

## 2 Izzivi skupnostnih pristopov k vzgoji in izobraževanju v času neoliberalnih politik in pandemije covid-19

*Robi Kroflič*

### 2.1 Uvod

Prenova šolskega sistema po osamosvojitvi Slovenije je bila v temelju zasnovana na političnih vrednotah deideologizacije vzgoje, varovanja človekovih pravic in vzpostavljanja pravne države, ob tem pa so se v to zasnovi globoko vrezale teoretske dihotomije med vzgojo kot zagotavljanjem svobode posameznika in vzgojo kot vzpostavljanjem vrednotne strukture in razvoja vrlin ter med posameznikom kot avtonomnim subjektom in subjektom človekovih pravic ter skupnostjo, ki poskuša ščititi svoje vrednote (Kroflič, 2004). Izpostavljanje pomena vrednot je takratna liberalna šolska politika skupaj s teoretiki, ki so snovali prvo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), »prepuščala« zagovornikom bolj konservativne šolske politike, kar je razvidno iz razprav, zbranih v zborniku Kurikularna prenova (1997). Podobno se je zgodilo tudi s pedagoškim pomenom koncepta skupnosti, ki je v 90. letih 20. stoletja preveč spominjal na socialistični kolektivizem in dušenje individualne svobode posameznika. Eden redkih domačih teoretikov, ki se je ukvarjal s to tematiko, je bil Bahovec (2005), Slaček Brlek (2007, 138) pa je v recenziji v Družboslovnih razpravah njegovo monografijo označil za »zmerno konservativno«. Sam sem v tem obdobju poskrbel za intervju s K. Strikom, ki se je v 90. letih 20. stoletja oklical za liberalnega komunitarca. Intervju je izšel s pomenljivim naslovom *Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo* (Kroflič, 2005).

A izbrani zagovorniki liberalnih družbenih vrednot v vzgoji (npr. A. Gutmann, Strike, P. White) so že takrat uvajanje zgoraj omenjenih ostrih dihotomij označevali kot neustrezno (Kroflič, 2003; Kroflič, 2004), še bolj pa se je zavedanje pedagoškega pomena skupnostnih vrednot okrepilo z razraščanjem neoliberalnih šolskih politik ter ob nedavnem zaprtju vrtecev in šol v času pandemije covid-19 (Kroflič, 2020). Številne analize učinkov »izobraževanja na daljavo« (ki se je pri nas izkazalo predvsem kot organiziranje učenja na domu) so pokazale, da se je tako med teoretiki kot med učitelji, svetovalnimi delavci, ravnatelji, pa tudi starši in učenci izrazito okrepilo zavedanje pomena izobraževanja v šolski skupnosti, hkrati s tem pa so otroci in mladostniki kot najpomembnejši izvor osebnih stisk omenjali

pomanjkanje neposrednih stikov s sošolci in učitelji (prav tam). V času prvega in drugega vala pandemije covid-19 se je odvijala še ena pomembna raziskava, to je Mladina 2020 (Lavrič idr., 2021), ki je pokazala, da med mladimi glede na leto 2010 ob poslabšanju duševnega stanja narašča njihova dejavna državljanska drža, medgeneracijska solidarnost ter kulturna in umetniška aktivnost. Ne nazadnje so tako skupnostno naravnano mladi v Sloveniji najbolj neposredno izpričali z uspešno izvedeno kampanjo za referendum o Zakonu o vodah.

V času, ko je možnost aktivnega skupnostnega povezovanja ogrožena, se torej posledično krepi zavedanje pomena skupnosti. Hkrati pa ne smemo pozabiti, da ima zagovor skupnostnega globoke korenine v pedagoški in širši družboslovno-humanistični tradiciji v Sloveniji, saj se lahko iz posameznih primerov naučimo razločevanja med pozitivnimi in negativnimi vidiki skupnostnega/družbenega povezovanja. V nadaljevanju razprave želim najprej na kratko prikazati, kako konstruktivno sprego med razvojem posameznika, skupnostjo in osebnimi stiki opredeljuje eden mednarodno najodmevnejših teoretikov vzgoje, Gert Biesta. Sledil bo prikaz pomena kritičnega razlikovanja med šolo kot skupnostjo in šolo kot formalno institucijo, kot ga je med obema vojnama opisal Stanko Gogala, ter pomena gibanja za deinstitutionalizacijo in krepitev skupnostne obravnave ranljivih družbenih skupin. To gibanje se je v Sloveniji pričelo na pedagoškem področju, to je z eksperimentom v Logatcu, ki si je za cilj zadal korenito reformo prevzgoje mladoletnih prestopnikov (Flaker, 2012, 14), obenem pa je pomenil nekakšno »valilnico« humanejših in bolj demokratičnih pristopov k splošnemu pedagoškemu delu, pa tudi k šolskemu svetovalnemu delu, saj sta v logaškem eksperimentu sodelovala Metod Resman in Janez Bečaj, pozneje ključna avtorja smernic za delo šolske svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

