

Robi Kroflič

## PLURALNA ŠOLA IN ISKANJE OSEBNEGA SMISLA

Teze, da je iskanje smisla življenja konstitutivna lastnost človeka, ki mu zagotavlja občutek »ontološke varnosti«, nujno potreben za razvoj identitete (Giddens 1991), najbrž ni potrebno posebej utemeljevati. Pri odgovorih na vprašanje, v kakšnih okoliščinah se ta projekt lahko uresničuje in kakšna je pri tem vloga javne šole, pa naletimo na mnoga odprta vprašanja.

Začnimo s provokativno dilemo, ki jo v *Knjigi smeha in pozabe* metaforično upodobi M. Kundera:

»Kot vemo, se angeli in hudiči medsebojno kosajo za prevlado nad svetom. In nikakor ne bi bilo svetu v prid, ko bi se tehničnica nagnila v prid angelom (kakor sem naivno veroval kot otrok), ampak mu še najbolj koristi, če med obojimi vlada nekakšno ravnovesje. Če zavlada na svetu preveč nedvoumnega smisla (prevlada angelov), se človek zgrudi pod njegovo težo. Če pa svet izgubi vsakršen smisel (prevlada hudičev), se prav tako ne da živeti.« (Kundera 1987, str. 72)

Če metaforo hudiča nadomestimo z nihilistično izgubo smisla, metaforo angela pa s hipotetičnim življenja v polnini smisla ob (živem) izkustvu sobivanja (utelešenega-živega) Boga, bi lahko s Kundero zapisali, da se avantura človekovega dihotomičnega bivanja začne, »...ko se evidentni živi Bog umakne in človeka nagovarja na način, da ga mora ta "prepoznati" in svobodno "sprejeti". S tem se na zanimiv način začne tudi dialektika iskanja smisla kot "borbe z nesmisлом" in "iskanjem krhkega ravnotežja", ki ga ponuja doživetje lastnega bivanja v svetu kot smiselnega. Da je nihilistična faza nujna pri iskanju smisla, najlepše izrazi /.../ Frankl, ki bivanjske praznine ne jemlje nujno kot patološko stanje, ampak kot potencialni motor večnega iskanja smisla. Tudi s psihološko-kognitivističnega stališča bi lahko potrdil to izhodiščno idejo. V vsaki fazi razvoja moralnega razsojanja se pri Kohlbergu pojavi svojevrstna logična konstrukcija smisla, ki jo naruši spoznanje, da je percepcija in smiselna konstrukcija realnosti lahko tudi drugačna. Tako je razvoj (in ob njem vzgoja) večno rušenje starih obrazcev smisla ter iskanje globlje resnice bivanja...« (Kroflič, Kovačič-Peršin in Šav 2005, str. 10-11). Ali kot je ob razmišljanju o isti dilemi dodal Kovačič-Peršin: »... človek, ki ni nikoli globoko doživel brezna nič, se ne more dvigniti k svetlobi neovrgljive smiselnosti bivanja. Enak je tudi položaj verujočega. Njegov najgloblji odnos do Boga je razpet med dihotomično nasprotje biti za sebe sam v sebi in biti v Bogu izničen, da osvojiš samost samega sebe. Tu se odpira paradoks bivanja in še posebej paradoks krščanskega bivanja.« (prav tam, str. 38)

A kakšna je pri tem projektu bila in še vedno je naloga javne šole? In če se javna šola ne sme odreči podpori razvoja osebnosti učenca/dijaka/študenta, v kakšnem okolju in s kakšnimi pedagoškimi pristopi lahko institucionalna vzgoja pomaga pri konstrukciji osebnega smisla? Na ti vprašanji bom poskušal podati svoje videnje rešitve v pričujočem prispevku.

