

Učenje, nesmrtna duša humanizma

Verena Perko

Povzetek

Prispevek prikazuje opredmeteno učenje starejših v muzejih. Avtorica opira prikaz na vprašanje neusahljive žeje po znanju, ki je značilna za starejšo publiko. Osvetljen je enostranski pogled sodobne družbe na celoto znanja in vlogo znanosti ter predstavljena konvivalna in hermenevtska znanja, ki so zakodirana v predmetih kulturne dediščine, pokrajini in narativi. Z vidika človekove presežnostne narave je predstavljena vloga učenja o preteklosti, ki prek semiotičnega veriženja pomenov omogoča učenje o samem sebi. Motrenje lastnih življenjskih vlog in nalog v luči preteklosti vzpodbuja dojetje širšega smisla človekovanja. Vzpodbuja samorefleksijo in posredno tudi stik z lastnim bivanjskim smislom. Učenje je naravni odziv na človekove psihofizične in duhovne potrebe. Predstavlja jedro procesov človekovanja, ki osmišljajo sobivanje in družbo usmerjajo v humanizem. Učenje v muzejih nastaja kot »stranski produkt« interpretacije muzejskega gradiva. Je vključujoče narave, uporabljene metode opredmetenega, izkustvenega učenja pa omogočajo vzpostavitev divergentnih diskurzov. Učenje na podlagi dediščine poteka večidel na polju etičnega. Prispevek opozarja na ključni pomen sobivanja in odločilno vlogo Drugega, ki vodi v osrčje etičnega.

Ključne besede: učenje, humanizem, muzej, dediščina

Learning, the immortal soul of humanism

Abstract

This paper presents a method of object-based learning for older adults in museums. The author bases her presentation on the issue of the inexhaustible thirst for knowledge that characterizes the older audience. The one-sided view of modern society on the totality of knowledge and the role of science is highlighted. The convivial and hermeneutic knowledge encoded in cultural heritage objects, landscapes and narratives is presented. From the point of view of human transcendence, the role of learning about the past is also presented, which enables learning about oneself through a semiotic chain of meaning. The consideration of one's own life roles and tasks in the light of the past stimulates the perception of the wider meaning of humanity. It encourages self-reflection and, indirectly, contact with one's own existential meaning. Learning is a natural response to one's psycho-physical and spiritual needs. It is at the heart of the processes of humanization that make coexistence meaningful and orient society towards humanism. Learning

in museums is a by-product of the interpretation of museum collections. It is inclusive in nature, and the methods of object-based and experience-based learning used allow for the creation of divergent discourses. Heritage-based learning takes place largely in the field of the ethical. The paper draws attention to the crucial importance of coexistence and the decisive role of the Other, which leads to the heart of the ethical.

Keywords: learning, humanism, museum, heritage

1 Uvod

Pisati o učenju, humanizmu in etiki je velik izziv, vendar velja poskusiti. Potrebna pa je dobršna mera poguma in znanja. Poguma so me učili moji »sošolci«, člani skupin za tretje življenjsko obdobje, ki se z velikim navdušenjem učijo o preteklosti s pomočjo muzejskih predmetov. Bolje rečeno, poguma se učimo, kajti med njimi, izkušenimi in izkušanimi, sem tudi jaz učenka in sošolka. Moje teoretično in strokovno znanje pa je popotnica na poti skupnega učenja.

Teoretična znanja ne opogumljajo, so pa nepogrešljivi temelj znanstvenih védenj, ki se v sodobni družbi vse bolj oddaljujejo od človeka. Kot arheologinja sem imela srečo, da me je nadaljnji, interdisciplinarni študij muzeologije na zagrebški univerzi usmeril v humanistične vrednote. Toda šele v pristnem stiku s starejšo muzejsko javnostjo sem začela zares razmišljati o učenju, posebej še o pomenu vseživljenjskega učenja. Posebej me je vznemirjalo, zakaj vlada v skupinah starejših tolikšna žeja po znanju, ko pa vendarle minljivost življenja čedalje bolj prežema zavest bivanjskosti. Ob skupnem učenju o preteklosti, zasnovanem na arheoloških znanjih in izkustvenih, življenjskih spoznanjih, so rastla moja najdragocenejša spoznanja. Razkrila se mi je ključna, osmišljevalna vloga učenja. Spoznala sem, da je znanje vrednota samo po sebi. To me je vzpodbudilo k interdisciplinarnemu raziskovanju družbenega pomena dediščinskega učenja, ki združuje mnogotera humanistična znanja. Nastalo je razmišljanje, ki bi ga rada podelila z vami.