## 2.2 Preseganje teoretske dihotomije med svobodo posameznika in skupnostjo v delih Gerta Bieste

Mednarodno najbolj odmevna teoretska ideja Bieste je zagotovo ta, da mora vzgoja, ki sledi razsvetlenskemu idealu razvoja avtonomnega, kritičnega in odgovornega posameznika, poleg socializacijskih in kvalifikacijskih/izobraževalnih ciljev zagotoviti tudi prostor za subjektifikacijo, subjekti pa lahko postanemo šele prek osebnih stikov z drugimi v svetu pluralnosti in razlik (Winter, 2012). Postati odgovoren subjekt po Biesti ni povezano zgolj z urjenjem umskih potencialov ali celo s prevzemanjem tradicionalnih vrednot, ampak predvsem s soočanjem z odpori, ki jih posamezniku pomeni soočanje svojih (egocentričnih) želja in namer z omejitvami v svetu ter s pričakovanji drugih posameznikov. Te odpore je klasična

pedagogika pogosto reševala z neposredno moralno vzgojo, ki je slonela na učiteljevem ocenjevanju otrokovega vedanja kot napačnega ali pravilnega, kar je otroku preprečevalo, da vznikne kot subjekt v odnosu do učiteljevih sodb. A po Biesti (2017, 18) je takšno soočanje z odpori nevzgojno. Prava vzgoja namreč sloni na realnih konfliktnih situacijah dialoga z Drugim in/ali prostorih umetniške naracije, ki zahtevajo potopitev v umetniško imaginacijo in komunikacijo z vrednotami. Takšna drža zahteva *ustvarjanje vrzeli med željo in dejanjem, ki ji sledi*, kar omogoča *vzpostavitev odnosov s svojimi željami, želje narediti vidne* in jih usklajevati z željami, pričakovanji in potrebami drugih (prav tam). Ob tem mora učitelj podpreti otroka, da vztraja v zahtevnem vmesnem prostoru med lastnimi željami in pozitivnim pripoznanjem želja drugih (prav tam, 19).

Ob tej izpeljavi se je Biesta naslonil na Levinasovo etiko obličja in družbeno teorijo H. Arendt. Levinas kot konstitutivno gesto posameznika, da postane subjekt, izpostavi odziv na nagovor Drugega, kot »odgovornost za drugega, ... (ki) se me s pogledom dotika, se me tiče« (Levinas, 1998, 63–64), oziroma ko naredim nekaj, česar ne more narediti nihče namesto mene (Lévinas, 1989, 202; glej tudi Lingis, 1994). Od H. Arendt pa Biesta prevzame idejo, da je subjekt oseba, ki nekaj ustvarja in s tem proizvaja nove začetke v svetu pluralnosti in razlik. Med »ustvarjanje« H. Arendt uvršča tako neposredno delovanje v svetu kot pripovedovanje zgodb. Zgodbe, ki jih pripovedujemo, so metaforični način izražanja dejstva, da bivamo kot dejavna bitja in odgovarjajo na vprašanje, kdo smo (Arendt, 1998).

Ustvarjanje subjektivitete, proces subjektifikacije torej primarno ni stvar učiteljevih razlag, kako bivati v svetu, kot medija otrokovega učenja (to je predvsem podmena koncepta opolnomočenja; glej Kroflič, 2018), ampak dejavnega, vendar občutljivega vstopanja v svet, ki presega naše egocentrično doživljanje. In prav za preseganje narcisistične usmeritve potrebujemo osebne odnose v skupnosti, saj odnosi z bližnjimi in dejavnosti v skupnosti razkrivajo našo subjektivnost, hkrati s tem pa nas skupnost in bližnje osebe pozivajo k odgovornim dejanjem (k »odgovora-zmožnosti«; glej Haji in Cuyppers, 2005; Kroflič, 2007), ki jih lahko naredimo samo mi sami in s tem potrjujemo svoje bistvo.

Na enako strukturo delovanja naletimo pri pripovedovanju zgodb, ko se zavemo, da »se vsaka zgodba zgodeva najmanj dvakrat«, saj je fabula »proces, ki je končan šele v bralcu/gledalcu, torej v živem sprejemniku pripovedovane zgodbe«, o čemer pričajo številne fenomenološke analize umetniškega dogodka Ricoeurja in Gadamerja, pa tudi Biestove študije *Pustiti umetnost poučevati* (Kroflič, 2021). Vzgojni pomen zgodbe torej ni le v zmožnosti, da se poslušalec/bralac identificira z literarnimi junaki in na tak način ob pretresenosti ob njihovi usodi izgrajuje svoj

lasten vrednotni in identitetni status (Arendt, 1998), ampak v komunikacijski naravi umetniškega dogodka (McCarthy idr., 2004), ki ima moč, da pripovedovalca, poslušalca in zgodbo poveže v »prvoosebno izkušnjo« (rabo tega termina v kontekstu fenomenološkega razumevanja vzgoje dolgujem pogovorom z Zdenkom Medvešem) – igrivo praxis, ki iz udeleženca umetniškega dogodka izvleče presežne ustvarjalne potenciale in ga »spreminja« v subjekt umetniškega dogodka.