## Naloge javne šole in vzgojno-teoretske dileme

Egan in Nyberg v svoji monografiji *Erozija vzgoje in izobraževanja* izpostavita tri skupine ciljev, ki se jim ne sme izogniti sodobna šola. Najprej so tu socializacijski cilji, ki se nanašajo na »pripravo za zaposlitev in udeležbo v vsakdanjih družbenih, ekonomskih in političnih aktivnostih – dejavno državljanstvo«. Nato izobraževalni cilji, vezani na »iskanja resnice«, ter končno vzgojni cilji, ki so usmerjeni v »razvoj posameznika«. V teh opredelitvah se že skriva prva od teoretskih in praktičnih dilem, ki je po mnenju navedenih avtorjev v tem, da je omejevanje vzgojnoizobraževalnih ciljev na njihovo socializacijsko dimenzijo v smislu prilagajanja posameznika družbenim (beri: političnoekonomskim) pričakovanjem nevaren premik, saj bi lahko rekli, da socializacija omogoča življenje v družbi, medtem ko ga šele vzgoja in izobraževanje naredita smiselno (povzeto po Šimenc in Kodelja 2009).

Seveda so za uspešno spopadanje posameznika z nihilistično grožnjo »razosmišljenja bivanja« odločilne vse tri naloge javne šole. Razumevanje družbenih pričakovanj in možnosti osebne konstrukcije smisla je danes ogroženo zaradi ekskluzivističnih pogledov prosvetne politike in določenih teoretskih krogov, da moramo v javni šoli na primer dati prednost:

- socializaciji in izobraževanju pred vzgojo,
- vrednotno nevtralnimi razlagami družbenih pojavov pred osebno angažiranimi in s tem nujno subjektivno obarvanimi pristopi k stvarnosti
- svobodnim izbiram posameznika pred posredovanjem tistih skupnih civilizacijskih vrednot, ki omogočajo sobivanje različno mislečih v skupnem družbenem prostoru,
- razvoju posameznika kot avtonomnega subjekta in subjekta človekovih pravic pred skupnostjo, ki poskuša ščititi svoje vrednote in interese ter z vzgojo kot zavestno reprodukcijo družbe svoje vrednote prenaša na otroke in mladino
- načelom distributivne družbene pravičnosti pred pravico, da je vsak posameznik pripoznan v svoji individualni in skupinski (nacionalni, religiozni, kulturni) identiteti na spoštljiv način in mu priznavamo pravice, da se v javnem prostoru izpostavi kot posameznik, različen in drugačen od večine ter je enakovredno vključen v heterogeno skupnost šolskega in širšega družbenega okolja (Kroflič 2003, 2004 in 2010).

Pritisk na kompetenčni pristop k vzgoji in izobraževanju šolo potiska v smeri socializacijskih zahtev ter primata prvim od navedenih parov konceptov, s tem pa otežkoča doseganje nekaterih klasičnih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki so povezani predvsem z osebno konstrukcijo smisla. Te dileme na zanimiv način obravnavata G. Biesta in S. Miedema (2002) na primeru dogajanj v javnem šolstvu na Nizozemskem. Njuna teza je, da so se v zadnjem obdobju z vzgojnimi težavami (povezanimi z neuspehom, da bi mlade vpeljali v osebno zavezujoče konstrukcije smisla) soočile tako idejno monolitne zasebne verske šole kakor laične državne šole. Prve zato, ker v kolikor želijo biti odprte za mladostnike iz različnih vrednotnih okolij, vzgoje ne morejo več pojmovati v obliki klasične transmisije izbranih vrednot, in druge zato, ker »pasivna nepreferenčna« razlaga stvarnosti mlade ne zavezuje k odgovornim družbenim izbiram. Rešitve ne vidita v krepitvi vzgojnega pola pedagoških

procesov v odnosu do tehnično-izobraževalnega pola pouka, saj po njunem mnenju oba pola izhajata iz iste transmisijske paradigme vzgoje in izobraževanja, ampak v prehodu na pojmovanje vzgoje in izobraževanja kot komunikacije, ki omogoča skrb za celovit osebnostni razvoj mladostnika, v katerem igra odločilno vlogo aktivna participacija učencev/dijakov v pedagoških procesih. Metaforično rečeno, prevlada hudičev ali angelov ni rešitev za vzgojo v javni šoli v času globalizacije in posledično heterogenega družbenega okolja, v katerem enostavno ne moremo več doseči konsenza o vsebinsko močnih konstrukcijah smisla, ki bi povezovale različno misleče posameznike v ustrezno formo sobivanja, hkrati pa se vedno bolj zavedamo groženj, ki ga modelom sobivanja vsiljujejo neoliberalne konstrukcije družbenih okolij pod lažno idejo vrednotne nevtralnosti in učinkovitosti regulacije družbe z načeli prostega trga in pravno-administrativne zaščite posameznikovih pravic.