2 Nič ni bolj božanskega kot izobraževanje. Samo z izobrazbo človek zares postane človek. (Platon)

Prispevek temelji na predpostavki, da je učenje vrednota že samo po sebi, vendar pa dobi humanistični značaj šele, ko je proces učenja odprt na vse strani, je recipročen in vključuje družbeno-socialne cilje¹ (Hooper-Greenhill, 2007; Ep-

1 V muzejih uporabljamo delitev na družbene in socialne cilje. Družbeni cilji so usmerjeni na povezovanje družbe in procese demokratizacije, socialni cilji pa omogočajo udeležencem, da s svojim znanjem in z dejavnostmi izboljšajo svoj položaj v skupnosti.

štejn, 2012, str. 10). Humanističnim ciljem lahko sledimo z učenjem, ki odkriva ontološke vsebine in je antropičnega značaja. To pomeni, da vključuje samospoznavanje in vzpodbuja razmišljanje o samem sebi. Učenje s pomočjo dediščine je zelo specifično, zaradi vključujočnosti ima tudi terapevtske učinke (Silverman, 2002; Simon, 2010; van Mensch in Meijer-van Mensch, 2011). Dediščina je družbena vrednota in v svojem bistvu področje etičnega (Howard, 2003; Harrison, 2013; Perko 2023a; Pirkovič, 2023; Rovšnik, 2020). Druga predpostavka se zato glasi, da so procesi humanističnega učenja usmerjeni k spoznavanju Drugega, ki je po judovsko-francoskem filozofu Emmanuelu Levinasu primarno etično načelo človekovanja (Levinas, 1998).

Utemeljimo najprej osnovne pojme: učenje, znanje in humanizem, ki so v okviru družbenih potreb postmodernizma dobili nove vsebine. Z izrazom postmodernizem običajno v sodobnih kulturnih, razvojno-ekonomskih in družbeno političnih diskurzih označujemo širše razumljene kulturne ter intelektualne pojave skupaj s specifičnim načinom življenja poznega 20. in zgodnjega 21. stoletja. Besedo »postmodernizem« je leta 1979 uporabil Jean-François Lyotard, poenostavljeno rečeno, gre za nadaljevanje dobe moderne, vendar na spremenjen in drugačen način (Lyotard, 2002). Prav zaradi tega je sociolog in filozof Zygmunt Bauman predlagal rabo izraza »tekoča moderna« (Bauman, 2002). Poimenovanje je prisposoda nestalnosti sodobne družbe, njene mobilnosti in naglih sprememb, ki se odražajo v odnosih, identitetah ter globalnem ekonomskem okolju. Za postmoderno družbo pa je značilen na splošno tudi zelo ozek, tehnicistično pozitivističen pogled na znanje.²

Splošnega strinjanja glede definicije znanja skorajda ni.³ Nesoglasja izhajajo iz različne opredelitve znanja z ozirom na cilj in glede na rabljene metode za dosego zadanega cilja.⁴ Na splošno velja za »objektivno in pravo« le znanje, pridobljeno z znanstvenimi metodami v procesih kvantitativnih, empiričnih raziskav. Ključnega pomena so tudi veljavne paradigme ali splošno sprejeti dogovori o veljavnih, znanstveno dognanih »resnicah«. Precenjevanje sodobnih znanosti je razvidno na več nivojih. Neomejeno zaupanje sodobne družbe znanosti je navsezadnje očitno tudi iz ekonomsko politične moči naravoslovno-tehniških in družbenih ved. Znanje s tega področja se večidel nekritično enači že tudi s celoto človeškega znanja (Patočka, 2021, 2023).

2 Večina definicij se omejuje na t. i. proposicijsko znanje, ki velja za najbolj paradigmatično vrsto znanja in nastaja kot raziskovanje odgovorov na vprašanja kaj, kje, kdaj, zakaj.

3 Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje znanje kot »celoto podatkov, ki si jih kdo vtisne v zavest z učenjem, študijem«, in tudi kot »celoto znanih, ugotovljenih podatkov o stvarnosti« (SSKJ, geslo Znanje).

4 Glej npr. prispevek Damijana Štefanca, Pojmovanje znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi, *Sodobna pedagogika*, 62/128, št. 1, mar. 2011, str. 100–140.