Kako nenadomestljivo sta v pedagoški situaciji povezana osebni odnos in koncept socialnega prostora kot skupnosti, pa prepričljivo pokaže Gogalova študija *Načelne misli o šoli zajednici* (2005).

### 2.3 Gogalovo razlikovanje šole kot skupnosti/zajednice in formalne institucije

Gogalovo klasično razpravo o šoli kot skupnosti lahko beremo kot razmišljanje o tem, ali lahko šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova poleg vzgojnih vsebin in učitelja deluje kot pomemben vzgojni dejavnik. Kot predstavnik duhoslovne tradicije je Gogala prepričan, da je smisel šolskega dela v tem, da šola otroka kulturno dvigne, »zato mu mora predočiti nove smotre in vrednote, za katerimi naj začne stremeti tudi mladi človek sam« (Gogala, 2005, 132). A da bi to lahko storila, moramo razumeti sociološko razliko med konceptoma »zajednice« kot »naravne skupnosti več posameznikov« (prav tam, 133) in »organizacije«, ki temelji zgolj na formalnem povezovanju, zunanjih interesih in pravilih (prav tam).

Gogala naniza vrsto razlik med dvema konceptoma družbene realnosti, v kateri poteka vzgoja, in zaključí, da je le šola kot zajednica/skupnost tista oblika vzgojnega okolja, ki je »že sama po sebi *vzgojna institucija*. Vzgoja in vzgojni vpliv pa tu ne pomenja samo namenskih vzgojnih ukrepov, kakršnih je danes polna šola in družina, zakaj take vzgojne vplive bi utegnila imeti kdaj tudi organizacija. Gre za neposredno, prirodno in neprisiljeno *osebno* vplivanje posameznih članov zajednice na druge člane ali pa vplivanje zajedniškega duha na nositelje tega duha. Ker je zajednica v dveh zmislih živa in aktivna, živa sama po sebi in po svojem duhu in še po duhu svojih članov, zato ni prav nič čudno, če je vpliv zajedniškega duha na poedince, ki žive v njegovi neposredni okolici takšen, da vzgojno vpliva tudi na njihove duše ...« (prav tam, 152).

Skupnost je torej naravna oblika človekovega družbenega povezovanja, ki vznikne iz »resničnih in notranjih potreb«, »notranjih in duhovnih interesov« njenih članov (prav tam). S tem Gogala poveže dva pogoja, ki jih Biesta označi kot konstitutivna za subjektifikacijo: levinasovsko razumljene osebne odnose in arendtovsko svetno

razsežnost. Ob tem pa vzvod skupnostnega povezovanja vidi predvsem v njihovem skupnem duhu, čeprav izpostavi, da so edini aktivni tvorci skupnosti njeni člani (»so istega duha, doživljajo enake doživljajske vsebine, enako ocenjujejo, stremijo po istih smotrih, imajo isto centralno kulturno smer in isto naziranje o svetu in življenju« (prav tam, 144)), medtem ko H. Arendt in Biesta kot ključno kakovost skupnosti, ki omogoča subjektifikacijo, izpostavita »pluralnost, v kateri so sicer vsi eno in isto, namreč ljudje, vendar na nenavaden način, tako da noben od teh ljudi ni enak kateremu koli drugemu človeku, ki je kdaj živel ali bo živel« (Arendt, 1996, 11). V duhu sodobnih teoretikov inkluzivne skupnosti torej lahko rečemo, da Gogala zagovarja klasičen model domovinskosti (skupnost kot *Gemeinschaft*), medtem ko je značilnost liberalne skupnosti raznolikost njenih članov, ki pa ravno v srečevanju z bližnjimi kot drugačnimi presegajo svojo narcistično usmeritev v potrjevanje istega in izključevalen odnos do drugačnega kot pošastnega ali celo do drugega kot grešnega kozla, krivega za naše težave (Kearney, 2003).

Ne glede na zoženo klasično pojmovanje skupnosti pa Gogala nikoli ni pristal na idejo, da bi se naravne skupnosti ohranjale preprosto z indoktrinarnim in disciplinirajočim vsiljevanjem vrednot skupnosti prihajajočim generacijam. Ko se namreč vzgoja zoži na discipliniranje, zgubi zmožnost vplivanja na notranje doživetje vzgajane osebe, brez tega pa ni pravih osebnostnih sprememb (Gogala, 2005). Zato tudi formalna institucionalna zasnova šole ne more vplivati na moralno zavest svojih članov in se ohranja samo s »pravili in poslovniki« in z disciplinskimi sredstvi – z »zunanjo disciplino« (prav tam, 140).