### **Pomanjkljivost kompetenčnega pristopa k izobraževanju**

Kompetenčni pristop je problematičen tako za formiranje bodočih učiteljev, ki z njim težko uskladijo globlje plasti svoje osebnosti z družbeno predpisanimi poklicnimi vlogami (Korthagen), kot za osnovo vzgoje otrok, mladostnikov in odraslih udeležencev izobraževanja.

Slovenski teoretik vzgoje S. Gogala (1933) je že v tridesetih letih dvajsetega stoletja trdil, da uspešno vzgojo zagotavlja učitelj z močno osebnostjo, ki mora sicer poznati sodobna vzgojna načela, med njimi pa mora izbrati tista, ki se skladajo z njegovimi osebnostnimi lastnostmi in tako zgraditi svojo osebno metodo. Načrtovane težnje učitelja namreč hitro porušijo »osebni most, ki omogoča vzgojno oblikovanje in sprejemanje«. Te nevarnosti se je Gogala zavedal tudi v kontekstu snovanja sistematične metodike vzgoje. Njena največja nevarnost je, da v želji po trdni znanstveni strukturi vzgojnega procesa učitelj metodične napotke vzame preveč shematično, saj bo s tem izničil še tisto vzgojno moč, ki jo »teoretično« vsebujejo.

Danes teoretiki to idej povezujejo z zahtevo, da *je učitelj s celoto svoje osebnosti prisoten v vzgojnem odnosu*, pri čemer za potrditev tega spoznanja uporabijo različne koncepte. Po mnenju F. Korthagena mora učitelj, da bi bil osebno udeležen/prisoten v odnosu z učenci, svoje poklicne kompetence in vedenjske odzive uskladiti z globljimi določili lastne osebnosti, s temeljnimi prepričanji in vrednotami, identitetnimi določili in osebnim poslanstvom (Korthagen 2009). Osebna prisotnost je hkrati tista dimenzija vzgojnega odnosa, na kateri temelji učiteljeva avtoriteta, čeprav to temeljno lastnost uspešne vzgoje in izobraževanja določajo tudi druge odnosne komponente, kot so na primer šolska pravila in didaktični pristopi pri pouku (Harjunen 2009).

Osebna prisotnost učitelja v pedagoškem odnosu je nadalje po mnenju N. Noddings (2003, v Korthagen 2009) nujen pogoj za skrben odnos, skrb pa je eden tistih eksistencialov, ki neposredno spodbujajo razvoj prosocialnih odzivov in posledično etične zavesti. Hkrati se

osebna prisotnost povezuje z angažiranostjo učitelja, ki velja poleg strokovnosti in etičnosti za pogoj kakovostne pedagoške prakse (Goodwork® 2006).

Med zanimivejšimi dokazi, zakaj osebna prisotnost povečuje kakovost pedagoškega dela, pa tudi počutja učitelja v pedagoškem odnosu, je po Csikszentmihalyi-ju (1991) odkritje toka ali *flowa*, ki ga opredeli kot stanje, ko smo popolnoma potopljeni - globoko vključeni v neko aktivnost, delo ali dejavnost, ko nam čas hitro mine, in ko doživljamo stanje visokega zadovoljstva. To stanje avtor poimenuje tudi '*stanje optimalne izkušnje*'.

*Vsi zgoraj omenjeni modeli pripisujejo velik pomen učiteljevi oz. vzgojiteljevi osebnosti naravnosti, njegovi dejavni angažiranosti in osebni vpletenosti v vzgojno-izobraževalnih situacijah, kar je ključno za spodbujanje in razvijanje reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in pedagoške prakse, ter konteksta, v katerem se ta praksa odvija.*

Da pa na teh osnovah ne bi zapadli v paradoks, ko lahko učitelj v veliko osebnostjo močjo učence/dijake sugestivno vpelje v problematične življenjske izkušnje, moramo k temu razmišljanju dodati določene »strukturne varovalke«, med katerimi bi posebej izpostavil etično zavest kot sestavino kriterijev kakovostnega dela, ter spodbujanje aktivne udeležbe otrok/mladostnikov v procesih učenja in vzajemnost odnosov pripoznanja, ki mora postati eno od vodil pedagoške prakse.