Češki filozof Jan Patočka je že pred desetletji opozarjal na nevarnost, da »bomo nakopičili ogromno količino védenja, ne da bi pri tem izvedeli, ali in v kolikšni meri je resnično enotno in kakšen je njegov dejanski pomen« (Patočka, 2023, str. 193). Le nekaj desetletij pozneje lahko potrdimo upravičenost njegovih strahov. Tehnicistična, empirično pridobljena znanja so postala neobvladljivo razdrobljena, njihovega pomena ne poznamo, celota védenj ostaja tesnobo vzbujajoča neznanka.⁵

Vprašanje védenja ali znanja je vznemirjalo že antične mislece.⁶ Sokrat je razlikoval med različnimi vrstami znanja in jih označil kot epistêmê, téchnê, phrónêsis in mêtis. Epistêmê je razlagal kot znanstveno pridobljena znanja in spoznanja. Téchnê, kot nakazuje iz grščine prevzeta sodobna beseda, so bila tehnična znanja in praktične izkušnje, kamor je v antiki sodila tudi umetnost. Téchnê lahko razumemo kot instrumentalno organizirano vrsto praktičnega in teoretičnega védenja (Parry, 2014). Epistêmê in téchnê sta medsebojno povezani, kažeta pa tudi temeljne razlike. Téchnê je temeljila na logični dedukciji, bila je organizirano in univerzalno znanje, kar velja tudi za sodobno znanost. Phrónêsis je védnost ali sposobnost moralne presoje, ki se pridobi z razumevanjem samega sebe. Podobno razlaga phrónêsis tudi Aristotel v Nikomahovi etiki.⁷ Razlaga jo kot intelektualno vrlino, ki omogoča pametno odločanje v zadevah, ki zadevajo življenjske dobrine. Phrónêsis lahko razumemo tudi kot življenjsko modrost. Mêtis, ki nosi ime po mitični izjemno bistri in prevêjani prvi Zevsovi soprogi, je znanje, povezano z ženskim principom. Že ime namiguje na zvitost in strateško inteligenco, ki povezuje praktične veščine z življenjsko modrostjo. Je sposobnost odzivanja na nenehno se spreminjajoče okolje. V grški filozofiji, zlasti v delih Platona in Aristotela, se mêtis razlikuje od drugih oblik znanja. V nasprotju z epistêmê in téchnê, ki ju je mogoče kodificirati in sistematično posredovati, je mêtis kontekstualno znanje, zakoreninjeno v praktičnih izkušnjah.⁸

Zelo poenostavljeno, in izključno za potrebe pričujočega prispevka, je sodobno tehnicistično, empirično pridobljeno znanje mogoče prepoznati predvsem v antičnih epistêmê in téchnê, phrónêsis in mêtis pa sta pristala na obrobju sodobnega védenja. Heritologija, sodobna interdisciplinarna veda o dediščini in njeni družbeni vlogi, razkriva v svojih raziskavah mnogovrstno naravo človeškega znanja, zaobjetega in zakodiranega v snovni in nesnovni dediščini (Appadurai, 2013). Po antropozofu Ivanu Llichu imenujemo ta največkrat neopazna, pa vendar vseobsežna in vseprisotna človeška védenja konvivalna znanja. Kot pove samo ime, gre za znanja,

5 V neobvladljivosti celote znanj tiči tudi upravičeni strah pred umetno inteligenco.

6 Platon v Teajtetu obravnava številne Sokratove teorije o znanju, podrobno G. Kocijančič, Platon, Zbrana dela, Celje, Mohorjeva družba, 2004, str. 221–282.

7 Aristotel v Nikomahovi etiki (VI. knjiga) opisuje intelektualne vrline, fronesis enači s preudarnostjo in sofijo ali modrostjo.

8 Obsežno Detienne in Vernant (1991), glej tudi Parry (2014).

podedovana in pridobljena z življenjskimi izkušnjami, ki največkrat niso stvar razuma in logike, temveč intuicije. Pogosto so neločljivo povezana z dediščinskimi vrednotami in modrostmi (Perko, 2014, str. 324 in tam navedeni viri).