## 2.4 Splošen pedagoški pomen deinstitucionalizacijskih idej v eksperimentu v Logatcu

Na podobno kritiko tradicionalnih institucij, kot jo je v obravnavani razpravi razvil Gogala, po drugi svetovni vojni naletimo tudi pri obravnavi azilov – zaprtih institucij, kamor se nameščajo pripadniki različnih ranljivih družbenih skupin, še posebej osebe z motnjami v duševnem razvoju in prestopniki.

Flaker (1998) pripiše pobude za deinstitucionalizacijo po drugi svetovni vojni na eni strani bolečemu spominu na radikalne oblike totalnih institucij zapiranja in iztrebljanja (koncentracijska taborišča), po drugi strani pa teoretskim študijam Goffmana in Foucaulta, ki pojasnijo dolgotrajne škodljive posledice nameščanja pripadnikov ranljivih družbenih skupin v azile. Deinstitucionalizacijo opredeli kot »proces zapiranja totalnih ustanov«, pa tudi kot »preobrazbo odnosov med strokovnjaki in uporabniki, premik moči k uporabniku in spremembo same

epistemologije, pojmovanja stiske in pomoči, okrevanja, premika od ezoteričnega znanja k navadnosti izjemnega« (Flaker, 2012, 13).

Posebnost praktičnih procesov deinstitucionalizacije v Sloveniji pa je v tem, da se ne začnejo na področju psihiatrične obravnave, ampak v prevzgojnem zavodu Logatec (Flaker, 2012; Vodopivec idr., 1974). Seveda ne gre za udejanjanje ideje o potrebi po zaprtju prevzgojnih zavodov za delinkventno mladino, ampak za idejo korenite spremembe načina pedagoškega delovanja teh institucij, postopno pa tudi radikalnejših organizacijskih sprememb. Interdisciplinarno zasnovana skupina raziskovalcev, ki so jo sestavljali pedagogi, psihologi, pravniki in psihiater, je z izborom pedagoškega osebja (vzgojitelji, psihologi, mojstri, socialna delavka in vodstveno osebje) poskušala vpeljati nove načine dela z mladoletniki prestopniki, ki so jih identificirali z gesli permisivne vzgoje, demokratičnih odnosov in uvajanja metod skupinske dinamike (Flaker, 2012, 14). Dolgoročneje pa lahko eksperimentu v Logatcu pripišemo tudi vpliv na organizacijsko preoblikovanje prevzgojnih ustanov iz klasične zavodske oblike v ustanavljanje bolj odprtih stanovanjskih skupin; prva stanovanjska skupina je bila v okviru prevzgojnega zavoda Logatec ustanovljena v Ljubljani leta 1981 (prav tam, 17).

O tem, kako je potekal izbor ustreznega osebja, ki bi omogočil prehod iz klasičnih avtoritarnih k bolj demokratičnim in permisivnim odnosom, priča anekdotična zgodba Metoda Resmana. Ta je v Prosvetnem delavcu objavil polemični zapis *Kriza v Vzgojnem zavodu »Frana Milčinskega« v Smledniku. Zgrešene metode dela*, v katerem je poleg enoličnega domskega reda in prevelikih vzgojnih skupin kot glavno napako opredelil odnose vzgojiteljev do gojencev (ki temeljijo na »pedagoškem pesimizmu« in »nezaupanju do gojencev« ter »neupoštevanju individualnosti gojencev«), pa tudi odnose med strokovnim osebjem zavoda, kar skupaj vodi k »dresuri namesto vzgoje« (Resman, 1966, 4). Članek je zaključil z mislijo, da »če bi ta zavod še nadalje vztrajal, da je tako vzgojno delo edino pravilno, bi jim predlagal, da sedanjo krizo vzgojnega dela prebrodijo na način, da še namesto tistih, ki se nočejo ravnati čisto po teh smernicah, postavijo paznike« (prav tam). Po tej objavi je Resman prejel povabilo za sodelovanje v eksperimentu v Logatcu kot pedagog.