### **Vzgoja kot pomoč pri oblikovanju osebne konstrukcije smisla**

Med možnostmi, ki se nam ponujajo za razumevanje vzgoje kot pomoči pri oblikovanju osebne konstrukcije smisla, se bom osredotočil na personalistično antropološko izhodišče (Frankl, Ricoeur, Levinas, Gogala) in načela odnosne pedagogike (Bingham in Sidorkin) ter pedagogike poslušanja (Rinaldi). Dodal pa jim bom še argumente za dva dodatna pogoja uspešne vzgoje v javni šoli, ki se povezujeta z vprašanjem, zakaj za izgradnjo osebne konstrukcije smisla potrebujemo pluralno šolo (Garisson) ter zakaj v pluralni javni šoli, kakor tudi v širšem družbenem okolju, potrebujemo trdne (pred)etične varovalke, ki poglobljajo jezik človekovih in otrokovih pravic (Levinas, Todd, Galeotti in Frazer).

Za razumevanje smisla življenja so po Franklu ključne naslednje opredelitve: smisel je vedno relativen (odvisen od osebe in situacije, v katero je oseba postavljena), subjektiven (smisel je za vsakogar drugačen) in objektivni (realnost je smiselna, zato smisla ne kreiramo, ampak ga vedno znova odkrivamo). Iz tega Frankl izpelje za pedagogiko ključno tezo, da ne s terapijo ne z vzgojo smisla človeku ne moremo dati, temveč ga moramo spodbuditi, da ga začne sam odgovorno odkrivati (Lesar 2002).

Tako pojmovanje osebne konstrukcije smisla ne podpira transmisivnega pojmovanja vzgoje, saj vzgoje ne smemo opredeliti kot posredovanje moralnih vrednot in družbenih norm (»objektivnega smisla«). Ključna dimenzija vzgoje je po Franklu (in že prej po M. Bubru in S. Gogali) vztrajanje na osebnem odnosu med učiteljem in učencem, kar lahko povežemo s Franklovim

opozorilom, da logoterapija predpostavlja globoko humanizacijo odnosov in je ne smemo razumeti le kot novo terapevtsko tehniko. Oseben odnos med učiteljem in učencem pa je potrebno izpostaviti tudi zato, ker je po Franklu smisel duhovna kategorija, ki jo lahko spodbujamo le v duhovni dimenziji medosebnega stika.

Spoznanju, da iskanje smisla predstavlja enega osrednjih eksistencialov človeškega bivanja, P. Ricoeur v monografiji *Jaz kot drugi* (1992) doda opozorilo o izjemnem pomenu, ki ga za razvoj avtentičnega sebstva predstavljajo medosebni odnosi. Če je sebstvo označevalec naše individualnosti oziroma enkratne personalnosti, to nikakor ne pomeni, da je temeljno vprašanje avtentičnega sebstva o tem, kar me loči od drugih, ampak o sebstvu, ki se razvija, reflektira in pripoznava vse naše življenje preko odnosa z Drugim. Pripoznanje sebstva je zato tesno povezano s soočenjem z drugostjo, katere izvor pa ni le bližnja oseba (in identifikacija z njo), ampak tudi naši predniki, imaginarne osebe (npr. literarni junaki) in Bog (za vernike). Še več, Ricoeur izpostavi drugost v jedru našega sebstva, ki je povezana z nereflektiranimi (nezavednimi) procesi mišljenja, delovanja, čutenja itn. Prepoznavanje drugosti v nas samih nam omogoča ravno vstopanje v različne odnose, preko katerih se nenehno soočamo z radikalno nespoznanostjo druge osebe, zato jedra etičnega odnosa ne moremo graditi na ideji skupnih moralnih norm, ampak na spoštljivem sprejetju druge osebe kot vrednega bitja (Levinas) in na problematiziranju naših lastnih odporov do podreditve nagovoru obličja Drugega, ki mnogo več kot o drugi osebi govorijo o nas samih (Boler, Benjamin)...