Konvivalna znanja so specifična védenja, ki so nastajala in se prenašala skozi dolgo dobo učlovečenja in človekovanja v naravnem in družbenem okolju.⁹ Poražala so se v dolgotrajnih in raznovrstnih procesih »udomačevanja« narave in oblikovanja družbe. Večidel gre za oblike izkustvenih in intuitivnih kolektivnih védenj, modrosti, pa tudi veščin, usvojenih z načinom življenja, ki ga določa življenjsko okolje. Posredovana so prek tradicije in kulturnih habitusov ter spominskih sklopov. V dediščini so usnovljena na specifičen način, inherentna so širokemu spektru kulturnih in verskih pojavov ter izrazov. V jedru predstavljajo tradicijo, tisto rdečo nit življenjskega veriženja, ki nas po Hansu-Georgu Gadamerju navezuje na preteklost in jo napravi razumljivo (Gadamer, 2009). Konvivalna védenja predstavljajo neizmerljivo bogat vir divergentnega diskurza, ki se po Mihailu Epštejnu razpira navzven, gradi in razširja med dediščinskim doživljajskim, vključujočim in dialoškim učenjem (Epštejn, 2012, str. 19).

Konvivalna znanja so sad kontinuiranega prizadevanja človeške vrste za preživetje in ohranjanje skupnostnega življenja, »upravljanega in nadzorovanega« z duhovnimi in verskimi nauki ter zakoni. So izraz kolektivnega razuma in kulturnega spomina, ki je po Janu Assmannu »tradicija v nas, besedila, podobe in obredi, ki so se utrjevali skozi generacije, stoletja, v nekaterih primerih celo tisočletja ponavljanja in ki oblikujejo našo zavest o času in zgodovini, naš pogled nase in na svet« (Assmann, 2006, str. 70).

Konvivalna znanja so časovno in prostorsko specifična. Odražajo se v materialih, oblikah in načinih uporabe predmetov, v oblačilni in bivanjski kulturi, v vsakodnevnih opravilih, lovu in grobnih pridatkih. Pojavno predmetni svet je bil vse do industrijske dobe simbolno metaforičen odraz mnogovrstnih izkustvenih in duhovnih védenj ter zapovedanih odnosov, ki so omogočali obstoj skupnosti in preživetje skupnosti podrejenih posameznikov (Appadurai, 2013). Duhovna znanja so nastajala v simbolnem dialogu s preteklimi in prihajajočimi rodovi. Odražala so generacijska spoznanja in védenja, vrednote in verovanja. Niso bila stvar samo razumske odločitve posameznika, temveč prvenstveno stvar skupnosti in presežnega, kolektivnega razuma.

Sodobnemu človeku se zdi samoumevno, da znanost, ki je po svoji naravi univerzalna, pozna odgovore na vsa vprašanja in odkriva resnico. Karl Jaspers pojasnjuje, da se znanost omejuje »na razum obvezujočo, obče veljavno pravilnost«. Resnica, ki je obsežnejša, naj bi se po njegovem kazala predvsem umu

9 Izraz učlovečenje je rabljen v smislu razvojne antropologije od dobe pojava človeka in najzgodnejših, kame-
nodobnih kultur do stalne poselitve v mlajši kameni dobi ali neolitiku. Človekovanje je pojem, ki zaobsega
specifični način človekovega bivanja v svetu, ki se odraža v oblikovanju kulture in nastanku civilizacij.

filozofiranja. Filozofijo pa je opredelil kot vir tiste resnice, h kateri znanstveno védenje nima dostopa (Jaspers, 1999, str. 19).

Jan Patočka je filozofska spoznanja opredelil kot hermenevtska znanja, vane je uvrstil tudi druga duhovna védenja kot skupno dediščino svetnih in verskih spoznanj, ki težijo k spoznanju celote. Hermenevtska znanja so vraščena v konvivalna védenja, ni jih mogoče jasno razlikovati ali ločevati, hkrati pa se tudi razlikujejo. Večidel so zapisana in kodificirana, prenašana z učenjem, toda hkrati tudi sporočana z obredjem, narativo in upodobitvami. To velja tako za filozofske kot religijske vsebine, ki se prepletajo in odražajo v vseh oblikah človekove komunikacije z bivanjskim svetom. Obležena so materialno, formalno in vsebinsko v umetniškem ustvarjanju, oblikovanju, npr. v pokrajini. Hermenevtska znanja so po svoji naravi holistična, težijo k prikazovanju celote: vključujejo epistemološka in ontološka znanja, so transcendenčna in ključnega pomena za osmislitev človekovanja. Vključujejo tudi arhetipsko obarvane prvine, posebej pri temah o življenju, minljivosti in smrti. Posredovana so tudi v sklopih zakodiranih kulturnih sporočil, npr. v mitih, pripovednem blagu in obrednih formulah, ter so terapevtskega značaja na kolektivni in individualni ravni (Škodlar in Ciglencečki, 2021).