Sprememba odnosov in vzgojnega pristopa je bila namreč vodilna ideja eksperimenta v Logatcu, o čemer pričajo hipoteze eksperimenta, ki izpostavijo pomen strokovne izobrazbe in ustrezne osebnostne naravnosti vzgojiteljev (pri čemer je ključna »visoka socialna inteligenca in razvita sposobnost empatije«), organizacijo življenja v zavodu, ki je čim bolj podobna »pisanemu življenju v svobodi«, pomen permisivnega vodenja gojencev, metodo skupinskega svetovanja kot načina dela strokovnega tima z osebjem zavoda in pomen vzajemnega vplivanja strokovnega tima, zavodskega osebja

in gojencev (Vodopivec idr., 1974, 37–38 in 44). Pomenljivo je tudi stališče K. Vodopivec, da bi se vrednost permisivnega pristopa potrdila že s tem, če bi dokazali, da družba in posamezniki s permisivnim pristopom niso ogroženi bolj kot do sedaj, ko je v zavodih prevladoval represiven vzgojni pristop (prav tam, 40).

Če je doslej dovolj izpostavljen vpliv eksperimenta v Logatcu na nadaljnji razvoj organizacije (pre)vzgoje v Sloveniji v smeri izpostavljanja močnejše skupnostne usmeritve (pre)vzgoje v bolj odprtih urbanih okoljih in v obliki stanovanjskih skupin, pa je manj izpostavljen vpliv izkušenj logaškega eksperimenta na zasnovo vzgoje in pedagoškega svetovanja v običajnih šolah. Kot je zapisal Medveš v jubilejnem zapisu ob Resmanovi sedemdesetletnici, je namreč izkušnja v Logatcu zagotovo vplivala na Resmanov »prvi osebni projekt, tj. oddelčne konference«, zagotovo pa tudi na skupnostno usmeritev šolskega svetovalnega dela z gesli »school-based« in pozneje »class-based« pedagogike (Medveš, 2012, 149–150).

## 2.5 Skupnostna usmeritev šolskega svetovalnega dela v teoretskih zasnovah Metoda Resmana

Resman je po delu v prevzgojnem zavodu Logatec v času eksperimenta svoje strokovno delo nadaljeval v projektu zasnove šolske svetovalne službe v osnovni šoli. Prva »velika tema«, ki se je je lotil tudi v okviru svojega nadaljnjega akademskega študija, je bila organizacija in evalvacija oddelčnih konferenc (Resman, 1980). Oddelčne konference je opredelil kot »socialno in vzgojno obliko dela in sodelovanja med učitelji in učenci, ... kjer učitelji in učenci ... razpravljajo o tistih vsebinskih vprašanjih, o katerih ne morejo, oziroma ne bi smeli niti učitelji niti učenci drug brez drugega, oziroma drug mimo drugega razpravljati in reševati. Oddelčne konference naj bi bile mesto, kjer se ob uporabljanju ustrezne metode dela, ob upoštevanju principov in spoznanj demokratičnega vodenja grup in permisivnega stila vzgojnega dela načrtuje in ugotavlja uspehi in neuspehi dela v posameznem oddelku« (prav tam, 62).

Iz navedene definicije in utemeljitve koncepta oddelčne konference je razviden vpliv pedagoških idej, ki jih je Resman udejanjal že v času eksperimenta v Logatcu. Enako pomembna je Resmanova teza, da oddelčne konference »ne sodijo niti v vsebino dela samoupravnih organov učencev na šoli niti v vsebino dela strokovnih organov na šoli. Nobena od teh struktur si ne bi smela lastiti pravice primata pri razpravljanju in odločanju o teh vsebinah. Ker na oddelčnih konferencah razpravljamo in odločamo o skupnih vprašanjih življenja in dela šole, je to skupen organ, ki po svojem mestu sodi med samoupravne organe učencev in strokovne organe učiteljev« (prav tam, 86). Prav tako pa oddelčne konference »niso redovalne

konference v oddelkih, pač pa mesto, kjer skupaj učitelji in učenci za določeno obdobje v določenem času ugotavljamo (ocenjujemo) stanje in na podlagi tega načrtujemo delo za naprej« (prav tam, 93).

S tem, da je Resman želel svoj koncept oddelčne konference razločiti od že obstoječih formalnih samoupravnih organov šole, pa tudi od utečenih redovalnih konferenc kot strokovnega organa, je razvidno, da mu je šlo za utemeljitev ideje o oddelku kot »temeljni socialni in vzgojno-izobraževalni skupnosti šole« (Resman idr., 1999, 145), kakor je leta 1999 opredelil oddelek v monografiji *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, Pomen skupnostne usmeritve vzgoje danes* ter ob tem izpostavil idejo kakovosti življenja v oddelčni skupnosti kot pogoju za resnično participacijo učencev v vsakdanjem življenju, kakor tudi za njihov učni uspeh in razvoj (prav tam). Ker so bile na podlagi omenjene študije oblikovane smernice delovanja šolske svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, ni naključje, da je Resman svoj razmislek o konceptih svetovanja navezal na v svetu uveljavljena koncepta v šolo in oddelek usmerjenega svetovanja.