Antropološke ideje, ki jih v dvajsetem stoletju izpostavi evropski personalizem, so se v najčistejši obliki odrazile v dveh sodobnih vzgojnih konceptih, v odnosni pedagogiki (Bingham in Sidorkin 2004) in v pedagogiki poslušanja (Rinaldi 2006).

V manifestu odnosne pedagogike, ki so ga podpisali mednarodno ugledni teoretiki vzgoje (Bingham in Sidorkin 2004, str. 6-7), med drugim preberemo:

- odnos je resničnejši od ljudi in stvari, ki jih združuje;
- sebstvo je vozlišče v spletu mnogoterih prepletajočih odnosov; če iz spleta izvzamemo odnose, ne bomo našli nobenega sebstva; ljudje nimamo odnosov; odnosi imajo nas;
- medčloveški odnosi obstajajo v in preko skupnih dejavnosti;
- odnosi so kompleksni; ne moremo jih opisati s posamično govorico; da bi opisali odnos, moramo razviti tekst, ki združuje različne glasove;
- človeške besede in dejanja nimajo avtentičnega pomena; pomen vzpostavljajo le v kontekstu specifičnih odnosov;

Razvoj človeka kot osebe in njegovih osebnostnih določil, med katere štejemo tudi konstrukcijo smisla, je torej tesno povezan z odnosi in dejavnostmi, v katere vstopamo in se preko njih nenehno razvijamo. Vsi dosedanji poskusi, da bi avtentično sebstvo v substancialnem smislu opredelili s pomočjo »meditativnega« iskanja globin naše duše (apolinični model) ali s pomočjo radikalne svobodne konstrukcije našega sebstva (dadaistični model), so spodleteli (Cooper 1998), zato se danes v personalizmu iskanje odgovorov na temeljna eksistencialna vprašanja povezuje s proučevanjem značilnosti vstopanja v

medosebne odnose in tistih dejavnosti, s pomočjo katerih oseba najlažje razkriva samo sebe – med temi je najpomembnejše umetniško ustvarjanje.

V duhu predstavljene teorije se tudi srž vzgoje kaže v njeni specifični odnosni dimenziji:

- avtoriteta in védnost nista nekaj, kar posedujemo, ampak odnosa, ki zahtevata delovanje drugih;
- poučevanje je grajenje vzgojnih odnosov; cilje poučevanja in učinke učenja lahko opišemo kot specifične oblike odnosov do samega sebe, do ljudi, ki obkrožajo učenca, in do širšega sveta;
- vzgojni odnos je drugačen od katerega koli drugega odnosa; njegova narava je prehodna; vzgojni odnos obstaja zato, da učenca vključimo v širši splet odnosov, ki presegajo meje njega samega; (prav tam, 6–7)

Avtoriteta kot tisti temeljni pedagoški fenomen, na katerem temelji možnost vzgojnega delovanja, kakor tudi vzgoja sama v vseh njenih razsežnostih, sta torej odnosna pojava, v kolikor seveda odnos pojmuje dovolj široko kot: odnos do samega sebe, do sočloveka, do socialnega in naravnega okolja, ki me obdaja, pa tudi do védnosti in drugih kulturnih dobrin.

Trditev, da je vzgojni odnos drugačen od katerega koli drugega odnosa in da je njegova narava prehodna, pa nas že svari pred pogostimi stranpotmi, ki jih beležimo v vzgojni praksi. Vzgoja je pogosto pojmovana kot oblika paternalističnega odnosa, v katerem poskuša oseba, ki vzgaja, čim dlje vztrajati v dominantnem položaju, ki naj bi ga legitimirali predpostavki posedovanja védnosti in zaščite vzgajane osebe pred neprimernimi izkušnjami, s tem pa seveda vzgoja onemogoča prostor osebnega osamosvajanja in iskanja subjektivne dimenzije smisla. Zato ni naključje, da se manifest odnosne pedagogike zaključuje z naslednjo trditvijo, ki nas opozarja na nujnost definiranja etične dimenzije vzgoje:

- odnosi niso nujno dobri; medčloveška odnosnost ni etična vrednota; prevlada je enako odnosna kot ljubezen (prav tam, 6–7).