Humanizem je kot samorefleksivna misel nastal v antiki in se ponovno rodil v času renesanse (Škamperle, 1999). Oblikoval se je s postavitvijo »velikih« vprašanj o človeku, o njegovih vrlinah in načinih bivanja, o smislu obstoja, o izvoru in ciljni naravnosti (Škamperle, 2021, str. 426). To so tudi danes osrednja vprašanja sodobne družbe, ki s stopnjo človekove odtujenosti le še pridobivajo na svoji teži. V sodobnem mnogoplastnem, kompleksnem, toda na drugi strani tudi atomiziranem svetu človek najbolj trpi za akutno izgubo življenjskega smisla. Humanizem, ki temelji na samospoznavanju, lahko najbolje opredelimo kot vrnitev k človeku in kot pot iskanja resnice o sebi. Kot pravi I. Škamperle, je to pot, »ki vedno ostaja nedokončana in je ni mogoče zarisati na nobenem zemljevidu. Je pot, na kateri se ni mogoče ustaviti in ki je ni mogoče zapisati« (Škamperle, 2021, str. 428).

Humanizem sloni na bistveni človekovi lastnosti, ki jo je pionir filozofske antropologije, Max Scheler, osvetlil z naslednjimi besedami: »Edino človek (...) se kot živo bitje lahko povzpne nad samega sebe in si iz centra, ki je hkrati onstran prostorsko-časovnega sveta, naredi vse za predmet svojega spoznanja, med drugim tudi samega sebe. Kot duhovno bitje je človek torej tisti, ki presega samega sebe kot živo bitje in svet« (Scheler, 1998, str. 42; Škamperle, 2021, str. 427). Presežnostna pa je tudi narava znanja, ki presega meje individualnega prostora in časa. Schelerjeva trditev o človekovi sposobnosti, da se povzpne »onstran prostorsko-časovnega sveta, naredi vse za predmet svojega spoznanja, med drugim tudi samega sebe«, je ključna za razumevanje presežnostnostnih procesov učenja in narave znanja. Ponuja pa tudi uvid, kako ključnega pomena je za obstoj človeštva učenje o preteklosti.

Preteklost preživi kot predmet, krajina ali narativa (Perace, 2003, str. 27). Učenje o preteklosti pa temelji na psihološkem pojavu t. i. zrcaljenja, pogojenega s človekovo zmožnostjo, »da se povzpne nad samega sebe in si naredi za predmet svojega spoznanja tudi samega sebe« (Scheler, 1998, str. 42). Heritološko gledano gre za pojav semiotičnega veriženja pomenov, ki omogoča, da se vsebine prenašajo in se s časovne distance osvetli podoba lastnega položaja v družbi.¹⁰ Z uztjem lastnega, bitnega časa in družbenega okolja pa se učimo tudi o sebi.

Učenje širi posameznikovo obzorje v sfere preteklega in prihodnjega, omogoča oceniti lastni položaj v toku časa in ga skozi spremembe motriti v prostoru lastne biti. Uziranje časovno oddaljenih kultur vzpodbuja h kritičnemu razmisleku o sodobju. Učenje o preteklosti usmerja pogled na lastne družbene vloge in omogoča, da jih s časovne distance bolje razumemo. Olajšuje premagovanje egocentrizma, sproža samorefleksijo in vodi v samozavedanje. Jernej Šček prepoznava samozavedanje, notranji dialog in tišino kot izvire človekovega mišljenja, posebno vrsto energije, ki se sprošča v družbenost.¹¹

Motrenje lastnih življenjskih vlog in nalog v luči preteklosti vzpodbuja dojetje širšega, razumu težko zapopadljivega in izmuzljivega smisla človekovanja. Vzpodbuja samorefleksijo in posredno tudi stik z lastnim bivanjskim smislom (Škodlar in Ciglencečki, 2021). Sklenemo lahko, da je učenje naravni odziv na človekove psihofizične in duhovne potrebe, da predstavlja jedro procesov človekovanja, ki osmišljajo sobivanje in družbo usmerjajo v humanizem.