Najbolj celovito pa je svojo utemeljitev oddelčne skupnosti kot osrednjega prostora šolskega življenja Resman opisal v razpravi *Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelku (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek?)* (Resman, 2007). Kot osrednjo idejo razprave lahko izluščimo tezo, da »v oddelku kot skupnosti učenec *doživlja, odkriva in dobiva* tisto, kar kot (osamljen) posameznik nikoli ne bi mogel« (prav tam, 129). Daleč od kolektivizma socialistično-etatičnega tipa je Resmanu pripadnost skupnosti pogoj za razvoj posameznikove individualnosti, kajti v skupinski izkušnji »participant postaja avtonomnejši in ustvarjalen arhitekt svojega življenja«, v njej »dobiva učenec podporo, priznanje, spodbudo, zaščito« in »to tudi sam daje drugim«, v skupnosti se učenci »učijo o sebi, drugi jim pomagajo, da se identificirajo (najdejo) in s tem oblikujejo samopodobo«, »to je mesto, od koder učenec črpa moč za spreminjanje sebe«, v skupnosti pa lahko tudi »pokažeš, kdo si, kakšen si, katere so tvoje odlike in pomanjkljivosti« (prav tam).

Skupnost, ki vsebuje za vzgojno-izobraževalni proces podporne lastnosti, mora izhajati iz dejstva, da je šolsko življenje zelo raznoliko in mora tako tudi ostati, a »če ... znamo iz te šolske različnosti ljudi, različnosti potreb, interesov, pričakovanj vzbuditi željo po sodelovanju (skupnem življenju) in nam uspe sestaviti skupnost ljudi, ne da bi ji bili podrejeni, potem postane ta pomembna, vplivna moč (opora) pri učenju in oblikovanju človeka« (prav tam, 123). Ne glede na to, da pomena raznolikosti in srečevanja s sebi drugačnimi osebami Resman globlje teoretsko ne pojasni, pa je iz nabora vrednot, ki zaznamujejo pravo skupnostno povezanost (»demokratičnost, dialoškost, empatija in participacija so lepilo skupnosti«; glej prav tam, 132), razvidno,



da ravno srečevanje z drugimi kot drugačnimi in trk različnih interesov v skupnosti zajemajo nezamenljiv pedagoški potencial, saj »ti ne le prosiš za pomoč, ampak jo tudi daješ«, »ne zahtevaš, da samo drugi poznajo tvoja čustvovanja in občutke, ampak tudi ti poskušaš razumeti čustva in občutke drugih«, »poznaš alternative agresiji«, te spretnosti pa lahko v oddelku nenehno prakticiraš (prav tam, 131).

Argumentom, ki izhajajo iz prepoznanih pozitivnih učinkov življenja v povezani skupnosti na posameznega učenca, pa Resman dodaja še uvid, da »je vlaganje v skupnost najboljša *preventiva nasilju* in najuspešnejše sredstvo za vzpostavljanje *šolskega reda in discipline*« (prav tam, 132).

In kako se v šoli vzpostavlja povezana oddelčna skupnost? Če je sestavljanje oddelkov lahko »samo administrativni in tehnični postopek«, pa »oddelka kot skupnosti učencev (oddelčne skupnosti) ne more postaviti (sestaviti) noben zakon« (prav tam, 129). Še več, »prevelika institucionalizacija (normativnost, kodifikacija) šolskega življenja in dela« (prav tam, 136) je eden ključnih vzrokov za upad skupnostne povezanosti, zato bi lahko rekli, da bomo morali v sodobni slovenski pravno prenormirani (»juridizirani«, glej Medveš, 2018) šoli ponovno obuditi ideje deinstitutionalizacije, če želimo bolj aktivirati šolsko in oddelčno skupnost kot pomemben vzgojni dejavnik.

Da bi opisal kakovost oddelčne skupnosti, Resman uporabi metaforo pripovedovanja zgodbe: »Vsak učenec je zgodba zase ... V vsakem od nas (njih, učencev) je nekaj vrednega, enkratnega, vsak ima svojo zgodbo, ki čaka priložnost, da se pojavi ... Ne dogaja pa se redko, da učenci te svoje zgodbe sploh *ne poznajo*, da se učenci niti sami ne zavedajo svojih odlik, posebnosti, značilnosti, enkratnosti, s katerimi bi se lahko predstavili drugim in se tako tudi vključili med druge. Zato jim učitelj ali svetovalni delavec morata najprej pomagati, da jih v sebi odkrijejo ... Naloga učiteljev in svetovalnih delavcev je, da se v oddelku ustvarijo *pogoji*, da učenci povedo ‚svojo zgodbo‘ sošolcem ... Ko je učenčeva ‚zgodba‘ (posebnost, odlika ali sposobnost) odkrita, ko je ‚imenovana‘ (izpostavljena) in so nanjo sošolci opozorjeni, postane posameznikov most za sodelovanje z drugimi, za ‚*pričlanitev*‘ k skupnosti. Če se ta ‚zgodba‘ še utrjuje v posameznikovi zavesti, lahko postane celo učenčeva življenjska perspektiva« (Resman, 2007, 135).