Zelo koristno dopolnilo paradigmi odnosne pedagogike najdemo v pedagogiki poslušanja, ki jo je v teoretskem in praktičnem smislu najbolj prepričljivo razvila C. Rinaldi (2006) v zasnovi koncepta Reggio Emilia. Ideje pedagogike poslušanja lahko predstavimo v različnih ravninah.

V *ontološki dimenziji* C. Rinaldi izpostavi predvsem idejo, da se želja po iskanju smisla življenja in sebstva rodi skupaj z otrokom. Iskanje pomena/smisla je torej konstitutivna lastnost človeka od zgodnjega otroštva naprej, ki mora zadovoljiti naše intelektualne, afektivne in estetske potrebe, pa tudi potrebo po komunikaciji z drugimi osebami, brez katere bi se znašli v stanju pomanjkanja ontološke varnosti. Med *epistemološkimi razsežnostmi* poslušanja C. Rinaldi izpostavi, da je poslušanje metafora za odprtost in občutljivost za poslušanje drugega in biti slišan, ki vključuje interpretacijo ter pripisovanje pomena sporočila in vrednosti tistim, ki nam sporočilo posredujejo. Kakor za odrasle, tudi za otroke razumeti

pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, naracijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu. Naše teorije pa sočasne in jih lahko nenehno spreminjamo, če jih seveda delimo z drugimi osebami in smo odprti za nove izkušnje, ki lahko ovržejo predhodne razlage.

Ti dve dimenziji neposredno odpirata tudi *etično in politično dimenzijo* pedagogiko poslušanja. Poslušanje je namreč izražanje dobrodošlice in odprtosti za različnost, pripoznanje pomena pogleda druge osebe in interpretacije. Od nas zahteva globoko zavedanje in hkrati suspenz lastnih stališč in predvsem predsodkov ter pripravljenost na spremembo, v katero nas nenehno izziva obličje druge osebe. Hkrati pa poslušanje omogoči transformacijo sveta, ki je notranji in oseben, v skupni svet, v katerem je oseba dvignjena iz anonimnosti, postane vidna, obogati pa tako tiste, ki poslušajo, kakor tiste, ki sporočajo. Zato razmišljati o otroku kot bitju, ki ima in uveljavlja svoje pravice, ne pomeni le prepoznanje pravic, ki jih otroku dodeljuje družba, ampak tudi kreiranje konteksta 'poslušanja' v polnem pomenu besede. Ta vrsta teorije od nas zahteva, da spoštujemo subjektiviteto učenca.

J. Garrison (1996) izpostavi provokativno trditev, da je zahodna moderna ob predpostavki avtonomnega racionalnega subjekta, ki ima pravico do govora in biti slišan v javnem družbenem prostoru, ironično devalvirala pomen poslušanja drugega in ne glede na vrednote demokracije, enakosti in dialoga izpostavila metaforo monologa. Pomen odprtosti do drugih pogledov/glasov, kakor tudi pripravljenosti, da tvegamo spremembo strukture naših predhodnih spoznanj in predsodkov, najprepričljivejše v svoji hermenevitični metodi izpostavi H. G. Gadamer. Po njegovem mnenju v vsako komunikacijo vstopamo s sistemom predhodnih izkušenj, pred-sodb in predsodkov, ki tvorijo zgodovinsko realnost našega bivanja, s tem pa tudi naše osebne identitete (Garrison 1996, str. 434). Garrison je, podobno kot P. Ricoeur in L. Vigotski prepričan, da se šele ob srečanju z različnostjo stališč drugega zavemo in pripoznamo lasten interpretativni položaj (prav tam, str. 435), če smo seveda v temelju odprti in pripravljeni prisluhni sogovorniku.