3 Ves svet je moja šola in vse človeštvo je moj učitelj. (George Whitman)

Opredmeteno ali dediščinsko učenje se je razvilo in je najbolj v rabi v muzejih (Rovšnik, 2020, in tam objavljeni prispevki). Poteka v sklopu širokega spektra muzejske komunikacije z javnostjo, največkrat v okviru razstav. Sodobni muzej je prepoznaven predvsem po aktivnem vključevanju javnosti (van Mensch in Meijer-van Mensch 2011). Muzej mora poleg zbirk dobro poznati svojo javnost ter spremljati družbene potrebe in navade lokalnega okolja (Šola, 2011). Muzejsko učenje je zasnovano na podlagi zbirk, vsebina učenja pa ni omejena na znanstvene discipline, ki jim zbirke pripadajo, npr. arheologijo, zgodovino, etnologijo. Vključuje interdisciplinarna znanja in alternativne poglede ter znanja in izkušnje svoje javnosti (Hooper Greenhill, 2007).

10 Metafora omogoča spremembe pomena na podlagi očitne povezave z neko sorodno vsebino; pri metonimiji pa gre za prenos pomena, ki poteka s pomočjo logične povezave med predmeti, ki jih označujejo te besede.

11 Citat je vzet iz intervjuja z italijansko filozofinjo Simono Forti, ki ga je za Sobotno prilogo Dela pripravil Jernej Šček (Oblast ni zlobna, postane pa nevarna, ko se zdviga v nadvlado, intervju, Sobotna priloga Dela, 25. januar 2025, str. 10–13).

Učenje nastaja kot stranski produkt interpretacije muzejskega gradiva in dediščinskih vsebin, izbranih v sodelovanju z javnostjo in oblikovanih, upoštevajoč njeno identitetno obarvanost (Pearce, 2003; Hooper Greenhill, 2007, str. 242). Strokovnjak ima vlogo svetovalca, nekakšnega *primus inter pares* ali prvega med enakimi. Prvega, ker skrbi za vzpostavitev modela opredmetenega učenja, ki se osredotoča na izkustvo, doživetje in dialoško izmenjavo mnenj. Skrbi za aktualne znanstvene podatke, ki jih s pomočjo skupine »pretvarja« v zgodbe, v katerih se prepletajo spomini ter izmenjavajo izkušnje in znanja. Opredmeteno učenje odpira veliko zakladnico konvivalnih védenj, ki se ob znanstveno pridobljenih znanjih povezujejo v celoto humanističnih vrednot. Interpretacija s hermenevtsko zanko, ki se od interpretirane teme vedno znova obrača k interpretatorju, upira pogled v nas same in vzpodbuja kritično opazovanje lastne dobe (Gadamer, 2009; Perko, 2023b; Pirkovič, 2023).

Hermenevtika se odpoveduje eni sami, nespremenljivi resnici (Klun, 2014, str. 107–108). To pripomore k skupnemu uvidu, da preteklosti ni mogoče zanesljivo spoznati. Z zanesljivimi znanstvenimi podatki se tej podobi približamo, navkljub temu pa ostaja zgolj ena od možnih podob nespoznave resničnosti. Nemoč spriči z znanstvenimi dokazi podprte, pogosto »institucionalizirane resnice« in odprt dialog o alternativnih pogledih razpirata prostor za spoštovanje drugega. Hermenevtika kaže na potrebo dialoga in pomen kolektivnega spomina ter odstira družbeno ideološke vplive na splošno podobo znanja.

Metoda opredmetenega, izkustvenega učenja omogoča vzpostavitev divergentnih diskurzov, ki po Mihailu Epštejnu predstavljajo množstvo različnosti »in razpletajo vozlišča pojmov ter puščajo proste niti, ki vodijo v neznano« (Epštejn, 2012, str. 19). Divergentnost omogoča na eni strani večsmerne, recipročne poti učenja, ki omogočajo, da javnost s svojim znanjem povečuje muzejska znanja in dokumentacijo. Na drugi strani pa se večajo zakladnice skupnih in osebnih znanj, ki hranijo in ohranjajo kolektivni spomin. Recipročne poti učenja so pomemben dejavnik zmanjševanja avtoritativnega dediščinskega diskurza, ki ustanovam in strokovnjakom daje odločilno vlogo pri odločanju o dediščini (Smith, 2006; Watterton in Watson, 2015, str. 29). Divergentni diskurz zmanjšuje ali celo izključuje kontrolo in v procesih muzejskega učenja večja stopnjo demokratičnosti (Epštejn, 2012, str. 19).