Čeprav Resman na nekaj mestih v navedenem citatu pripovedovanje zgodbe postavi v narekovaje, ga torej označi kot metaforo, ne moremo mimo intuitivnega uvida v idejo, da pripovedovanje svoje življenjske zgodbe drugemu pomeni za pripovedovalca način vzpostavljanja samorefleksije, celo razkrivanja lastne življenjske perspektive. Gre za dejanje, ki terja skupnostni prostor pripovedovalskega

dogodka, v katerem kot pripovedovalec drugemu, ki posluša, in hkrati samemu sebi razkrivam plasti lastnih idej, zaznav in občutkov. Če je klasična teorija skupnosti, npr. avtorjev MacIntayra (1981) in M. Nussbaum (1997), v zgodbi videla predvsem orodje za prenašanje tradicije na prihajajoče generacije, sodobne fenomenološke teorije v fenomenu pripovedovanja in poslušanja vidijo mnogo kompleksnejšo strukturo, v kateri se prepletajo procesi sedimentacije kulturne tradicije in inovativnega ustvarjanja subjektivnega pomena, kakor tudi izkušanje novih vsebin v sferi upodobljene imaginarne realnosti, samega dejanja pripovedovanja/poslušanja kot življenjske prakse in preverjanje pomena teh vsebin pri načrtovanju prihodnjih dejanj (Gadamer, 1986; Ricoeur, 1991). V pedagoško teorijo pa je tako naravnost razumevanja vzgoje (prek umetnosti) najceloviteje opisala C. Rinaldi (1996) s svojo pedagogiko poslušanja.

## 2.6 Zaključek

S pomočjo analize izbranih avtorjev smo spoznali, da je razmišljanje o oddelčni in šolski skupnosti kot pomembnem vzgojnem dejavniku prisotno v naši pedagoški tradiciji duhoslovne (Gogala) in napredne socialno-kritične pedagogike (koncept de-institucionalizacije, Resmanova zasnova oddelka kot temeljne socialne in vzgojno-izobraževalne skupnosti šole), ter nikakor ni vezano samo na etatično ideologijo kolektivizma ali tradicionalno pojmovanje poenotnega družbenega prostora kot skupnosti, ki jo zaznamuje navezava na kulturno tradicijo. Hkrati je analiza pokazala, da je formalizacija odnosov in pretirana institucionalizacija na podlagi pravne regulative glavna nevarnost za izginjanje skupnosti kot vzgojnega dejavnika. Ko se temu pridružijo še drugi aktualni družbeni dejavniki, kot je dolgotrajno zaprtje vrtcev in šol ob pandemiji covid-19, ki mu ne sledijo sistematični poskusi, da se elementi skupnostnega ohranjajo s pomočjo tehnoloških rešitev, ki jih omogoča komunikacija na daljavo, izginjanje skupnostnega sproži številne eksistencialne stiske otrok, mladostnikov in odraslih, vpliva pa tudi na velike težave pri ohranjanju nivoja znanja.

Ohranjanje skupnostnega prostora brez kontinuiranih fizičnih stikov je seveda zelo zahteven projekt. Vendar so posamezni teoretski in praktični poskusi pokazali, da ga je mogoče realizirati. Tako so nekatere šole in dijaški domovi v času zaprtja skupnega fizičnega prostora poskrbeli, da so šolski spletni portali odprli možnosti, da na njih sošolci sodelujejo in komunicirajo ter tako delijo svoje izkušnje z »novo realnostjo«. Nekateri učitelji so poskrbeli za spodbude, da so prek spletnih orodij sošolci vzpostavili platforme za učenje in ustvarjanje v manjših skupinah, razredniki pa za virtualna srečevanja sošolcev. In prenekateri šolski svetovalni delavci so iskali načine, kako doseči učence/dijake, ki so se ob šolanju na daljavo »zgubljali«.

Pokazalo se je tudi, da ravno umetniške izkušnje dokazujejo, da so globoki in transformativni osebni stiki možni tudi ob fizični izolaciji, če se seveda naučimo umetniške medije uporabljati na ustvarjalen »pedagoški« način. A takšne vizije pedagoškega dela se uresničujejo le takrat, ko smo na pedagoški pomen skupnostnega posebej pozorni že takrat, ko vrtec oziroma šola deluje neovirano zaradi radikalnih policijsko-zdravstvenih zaščitnih ukrepov, kakršna je na primer zapovedana »socialna distanca«.