Ker taka odprtost vedno vključuje tudi tveganje izgube gotovosti v pravilnost predhodnih sodb, se seveda zastavi vprašanje, kaj posameznika pripravi do položaja poslušalca, ki je pripravljen sprejeti poglede drugega? Garrison med razlogi poudari, da živimo v kompleksnem in hitro spreminjajočem se svetu, kjer se takim soočenjem preprosto ne moremo več izogibati, poleg tega pa nam soočenje z drugim kot drugačnim omogoča spoznavanje samega sebe (»dokler ne poslušamo, ne moremo spoznati samih sebe, to je lastnih predsodkov«; prav tam, str. 438), s tem pa seveda osebno rast (»preko interakcij z drugimi se lahko učimo novega besednjaka, ki ga potrebujemo, da bi lastne zgodbe povedali na drugačen način«; prav tam) preko širjenja lastnih horizontov (»morda je smisel življenja v tem, da ustvarimo več smisla, cilj vzgoje in izobraževanja pa še več znanja in izkušenj«; prav tam, str. 439). Če k temu dodamo še argument C. Rinaldi, da nam poslušanje drugega kot element pripoznanja omogoča »transformacijo sveta, ki je notranji in oseben, v skupni svet, zato je vzajemno poslušanje teorij odgovor na (eksistencialno) negotovost in osamljenost« (Rinaldi 2006, str. 113-114), vidimo, da ima koncept pripoznanja, vezan na pedagogiko poslušanja, zelo veliko transformativno moč.

Argumenti odnosne pedagogike in pedagogike poslušanja nas torej privedejo do zaključka, da je soočenje posameznika z drugim kot drugačnim temelj sodobnega sveta, ki pa ga ne potrebujemo razumeti le kot »težavo«, ki jo moramo odpraviti ali vsaj stabilizirati njene potencialne učinke. Srečanje z drugačnostjo na individualni ravni in raznolikostjo na kolektivni ravni je po mnenju J. Garrisona predvsem priložnost za osebno rast in spoznavanje samega sebe!

### **Sklep**

Pluralnost in heterogenost šolskega prostora seveda zahtevata bistveno kompleksnejše razumevanje pogojev, v katerih lahko ustvarimo okolje sožitja, kot je bilo značilno za idejno monolitna družbena okolja v času nastanka nacionalnih držav v Evropi. Od tod tudi danes poskusi, da klasična civilizacijska orodja, ki so nastala v obdobju razsvetljenstva za pravično reguliranje odnosov med posameznikom in družbo, nadgradimo s koncepti, ki omogočajo misliti in udejanjati sožitje ob sprejetju različnosti vsake osebe kot kulturne vrednote. Med koncepti, ki so nastali v zadnjem obdobju na področju etike in političnih teorij, bi omenil predvsem izjemne razsežnosti, ki jih ponuja Levinasova etika osebnega srečanja z obličjem Drugega, ter koncept pozitivnega pripoznanja, s katerim je mogoče ustrezno dopolniti klasične liberalne koncepte pravičnosti (Rawls), tolerance (Locke, Mill) in načina uveljavljanja temeljnih človekovih pravic (Kroflič 2010).

A vrnimo se še enkrat na izhodiščno misel Milana Kundere o svetu hudičev in sveto angelov, ki enako ogrožata zmožnosti posameznika, da se napoti k vseživljenjskemu projektu iskanja osebnega smisla.

Svet, ki mu vladajo hudiči, lahko ponazorimo z grožnjo potrošniške miselnosti in neoliberalnih vrednot, ki uveljavijo osebno izbiro kot zaukazano držo individuuma, podobno kot se je v umetniških krogih na začetku dvajsetega stoletja izoblikoval dadaistični koncept avtentičnosti. Mnogi problemi mladih so danes povezani z odsotnostjo »ritualiziranih življenjskih potekov« in klasičnih »socialnih stabilizatorjev« (stabilna družina, verodostojna cerkev, vrednotno profilirana javna šola, jasno idejno opredeljena družbena gibanja mladinskih subkultur), ki so v družbah pred obdobjem pozne moderne ustvarjali »varovalne ovoje smisla« (Ule 2008).