Načelo dialoškosti in komunikacije je odločilno tudi pri osvetljevanju »tiste resnice, ki zadeva bit in vse tisto, kar je iznad vsake biti« (Jaspers, 1999, str. 11). Govorimo torej o resnici, ki po K. Jaspersu »ne more biti nikjer zapisana in se zaiskri le skozi mišljenje v ugodnem trenutku komunikacije« (Jaspers, 1999, str. 11). Morda prav te nevidne iskre vnemajo v udeležencih voljo za skupno učenje in odkrivanje novega tudi v življenjski dobi, ko prežame človekovo bit zavest minljivosti. V tretji življenjski dobi, ko se človek zave svoje končnosti in soodvisnosti

od sočloveka, pa se odnos do Drugega zlije tudi z osrednjim vprašanjem življenjskega smisla (Frankl, 2020).

Učenje na podlagi dediščine, ki je družbena vrednota, poteka večidel na polju etičnega (Sandell, 2011). Zrenje v preteklost pomeni simbolno uziranje drugih, prepoznavanje drugačnega in Drugega. Na presodni pomen človekovega odnosa do Drugega je pokazal Emmanuel Levinas. Središče Levinasove etike ni lastni »jaz«, temveč je drugi. »Ta drugi je moj bližnji in ... me določa v jedru moje subjektivnosti« (Klun, 2014, str. 162). Drugi je človekova primarna naloga in vnaprejšnja etična odgovornost (Levinas, 1998). Zagotavljanje spoštovanja do Drugega je srž vsega človeškega in torišče procesov demokratizacije. Vsak odmik, čemur smo v dobršni meri priča v sodobnosti, pomeni nevaren pomik na polje totalitarizma in usoden odmik od humanizma (Desmet, 2023).

Dediščina je družbena vrednota. Odraža se v bolj povezanem, osveščenem in duhovno bogatejšem življenju posameznika ter skupnosti (Pirkovič, 2023). Dediščinsko učenje opozarja na ključni pomen sobivanja in odločilno vlogo Drugega, ki vodi v osrčje etičnega. In nas neopazno potiska v območje dobrega, lepega in pravičnega, k osmišljevanju človekovega delovanja.

4 Zaključek

Učenje je ena najbolj značilnih, bivanjskih potreb človeka, ki jo že od samega začetka terjata naravno okolje in boj za preživetje. Znanje je skupnostno in presežnostno. Omogoča obstoj skupnosti in vzpodbuja posameznikov intelektualni razvoj. Znanje ni nekaj, kar bi pripadalo enemu samemu človeku, je stvar človeštva, skupnosti preteklih, sodobnih in prihodnjih rodov. Je bistvo kulture in civilizacijskega duha ter je sad dialošкости in komunikacije. Znanje ima skrit, z osebnega vidika težko spoznaven smisel. Podobno velja tudi za učenje, ki ni nikdar enotiren ali celo individualen proces. Osmišljajoče, v prihodnost naravnano učenje je vključujoče in skupnostno. Bogati in plemeniti se na skupnih izkušnjah, znanjih in védenjih. V skupnosti se porajajo nova spoznanja in se sprožajo ciklični procesi med družbami preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Karl Jaspers opozarja, da »prihodnost ne prihaja po vzorčni nujnosti, kot dogajanje bivajočega, ampak po tem, kar se zdaj stori in živi iz svobode« (Jaspers, 1999, str. 32).

Učenje v skupini, ki je vzpostavila etične temelje na odnosu do Drugega, presega objektivnost znanstvenih raziskav in njihovih znanj. Emmanuel Levinas je pokazal, da »se subjektivnost osnuje v odnosu, ko sprejme, da je odgovorna za drugega«. Poenostavljeno rečeno, se proces ponotranjenja, subjektiviranja naučenega, tj. osvojenega znanja zgodi prek etičnih mehanizmov, vzpostavljenih v učni skupini.

Naj zaključimo s spoznanjem, da konvivalna in hermenevtska ali tudi dediščinska znanja postajajo spričo postmodernističnega relativizma in etičnega utilitarizma ključna za ohranitev civilizacijskih ter humanističnih norm. Lepo, dobro in resnično ostajajo temelji spoznavanja sveta in samega sebe.