Je pa vzpostavljanje skupnostnega prostora v okoljih, kjer prevladujejo administrativno-upravni postopki, pravila in nadzor, zelo krhka tvorba. O tem priča tudi anekdotična pripoved kolega Resmana, kako je v času eksperimenta v Logatcu odpeljal nekaj gojencev na izlet na morje. Skupnega dogovora o pravilih, ki se jih morajo držati, in o ustreznih medosebnih odnosih v skupini so se udeleženci izleta dosledno držali kljub zmanjšanemu nadzoru. A ko so se z avtom vračali v prevzgojni zavod, se je njihova medsebojna komunikacija začela vidno spreminjati in dobivati obrise tiste, ki so jo gojili pred izletom v nadzorovanem okolju zavoda. Spreminjanje institucionalnega v skupnostno okolje je torej zahtevna, a z vidika doseganja pedagoških ciljev zelo pomembna naloga, ki je ne smemo prepustiti zgolj naključnim osebnim stikom.

## Literatura

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Krtina.
- Bahovec, I. (2005). *Skupnosti – teorije, oblike, pomeni*. Sophia.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Biesta, G. (2017). *The Discovery of Teaching*. Routledge.
- Flaker, V. (1998). *Odpiranje norosti: vzpon in padec totalnih ustanov*. Založba I/\*cf.
- Flaker, V. (2012). Kratka zgodovina dezinstucionalizacije v Sloveniji: V spomin Katje Vodopivec. *Časopis za kritiko znanosti*, 40(250), 13–30.
- Gadamer, H-G. (1986). The relevance of the beautiful: Art as play, symbol, and festival. V R. Bernasconi (ur.), *The relevance of the beautiful and other essays* (3–53). Cambridge University Press.
- Gogala, S. (2005). Načelne misli o šoli zajednici. V S. Gogala, *Izbrani spisi* (132–166). Društvo 2000.
- Haji, I. in Cuypers, S. E. (2005). Moral responsibility, Love, and Authenticity. *Journal of Social Philosophy*, 36(1), 106–126.
- Kearney, R. (2003). *Strangers, Gods and Monsters. Interpreting Otherness*. Routledge.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, 54(4), 8–29.

- Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. *Sodobna pedagogika*, 55(posebna številka), 76–88.
- Kroflič, R. (2005). Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo: intervju s K. A. Strikeom. *Sodobna pedagogika*, 56(4), 14–23.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora-zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58(posebna številka), 56–71.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (79–115). CIRIUS.
- Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 71(4), 28–41.
- Kroflič, R. (2021). *Vsaka zgodba se zgodeva najmanj dvakrat (O pedagoški vlogi in podpori pripovedovanju in poslušanju zgodb)*. Ljubljana: Kulturni bazar, 29. 6. 2021 (neobjavljeno gradivo).
- Kurikularna prenova (Zbornik)* (1997). Nacionalni kurikularni svet.
- Lavrič, M. idr. (2021). *Mladina 2020. Položaj mladih v Sloveniji*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Levinas, E. (1989). Revelation in the Jewish Tradition. V S. Hand (ur.), *The Levinas Reader* (190–210). Basil Blackwell Inc.
- Levinas, I. (1998). *Etika in neskončno. Čas in drugi*. Družina.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Indiana University Press.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue (Second Edition)*. University of Notre Dame Press.
- Medveš, Z. (2012). Prof. dr. Metod Resman, sedemdesetletnik. *Sodobna pedagogika*, 63(2), 148–155.
- Medveš, Z. (2018). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo*, 22(2), 4–19.
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L. in Brooks, A. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. RAND Corporation.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Harvard University Press.
- Resman, M. (1966). Kriza v Vzgojnem zavodu »Frana Milčinskega« v Smladniku. Zgrešene metode dela. *Prosvetni delavec*, (6), 4.

- Resman, M. (1980). *Mesto oddelčnih konferenc kot oblike dela z učenci z vidika vzgoje za samoupravljanje (Magistrsko delo)*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept se uresničuje v oddelkih (Zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek). *Sodobna pedagogika*, 58(posebna številka), 122–139.
- Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Zavod RS za šolstvo.
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. V D. Wood (ur.), *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation* (20–33). Routledge.
- Rinaldi, C. (1996). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. Routledge.
- Slaček Brlek, A. S. (2007). Igor Bahovec: Skupnosti – teorije, oblike, pomeni. Ljubljana: Sophia, zbirka Razgledi 2005. *Družboslovne razprave*, XXIII(55), 137–138.
- Vodopivec, K., Bergant, M., Kobal, M., Mlinarič, F., Skaberne, B., Skalar, V. (1974). *Eksperiment u Logatcu. Pokušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*. Savez društava defektologa Jugoslavije.
- Winter, P. (2012). Commnig into the world, Uniqueness, and Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. V G. Biesta (ur.), *Making Sense of Education (Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words)* (109–114). Springer.