Svet, ki mu vladajo angeli, pa lahko ponazorimo z religioznimi koncepti monoteizmov, ki izhajajo iz ekskluzivnega pojmovanja Resnice in ravno s tem predstavljajo grožnjo za nastanek jezika nasilja (Assman 2008). Človek je namreč po mnenju Levinasa (2006), C. Chalier (2002) in S. Todd (2003) kot moralni subjekt nagnjen k napaki, da drugega vidi kot projekcijo svojega *alter ega*, zato drugi zasluži njegovo spoštovanje zaradi podobnosti predstavi o tem, kaj naj bi bilo skupno določilo naše človečnosti, in ne kot enkratna oseba. A personalisti nas svarijo, da je absolutna spoštljivost do osebe (njenega obličja) ne glede na njeno drugačnost pred-etični pogoj kulture dialoga, pa tudi razvoja osebnosti in osebne konstrukcije smisla, kajti »...ko sebe vidim in razumem z očmi drugega, ugledam tisti del



sebe, ki ga sam ne morem videti. Dokler sebe ne vidim z očmi drugega, dialoga ni.« (Simoniti in Kovačič Peršin 2008, str. 7)

Temu idealu morajo biti danes zavezane tako sekularne kot versko opredeljene javne šole: prve s svojo usmeritvijo v ekumenizem in izpostavljanje tistih življenjskih izbir, ki nas različno misleče posameznike povezujejo v kulturi medsebojnega spoštovanja in dialoga; in druge s poudarjanjem nevarnosti tistih režimov resnice, ki ustvarjajo videz vrednotne nevtralnosti sodobnih družboslovnih konceptov, ter s pomočjo mladim, da med ponujenimi konstrukcijami smisla izberejo take, ki ohranjajo prostor individualnosti, a hkrati krepijo občutek sprejetosti/povezanosti/varnosti kljub osebni in kulturni raznolikosti.

### Literatura:

Assman, J. (2008). Monoteizem in jezik nasilja. V: *Religija in nasilje (Eseji in razprave)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede in Revija 2000. Str. 11-29.

Biesta, G. J. J. in Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 18 (2002). Str. 173-181.

Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York...: Peter Lang (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, vol. 259).

Chalier, C. (2002). *What Ought I to Do? Morality in Kant and Levinas*. Ithaca: Cornell University Press.

Cooper, D. E. (1998). Authenticity, life and liberal education. *Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition. Volume II.. Education and human being*. ed. by P. H. Hirst and P. White. London and New York: Routledge. str. 32-67.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

Garrison, J. (1996). A Deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory*. Vol. 46 (jesen 1996). Št. 4, str. 429-452.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age*. Stanford : Stanford University Press.

*The GoodWork Project®: An Overview*. (2006). GoodWork Project® Team:© January 2006. [http://www.goodworkproject.org/docs/papers/GW%20Overview%201\\_06.pdf](http://www.goodworkproject.org/docs/papers/GW%20Overview%201_06.pdf)

Harjunen, E. (2009). How do teachers view own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 15. Št. 1. Str. 109-129.

Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca, *Sodobna pedagogika*, let. 54 (120), št. 4, str. 8-29.

Kroflič, R. (2004). Education for democracy between formal law accession, ethical theories and pedagogical concepts, *The Experience of Education (ed. by A. Ross), Proceedings of the sixth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, Krakow 2004, CiCe publication, London 2004, pp. 35-42

Kroflič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega : element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: Ličen, N. (ur.). *Kulture v dialogu : zbornik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7-12.

Kroflič R., Kovačič-Peršin P., Šav V. (2005). *Etos sodobnega bivanja (Pogovori)*, Ljubljana: Društvo 2000.

Kundera, M. (1987). *Knjiga smeha in pozabe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lesar, I. (2002). *Med iskanjem in izbiro smisla (Vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso)*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. London, New York: Continuum.

Meijer, P. C., Korthagen F. A. J. in Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 25 (2009). Str. 297-308.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago in London: University of Chicago Press.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London and New York: Routledge.

Simoniti, I. in Kovačič peršin, P. (2008). Uvodni razmislek. V: *Religija in nasilje (Eseji in razprave)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede in Revija 2000. Str. 5-10.

Šimenc, M. in Kodelja, Z. (2009). Kako misliti edukacijo?, V: Egan, K. Zgodovina pedagoške zmote (Naša progresivistična dediščina od Herberta Spencerja do Johna Deweja in Jeana Piageta). Ljubljana: Krtina. Str. 197-214.

Todd, S. (2003). *Learnig from the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. New York: State University of New York Press (Suny Series).

Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede (Knjižna zbirka Psihologija vsakdanjega življenja).