Literatura

- Appadurai, A. (2013). *The social life of things: commodities in cultural perspective*. Cambridge University Press.
- Aristoteles (1964). *Nikomahova etika*. Cankarjeva založba.
- Assmann, J. (2011). *Cultural Memory and Early Civilization*. Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Založba /*cf.
- Desmet, M. (2023). *Psihologija totalitarizma*. Sanje.
- Detienne, M. in Vernant, J.-P. (1991). *Cunning Intelligence in Greek Culture and Society*. University of Chicago Press.
- Epštejn, M. (2012). *Znak_vrzeli. O prihodnosti humanističnih ved*. Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Frankl, V. E. (2020). *Človekovo iskanje najvišjega smisla*. Celjska Mohorjeva družba.
- Gadamer, H.-G. (2009). Tekst in interpretacija. *Phainomena*, 18(70/71), 183–211.
- Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical Approaches*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge.
- Howard, P. (2003). *Heritage: management, interpretation, identity*. Continuum.
- Jaspers, K. (1999). *O pogojih in možnostih novega humanizma*. KUD Apokalipsa.
- Klun, B. (2014). *Onkraj biti. Biblični odmevi v postmoderni misli*. KUD Logos.
- Kocijančič, G. (2004). *Platon, Zbrana dela*. Mohorjeva družba.
- Levinas, E. (1998). *Etika in neskončno. Čas in drugi*. Družina.
- Liotard, J.-F. (2002). *Postmoderno stanje*. Analecta.
- Parry, R. (2014). Episteme and Techne. V N. Zalta in U. Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2024 Edition). Metaphysics Research Lab, Philosophy Department Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/episteme-techne/>
- Patočka, J. (2021). *Krivoverski eseji o filozofiji zgodovine*. KUD Apokalipsa.
- Patočka, J. (2023). *Večnost in zgodovinskost. Nadcivilizacija in njen notranji konflikt*. KUD Apokalipsa.
- Pearce, S. (2003). Objects of Meaning; or narrating past. V S. Pearce (ur.), *Interpreting Objects and Collections* (str. 19–29). Routledge.

- Perko, V. (2014). *Muzeologija in arheologija za javnost. Muzej Krasa*. Kinetik, zavod za razvijanje vizualne kulture.
- Perko, V. (2023a). Arheologija za javnost, muzeji in odnos do človeških telesnih ostankov. *Arheo. Glasilo Slovenskega arheološkega društva*, 40, 89–100.
- Perko, V. (2023b). Interpretacija kulturne dediščine s pomočjo mitov in pravljic. Sodobni pogledi na literarno prevajanje. *Ars & Humanitas*, 17(1), 215–228.
- Pirkovič, J. (2023). Model interpretacije dediščine, prilagojen soudeležbi javnosti. *Ars & Humanitas*, 16, 271–270.
- Rovšnik, B. (ur.). (2020). *Dostopnost dediščine starejšim odraslim. Priročnik za dobro prakso*. Skupnost muzejev Slovenije.
- Sandell, R. (2011). On ethics, activism and human rights. V J. Marstine.(ur.), *The Routledge Companion to Museum Ethics* (str. 129–145). Routledge.
- Scheler, M. (1998). *Položaj človeka v kozmosu*. Nova revija.
- Silverman, L. H. (2002). The therapeutic potential of museums as pathways to inclusion. V R. Sandell (ur.), *Museums, Society, Inequality* (str. 69–83). Routledge.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ). (2014). *Geslo: Znanje*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=znanje>
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
- Šček, J. (2025). Oblast ni zlobna, postane pa nevarna, ko se zdvija v nadvlado. Intervju s Simono Forti. *Delo, Sobotna priloga*, 25. januar (str. 10–13).
- Škamperle, I. (1999). *Magična renesansa*. Študentska založba Univerze v Ljubljani.
- Škamperle, I. (2021). Prihodnost humanistike in pojem humanologije v delu Mihaila Epštejna. V *O poslanstvu humanistike in družboslovja: ob stoletnici Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani* (str. 425–433). Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/274/408/6299-1>
- Škodlar, B. in Ciglencečki, J. (2021). *Meandri duše. Antična filozofija in psihoterapija*. KUD Logos.
- Šola, T. (2011). *Prema totalnom muzeju*. Centar za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Štefanc, D. (2011). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu. Nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*, 62/128(1), 100–140.
- Van Mensch, P. in Meijer-van Mensch, L. (2011). *New Trends in Museology*. Muzej novejšje zgodovine Celje.
- Waterton, E. in Watson, S. (2015). Heritage as a Focus of Research: Past, Present and New Directions. V E. Waterton in S. Watson (ur.), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research Paperback* (str. 1–14). Palgrave, Macmillan.