moramo ločiti od namere privedi pomen k nekemu.« (Biesta 2017b, str. 45)

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

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 področji vednosti oziroma splošne razgledanosti. Poudarek mora biti na doživetju večplastnega metaforičnega sporočila umetnine, ki poleg sedimentacije sporočila umetnine v gledalcu/poslušalcu/bralcu sproži inovativno iskanje subjektivnega pomena, ključnega za njegovo življenje (Ricoeur 1991). Umetniška upodobitev (*mimesis*) namreč sproži imaginacijo, brez katere se ne moremo vživeti v upodobljen 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 doživetjih mora postati jedro dela z umetniškimi vsebinami, četudi ga ni mogoče »objektivno« ocenjevati na enak način kot količino zapomnjenih informacij o umetnini.

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 videnje dogodka iz drugih perspektiv (Kant) in stapljanje horizontov (Gadamer) (prav tam). Ista orodja, ki jih aktivira umetniško doživetje, lahko uporabimo v medosebnih 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, H. (1986). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.

Arendt, H. (2006). Kriza v vzgoji, V: Arendt, *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju*. Ljubljana: Krtina, str. 179-199.

Biesta, G. (2017). *The Discovery of Teaching*. New York in London: Routledge.

Biesta, G. (2017b). *Letting art teach*. Arnheim: ArtES Press and author.

Gogala, S. (1931). *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Kroflič, R. (2005). Osebnostna pedagogika prof. dr. Stanka Gogale. V: Gogala, S., *Izbrani spisi (uredil Robi Kroflič)*, Ljubljana: Društvo 2000, str. 5-25.

Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe. *Sodobna pedagogika*, 2017, letn. 68, št. 12, str. 10-31.

Kroflič, R. (2019). Koncepti odzivanja na nasilje med ničelno toleranco in restorativnostjo. *Šolsko polje*, letn. XXX, št. 1-2, str. 9-27.

Kroflič, R. (2020). Raba metafor v pedagogiki. V: Kroflič, R.; Vidmar, T.; Skubic-Ermenc, K. (ur). *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 177-194.

Kuralt, Š (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. Dostopno na spletu:

<https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>

Muchow, H. H. (1967). *Socialna struktura današnje mladine*. Koper: Ognjišče.

Ricoeur, P. (1991). Life in Quest of Narrative. V: Wood, D. (ed.). *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge, str. 20-33.